

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
РАДА МОЛОДИХ ВЧЕНИХ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
YOUNG SCIENTISTS COUNCIL

ISSN 2308-4855 (Print)
ISSN 2308-4863 (Online)

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК:

**Міжвузівський збірник наукових праць молодих
вчених Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка**

HUMANITIES SCIENCE CURRENT ISSUES:

**Interuniversity collection of Drohobych
Ivan Franko State Pedagogical University
Young Scientists Research Papers**

ВИПУСК 27. ТОМ 3
ISSUE 27. VOLUME 3



Видавничий дім
«Гельветика»
2020

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 1 від 16.01.2020 р.)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантук, А. Душний, І. Зимомря]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. – Вип. 27. Том 3. – 266 с.

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

Редакційна колегія:

Пантук 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); **Гіжесак Ян** – доктор габілітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа); **Гриченко 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); **Зимомря 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 кафедри (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 кафедри (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); **Пантук Т.І.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Петречко О.М.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Печарський А.Я.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Синкевич Н.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); **Стечик Ю.О.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стреначикова 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; **Патріляк І.К.** – д.і.н., проф. каф. новіт. іст. України, декан іст. фак. КНУ ім. Т. Шевченка; **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 – Науки про освіту, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта (за предметними спеціалізаціями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями), 016 – Спеціальна освіта).

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

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

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

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

Засновник і видавець – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, співзасновники Ільницький В.І., Душний А.І., Зимомря 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
© Пантук М.П., Душний А.І., Зимомря І.М., 2020

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 1 from 16.01.2020)

Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya]. – Drohobych: Publishing House „Helvetica”, 2020. – Issue 27. Volume 3. – 266 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. Andriev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **I. Bermes** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Haliv** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Halyk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **J. Gzhesiak** – Dr. Gab., Associate Professor (Konin Higher Secondary School of Education); **H. Hrytsenko** – Candidate of Historical Sciences (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Dutchak** – Doctor of Arts, Professor, Head of the (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **V. Zaiets** – Candidate of Art Studies, Deputy Dean of the Faculty of Folk Instruments (National Music Academy of Ukraine named after Peter Tchaikovsky); **I. Zymomria** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Uzhgorod National University); **P. Ivanyshyn** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Kvas** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department (Higher School of Ivan Franko National University of Lviv); **R. Korsak** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department (Uzhhorod National University); **V. Masnenko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University); **N. Maftyn** – Doctor of Philology, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **P. Matskiv** – 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. Stashevska** – 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. Stashevskyi** – 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** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Strenachikova** – Doctor of Science (Doc. CSc., PhD.), (Academy of Arts in Banska 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; **I. Patryljak** – Doctor of History, Professor of Ukraine Modern History Department, the Dean of History Faculty of Kyiv National Taras Shevchenko University; **N. Skotna** – Doctor of Philosophy, 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 – Education sciences, 012 – Pre-school education, 013 – Primary education, 014 – Secondary education (subject specialization), 015 – Professional education (in the field of specializations), 016 – Special education).

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

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

All electronic versions of articles in the collection are available on the official website edition
www.apfn-journal.in.ua

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

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

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

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

ІСТОРІЯ

УДК 341.238
DOI

Василіса БОНДАРЕНКО,
orcid.org/0000-0003-4100-8554
студентка VI курсу факультету міжнародних відносин
Інституту міжнародних відносин
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) vasilisa1997@ukr.net

ІСТОРИЧНА СПАДЩИНА ТЕОРІЇ МІЖНАРОДНИХ СИСТЕМ МОРТОНА КАПЛАНА

У статті досліджуються теоретичні та практичні аспекти підходу до вивчення особливостей теорії предмета міжнародних систем на прикладі системного підходу Мортон Каплана. Праця «Система та процес у міждержавній політиці» Мортон Каплана стала основоположною роботою, яка має ґрунтовний вплив на ескаляцію розширення міждержавної політичної теорії. Цю теорію вишановують багато всесвітніх дослідників із різноманітних сфер, вона зберігає свою актуальність з огляду на історичну ретроспективу до сьогодні. Також викладено фундаментальні аргументи щодо існування предмета теорії міжнародних систем. З огляду на те що сучасний світ являє собою динамічний комплекс взаємопов'язаних подій і модифікацій у системі міжнародних відносин, аналізуються та пояснюються ризики використання класичного наукового підходу до вивчення теорії міжнародних систем Мортон Каплана в межах розвитку сучасного світу. Ґрунтовно пояснюються складники типології міжнародних систем з огляду на засновника теорії міжнародних систем Мортон Каплана, виокремлені дослідником М. Капланом моделі політичної поведінки держав з урахуванням їхнього історичного шляху розвитку. Широко й детально розглядається поняття міжнародної системи та процеси її розвитку протягом різних історичних етапів. Автор загальноновизнаної теорії пояснював і намагався довести існування поняття «міжнародна система», головними критеріями якої стала залежність від кількості акторів і силовій конфігурації, що діє в межах певної міжнародної системи. Дослідження Мортон Каплана дали можливість виділити шість різних типів (станів) рівноваги однієї міжнародної системи. Ураховуючи історичний досвід і згідно з аргументацією, наведеною нижче, автор статті дійшов висновку, що лише перші два типи міжнародної системи за Мортон Капланом: «система рівноваги сил» і «м'яка (гнучка) біполярна система» – відобразилися в реальних історичних прикладах, а інші чотири стани: «жорстка біполярна система», «універсальна міжнародна система», «ієрархічна міжнародна система» та «система одиничного вето» – є заідеалізованими й не відображені на сторінках усесвітньої історії міжнародних систем.

Ключові слова: теорія міжнародних систем, науковий підхід, міжнародна політика, типологія, правила стабільності, ризики.

Vasilisa BONDARENKO,
Student of the 6th year of the Faculty of International Relations
Institute of International Relations
of Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) vasilisa1997@ukr.net

THE HISTORICAL HERITAGE OF MORTON'S KAPLAN'S SCIENTIFIC THEORY OF INTERNATIONAL SYSTEMS

The article explores the theoretical and practical aspects of the approach to the study of the peculiarities of a theory of international systems' subject on the example of Morton Kaplan's systematic approach. Morton Kaplan's "The System and Process in Interstate Politics" became a seminal work that had a profound effect on escalation of the expansion of interstate political theory. This theory has attracted the attention of many top-notch researchers in various fields and remains relevant from a historical point of view to this day. Additionally, this paper contains some fundamental arguments for the existence of the subject of international systems theory. Given the modern world being a dynamic complex of interrelated events and modifications in the system of international relations, the paper, thereby analyses and explains the risks of using the classical scientific approach to the study of the theory of international systems of Morton Kaplan in a rapidly developing modern world. The investigation thoroughly explains the components of typologies of international

systems from the perspective of Morton Kaplan, the founder of international systems theory. The model of political behaviour of states, outlined by researcher M. Kaplan, is explained in detail, taking into account their historical path of development. The article below deals with the concept of international system and the processes of its development during different historical stages. The author of the conventional theory tried to explain and prove the existence of the concept of "international system", which main criteria was the dependence on the number of actors in this international system and power configuration, that operates within a certain international system. Morton Kaplan's research provided an opportunity to identify six different types (equilibrium states) of one international system. According to the historical experience and the argumentation given below, the author of this article concluded that only the first two types of international system according to Morton Kaplan: "balance of power system" and the "loose bipolar system" were reflected in valid historical examples, and the other four states: "tight bipolar system", "universal international system", "hierarchical international system" and "unit veto system" have been isolated and have not been reflected on the pages of world history of international systems.

Key words: theory of international systems, scientific approach, international politics, typology, stability rules, risks.

Постановка проблеми. У наш час доволі важко уявити собі аналіз міждержавних відносин без звернення до фундаменту системного підходу, який закладений у роботі Мортон Каплана «Система та процес у міждержавній політиці». Сьогодні ця праця є всесвітньо відомою, чинить вагомий вплив на майбутній розвиток міжнародно-політичної теорії. На початку 1960-х рр. праця М. Каплана породила глибинні дискусії щодо цього питання. Це змусило інших дослідників звернути свою увагу на цю сферу наукових досліджень, які зберігають свою актуальність і сьогодні.

Актуальність наведеної проблематики зумовлюється недостатньою дослідженістю у фаховій літературі питань, які розглядаються в статті, а саме основними складниками типології міжнародних систем із позиції Мортон Каплана, виділеними ним типами (моделями) політичної поведінки держав у сфері міжнародних відносин, визначенням науковцем оптимальної кількості полюсів багатополлярної системи балансу сил, визначенням ризиків, які, на його думку, аргументують існування теорії міжнародних систем.

Аналіз досліджень. Зазначену проблематику досліджували та аналізували як вітчизняні, так і зарубіжні автори, наприклад, П. Циганков, Г. Госнелл, Г. Лассуелл, Д. Істон, Л. Біндер, які виступали за підсилення емпіричного складника в політичній науці.

Мета статті – дослідження наукового підходу Мортон Каплана щодо існування теорії міжнародних систем у сучасному світі й виклад позиції щодо її достовірності.

Виклад основного матеріалу. Наведемо визначення основних понять, які будуть використані. Отже, *міжнародні відносини*, за М. Капланом, – це єдина ультрастабільна система, що має своє «Я», не залежне від часу. У різні історичні періоди ця система проходить через низку послідовних станів, опис яких означає фактично опис змінних величин систем (до них належить числен-

ність, тип, поведінка держав, їхній військовий та економічний потенціали, інформаційні процеси).

На цій основі визначаються основні правила системи, правила переходу, класифікаційні перемінні акторів, їхній потенціали та інформаційні змінні. Основні правила системи – це правила, що описують загальні взаємини між акторами або задають їм певні системні ролеві функції. Правила переходу системи – це закони зміни динамічної системи, що пов'язують теперішній стан системи з минулим. Класифікаційні змінні визначаються внутрішніми структурними характеристиками акторів, що впливають на їхню поведінку на міжнародній арені, є це, наприклад, національна держава, союз, міжнародна організація.

Міжнародна система – це найбільш загальна система, у її рамках діють національні та наднаціональні міжнародні актори як елементи міжнародної системи. Їх внутрішні системи – це параметри для міжнародної системи, їх «виходи» – це змінні для міжнародної системи.

Отже, Мортон Каплана вважають одним із основоположників теорії міжнародних систем у загальній теорії міжнародних відносин. Дослідник доводив існування теорії міжнародних систем, розробив їх типологію, засновану на двох головних критеріях: кількості акторів і силовій конфігурації (Power configuration).

Таку типологію дали йому змогу створити результати ґрунтовних досліджень, виділити з урахуванням критеріїв шість типів міжнародних систем, або, «точніше, шість станів рівноваги однієї надстабільної міжнародної системи» (Каплан М. А., 1957. Вип. 51. № 3: 21).

Зазначимо, що в реальній історії міжнародної політики існують лише два типи міжнародних систем:

1) «система рівноваги (балансу) сил» (balance of power system), у якій тільки функціонують головні актори, тобто держави (а точніше, великі держави), які володіють значним військовим та економічним потенціалом;

2) «м'яка (гнучка) біполярна система» (loose bipolar system), що включає, окрім національних акторів (держав), міжнародні міжурядові організації, тобто наднаціональні актори міжнародної політики.

Чотири інші типи міжнародних систем, описані в роботі М. Каплана, є, по суті, доволі ідеальними моделями, які ніколи не існували в реальності. До них він зараховує:

– «жорстку біполярну систему» (tight bipolar system), яка передбачає, що кожен актор (держава), який не належить до жодного з двох блоків, з часом утрачає помітний вплив або зникає;

– «універсальну систему» (universal system), або «універсальну інтегровану систему», яка характеризується переданням важливих владних політичних функцій від держав універсальній (глобальній) організації з правом визначати статус тих чи інших країн, виділяти їм ресурси і стежити за дотриманням узгоджених правил міжнародної поведінки;

– «ієрархічну систему» (Hierarchical system), яка впливає з універсальної, набираючи форми світової держави, у ній роль конкретних країн мінімізована (Каплан М. А., 1957);

– «систему одиничного вето» (unit veto system), відповідно до її сутності кожен актор (держава чи союз держав) здатен ефективно впливати на сукупну міжнародну політику, оскільки має можливість (пов'язану, наприклад, із володінням ядерною зброєю) захистити себе від будь-якої іншої держави або коаліції держав.

Ця типологія не є стабільною та незмінною. Надалі М. Капланом виділено такі варіанти «гнучкої біполярної системи», як «дуже гнучка біполярна система», «система розрядки» й «нестабільна блокова система». Варіантом «системи одиничного вето» науковець розглядав модель «системи часткового ядерного розповсюдження» (Каплан М. А., 1957).

На наш погляд, підтвердження наукою міжнародного права двох типів міжнародних систем уже свідчить про існування такої теорії, а той факт, що М. Капланом розроблено шість таких міжнародних систем, свідчить про його прогностичне бачення їх розвитку.

На відміну від більшості дослідників свого часу, М. Каплан не наводив у праці посилань на історію, уважаючи історичні дані та факти занадто бідними для теоретичних узагальнень. Ґрунтуючись на загальній теорії систем і системному аналізі, він конструє абстрактні теоретичні моделі, покликані сприяти кращому розумінню міжнародної реальності.

З урахуванням розробленої наведеної типології міжнародних політичних систем М. Каплан розробив п'ять типів (моделей) політичної поведінки держав у сфері міжнародних відносин і пов'язав їх із критеріями організації процесу прийняття рішень, розподілу вигід від взаємодії, переваг під час створення коаліцій, змісту і спрямованості політичної активності, а також здатності пристосовуватися до умов, у яких необхідно приймати рішення. Дослідник ґрунтовно та безпосередньо розглянув кожен із типів (моделей) і продемонстрував, як буде змінюватися поведінка того чи іншого актора (держави) залежно від його типу й типу міжнародної системи.

Аналіз дослідження М. Каплана дає змогу зробити висновок про виділення ним шести правил стабільності для біполярних і багатополарних систем, дотримання яких дає їм змогу залишатися стабільними, а саме:

1) розширювати свої можливості, але краще шляхом переговорів, аніж шляхом війни;

2) краще воювати, ніж не зуміти розширити свої можливості;

3) краще припинити війну, ніж знищити велику державу, бо існують оптимальні розміри міждержавного співтовариства (невипадково європейські династичні режими вважали, що їхня протидія один одному має природні межі);

4) чинити опір будь-якій коаліції або окремії нації, яка намагається зайняти панівне становище в системі;

5) протистояти будь-яким спробам тої чи іншої національної держави «приєднатися до наднаціональних міжнародних організаційних принципів», тобто до поширення ідеї про необхідність підпорядкування держав будь-якій вищій владі;

6) ставитися до всіх великих держав як до прийнятних партнерів; дозволяти країні, яка зазнала поразки, увійти в систему на правах прийнятного партнера або замінювати її шляхом посилення іншої, раніше слабкої держави (Каплан М. А., 1957: 23).

Оцінювання наведених «правил» призводить до висновку, що вони виведені індуктивним шляхом із зовнішньої політики великих держав (насамперед США) і потім (уже дедуктивним способом) представлені як загальні принципи їхньої поведінки в багатополарній системі.

На наш погляд, недотримання «переможцями» в «холодній війні» правила 3 й особливо правила 6 (за об'єктивної неможливості виконання його третьої частини) з наступними наполегливими спробами стримування пострадянської Росії на

шляху до великодержавності сприяло хаотизації міжнародної системи і зменшенню її безпеки.

Багато хто вважає, що для найбільшої стабільності такої системи необхідно існування чи функціонування п'яти великих держав. На думку М. Каплана, це мінімальна межа, і рівень безпеки зростає, коли число полюсів перевищує якусь верхню межу, яку поки що не виявлено (Каплан М. А., 1957). Зауважимо, що наведена позиція дослідника ще не знайшла свого теоретичного вирішення й навряд чи знайде таке вирішення на шляху системного моделювання.

Незважаючи на теоретичну та практичну обґрунтованість, доцільно розглянути ризики такої концепції.

На наш погляд, у теорії М. Каплана є певна кількість ризиків, які зумовлені таким:

1) по-перше, жодна система, що досягла певного рівня складності, не може бути пізнана повністю: як тільки дослідник виходить за рамки простих систем, підстави для того, щоб уважати його висновки правильними, значно зменшуються;

2) по-друге, далеко не кожна реальність може бути «втиснута» в концептуальні межі системного підходу без загрози спотворення властивих їй характеристик;

3) по-третє, може з'явитися спокуса підмінити аналітику дослідження спрощеними даними;

4) по-четверте, системний аналіз здатний замінити альтернативні підходи, адже часто поверхове порівняння різних об'єктів створює враження, що наявні в них спільні риси роблять їх подібними, при цьому дослідники забувають, що досліджувані об'єкти володіють і відмінностями, які можуть виявитися набагато більш істотними.

5) по-п'яте, системний підхід досить консервативний, що пов'язано з поверховою аналогією між механічними й органічними системами, з одного боку, і соціальними системами – з іншого. Так, питання рівноваги, стійкості й виживання системи являють собою плоди перенесення моделей з однієї сфери в іншу на основі поверхових

аналогій, без необхідного врахування особливостей соціальних (у цьому випадку міжнародних) систем (Цыганков П. А., 2012: 30);

б) по-шосте, виникають питання філософського, навіть етичного характеру, пов'язані з впливом системного аналізу на політичну поведінку.

Ризик полягає в тому, що системна теорія, виявляючи механізми функціонування, фактори рівноваги, гармонії й дисгармонії соціальних систем, може призвести до політичних дій, норми яких зумовлені певною моделлю.

Одна з головних ідей концепції полягає в постулюванні засадничої ролі, яку відіграє в пізнанні закономірностей детермінант міжнародної системи. Цю ідею поділяє більшість дослідників: на її основі вибудовували теорії Дж. Модельскі й О. Янг, М. Хаас та С. Хоффманн, К. Уолц та Р. Арон (Арон Р., Кальман-Леві, 1964; Гофман С. Х., 1961: 26–27); на неї спиралися засновники англійської школи, конструктивізму й неомарксистизму в теорії міжнародних відносин.

Висновки. Теорія міжнародних систем частково підтверджується реальними прикладами з історії, має право на існування, становить доволі вагому історичну спадщину для розвитку теорії міжнародних систем та аналізу поведінку держав на міжнародному рівні, проте не може бути єдиним загальновизнаним підходом до визначення політики держав у міжнародних відносинах, оскільки містить низку ризиків. До нашого часу ще не існувало жодної міжнародної системи, яка була б повномірно досліджена, адже предмет вивчення теорії міжнародних систем оптимізує комплексний і широкий категоріальний апарат. Варто зазначити, що, з огляду на історичну ретроспективу, не кожна міжнародна система може бути підпорядкована межах системного підходу.

Головним залишається те, що системний підхід за своєю сутністю може стати двигуном для певних політичних модифікацій, принципи яких зумовлені певною історично-політичною моделлю розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арон Р. Мир і війна між народами. П. : Кальман-Леві, 1964.
2. Гофман С. Х. Теорія та міжнародні відносини. *Revue française de science politique*. 1961. Вип. 11. № 3. С. 26–27.
3. Каплан М. А. Баланс сили, біполярність та інші моделі міжнародних систем. *Американський політичний науковий огляд*. 1957. Вип. 51. № 3. С. 684–695.
4. Каплан М. А. Система та процес у міжнародній політиці. Нью-Йорк : Вілі, 1957.
5. Мецарос Т. Деякі роздуми щодо ідеї системи в політичній науці. *Encyclopédie de L'Agora*. URL: http://agora.qc.ca/cosmopolis.nsf/Articles/no2007_2_Quelques_reflexions_sur_lidee_de_systeme_en_scien?OpenDocument.
6. Цыганков П.А. Мортон Каплан та системне дослідження міжнародної політики. *Вестник Московского университета. Серия «Международные отношения и мировая политика»*. 2012. № 1. С. 25-40.

REFERENCES

1. Aron R. Myr i viina mizh narodamy. [Peace and war among the nations] P.: Kalman-Levi, 1964 [in Ukrainian].
2. Hofman S. Kh. Teoriia ta mizhnarodni vidnosyny // [Theory and international relations]. French political science magazine 1961. Vyp. 11. № 3. S. 26–27 [in Ukrainian].
3. Kaplan M.A. Balans syly, bipoliarnist ta inshi modeli mizhnarodnykh system [Balance of power, bipolarity and other models of international systems]. American political & science review, 1957. Vyp. 51. № 3. S. 684–695 [in Ukrainian].
4. Kaplan M.A. Systema ta protses u mizhnarodnii politytsi. [System and process in international politics]. N.I.: Vili, 1957 [in Ukrainian].
5. Metsaros T. Deiaki rozdumy shchodo idei systemy v politychnii nausti. [Some reflections on the idea of the system in political science] Internet. Encyclopedia of Lagora. [Official website]. URL: http://agora.qc.ca/cosmopolis.nsf/Articles/no2007_2_Quelques_reflexions_sur_lidee_de_systeme_en_scien?OpenDocument [in Ukrainian].
6. Tsyhankov P.A. Morton Kaplan ta systemne doslidzhennia mizhnarodnoi polityky [Morton Kaplan and a systematic study of international politics] Moscow university reporter Aug 25. International relations and world politics, 2012. № 1. S. 25–40 [in Russian].

УДК 94(477): 378.4 (477-25) КНУ] "1955/1960"
DOI

Наталія ДОРОНІНА,
orcid.org/0000-0002-6834-725X
кандидат історичних наук,
асистент кафедри іноземних мов математичних факультетів
Інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) amalpheia@gmail.com

РЕОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ І НАУКОВОЇ РОБОТИ НА ФІЛОЛОГІЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ КИЇВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ім. Т. Г. ШЕВЧЕНКА У 1955–1960 РР.

1955–1960 рр. – період повоєнної відбудови, оптимізації освіти та культурного піднесення в СРСР. У цей час у Київському Державному університеті ім. Т.Г. Шевченка (КДУ) назріли питання, пов'язані з визначенням основних напрямів у розвитку філологічної освіти. Для розкриття усіх аспектів становлення та розвитку освіти в УРСР, за принципами якої все ще живе освіта сучасної України, була поставлена мета розглянути та проаналізувати організацію навчальної та наукової роботи на філологічному факультеті КДУ. Оскільки огляд літератури не дає повноцінної картини цього процесу, виникає необхідність звернутися до архівних матеріалів, які утримуються у Державному архіві міста Києва (ДАК).

Згідно з аналізом архівних матеріалів зроблено висновок, що у продовж 1955–1960 рр. система філологічної освіти зазнала кардинальних змін. Було вирішено питання методів та засобів роботи на факультеті, відбулася ревізія навчальних планів та лекційного навантаження з усіх предметів. Створена комісія дійшла висновку про необхідність зменшення практичних годин протягом семестру. Для підвищення якості майбутніх фахівців був введений цикл спецсемінарів, що дозволило викладачам зайнятися активною розробкою наукових тем, а переглянуте навантаження та навчальний план з усіх дисциплін – звільнити час та оптимізувати роботу факультету. Для опублікування результатів досліджень викладачів філологічного факультету були створені систематичні видання «Щорічник» та «Вісник».

Керівництво підтримало та заохотило ідею створення спеціалізації західнослов'янських мов та романо-германського відділу як окремого підрозділу, що сприяло структурованості системи філологічної освіти та виділенню циклу зарубіжних мов та літератур у повноцінний підрозділ. Вся система філологічної підготовки зазнала критики, особливо питання методики викладання іноземних мов для спеціальних та неспеціальних факультетів.

Отже, з вищезначеного робимо висновок, що на філологічному факультеті Київського державного університету ім. Т.Г. Шевченка упродовж 1955–1960 рр. відбулися кардинальні зміни, які вплинули на процес навчальної і наукової роботи та були рушійним фактором у подальшому розвитку факультету.

Ключові слова: філологічний факультет, Київський університет, реорганізації філологічної освіти.

Nataliia DORONINA,
orcid.org/0000-0002-6834-725X
Candidate of the Historical Sciences,
Assistant Professor of the Department of Foreign Languages
for Mathematical Faculties,
Institute of Philology Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) amalpheia@gmail.com

REORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC WORK AT THE PHILOLOGICAL FACULTY OF T. SHEVCHENKO KYIV STATE UNIVERSITY IN 1955–1960

1955–1960 was the period of post-war reconstruction, optimization of educational and cultural progress in the USSR. During this time Taras Shevchenko Kyiv State University faced a number of challenges concerning the main directions in the development of philological education. The author has reviewed and analyzed the organization of educational and scientific work at the Faculty of Philology of Kyiv State University in order to reveal all aspects of the formation and development of education in the USSR which principles are still applied to in modern education in Ukraine. The review of the literature showed the lack of the information on the matter and doesn't give the necessary picture of the process thus there was a need to turn to the archival materials kept at State Archive of Kyiv (DAK).

According to the analysis of archival materials, the author came to the conclusion that during 1955–1960 the system of philological education underwent dramatic changes. The problem of new methods and approaches to work at the faculty

was solved, the curriculum was revised and all subjects were reviewed. The formed committee of the faculty concluded that the practical hours during the semester needed to be reduced. A series of the scientific seminars were introduced to improve the quality of the future specialists' preparation which encouraged active development of the scientific work of the staff. The revision of working hours and curriculum for all disciplines allowed freeing up the time and optimizing the work of the faculty. Two periodicals "Shchorichnyk" and "Visnyk" were created for publishing the results of the scientific research.

The management of the faculty supported the idea of the creation of a of Western Slavic languages specialization. Moreover, Romance-Germanic department as a separate unit was formed which allowed distinguishing the foreign languages and literature into a separate division. The whole system of philological preparation has been revised especially the way of teaching foreign languages at specialized and non-specialized faculties.

Thus, from the mentioned above we come to the conclusion that during 1955-1960 there were series of reforms that influenced the educational and scientific work and were the key factor in the development of the Faculty of Philology of T. Shevchenko Kyiv State University.

Key words: Faculty of Philology, Kyiv University, reorganization of philological education.

Постановка проблеми. 1950–1960-і рр. XX ст. у СРСР характеризувалися, з одного боку, посиленням тоталітаризму, а з іншого – виникненням необхідності принципових змін в усіх сферах життя суспільства. Після смерті Й.В. Сталіна у 1953 р. було зроблено спробу змінити модель радянської системи освіти і спрямувати її на лібералізацію. Центром культурного й освітнього життя у цей час були університети. Київський державний університет ім. Т.Г. Шевченка не стояв осторонь і брав активну участь в усіх заходах, направлених на оптимізацію освітнього процесу. На перший план вийшли проблеми підвищення професійної кваліфікації, зміни застарілих форм навчання та пошук нових. Філологічний факультет Київського університету поступово вирішував поставлені завдання і став осередком цих реформ. Таким чином, проблемність і актуальність дослідження є очевидною для розуміння шляхів та підходів у радянській освіті повоєнного періоду в Україні.

Аналіз досліджень. Сучасна українська історична наука поступово починає звертатися до різних аспектів недавнього минулого, деякі питання розроблені та висвітлені, а деякі – недостатньо описані. Вивченням історії зарубіжних літератур займалася Т. К. Якимович, розвиток англійської філології дослідили М. В. Близниченко та Н. М. Раєвська, розвиток германського мовознавства розглянули М. Р. Корольова та В. М. Лещинська, романське мовознавство – Б. І. Бурбело, методику викладання іноземних мов – М. Я. Дем'яненко, С. В. Кисла, К. О. Лазаренко, методику викладання фонетики у Київському університеті описали І. П. Сунцова та М. Я. Дем'яненко. Їхні роботи входять до ювілейного видання Вісника університету, присвяченого 50-річчю Великої Жовтневої революції (Вісник, 1967: 3–46). Деякі ювілейні видання з історії Київського університету побічно розглядають питання роботи філологічного факультету у пово-

єнні роки. Над проблемою історії університету працювали О. З. Жмудський (Жмудський, 1959: 628), І.В. Верба (І. В. Верба та ін., 895), І.Т. Швець (ред. І.Т. Швець, 1967: 192), В. О. Замлінський та М. У. Білий (сост. В. А. Замлинский, 1984: 192), але лівова частка важливої інформації все ще зберігається у Державному архіві міста Києва.

Мета статті – розкрити окремі аспекти становлення та розвитку філологічного факультету як структурного підрозділу Київського університету, розглянути період повоєнного відновлення системи філологічної освіти та управління нею, з'ясувати процес пошуку оптимальних форм роботи на факультеті.

Виклад основного матеріалу. У повоєнні роки керівництво філологічного факультету КДУ поступово вирішувало організаційні та навчально-методичні питання. За десять років (1945–1955) вдалося усунути проблеми з кадрами та приміщеннями для групових занять та консультацій, але питання, пов'язані з організацією навчальної роботи, покращенням науково-дослідної роботи та підготовкою спеціалістів, все ще потребували вирішення. Згідно з постановою Ради Міністрів СРСР від 12 квітня 1956 р. висувалася директива «...зобов'язати Міністерство вищої освіти СРСР та інші міністерства та відомства, до яких входять вищі навчальні заклади, а також директорів вищих навчальних закладів, разом із покращенням якості навчальної роботи забезпечити докорінне покращення навчально-методичної роботи, заохочуючи до цієї роботи професорсько-викладацький склад» (ДАК, Р-1246, Оп. 21, Спр. 749, арк. 51).

Для обговорення поставлених завдань 19 листопада 1956 р. відбулася Вчена рада факультету, на якій постало питання зміни форм та методів роботи у підготовці філологів (ДАК, Р-1246, Оп. 21, Спр. 749, арк. 51-120). Студенти факультету були перевантажені лекційними, практичними та семінарськими заняттями більше ніж 36 годин на тиждень, викладачі – навчальною,

лекційною, семінарською роботою та практичними заняттями відповідно. Навчальні курси застаріли, а сама робота факультету була схожа на середню школу: студент, по суті, був учнем, а викладач – педагогом, який начитував лекції, не заглиблюючись у розробку тих чи інших наукових проблем. Це призводило до зниження зацікавленості студентів науковою роботою. Отже, університет перетворився на продовження циклу гуманітарних дисциплін середньої школи. Головною ідеєю стало створення низки спецкурсів та спецсемінарів, які б дали поштовх до науково-дослідної роботи не тільки викладачів, але й студентів. Як зразок був наведений приклад філологічного факультету Московського державного університету, на якому відбулися зміни раніше. Факультет університету зменшив загальне навантаження, ввів спецсемінари на другому, третьому та четвертому курсах по 68 годин кожний протягом року. На різних кафедрах кількість семінарів варіювалася від 11 до 8, не більше 12 студентів у кожній групі. На лекційну частину у першому семестрі відводилося не більше 8-10 годин, обговорювалися теми, складався індивідуальний план роботи студента, а далі – самостійна робота над темою і з викладачем. У другому семестрі – консультації та робота над науковим рефератом. Спецкурси зазвичай тривали 24–36 годин і були присвячені окремим тематикам. У Київському університеті спецкурси існували тільки на 4–5 курсах, виділених годин на них було замало. Щодня у студентів було по 4 пари, четвертими парами зазвичай були обов'язкові факультативи, хоча ректорат офіційно це забороняв.

У 1957 р. керівництво філологічного факультету зазначало, що на факультеті на стаціонарі навчалось 871 студентів (47 груп) з шістьма навчальними планами та розкладами (російська мова та література, українська мова та література, українська мова та література, слов'янська філологія, чеська, польська, англійська, німецька, французька мови). На заочному відділенні – 744 студенти на п'яти спеціалізаціях з відповідними планами. Загальна кількість студентів сягала 1 615. Навчальний процес забезпечували 11 кафедр, на яких працювало 120 штатних та 30 за сумісництвом. Деканат факультету був перевантажений навчальною роботою, успішністю та трудовою дисципліною студентів, страждала якість підготовки студентів не тільки спеціальних, але й неспеціальних факультетів. Крім того, керівництво філологічного факультету вважало за необхідне ввести підготовку спеціалістів з болгарської, сербохорватської, новогрецької, іспан-

ської, угорської, фінської мов та літератур. Для оптимізації організації роботи факультету було прийняте рішення виділити цикл зарубіжних мов та літератур в окремий самостійний романо-германський відділ. На новому відділі залишалися у штаті 2 професори, 16 кандидатів наук, 6 старших викладачів та 38 асистентів. На стаціонарі залишалися 180 студентів, а на заочному відділенні – 130. До нового відділу входило 5 кафедр: англійської, німецької, французької мов, зарубіжної літератури та класичної філології. Єдиним спільним на цьому етапі залишалася Вчена рада, але існувало розуміння того факту, що тематика та спеціалізація слов'янських та романських і германських мов кардинально відрізняються і у майбутньому необхідно створити свою власну раду (ДАК, Р-1246, Оп. 21, Спр. 807, арк. 1-3).

Під час реформування системи навчання в університеті бралось до уваги обов'язкове збереження тільки стаціонарного п'ятирічного навчання за спеціальностями іноземних мов, оскільки заочне навчання не давало необхідного мовного середовища. У «Пропозиціях щодо реорганізації вищої освіти на філологічних факультетах Київського державного університету» для створення мовного середовища зазначалася обов'язкова наявність аудиторії, викладача, гуртка та практики стажування закордоном протягом 1-3 місяців (ДАК, Р-1246, Оп. 21, Спр. 807, арк. 7). Для української та російської спеціалізації залишали очно-заочну та вечірню форму навчання протягом п'яти років, крім того, перехід на стаціонар дозволявся з 3 курсу.

Після попередніх обговорень на філологічному факультеті був розроблений план заходів для поліпшення навчальної роботи (ДАК, Р-1246, Оп. 21, Спр. 807, арк. 10). По-перше, було створено три комісії: на українському відділі комісію очолював доц. А.О. Ішук, на російському – доц. М.М. Стаховський, на романо-германському – Б.І. Бурбело. З метою зменшення кількості лекційних годин і збільшення часу на самостійну підготовку студентів на українському та російському відділах на 1-му курсі кількість годин зменшили до 32–34, на 2-му курсі – до 30, на 3–4-му – 30, на 5-му курсі – до 12 годин. На романо-германському відділі відповідно: на 1-му курсі – 34, на 2-му – 32, на 3–4-му – 30, на 5-му – 16 год. Збільшилася кількість спецкурсів та спецсемінарів, а кількість іспитів зменшилася з 36 до 27 год. відповідно. У новому плані тижневе навантаження враховувало самостійну підготовку студентів, а деякі дисципліни були переведені на факультатив, четверті пари були скасовані, а семестр скорочено.

По-друге, згідно з новими навчальними планами були переглянуті наявні програми з метою вилучення з них застарілих положень, дублювання та визначення матеріалу на самостійне опрацювання. Зміни у програмах пройшли затвердження на кафедрах російської, української, французької мов, російської та української літератури.

Для втілення нових положень всі кафедри факультету активно зайнялися розробкою спецсемініарів для 2–3–4-го курсів, які передбачали опанування навичок до самостійної дослідної роботи з поглибленим вивченням певних проблем, передбачених кафедрою. У цей час була введена практика взаємовідвідування лекцій та взаємоознайомлення з якістю та рецензуванням дипломних робіт студентів старших курсів з метою обміну досвідом роботи кафедр.

Наукова робота на філологічному факультеті знаходилася у незадовільному стані. Не всі кафедри мали комплексні теми для наукової роботи, багато викладачів затягували з написанням дисертаційних робіт, не мали друкованих праць та надто повільно займалися науковою роботою. Хоча філологічний факультет подав до друку щорічник наукових праць, чотири міжкафедральні збірники та монографії проф. Ф.М. Кирилюка, доц. О.А. Назаревського, доц. О.Й. Мацаєва, більшість наукових праць членів кафедр залишалися неопублікованими, оскільки видавництво університету мало обмежені можливості, а наукових періодичних журналів не існувало (ДАК, Р-1246, Оп. 21, Спр. 807, арк. 12).

У 1958 р. було порушено питання викладання іноземних мов на спеціальних та неспеціальних факультетах. Справа у тому, що перевірка на кафедрі німецької мови показала, що далеко не всі студенти були здатні вільно володіти розмовною іноземною мовою. На кафедрах дуже мало уваги приділялося практичній роботі, яка найкраще б сприяла засвоєнню розмовної мови, не кажучи вже про вільну монологічну усну мову. Загальнотеоретичні та спеціально теоретичні курси читалися українською та російською, навіть розробка теоретичних питань для курсових та їх захист проходили рідною мовою, так студент був позбавлений того мовного середовища, у якому він міг розвивати свої навички іноземної. З метою підвищення рівня підготовки іноземною деканат романо-германського відділу вніс такі пропозиції кафедрам: 1) переглянути розподіл годин теоретичного та практичного навчання по семестрах та курсах, збільшити кількість практичних годин на перших двох курсах навчання, а теоретичних – з третього курсу, 2) на четвертому курсі ввести читання

спецкурсу іноземною, 3) проводити написання та захист курсових робіт винятково іноземною, 4) до списків дипломних та курсових тем додавати переклади досі неперекладених художніх та публіцистичних творів, 5) переглянути зміст та методику позалекційного читання, 6) провадити обговорення методики проведення лекцій викладачів з розмовної практики (відкриті лекції, взаємовідвідування), 7) організовувати інтернаціональні вечори, стінгазети, клуб, розмовні гуртки для обговорення фільмів, книжок, для практики при кафедрах німецької, англійської, французької мов, 8) у позалекційний час проводити контроль за самостійною роботою студентів, вимагати використовувати іноземну мову, 9) робочою мовою засідання кафедр вважати іноземну мову, 10) стимулювати написання спеціальних посібників та окремих лекцій з методики організації практичних занять з розмовної мови на спеціальних та неспеціальних курсах, 11) провести методичну нараду з питань організації занять з розмовної практики у кінці січня 1959 р., 11) практикувати силами студентів написання текстів, сценаріїв до короткометражних фільмів навчального та документального характеру іноземною мовою, залучаючи кінофотолабораторію КНУ, 12) організувати зустріч викладачів зі студентами та обговорити зміни у напрямку підготовки студентів, 12) заслухати на Вченій раді інформацію завідувачих кафедр про проведену роботу у 1959–1960 рр. (ДАК, Р-1246, Оп. 21, Спр. 871, арк. 6-8). Такі пропозиції мали на меті покращити роботу кафедр та підвищити рівень викладання мов.

У 1958 році на факультеті були затверджені нові навчальні плани по трьох відділах: української мови та літератури, російської мови та літератури та романо-германському. Програма зі слов'янських мов та літератур знаходилася на стадії розробки. Тепер тижневе навантаження на першому курсі складало 34 год., на другому та третьому курсах – 30–32 год., на четвертому – 28 год. і на п'ятому – 18–20 год. Тобто за новим навчальним планом кількість аудиторних годин була зменшена на 300–550 год., при цьому більше часу відводилося на практичні заняття порівняно з попередніми планами. Також була введена нова форма самостійної роботи – спецсемінар, який дозволяв займатися розробкою окремої наукової теми з обов'язковим написанням курсової роботи під керівництвом викладача. З метою збільшення виробничого стажу в середніх школах разом з доцентами керівництво підпрактикою доручалося молодим викладачам (ДАК, Р-1246, Оп. 21, Спр. 876, арк. 1).

У результаті нововведень на філологічному факультеті для старших курсів був звільнений

день для самостійної роботи. На російському відділі скорочено 540 год., на романо-германському відділі – 490 год., на українському – 210 год. Крім цього, кількість практичних годин становила 25–40% всієї кількості годин по курсу, що дало змогу контролювати самостійну роботу студентів протягом семестру. Дуже цінним виявилось впровадження спецсеминарів, оскільки студентам рекомендувалася певна кількість тем, які вони могли обирати самостійно. На одного викладача припадало не більше 15-17 студентів, що вважалося однозначно позитивним кроком, хоча в практичному втіленні це нововведення мало свої недоліки. Головним засобом контролю було обов'язкове написання курсової роботи. Слід зазначити, що до пріоритетних напрямів найважливіших наукових проблем, крім підготовки підручників, також внесли історію філологічної науки у КДУ. Для публікування результатів досліджень було забезпечене систематичне видання «Щорічника» та «Вісника» на факультеті. У цей час вийшов з друку ювілейний збірник наукових праць філологічного факультету. Методом контролю за виконанням нового навчального плану факультету було щорічне уточнення навчальних програм з урахуванням досвіду роботи за ними. Створювалися спеціальні комісії з членів споріднених кафедр, оскільки робота з перегляду програм мала виконуватися на кафедрах. Крім того, посилювався контроль за якістю самостійної роботи (ДАК, Р-1246, Оп. 21, Спр. 871, арк. 6-7).

Висновки. Отже, на основі огляду літератури та архівних матеріалів можна зробити висно-

вок, що на філологічному факультеті упродовж 1955-1960 рр. система філологічної освіти зазнала важливих змін. Застарілі методи і засоби роботи себе не виправдовували і потребували кардинальних рішень. Поштовхом до таких змін були як директиви міністерства та уряду, так і внутрішні проблеми. Адміністрація філологічного факультету провела повну ревізію навчальних планів та навантаження з усіх предметів. Відбулося зменшення семестрових годин, переглянуто та уніфіковано навчальні плани та упорядковано навчальний матеріал з усіх дисциплін, що дозволило звільнити час та оптимізувати роботу факультету. Також впровадження спецсеминарів та залучення студентів до самостійної роботи дозволило підвищити якість підготовки майбутніх фахівців. Крім того, збільшилася кількість спеціалізацій завдяки впровадженню західнослов'янських мов (польської, чеської, болгарської, сербської, хорватської тощо), а створення романо-германського відділу дозволило структурувати систему філологічної освіти та виділити цикл зарубіжних мов та літератур у повноцінний підрозділ. Фактично філологічний факультет повернувся до ідеї розгалуження знань дожовтневого періоду (до 1917). Разом з цим було порушено питання методики викладання іноземних мов для спеціальних та неспеціальних факультетів, що мало на меті підвищити роль іноземних мов та їх опанування як ключового фактора у системі філологічної підготовки студента. Також були окреслені пріоритетні напрями наукових проблем та створено систематичні видання для опублікування результатів досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вісник університету. Серія філологія. № 1. 1967.
2. Історія Київського університету. 1834–1959: до 125-річчя з дня існування / відп. ред. Олександр Захарович Жмудський. Київ : Вид-во Київськ. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка, 1959. 628 с.
3. Історія Київського університету : монографія / [І. В. Верба та ін.; редкол. : Л. В. Губерський та ін.] ; Київськ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Київ : Видав.-поліграф. центр «Київський університет», 2014. 895 с.
4. Київський університет за 50 років радянської влади / ред. І. Т. Швець. Київ, 1967. 192 с.
5. Киевский университет. Документы и материалы. 1834–1984 : [Сб., посвященный 150-летию Киевского ун-та] / Киевский гос. ун-т им. Т.Г.Шевченко; сост. В. А. Замлинский [и др.] ; ред. М. У. Белый [и др.]. Київ : Издательство при Киевском гос. ун-те издательского объединения «Вища школа», 1984. 192 с.
6. Державний архів м. Києва, Ф. Р-1246, Оп. 21, Спр. 749. 120 арк.
7. Державний архів м. Києва, Ф. Р-1246, Оп. 21, Спр. 807. 14 арк.
8. Державний архів м. Києва, Ф. Р-1246, Оп. 21, Спр. 807. 14 арк.
9. Державний архів м. Києва, Ф. Р-1246, Оп. 21, Спр. 871. 13 арк.
10. Державний архів м. Києва, Ф. Р-1246, Оп. 21, Спр. 876. 7 арк.
11. Державний архів м. Києва, Ф. Р-1246, Оп. 21, Спр. 876. 7 арк.

REFERENCES

1. Visnyk universytetu. Seriiia filolohiia. [University Herald. Philological series] (№1). (1967). Kyiv : Kyiv Publishing house № 5. [in Ukrainian].
2. Zhmudskyi, O.Z. (1959). *Istoriia Kyivskoho universytetu. 1834–1959: do 125-richchia z dnia isnuvannia [History of Kyiv University. 1834–1959: to the 125th anniversary of the foundation day]* Kyiv: Publishing house “Kyiv university”. [in Ukrainian].

3. Verba, I.V., Verboviy O.V., Gorban T.U. et al. (2014). *Istoria Kyivskogo universitetu [The History of Kyiv Univesity]*. Kyiv: Publishing house "Kyiv university". [in Ukrainian].
4. Shvets I.T. (1967). *Ky'yivs'kyj universy'tet za 50 rokiv radyans'koyi vlady' [Kyiv University for 50 years of Soviet power]*. Kyiv : Publishing house "Kyiv university". [in Ukrainian].
5. Zamlynskyi V.A., Belyi M.U., Gubersky L.V., Liashko I.I. et al. (1984). *Kyevskyi unyversytet. Dokumenty y materiyaly. 1834–1984 [Kyiv University. Materials and documents. 1834-1984]*. Kyiv, Publishing house "Vyshcha shkola". [in Russian].
6. Derzhavnyi arkhiv m. Kyieva State Archive of Kyiv. Fund R-1246. Description 21. Case. 749. 120 pages. [in Ukrainian].
7. Derzhavnyi arkhiv m. Kyieva – State Archive of Kyiv. Fund R-1246. Description 21. Case. 807. 14 pages. [in Ukrainian].
8. Derzhavnyi arkhiv m. Kyieva – State Archive of Kyiv. Fund R-1246. Description. 21. Case 807. 14 pages. [in Ukrainian].
9. Derzhavnyi arkhiv m. Kyieva – State Archive of Kyiv. Fund R-1246. Description 21. Case 871. 13 pages. [in Ukrainian].
10. Derzhavnyi arkhiv m. Kyieva – State Archive of Kyiv. Fund R-1246. Description 21. Case 876. 7 pages. [in Ukrainian].
11. Derzhavnyi arkhiv m. Kyieva – State Archive of Kyiv. Fund R-1246. Description 21. Case 876. 7 pages. [in Ukrainian].

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 793.31:781.68

DOI

Сергій КУЦЕНКО,

orcid.org/0000-0003-0574-786X

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри хореографії та художньої культури

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

(Умань, Черкаська область, Україна) *kutsenko.udpu@gmail.com*

ХУДОЖНЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ФОЛЬКЛОРНОГО ТАНЦЮ

У статті досліджено проблему художньої обробки хореографічного фольклору в контексті збереження національної культури України. Охарактеризовано нинішнє підвищення вимог до сценічного втілення народного танцю. Автором окреслено роль і значення фольклорного танцю в сучасному суспільстві, трансформаційні процеси, що роблять його прийнятним для сцени. Розглянуто основні принципи сценічної обробки танцювального фольклору на фоні наукових розвідок провідних дослідників, фольклористів і хореографів. Визначено особливості художньої інтерпретації хореографічного фольклору. Однак проблема потребує подальшого вивчення й осмислення у фокусі сучасних культурних і мистецьких тенденцій як результату пошуку нових методів розуміння народної танцювальної культури.

На переконання автора, процес художньої інтерпретації фольклорного танцю відкриває перед хореографами спектр можливостей, покликаних якісно вдосконалювати сценічне хореографічне мистецтво, зокрема: поєднання традиційності та сучасності; синтезування характеру хореографічної лексики (народного танцю, класичного танцю, сучасного танцю, гімнастики, акробатики); насичення режисури танцю новими художніми образами; втілення оригінальних ідей при створенні сценічного костюму, декорацій. Сучасне подання зовсім не означає відмову від традицій минулого на користь нових напрямів сучасного танцю, а передбачає надання нового подиху, стилю традиції на основі фольклорного матеріалу.

Автор робить висновок, що широке залучення та творча інтерпретація зразків танцювального фольклору у процесі балетмейстерської діяльності призведе до створення оригінальних сценічних хореографічних композицій за умов дотримання певних художніх принципів та одночасного ведення активної пошукової та експериментальної діяльності з метою розвитку та збереження самобутнього мистецтва танцю, що відповідатиме сучасним установам.

Ключові слова: хореографічний фольклор, фольклорний танець, танцювальна культура, художня обробка, принципи обробки, особливості художньої інтерпретації.

Sergiy KUTSENKO,

orcid.org/0000-0003-0574-786X

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Choreography and Art Culture

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

(Uman, Cherkasy region, Ukraine) *kutsenko.udpu@gmail.com*

ARTISTIC INTERPRETATION OF FOLKLORE DANCE

The article deals with the problem of artistic processing of choreographic folklore in the context of preservation of national culture of Ukraine. The current increase in requirements to the stage embodiment of folk dance is characterized. The author outlines the role and significance of folklore dance in modern society as well as the transformation processes that make it acceptable for the stage. The main principles of stage processing of folklore dancing on the background of scientific research by leading researchers, folklorists and choreographers are considered. The peculiarities of artistic interpretation of choreographic folklore are defined; however, the problem requires further study and reflection in the context of contemporary cultural and artistic trends as a result of searching for new methods of understanding folk dance culture.

According to the author, the process of artistic interpretation of folklore dance opens to choreographers a range of opportunities designed to qualitatively improve the stage choreographic art, in particular: the combination of traditional and modern; synthesis of the nature of choreographic vocabulary (folk dance, classical dance, modern dance, gymnastics, acrobatics); saturation of dance direction with new artistic images; embodiment of original ideas in creating stage costumes, scenery. The author notes that modern performance does not mean abandoning the traditions of the past

in favor of new directions of modern dance, but rather providing a new breath, the style of tradition based on folklore material.

The author concludes that the wide involvement and creative interpretation of samples of dance folklore in the process of choreographic activity will lead to the creation of original stage choreographic compositions, while respecting certain artistic principles and at the same time conducting an active search and experimental activities to develop and preserve the original art of dance, which will meet the modern attitudes of today.

Key words: choreographic folklore, folklore dance, dance culture, artistic processing, processing principles, features of artistic interpretation.

Постановка проблеми. Питання збереження культурної спадщини України займає сьогодні особливе місце. Від успішної діяльності щодо його вивчення багато в чому залежить і сама система розвитку нашого суспільства. Одним із найважливіших чинників збереження і розвитку історико-культурної спадщини є підвищення національної самосвідомості, що вимагає вираження етнічної специфіки у візуальній формі. Танець є ніщо інше, як своєрідне відображення людиною свого внутрішнього фізичного й емоційного стану, світогляду, життєвої філософії та уявлень про навколишній світ у вигляді рухів тіла і пластичних символів. Основу танцювальної культури кожного народу складають елементи фольклорних хореографічних зразків. Провідним завданням сучасних хореографів, балетмейстерів є збереження різноманітності та різнобарвності хореографічного фольклору, який є перлиною духовної культури України. Народний танець як загальнолюдський феномен є історією славного минулого, котрий зберіг зашифрований генетичний код у пластичних знаках світовідчуття наших предків. Він відображає культуру, світогляд, традиції та звичаї української нації. Вивчення традиційної танцювальної культури сприяє виявленню етнічних особливостей і соціальних відносин у суспільстві, оскільки в танцювальному мистецтві відображені різні аспекти життя людини.

Минуле переосмислюється, включається в рамки сучасності з урахуванням нових параметрів культурного контексту, в т. ч. його художньо-технологічних інновацій. Сучасна сцена вимагає від танцювального мистецтва новизни сценічних форм, засобів вираження, актуальних тем і естетичної спрямованості. Професіоналізація національної культури України висуває ряд завдань, пов'язаних із науково обґрунтованими методиками збору, зберігання, інтерпретації фольклорного матеріалу, його художньої обробки з метою перетворення на кращі зразки сценічного мистецтва.

Аналіз досліджень. Багато мистецтвознавців і фольклористів звертаються сьогодні до проблем збереження культурної спадщини та надання їй нового подиху. Великий інтерес вчених, котрі пра-

цюють у сфері танцювального мистецтва, спрямований на реанімування, пропаганду й інтерпретацію художнього генофонду і його ролі в розвитку суспільства. Ключові аспекти вивчення проблеми обробки фольклорного танцю відображені у працях В. Авраменка, К. Василенка, В. Верховинця, П. Вірського, Я. Чуперчука та ін. Серед сучасних досліджень феномен художньої інтерпретації, стилізації фольклорного танцю висвітлені на сторінках наукових праць О. Бойко, І. Гутник, Л. Козинко, А. Кривохижі, Р. Павленка, О. Помпи, Ю. Чурко та ін.

Однак проблема художньої інтерпретації хореографічного фольклору потребує подальшого вивчення у світлі сучасних культурних і мистецьких тенденцій як результату пошуку нових методів розуміння народної танцювальної культури.

Мета статті полягає у дослідженні феномену інтерпретації та особливостей художньої обробки хореографічного фольклору.

Виклад основного матеріалу. Фольклор, як зазначає А. Кривохижа, як і національну культуру загалом, потрібно розглядати в постійному розвитку. За вимогами часу мистецтво народного танцю сьогодні не може бути музейним експонатом. Тому, зберігаючи народну основу – історичну достовірність оригіналу, треба надати цій основі мистецького рівня у сценічній дії за вимогами сьогодення (Кривохижа, 2018: 75).

Слід визнати, що фольклорна музично-пластична культура народу отримує на сцені друге життя після стильової обробки. Почерпнуті з традиційного танцю та стилізовані відповідно до принципів сценічної хореографії окремі пози, рухи, жести та інші танцювальні виражальні засоби лише умовно окреслюють національно характерне, намічаючи генетичний зв'язок із фольклорним першоджерелом. Сучасна сцена вимагає від танцю новизни сценічних форм, засобів вираження, актуальних тем і естетичної спрямованості. Але вони не можуть виникати у балетмейстерів без глибоких знань природи народного танцю, його фольклорних джерел. Набуття сценічним хореографічним мистецтвом специфічних художніх властивостей практично неможливе без вивчення лексико-семантичних особливостей

фольклорного танцю. Нові умови життя, естетичні норми вплинули на його зміст і на взаємовідношення окремих його форм.

Стилізований фольклор – це авторські твори, створені за мотивами фольклору, що передбачає прекрасне знання хореографом усіх багатств народної творчості, проникнення в його душу, вміння розщеплювати його на дрібні «атоми» – носії етнічної субстанції (Чурко, 2016: 24).

Звертаючись до стилізації народного танцю, як слушно зауважує І. Гутник, слід насамперед пам'ятати, що це танець певної національності, народності чи регіону. З'явившись на основі народних танцювальних традицій, він характеризується власною хореографічною мовою та пластичною виразністю, має передавати всю багатоманітність його фольклорних особливостей (Гутник, 2009: 253).

Балетмейстер, використовуючи матеріал фольклорних експедицій, у своїй роботі повинен збагачувати його власною фантазією і створювати високохудожній твір на основі першоджерела. Фольклорний танець повинен бути сценічно оформленим і відповідати законам сцени. При обробці фольклору і перенесенні його на сцену, звичайно, залишається стиль і індивідуальність постановника. Цього відбитку не уникнути, але традиція повинна зберегтися, що ускладнює завдання. Це залежить від ряду вимог, від кваліфікованості самого хореографа, його грамотності, від почуття міри і, звичайно ж, знань. Сучасна хореологія ще не виробила єдиного рішення цієї проблеми, і думки різних дослідників часто розходяться. Водночас окремі фахівці ведуть велику теоретичну і практичну роботу в галузі пошуку, збереження, використання та розвитку зразків національного хореографічного фольклору.

Розглянемо докладніше основні принципи сценічної обробки танцювального фольклору, зокрема запропоновані відомим дослідником українського танцю К. Василенком.

Перший принцип – збереження першооснови фольклорного танцю. Дотримання граничної достовірності (звичайно, без повторів у лексиці та композиції фольклорно-етнографічного першоджерела і перенесення його у незайманому вигляді зі збереженням музики, поетичного тексту, композиції, атрибуції, елементів акторської гри, манери виконання, костюма та народної режисури на сцену) – основа першого принципу обробки фольклорного танцю. Другий принцип – аранжування і створення нового варіанта на основі традиційного танцю. Цей принцип передбачає виразну, сповнену динаміки театралізацію,

технічне збагачення лексики (аж до віртуозних трюків) і композиції українського народного танцю, навіть і більш-менш довільну інтерпретацію фольклорних зразків, перештопування окремих елементів класичного танцю, розширення образно-тематичних меж і багато іншого. Третій принцип – авторський варіант фольклорного першоджерела. Використовуючи певні теми, що виникли на ґрунті народного звичаю, обряду, традиції, перейнявши колорит, характер, образні деталі лексики, розробки певних композиційних лейтмотивів і стиль фольклорного танцю, балетмейстер створює свій, авторський варіант танцю (Василенко, 1997: 104–126).

А. Кривохижа також виділяє три ступені обробки фольклорного матеріалу. Перший ступінь – поверхнева стилізація. Це обробка танців, які вже мають складену народом традиційну схему в малюнку та тексті. Їх треба пристосувати до сценічного виконання. Другий ступінь – аранжувальний, що належить до театрального танцю, де народна основа – малюнок і текст – тісно пов'язані із законами театру. Якщо театральна дія будується за змістом вистави, то танець підпорядковується їй. Використовуючи елементи народного танцю, балетмейстер доповнює танцем окремі образи виконавців і вистави у конкретних епізодах, зберігаючи національний колорит. Третій ступінь – авторський (надуманий). Використовуючи певні теми, які виникли на основі народних звичаїв, обрядів, перейнявши колорит, характер, образні деталі лексики, розробки певних лейтмотивів фольклорного танцю, балетмейстер може створити свій авторський варіант твору. Балетмейстер наголошує, що під час обробки потрібно дотримуватися такої послідовності: 1) Оцінка наявного матеріалу за історичною, етнографічною та національною достовірністю, а також територіальною належністю. 2) Чи є аналоги подібних робіт і як використано цей матеріал іншими авторами, щоб не повторюватися у прийомах. 3) Через музичне сприйняття фольклорного матеріалу, костюм і художнє відчуття майбутнього твору вибираємо, в якому напрямку обробки буде подальша робота (Кривохижа, 2018: 76–77).

Білоруська дослідниця в галузі хореографічного мистецтва Ю. Чурко виокремлює подібні принципи інтерпретації хореографічного фольклору, диференціюючи їх у контексті діяльності хореографічних колективів, але головний меседж залишається незмінним: для художньої обробки характерне збереження більшою чи меншою мірою першооснови конкретного твору танцювального фольклору, його впізнаваності, але

перебудова його ведеться відповідно до законів сцени (Чурко, 2005). Художня розробка, на думку дослідниці, є більш високим ступенем трансформації народної творчості порівняно з обробкою. З фольклорного зразка ніби виділяється основне образне ядро, найяскравіший пластичний мотив, провідна ідея (в лексиці, малюнку, виконавстві, образності – в будь-якому із компонентів танцю), які розробляються, розвиваються іноді аж до переходу їх у нову якість. По суті справи тут відбувається розбирання фольклорного твору на окремі елементи, їхнє переосмислення, трансформація і нова збірка вже для сцени відповідно до задуму автора. Якщо уявити структуру народного танцю у вигляді моделі певним чином закодованого етносоціального матеріалу, то можна сказати, що при художній обробці хореограф-постановник, знаючи правила шифру, виробляє перекодування фольклорного матеріалу відповідно до нових ідейно-художніх завдань (Чурко, 2005).

Беручи до уваги зазначене вище, можемо стверджувати, що фольклорний танець – це насамперед танець «для себе», а на сцені це неможливо. Звичайно, не все є прийнятним для сцени. Треба вибирати найцікавіше: своєрідний малюнок, незвичайну манеру виконання або якийсь особливий настрій танцю. Все це дуже складно піддається опису у процесі польових досліджень танцювального фольклору, найкраще такі моменти фіксувати на відеозапис. Сценічна обробка танцювального фольклору – особливе мистецтво. Завдяки якісному підходу до цієї теми фольклорний танець стає доступний глядачеві зі сцени.

Народний танець на сцені реалізується особливо. Реалізується широка екстраполяція вивірної хореографії, сценічних костюмів, атрибутики, чітко вираженого сюжету та змісту, спрямованого на розкриття конкретного художнього образу. Танцівники виконують перед глядачем поставлений балетмейстером танець і грають відповідну роль. Прояв національного характеру у народному танці здійснюється на принципах акторського перевтілення. Нинішнє підвищення вимог до сценічного втілення хореографічного фольклору вимагають високої майстерності та виразності танцівника. Складні акторські завдання потребують спеціальної підготовки як виконавців народно-сценічного танцю, так і його творців, адже народна манера виконання не може бути фальшивою, для неї характерні простота і водночас мудрість, строгість і гідність, а головне – виразність і високохудожнє виконання.

Майстерність сучасного хореографа, що стилізує народний танець, як зазначає І. Гутник,

полягає в умінні правильно поєднувати елементи сучасного танцю, акробатики з рухами, притаманними фольклорному танцю. Але така стилізація буде дійсно високохудожнім твором лише тоді, коли в основі номера лежатиме вивчення фольклорно-етнографічного матеріалу, володіння законами композиції та, звичайно, почуття стилю – все те, що в сукупності створює потрібний образ або відчуття образу, своєрідного національного характеру народу, його способу життя... (Гутник, 2019: 360).

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, виокремимо ряд особливостей художньої інтерпретації хореографічного фольклору:

1) Сценічна обробка фольклорного танцю передбачає систематичне вивчення танцювальних традицій, природних умов, побуту й історико-етнографічних особливостей досліджуваного регіону.

2) У процесі сценічного вирішення танцювального твору треба вдосконалювати, розвивати форми народної хореографії, але не спотворювати їх.

3) Важливим фактором сценічної обробки танцю є його побудова за законами драматургії. Аби сценічний твір відбувся, він повинен пройти шлях від експозиції до кульмінації та у розв'язці розповісти глядачеві все, що задумав балетмейстер.

4) Одне з найбільш складних завдань при художній інтерпретації фольклорного танцю – це танцювальна мова. Вона вимагає, не спотворюючи манери виконання, характеру першоджерела – вміння знайти виразні ракурси, малюнок танцю, танцювальну техніку, які роблять фольклор більш виразним і різноманітним. При збереженні манери виконання балетмейстер створює динаміку та глибину танцю, що робить глядача учасником сценічного номера.

5) Важливою особливістю художньої обробки фольклорного танцю є його видовищність, яка у сучасному поданні може бути досягнута за рахунок масового виконання номера, цікавої інтерпретації народної музики, креативних костюмів, світлових ефектів, технічного оснащення сцени та ін.

6) Обробка фольклорного танцю стосується і музики. Необхідно зберегти в музичній обробці образ, характер, стиль, типову форму музики народного першоджерела. Ця робота повинна бути спільною – балетмейстера і композитора, в цьому разі твір буде найцікавішим.

7) Важливим моментом у процесі інтерпретації танцювального фольклору з подальшою презентацією на широкий загал є трансформація сценічного костюма, який чітко залежить від того,

в якому стилі та манері вирішується постановка. При збереженні фольклорного першоджерела костюм максимально слід залишати таким, яким він побутував у народі. При балетмейстерському рішенні використати лише мотиви фольклорного танцю, костюм можливо доповнити елементами сучасності.

8) Творча співдружність балетмейстерів, художників, режисерів і композиторів перебуває в пошуках і експериментах. Їхній досвід побудований на синтезі художнього бачення, музики та пластики. Така творча співпраця дає імпульс розвитку сценічній хореографії та збагачує її новим баченням і новими фарбами. Кредо творчої особистості, як говорив Р. Нурієв: «Треба все випробувати, навіть із ризиком помилитися. Будь-який досвід корисний, поганий він чи хороший» (Дольфюс, 2010: 167).

9) Балетмейстер повинен враховувати часову тривалість номера і зуміти вмістити в короткий сценічний час найяскравіше та найцікавіше.

Таким чином, можливостями, які відкриваються перед хореографами у процесі художньої інтерпретації народного танцю, є: поєднання традиційності та сучасності; синтезування харак-

теру хореографічної лексики (народного танцю, класичного танцю, сучасного танцю, гімнастики, акробатики); насичення режисури танцю новими художніми образами; втілення оригінальних ідей при створенні сценічного костюма, декорацій та ін. Сучасне подання зовсім не означає відмову від традицій минулого на користь нових напрямів сучасного танцю, а передбачає надання нового подиху, стилю традиції на тлі фольклорного матеріалу.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що на сучасному етапі розвитку науки про танець і його сценічне втілення провідним залишається завдання звернення фахівців до хореографічного фольклору як до джерела творчого натхнення й об'єкта художнього переосмислення. Широке залучення та творча інтерпретація зразків танцювального фольклору у процесі балетмейстерської діяльності призведе до створення оригінальних сценічних композицій за умов дотримання художніх принципів та одночасного ведення активної пошукової та експериментальної діяльності з метою розвитку та збереження самобутнього мистецтва танцю, що відповідатиме сучасним установкам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Василенко К. Ю. Український танець. Київ : ІПК ПК, 1997. 282 с.
2. Гутник І. До проблеми стилізації народного танцю. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*. 2009. Вип. XXII. С. 251–257.
3. Гутник І. Стилізація у професійному народному хореографічному мистецтві сучасності. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. Київ : ТОВ ІДЕЯ-ПРИНТ, 2019. № 2. С. 356–360.
4. Дольфюс А. Непокоренный Нуреев. Москва : РИПОЛ-Классик, 2010. 496 с.
5. Кривохижа А. М. Гармонія танцю. Кіровоград : Центрально-Українське видавництво, 2018. 118 с.
6. Чурко Ю. М. Проблемы интерпретации фольклора в современном хореографическом искусстве. *Вестник Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта культуры і мастацтваў*. 2005. № 5. С. 38–45.
7. Чурко Ю. М. Проблемы традиционного фольклора и современное хореографическое искусство. *Танец в диалоге культур и традиций: материалы VI Межвузовской научно-практической конференции, 26 февраля 2016 г.* Санкт-Петербург : СПбГУП, 2016. С. 24–25.

REFERENCES

1. Vasilenko K. Y. Ukrainskyi tanets [Ukrainian folk dance]. Kyiv: Institute for Advanced Studies and Retraining, 1997. p. 282 c. [in Ukrainian].
2. Gutnyk I. Do problemy stylizatsii narodnoho tantsiu [On the problem of folk-dance stylization]. *Actual problems of history, theory and practice of artistic culture*, 2009. XXII. pp. 251–257. [in Ukrainian].
3. Gutnyk I. Stylizatsiia u profesiinomu narodnomu khoreohrafichnomu mystetstvi suchasnosti [Styling in professional folk choreographic art of the present]. *National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald*. Kyiv: TOV IDEIA-PRYNT, 2019. № 2. pp. 356–360. [in Ukrainian].
4. Dol'fyus A. Nepokorenniy Nureev [Unconquered Nureyev]. Moscow: RIPOL-Klassik, 2010. p. 496. [in Russian].
5. Kryvokhyzha, A. M. Harmoniia tantsiu [Dance harmony]. Kirovograd: Central Ukrainian Publishing House, 2018. p. 118. [in Ukrainian].
6. Churko Yu. M. Problemy interpretacii fol'klora v sovremennom khoreograficheskome iskusstve [Problems of interpretation of folklore in modern choreographic art]. *Bulletin of the Belarusian State University of Culture and Arts*, 2005. № 5. pp. 38–45. [in Russian].
7. Churko Yu. M. Problemy traditsionnogo fol'klora i sovremennoe khoreograficheskoe iskusstvo [Problems of traditional folklore and modern choreographic art]. *Tanecz v dialoge kultur i tradicij: materialy VI Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferenczii, 26 fevralya 2016 g.* Saint-Petersburg: St. Petersburg University of the Humanities and Social Sciences, 2016. С. 24–25. [in Russian].

UDC 7.07; 78
DOI

Mustafa MAMMADOV,
orcid.org/0000-0002-1712-0362
Teacher of Music Training Department
Nakhchivan University
(Nakhchivan, Azerbaijan) rus_rahimli@yahoo.com

NOVATORITY IN THE CREATION OF RAMIZ MIRISHLI

The article extensively describes Ramiz Mirishli's life and work. Here the author talks about how the favorite singers sing composer's songs. The author describes in detail the composer Ramiz Mirishli's great influence in the song's creativity, as well as having owned lyrics-music by him in this genre. Ramiz Mirishli was born on April 16, 1934 in Nakhchivan. After graduating from high school in Nakhchivan, he studied at the Asaf Zeynalli Music School in 1952–1954. He graduated from the Azerbaijan State Conservatory named after Uzeyir Hajibayli in 1956–1962 with a degree in compositional education. Ramiz Mirishli began his career in 1954 as a musician at the Azerbaijan Radio and Information Office and worked as a teacher at various music schools throughout the country until 1962. He served as senior editor and editor-in-chief of music at the Azerbaijan State Television and Radio Broadcasting Company from 1962–2005, and was Artistic Director of the Song and Dance Ensemble at the Azerbaijan State Philharmonic in 1987–1995.

He manages art for many anniversary concerts. He creates memorable music for the performances on the stage of the Nakhchivan State Musical Drama Theater named after J. Mammadguluzade and the Nakhchivan Poetry Theater named after H. Javid.

Having been a teacher, associate professor and professor of the present Baku Music Academy since 1972 and Professor of the Azerbaijan National Conservatory from 2005 until the end of his life, Ramiz Mirishli, who has closely linked his work with pedagogical activity for many years, has used his knowledge and skills to bring up a new generation of musicians and has made a valuable contribution to the formation of professional musicians. Ramiz Mirishli, who has a wide range of creativity, enriches the treasure of the musical culture of Azerbaijan with his own use of folk music and the traditions of the national school of composer. He has applied to a wide variety of genres, composing string quartets, tar and symphony orchestras, and composing piano trio.

Key words: Composer, song, creativity, music, folklore, genre, love, conservatory, kamancha, yalli, dance.

Мустафа МАММАДОВ,
orcid.org/0000-0002-1712-0362
викладач відділу музичного навчання
Нахічеванського університету
(Нахічевань, Азербайджан) rus_rahimli@yahoo.com

НОВАТОРСТВО У ТВОРЧОСТІ РАМІЗА МІРІШЛІ

У статті описується життя та творчість Раміза Мірішлі. Автор аналізує великий вплив композитора Раміза Мірішлі у пісенній творчості, а також його здобутки у цьому жанрі. Раміз Мірішлі народився 16 квітня 1934 р. в Нахічевані. Закінчивши середню школу в Нахічевані, він навчався в музичній школі імені Асафа Зейналлі в 1952–1954 рр. Закінчив Азербайджанську державну консерваторію імені Узеїра Гаджібайлі в 1956–1962 рр. за спеціальністю «Композиційна освіта». Раміз Мірішлі розпочав свою кар'єру в 1954 р. як музикант в Азербайджанському бюро радіоінформації, працював викладачем у різних музичних школах по всій країні до 1962 р. Він працював старшим редактором і головним редактором музики Азербайджанського державного телебачення і радіомовної компанії з 1962–2005 рр., художнім керівником ансамблю пісні та танцю Азербайджанської державної філармонії в 1987–1995 рр.

Він керує на багатьох ювілейних концертах, створює пам'ятну музику для виступів на сцені Нахічеванського державного музичного драматичного театру імені Й. Маммадгулузаде та Нахічеванського поетичного театру імені Х. Джавіда.

Будучи викладачем, доцентом і професором нинішньої Бакинської музичної академії з 1972 р. та професором Азербайджанської національної консерваторії з 2005 р. до кінця свого життя, Раміз Мірішлі, який протягом багатьох років тісно пов'язував свою роботу з педагогічною діяльністю, використовував свої знання та вміння, щоб виховати нове покоління і зробив цінний внесок у становлення професійних музикантів. Раміз Мірішлі збагатив скарбницю музичної культури Азербайджану власним баченням народної музики та традицій національної школи. Він працював у найрізноманітніших жанрах, створив струнні квартети, симфонічні оркестри та склав фортепіанне тріо.

Ключові слова: композитор, пісня, творчість, музика, фольклор, жанр, кохання, консерваторія, каманча, яллі, танець.

Introduction. When the heart becomes cheerful, when eyes are filled with regret, joy is shortened, people need a lamentable, lyrical or jolly song. A man who wants to be grateful for the music and songs that shares that moment, is rescued from loneliness. Ramiz Mirishli's songs native to the soul, sharing with the senses conquered hearts. The Composer of unexampled songs such as "Bir könül sındırmışam", "Dalğalar", "Könül verdim", "Sənsən ürəyim", "Səndən danışdı", "Mən sənə neyləmişəm", "Oxu, tar", "Səadət", "Səni sevən baxışlar" says: "I can never compose without love. The song is as free as love" (Karimov, 2012a).

Ramiz Mirishli was born on April 16, 1934 in Nakhchivan. After graduating from high school in Nakhchivan, he continued his education at the Asaf Zeynalli Music College in 1952–1954. Speaking of these years of his life and education, Nazim Guliyev notes, "The song "Dalğalar" that the poet Islam Safarli created during his years in music school turned into his creative guarantee and sent Ramiz to the Baku secondary music school named after A. Zeynalli. Studied composing in J. Hajiyev's class" (Guliyev, 1999a: 87–88). He graduated from the Azerbaijan State Conservatory named after Uzeyir Hajibayli in 1956–1962 in compositional education. Ramiz Mirishli started his career in 1954 as a musician at the Azerbaijan Radio and Information Administration and worked as a teacher at various music schools throughout the country until 1962. He served as senior editor and editor-in-chief of music at the Azerbaijan State Television and Radio Broadcasting Company from 1962–2005, and was Artistic Director of the Song and Dance Ensemble at the Azerbaijan State Philharmonic in 1987–1995. It is an expression of Ramiz Mirishli's love for his native land, where he continues his working life in his hometown Nakhchivan. Ramiz Mirishli was chairman of the Nakhchivan branch of the Union of Composers of Azerbaijan in 1978–1998 (Karimov, 2012b: 145).

Discussion. In general, we can note that Ramiz Mirishli has always been connected with his native Nakhchivan throughout his entire life, and has successfully represented the autonomous republic as a prominent representative of the Nakhchivan musical culture, and has also provided exceptional services in the development of national music in Nakhchivan. As noted in the researches about the artist, although Ramiz Mirishli's work is based on the music genre, but one of the main areas of his creative work is the emphasis on theater and cinema. Thus, the music he writes for the film "Alma almaya bənzər" is a valuable example of Ramiz Mirishli's career in cinema. At

the same time, Ramiz Mirishli's performance in theatrical music should not be forgotten. His work in the field of theater music in Nakhchivan is not only remembered today but also draws attention to the formation of professional staff in the field. Nazim Guliyev, who emphasized his theatrical music and Nakhchivan period, said: "R. Mirishli is also involved in the development of Nakhchivan musical life. He manages art for many anniversary concerts. He creates memorable music for the performances on the stage of the Nakhchivan State Musical Drama Theater named after J. Mammadguluzade and the Nakhchivan Poetry Theater named after H. Javid. The spectacles "Ana" by H. Javid, "Mənim tanrım gözəllikdir, sevgidir" by K. Agayeva composed by him have been on the scene for many years. (Guliyev, 1999b: 88).

Having been a teacher, associate professor and professor of the present Baku Music Academy since 1972 and Professor of the Azerbaijan National Conservatory from 2005 until the end of his life, Ramiz Mirishli, who has closely linked his work with pedagogical activity for many years, has used his knowledge and skills to bring up a new generation of musicians and has made a valuable contribution to the formation of professional musicians. Ramiz Mirishli, who has a wide range of creativity, enriches the treasure of the musical culture of Azerbaijan with his own use of folk music and the traditions of the national school of composer. He has applied to a wide variety of genres, composing string quartets, tar and symphony orchestras, and composing piano trio. The artistic qualities of Ramiz Mirishli are particularly evident in his music and compositions.

The only thing that made Ramiz Mirishli famous and favorite was his song creativity. Many of these songs, written by famous Azerbaijani poets, have received a great deal of sympathy from the artists. The integrity of the composition, the deep lyricism, the naturalness, the sincerity and the power of emotional impact are the main features that characterize them (Mammadli, April 24, 2015). Ramiz Mirishli's songs have gained a special place in the repertoire of outstanding performers and have earned fame for the author both in our country and abroad. This work plays an important role in upbringing the young generation in the spirit of patriotism with love and respect for national values. Recording in various genres, R. Mirishli reveals the secret of his love for the song genre: "The song is a popular genre. Perhaps this is due to my knowledge of mugam. Mugam is such a treasure that no matter how much the composers take from it, it doesn't decrease, but grows. It seems to me that mugam is music sent

from heaven. It is impossible to create this perfect music" (Mirishli, 2015a). Speaking of his songs, Ramiz Mirishli says that he is a composer in the spirit of the people. This is the secret of the longevity of his songs, always in the languages and hearts. The only "Dalğalar" ("Waves") is more than 50 years old. When it comes to the history of the song, the composer reluctantly turns to the past: "Then I was a young boy. I was studying at the Conservatory. I often went to school with my student friends. That song originated in those years. We lived in the same neighborhood with the poet Islam Safarli. He heard that I was studying in the conservatory and he called me home and gave me his poem "Dalğalar". I also composed music to him. It was my first professional song. As soon as the song was ready it went through my heart to sing it to Shovkat Alakbarova. I called to Shovkat khanum and she accepted my offer with great pleasure. I was really fond of the song. But then there was an art council. The song did not go through the first artistic council, due to the words "çalxalanır dalğalar" (waves are shaking) in the poem. They say, this is not a song word. Islam Safarli replaced those words with "mirvari dalğalar" (pearl waves). I was also glad that my first song was sung by Shovkat khanum" (Karimov, 2012c). The fate of the "Waves" was a success. The song is sometimes sung by dozens of singers. Along with our singers, Turkish singers also performed this song.

Most of the well-known and loved singers have appealed to Ramiz Mirishli's creations. Shovkat Alakbarova, Zeynab Khanlarova, Rashid Behbudov, Flora Karimova, İlhamə Guliyeva, Yashar Safarov, Elmira Rahimova and singers are famous for their humorous and heartfelt songs. A great generation grew up with his songs.

Ramiz Mirishli's music has long exceeded the border. He was loved in Turkey and Iran. The composer says: "It was very difficult to go to Turkey at that time. There Ajda Pekan played the song "Ay qəlbi kövrək" and "Bir könül sındırmışam" by Nasha Karabojak. My songs were performed in Iran. When I first got there, I was greeted with a lot of pleasure. Almost later, I have visited many countries around the world" (Karimov, 2012d). Ramiz Mirishli likes to be short and specific when talking about himself and his creativity. He always requests to be asked a question for the person in front of you. But his colleagues enthusiastically speak of his high qualities as both a prominent composer and an experienced teacher. It is the price of the people to the artist who have been working hard for many years and who have been related to the people for their whole existence, whose heart is beating for the motherland.

Gullu Ismayilova, PhD in Art Studies, relates popularity of Ramiz Mirishli to the genre of song and states: "The song plays a key role in his creativity. But he is a professional composer. Graduated from the composer class of Jovdat Hajiyev. That is why his work has been applied to almost all genres of music – from symphonic, chamber instrumental, choral compositions, etc." (Mirishli, 2015b).

G. Ismayilova further explains the cause of the love to Ramiz Mirishli's songs: "His works are very close to folk music. When you listen to all his songs, you hear elements and intonations that come from folk style. He appeals to all types of music used in Azerbaijani music. He chooses each song according to his mood. For the first time in Azerbaijan, Ramiz Mirishli is a composer of the song genre in Yalli. The song "Bayram axşamları" is a good example of this. Also, Ramiz Mirishli, was the first composer who brought the duet rhythm to music. Before that, there were duets in folk music, and in composer music, he signed for this innovation. The songs "Həyat söylə, sən kiminsən?", "Səadət", "Günəşi gözləyirik" are of duet features" (Mirishli, 2015c).

Taking into account the subtlety of the composer's creative path, the researcher seeks to deepen the love of the audience to Ramiz Mirishli's personality and art. Many songs resembling works of R. Mirishli are very popular. But most of them are close to folk songs. Sometimes when you listen to songs it seems to you that this is an easy genre. But gaining popularity in this genre was a huge event. Because Ramiz Mirishli launched creation in the 60s. During those years, he worked for giants of song genres such as Tofig Guliyev, Jahangir Jahangirov, Said Rustamov. Ramiz Mirishli was able to find his own way and creative line within these composers. G. Ismayilova says that Ramiz Mirishli's works in the song genre cover both patriotism, love, life and children's songs. The composer also recorded music for films, documentaries and cartoons. dance groups, songs for the ensemble "Cücələri", dances, choreographic boards were also included in his creation. But there is a line connecting them.

Ramiz Mirishli is one of the most beloved composers for the national poet Fikrat Qoja. Without this, friendships and collaborations would not last long, and there would be no beautiful songs. F. Qoja says about R. Mirishli: "Everybody knows that Ramiz was a song genre that gained popularity. And this is not in vain. I wrote the first songs with him 45 years ago. New generations are coming, and everyone is singing Ramiz Mirishli's songs. This is because Ramiz is a very national composer. His songs contain national elements, national folklore. This is natural.

Because Ramiz came to the music with a kamancha instrument. He graduated from the kamancha school. He then studied at the conservatory in a composer class. Kamancha has always been with her heart. The fire and nationality of this kamancha have always lived in his heart. Kamancha is in all his music. Even after this age, Ramiz has no choice. He is still our national composer today. There will be no other ways to mislead him. Regardless of what kind of record he is writing from the first points, it is Ramiz's music." (Hajizadeh, 2017a). Fikret Qoja and Ramiz Mirishli have written over 100 songs together. "Bir xumar baxışla", "Günayım", "Əlvida" and other songs have become a memorable language. F. Goca says: "Every music album has 18–20 songs written to my lyrics. Most of our songs are sung by Shovket Alekberova. Our co-creation continues today. What else should we talk about? When we call, meet, and enjoy each other, we play a song again." (Hajizadeh, 2017b). R. Mirishli has made a deep mark in the history of Azerbaijani music. According to him, R. Mirishli is the author of many musical compositions in various genres of music. Ramiz Mirishli, who has a wide range of creativity, enriches the treasure of the Azerbaijani music culture by making good use of folklore and folk music and the traditions of the national compositional

school. Ramiz Mirishli made great contributions to the development of Azerbaijani music. The merits of Ramiz Mirishli in the development of the musical culture of Azerbaijan were appreciated. For his achievements in the field of music in our country, he was awarded with the Order of Glory and Honor from the highest awards of the independent Republic of Azerbaijan.

Works

Vocal Poem "Peyğəmbərin tərif" for Soloist, Chorus and Symphony Orchestra to N. Ganjavi's Gahzal (1997). music to a feature film "Qəzəlxan" co-author – R. Mirishli (1990). M. Araz, F. Qoja, M. Aslan, D. Mustafayev, H. Razi, Y. Hasanbek and etc. poets. Songs and romances (1990–2001).

Songs composed by Ramiz Mirishli

"Bir könül sındırmışam" (lyrics by İslam Safarlı), "Doğma diyarım", "İlk görüş", "Mavi dünyam", "Güləndam", "Əlvida", "Bir xumar baxışla" (lyrics by Fikrat Qoja), "Sevdalandım yaz gəlincə", "Gunay", "Dedi gələcəyəm", "Ya Rəbbim", "Məzəli mahnı", "Yaraşıqsan", "Hardasan", "Yandım elə yandım" (lyrics by Suleyman Rustam), "Gəlmədi", "Yeddi qızdan biri gözəl", "Nənəm kəndi istəyir", "Süfrə mahnısı" (lyrics by Rufat Ahmadzade), "Gecələr", "Dalğalar küsüb məndən".

BIBLIOGRAPHY

1. Quliyev N. Naxçıvan musiqi mədəniyyəti tarixindən. Bakı : Elm, 1999, 140 s.
2. Hacıadə H. Ramiz Mirişlinin mahnılarının mövzu rəngarəngliyi müəllif. Bakı, 2017. 164 s.
3. Məmmədli D. Musiqi sərhədlərini aşan bəstəkar. "Kaspi" qəzeti. 24 aprel 2015.
4. Ramiz Mirishli. "Azerbaijan" newspaper: 19 April 2015.

REFERENCES

1. Quliyev N. Naxçıvan musiqi mədəniyyəti tarixindən. [From the history of Nakhchivan musical culture] Bakı: Scinece, 1999, 140 s. (in Azerbaijani)
2. Hacıadə H. Ramiz Mirişlinin mahnılarının mövzu rəngarəngliyi. [The theme color of Ramiz Mirishli's songs] Bakı, 2017, 164 s. (in Azerbaijani)
3. Məmmədli D. Musiqi sərhədlərini aşan bəstəkar. [A composer who crosses the boundaries of music]. "Kaspi" newspaper: 24 april 2015. (in Azerbaijani)
4. Ramiz Mirishli. "Azerbaijan" newspaper. 19 april 2015. (in Azerbaijani)

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 81'322.6

DOI

Аліна КОРОЛЬОВА,

orcid.org/0000-0001-5841-1716,

студентка V курсу гуманітарного факультету

Національного університету «Запорізька політехніка»

(Запоріжжя, Україна) korolieva.linok.alina98@gmail.com

Ганна КОСТЕНКО,

orcid.org/0000-0003-3496-8354,

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри теорії та практики перекладу

Національного університету «Запорізька політехніка»

(Запоріжжя, Україна) kostenko_anna@hotmail.com

**РОЛЬ МОВЛЕННЯ ПЕРСОНАЖА У СТАНОВЛЕННІ ЙОГО ОБРАЗУ
(НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ ЕМІЛІЇ БРОНТЕ «БУРЕМНИЙ ПЕРЕВАЛ»)**

У статті досліджуються мовленнєві особливості персонажів роману Е. Бронте «Буремний перевал» та їх вплив на розкриття образів героїв цього роману. Основним складником індивідуального стилю будь-якого письменника буде мовна норма, що існує в тій соціальній та демографічній групі, до якої він належить, яка вже потім «обростає» унікальними рисами та відмінними способами вираження думки, які і відрізняють стиль одного автора від стилю іншого. Важливою рисою роману «Буремний перевал» є мовлення персонажа в його розвитку, проте більшість учених у романі цікавлять зовсім інші теми: що авторка намагалася сказати цим романом, що стояло у витоків її творчості, елементи яких напрямів у літературі переплітаються в роботі письменниці. Через це тема ролі мовлення в розвитку персонажа не є достатньо вивченою, що зумовлює актуальність дослідження. Саме завдяки мовленню героїв читач може зрозуміти, хто є ким у романі. Локвуд у своєму мовленні демонструє надмірну ускладненість, вважаючи себе справжнім байронічним героєм. Оповідний стиль Неллі складається з дослівної передачі діалогів інших героїв, адже значна частина її розповіді розгортається у словах власне персонажа. Але коли вона говорить сама за себе, її мова є живою, розмовною й образною завдяки використанню багатьох яскравих і точних образів. Говорячи ж про головних героїв роману, Кетрін-старшу та Хіткліфа, можна встановити, що основною спільною рисою їхнього мовлення є емоційність, їм обом притаманні пристрасні спалахи, проте, якщо в Кетрін вони передаються яскравими порівняннями, прикметниками, дієсловами, то Хіткліф переходить на грубу лексику. Вивчаючи мовлення другорядних персонажів, можна побачити, що мова Гертони Ерино із плином дії в романі показує величезний розвиток, і якщо в перших розділах роману мовлення Гертони рясніє діалектизмами, то в останніх главах, завдяки тому, що за його освіту взялася Кеті, діалектизми з ужитку зникають. Кеті-молодший, порівнян з матір'ю, бракує пристрасності та глибини почуттів, що і простежується в її мовленні.

Ключові слова: Емілія Бронте, «Буремний перевал», індивідуальний стиль, мовлення персонажів, стилізові засоби.

Alina KOROLOVA,

orcid.org/0000-0001-5841-1716,

Student of the 5th year of the Humanities Department

Zaporizhzhia Polytechnic National University

(Zaporizhzhia, Ukraine) korolieva.linok.alina98@gmail.com

Hanna KOSTENKO,

orcid.org/0000-0003-3496-8354,

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Translation

Zaporizhzhia Polytechnic National University

(Zaporizhzhia, Ukraine) kostenko_anna@hotmail.com

THE ROLE OF THE CHARACTER'S SPEECH IN CREATING THEIR IMAGE (BASED ON EMILY BRONTE'S "WUTHERIN H EIGHTS")

The article deals with the speech features of the characters of E. Bronte's "Wuthering Heights" and their influence on the characters' development. The basic component of the individual style of any writer will be the linguistic norm that exists in the social and demographic group they belong to and which then later acquires unique traits and different ways of expressing thoughts that differentiate the style of one author from another. An important feature of "Wuthering Heights" is the characters' speech in its development, but most scholars of the novel are interested in completely different topics: what the author tried to tell with this novel, what the origins of her work are, elements of which literary trends are intertwined in the work of the writer. Thereby, the topic of the role of speech in characters' development is not sufficiently studied, which makes the research urgent. It is through the characters' speech that the reader can understand who is who in the novel. Lockwood in his speech demonstrates an over-complexity, considering himself a true Byronic hero. Nellie's narrative style consists of the literal transmission of other characters' dialogues, because much of her story is unfolded in the character's words. But when she speaks for herself, her language is lively, colloquial, and figurative through the use of many vivid and accurate images. Speaking of the main characters of the novel, Catherine the Elder and Heathcliff, we can establish that the main common feature of their speech is emotionality, they both have passionate outbursts, however, if in Catherine they are transmitted through vivid comparisons, adjectives, verbs, Heathcliff turns to harsh language. Studying the speech of minor characters, we can see that the language of Hareton Earnshaw shows a huge development as the events of the novel unfold, and if in the first part of the novel Hareton's speech is full of dialectisms, in the last chapters, due to the fact that his education was taken by Cathy, dialects of use disappear. Cathy, in comparison to her mother, lacks passion and depth of her feelings, which is evident in her speech.

Key words: Emilia Bronte, "Wuthering Heights", individual style, characters' speech, stylistic devices.

Постановка проблеми. У становленні образу персонажа надзвичайно важливу роль відіграє його мовлення. Яскравим прикладом цього є роман англійської авторки Емілії Бронте «Буремний перевал». У ньому манера мовлення кожного з героїв передає їхні характери та ті зміни, через які вони проходять. Досліджуючи роман, важливо пам'ятати, що «авторська модель світу представляє собою обумовлену авторським задумом певну реалізацію індивідуальної концептуальної картини світу автора» (Підгорна, 2009: 389), яка, тим не менш, визначається поєднанням «суб'єктивних рис, властивих кожному художньому твору як продукту індивідуально-авторської свідомості, і основних інваріантних характеристик світу об'єктивного» (Підгорна, 2010: 116).

Аналіз досліджень. Отже, вивчення тексту певного твору розкриває як інформацію про сучасний йому світ, так і про нього самого. Саме тому сьогодні велика кількість науковців цікавляться творчістю Е. Бронте: М. Маковські розглядав тему інтерпретацій твору Е. Бронте (Macovski, 1987); Л. Пікетт у своїй праці досліджувала елементи готичного роману у творі (Pykett, 1989); Т. Доусон проводив дослідження структури роману (Dawson, 1984); Н. Армстронг намагалася простежити актуальність роботи Е. Бронте для її часу та поза його межами (Armstrong, 1982). Отже, науковців переважно цікавить складність осмислення праці Е. Бронте, її приналежність до певного напрямку в літературі або піджанру роману, актуальність питань, що розкриваються в романі, для певної історичної епохи.

Мета статті – встановити мовленнєві особливості персонажів роману Е. Бронте «Буремний

перевал» та їх вплив на розкриття образів героїв цього твору, адже «авторська мовна модель світу характеризується специфічними саме для цього письменника лексичними та граматичними особливостями, стилістичними засобами» (Підгорна, 2010: 112).

Виклад основного матеріалу. «У багатстві мовного світу відображається розмаїття думок і почуттів людини: що різноманітніший її концептуальний і духовний світ, то багатша мова» (Крупа, 2019: 161). Саме тому важливим складником індивідуального стилю Е. Бронте є та увага, яку вона приділяє мовленню персонажів свого роману. «Вона мінімізує мовну різницю серед її центральних персонажів (якщо не брати до уваги деякі стильові розбіжності), протиставляючи їх майже незрозумілим реченням Джозефа. Різниця в мовленні допомагає простежити важливий поділ серед персонажів» (Хардак, 1963: 103). Так, наприклад, Хіткліф, коли його привезли до Буремного перевалу, говорив: *"Gibberish that no one could understand"* (Brontë, 2002: 24). Ізабелла, яку привели до Перевалу як наречену Хіткліфа, не може зрозуміти невиразну мову хлопчика Гертона. Кеті та Лінтон сміються над вимовою молодого Гертона, яку вони вважають дуже дивною.

На думку М. Маковські (Macovski, 1987), безліч варіантів інтерпретації роману Е. Бронте «Буремний перевал» існує завдяки його новаторській структурі: перші слова в романі належать містеру Локвуду, через що читач може подумати, що саме він є головним персонажем роману, з яким і будуть пов'язані подальші події. Проте він виявляється лише спостерігачем подій, що й порушує

очікуваний перебіг розвитку сюжету. Історію ж Хіткліфа, Ерншо і Лінтонів читач дізнається з переказів Неллі Дін. Таким чином, Локвуд та Неллі постають головними оповідачами роману: читач разом із Локвудом «слухає» історію двох сімей з уст Неллі. Саме тому мовлення обох цих персонажів є досить схожим: їм обом притаманні довгі речення, описи навколишнього світу та велика кількість епітетів. Це зумовлене їхньою роллю оповідачів у романі, мовні засоби, які вони обирають, є оптимальними для передачі максимуму інформації та почуттів. Проте це два окремі персонажі, через чий слова читач може розгледіти те, якими є ці люди насправді.

Саме містер Локвуд задає тон оповідання на початку та моделює перші враження від роману. Уже з перших рядків: *“1801 – I have just returned from a visit to my landlord – the solitary neighbour that I shall be troubled with”* (Brontë, 2002: 6), видно, що найбільш яскравою рисою в його мові є її «літературність». Його речення пишномовні, помпезні та манірні, складні для розуміння через велику кількість епітетів, зворотів, порівнянь, кліше. Варто лише звернути увагу на його внутрішні діалоги із самим собою. *“I never told my love’ vocally; still, if looks have language, the merest idiot might have guessed I was over head and ears <...> And what did I do? I confess it with shame – shrunk icily into myself, like a snail”* (Brontë, 2002: 7). Він стверджує, потім виправдовується, намагається знайти гідне обґрунтування дії іншої людини, ставить запитання і сам же на них відповідає. У виявленні своєї симпатії Локвуд досить банальний і сконцентрований на собі, як, наприклад, в уривку: *“I was thrown into the company of a most fascinating creature: a real goddess in my eyes”* (Brontë, 2002: 7), де саме його висока оцінка робить жінку справжньою богинею. Говорячи про Кеті, він не вважає її самою живою, «дійовою» особою: вона або належить Хіткліфу (варто звернути увагу на присвійний відмінок у вислові *“Heathcliff’s amiable lady”* (Brontë, 2002: 11)), або ж є власністю Гертона, якого Локвуд характеризує як *“favoured possess or of the beneficent fairy”* (Brontë, 2002: 12). Герой надзвичайно сконцентрований на власній особі, що зумовлює велику кількість займенників першої особи однини: *“I do my self the honour of calling as soon as possible after my arrival, to express the hope that I have not inconvenienced you by my perseverance in soliciting the occupation of Thrush cross Grange”* (Brontë, 2002: 6). Мова Локвуда представляє конфлікт між літературним жанром та існуючою реальністю, підкреслює ту

прірву, що існує між його пишними розповідями та побутом «Перевалу».

Мовлення Локвуда часто відзначається штучністю, що можна простежити і в Неллі Дін, розповідям якої часом властива схожість із реченнями Локвуда. Можливо, це тому, що читач отримує розповіді Неллі через переказ Локвуда. Оповідний стиль Неллі складається з дослівної передачі діалогів інших героїв, адже значна частина її розповіді розгортається у словах власне персонажа. Але коли вона говорить сама за себе, її мова є живою, розмовною й образною завдяки використанню багатьох яскравих і точних образів, як, наприклад, у посиланні на історію Хіткліфа: *“It’s a cuckoo’s, sir – I know all about it, except where he was born, and who were his parents, and how he go this money at first. And that Hareton – has been cast out like a unfledged dunnock”* (Brontë, 2002: 23). Метонімія, порівняння, метафори наявні в реченні, проте не перевантажують його, воно залишається легким і не важким для розуміння. Можна сказати, що Неллі володіє двома стилями мовлення: «Її стиль під час розмови з Локвудом майже не відрізняється від тогочасної оповідної прози, а її власне мовлення, з його яскраво вираженим ритмом та простою лексикою, майже не змінюється» (Dawson, 1984: 300). Порівняємо уривки її мовлення: *“I went and opened one of the windows; moved by his perseverance to give him a chance of bestowing on the faded image of his idol one final adieu”* (Brontë, 2002: 97) та *“They are good children, no doubt, and don’t deserve the treatment you receive”* (Brontë, 2002: 29). Перше речення ускладнене, особливо друга його частина, де можна знайти Participle II, герундій, складну і запозичену лексику. Друге ж речення просте та лаконічне, не перевантажене зайвими членами речення та зворотами, адже воно було сказане щиро і без бажання вислужитися перед будь-ким.

У своєму творі Е. Бронте демонструє два варіанти суспільства – раціональний світ з усіма його умовностями, символом якого є Миза Шпаків, і світ бурхливих пристрастей, який символізує сам Буремний перевал. На перший погляд більшість жителів «Перевалу» можуть здатися істотами не від цього світу, особливо це стосується головних героїв. Загальноприйняті норми поведінки, уявлення про мораль, етику, властиві англійському суспільству, не мають влади над ними. Проте, якщо вдивитися глибше, за всіма звірствами, божевіллям та жорстокістю ховаються звичайні люди зі своїми складними характерами.

Одним із головних героїв роману є Хіткліф. Як і його власний образ, мова Хіткліфа неоднорідна,

їй властива варіативність, вона розвивається впродовж усього роману. Його слова в дитинстві описуються як “gibberish”, тобто тарабарщина, яку ніхто не міг зрозуміти. Пізніше, прокравшись до Мизи Шпаків, Хіткліф був спійманий Лінтонами, яких він шокував цілою купою прокльонів, про що сам пізніше і розповідає. І хоча коли він повертається із поневірянн світом Неллі описує його голос як “foreign intone”, у порівнянні з Локвудом і самою Неллі мова Хіткліфа залишається грубою. Для прикладу візьмемо речення з його діалогу з Локвудом: “*Thrush cross Grange is my own, sir. I should not allow any one to inconvenience me, if I could hinder it – walk in!*” (Brontë, 2002: 6). Речення Хіткліфа короткі, у них мінімальна кількість другорядних членів речення, виражаючи свої думки, він висловлює лише головне; він перебиває свого співбесідника, а потім взагалі переходить на крик, наказуючи заходити.

Цей герой пародіює і насміхається з мовлення інших, особливо Едгара й Ізабелли, яких він зневажає. Презирство Хіткліфа до Едгара яскраво проявляється в цих реченнях: “*Cathy, this lamb of yours threatens like a bull*” (Brontë, 2002: 67), де він використовує *of* і абсолютний присвійний займенник для родового відмінку та порівняння, щоб показати своє презирство; “*It is in danger of splitting its skull against my knuckles*” (Brontë, 2002: 67), де про людину говориться через займенник *it*, що передає ставлення до персонажа ніби як до тварини або взагалі неживого предмета. Мовлення цього персонажа демонструє його схильність використовувати сильне слівце, щоб висловити свої почуття. Проте пізніше, хоча й залишаючись майже неграмотним, він уже говорить і поводить себе манірно та вишукано. А коли розмовляє з Неллі про Кетрін або ж говорить із Кетрін особисто, особливо коли вона перебуває на порозі смерті, його мовлення переповнене емоціями. Одним із моментів, коли читач може побачити цього персонажа більш людяним, стає його відчайдушний плач до привида Кетрін, коли він, благаючи її «прийти», уживає короткі слова та прості фізичні дієслова: “*Come in! Come in! Cathy, do come. Oh do – once more!*” (Brontë, 2002: 19).

Іншим головним персонажем виступає волелюбна Кетрін, егоїстична і дещо розпещена, яка, захворівши фізично і психічно, гине, страждаючи від власного характеру. Як і в Хіткліфа, мова Кетрін теж має варіативність, хоча й не таку велику, як у її коханого, а тон героїні часто владний і зверхній. Мова Кетрін дуже поетична, вона вживає велику кількість дієслів, їх часто більше, ніж інших членів речення: “*All day had been flooding*

with rain; we could not go to church, so Joseph must needs getup a congregation in the garret; and, while Hindley and his wife basked down stairs before a comfortable fire – doing any thing but reading their Bibles, I'll answer for it – Heathcliff, myself, and the unhappy plough boy were commanded to take our prayer-books, and mount” (Brontë, 2002: 15). Кетрін можна порівняти з Неллі та Локвудом, адже її спосіб розповідати схожий на їхній. Однак, якщо речення Локвуда переповнені пихи, а Неллі часто дає характеристику навколишній дійсності, мова Кетрін якнайкраще передає перебіг подій; її мова, ніби річка, що безперестанно біжить і пливе, вільно і плавно. Незважаючи на те, що речення довге, воно не здається перевантаженим, адже фокус перетікає від одного самостійного факту до іншого, що робить їх майже самостійними короткими реченнями. Таке мовлення нагадує лепет дитини, яка описує все, що знаходиться навколо неї. Зізнання головної героїні роману, якими вона ділиться з Неллі, вважаються одними з найдраматичніших частин у романі: “*Whatever our souls are made of, his and mine are the same; and Linton's is as different as a moon be am from lightning, or frost from fire*” (Brontë, 2002: 48). У романі також виділяються великими літерами ті слова, на які герої роблять наголос. У своїй відомій фразі “*I AM Heathcliff!*” (Brontë, 2002: 49) Кетрін концентрується на дієслові *am*, яке показує, що головним для неї є саме момент її існування, буття.

У другій частині роману можна спостерігати спад інтенсивності подій, що є результатом втрати одного з романтичних героїв – Кетрін-старшої. На думку Л. Пікетт, ««Буремний перевал» починається як готичний роман, але закінчується як сімейно-побутовий» (Pykett, 1989: 76), а Т. Доусон пояснює втрату динаміки сюжету у другій частині роману «його переходом у роман виховання» (Dawson, 1984: 302). Тепер у полі зору читача Кеті та Гертон – прості люди. Головні герої, Хіткліф та Кетрін ніби затьмарюють молодше покоління персонажів; це можна побачити навіть у їхньому мовленні, що особливо яскраво простежується у випадку двох Кетрін. Якщо молодшій Кеті і властивий непокірний характер матері, а її зовнішність є її дзеркальним відображення (за винятком світлого волосся Лінтонів), проте її мові, навіть у моменти її найвищого емоційного напруження не вистачає тієї пристрасті, що була в Кетрін-старшій. Це можна пояснити тим, що Кетрін Ершно – це чисте уособлення бурхливої стихії Буремного перевалу, а Кетрін Лінтон, хоч і схожа на неї ззовні та характером, є вже «розбавленою» версією головної героїні: у її жилах є кров Лінтонів, дух Мизи Шпаків, що додає їй

більшої розсудливості та врівноваженості. Однак у реченні, що належить Кеті Лінтон: *"I'll put my trash away, because you can make me if I refuse <...> But I'll not do anything, though you should wear your tongue out, except what I please!"* (Brontë, 2002: 20), можна простежити властиву Кетрін-старшій експресивність та зверхність. Проте, якщо мовлення представниці старшого покоління більш схоже на поетичне, воно доповнює її образ романтичної героїні, то мова Кеті робить з неї дещо пихату, але досить реальну представницю тогочасної дійсності. Їй не властиві спалахи почуттів (кохання та тривоги), вона радше бунтує та протестує проти встановлених їй правил.

Гертона як переродження Хіткліфа, хоч і проходить схожий шлях здобуття освіченості, але не був покинутий із самого дитинства, тому його перетворення не таке яскраве. Йому вистачає невеликого періоду часу, щоби відновити той рівень володіння мовою, який би від нього очікувався, не будь він приречений на роки знущання Хіткліфа. Якщо в перших розділах роману мовлення Гертона рясніє діалектизмами, то в останніх главах, завдяки тому, що за його освіти взялася Кеті, діалектизми з ужитку зникають. Його мова трансформується від грубих слів і коротких речень: *"Damned – thou saucy witch!"* (Brontë, 2002: 112); *"Tak'r"* (Brontë, 2002: 158); *"Nay"* (Brontë, 2002: 158), до повних, розгорнутих, ускладнених зворотами речень, у яких досі можуть зберігатися відхилення від встановленої норми, проте вони все ж не такі яскраві, як на початку. Наприкінці роману речення, що належать Гертону, можна віднести до когось із персонажів, яким властива вишукана мова: *"Why have I made him angry, by taking your part, then, a hundred times? And that when you sneered at and despised me"* (Brontë, 2002: 178).

Висновки. Основним складником індивідуального стилю будь-якого письменника буде мовна

норма, що існує в тій соціальній та демографічній групі, до якої він належить, яка вже потім «обростає» унікальними рисами та відмінними способами вираження думки, які і відрізняють стиль одного автора від стилю іншого. Майже всім персонажам роману притаманне грамотне мовлення, без помилок та відхилень від установленого стандарту. Такі персонажі, як Гертон та Хіткліф, на початку роману, розмовляючи, припускаються помилок і говорять незрозумілим діалектом. Завдяки такому поділу Е. Бронте проводить соціальну межу між освіченими персонажами та тими, що освіти не мають, підкреслюючи, що саме рівень знання та володіння мовою є тією деталлю, що визначає ставлення до персонажа під час першого знайомства з ним. Проте це лише основа для становлення образів героїв роману: якщо б авторка не додала мовленню кожному з них особливих рис, вони б не були такими яскравими та вражаючими.

Завдяки популярності роману Е. Бронте «Буремний перевал», майстерному використанню стилістичних прийомів, надзвичайно напруженому сюжету та вируючим пристрастям, про нього відомо в багатьох країнах світу. Для ознайомлення із працею письменниці дехто обирає оригінал, проте більшість віддають перевагу перекладу. Через це виникає нагальна потреба в точній, безпомилковій передачі роману за його перекладу іншими мовами. Особливу увагу варто приділяти збереженню стилю мовлення кожного персонажа, адже саме це розкриває ті неперевершені образи, які створила авторка. Українською мовою роман англійської романістики було перекладено чотири рази; часовий проміжок між двома останніми перекладами становить дев'ять років. Такий значний розрив у часі робить актуальним дослідження точності передачі мовленнєвих особливостей персонажів у перекладі роману українською мовою в перспективі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту. Тернопіль : Підручники і посібники, 2005. 416 с.
2. Підгорна А. Авторська модель світу як одна із форм реалізації індивідуальної концептуальної картини світу (на матеріалі творів сестер Бронте). *Наукові записки*. Серія «Філологічні науки (Мовознавство)». Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. Вип. 81 (3). С. 389–391.
3. Підгорна А. Лінгвістичний аналіз художнього тексту (на матеріалі творів сестер Бронте). *Нова філологія : збірник наукових праць / гол. ред. В. Манакін*. Запоріжжя : ЗНУ, 2010. № 43. С. 111–116.
4. Хардак Д. Емілія Бронте і її роман «Грозовий перевал». Пер. с англ. Москва : Прогресс, 1963. 283 с.
5. Armstrong N. Emily Bronte In and Out of Her Time. *Genre*. 1982. № 15. P. 243–246.
6. Brontë E. *Wuthering Heights*. New York : W. W. Norton & Company, 2002. 464 p.
7. Dawson T. The Struggle for Deliverance from the Father: The Structural Principle of *Wuthering Heights*. *Modern Language Review*. Cambridge : Cambridge University Press, 1984. P. 289–304.
8. Glen H. The Cambridge Companion to the Brontës. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 252 p.
9. Macovski M. *Wuthering Heights and the Rhetoric of Interpretation*. *English Literary History*. 1987. № 2. P. 363–384.
10. Pykett L. *Genre and Genre in Wuthering Heights: Gothic Plot and Domestic Fiction*. London : Macmillan, 1989. P. 71–85.
11. Woolf V. *Collected Essays*. New York : Brace & World, 1967. 192 p.

REFERENCES

1. Krupa M. Linhvistychnyianalizkhudozhnyhotekstu: pidruchnyk [Linguistic analysis of literary text]. Ternopil:Pidruchnyky i posibnyky, 2005. 416 p. [in Ukrainian]
2. Pidhorna A. Avtorska model svitu yak odnaiz form realizatsiiindyvidualnoikontseptualnoikartynysvitu (namaterialitvorivsester Bronte) [The author's model of the world as one of the forms of realizing the individual conceptual picture of the world] // Naukovizapysky. Kirovohrad: RVV KDPU im. V.Vynnychenka, 2009.Vyp.81 (3).P. 389–391. [in Ukrainian]
3. Pidhorna A. Linhvistychnyianalizkhudozhnohotekstu (namaterialitvorivsester Bronte) [Linguistic Analysis of the Artistic Text] // Nova filolohiia: zb. nauk. prats / hol. red. V. M. Manakin. Zaporizhzhia: ZNU, 2010. № 43.P. 111–116. [in Ukrainian]
4. Khardak D. B. Emilia Bronte i yeyo roman «Hrozovoipereval» [per. zanh]. [Emilia Bronte and her novel Wuthering Height][trans. from English.]. M. : Prohress, 1963. 283 p.[in Russian]
5. Armstrong N. Emily Bronte In and Out of Her Time // Genre. 1982. № 15. P. 243–246.
6. Brontë E. Wuthering Heights. N. Y. :W. W. Norton &Company, 2002. 464 p.
7. Dawson T. The Struggle for Deliverance from the Father : The Structural Principle of Wuthering Heights // Modern Language Review. Cambridge : Cambridge University Press, 1984. P. 289–304.
8. Glen H. The Cambridge Companion to the Brontës. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 252 p.
9. Macovski M. S. Wuthering Heights and the Rhetoric of Interpretation // English Literary History. 1987. № 2. P. 363–384.
10. Pykett L. Gendre and Genre in Wuthering Heights : Gothic Plot and Domestic Fiction. L. : Macmillan, 1989. P. 71–85.
11. Woolf V. Collected Essays. N. Y. : Brace & World, 1967. 192 p.

УДК 811.11'27
DOI

Наталія КОРОЛЬОВА,
orcid.org/0000-0002-0093-7288

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри німецької філології
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) eiwissn@gmail.com

МЕТАФОРИЧНА ПОРТРЕТИЗАЦІЯ ОБРАЗУ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНІВ “A GAME OF THRONES”, “DIE HERREN VON WINTERFELL” ТА “DAS ERBE VON WINTERFELL”)

У статті розглядаються гендерно зумовлені особливості використання метафори для характеристики персонажів романів “A Game of Thrones”, “Die Herren von Winterfell” та “Das Erbe von Winterfell”. У контексті дослідження художнього твору гендерно марковані метафори є важливим засобом вербалізації й актуалізації рис характеру, особливостей поведінки, властивих жінкам і чоловікам – його персонажам.

Спостереження за мовою романів “A Game of Thrones”, “Die Herren von Winterfell” та “Das Erbe von Winterfell” дозволило виокремити та згрупувати гендерні метафори, які характеризують чоловіків та жінок як персонажів творів, а також зіставити використання метафоричних найменувань чоловіка та жінки в мові оригіналу й у німецькомовному перекладі. Структурі гендерної метафори, спрямованій на чоловіків, властиві такі ознаки, як сила, наполегливість, жорстокість, войовничість, активна життєва позиція, безжалісність, хитрість, самовпевненість, непостійність політичних переконань. У структурі гендерної метафори, яка характеризує жінок, можемо виокремити розважливість, пристрастність, хитрість, наполегливість.

Зіставлення метафоричних найменувань жінки та чоловіка в мові оригіналу та в перекладі дозволило встановити, що в німецькому варіанті збережено внутрішню форму метафор як образну ознаку метафоричного найменування особи. Крім того, було виявлено подібність семантики номінацій об'єктів зіставлення в обох мовах, тобто простежується не лише образна, але й змістова подібність метафоричних найменувань жінки та чоловіка. Це пояснюється тим, що вибір певного образу базується не тільки на суб'єктивній інтенції автора метафори, але й на його світобаченні та системі стереотипних образів і еталонів, що є складниками його картини світу. Відсутність чи наявність спільного для тих чи інших мов образу зумовлена впливом позамовної дійсності, яка через етнічну свідомість впливає на мову, моделює способи інтерпретації дійсності та формує певні параметри характеристики світу.

Імовірно, що спільний германо-скандинавський міфологічний простір зумовив формування однакових для обох мов образів, які характеризують чоловіків та жінок у межах досліджуваних творів.

Ключові слова: гендер, гендерно маркована метафора, гендерні стереотипи, гендерно детерміновані відмінності, гендерна семантика.

Nataliia KOROLOVA,
orcid.org/0000-0002-0093-7288

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at German Philology Department
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) eiwissn@gmail.com

METAPHORICAL PORTRAITIZATION OF THE IMAGE: A GENDER ASPECT (ON THE MATERIAL OF THE NOVELS “A GAME OF THRONES”, “DIE HERREN VON WINTERFELL” AND “DAS ERBE VON WINTERFELL”)

The article deals with the gender-specific aspects of using of the metaphors for the description of the characters of the novels “A Game of Thrones”, “Die Herren von Winterfell” and “Das Erbe von Winterfell”. In the context of the study of the fiction, gender-marked metaphors are important for verbalization and actualization of the character and behavioral traits of women and men as its characters.

Observation over the language of the novels “A Game of Thrones”, “Die Herren von Winterfell” and “Das Erbe von Winterfell” enabled to identify and to group gender marked metaphors which are referred to the men and women as characters of the novels, and to compare the usage of metaphorical nomination of men and women in the language of the original and in German translation. The structure of the gender metaphor referred to the man is characterized by such attributes as strength, perseverance, cruelty, militancy, active life position, ruthlessness, cunning, self-confidence,

inconstancy of political convictions. In the structure of the gender metaphor that characterizes woman prudence, passion, cunning, perseverance can be distinguished.

Comparison of the metaphorical nominations of women and men in the original language and in translation made it possible to establish that in the German version the internal form of metaphor is maintained as the figurative attribute of the metaphorical nomination of the person. Beyond that the similarity of the semantics of the nominations of objects of comparison in both languages was discovered, that is, not only the figurative, but also the substantive conceptual similarity of the metaphorical nominations of women and men can be traced.

It is conceivable that the common German-Scandinavian mythological space has led to the formation of identical for both languages images, which characterize men and women within the studied works.

Key words: gender, gender metaphor, gender stereotypes, gender-determined differences, gender semantics.

Постановка проблеми. Для останніх десятиліть ХХ ст. характерні становлення й інтенсивний розвиток гендерних досліджень у лінгвістиці, що пов'язано зі зміною наукової парадигми в гуманітарних науках. Новий підхід передбачав також і застосування нової термінології, яка була б більш відповідною методичним орієнтирам учених, що і стало причиною введення в науковий дискурс терміна «гендер», що віддзеркалював конвенціональність та інституційність поняття «стать». Такий підхід стимулював дослідження лінгвістичних механізмів прояву гендеру в мові та комунікації (Смит, 1997: 154–161).

У мові гендерні стереотипи відображаються на лексичному, фразеологічному, синтаксичному рівнях, зокрема в системі гендерно маркованих метафор, під якими в гендерній лінгвістиці розуміють перенесення не тільки фізичних, а й усієї сукупності духовних якостей і властивостей, об'єднаних словами *жіночність* і *мужність*, на предмети, які зі статтю не пов'язані (Кирилина, 2005: 7–32).

Услід за З. Резановою як гендерні метафори ми розглядаємо також метафоричні іменування чоловіків і жінок, які виступають як засіб маркування *типово чоловічих* і *типово жіночих* рис на основі уподібнення явищ різних понятійних рядів (Резанова, 2011: 47–58).

Аналіз досліджень. Перші спроби гендерних досліджень у мовознавстві датують 70–80-ми рр. ХХ ст. Основоположною працею цього напрямку стало дослідження Р. Лакоффа, у якому автор стверджувала антропоцентричний порядок мови та певну дефіцитність образу жінки в мовній картині світу. Натепер методологічне і теоретичне підґрунтя гендерної лінгвістики формується у працях А. Мартінюк, О. Горошко, Р. Потапової, В. Потапова, А. Кіріліної, І. Халєєвої (Андрійченко, 2011: 3–9). Українські мовознавці приділяють увагу дослідженням гендеру в межах лінгвокультурології, когнітивної лінгвістики, концептології, етнолінгвістики, дискурсології, комунікативної лінгвістики. Вітчизняне та російське мовознавство репрезентоване культурологічними розвідками гендерного концептуального змісту на матеріалі лексики (О. Бессонова, О. Бондаренко,

О. Дудолодова, М. Колеснікова, О. Волинчик), фразеології (І. Зикова, Д. Малішевська), паремій (Ю. Абрамова, А. Кириліна), соціолінгвістичними дослідженнями (Є. Бакушева, Н. Верхоланцева, О. Петренко), розвідками мовленнєвої поведінки статей (Н. Борисенко, О. Козачишина), психолінгвістичними роботами (О. Горошко, С. Табунова, А. Холод) (Семашко, 2010: 166–169).

Мета дослідження – розгляд теоретичних засад гендерної проблематики в сучасній лінгвістиці та дослідження гендерно зумовлених особливостей використання метафор для характеристики особливостей жіночих і чоловічих персонажів романів, а також зіставлення метафоричних найменувань жінки та чоловіка в мові оригіналу та в німецькомовному перекладі. *Об'єктом* нашого дослідження є гендерно марковані метафори, *предметом* – типи представлення метафоричних найменувань жінки та чоловіка в тексті романів “A Game of Thrones”, “Die Herren von Winterfell” and “Das Erbe von Winterfell” (першого роману циклу «Пісня льоду і полум'я» Дж. Мартіна та його німецькомовного перекладу). *Матеріал* дослідження – усі метафоричні найменування особи, актуалізовані в текстах романів.

Виклад основного матеріалу. У контексті дослідження художнього твору ми розглядаємо гендерно марковані метафори як такі, що присвячені характеристиці й актуалізації певних рис, властивих жінкам і чоловікам як його персонажам.

Зіставлення метафоричних найменувань жінки та чоловіка в мові оригіналу та в перекладі дозволило встановити, що в німецькому варіанті збережено внутрішню форму метафор як образної ознаки метафоричного найменування особи. Крім того, було виявлено подібність семантики номінацій об'єктів зіставлення в обох мовах, тобто простежується не лише образна, але й змістова подібність метафоричних найменувань жінки та чоловіка. Це пояснюється тим, що вибір певного образу базується не тільки на суб'єктивній інтенції автора метафори, але й на його світобаченні та системі стереотипних образів і еталонів, що є складниками його картини світу. Відсутність чи наявність спільного для тих чи інших мов образу зумовлена впливом позамовної

дійсності, яка через етнічну свідомість впливає на мову та моделює способи інтерпретації дійсності, формує певні параметри характеристики світу. Імовірно, що спільний германо-скандинавський міфологічний простір зумовив формування однакових для обох мов образів, які характеризують чоловіків та жінок у межах досліджуваних творів.

У романах “Die Herren von Winterfell” та “Das Erbe von Winterfell” було виокремлено 80 гендерно маркованих метафор, серед яких 25 присвячено жінкам, а 55 – чоловікам. У романі “A Game of Thrones” було виокремлено 79 гендерно маркованих метафор, серед яких 25 присвячено жінкам, а 54 – чоловікам. Зазначена відмінність пояснюється використанням у німецькому перекладі творів метафори для характеристики чоловічого персонажу, яка не застосовується в оригіналі. Ідеться про зіставлення чоловіка з міфічним предметом – Рогом достатку (*das Füllhorn*), тоді як в оригіналі такого метафоричного зіставлення немає.

Критеріями відбору досліджуваного матеріалу послужили: 1) формально-семантична ознака, тобто наявність у гендерної метафори експліцитно чи імпліцитно вираженої гендерної семантики; 2) лексико-семантична ознака (Резанова, 2011: 47–58).

Використані в тексті творів для характеристики чоловіка або жінки гендерно марковані метафори, які були виокремлені згідно з формально-семантичною ознакою, були розподілені на такі 4 групи: позитивні характеристики чоловіків/жінок, негативні характеристики чоловіків/жінок, зовнішність чоловіків/жінок, діяльність та поведінка чоловіків/жінок.

Кількісно дані групи співвідносяться так:

Метафори, що характеризують чоловіків

Позитивні характеристики чоловіків – 2; негативні характеристики чоловіків – 15; зовнішність чоловіків – 17; діяльність та поведінка чоловіків – 20.

Метафори, що характеризують жінок

Позитивні характеристики жінок – 3; негативні характеристики жінок – 4; зовнішність жінок – 2; діяльність та поведінка жінок – 16.

Наприклад, щоб описати працю жінки як шпигунки автор порівнює її із пташкою (*the bird / der Vogel*), вказуючи таким чином на необхідні для успішної самореалізації в цій сфері риси: швидкість, оперативність, здатність чітко та ясно транслювати інформацію. Зазначимо, що в реальності досліджуваних творів саме пташки, ворони, служать найбільш швидким і доступним способом комунікації та зв'язку на далеких відстанях:

He has informants every where. His little birds, he calls them. One of his little birds heard about your visit

(Martin, 1996: 213) / *Er hat seine Informationen überall. Seine kleinen Vögel nennt sie. Und seine kleinen Vögel haben von Eurem Besucherfahren* (Martin, 2010: 168).

Жінка як воїн не є типовим персонажем романів циклу «Пісня льоду і полум'я» Джорджа Мартіна. Для досягнення своїх цілей героїні використовують переважно хитрість, владу, секс, а не фізичну силу. У перших двох романах нами було виявлено лише декілька жінок-воїнів, леді, і для опису їхньої активної участі у військовій діяльності та не останньої позиції в армії Роба Старка автор робить зіставлення зі снарком (*the snark / der Snark*), міфічною істотою, якою лякають дітей у Всесвіті «Пісні льоду та полум'я», доповнюючи цю характеристику епітетами *вперта, нетерпляча, свавільна (stubborn, short-tempered, willful / halsstarrig, ungeduldig und eigensinnig)*:

“Like as not, my sister is marching in your brother's host, her and those daughters of hers, dressed in men's mail. Maeg is a hoary old snark, stubborn, short-tempered, and willful” (Martin, 1996: 953) / *“Obesmir gefällt oder nicht: meine Schwester marschieret in der Armee deines Bruders, sie und ihre Töchter, in Männerrüstungen. Maeg ist eingrauer, alter Snark, halsstarrig, ungeduldig und eigensinnig”* (Martin, 2010: 340).

Абсолютно негативних характеристик жінки в тексті перших двох романів циклу небагато, наявні порівняння переважно із тваринами (*die Kuh / the cow / корова*):

“You fret too much. Lisa Arryn is a frightened cow.” “That frightened cow shared Jon Arryn's bed” (Martin, 1996: 106) / *“Du machst dir zu viel Sorgen. Lisa Arryn ist eine schreckhafte Kuh.” “Diese schreckhafte Kuh hat mit Jon Arryn das Bett geteilt”* (Martin, 2010: 82).

Негативна характеристика чоловіка в тексті перших двох романів циклу часто подається через зіставлення із представницями жіночої статі в різноманітних контекстах. Отже, бачимо, що наявність чи відсутність тих чи інших рис характеру, недоліків або ж, навпаки, привабливих елементів зовнішності екстраполюються на жінок як автоматично їм властиві. Наприклад, один із персонажів творів, Сем Тарлі, проявив себе як не надто вмілий воїн, боягуз, водночас юнак страждає на надмірну вагу, що описується автором через порівняння із самкою свині, свиноматкою (*Lady Piggy / die Schweinedame*) та привселюдне приниження:

“Three of you ought to be sufficient to make Lady Piggys gual. All you need do is get past the Bastard” (Martin, 1996: 322) / *“Drei von Euch sollten genügen, die kleine Schweinedame zum Quieken zu bringen. Ihr müsst nur den Bastard überwinden”* (Martin, 2010: 254).

Серед гендерно маркованих метафор, ужитих для опису чоловіка, більшість також ґрунтуються на порівнянні із тваринами, містять вказівку на наявність у персонажів певних яскраво виражених рис зовнішності. Так, наприклад, персонаж із великими вухами був названий летючою мишою (*a bat / die Fledermaus*):

Grenn scowled. "You're uglier than me. At least I don't have ears like a bat" (Martin, 1996: 323) / *Grenn zog ein finsternes Gesicht. "Du bist hässlicher als ich. Wenigstens wegen Ohren. Du bist eine Fledermaus"* (Martin, 2010: 255).

Під час розподілу гендерно маркованих метафор згідно з лексико-семантичними ознаками було виділено такі групи об'єктів, із якими зіставляється чоловік у тексті романів: тварини (пташки, плазуни, комахи), міфічні істоти, абстрактні поняття, артефакти, частини тіла, матеріал, частина природи, чоловік як представник жіночої статі. У романах "Die Herren von Winterfell" та "Das Erbe von Winterfell" було виділено ще одну групу зіставлення чоловічих персонажів – міфічний предмет, яка відсутня в романі "A Game of Thrones".

Кількісно ці групи наповнені так:

Тварини – 31; *Міфічні істоти* – 5; *Абстрактні поняття* – 1; *Артефакти* – 5; *Частини тіла* – 2; *Матеріал* – 1; *Частини природи* – 6; *Чоловік як представник жіночої статі* – 3; *Міфічний предмет* – 1.

Якщо розглядати тварин як об'єкт порівняння в тексті романів, то варто зазначити, що чоловіки порівнюються із собакою (*the dog / der Hund*), ослом (*the ass / der Esel*), пантерою (*the panther / der Panther*), вовком (*the wolf / der Wolf*), ведмедем (*the bear / der Bär*), тупом (*the aurochs / der Aurochs*), мавпою (*the monkey / der Affe*), левом (*the lion / der Löwe*), білкою (*the squirrel / das Eichhörnchen*), биком (*the bull / der Bulle*), щуром (*the rat / die Ratte*), кромом (*the mole / der Maulwurf*), оленем (*the deer / der Hirsch*), жеребцем (*the stallion / der Hest*), їжаком (*the hedgehog / der Igel*), навуком (*the spider / die Spinne*), жабою (*the frog / der Frosch*).

Наприклад, членів королівської гвардії, які зі страху за власне життя та благополуччя, щоб уникнути будь-яких підозр і залишитись у вииграші на боці майбутнього переможця, поспішили покинути приміщення в неоднозначній ситуації, автор порівнює із зайцями (*the hares / Hasen*) та щурами (*the rats / Ratten*):

From his vantage point atop of throne, he could see men slipping out the door at the far end of the hall. Hares going to ground, he supposed <...> or rats off to nibble the queen's cheese (Martin, 1996: 573) / *Von seinem Aussichtspunkt auf dem Thron konnte er sehen, dass Männer aus der Tür auf der anderen Seite des Saales*

schlichen. Hasen, die in ihren Löchern verschwanden, so kamen sie ihm vor <...> oder Ratten, die am Käse der Königin nagen wollten (Martin, 2010: 38).

Чоловік як міфічна істота зіставляється в текстах романів із велетнем (*the giant / der Riese*), гномом (*the dwarf / der Gnom*), дияволом (*the devil / der Teufel*), демоном (*the demon / der Dämon*), драконом (*the dragon / der Drache*).

Наприклад, велетнем (*the giant / der Riese*) називають Тіріона Ланністера, карлика, вказуючи на видатні розумові здібності цього персонажа і його вміння мислити стратегічно та далекоглядно:

He spoke softly, yet the high officers of the Night's Watch all fell quiet, the better to hear what the ancient had to say. "I think he is a giant come among us, here at the end of the world" (Martin, 1996: 254–255) / *Er sprach leise, und die hohen Offiziere der Nachtwacheschwiegen, um besser zu hören, was der Greiszusagen hatte. "Ich denke, er ist ein Riese unter uns, hier am Ende der Welt"* (Martin, 2010: 200).

25 гендерно маркованих метафор, які характеризують жінок, були згруповані згідно з лексико-семантичними ознаками: тварини (також пташки), міфічні істоти, абстрактні поняття, частини тіла, сторона світу, матеріал.

Виокремлені групи співвідносяться так:

Тварини – 15; *Міфічні істоти* – 6; *Абстрактні поняття* – 1; *Частини тіла* – 1; *Сторона світу* – 1; *Матеріал* – 1.

За кількістю найбільшою є група гендерно маркованих метафор, які характеризують жінку через порівняння із твариною. У тексті твору ми виокремили спрямовані на жінку гендерні метафори, які порівнюють її із совою (*the owl / die Eule*), вовчицею (*she – wolf / die Wölfin*), куркою (*the hen / die Henne*), мишею (*the mouse / die Maus*), коровою (*the cow / die Kuh*), ласкою (*the weasel / das Wiesel*), самкою оленя / козулею (*the doe / das Reh*), кицькою (*the cat / die Katze*), левицею (*the lioness / die Löwin*).

Наприклад, жінку, чия поведінка в ліжку вдовольняє одного з персонажів, останній характеризує як ласку (*the weasel / das Wiesel*):

"Sweet Kyra", he said with a laugh. "She squirms like a weasel in bed, but say a word to her on the street, and blushes pink as a maid" (Martin, 1996: 488) / *"Die süße Kyra", sagte er lachend. "Im Bett ist sie ein Wiesel, doch sagt man auf der Straße auch nur ein Wort zu ihr; errötet sie wie eine Jungfer"* (Martin, 2010: 386).

Відсутність видатних розумових здібностей у жінки демонструється в тексті романів через порівняння з куркою (*the hen / die Henne*):

Old Nan had cackled like a hen when Bran told her that, and confessed that Hodor's real name was Walder (Martin, 1996: 299) / *Die Alte Nan hatte wie eine Henne*

gegackert, als Bran ihr das erzählte, und ihm anvertraut, dass Hodor in Wahrheit Walder hieße (Martin, 2010: 235).

Висновки. Отже, дослідження мови романів “A Game of Thrones”, “Die Herren von Winterfell” та “Das Erbe von Winterfell” дозволило виокремити та згрупувати гендерно марковані метафори, які характеризують чоловіків та жінок як персонажів творів, а також зіставити використання метафоричних найменувань чоловіка та жінки в мові ори-

гіналу та в німецькомовному перекладі. На основі цього можемо припустити, що структурі гендерно маркованої метафори, спрямованій на чоловіків, властиві такі ознаки, як сила, наполегливість, жорстокість, войовничість, активна життєва позиція, безжалісність, хитрість, самовпевненість, непостійність політичних переконань. У структурі гендерно маркованої метафори, яка характеризує жінок, виділяємо розважливість, пристрасність, хитрість, наполегливість.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрійченко Ю. Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики. Вип. 20. 2011. С. 3–9
2. Белова Т. Гендерная метафора как отражение культурного концепта «маскулинность» во французском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Кемерово, 2007. URL: <http://cheloveknauka.com/gendernaya-metaphora-kak-otrazhenie-kulturnogo-kontsepta-maskulinnost-vo-frantsuzskom-yazyke#ixzz5eaMfdwL>.
3. Лауретис Т. де. Американский Фрейд. *Гендерные исследования*. 1998. № 1. 157 с.
4. Кирилина А. Гендерные исследования в лингвистических дисциплинах. *Гендер и язык*. Москва, 2005. С. 7–32.
5. Костикова И. Введение в гендерные исследования. Москва : Аспект-Пресс, 2005. 255 с.
6. Пушкарёва Н. Женщина. Гендер. Культура. Москва : МЦГИ, 1999. 168 с.
7. Резанова З. Гендерная метафора: типология, лексикографическая интерпретация, контекстная репрезентация. *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2011. С. 47–58.
8. Семашко Т. Гендерна лінгвістика в системі сучасної мовознавчої науки. *Вісник Маріупольського державного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*. 2010. № 3. С. 166–169.
9. Словарь гендерных терминов / под ред. А. Денисовой. URL: <http://www.owl.ru/gender/alphabet.htm>.
10. Смит С. Постмодернизм и социальная история на западе: проблемы и перспективы. *Вопросы истории*. 1997. № 8. С. 154–161.
11. Теория метафоры : сборник / под ред. Н. Арутюновой, М. Журиной. Москва : Прогресс, 1990. С. 7–32.
12. George R. R. Martin. Das Lied von Eis und Feuer. Die Herren von Winterfell. Ins Deutsch übertragen von Jörn Ingwersen. München : Blanvalet, 2010. 514 S.
13. George R. R. Martin. Das Lied von Eis und Feuer. Das Erbe von Winterfell. Ins Deutsch übertragen von Jörn Ingwersen. München : Blanvalet, 2010. 458 S.
14. George R. R. Martin. A Game of Thrones, A Song of Ice and Fire: Book One. New York : Bantam Books 1996. 1047 p.

REFERENCES

1. Andriichenko Yu. V. Problemy semantiki, prahmatyky ta kohnityvnoilnhvistyky. [Problems of semantics, pragmatics and cognitive linguistics] Vyp. 20. 2011. S. 3–9 [in Ukrainian]
2. Belova T. M. Elektronnyi resurs. Rezhym dostupu: [Electronic resource. Access mode] <http://cheloveknauka.com/gendernaya-metaphora-kak-otrazhenie-kulturnogo-kontsepta-maskulinnost-vo-frantsuzskom-yazyke#ixzz5eaMfdwL>
3. De Lauretis T. Amerikanskiy Freyd. *Genderny ieissledovaniya*. [American Freud. Gender studies] № 1. 1998. 157 s. [in Russian]
4. Kirilina A. V. Gendernyie issledovaniya v lingvisticheskikh distsiplinah. *Gender i yazyk*. [Gender studies in linguistic disciplines. Gender and language.] M., 2005. S. 7–32 [in Russian]
5. Kostikova I. V. Vvedenie v gendernyie issledovaniya. [Introduction to gender studies.] M. : Aspekt Press, 2005. 255 s. [in Russian]
6. Pushkareva N. L. Zhenschina. *Gender. Kultura*. [Woman. Gender Culture.] M. : MTsGI, 1999. 168 s. [in Russian]
7. Rezanova Z. I. Gendernaya metafora: tipologiya, leksikograficheskaya interpretatsiya, kontekstnaya reprezentatsiya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. [Gender metaphor: typology, lexicographical interpretation, contextual representation. Bulletin of Tomsk State University. Philology.] 2011. S. 47–58 [in Russian]
8. Semashko T. M. Hendernalinhvistyka v systemisuchasnoimovoznavchoinay. *VisnykMariupolskohoderzhavnoho humanitarnohouniversitytetu. Seriya: Filolohiia* [Gender linguistics in the system of modern linguistic science. Bulletin of Mariupol State Humanities University. Series: Philology], 2010, № 3. S. 166–169 [in Ukrainian]
9. Slovargendernyihterminov / podred. A. A. Denisovoy. *Rezhim dostupa* [Dictionary of Gender Terms / Ed. A. A. Denisova. Access mode]: <http://www.owl.ru/gender/alphabet.htm>
10. Smit S. Postmodernizm i sotsialnayaistoriyanazapade: problemy i perspektivy. *Voprosyistorii*. [Postmodernism and social history in the West: problems and prospects. Problems of history.] 1997. № 8. S. 154–161 [in Russian]
11. Teoriyametaforiyi. *Sbornik*. Podred. Arutyunoy N.D., Zhurinskoy M. A. [Theory of Metaphor. Collection. Ed. Arutyuna N. D., Zhurinskaya M. A.] M. : Progress, 1990. S. 7–32 [in Russian]
12. George R. R. Martin. Das Lied von Eis und Feuer. Die Herren von Winterfell. Ins Deutsch übertragen von Jörn Ingwersen. Blanvalet. München. 2010. 514 S.
13. George R. R. Martin. Das Lied von Eis und Feuer. Das Erbe von Winterfell. Ins Deutsch übertragen von Jörn Ingwersen. Blanvalet. München. 2010. 458 S.
14. George R. R. Martin. A Game of Thrones, A Song of Ice and Fire: Book One. Bantam Books. New York. 1996. 1047p.

УДК 821.111'373

DOI

Наталія ЛАЗЕБНА,

orcid.org/0000-0001-5886-693X

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії та практики перекладу

Національного університету «Запорізька політехніка»

(Запоріжжя, Україна) natalialazebnaya@gmail.com

Марія ЛАДАНОВА,

orcid.org/0000-0003-2754-7615

студентка V курсу гуманітарного факультету

Національного університету «Запорізька політехніка»

(Запоріжжя, Україна) maryconverse35@gmail.com

ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ АНГЛОМОВНОГО КОНЦЕПТУ PRIVACY (ЗА РОМАНOM Д. ЕГГЕРСА «СФЕРА» / D. EGGERS «THE CIRCLE»)

Досліджується лінгвокогнітивна репрезентація розвитку сфер приватного і публічного в контексті роману Д. Еггера «Сфера». Мета статті – проаналізувати концепт PRIVACY, знайти зв'язок з іншими науками та визначити його роль у творі. Глобалізація сучасного суспільства стирає межі приватності, розповсюдження персональних даних у мережі Інтернет без дозволу є нагальною проблемою сучасності. Схарактеризовано поняття в контексті картини світу, проаналізовано мовні засоби репрезентації цього поняття в макро- та мікроконтекстах, тобто на структурному та семантичному рівнях, доповнено цитатами із твору оригіналу, представлено сфери-джерела утворення споріднених понять із концептом PRIVACY. Виокремлено аспекти, що безпосередньо пов'язуються з досліджуваним поняттям, виявлено асоціативні ряди за групами, кожна з яких доповнена прикладами лексем із твору, що аналізується. Також проаналізовано можливе джерело виникнення асоціативних рядів, пов'язаних із концептом PRIVACY. Головна ідея роману «Сфера» полягає у порушенні приватності особистого життя на всіх рівнях кожного з героїв, тобто питання конфіденційності торкнулося тим чи іншим чином життя кожного з персонажів. Втручання в особисте життя індивіда впливає на всіх по-різному, однак здебільшого вплив є негативним. У роботі увагу приділено психологічним аспектам використання певних граматичних конструкцій, а саме прикладам, безпосередньо пов'язаним із порушенням приватності, психологічними маніпуляціями та підміною понять, а також причинам, якими це зумовлено. Дослідження було проведено за допомогою технічних засобів. Виявлено, що приватність посідає найважливіше місце в контексті аналізу роману, його висвітлено низкою асоціативних тематичних груп, які узагальнено в межах антропоцентричного фокусу сучасних лінгвістичних студій.

Ключові слова: приватність, порушення, сфера, особистість, публічність, конфіденційність, Інтернет.

Nataliia LAZEBNA,

orcid.org/0000-0001-5886-693X

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of Theory and Practice of Translation Department

National University "Zaporizhzhia Polytechnic"

(Zaporizhzhia, Ukraine) natalialazebnaya@gmail.com

Mariia LADANOVA,

Student of the 5th year of the Humanities Department

National University "Zaporizhzhia Polytechnic"

(Zaporizhzhia, Ukraine) maryconverse35@gmail.com

THE LINGUAL EXPRESSION OF THE PRIVACY CONCEPT (BASED ON THE D. EGGERS'S NOVEL "THE CIRCLE")

Linguocognitive representation of the private and public spheres development in the context of D. Eggers's novel "The Sphere" is investigated. The purpose of the article is to analyze the concept of PRIVACY, find a connection with other sciences and determine its role in the novel. The globalization of modern society is eliminating the boundaries of privacy, and

the illegal disclosing of personal data on the Internet is an urgent problem of today. The concept in the context of the world picture is in focus, the linguistic means of representation of the concept in macro and micro contexts are under consideration, that is, at the structural and semantic levels, based on the quotations from the original work, the spheres of formation sources of related concepts with the concept PRIVACY are presented. The main idea of "The Circle" novel is to violate the private life of each character at any level, that is, the question of confidence had an influence on the life of every individual directly or indirectly. Intrusion in a person's interior life may cause different effects, however, in most cases this impact is negative. The aspects that are directly related to the studied concept are distinguished and associative series are revealed by groups, each is supplemented by examples of quotes from the analyzed article. The possible source area of occurrence of associative series related to the PRIVACY concept has been analyzed. The attention is paid to the psychological aspects of the use of certain grammatical constructions, such as cases directly related to the violation of privacy, psychological manipulation and substitution, and the reasons for this. The study was conducted with the help of technical means. Privacy plays an important role in the context of the analysis of the novel, and has been highlighted by a number of associative thematic groups that are generalized within the anthropocentric focus of contemporary linguistic studies.

Key words: *privacy, intrusion, circle, personality, publicity, security, internet.*

Постановка проблеми. Серед безлічі виконуваних мовою функцій важливою є «картиноутворююча» функція національної мови, що полягає у формуванні у колективній мовній свідомості цілісного уявлення конкретного народу про світ, у формуванні його унікального «погляду» на світ. Картина світу – це створювана людиною спрощена заміна реального світу придуманою схемою. Національна специфіка в семантиці мови зумовлена насамперед екстралінгвістичними причинами – особливостями розвитку культури та історії народу, його способу життя, нормами поведінки в тому або іншому суспільстві, ідеологією. На формування картини світу впливають мова, традиції, природа та ландшафт, виховання та навчання та інші соціальні фактори. Різні народи володіють тими самими цінностями, але різною мірою.

Категорія приватності, яка лежить в основі цього дослідження, може бути віднесена до розряду загальнолюдських цінностей. Дійсно, нормальна життєдіяльність людини в суспільстві складається зі станів, що змінюють один одного, коли людина спілкується з іншими людьми і залишається наодинці з собою, відчуває захист і підтримку оточуючих і водночас володіє відносною свободою і незалежністю від інших людей і суспільства загалом. Приватність у її ціннісному розумінні виступає як ідеальний баланс між індивідуальним і соціальним аспектами життя людини. Це та кінцева мета, до якої кожне цивілізоване суспільство повинно прагнути, але втілення, реалізація цього ідеалу в конкретних культурно-історичних умовах залежить від багатьох причин. Оскільки кожне суспільство розвивається за своїми власними законами, значимість цього явища неоднакова в різних культурах.

Аналіз досліджень. Приватність була і залишається об'єктом дослідження багатьох наук, а саме психології, проксеміки, соціології, юриспруденції, лінгвокультурології. Її вивченням

займалися низка вчених: Е. Альдерман, Т. Фейхі, Е. Ларсон, А. Вестін, Е. Гофман, О. Г. Прохвачева. Стаття також базується на дослідженні англomовних словників.

Мета статті полягає у вивченні особливостей представлення елементів концепту приватності у сучасному англomовному дискурсі на матеріалі роману Дейва Еггерса «Сфера», характеристиці концепту приватності як об'єкта лінгвістичного дослідження й аналізі структурних і семантичних складників поняття в романі «Сфера».

Виклад основного матеріалу. Той факт, що приватність виступає як складна категорія, пов'язана з її сприйняттям людиною головним чином на підсвідомому рівні, визначає і методи її вивчення. Поняття приватності багатоаспектне і відображене на структурному та семантичному рівнях твору Дейва Еггерса «Сфера». Основна сюжетна лінія є базисом концепту приватності в макроконтексті роману.

«Сфера» (англ. *The Circle*) – це науково-фантастичний роман із елементами антиутопії американського письменника. Книжка стала жорсткою сатирою на сучасний світ інформаційних технологій, соціальних мереж і споживчих відносин. Роман порівнюють із антиутопіями «1984» Джорджа Орвелла і «Який чудесний світ новий!» Олдоса Гакслі.

У «Сфері» дистопічні уяви Дейва Еггерса про сучасну культуру цифрового спостереження відображені у прозорих персонажах, тобто втілюють т. зв. «*gläserne Mensch*» («скляну людину»), і, здається, позбавлені будь-якого почуття конфіденційності. Самоспостереження доведено до крайньої межі. Однією з головних цілей «Сфери», однойменної технологічної компанії роману, є уникнення ганьби через радикальне публічне самовиявлення особистості, яке має призвести до повної прозорості.

У центрі уваги книги – універсальний образ гігантської ІТ-корпорації. «Сфера» знаходиться

не в Силіконовій долині – вона і є Силіконова долина. У книзі Еггерса «Сфера» названа «єдиною компанією, від якої справді щось залежить». Образ «Сфери» занадто універсальний, щоб бути кривим дзеркалом для Google, Apple або Facebook. «Сфера» – це метафора Інтернету загалом.

Ключовими постулатами компанії є: «Secrets are lies» («Таємниця – це брехня»), «Privacy is theft» («Приватність – це крадіжка»), «Sharing is caring» («Ділитися означає любити») (Eggers, 2013: 6). На цих «трьох китах» спочиває ідея прозорості суспільства. Якщо людина не робить нічого проти-законного, їй нема чого приховувати, вважають ідеологи цієї компанії. Коли приватне збігається з громадським, тоді люди будуть досконалішими, а саме досконале суспільство і є метою «Сфери».

Концепт «приватність» належить до розряду концептів, які, за визначенням Ю. С. Степанова, «плинуть над словами» (Степанов, 1990: 383–385), тобто виражаються у словах не експліцитно, а імпліцитно-асоціативно, що диктує й обрані напрями дослідження. Було визначено асоціативний ряд, що виникає при визначенні поняття приватності. Як наслідок, було з'ясовано, що приватність безпосередньо пов'язується з такими аспектами, кожен із яких доповнено прикладами лексем із аналізованого твору:

1) особистість і особиста сфера (person, personally, myself, himself, herself, one's business and concerns);

2) інші люди, суспільство (people, other people, others, society, community, neighborhood);

3) взаємини між людьми (confidence, trust, friendship, believe);

4) стан самотності (alone, isolated, loneliness, separation);

5) свобода (freedom, free);

6) інформація (information, public knowledge);

7) секретність (private, privacy, security, secrecy, safety);

8) територія, особиста територія (area, space, personal space);

9) власність, особисті речі (mine, my, own);

10) право (citizen, government, validation, right, decent, correct);

11) порушення (illegal, intruder, transparency, to be tracked, to be watched).

У ході проведеного дослідження частотності використання кожної з поданих лексико-семантичних груп було виявлено, що найчастотнішою групою є група під номером 2, яка позначає людей і суспільство загалом. Іншими словами, ефективним є антропоцентричне сфера-джерело. Опису лексичних значень або асоціативних рядів,

пов'язаних із концептом PRIVACY, сприяли також праці із логічної когнітивістики. Щоб описати когнітивний зміст досліджуваного концепту, потрібно виявити і схематично представити структуру класу ситуацій, у яких виникає певна асоціація: «Найменувати ситуацію (подію, факт), – зазначила О. Подлєсова, – це означає називати і з'єднувати в одне структурне ціле, співвіднесення в свідомості з логічною пропозицією, є (станом, властивістю, ставленням) і його учасників». Отже, на думку Н. Лазебної, опис ситуації здійснюється за допомогою системи пропозицій (Лазебная, 2017). У центрі пропозиції перебуває семантичний предикат, до якого приєднані аргументи. Антропоцентричність концепту PRIVACY представлена на рис. 1.

Таблиця 1

Частотність використання лексем асоціативних рядів концепту PRIVACY

№	Назва лексико-семантичної групи	Кількість лексем
1.	Особистість і особиста сфера	271
2.	Інші люди, суспільство	298
3.	Взаємини між людьми	122
4.	Стан самотності	59
5.	Свобода	36
6.	Інформація	80
7.	Секретність	118
8.	Територія, особиста територія	35
9.	Власність, особисті речі	289
10.	Право	250
11.	Порушення	142
Загальна кількість проаналізованих лексем:		1 700

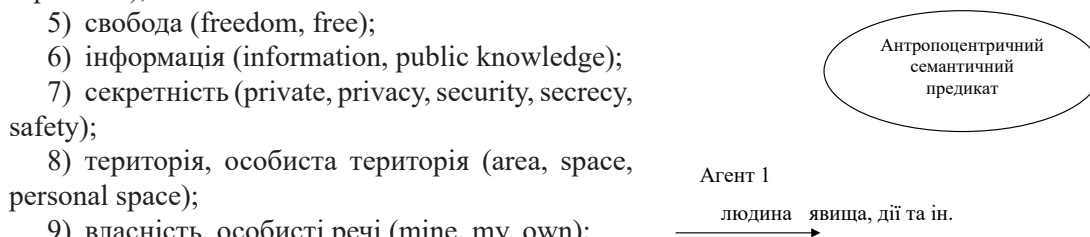


Рис. 1. Пропозитивно-семантична аргументація асоціативних рядів концепту PRIVACY

Можна говорити про те, що Агентом 1 утворення відповідних асоціацій є людина, яка існує в реальному світі, та її особистісні характеристики, діяльність, результати цієї діяльності та ін. Така частотність зумовлена специфікою твору, тому що в центрі уваги «Сфери» є людина та суспільство загалом. Численність лексем цієї групи складає

298 із 1 700 проаналізованих одиниць. До найменших груп належать лексеми із семантикою самотності, свободи й особистої території, а саме групи 4, 5, 8, що налічують 59, 36 і 35 слів відповідно. Варто зазначити, що самотність і свобода заперечуються як такі та майже заборонені в аналізованому творі, а особиста територія відсутня, що й зумовило низку частотності використання слів цих лексико-семантичних груп. На основі аналізу словників англійської мови було виявлено такі аспекти значення слів *privacy*, *private*. Словники англійської мови налічують до 9 значень прикметника «private» (Webster, 1968), які зводяться до наявності таких ознак: 1) той, що стосується певної людини; 2) знаходиться у власності; 3) окремий, ізольований; 4) належить до певної групи; 5) неофіційний, недержавний; 6) потайний; 7) секретний, таємний, конфіденційний.

Відзначимо, що, за даними словників, іменник «privacy» стосується прикметника «private», і це реалізується в таких контекстах, як «private meeting, private space» (Бенсон, Илсон, 1990). Таким чином, можна скласти первинний список понять, які асоціюються із приватними даними: особистість і взаємини між людьми, свобода, інтимність, самотність, секретність, власність.

Окремим важливим аспектом приватності та її порушення в контексті роману «Сфера» є використання маніпуляцій і непомітної примусовості. «Сфера» та всі її компоненти поступово впроваджуються в життя головної героїні, Мей, і руйнують її уклад життя. З лексичного погляду ця проблема відображена у використанні модальних дієслів примусового характеру, наприклад, *should*, *must*, *have to*:

- «All that happens *must* be known.
- <...> Everyone *should* have a right to know everything, and *should* have the tools to know anything.
- With TruYou, to set up a profile, you *have to* be a real person, with a real address».

Розберемо детальніше приклади, безпосередньо пов'язані з порушенням приватності, психологічними маніпуляціями та підміною понять.

«Do you behave better or worse when you're *being watched*? – Better. Without a doubt. – When you're *alone, unwatched, unaccountable*, what happens? – ...I do things I don't want to do. I lie.» (Eggers, 2013: 164). У цих прикладах використовується пасивний стан дієслова, Present Continuous Passive Tense: *being watched* – знаходишся під наглядом, за тобою наглядають; прикметники *alone, unwatched, unaccountable* – одна, за тобою не спостерігають, не підвітна. Ці форми передбачають існування третьої сторони (third party), яка буде спостерігати за людиною, таким чином, порушуючи її право на приватне життя. Цю частину діалогу можна загалом схарактеризувати як безпосередній приклад психологічного тиску на людину і маніпуляції.

Як вже було зазначено вище, гаслами корпорації «Сфера» є три речення: «Secrets *are* lies. Sharing *is* caring. Privacy *is* theft» (Eggers, 2013: 6). Завдяки використанню дієслова *to be* – бути – у формах *are* та *is* ці постулати сприймаються як щось беззаперечне, щось, що не піддається сумніву або спростуванню. Таким чином, досягається психологічний тиск на людину та підміна звичних понять тими, що вигідні корпорації. Використання дієслова *to be* набуває характерності використання в цьому творі, за допомогою цієї конструкції вводяться багато ідей, які не повинні бути спростовані, що необхідно сприймати як факт. Так, фразою «You're either transparent or you're not» людину ставлять у жорсткі рамки, примушують робити так, а не інакше.

Висновки. Отже, мовне позначення приватності може бути представлено у вигляді фрейму, який формується за рахунок понять, що асоціюються із приватними даними. До них належать поняття, котрі частково є синонімами приватних даних (свобода, секретність, інтимність, самотність, власність), а також ті, які включають у себе приватність як важливу характеристику: наприклад, особистість і міжособистісні відносини. Найчастотнішим є використання групи понять, що позначає людей і суспільство. Це зумовлено специфікою твору й антропоцентричною парадигмою сучасних лінгвістичних студій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воркачев С. Г. Концепт как «зонтиковый термин». Язык. Сознание. Коммуникация. Московский гос. ун-т. Филологический факультет. Москва : Макс-пресс, 2003. С. 5–12.
2. Голубовская И. А. Этнические особенности языковых картин мира. Киев : Издательско-полиграфический центр «Киевский университет», 2002. 293 с.
3. Комбинаторный словарь английского языка / авт.-уклад. Бенсон М., Бенсон Э., Илсон Р. Москва : Русский язык, 1990. 536 с.
4. Лазебна Н. В. Образність англomовного комп'ютерного текстового простору. Запоріжжя : ЗНТУ, 2017. 206 с.
5. Степанов Ю. С. Понятие. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва : Сов. энциклопедия, 1990. С. 383–385.

6. Толковый словарь русского языка / авт.-уклад. Ожегов С. И., Шведова Н.Ю. Москва : «Азъ», 1994. 820 с.
7. Eggers D. The Circle. California: Knopf, 2013. 493 с.
8. Webster's New World Dictionary of the American Language. Ed. B. Guralnik. Simon and Schuster, 1986. 1692 p.

REFERENCES

1. Vorkachev S. G. Koncept kak "zontikovyj termin" [Convept as an "umbellike term"]. Language. Cognition. Communication. Moscow State University. Philological faculty. Moskva: Maks-press, 2003. pp. 5–12. [in Russian].
2. Golubovckaya I. A. Etnicheckie ocobennocti yazykovih kartin mira [Ethnical peculiarities of linguistic woldviews]. Kiev: Publishing and polygraphic center "Kyiv University", 2002. 293 p. [in Russian].
3. Kombinatornyj clovar' anglijckogo yazyka [The BBI Combinatory Dictionary of English] / avt.-uklad. Bencon M., Bencon E., Ilcon R. Moskva: Russkij yazyk, 1990. 536 p. [in Russian].
4. Lazebna, N. V. Obraznist' anglomovnogo komp'yuternogo tekstoprostoru [Imagery in English computer textspace]. Zaporizhzhya: ZNTU, 2017. 206 p. [in Ukrainian].
5. Stepanov Yu. C. Ponyatie. *Lingvicticheckij enciklopedicheckij slovar'* [Linguistic encyclopaedical dictionary]. Moskva: Soviet encyclopedia, 1990. pp. 383–385. [in Russian].
6. Tolkovyj clovar' russkogo yazyka [Defining dictionary of Russian language] / author. Ozhegov C. I., Shvedova N. Yu. Moskva : "Az", 1994. 820 p. [in Russian].
7. Eggers D. The Circle. California: Knopf, 2013. 493 p. [in English].
8. Webster's New World Dictionary of the American Language. Ed. B. Guralnik. Simon and Schuster, 1986. 1692 p. [in English].

УДК 811.521'373.613:659.1
DOI

Діана ЛАРЧЕНКО,
orcid.org/0000-0002-6118-8372

асистент

Інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) dianalarchenko@yahoo.com

ОСОБЛИВОСТІ ПИСЬМОВИХ ТА УСНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У ЯПОНСЬКІЙ ТЕЛЕВІЗІЙНІЙ РЕКЛАМІ

У статті розкривається поняття запозичених слів відповідно до досліджень різних лінгвістів японського й українського мовознавства та їх значення і використання у сучасній японській телевізійній рекламі. Наведені основні вітчизняні та зарубіжні дослідники цієї теми та їхні основні праці з влучними прикладами. Проаналізовано спільні та відмінні риси таких досліджень і розглянуто особливості прикладів у таких дослідженнях. Стаття висвітлює найбільш популярні класифікації запозичених одиниць у міжнародному та власне японському мовознавстві, які допомагають більш детально вивчити та проаналізувати тему у різних сферах суспільства. Розглянуто особливості вживання запозичених слів у сучасній японській мові та проблеми, які виникають у вітчизняних перекладачів при роботі з ними, також наведені приклади найбільш влучних перекладів і тлумачень для полегшення розуміння мовної специфіки японського народу. Проаналізовано різні сфери вживання запозичених одиниць японської мови, наведені найбільш популярні одиниці у сучасному житті японців. Здійснений пошук найбільш влучних перекладів вітчизняною мовою найуживаніших запозичених одиниць японської мови у сучасних реаліях телевізійної реклами. Досліджені класифікації запозичених одиниць і висвітлені найбільш влучні класифікації. Стаття розкриває популярні рекламні ролики з найяскравішим проявом запозичених слів і конструкцій у сучасній японській мові й особливості їх використання і перекладу. Досліджено ставлення японського народу до запозичень у власній рекламі та зроблено аналіз ефективності телевізійної реклами із запозиченими словами та виразами серед власне японських та іноземних глядачів. Наведені можливі проблеми з використанням запозичених одиниць у сучасній телевізійній рекламі.

Ключові слова: запозичена одиниця, телевізійна реклама, класифікація, запозичений вираз, глядач.

Diana LARCHENKO,
Assistant
Institute of Philology
of Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) dianalarchenko@yahoo.com

FEATURES OF WRITTEN AND ORAL BORROWED UNITS IN JAPANESE TELEVISION ADVERTISING

The article describes the concept of borrowed words according to the studies of various linguists of Japanese and Ukrainian linguistics and their meaning and use in modern Japanese television advertising. The main domestic and foreign researchers of this topic and their main works with good examples are given. The common and distinctive features of such studies are analyzed and specific features of such studies are considered. The article highlights the most popular classifications of borrowed units in international and Japanese linguistics, which help to study and analyze the topic in different areas of society in more detail. The features of the use of borrowed words in modern Japanese and the problems encountered by native translators in dealing with them are considered, as well as examples of the most accurate translations and interpretations to facilitate understanding of the linguistic specificity of the Japanese people. Various areas of borrowing of Japanese are analyzed, as well as the most popular units in modern Japanese life according to the development of culture and religious factors. The most accurate translations of the most widely used borrowed Japanese language units in modern television advertising realities were searched in the domestic language. The borrowing unit classification studies and the most accurate classifications are highlighted. The article reveals popular commercials with the most vivid expression of borrowed words and constructions in modern Japanese and the peculiarities of their use and translation. The attitude of the Japanese people to borrowing in their own advertising has been investigated and the effectiveness of television advertising with borrowed words and expressions made among Japanese and foreign viewers has been analyzed. Possible problems with the use of borrowed units in modern television advertising.

Key words: borrowed unit, television advertising, classification, borrowed expression, viewer.

Постановка проблеми. Дуже помітне переважання запозичених слів у японських ЗМІ, як у письмовій, так і в усній формах, деякою мірою спантеличує носіїв таких запозичень. Фрази, які, здається, не мають жодного сенсу і жодного стосунку до того, з чим вони пов'язані, незважаючи на це, помітні всюди: на футболках, на телевізійній рекламі й у японських журналах. Деякі коментатори стверджують, що такі запозичення у Японії не слід намагатися зрозуміти, тому що вони діють виключно у ролі прикраси.

Аналіз досліджень. Перш ніж обговорювати запозичені елементи, знайдені у японських ЗМІ, варто спочатку обговорити, як ця проблема була вирішена іншими авторами. Двоє з авторів, Джон Догіл і Барбара Хайд, стверджують, що англійська мова у японських ЗМІ переважно відіграє декоративну роль і має мало комунікативної сили (Dougill, 2008; Hyde, 2002). Дослідниця Кьоко Такаші також фокусується на декоративних елементах запозичень, але пропонує більш широкую інтерпретацію їхніх функцій (Takashi, 1990, 1994). Брайан Моеран, Кацумі Хошіно і Шон Муні – три автори, чії роботи підтримують ідею декоративної та комунікативної парадигм у розумінні запозичених слів у японських ЗМІ (Moeran, 1996, 1985; Mooney, 2000).

Постійне збільшення кількості іноземних лексичних одиниць у японському словнику запозичених слів ставить важливе завдання перед дослідниками у цій сфері. Японці почали вбирати до своєї мови нові слова з індоєвропейських мов ще з періоду Мейджі (1867–1912), головним чином через існування лексичних пробілів (Loveday, 1996).

Вивчення запозичень завжди було популярним у японському мовному суспільстві. Завдяки цьому можна знайти багато літератури з означеної теми, хоча автори не приділяли достатньо уваги саме японській рекламі. Дослідник Мінору Умегакі описує історію запозичень у японській мові від першого контакту із західними культурами. Інший учений, Юкімаса Хатторі, зайнявся подальшим вивченням цієї сфери і розвинув теорії, подані у роботах Мінору Умегакі, яка стала основою його дослідження «Приклади англійських лексичних запозичень у японській мові» (Hattori, 1980). Дослідник Муней Сін вважав, що лєвова частка запозичених слів прийшли з англійської мови, хоча у японській нараховується багато запозичень і з французької, голландської, китайської, італійської, іспанської та португальської мов (Mooney, 2000). Вчений Джеймс Стенлоу дослідив мовні контакти у Японії близько тисячі років тому, коли

буддизм і представники китайської нації прибули сюди у VI ст. (Stanlaw, 2004). Вчений Лео Лавдей описав контакти японської мови з країнами Азії (Loveday, 1996).

Мета статті – дослідити питання про процес коренізації, семантики запозичень, соціолінгвістики функцій таких запозичених слів і ставлення до них.

Виклад основного матеріалу. Оскільки телебачення є більш складним середовищем, ніж друковані сторінки журналів, запозичення, використані у японських рекламних телевізійних програмах, аналогічно є складнішими, тоді як у журналах рекламні оголошення можуть включати тільки письмові запозичені слова, телевізійні ж рекламні оголошення можуть складатися як із письмових, так і розмовних запозичень. Дослідження варто розпочати з аналізу телевізійних рекламних роликів, які вміщують у себе лише письмові запозичення, оскільки це служить переходом між рекламою у японських журналах і рекламою на телебаченні. Потім можна починати розгляд реклами, де застосовується як письмові, так і розмовні запозичені слова (Goldstein, 2011).

Один із поширених способів письмових запозичень показаний на японському телебаченні через слогани компаній. Багато японських компаній мають гасла англійською мовою, прикладом чого є слоган фірми «Honda»: «*the power of dreams*» (сила мрій) (Honda Slogan, 2019). Ці гасла зазвичай зображуються у кінці реклами, що відбивається дзеркально відповідно до англійської, яка є відокремленою у японських журналах. Перший комерційний ролик із письмовою англійською мовою, що досліджується, – це реклама «Rocky», японської кондитерської компанії.

Товари «Rocky» є популярною японською закускою: тонкий крекер у формі соломки у шоколаді. В одному телевізійному рекламному ролику таких снєків немає англійської мови, але вона використовується у кінці ролика (Rocky, 2019). Під торговою маркою «Rocky» є фраза *stick for fun* (соломка для задоволення), яку також можна знайти на веб-сайті «Rocky»: rocky.jp (Rocky slogan, 2019). Є кілька рівнів змісту, пов'язаного із фразою, і не всі з цих значень, швидше за все, помічаються японськими глядачами. Це говорить про те, що фраза не має повністю комунікативної функції, а, швидше, має часткову комунікативну і частково декоративну функції. Декоративне гасло, ймовірно, написане англійською мовою, а не японською, оскільки торгова марка «Rocky» зображена з використанням латинського алфавіту. Бренд і слоган знаходяться у правому нижньому

кутку екрану, і таке розташування англійської мови менше відволікає глядача й узгоджується зі стилем написання. І бренд, і слоган мають той самий шрифт і написані одним кольором, тому вибір впав на англійську мову, а не японську, щоб написати гасло з декоративною метою. Водночас цей слоган може бути поміченим і тому може доносити до глядача певну ідею, так що частково має комунікативну функцію.

Найпростіший елемент у спілкуванні із глядачами – це те, що гасло доносить зміст окремих слів, таких як *stick* (соломка) і *fun* (задоволення). Слово *stick*, очевидно, пов'язане з формою шоколадної закуски. Багато інших елементів рекламного ролика передають цю характеристику закуски, вертикальні смуги на задньому плані мають той самий колір, що і шоколад, і актор описує також снік довгої та тонкої форми.

Існує й інший рівень значення, яке англійське гасло втілює у собі: сенс всієї фрази *дотримуватися задоволення*. Носії англійської мови розуміють, що вираз *stick to...* означає *робити лише....* Тож словосполучення *stick to fun* розуміється як *робити лише те, що весело*. Проте цей рівень значення, ймовірно, втрачено для деяких японських глядачів – це гасло перекладається у нижньому правому кутку японською мовою (Rocky slogan, 2019). *いつも楽しいことといっしょ!* (Завжди веселі речі разом). Якби фраза могла повідомити своє значення сама по собі, то не було б необхідності забезпечити дослівний переклад. Таким чином, відбувається часткове спілкування за рахунок використання англійського запозичення на японському телебаченні. Окремі слова мають комунікативну функцію у зв'язку з іншими елементами у рекламі, тоді як загальний сенс фрази може бути втраченим. Це узгоджується з ідеєю, що короткі фрази здатні краще спілкуватися з японською аудиторією, ніж довгі, а отже, більш короткі фрази з'являються частіше.

Крім того, аналіз фрази, використаної у рекламі сніків «Rocky», показує, як важко і складно для японських торговельних марок використовувати запозичення у своїй рекламі. Якщо компанія хоче використовувати гасло, яке має кілька рівнів змісту, то вона повинна визнати, що деякі значення будуть втрачені для японських глядачів. З іншого боку, компанія може використовувати гасло, яке має дивне значення з погляду носіїв англійської мови, але яке обмінюється даними більш ефективно для японського глядача. Наприклад, замість того, щоб використати запозичення *Stick to Fun*, торгова марка «Rocky» могла б вибрати щось на кшталт *stick fun* (користуватися

задоволенням), що, можливо, передає значення окремих слів більш ефективно, не маючи відношення до написання природного звучання фрази. Розуміння того, наскільки ефективно запозичення може спілкуватися з японськими глядачами, може бути потенційно корисним для японських компаній, котрі намагаються донести до своїх глядачів зміст найбільш ефективним способом. Наступний приклад для дослідження – це телевізійна реклама, у якій використовується індивідуальне англійське слово, а не фраза.

У рекламі помади від торгової марки «Shiseido» є так само англійська мова у кінці рекламного ролика, але цього разу англійські запозичення усні, а не письмові (Shiseido, 2019). Цей бренд помади має назву «Maquillage» і у кінці реклами з'являється світлина зі словами «*Touch!/Maquillage/Touch!*» (доторкнись/Maquillage/доторкнись) у верхній частині кадру помади з губами. У міру того, як голос переходить до кожного слова, існує певний ефект, наданий кожному написаному елементу. Коли голос каже: *Touch!*, це слово стає курсивом, а коли голос промовляє назву бренду *Maquillage*, то вона підсвічується на короткий проміжок часу. Вдруге голос каже: *Touch!* і відбувається те саме – слово на світліні збільшується. Таке запозичення *touch* (торкатися) має на увазі помаду, яка торкається губ у кадрі. Звичайно, ці ефекти могли бути застосовані і для японських слів на екрані, але більш доречно, коли вони написані англійською мовою. Такі запозичення привертають увагу глядача і, до того ж, використання англійської мови замість японської має кращий ефект на глядачів. Таке застосування запозичених слів, використовуваних у японській рекламі, має високу декоративну функцію, а саме залучення уваги глядача.

Дуже важливою сферою дослідження є питання про те, наскільки запозичені слова є комунікативними. З огляду на той факт, що англійське слово *touch* (торкатися) запозичене до японської мови, можна припустити, що японцям відоме значення цього запозичення. Однак назва бренду *Maquillage* набагато складніша і більш незвичайна. Це слово означає *косметика* і запозичене з французької мови, але у цій рекламі використовується компанією «Shiseido» як торгова марка. Японські глядачі можуть асоціювати значення французького слова на основі його використання як торгової марки без розуміння загального змісту цього слова. Крім того, значення запозичення *touch* (торкатися) також не повністю зрозуміле. Це запозичене слово може бути використане як ще один підрозділ категоризації торгової марки або

ж воно просто використовується як рекламування для фонових зображень. Крім того, перше слово *touch* (торкатися) може бути просто використане у цілях заповнення часу, проте коли воно застосовується вдруге, то може бути змінене попереднім словом *Maquillage* і сприйматися як *Maquillage touch* (дотик Maquillage). І, нарешті, зазвичай більшість слів, написаних курсивом, нахилені вправо, проте *touch* (торкатися) нахилене вліво. Такий незвичайний курсив у поєднанні з використанням знаку оклику є важливим показником, що ці слова мають більш декоративні функції, ніж комунікативні (Shiseido, 2019).

Письмові запозичення показують схожість з англійськими запозиченнями, знайденими у японських журналах. Як видно на прикладі реклами снєків «Роску», значення може бути передано на рівні окремого слова, тоді як сенс фрази загалом втрачається. Це говорить про те, що чим коротша фраза, тим вона має більшу комунікативну функцію.

Як було зазначено раніше, телевізійна реклама є більш складним елементом для дослідження, ніж друкована реклама у журналах, тому що включає у себе рухомі зображення і звук. Це особливо актуально при розгляді декоративних і комунікативних функцій запозичених слів, які не тільки написані на екрані, але також передані в усному плані для глядача.

В автомобільній рекламі для «Toyota Vitz» є багато різних способів передачі англійської мови або західної естетики. По-перше, тут застосовується фоновіа музика – пісня «*Sunday Morning*» (недільний ранок) американської групи «Maroon 5», виконана англійською мовою (Toyota Vitz). На противагу цьому усний текст рекламного ролика ведеться японською мовою двома японськими акторами. Однак постановка рекламного ролика повертає глядача назад до західного середовища, оскільки дві головні дійові особи перебувають на вечірці з іншими іноземцями. Тут простежується складна суміш японських і західних стилів: фоновіа музика і постановка має західні мотиви, тоді як головними дійовими особами є японці (Toyota Corolla, 2019).

Актриса у рекламі говорить японською мовою, проте певні слова, які вона вимовляє, з'являються на екрані. Вона вимовляє назву марки автомобіля «Vitz» два рази. Перший раз це слово з'являється на екрані, написане катаканаю. Вдруге воно вже написане латинськими літерами. Таким чином виконується процес кращого запам'ятовування глядачами назви бренду, коли слово написане латинськими літерами, а коли воно записується японською – глядач може прочитати його і дізна-

тися правильну вимову. Порядок написання також грає свою роль: вдруге назва бренду написана англійською мовою так, щоб глядач міг краще проасоціювати звук торгової марки з його письмовою формою. Хоча назва торгової марки «Vitz» звучить повністю по-іноземному, у рекламі надається японська вимова, так що власне японські споживачі можуть говорити про продукт з іншими людьми. У цій рекламі назва «Vitz», по суті, має два підзаголовки – один у формі письмової японської, а інший – у формі розмовної японської мови. Таким чином, власне написання торгової марки «Vitz» латинськими літерами служить декоративним елементом. Такий самий ефект створюється й у англійських назвах японських журналів, які записуються великим шрифтом. За допомогою цього ефекту її видно здалеку, і це служить декоративним елементом, однак коли назва вже визнана відомим брендом, комунікативна функція бере верх.

Висновки. Телевізійна реклама більш гнучка у своїх способах зробити застосовані запозичення більш комунікативними, навіть якщо вони написані латинськими літерами, а не японською мовою. Коли слово на екрані, написане англійською, вимовляється японською мовою, японські глядачі мають два різні способи зрозуміти слово – через текст і звук. Англійська, що має виключно декоративну функцію і у якій зовсім відсутній комунікативний елемент, також знайдена у японській рекламі, як, наприклад, пісня гурту «Maroon 5» – як фоновий режим. Тексти пісень взагалі важко відрізнити, незалежно від того, якою мовою вони виконуються, і це підтверджується тоді, коли текст пісні представлений нерідною мовою для глядачів японської реклами. Окремі слова важко сприйняти у пісні так само, як і окремі слова у друкованих статтях. Замість того, щоб спілкуватися у явному вигляді, англійська у пісні більше схожа на текст, який водночас передає західну атмосферу вечірки у рекламі, де не використовується жодна європейська мова. Така англійська з чисто декоративною функцією допомагає посилити частково цю функцію назви бренду. Іншими словами, хоча назва бренду повідомляє своє призначення, написання цієї назви англійською мовою підкріплює декоративну функцію англійської мови у пісні.

Важливість використання правильної граматики у запозиченнях не відкидається, хоча головний акцент у японській рекламі робиться на декоративній функції, яка вважається важливішою, ніж комунікативна. Проте також приділяється значна увага і комунікативній силі запозичень, адже реклама розповсюджується і на носіїв

цієї мови, тому використання різних запозичень у японській рекламі не пов'язане виключно з декоративною функцією.

Розміщення запозичених слів також працює спільно з іншими елементами дизайну, такими як колір шрифту. Розташування запозичених елементів має безпосереднє відношення до декоративної функції слова, тоді як їхня комунікативна сила може змінюватися незалежно від розміщення на підставі частоти використання у мові. Розміщення запозичених слів є одним зі способів, який допомагає розібратися у відносній важливості декоративних і комунікативних функцій запозичень у японських журналах.

Оскільки телебачення є більш складним середовищем, ніж друковані сторінки жур-

налів, запозичення, використані у японських рекламних телевізійних програмах, аналогічно є складнішими, тоді як у журналах рекламні оголошення можуть включати тільки письмові запозичені слова, телевізійні ж рекламні оголошення можуть складатися як із письмових, так і з розмовних запозичень.

Телевізійна реклама більш гнучка у спробах зробити запозичення більш комунікативними, навіть якщо вони написані латинськими літерами, а не японською мовою. Коли слово на екрані, написане англійською, вимовляється японською мовою, японські глядачі мають два різні способи зрозуміти слово – через текст і звук. Слова можуть бути прочитані вголос, і їх промовляння впливає на спосіб сприйняття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Dougill J. Japan and English as an alien language. *English Today*. 2008. № 93. P. 18–22.
2. Goldstein D. The use of English in Japanese Advertising. Dietrich : Dietrich College Press, 2011. 66 p.
3. Hattori Y. Patterns of English Lexical Adoption in Japanese. Austin: the University of Texas Press, 1980. 112 p.
4. Hyde B. Japan's emblematic English. *English Today*. 2002. № 71. P. 12–16.
5. Loveday L. Language contact in Japan: a sociolinguistic history. Oxford : Clarendon Press, 1996. 335 p.
6. Moeran B. A Japanese advertising agency: an anthropology of media and markets. Surrey : Curzon, 1996. 235 p.
7. Moeran B. When the poetics of advertising becomes the advertising of poetics: syntactical and semantic parallelism in English and Japanese advertising. *Language & Communication*. 1985. № 5. P. 29–44.
8. Mooney S. 110 Days in Tokyo and Everything's Hunky-Dory: The Marketer's Guide to Advertising in Japan. Westport : Quorum Books, 2000. 267 p.
9. Stanlaw J. Japanese English: Language and Culture Contact. Hong Kong : Hong Kong University Press, 2004. 156 p.
10. Takashi K. English Elements in Japanese Advertising. *English Today*. 1990. № 6. P. 45–46.
11. Takashi K. Advertising Language. A pragmatic approach to advertisements in Britain and Japan. London & New York : Routledge, 1994. 305 p.
12. Honda Slogan. *Honda Company Website*. 2019. URL: <http://www.honda.com/>.
13. Pocky. *You Tube*. 2019. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=muM53tITdpM>.
14. Pocky slogan. *Ezaki Glico Co. Website*. 2019. URL: <http://pocky.jp/>.
15. Shiseido. *You Tube*. 2019. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=pZBy5v0CPvA&NR=1>.
16. Toyota Corolla. *You Tube*. 2019. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=qYjUrFdbzos>.

REFERENCES

1. Dougill J. Japan and English as an alien language. *English Today*. 2008, № 93, pp. 18–22 [in English].
2. Goldstein D. The use of English in Japanese Advertising, Dietrich: Dietrich College Press, 2011, 66 p. [in English].
3. Hattori Y. Patterns of English Lexical Adoption in Japanese, Austin: the University of Texas Press, 1980, 112 p. [in English].
4. Hyde B. Japan's emblematic English, *English Today*, 2002, № 71, pp. 12–16 [in English].
5. Loveday L. Language contact in Japan: a sociolinguistic history, Oxford: Clarendon Press, 1996, 335 p. [in English].
6. Moeran B. A Japanese advertising agency: an anthropology of media and markets, Surrey: Curzon, 1996, 235 p. [in English].
7. Moeran B. When the poetics of advertising becomes the advertising of poetics: syntactical and semantic parallelism in English and Japanese advertising, *Language & Communication*, 1985, № 5, pp. 29–44 [in English].
8. Mooney S. 110 Days in Tokyo and Everything's Hunky-Dory: The Marketer's Guide to Advertising in Japan, Westport: Quorum Books, 2000, 267 p. [in English].
9. Stanlaw J. Japanese English: Language and Culture Contact, Hong Kong: Hong Kong University Press, 2004, 156 p. [in English].
10. Takashi K. English Elements in Japanese Advertising, *English Today*, 1990, № 6, pp. 45–46 [in English].
11. Takashi K. Advertising Language. A pragmatic approach to advertisements in Britain and Japan, London & New York: Routledge, 1994, 305 p. [in English].
12. Honda Company Website, 2019. URL: <http://www.honda.com/> [in English].
13. Pocky. *You Tube*, 2019. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=muM53tITdpM> [in English].
14. Pocky slogan, Ezaki Glico Co. Website, 2019. URL: <http://pocky.jp/> [in English].
15. Shiseido, *You Tube*, 2019. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=pZBy5v0CPvA&NR=1> [in English].
16. Toyota Corolla, *You Tube*, 2019. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=qYjUrFdbzos> [in English].

Ольга ЛЕВКОВСЬКА,
orcid.org/0000-0003-3038-6621,
студентка IV курсу факультету лінгвістики
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) ventutak@gmail.com

Наталія МОІСЄЄВА,
orcid.org/0000-0003-1387-296X,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) n.o.moiseeva.kpi@gmail.com

ВИДИ МОВНОЇ ГРИ В РЕКЛАМНИХ ТЕКСТАХ НІМЕЦЬКИХ БРЕНДІВ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ

У статті розглянуті види та засоби мовної гри, що застосовуються в текстах німецькомовної реклами, їхні функції та способи збереження ефективності у перекладі українською мовою.

У процесі дослідження вирішуються такі завдання: характеристика явища «мовна гра» та вивчення походження цього терміна у різних наукових джерелах; розробка класифікації прийомів мовної гри у німецькомовних рекламних текстах на різних рівнях мовної системи; визначення факторів, що впливають на адекватність перекладу німецькомовних рекламних текстів українською.

Провівши ґрунтовний аналіз сучасних лінгвістичних досліджень, автори роблять спробу дати визначення мовній грі як невід'ємному елементу ефективного рекламного тексту. У роботі зіставляються німецькі рекламні тексти та варіанти їхнього перекладу, описується функціональне навантаження мовної гри у рекламі, а також досліджується застосування ігрових прийомів на різних мовних рівнях. Було встановлено, що ігрові техніки в рекламі використовуються для залучення уваги читача, збільшення запам'ятовування повідомлення, для підвищення естетичної цінності тексту, а також нерідко для маскування і «протягування» у свідомість читача вигідного для рекламодавця сенсу.

Дослідження специфіки перекладу рекламних текстів є важливим потенційним внеском до сучасного українського перекладознавства, адже для розвитку прогресивного інформаційного суспільства та поширення процесів глобалізації у сфері рекламної комунікації в Україні необхідне комплексне вивчення взаємопов'язаності усіх можливих компонентів реклами, яке потребує аналізу іншомовного рекламного дискурсу. Наукова розвідка торкається також труднощів перекладу німецькомовних рекламних текстів українською мовою, серед яких автори виокремлюють такі чинники: рухливість і мінливість асоціативного поля стимулів, що містять елементи мовної гри; багатошаровість функцій, закладених у тексті, й обов'язковість їх відтворення в перекладі; особливості актуалізації стилістичних засобів у мові перекладу.

Ключові слова: ігровий прийом, комерційний переклад, комунікативна стратегія, мовна гра, мовний рівень, прагматична функція, рекламний текст.

Olga LEVKOVSKA,
orcid.org/0000-0003-3038-6621,
Student of the 4th year at the Faculty of Linguistics
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
(Kyiv, Ukraine) ventutak@gmail.com

Natalia MOISIEIEVA,
orcid.org/0000-0003-1387-296X,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory, Practice and Translation of German
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
(Kyiv, Ukraine) n.o.moiseeva.kpi@gmail.com

TYPES OF WORDPLAY IN ADVERTISING TEXTS OF GERMAN BRANDS AND PECULIARITIES OF THEIR TRANSLATION

The article discusses the types and means of wordplay that are widely used in German advertising texts, their functions, and ways to preserve their effectiveness in Ukrainian translation.

In the course of the research the following tasks are solved: characterization of the phenomenon "wordplay" and studying of origin of this term in various scientific sources; developing a classification of wordplay techniques in German-language advertising texts at different levels of the language system; determining the factors that affect the adequacy of the translation of German-language advertising texts into Ukrainian.

Having thoroughly analyzed modern linguistic research, the authors attempt to define the wordplay as an integral part of effective advertising text. The work compares German advertising texts and their translation options, describes the functions of the wordplay in advertising, and explores the use of game techniques on different language levels. It has been found that game techniques in advertising texts are used: to attract the reader's attention; to increase the memorization of the message and the aesthetic value of the text; to mask and impress some ideas in the mind of the reader, that are profitable for the advertiser.

Research into the specificity of translation of advertising texts represents an important potential contribution to modern Ukrainian translation studies. Development of a progressive information society and the spread of globalization in advertising communications in Ukraine requires a comprehensive study of the interconnectedness of all possible components of advertising, which needs the analysis of foreign-language advertising discourse. In general, the following factors should be mentioned among the difficulties of translating German-language advertising texts into Ukrainian: the mobility and variability of the associative field of stimuli containing elements of the wordplay; multilayered functions embedded in the text and the obligation to reproduce them in translation; peculiarities of stylistic means in the language of translation.

Key words: *game means, commercial translation, communicative strategy, wordplay, language level, pragmatic function, advertising text.*

Постановка проблеми. Реклама є одним із найбільш впливових соціокультурних явищ в інформаційному просторі сучасного суспільства. За результатами багатьох міждисциплінарних досліджень, кожен середньостатистичний громадянин розвинутої держави щодня стикається з понад 1 500 зразків різноманітної рекламної продукції (Кондратюк, 2017: 9). У зв'язку з цим детальне вивчення реклами як певного інструмента економічного розвитку країни та впливу на її населення стає пріоритетним у науковому суспільстві. Водночас саме прийом мовної гри є продуктивним фундаментом для зародження та розвитку специфічного стилю, подачі інформації та тексту в рекламі. Відображення в мовній грі як лінгвістичних, так і екстралінгвістичних проблем, що виходять за межі виключно мовної діяльності, підтримує до неї незгасний інтерес не лише лінгвістів, літературознавців, психологів і соціологів, але й журналістів, рекламистів, політиків та економістів. Однак навіть за такого різноманіття наукових досліджень деякі проблеми залишаються недостатньо описаними і вимагають подальшого вивчення: функціональне навантаження прийомів мовної гри на різних мовних рівнях у рекламних текстах як способів впливу на адресатів; специфіка перекладу саме німецькомовних рекламних текстів українською.

Аналіз досліджень. Рекламні тексти, їхні жанри та класифікація ставали предметом дослідження в наукових роботах українських (таких як

С. Блавацький, Л. Дядечко, А. Єлісєєва, В. Зірка, А. Ковалевська, Н. Коваленко, О. Крутоголова, Н. Кутуза, Н. М'яснянкіна та ін.) і зарубіжних (А. Вішмаєр, О. Дмитрієв, Н. Копейкіна, А. Коршунова, Ф. Маунтер, К. Хегедюс, І. Морозова, Б. Мюллер, І. Хантч, К. Танакі, Дж. Уільямс, К. Шидо, К. Шрьодер та ін.) лінгвістів. За результатами цих досліджень, рекламний текст (а найчастіше слоган) містить основну ідею рекламної кампанії, тому й у дослідженні проблематики його перекладу основну увагу приділено переважно лексичним особливостям і змістовому наповненню, тоді як взаємозв'язок таких особливостей із прагматичним потенціалом тексту залишався поза увагою дослідників.

Мета статті – систематизувати підходи до вивчення проявів мовної гри та її функціональних особливостей у німецькомовному рекламному тексті задля визначення найбільш ефективних прийомів адекватного перекладу таких текстів українською мовою.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні для позначення об'єкта цього дослідження, а саме мовної гри існує ціла низка термінів; лінгвіст Клаус Детерінг у своїй роботі наводить деякі з них: «мовна гра, гра слів, мовний жарт, мовна забава, каламбур, гумор у мові та інші словосполучення з подібними компонентами» (Detering, 1983: 220). Однак у наукових працях зазвичай використовується саме термін «мовна гра», вперше вжитий австрійським філософом і логіком Людвігом

Вітгенштайном. За теорією науковця в основі мовної гри лежить прагнення досягти певного ефекту естетичного впливу (найчастіше комічного) шляхом порушення нормативного канону сприйняття мовних одиниць, творчого та нестандартного використання мовних засобів (Гридина, 1996: 1).

Оскільки тема роботи – це мовна гра у рекламних текстах, було б доречним також зазначити, як саме сформульоване визначення мовної гри у рекламістиці. Оскільки реклама має на меті залучення уваги потенційного клієнта та підвищення зацікавленості до товару, мовна гра виконує у таких текстах функцію підвищення рівня емоційного забарвлення певного висловлення. Л. П. Амірі пропонує таке визначення мовної гри в рекламі: це усвідомлене порушення стереотипу функціонування мовних одиниць у розумінні соціуму і конкретного індивіда, що використовується для посилення виразності рекламного тексту задля реалізації матеріальної мети – продажу рекламованого товару або послуги (Амири, 2004: 37). На нашу думку, це найвлучніші визначення досліджуваного явища, тому надалі керуватимемося саме ними. Розглянемо безпосередню реалізацію мовної гри в рекламному тексті.

Поняття «текст» у сфері масової інформації охоплює вербальний ряд, що набуває рис об'ємності шляхом постійної взаємодії з важливими екстралінгвістичними компонентами медійної продукції, як, наприклад: візуальні матеріали у графічному втіленні або у форматі відео, а також аудіоматеріали. Таке тлумачення поняття рекламного тексту відображене в роботах багатьох дослідників, зокрема у книзі А. Годдар: «Слово «текст» тут (у сфері реклами) використовується у найширшому його значенні, бо поєднує вербальні засоби комунікації із візуальними й аудіальними артефактами» (Goddard, 1998: 54).

Багатофункціональність мовної гри та її орієнтація на досягнення певного ефекту зумовлюють її широке вживання в рекламних текстах. Основні функції мовної гри визначили і структурували такі вчені, як В. З. Санніков у монографії «Російська мова в дзеркалі мовної гри» та Б. Ю. Норманн у книзі «Гра на гранях мови». Ми спробуємо проаналізувати й описати ті функції мовної гри, які відображаються саме в рекламі. Серед них: **створення комічного ефекту** (шляхом словесного каламбуру, гостроти, анекдоту, жарту і т. д); **образотворча** (нові смисли й асоціативні зв'язки між мовними одиницями); **естетична** (естетичне задоволення від сприйняття тексту, яке зрештою поширюється і на сам рекламований об'єкт); **компресійна** (реалізація надзвичайно важливої

у сфері реклами мовної економії); **словотвірна** (створення нових словесних елементів); **парольна** (апелювання до певної соціальної групи); **маніпулятивна** (маніпулювання свідомістю потенційних клієнтів).

Метою нашого практичного дослідження є детальне вивчення й аналіз проявів мовної гри на різних мовних рівнях у німецькомовних текстах реклами. Як свідчить проведений аналіз, найпопулярнішими в німецьких рекламних текстах є прийоми мовної гри на фонетичному рівні, рідше – на лексичному та морфологічному.

Серед лексичних прийомів мовної гри варто виокремити: метафору, метонімію, антитезу, лексичний повтор, полісемію, каламбур, епітет, оксиморон, порівняння, гіперболу, евфемізм, перифраз, алюзію.

«*Sie folgen Ihren Freunden. Sie folgen ihrer Nase. Sie folgen keinen Regeln*» (Caravaning, туризм). У цьому слогані ми можемо спостерігати приклад лексичного повтору – «Sie folgen... Sie folgen... Sie folgen». У тексті підвищується самооцінка адресата та підкреслюється його самодостатність («Ви йдете власним шляхом. Ви не дотримуєтеся жодних правил»). Текст ніби натякає, що за допомогою рекламованого продукту потенційний клієнт стане «крутішим», тобто виконує атрактивну функцію.

«*Wecke den Tiger in dir!*» (Kellogg's Frosties, пластівці). «Розбуди в собі тигра», метафора, пов'язана із символом бренду (анімаційним тигром) і специфікою товару – пластівцями на сніданок. Оскільки цільова аудиторія цієї продукції – діти, то вкрай вдалим є таке вживання образності для фіксації у молодій пам'яті. Візуальний супровід у вигляді тигра на упаковці разом із ємною фразою робить ефект реклами вкрай успішним.

«*Traditionell innovativ*» (Auto Becker, автомобільна компанія). Мовна гра в наведеному рекламному тексті базується на явищі оксиморону, стилістичному звороті, в якому поєднуються семантично контрастні слова («традиційно інноваційний»), що створюють несподівану смислову єдність (Ільєсова, 2009: 36). Тут виділяється функція змістоутворення, оскільки вибудовується новий асоціативний зв'язок між поняттями «традиція» та «інновація».

На фонетичному рівні у рекламних текстах найчастіше використовуються засоби звукових повторів, такі як: алітерація; асонанс; паронімія; анафора; епіфора; анадиплозис (повторення останнього слова або групи слів одного речення на початку наступного речення); симплока. Розглянемо декілька прикладів алітерації й асонансу:

«*Chic, charmant, central.*» (*Freiburger Private City Hotels*); «*Bade der, bade die, Badedas.*» (*Badedas*); «*Köstlich kühles Coca-Cola erfrischt Sie richtig!*» (*Coca-Cola*); «*Besser bestellen bei bestsellers.de.*» (*Bestsellers.de*); «*Mars macht mobil.*» (*Mars*); «*Draufbeißen. Durchatmen.*» (*Airwaves*); «*Calgonit Citrofresh macht's Citrusfresh.*» (*Calgonit Citrofresh*).

У сучасній рекламістиці, зокрема в німецькій, словотвірні експерименти авторів рекламних текстів неодмінно пов'язані з великою кількістю навмисних порушень норми. Творці таких рекламних текстів навмисно вдаються до створення тексту, що містить у собі помилку, мета якої – утримати увагу споживача. А. П. Реп'єв виділяє контамінацію як основний різновид словотвору у рекламних текстах. Контамінація (схрещення) – взаємодія мовних одиниць, які стикаються або в асоціативному, або в синтагматичному ряді, що призводить до їх семантичних і формальних змін або до утворення нової (третьої) мовної одиниці (Реп'єв, 1988: 106). Продемонструємо декілька прикладів словотвірних експериментів як мовної гри у рекламі.

«*Lightenschaft*» (*Magnum Light Langnese, морозиво*) – слово, співзвучне німецькому «*Leidenschaft*» («пристрасть»), але у структурі містить назву продукції, таким чином утворюючи лексему, що символізує пристрасть до продукту.

«*Hör auf zu putzen, fang an zu swiffern.*» (*Swiffer, миючий засіб*) – створення дієслова від власної назви. У формі вимоги адресату рекомендується зробити щось нове і залишити старе («закінчуй прибирати, починай свіфферити»).

«*Du kannst es dir urlauben*» (*easyJet, туризм*) – створення дієслова від поєднання двох слів «*erlauben*» («дозволити») й «*Urlaub*» («відпустка»). Транслюється повідомлення про те, що споживач може дозволити собі поїхати у відпустку із цією туристичною компанією.

Таким чином, незважаючи на те, що кожен рівень має свої мовні особливості, всі проаналізовані нами рекламні тексти спрямовані на один загальний ефект – привернення уваги за допомогою мовної гри, яка дозволяє досягти максимального впливу на споживача.

Сьогодні саме глобальність торгової марки забезпечує її конкурентоспроможність, а адекватність перекладу рекламних текстів – успіх маркетингової комунікації. У нашій країні велика частина рекламодавців – це закордонні підприємства, в т. ч. німецькі, а отже, проблема якісного комерційного перекладу є актуальною. Перекладачеві у своїй роботі необхідно зберегти

імідж товару, який просувається, і налаштувати реципієнта на його покупку. Переклад німецькомовної реклами українською зазвичай зберігає концептуальну складову частину оригіналу, але в точності майже ніколи йому не відповідає. Повноцінність перекладу рекламних текстів полягає не в механічному відтворенні всієї сукупності елементів, а в передачі специфічного для оригіналу співвідношення змісту, форми та інтенцій як єдиного цілого.

Узагальнюючи більшість класифікацій вчених-лінгвістів (В. Вальтер, Е. Н. Курт і П. Ньюмарк), можна виокремити 3 основні прийоми перекладу: точний переклад, субституцію, парафразу; деякі додатково виділяють компенсацію. Розглянемо декілька прикладів різних прийомів перекладу німецькомовного рекламного тексту: 1) «*Das Ende der Kompromisse.*» (*VW, автомобіль*) – «*Ніяких компромісів*», субституція; 2) «*Albi setzt der Frucht die Krone auf.*» (*Albi, сік*) – «*Альбі – королівський смак фруктів*», парафраза; 3) «*Der Käse, der aus der Reihe tanzt.*» (*Baby Bel, сир*) – «*Вунямковий сир*», субституція; 4) «*Mach mal Urlaub auf's Brot.*» (*Bresso, молочний продукт*) – «*Спробуй відпочинок на смак*», субституція; 5) «*Wenn Autoglass, dann Carglass.*» (*Carglass, автоскло*) – «*Якщо автоскло, то Carglass*», дослівний переклад.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що поняття реклами тісно пов'язане з поняттям рекламного тексту, який має на меті переконати реципієнта зробити покупку або скористатися рекламованою послугою. Мовна гра виконує різноманітні функції у рекламному тексті, серед яких найчастіше виділяють: комічну, образотворчу і маніпулятивну. В одному рекламному тексті мовна гра може також виконувати одразу декілька функцій, що робить її одним із найсильніших механізмів посилення експресивності, емоційного забарвлення. У запропонованій статті ми провели аналіз рекламних текстів популярних німецьких брендів і можемо зробити висновок, що німецька реклама насичена прийомами мовної гри (такими як обігравання фразеологізмів; каламбур; використання метафори; використання гіперболи; членування слів на т. зв. семантично-значущі елементи з подальшою їх трансформацією, заміною та створенням нових слів; використання лексичних повторів). У процесі дослідження було виявлено три основні прийоми перекладу: дослівний, субституцію та парафразу. Вибір варіанта перекладу повністю залежить від рівня комунікативної компетентності перекладача і його трансляційних уподобань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амири Л. П. Языковая игра в российской и американской рекламе: типология и функции. *Тезисы докладов молодых исследователей*. Ростов-на-Дону, 2004. № 5. С. 34–37.
2. Гридина Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество. Екатеринбург : Изд-во Уральского гос. педагог. ун-та, 1996. 225 с.
3. Ильясова С. В., Амири Л. П. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы. Москва : Флинта, 2009. 296 с.
4. Кондратюк К. П. Языковая игра в текстах современной рекламы. Москва, 2017. 76 с.
5. Репьев А. П. Языковая игра слов. Язык и мир человека. Москва : Языки русской культуры, 1988. С. 80.
6. Detering, Klaus. Zur linguistischen Typologie des Wortspiels. *Jongen, R. de Knop, S. Nelde, P. H. Quix, M.-P. [Hrsg.], Sprache Diskurs und Text, Akten des 17. Linguistischen Kolloquiums Brüssel 1982, Bd. 1, Tübingen, S. 219–228.*
7. Goddard A. The Language of Advertising. New York : Routhledge, 1998. 134 p.

REFERENCES

1. Amiri L. P. Yazykovaya igra v rossyskoy i amerikanskoy reklame: tipologiya i funktsii [Wordplay in Russian and American advertising: typology and functions]. *Abstracts of reports of young researchers*. Rostov-on-Don: 2004. № 5. pp. 34–37 [in Russian].
2. Gridina T. A. Yazykovaya igra: stereotip i tvorchestvo [Wordplay: stereotype and creativity]. Yekaterinburg: Publishing House of the Ural State. teacher. University, 1996. 225 p. [in Russian].
3. Ilyasova S. V., Amiri L. P. Yazykovaya igra v kommunikativnom prostranstve SMI i reklamy [Wordplay in the communicative space of media and advertising]. Moscow: Flinta, 2009. 296 p. [in Russian].
4. Kondratyuk K. P. Yazykovaya igra v tekstakh sovremennoy reklamy [Wordplay in the texts of modern advertising]. Moscow, 2017. 76 p. [in Russian].
5. Repyev A. P. Yazykovaya igra slov. Yazyk i mir cheloveka [Language pun. Language and the world of man]. Moscow: Languages of Russian Culture. 1988. p. 80. [in Russian].
6. Detering, Klaus. Zur linguistischen Typologie des Wortspiels. *Jongen, R. de Knop, S. Nelde, P.H. Quix, M.-P. [Hrsg.], Sprache Diskurs und Text, Akten des 17. Linguistischen Kolloquiums Brüssel 1982, Bd. 1, Tübingen, S. 219–228.*
7. Goddard A. The Language of Advertising. New York : Routhledge, 1998. 134 p.

УДК 811.161.2'27
DOI

Тетяна ЛЕВЧЕНКО,

orcid.org/0000-0002-4275-7701

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри української лінгвістики та методики навчання

Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди

(Переяслав, Київська область, Україна) *tanyalevchenko2010@ukr.net*

СТИЛІСТИЧНО ЗНИЖЕНА ЛЕКСИКА У МОВІ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті йдеться про те, що початок XXI ст. характеризується зміною мовних смаків у носіїв мови, які відзначаються відмовою від певних стереотипів і штампів, прагненням відшукати нові засоби вираження, насичені образністю, емоційністю та відповідною тональністю. Засоби масової комунікації, інформуючи адресата про суспільно-політичні події та прагнучи сформувати в нього прогнозоване ставлення до певної інформації, впливають на емоційну сферу, викликають певні психологічні реакції. У руслі цього інтересу перебуває і проблема вивчення функціонального аспекту мовних одиниць, що передбачає врахування не лише структурно-семантичних, а й комунікативно-прагматичних властивостей у текстах публіцистичного стилю.

Досліджено тему вживання субстандартної лексики зі зневажливим, лайливим і вульгарним відтінком у мові українських засобів масової комунікації початку XXI ст. Особливо відзначено характерні ознаки мови сучасної преси, зокрема посилення тенденції до використання вульгарних лексичних елементів як засобу оновлення образності, створення колориту розмовності, пожвавлення викладу, характеристики персонажів.

Докладно описується функціонування в публіцистичному дискурсі зневажливого, лайливого, фамільярного, вульгарного та іншої лексики, що є важливим і актуальним, адже стилістично знижена лексика сприяє посиленню виразності текстів, надаючи їм більш привабливого вигляду для читачів чи глядачів. З'ясовано роль і негативне значення цих лексем, адже саме вони акцентують увагу адресата мовлення на певних негативних процесах, що відбуваються в сучасному суспільстві. Проаналізовано вульгарну лексику, яка має емоційне забарвлення та виконує функції оцінки й характеристики. Зазначено, що автори публікацій вживають зневажливу лексику, номінуючи, оцінюючи та характеризуючи нею сучасних політичних діячів.

Зроблено висновки, що стилістично знижену лексику, зокрема лайливу та зневажливу, часто використовують у публікаціях політичної тематики. Журналісти навмисно вживають вульгарні слова, аби зацікавити читача та вплинути на його думку щодо суспільно-політичного становища в державі, політиків, чиновників і високопосадовців.

Ключові слова: публіцистичний стиль, субстандартна лексика, експресивність, негативно-оцінне значення, вульгаризми.

Tetiana LEVCHENKO,

orcid.org/0000-0002-4275-7701

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of Ukrainian Linguistic and Methodology of Studying Department

Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University

(Pereyaslav, Kyiv region, Ukraine) *tanyalevchenko2010@ukr.net*

STYLISTICALLY REDUCED VOCABULARY IN LANGUAGE OF MASS MEDIA

The article states that the beginning of the XXI century is characterized by a change in linguistic tastes in native speakers, which are marked by the rejection of certain stereotypes and stamps, the desire to find new means of expression, saturated with imagery, emotionality and corresponding tonality. Mass media, informing the addressee about the socio-political events and seeking to form a predicted attitude to certain information, affect the emotional sphere, cause certain psychological reactions. In the line of this interest is the problem of studying the functional aspect of linguistic units, which involves taking into account not only structural-semantic, but also communicative-pragmatic properties in texts of journalistic style.

The topic of the use of substandard vocabulary with disparaging, abusive and vulgar tinge in the language of Ukrainian mass communication of the beginning of the XXI century is investigated. Especially noteworthy are the characteristic features of the language of the modern press, in particular the increasing tendency to use vulgar lexical elements as a means of updating imagery, creating colloquiality, revitalizing presentation, character characteristics.

It describes in detail the functioning in the journalistic discourse of derogatory, abusive, familiar, vulgar and other vocabulary, which is important and relevant, because stylistically reduced vocabulary helps to enhance the expressiveness

of texts, giving them a more attractive appearance for readers or viewers. The role and the negative meaning of these lexeme have been clarified, because they are the focus of the addressee's speech on certain negative processes occurring in modern society. A vulgar vocabulary that is emotionally colored and performs evaluative and characteristic functions is analyzed. It is noted that the authors of the publications use derogatory vocabulary, which nominates, evaluates and characterizes the contemporary political figures.

It has been concluded that stylistically reduced vocabulary, in particular abusive and derogatory, is often used in political publications. Journalists deliberately use vulgar words to interest the reader and influence his or her opinion on the socio-political situation in the country, politicians and high-ranking officials.

Key words: *journalistic style, sub-standard vocabulary, expressiveness, negative-evaluated meaning, vulgarism.*

Постановка проблеми. У засобах масової комунікації часто вживаними є стилістично знижені слова, які містять насамперед значний потенціал виражальних засобів. Крім того, функціонування такої лексики створює експресивний ефект, роблячи текст конструктивним. У сучасному політичному дискурсі часто застосовують зневажливу, лайливу, фамільярну, вульгарну та іншу лексику, що пояснюється несхвальним та осудливим ставленням людей до політикуму взагалі та недовірою до окремих політичних діячів зокрема.

Звісно, уживання стилістично зниженої лексики порушує норми сучасної української мови, адже мовний стандарт – це обов'язкова умова існування мовної культури. Та водночас розвиток мови не можливо уявити з абсолютним дотриманням стандарту.

Як зауважує О. Мосейчук: «Сучасні мовні норми стають більш рухомими, більш схилиються в бік індивідуальності та радше виражають особистість, ніж відображають стандарт» (Мосейчук, 2009: 130). Лайливі, зневажливі та грубі слова вживані здебільшого в усно-розмовному мовленні, але на початку ХХІ ст. вони активізуються в медіатексті задля негативної оцінки діяльності представників влади, політичних лідерів, громадських активістів тощо. Нині сучасні медіа тяжіють до т. зв. мовної агресії, що супроводжується вживанням у публікаціях зниженої, брутальної, нецензурної, непристойної лексики та фразеології (Демидов, 2013: 40).

Тому функціонування в публіцистичному дискурсі зневажливої, лайливої, фамільярної, вульгарної та іншої лексики є питанням важливим та актуальним, адже стилістично знижена лексика сприяє посиленню виразності текстів, надаючи їм більш привабливого вигляду для читачів чи глядачів. Маючи негативне значення, ці лексеми акцентують увагу адресата мовлення на певних негативних процесах, які відбуваються в сучасному суспільстві.

Аналіз досліджень. Функціонування стилістично зниженої лексики в українських засобах масової комунікації є предметом вивчення науковців Б. Коваленко, Н. Линник, М. Навальної,

І. Онищенко, Т. Панченко, Л. Ставицької, О. Тараненка та ін.

Мета статті полягає у виявленні особливостей функціонування субстандартної лексики у сучасних українських публіцистичних текстах.

Виклад основного матеріалу. На думку Л. Білоконенко, лайка є вербальним заміном «тактики фізичного насильства, що викликає в опонента образу, зачіпає його самолюбство, гідність і честь, але й допомагає зняти психологічне напруження» (Білоконенко, 2012: 120). Використовуючи зневажливі, лайливі, вульгарні слова, автори публікацій не лише висловлюють власну оцінку, часто негативну, особливо в текстах суспільно-політичного характеру, а й певним чином впливають на свідомість читача або глядача. В. Вяняркін зауважує, що текстам, для яких функція впливу є основною, властива організація мовного матеріалу, скерована передусім на вираження оцінки, посилення емоційності й образності, тобто у центрі уваги – експресивні можливості одиниць мови (Вяняркін, 1984: 8). Т. Космеда до цього додає: «Загальноприйнятою є думка, за якою ефект впливу на читача буде тим сильніший, чим яскравіший емоційно-оцінювальний заряд публіцистичного дискурсу» (Космеда, 2011: 159).

За переконанням Л. Манькової: «У моду загальною і в мовну зокрема входить стиль «гранж» (grunge fashion) – одягатися якнайгірше, що породжено бажанням бути оригінальним, позбиткувати» (Манькова, 2000: 210). У цьому аспекті слушною є думка деяких дослідників, що «багатьох приваблює сьогодні, коли негатив омовлюється грубо і некоректно. Згадаймо й про чорний піар, який втілюється у мові газети» (Космеда, 2011: 160).

Українські засоби масової комунікації постійно вимагають експресивності, котра має соціальний характер. Для неї характерна цілеспрямованість, вибірковість та оцінюваність. Найбільш виразну групу досліджуваних одиниць за емоційно-експресивним насиченням у текстах політичної тематики становлять лексеми, що характеризують сучасних політиків, державних і громадських діячів. Вони виражені переважно іменниками.

Автори публікацій вживають зневажливу лексику, номінуючи нею сучасних політичних діячів. Зокрема, лексемою *нікчема*: «зневажл. Ні на що не здатна людина» (СУМ, т. 5, 1975: 423) часто називають політиків, які конкретними рішеннями та діями втратили довіру населення, наприклад: «*Уявіть-но: глава держави не розуміє змісту текстів, які він виголошує з трибуни, та положень законів, які він підмахує... Це – катастрофа. Це – не «реформатор», а нікчема*» («День», 26.04.19).

Нерідко чиновників характеризують словом *політикан*, одне зі значень якого: «1. зневажл. Політичний ділок, неперебірливий у засобах для досягнення своєї мети; безпринципний політик, інтриган» (СУМ, т. 7, 1976: 81), наприклад: «*Вони звинувачують всіх та закликають українців не «істерити», тобто не підігравати політиканам*» («День», 08.07.19).

Словом *дурена*, потрактованим у словнику як «зневажл. Розумово обмежена, тупа жінка // уживається як лайливе слово» (СУМ, т. 2, 1971: 438), називають конкретних громадських діячів, чиновниць, навіть колишніх високопосадовців жіночої статі, наприклад, фінансистку В. Гондареву: «*Вона себе месією вважає, ви знаєте? А вона психічно неврівноважена і божевільна дурена*» («Час», 04.04.19); одіозну А. Поклонську: «*За православ'я із самодержавством у всій великій Росії відповідає тепер одна маленька дурена Поклонська*» («Український тиждень», 29.09.17).

Зі зневажливим відтінком у медіатексті функціонує лексема *хвойда*: «зневажл. Неохайна, нечепурна людина; нечепура // уживається як лайливе слово» (СУМ, т. 11, 1980: 46). Слово має пейоративне значення, за допомогою якого автор виражає негативну оцінку українських політиків, натякаючи, що у своїх помислах вони нечисті, наприклад: «*Суспільство саме обирає на владу політичних хвойд*» («День», 20.11.18).

У текстах публіцистичного дискурсу спостерігаємо активізацію лайливих слів, зокрема лексеми *бидло* та похідного *бидлота*. Якщо значення першої лексеми зафіксоване у словниках зі значенням: «лайл. Скотина, хам» (СУМ, т. 1, 1970: 165), то іншої ні, тому витлумачуємо самотійно, вважаючи, що слово *бидлота* має те саме значення: «лайл. Скотина, хам». Ці лексичні одиниці використовують у текстах різної тематики, характеризуючи ними не лише політичних і громадських діячів, чиновників і посадовців, а й пересічних громадян, котрі поводяться ганебно та здійснюють низькоморальні вчинки. Напри-

клад: «*Одне бидло наказало везти сміття – цікаво, воно і безпосередньо вказало адресу, де його висипати? Інше бидло сіло за кермо й поїхало, а потім на дорозі підняло кузов. Він тупо, як і належить бидлоті, виконав вказівку чи наказ», – обурився Гаркуша*» («Україна молода», 04.12.19).

Часто задля негативної оцінки в медіатексті використовують лексему *недоумок*: «1. Нерозумна, обмежена, нерозвинена людина. 2. Розумово недорозвинена, слабоумна людина. // Уживається як лайливе слово» (СУМ, т. 5, 1974: 302), наприклад: «*Перемогти означає не просто взяти гору над тими чи тими недоумками, а насамперед подужати долю, обставини, інерцію, безлад, себе самих учораших*» («Волинські новини», 04.12.19).

Серед стилістично зниженої лексики у мові преси широко застосовують лайливе слово *бовдур*: «лайл. Про грубу, нерозумну людину; дурень, недотепа, йолоп, гевал» (СУМ, т. 1, 1970: 206), а також його синоніми *телепень*: «перев. лайл. Нерозумна, вайлувата людина; дурень, недотепа, вайло, тюхтій» (СУМ, т. 10, 1979: 62), *йолоп*: «зневажл., лайл. Те саме, що дурень 1; бевзь, недотепа» (СУМ, т. 4, 1973: 62). Якщо слова *бовдур* і *телепень* є часто вживаними в публіцистичному дискурсі, то лексична одиниця *йолоп* – рідко. Зазвичай ці синоніми з негативно-оцінною конотацією функціонують у текстах різних тематичних груп, у яких висміюються не лише недобросовісні та непорядні політики й високопосадовці, а й несвідомі громадяни. Наприклад: «*У нас отих вчених бовдурів – хоч греблю гати, а порядних? Отож-бо!*» («Чорноморські новини», 09.11.17); «*Горе від розуму у цього Усика. Ну куди тобі з народом змагатися, телепень? Там же рушник ніхто на ринг не викине для порятунку*» («Політека», 14.12.18); «*А поряд сидить ще якийсь телепень, який викинув ноги на передню сидишку і говорить по телефону*» («РБК-Україна», 03.02.17).

Активно функціонують у медіатексті синонімічні лайливі слова *виродок*: «1. Зовнішньо потворна людина. 2. Людина, що втратила кращі якості; недолюдок // лайл.» (СУМ, т. 1, 1970: 474); *негідник*: «Той, хто здійснює ганебні, підлі вчинки; мерзотник. // Уживається як лайливе слово (перев. при звертанні)» (СУМ, т. 5, 1974: 277); *мерзотник*: «Особа, здатна на всіляку підлість; негідник. // Уживається як лайливе слово» (СУМ, т. 4, 1973: 677); *наволоч*: «1. збірн., зневажл. Підлі, нікчемні, шкідливі для суспільства люди; набрид. 2. зневажл., лайл. Нікчемна, підла

людина; негідник» (СУМ, т. 5, 1974: 39). Познаючи людей із негативними якостями характеру, лексеми поширені в текстах суспільно-політичної тематики, що засвідчує вкрай осудливе ставлення журналістів до політичних діячів, чиновників і посадовців, які дбають лише про власне збагачення, а не про інтереси рідної країни. Наприклад: «Хто здатен продати свою маму? Таке може зробити тільки **негідник** і **виродок**. Для нас, українців, земля – то є рідна мати» (Газета по-українськи, 30.10.2019); «**Виродків** повинен судити народ, а не продажні суди. Відрубати руки і відправити на передову» (Газета по-українськи, 13.08.19); «Щодо причетності до цієї справи Грановський припустив, що Соболеву таку версію «підкинули **мерзотники**», і запевнив, що готовий пройти перевірку поліграфом, щоб відсікти таку версію» («Високий Замок», 28.08.19); «Я не вірю в якусь «молоду команду», яка прийде з ним, я бачу, що там набіжить різної **наволочи**» (Газета по-українськи, 13.06.19).

У публіцистичних текстах поширеною є практика вживання лайливих слів із переносним значенням. Серед таких фіксуємо лексеми, що є медичними термінами та позначають розумову відсталість або обмеженість.

Лексему *дегенерат* потрактовують як «перен., зневажл. Людина аморальної, негідної поведінки; виродок» (СУМ, т. 2, 1971:230). У тексті автор адресує лексему тим, кого засуджує, однак звучить його критика надто образливо, наприклад: «Антисталінська, а в цілому, антирадянська брехня перетворює народ в моральних виродків і **дегенератів**, які щиро вважають, що великі цілі досягаються шляхом вчинення злочинів держслужбовцями» («Високий Замок», 16.04.19).

Серед слів, які часто трапляються в сучасному публіцистичному тексті, з переносним значенням вживають такі: *ідіот* «лайл. Дурень, недоумкувата людина» (СУМ, т. 4, 1973:12), *кретин* «лайл. Дурень, тупа, нікчемна людина; ідіот (у 2 знач.)» (СУМ, т. 4, 1973: 337), а також *дебіл*, переносне значення якого витлумачуємо самостійно, вважаючи його синонімом до попередніх слів: «лайл. Дурень, тупа, нікчемна людина; ідіот (у 2 знач.)». Наприклад: «І навіть деякі наші «корисні **ідіоти**» розхитують країну зсередини?» («Український тиждень», 23.10.17); «У розлозі інтерв'ю «Здохніть, безмозкі **кретини**» київський анархіст Дмитро Мрачник розтлумачує ситуацію в Україні своїм грецьким одностудіям» («День», 18.09.14); «Цікавий момент – DJ назвала депутатів, «які відповідальні за ці закони, **дебілами**»

(«День», 02.11.16). Звісно, ці лайливі слова є дуже образливими, адже характеризують людину як тупу й обмежену, не здатну на розумні й обдумані вчинки. Вживаючи їх, автори публікацій демонструють вкрай негативне ставлення до тих людей, про яких пишуть.

Із переносним значенням у засобах масової комунікації функціонують слова *покидьки*: «2. перен., зневажл. Морально розкладені люди, декласовані, злочинні елементи суспільства; непотріб, негідь, потолок. // Уживається у значенні лайливого слова» (СУМ, т. 7, 1976: 23) та *потолок*: «перен., зневажл. Те саме, що покидьки 2» (СУМ, т. 7, 1976: 414). За нашими спостереженнями, лексичні одиниці *покидьки* та *потолок* найчастіше вживають у статтях політичної тематики, у яких ідеться про представників влади. Таким чином, автори висловлюють різкий осуд їхнім діям і вчинкам. Наприклад: «Частина підтримала Петра Порошенка: **покидьок**, але **наш**» (Газета по-українськи, 23.10.19); *Намагання при такій брудній грі довести світу правомірність своїх дій є жалюгідними і здатні переконати хіба що розумово відсталих бідолах, продажних політиків чи собі подібну цинічну **потолок**» («Український тиждень», 05.07.15).*

Крім вищеназваних слів, у мові ЗМК фіксуємо вживання лексеми *падло*: «2. перен., лайл. Підла, негідна людина» (СУМ, т. 6, 1975:13), котрою позначають неприємних осіб, негативно оцінюючи їхні людські якості. Наприклад: «У цій заяві Ар'єв фактично назвав Коломойського – гієною, а Пінчука – їжею, тобто **падлом**» («Україна молода», 21.10.19); «Зберіть людей і скажіть: «Ось це **падло** коригувало російську артилерію. Воно винне в смертях і руйнуваннях» (Газета по-українськи, 31.01.20).

Висновки. Отже, стилістично знижену лексику, зокрема лайливу та зневажливу, часто використовують у медіатексті політичної тематики. За допомогою цих слів автори демонструють власне ставлення до подій і явищ, які відбуваються у країні й у світі, а також оцінюють діяльність представників влади, і часто ця оцінка є негативною.

За нашими спостереженнями, нерідко лайливі та зневажливі слова автори публікацій залишають у тексті задля збереження прямої мови того, з ким ведеться бесіда, що й додає текстові правдивості.

Тому робимо висновок, що автори публікацій навмисно вживають грубі слова, аби зацікавити читача та вплинути на його думку щодо політичних діячів, чиновників і високопосадовців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білоконенко Л. А. Пейоративна й інвективна лексика в міжособистісному конфлікті. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2012. Вип. 7 (2). С. 119–127.
2. Вьянркін В. М. Експресія як фактор текстотворення : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Дніпропетровськ, 1994. 24 с.
3. Демидов О. В. Инвектива как современная коммуникативная тенденция публичного дискурса. *Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение*. 2013. Вып. 73. № 31. С. 39–41.
4. Коваленко Б. О. Стилистично-знижена лексика в мові сучасної української публіцистики : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 2003. 19 с.
5. Космеда Т. Мова «четвертої влади» та шляхи її вдосконалення: компетенції мовної особистості журналіста і читача. *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского Серия «Филология. Социальные коммуникации»*. Т. 24 (63). 2011. № 4. Ч. 1. С. 157–162.
6. Манькова Л. А. Стилистические особенности русскоязычных средств массовой коммуникации на постсоветском пространстве. *Динамизм социальных процессов в постсоветском обществе : материалы международного семинара*. Луганск, 2000. Вып. 1. С. 207–215.
7. Мосейчук О. М. Системні та функціональні особливості англійських однослівних ідіом (на матеріалі сучасного публіцистичного дискурсу) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2009. 219 с.
8. Навальна М. І. Динаміка лексики української періодики початку ХХІ ст. : монографія. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2011. 328 с.
9. Соболева І. О. Знижені (позалітературні) мовні засоби в сучасному публіцистичному дискурсі : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.02. Сімферополь, 2002. 19 с.
10. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда ; Інститут мовознавства АН УРСР. Київ : Наук. думка, 1970–1980.
11. Ставицька Л. Сучасний український інтержаргон: проблеми й аспекти вивчення. *Мовознавство : Доп. та повідомл. IV Міжнар. конгресу україністів / відп. ред. В. Німчук*. Київ : Пульсари, 2002. С. 214–219.
12. Тараненко О. О. Колоквіалізація, субстантивізація та вульгаризація як характерні явища стилістики сучасної української мови (з кінця 1980-х рр.). *Мовознавство*. 2002. № 4–5. С. 34–39.

REFERENCES

1. Bilokonenko L. A. Pejoratyvna y invektyvna leksyka v mizhosobystisnomu konflikti [Pejorative and invective vocabulary in interpersonal conflict]. *Philological studios. Scientific Bulletin of Kryvyi Rig State Pedagogical University*. 2012. Ed. 7 (2). P. 119–127. [in Ukrainian].
2. Vianiarkin V. M. Ekspresia yak faktor tekstotvorennia [Expression as a mean of text building]. Dnipropetrovsk, 1994. 24 p. [in Ukrainian].
3. Demidov O. V. Invektyva kak sovremennaiia kommunikativnaia tendentsyia publychnoho diskursa [Invektive as a modern communicative tendency of publicist discours]. *Bulletin of Chelyabinsk State University. Philology. Art criticism*. Ed. 73. № 31. P. 39–41. [in Russian].
4. Kovalenko B. O. Stylistychno-znyzhena leksyka v movi suchasnoi ukrainskoi publitsystyky [Stylistically reduced vocabulary in the language of modern Ukrainian publicist]. Kyiv, 2003. 19 p. [in Ukrainian].
5. Kosmeda T. Mova “chetvertoi vlady” ta shliakhy yii vdoskonalennia: kompetentsii movnoi osobystosti zhurnalista i chytacha [The language of the “forth power” and ways of its improvement: competencies of language personality of journalist and reader]. *Scientific notes of Taurida Vernadsky National University. Series “Philology. Social Communications”*. T. 24 (63). 2011. № 4. Part 1. P. 157–162. [in Ukrainian].
6. Mankova L. A. Stylistycheskye osobennosti russkoiazychnykh sredstv massovoi kommunikatsyi na postsovetskom prostranstve [Stylistic features of Russian-language mass media in the post-Soviet space]. *The dynamism of social processes in post-Soviet society: materials of an international seminar*. Luhansk, 2000. Ed. 1. P. 207–215. [in Russian].
7. Moseichuk O. M. Systemni ta funktsionalni osoblyvosti anhlomovnykh odnoslivnykh idiom (na materiali suchasnoho publitsystychnoho dyskursu) [System and functional features of English single word idioms (on the material of modern publicist discourse)]. Kharkiv, 2009. 219 p. [in Ukrainian].
8. Navalna M. I. Dynamika leksykonu ukrainskoi periodyky pochatku XXI st [Dynamics of Ukrainian periodicals lexicon of the beginning of XXI c]. Kyiv : Publishing House of Dmitry Burago, 2011. 328 p. [in Ukrainian].
9. Soboleva I. O. Znyzheni (pozaliteraturni) movni zasoby v suchasnomu publitsystychnomu dyskursi [Reduced (extraliterary) language means in modern publicist discourse]. Simferopol, 2002. 19 p. [in Ukrainian].
10. Slovyk ukrainskoi movy : v 11 t. [Ukrainian language dictionary] / under red. I. K. Bilodid. Kyiv : Nauk. dumka, 1970–1980. [in Ukrainian].
11. Stavyska L. Suchasnyi ukrainskyi interzharhon: problemy y aspekty vyvchennia [Modern Ukrainian interslang: problems and aspects of studying]. Kyiv : Pulsary, 2002. P. 214–219. [in Ukrainian].
12. Taranenko O. O. Kolokvializatsiia, substantyzatsiia ta vulharyzatsiia yak kharakterni yavysheha stylistyky suchasnoi ukrainskoi movy (z kintsia 1980-kh rr.) [Colloquialization, substantiation and vulgarization as characteristic phenomena of modern Ukrainian language stylistics (since the end of the 1980s)]. *Linguistics*. 2002. № 4–5. P. 34–39. [in Ukrainian].

УДК 811.11
DOI

Олександр ЛЕМЕШКО,
orcid.org/0000-0002-9308-835X
аспірант кафедри германських мов і перекладознавства
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) oleksandrlemeshko1@gmail.com

СТРУКТУРНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОМОВНИХ ВІЙСЬКОВИХ ТЕРМІНІВ

У статті розглянуті та проаналізовані структурні характеристики англомовних військових термінів. У процесі дослідження були виявлені найтиповіші структурні характеристики термінотворення у сучасних військових терміносистемах Сполучених Штатів Америки, Великої Британії та Канади. Військова термінологія визначає поняття, безпосередньо пов'язані з військовою справою, засобами ведення збройної боротьби. Військово-технічна термінологія складається з науково-технічних термінів. Для проведення нашого дослідження були використані статистичний метод і метод лінгвістичного опису. Вибірка містить 1 000 військових термінів, що використовуються в арміях Сполучених Штатів Америки, Великої Британії та Канади. Для створення вибірки використовувалися військові словники, тексти та наукові публікації військової тематики.

Першочерговим завданням цієї статті є вивчення структури військових термінів (односкладних, двоскладних, багатоскладових військових термінів) і типових моделей термінотворення. Були виявлені найтиповіші моделі структур термінів, а також моделі термінотворення. Структурно-семантичний аналіз військових лінгвальних інновацій свідчить про те, що словоскладання є головним способом словотворення у військовій сфері. Перевага двокомпонентних термінів зумовлена тим, що вони є найбільш простими, прозорими за мотивацією й оптимальними за кількістю.

Також було розглянуто важливі структурні характеристики англомовних військових термінів, а саме акроніми й аббревіації. Була окреслена проблематика опрацювання та розуміння акронімів і аббревіацій і способи їх розпізнання в тексті. За результатами аналізу відібраних лексичних одиниць було виявлено, що єдиним загальноприйнятим способом розрізнення акронімів є розшифрування їхніх значень з опорою на контекст. Результати цього дослідження дають змогу окреслити коло питань для подальшого опрацювання.

Ключові слова: англомовні військові терміни, терміносистема, модель термінотворення, акронім.

Oleksandr LEMESHKO,
orcid.org/0000-0002-9308-835X
Postgraduate Student of Department of Germanic Languages
and Translation Studies
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) oleksandrlemeshko1@gmail.com

STRUCTURAL CHARACTERISTICS OF MILITARY TERMS

The given article provides review and analysis of structural characteristics of military terms. In course of this research most common structural characteristics of term formation in modern military term systems of United States, Great Britain and Canada were singled out. Military terminology defines concepts which are directly related to military affairs or the means of warfare. Military-technical terminology consists of scientific-technical terms. The statistical method and the method of linguistic description were used in this the given research. An important aspect of this study was the compilation of a collection of military terms containing 1 000 samples which are used in the United States Army, armies of United Kingdom and Canada. Military dictionaries, texts, and scholarly publications on military topics were used to create this collection of military term. The concepts and definitions of term phenomena and term systems have been outlined in the given paper. The primary objective of this article is to focus on the study of the structure of military terms (single word, double-compound and multi-constituent military terms), and on typical models of term formation. Structural-semantic analysis of military lingual innovations shows that compounding is the main way of word-formation in the military sphere. It was found that the two-component terms category prevails over other categories due to the fact that two-component terms are the simplest and transparent in motivation and of efficient quantity.

Such an important structural characteristic of English military terms, namely acronyms and abbreviations, was considered. Problems of elaboration and understanding of acronyms and abbreviations, as well as ways of their recognition in the text were outlined. After analyzing the selected lexical units, it was found that the only commonly accepted way of distinguishing acronyms is to decipher their meaning based on the context in which the acronym is used. The results of the given research makes it possible to outline a range of problems for further elaboration.

Key words: English military terms, term system, term-building model, acronym.

Постановка проблеми. Об'єктом дослідження є англомовні військові терміни, що використовуються у збройних силах Сполучених Штатів Америки, Великої Британії та Канади. Ці терміни, загальна кількість яких становить 1 000 одиниць, були відібрані зі спеціалізованих словників, таких як *DOD Dictionary of Military and Associated Terms*, *Military dictionary by William Duane*.

Предметом дослідження є структурні характеристики англомовних військових термінів і їх словотвірні моделі.

Аналіз дослідження. Термін як лінгвістичний феномен неодноразово ставав предметом дослідження лінгвістів у галузі не лише термінознавства, а й загального мовознавства (А. Е. Левицький, В. Ф. Новодранова, Е. Ф. Скороходько). Також були розглянуті питання теоретичних досліджень ролі терміна в науковому дискурсі (Л. В. Мисик, С. М. Рибачок, Т. Г. Скопюк, Е. Ф. Скороходько) та зіставлення термінів різних мов під кутом перекладацької проблематики (Т. П. Андрієнко, М. М. Антонович, Ф. А. Циткіна). Незважаючи на значну кількість праць, присвячених науковій термінології, окремі терміносистеми й досі залишаються недослідженими. До таких належить, зокрема, англомовна військова термінологія. Наукова новизна дослідження полягає у вивченні структурних характеристик англомовних військових термінологічних систем США, Великої Британії, Канади.

Метою статті є виявлення найтипівіших структурних характеристик терміноутворення у сучасних військових терміносистемах Сполучених Штатів Америки, Великої Британії та Канади. У ході роботи використовувалися метод лінгвістичного опису та статистичний метод.

Виклад основного матеріалу. Насамперед важливо окреслити та дати визначення явищу терміна і терміносистеми. «Термін – це слово чи усталене словосполучення, яке виражає спеціальне поняття науки, техніки або іншої галузі людської діяльності та має дефініцію, що розкриває ті ознаки цього поняття, які є релевантними саме для цієї галузі» (Скороходько, 2006: 7). «Сукупність термінів, що стосуються певної галузі науки, техніки чи іншої сфери людської діяльності, утворюють галузеву термінологію або термінологічну систему» (Скороходько, 2002: 11). Термінологічна лексика створюється для забезпечення оптимального взаєморозуміння між фахівцями певної галузі, якій притаманні специфічний унормований тезаурус, типові граматичні та синтаксичні конструкції у типових для цього дискурсу текстах, тому термінологію загалом роз-

глядають як «замкнений словниковий контекст, межі якого зумовлюються певною соціальною організацією діяльності» (Реформатський, 1986: 164). Таким чином, терміни є штучними одиницями номінації, що створюються, а не дані в мові, й можуть замінюватися іншими термінами (Мищенко, 2013: 177).

Фахова підмова, зокрема військова, є особливою формою існування мови, яка має професійну спрямованість. Її найбільш рухомим компонентом є лексична підсистема, що має польовий характер, тобто її структура організована за принципом поля, в якому є центр із його ядром (термінологія) і периферія (субстандартна лексика). Військова лексика є сукупністю мовних одиниць, що поєднуються спільним змістом і відображають понятійну, предметну та функціональну схожість явищ, які вони позначають. Склад військової лексики розглядається в лінгвістиці з різних поглядів. Більшість науковців відносять до військової лексики слова та словосполучення, що передають специфічні військові поняття, а також слова, які вживаються у мовленні військовослужбовців збройних сил. Військова лексика є основним компонентом у складі військової термінології (Василенко, 2008: 28).

Л. Л. Нелюбін розподіляє військову лексику на три основні групи: військову термінологію, військово-технічну термінологію й емоційно забарвлену військову лексику (Нелюбін, 1981: 13). У розумінні військового терміна Л. Л. Нелюбін виходить із лінгвістичного уявлення про терміни як слова і словосполучення спеціальної мови, створені або запозичені для точного визначення спеціальних понять і позначення спеціальних предметів у певній галузі знань. Військова термінологія визначає поняття, безпосередньо пов'язані з військовою справою, засобами ведення збройної боротьби. Військово-технічна термінологія складається з науково-технічних термінів. Військові та військово-технічні терміни займають значний обсяг військової лексики, тому що містять максимальне змістове навантаження. Емоційно забарвлена військова лексика, або сленг, – це слова та словосполучення, що вживаються у мовному спілкуванні військовослужбовців і є фактично стилістичними синонімами відповідних військових термінів (Нелюбін, 1981: 13–14).

Отже, виходячи з вищесказаного, ми визначимо військовий термін як стійку одиницю мовної номінації, закріплену за відповідним поняттям у системі понять певної галузі військової справи й обмежену спеціальною сферою використання

у значенні, яке є суворо регламентованим його дефініцією (Василенко, 2008: 35).

Структурно-семантичний аналіз військових лінгвальних інновацій свідчить про те, що словоскладання є головним способом словотворення у військовій сфері. Значною мірою цей факт зумовлюється аналітичністю мови, лексико-семантичними умовами, тобто здатністю двох іменників поєднуватися в атрибутивні словосполучення з метою передачі певного семантичного завдання (Мешков, 1985: 93), а також дією принципу мовної економії при створенні військових номінацій, які характеризуються точністю значення лексичних одиниць.

У 1986 р. Томас Мюррей видав свою роботу «The Language of Naval Fighter Pilots», у якій зазначив, що, опираючись на дослідження термінології, яку використовують пілоти винищувачів ВМС США, розвиток військової термінології відповідає загальним тенденціям словотворення англійської мови. Близько третини термінів, розглянутих у дослідженні Мюррея, становили іменники, решту – прикметники та дієслова. Найчисленнішою категорією у глосарії військових термінів є словосполучення. Іншим фактором, що впливає на розвиток військової термінології, є виникнення нових термінів. Томас Мюррей пише: «Через виникнення нових технологій нові терміни формуються дуже швидко, і військові структури радше будуть використовувати нові терміни та відмовлятися від старих». Неологізми розробляються як результат мовної економії, тобто замість складного підмета чи опису дії військові починають вживати одне слово або фразу. Наприклад, більшість військових надасть перевагу менш формальному терміну *backseater*, ніж повній його версії *radar intercept officer* (бортовий оператор радіоелектронної системи) (Murray, 1986: 127–128).

З погляду структури розрізняють односкладні, двоскладні, багатоскладові військові терміни. Основу військової термінології англійської мови становлять односкладові та багатокомпонентні номінативні одиниці, переважно представлені субстантивними сполуками. Важливо зазначити, що у дослідженні кількісного співвідношення компонентів термінів прийменники, сполучники й артиклі розглядалися як складові частини термінів (Василенко, 2008: 39).

За результатами проведеного дослідження можна навести таке кількісне співвідношення компонентів військових термінів:

– 17,80% – однокомпонентні терміни (*airborne*, *airdrop*, *airfield*, *airhead*, *backfill*, *Backsight*,

barrier, *base*, *beachhead*, *casualty*, *causeway*, *C-day*, *cellcenter*, *chaff*, *clandestine*, *half-life*, *hazard*, *H-hour*, *homeland*, *homing*, *integration*, *intelligence*, *interagency*, *interdiction*, *intermodal*, *interoperability*, *interpretation*, *jetsam*, *jettison*).

– 45,80% – двокомпонентні терміни (*air interdiction*, *air mobility*, *air movement*, *air refueling*, *air route*, *air sovereignty*, *air superiority*, *battle injury*, *battle management*, *battle rhythm*, *blister agent*, *block programme*, *blood agent*, *boat lane*, *boat space*, *bomb carrier*, *code word*, *coiled gun*, *collateral damage*, *defensive minefield*, *definitive care*, *denial measure*, *denied area*, *departure point*, *deployment order*, *desired perception*, *engagement authority*, *environmental considerations*, *essential care*, *establishing directive*, *estimative intelligence*).

– 25,10% – трикомпонентні терміни (*act of mercy*, *acute radiation dose*, *acute radiation syndrome*, *administrative contracting officer*, *advanced ammunition depot*, *advanced dressing station*, *bale cubic capacity*, *base operating support*, *base support installation*, *battalion landing team*, *battle damage assessment*, *candidate target list*, *carrier air wing*, *carrier control zone*, *carrier strike group*, *case fatality rate*, *defensive cyberspace operations*, *delayed entry program*, *design basis threat*, *detainee collection point*, *detainee holding area*, *direct liaison authorized*, *force health protection*, *foreign intelligence entity*, *forward air controller*).

– 7,90% – чотирикомпонентні терміни (*acquisition and cross-servicing agreement*, *active duty for training*, *active guard and reserve*, *adaptive planning and execution*, *aeromedical evacuation control team*, *barrier combat air patrol*, *base cluster operations center*, *base defense operations center*, *begin morning civil twilight*, *begin morning nautical twilight*, *civil search and rescue*, *combat and operational stress*, *combat search and rescue*, *combatant command support agent*, *commanding officer of troops concept of intelligence operations*).

– 2,40% – п'ятикомпонентні терміни (*amphibious bulk liquid transfer system*, *casualty receiving and treatment ship*, *combat and operational stress control*, *countering weapons of mass destruction*, *critical infrastructure and key resources*, *critical joint duty assignment billet*, *forward arming and refueling point*, *head of a contracting activity*, *international military education and training*, *joint civil-military operations task force*, *joint data network operations officer*).

– 0,70% – шестикомпонентні терміни (*Air Force special operations air component*, *Air Force special operations air*, *detachment barrier*, *obstacle*, *and mine warfare plan chemical*, *biological*,

radiological, and nuclear defense, contractors authorized to accompany the force Department of Defense Intelligence Information System forward, edge of the battle area).

– 0,10% і 0,20% – семикомпонентні (international chemical, biological, radiological, and nuclear response) та восьмикомпонентні терміни відповідно (Chairman of the Joint Chiefs of Staff instruction, Chairman of the Joint Chiefs of Staff manual).

Наведені вище дані чітко ілюструють перевагу двокомпонентних термінів в англомовній військовій термінології над іншими категоріями. Це зумовлено тим, що двокомпонентні терміни є найбільш простими, прозорими за мотивацією й оптимальними за кількістю.

При розгляді структури військових термінів у розрізі моделей термінотворення у нашому дослідженні серед двокомпонентних термінів було виділено такі дві найбільші категорії: N+N та Adj+N. Із загальної суми відібраних термінів 22,6% складають двокомпонентні терміни з моделлю термінотворення N+N (action phase; advance guard; adversary template; buddy aid; buffer zone; bulk cargo; bulk storage; code word; combat lifesaver; concept plan; conflict prevention; consolidation area; drop altitude; drop zone; drug interdiction; flight deck; float test; force beddown). Важливо зазначити, що модель N + N є домінуючою у процесі утворення складних військових термінів. Словоскладання за цією схемою створює можливості для номінації предметів і явищ дійсності. Клас іменників є основним у поповненні словникового складу військової терміносистеми. Вона є найбільш продуктивною моделлю термінотворення серед двокомпонентних термінів.

Серед англомовних військових двокомпонентних термінів також поширені лексичні одиниці, утворені за моделлю Adj + N. Цей тип словоскладання посідає друге місце за розповсюдженістю і становить 20,3% від загальної кількості термінів, відібраних у ході цього дослідження (able seaman; active duty; aerial port; airborne operation; basic load; bottom mine; contact mine; critical information; defensive minefield; direct fire; direct support; dominant user; explosive cargo; hostile environment). Модель Adj + N є продуктивною у сфері військової термінології, а також у субстандартній лексиці. Перший елемент військових термінів, виражений прикметником, визначає певні характеристики суб'єкта, об'єкта або дії, які передаються другим компонентом. Серед трикомпонентних термінів розповсюджена модель Adj + N

+ N (acute radiation dose; close air support; critical item list; global missile defense; humanitarian mine action; joint intelligence architecture), що складає 9% від загальної кількості проаналізованих термінів. 8,7% становить модель термінотворення N+N+N (air assault force; assault craft unit; brigade combat team; carrier air wing; case fatality rate; customer wait time; engineer support plan; explosive ordnance disposal).

Менш розповсюдженими є моделі N + V (attack heading; combat loading; materiel planning), Adj + Adj + N (improvised explosive device; improvised nuclear device; individual protective equipment), Adj + N + Conj + N (internal defense and development).

Однією з важливих структурних характеристик англомовних військових термінів є широке використання *аббревіацій* та *акронімів*. Із 1 000 відібраних військових термінів 420 одиниць також використовуються у вигляді аббревіацій або акронімів, в усному мовленні та на письмі. Варто зазначити, що кількість термінів, які використовують акроніми, є більшою за тих, що використовують аббревіації. Лише 33 терміни із 420 побудовані на аббревіації. Під час дослідження термінів, котрим властива аббревіація, було виявлено, що ними є термін-словосполучення, які складаються з двох, трьох або чотирьох лексичних одиниць. Також іншою характеристикою двокомпонентних військових термінів із аббревіацією є домінація моделей N + N (39,4% термінів) та A + N (33,3% термінів). Також було помічено, що найбільш розповсюджені терміни – поєднання з іменниками *intelligence* (*acoustic intelligence* – *ACINT*; *electronic intelligence* – *ELINT*; *human intelligence* – *HUMINT*), *order* (*alert order* – *ALERTORD*; *deployment order* – *DEPORD*), *i request* (*air support request* – *AIRSUPREQ*). В англомовній військовій термінології позначення різних термінів має однакове позначення як акронімів, наприклад, *assessment agent* та *avenue of approach* позначаються як *AA*; *administrative contracting officer* та *airspace control order* – як *ACO*. Таке позначення створює додаткові складності у розумінні та сприйнятті цих термінів у тексті. Єдиним загальноприйнятим способом розрізнення таких акронімів є розшифрування їхніх значень із опорою на контекст.

Висновки. За результатами аналізу відібраних англомовних військових термінів було визначено, що найбільшу кількість становлять двокомпонентні терміни. Трикомпонентні й однокомпонентні становлять меншу частку. Як ми можемо помітити, терміни, які є іменниковими (субстантивними) словосполученнями, найбільш розповсюджені в англомовній військовій

термінології. Це пояснюється тим, що іменник є однією з найпоширеніших частин мови в будь-якій професійній термінології. Результати дослідження дають змогу окреслити коло проблем для подальшого опрацювання структурних характе-

ристич військових термінів. Надалі результати цього дослідження можна використовувати для встановлення спільних і відмінних рис спеціальних і неспеціальних термінів, які функціонують в англомовних текстах військової галузі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Василенко Д. В. Розвиток словникового складу англійської мови військової сфери XX – початку XXI століття. Запоріжжя, 2008. 237 с.
2. Мешков О. Д. Словообразование в современном английском языке. Москва : Высшая школа, 1985. 187 с.
3. Міщенко А. Л. Лінгвістика фахових мов та сучасна модель науково-технічного перекладу. Нова Книга, 2013. 448 с.
4. Нелюбин Л. Л. Военный перевод и его особенности : учебник. Москва : Воениздат, 1981. 379 с.
5. Реформатский А. А. Мысли о терминологии. Москва : Наука, 1986. С. 165–198.
6. Скороходько Е. Ф. Сучасна англійська термінологія : навчальний посібник. Київ : УІЛМ, 2002. 76 с.
7. Скороходько Е. Ф. Термін у науковому тексті (до створення терміноцентричної теорії наукового дискурсу). Київ : Логос, 2006. 98с.
8. DOD Dictionary of Military and Associated Terms (DOD Dictionary). URL: <https://www.jcs.mil/Portals/36/Documents/Doctrine/pubs/dictionary.pdf>.
9. Military dictionary by William Duane. URL: <https://archive.org/details/2552043R.nlm.nih.gov/page/n15/mode/2up>.
10. Murray T. E. The Language of Naval Pilots. *Tuscaloosa : American Speech*. 1986. № 11. P. 121–129.

REFERENCES

1. Vasylenko D. V. Rozvytok slovnkovoho skladu anhliiskoi movy viiskovoi sfery XX – pochatku XXI stolittia [The development of the English language vocabulary in the military sphere of XX – beginning of XXI century]. Zaporizhzhia, 2008. 237 p. [in Ukrainian]
2. Meshkov O. D. Slovoslozhenie v sovremennom angliyskom yazyke [Compounding in modern English language]. Moscow: Vysshaya shkola, 1985. 187 p. [in Russian]
3. Mishchenko A. L. Linhvistyka fakhovykh mov ta suchasna model naukovo-tekhnichnoho perekladu [Linguistics of profession specific language and contemporary model of scientific and technical translation]. Nova Knyha, 2013. 448 p. [in Ukrainian]
4. Nelyubin L. L. Voennyi perevod i ego osobennosti: uchebnyk voennogo perevoda (obshchiy kurs) [Military translation and its peculiarities: manual]. Moscow: Voenizdat, 1981. 379 p. [in Russian]
5. Reformat'skiy A. A. Mysli o terminologii [thoughts on terminology]. Moscow: Nauka, 1986. P. 165–198. [in Russian]
6. Skorokhodko E. F. Suchasna anhliiska terminolohiia [Contemporary English terminology]:[manual]. Kyiv: UILM, 2002. 76 p. [in Ukrainian]
7. Skorokhodko E. F. Termin u naukovomu teksti (do stvorennia terminotsentrychnoi teorii naukovoho dyskursu) [Term in scientific text (to the creation of a thermocentric theory of scientific discourse)]. Kyiv: Lohos, 2006. 98 p. [in Ukrainian]
8. DOD Dictionary of Military and Associated Terms (DOD Dictionary). URL: <https://www.jcs.mil/Portals/36/Documents/Doctrine/pubs/dictionary.pdf>.
9. Military dictionary by William Duane. URL: <https://archive.org/details/2552043R.nlm.nih.gov/page/n15/mode/2up>.
10. Murray T. E. The Language of Naval Pilots. *Tuscaloosa: American Speech*, 1986. № 11. pp. 121–129.

УДК 821.161.2-1'04:141](477)
DOI

Ольга ЛІСОВСЬКА,

orcid.org/0000-0002-2842-3158

аспірант кафедри історії української літератури, теорії літератури та літературної творчості
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) *shchelkunova2017@ukr.net*

АНТРОПОЦЕНТРИЗМ ПОЕЗІЇ УКРАЇНСЬКОГО РЕНЕСАНСУ

У статті подано системний аналіз антропоцентричного спрямування поезії українського літературного Ренесансу (Відродження), що припадає на кінець XV–XVI ст. Методологія дослідження ґрунтується на сукупності історико-літературного методу, порівняльно-історичного, філологічного аналізу текстів із використанням інтердисциплінарного підходу, базованого на поєднанні методів філологічних із історичними, філософськими, культурологічними. Наукова новизна статті полягає у тому, що вперше в історико-літературній науці виокремлено антропоцентричне спрямування української поезії доби українського Ренесансу (Відродження), на основі аналізу поетичних текстів репрезентовано домінування особистості як визначальної ренесансної цінності поезії. У роботі доводиться, що світоглядні засади поетичних текстів українських письменників-гуманістів епохи Відродження ґрунтуються на ідеї антропоцентризму. У центрі перебуває образ суспільно активної й інтелектуальної особистості, визначальним рисами котрої є активна життєва позиція та освіченість. Спостерігається акцентування уваги як на позитивних, так і на негативних рисах ренесансної людини, яка визначає об'єктивність митців, їх прагнення представити особистість реальну. Звідси формується така риса поезії означеного періоду (XV–XVI ст.), як ренесансний реалізм. Характерними рисами людини епохи українського Ренесансу є чесність, достойність, правдивість, об'єктивність, щирість, прагнення до знань. Особистість доби Відродження репрезентує абсолютно нове ставлення до світу. Важливе значення має необхідність усвідомлення постаті Ісуса Христа як людини і Бога, що визначає таку характерну рису, як християнський гуманізм. Важливою рисою є патріотизм особистості, усвідомлення нею себе як представника певного народу – русько-українського.

Ключові слова: антропоцентризм, Ренесанс (Відродження), поезія, українська література XV–XVI ст., гуманізм.

Olha LISOVSKA,

orcid.org/0000-0002-2842-3158

Postgraduate Student at the Department of Ukrainian Literature History,
Theory of Literature and Literary Art
of Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) *shchelkunova2017@ukr.net*

ANTHROPOCENTRISM OF THE POETRY OF UKRAINIAN RENAISSANCE

The aim of this scientific paper is to show the system-oriented approach of anthropocentric movement of the poetry of Ukrainian Renaissance literature that was in the end of XV–XVI centuries. The methodology of the research is based on the historico-literary and comparative historical method, philological analyses of texts using interdisciplinary approach that is based on the combination of philological and historical, philosophical, cultural methods. The novelty of the work is that it is highlighted the anthropocentric movement of Ukrainian Renaissance poetry for the first time in Ukrainian historico-literary science as well as represented the dominance of personality as the main Renaissance value on the basis of poetry. To conclude, the philosophical foundations of the poetic texts of Ukrainian Renaissance humanist writers are based on the idea of anthropocentrism. The image of the socially active and intellectual personality, the defining features of which are the active life position, and education are in the focus of this research. There is an emphasis on the positive and negative features of the Renaissance human, it is determined the objectivity of artists, their desire to point a real person. Hence, this quality of the poetry of the indicated period is formed as Renaissance realism. The characteristic traits of the man of the era of the Ukrainian Renaissance are honesty, objectivity, usefulness, truthfulness, sincerity, the pursuit of knowledge. The personality of the mentioned period represents a completely new attitude to the world. The necessity to realize the Jesus as both a human and God is of vital importance because it specifies such element as humanism. The important feature is the patriotism of the personality, the realization himself/herself as the representative of the certain nationality.

Key words: anthropocentrism, Renaissance, poetry, Ukrainian literature of the XV–XVI centuries, humanism.

Постановка проблеми. Сучасна історико-літературна наука систематично оновлює і розширює коло своїх зацікавлень і проблемних питань.

З кінця 1980-х рр. у науковий обіг вперше вводяться українські переклади текстів письменників кін. XV–XVI ст., які були вихідцями з України,

але жили і працювали переважно в інших країнах Європи, створюючи латинською міжнародною мовою. З'являється визначення цих авторів як представників об'єднаних літературних контекстів. Значний пласт у цій літературі становить поезія епохи Ренесансу. Дослідження її світоглядної основи, ідейно-тематичного спрямування, жанрової специфіки формують важливий напрям у колі сучасних медієвістичних студій. Зокрема, антропоцентризм є тією характеристикою поетичних текстів українського Відродження, котра дає можливість говорити про інтегрованість національної поезії Ренесансу в тогочасний європейський контекст.

Аналіз досліджень. Окремі аспекти проблеми антропоцентричного спрямування української ренесансної поезії досліджували П. Кралюк, В. Литвинов, Д. Наливайко, Р. Радишевський, О. Сліпушко, Д. Чижевський, Л. Шевченко-Савчинська, В. Шевчук, В. Яременко та ін. Проте переважна більшість розвідок ґрунтується на таких підходах, як історичний і філософський. Натомість необхідним і актуальним є філологічне прочитання й аналіз поетичних творів кінця XV–XVI ст. з акцентом на ідеї антропоцентризму, котра для культурної Європи доби Ренесансу була визначальною у процесі формування нової світоглядної системи. Саме її домінування у творах українських поетів зумовило інтеграцію національного письменства в європейський культурний простір.

Мета статті – дати системний історико-літературний аналіз художніх інтерпретацій ідеї антропоцентризму в поезії українського Ренесансу.

Виклад основного матеріалу. Ідея антропоцентризму в літературі Ренесансу є визначальною, оскільки саме людська особистість постає як епіцентр творчих інтересів митців епохи. Навколо неї формується світогляд, суть якого визначається специфікою інтерпретацій і тлумачень. Художні та мистецькі інтереси ренесансних авторів зосереджені на людині, особистості, індивіді. Як наголошує В. Литвинов: «Замість релігійно-аскетичної ідеї про гріховність плоті та земного життя відверто проголошувалося право людини на самоутвердження у реальному житті та на задоволення її земних потреб» (Литвинов, 2000: 41). На зміну середньовічній ідеї пізнання Бога приходить ідея пізнання людини, а звідси – і природи. Людська активність зумовлює розвиток астрономії й астрології. Один із фундаторів літератури європейського й українського Відродження Юрій Дрогобич у трактаті «Прогностична оцінка поточного 1483 року» наголошує, що знання людини можна використати на її користь і благо, вбачаючи осо-

бистість центральним об'єктом суспільного розвитку, центром Всесвіту не з волі Господа, а саме завдяки своїй природі.

У літературі Ренесансу визначається самоцінність особистості. Русь-Україна активно переймає й адаптує до власної специфіки поширений у Європі світогляд, в основі якого лежить гуманістичний антропоцентризм. Згідно з ним людина є найвищою цінністю. Література звертається до осмислення життя людини як системи її вчинків і дій, репрезентуючи художні тлумачення цих реальних феноменів. Земна місія людини бачиться у тому, щоб діяти і пізнавати. Високо цінується у світогляді ренесансних мислителів творче начало в людині, праця письменника вважається дуже поважною. Так, Павло Русин у своїх віршах неодноразово наголошує на вибраності місії митця, особливому покликанні книги. Самопізнання тлумачиться як шлях до пізнання Бога. В. Литвинов наголошує: «У творчості тогочасних українських мислителів виразно простежується гуманістична тенденція до звеличення людини, до її не лише обожнення, а й обожествлення, тобто до розуміння людської сутності як Божественної, до утвердження рівності вихідних можливостей кожного індивіда щодо прилучення Божественної істини» (Литвинов, 2000: 76).

Поширеним у літературі Ренесансу є художнє осмислення проблеми свободи волі, свободи людини в її діях, особистий вибір на користь добра чи зла. На думку С. Оріховського, людина має розум і свободу волі. Тому людська особистість інтерпретується як творча, котра творить світ і себе саму. На думку мислителя, сенс життя людини полягає у тому, щоб досягти щастя й особистої свободи. Також він дуже оптимістично дивився на життя людини загалом, визначаючи її природні права на щастя і насолоду. Подібно до інших українських ренесансних письменників, Оріховський наголошував на тому, що дуже важливим є утвердження людини в земному житті. Великого значення набув особистий досвід людини, і це репрезентовано автобіографізмом художніх текстів. Твори сповнені усвідомленням особистої значущості людини, її оригінальності й важливості. Цінування особистих якостей людини виявляється, наприклад, коли підноситься і звеличується військова звитяга захисників Русі-України. Зокрема, ці ідеї прозвучали у творах М. Гусовського і М. Стрийковського. Останній згадує «приклад учинків стародавніх можних» (Шевчук, Яременко, 2006: 150), «героїв сарматських, з пороку піднятих» (Шевчук, Яременко, 2006: 150). Яскравим виявом антропоцентризму

є прихід на зміну середньовічній аскетичній моралі оптимістичного сприйняття життя і світу. Увага до особистості виявляється також у змалюванні краси природи, життєрадісності, естетичному замилюванні природою. Антропоцентричним є принцип самореалізації людини у земному житті. У поняття добродетельності включаються такі характеристики, як мужність, цілісність характеру, передбачливість, розсудливість, прагнення до особистої слави. С. Оріховський називав добродетельністю цнотливість. Для її досягнення вважав за необхідне використовувати природні права людини й особистий розум. Життя людини, її успіхи бачаться залежними насамперед від неї самої. Щастя мислилося гуманістами як можливість особистого розвитку, реалізація людиною творчих здібностей, задоволення її духовних і фізичних потреб.

Відбувається кардинальна зміна у ставленні до жінки порівняно з добою Середньовіччя. Бачимо цінування її особистих якостей і пошану. Наприклад, Іван Домбровський вважав, що жінкам притаманні такі самі чесноти, як і чоловікам. Він зазначав:

Стать слабосила жіноча виблискує доблестью часто,

Подвигів славних чимало осяяно жвавістю жінки (Нічик, 1995: 206).

Далі митець репрезентує цілу низку жіночих образів різних народів. На першому місці в нього киеворуська княгиня Ольга. Згадує також таких постатей, як Семіраміда, Томирис, Пентесілея, кельтка Йоанна (Жанна Д'арк), полька Ванда та ін. Велику увагу приділяв цьому питанню С. Оріховський. Засуджуючи цілібат у католицькій церкві, він писав про природний характер шлюбу, високо підносив жінку. Його твори «Закон про цілібат», «Послання до папи» «засвідчують різко негативне ставлення їх автора до аскетизму. Натомість у них помітна тенденція до реабілітації тілесної природи людини, захищається її право на відмову від того способу життя, який їй не подобається» (Литвинов, 2000: 106). У добу Відродження природне право людини є визначальним. Оріховський наголошував на неприродності законів католицької церкви, шкоді від цілібату. Він захоплено пише про красу жінки, її розум, прославляє родинне життя і кохання. На думку письменника, жінка нарівні з чоловіком має право брати участь у вирішенні родинних справ. Вона допомагає чоловікові по господарству, виховує дітей.

Великою особистою цінністю людини вважається її розум. На думку Оріховського, розум дається людині Богом. Це інструмент для добрих

учинків, засіб для духовного спасіння, пізнання світу і Бога. Розум порівнюється зі світлом. Автор усіляко наголошує на могутності й силі освіченого розуму, що допомагає людині досягти успіхів у житті. Митець показує, наскільки розум є корисним у суспільному житті. Ці ідеї прозвучали у таких творах, як «Напучення польському королю Сигізмунду Августу» і «Похорон Сигізмунда Старшого». Станіслав Оріховський постійно наголошує на силі людського розуму. Подібно до інших гуманістів митець часто отожднював розум із мудрістю. Остання бачилася ними як досвідченість, софійність. Великого значення українські ренесансні письменники надавали самопізнанню, вважаючи, що варто діяти згідно з розумом, а не пристрастями.

Юрій Дрогобич звеличував ідею розуму як особистої якості людини:

Розум підкаже, проте, як ту біду відвернуть.

Ти досягнув завдяки своїй зірці найбільшій цноті –

З тої причини усі мають за бога тебе (Шевчук, Яременко, 2006: 33).

Павло Русин у «Похвалі поезії» називає поезію:

Світлий дар богів – поетичне слово (Шевчук, Яременко, 2006: 34).

Він представляє читачам образ співця, пісня якого ціннісна тому, що своїм змістом виголошує правду:

*В пісні ж, десть на дні, по-мистецьки скрита,
Зблискує правда* (Шевчук, Яременко, 2006: 37).

Правда як орієнтир характеризує і самого автора. Павло Русин постає зі своєї творчості високоморальною людиною, вищою цінністю якої є правдивість:

*Вчених книг його не згортай ніколи,
Чистим серцем пий ті зразки високі, –
І побачиш, вір, те, що було вчора
Скрите від тебе* (Шевчук, Яременко, 2006: 37).

Особистість бачиться ренесансними митцями представником певного краю і народу. У вірші «До Севастяна Маді, щоби він, коли залишить Польщу і повернеться до рідного краю, привітав і свою Батьківщину таким віршем» Павло Русин пише:

Здрастуй, мій краю! Ти милий владіці зористого неба!

*Здрастуй, о земле,
ущерть повна багатства й добра!* (Шевчук, Яременко, 2006: 40).

Через особистість звеличується Вітчизна, яка також набуває рис антропоцентричних:

Завжди я прагнув побачить тебе, дорогу свою матір,

Завжди про долю твою вдень і вночі турбувався.

Зараз спішу, годувальнице мила, до тебе вернутись,

Довго не бачив тебе, о найдорожча моя! (Шевчук, Яременко, 2006: 40).

Автор просить матір-Вітчизну прийняти її сина. Фактично для автора Батьківщина його учня і друга сприймається і як власна рідна земля.

Увагою до людської особистості, її звеличенням перейнята «Елегія для Яна з Вислиці, шанувальника муз і учня, достойного похвали». Ян Вислицький був учнем Павла Русина. Цей слов'янський поет написав поему «Пруська війна», в якій оспівав переможну битву слов'ян проти ордена хрестоносців при Грюнвальді у 1410 р. Також він є автором панегірика на честь Павла Русина:

Радісно, Яне, мені, найдорожчий, що ти прикладаєш

Стільки зусиль, щоб пізнати дев'ять священних богинь,

Що промовляєш бажання підняти на славі вершини

І в красномовних змочить хвилях

посохлі вуста (Шевчук, Яременко, 2006: 41).

Автор відзначає поетичний талант свого героя, наголошуючи, що *Яну з Вислиці нову славу приносять пісні* (Шевчук, Яременко, 2006: 43). Також антропоцентризм світогляду Павла Русина яскраво виражений у вірші «Промовляє книга, яку добуто зі сховища і якій повернено давній полиск». На першому плані бачимо тут образ самого автора-поета, усвідомлення ним свого поетичного таланту:

Блиском цим Павло мене знов осяяв,

Він мене й зцілив, той, кого Русином

Весь тямущий гурт залюбки йменує,

Словом солодким (Шевчук, Яременко, 2006: 45–46).

Поезія українського Ренесансу синтезувала ідею антропоцентризму із християнським гуманізмом. Поети-співці постають як «натхненні божеством небесним», а їхній спів називається «величезним даром богів». Утверджується визнання людини на землі як ціннісної та вартісної самобутньої істоти, а Бог проголошується найвищою над людьми сутністю.

В «Оді Павла Русина з Кросна до Аполлона з проханням про поетичне натхнення» бачимо суттєвий прорив. Середньовічні книжники Феодосій, Нестор та інші зверталися з проханням про натхнення до Бога християнського, а Павло Русин у ренесансному дусі апелює до античного

бога Аполлона – покровителя мистецтва і поезії. У вірші «До книжечки» він визнає силу книги й освіти загалом:

Йди вже, книжечко, йди, моя солодка,

Йди, від золота ясного ясніша,

Від коштовностей всіх мені дорожча (Шевчук, Яременко, 2006: 50).

Він запевняє книгу в тому, що захищатиме її, отже, всю справу освіти:

Будь спокійною: весь твій страх даремний:

Щит хоронить тебе, і коні, й стріли.

Ти під захистом дужої правиці

Мужа славного, нашого патрона (Шевчук, Яременко, 2006: 51).

Подібні ідеї прозвучали у творчості Георгія Тичинського Рутенця (вірш «Елегіакон Георгія Тичинського Рутенця, магістра вільних мистецтв, до превелебного Миколая, пречуда найславнішого Того самого на Зоїла»). Яскравим виявом антропоцентризму є вірш «До Святого Миколи, митрополита Міренського найславнішого», де автор згідно з антропоцентричними ідеями вбачає суто людські риси в образі Святого Миколая:

Тут він оплакував рани Христа, говорячого правду,

Й часто на голій землі благо прихильний лежав (Шевчук, Яременко, 2006: 94).

Особистий приклад святого він вважає повчальним для всіх читачів:

Сам вельми добрий завжди приклад усім подавав.

Благочестиві були і супутники в нього: набожність,

Звичай добрі, святі, і до чесноти любов (Шевчук, Яременко, 2006: 95).

Загалом бачимо тут суто ренесансне осмислення християнського образу, наділення його людськими рисами, наближення до реальності. Тобто розвивається ідея християнського гуманізму.

Іван Туробінський Рутенець є автором коротких лаконічних ренесансних віршів, у центрі яких перебуває людська особистість. Так, у вірші «До чительника» чується заклик читати якомога більше. А у поезії «Тур про себе» автор порівнює тура з героєм, котрий:

Душі хоробрі веде, хоч несприятливий час (Шевчук, Яременко, 2006: 144).

У вірші «До Якуба Пшилуського Іоанн з Туробіна Русин, юрисконсульт» визначається велике значення поезія:

Вірші твої викликають повагу до всіх нелукаву –

Можеш вважатися ти кращим поетом з усіх (Шевчук, Яременко, 2006: 145).

Загалом таке ставлення до поезії витримане суто в антропоцентричному ключі, адже вартість поезії та її сутність визначається роллю в житті окремої особистості та народу. У вірші «На герб Львова» Іван Туробінський сили і велич древнього міста порівнює з левом, прославляючи його:

Лева так місто славетне, на полі сарматським твердиня,

Ще не лякалося сил збройного люду, бігме (Шевчук, Яременко, 2006: 145).

Іван Калимон у своєму творі «Сонце, що сходить після Заходу» репрезентує два антитетичні образи безпосередніх представників божественної та небесної сфер – Ісуса Христа й народу як узагальненої цілісності. Господь постає двоїстою натурою, що уособлює небесні та земні риси. Наголошується, що він пережив смерть, адже був людиною. А свідченням його божественності стало воскресіння після смерті. Автор акцентує увагу на єдності в особі Господа Бога людського і божественного, а його діла забезпечують людей щастям.

У творчості Матвія Стрийковського простежується апелювання до образу поета через усвідомлення себе самого саме як поета, митця, творця літературних текстів. Так, у вірші «Матвій Стрийковський осостевіціус сам про себе та про пригоди свої при пізнанні різних країн світу» наголошує насамперед на своєму походженні:

*Знай: там я народився, де гніздо є цноти,
В Стрийкові із Осостів, моїх предків давніх
Дідичнім, герб Леліва, од Перунів славних* (Шевчук, Яременко, 2006: 147).

Він апелює до Музи, яка шукала,

З'являючи сарматам предків дільних справи (Шевчук, Яременко, 2006: 150).

Найвищою і найціннішою рисою людського характеру він вважає цноту. Автор часто апелює до античної міфології. Згадка про давньоримських і давньогрецьких міфологічних істот (Феба, Венеру, Марса) і філософів (Гомера) свідчить про його світоглядну інтегрованість у європейський контекст. Яскравим виявом антропоцентризму, зокрема автобіографізму, є також згадки про якогось особистого авторового зоїла у вірші «На зоїла, неприязного цноті та чесній праці». Митець звинувачує цього невідомого зоїла у заздрості, несправедливій критиці його творчості. Врешті він робить мудрий висновок:

Писання цвітуть, а заздрість лиш гавка,

Йй – пекло, цноті ж хвала буде всяка (Шевчук, Яременко, 2006: 159).

Подібні особистісні мотиви прозвучали у вірші «На невдячних і тих, що заздрять добре заслуже-

ній славі». Автор наголошує, що мудрі й освічені люди розуміють значення творчості, а заздрісники так і залишаться зі своїми негативними і руйнуючими почуттями:

*Що верпу золото, до перл нема справи,
В гною шукає нехай собі справи* (Шевчук, Яременко, 2006: 159).

Поряд із низьким і тимчасовим почуттям людської заздрості й наклепу автор проголошує вічність і цінність мистецтва:

*Ніщо зуб чорний, ніщо лоб лисий,
Гомер живе, а Зоїл досі висить* (Шевчук, Яременко, 2006: 159).

Яскравим виявом антропоцентризму в поезії Ренесансу є усвідомлення почуття патріотизму, любові до рідної Вітчизни. Прояв людиною пошани й любові до Батьківщини бачимо у поезії Адама Чагровського «До Подільського краю син його промовляє». Вже сама назва твору свідчить про його ідейне спрямування. Звертання до рідного краю виявляє глибоку до нього пошану:

Лиш тобі, подільський краю,

Я слова ці посилаю.

Хай для всякого народу

Вдячність буде в нагороду (Нічик, 1995: 79).

Почуття любові й поваги особистості до Вітчизни, патріотизм є типовими рисами української людини. Себе самого автор усвідомлює і називає сином свого краю, тобто спостерігаємо національну самоідентифікацію митця.

Анонімний автор передмовою до поезії «Epicedion» визначає індивідуальні риси характеру особистості, зокрема чесність і правду. Яскравим виявом антропоцентризму твору є апелювання до особистості як основи й осердя твору. Автор уболює з приводу смерті свого героя – Михайла Вишневецького:

Не помилювала смерть князя над князями,

Мужа, лицаря взяла, славного ділами (Шевчук, Яременко, 2006: 21–22).

Автор детально зупиняється на біографії героя, акцентуючи увагу на славному походженні роду Вишневецьких від дому Збаразьких. У молодості він служив Речі Посполитій:

Вірою і правдою їй служив, для неї

Жертвував і статками, й кровію своєю (Шевчук, Яременко, 2006: 23).

Анонімний автор описує битви молодого князя Михайла Вишневецького у Дикому полі. Навіть у мирні часи «меч не відкладали» (Шевчук, Яременко, 2006: 25), а «у змаганнях молоду силу гартували» (Шевчук, Яременко, 2006: 25). Наголошується на особистій ролі Михайла Вишневецького у формуванні українського лицарства, коли «на

Україні піднялось лицарство уміле» (Шевчук, Яременко, 2006: 25). Суто в антропоцентричному ключі подано образ самого героя, котрий «у багатствах не вбивавсь» (Шевчук, Яременко, 2006: 29), ставлячи на перше місце не матеріальні статки, а справу служіння Вітчизні. За це заслужив у нагороду ласку королівську (Шевчук, Яременко, 2006: 29). З великим пієтетом пише автор про переможну боротьбу свого героя з татарами. Цим він заслужив, «щоб в історію діла славні записати» (Шевчук, Яременко, 2006: 36). Визначальним внеском його як гетьмана у справи Русі-України стало те, що він «не давав шарпати поганцям» (Шевчук, Яременко, 2006: 36) Вітчизну. Врешті автор наголошує саме на цінності та важливості особистих рис характеру людини, які визначають її діяльність:

Ні сріблу, ні золоту, ні сяйним клейнодам

Не дано тії ціни, що людським чеснотам (Шевчук, Яременко, 2006: 38).

Висновки. Загалом аналіз поезій українських письменників-гуманістів періоду XVI ст. засвідчує яскраво виражений антропоцентризм. Визначальним для цих творів є домінування образу дієвої особистості з активною життєвою позицією і широким спектром різнобічних якостей. Серед позитивних рис людини епохи українського Ренесансу виокремлюють високу моральність, що охоплює такі характеристики людини, як чесність,

правда, щирість. Особливий акцент робиться на прагненні особистості отримувати знання. Серед негативних рис тогочасної людини ренесансні гуманісти представляють визнання, але не усвідомлення вагомості та значення діяльності Ісуса Христа. Завершує оформлення загального портрету типової моделі особистості епохи Відродження притаманна всім шана і любов до людини, увага до її особистих якостей, а також патріотизм, любов до рідного краю. Сукупність визначених рис репрезентує наявність у літературі Відродження християнського гуманізму. Також вагоме значення має національна самоідентифікація особистості, усвідомлення нею себе як представника певного народу – українського, етнічного краю Русі-України. Також патріотичні та національні мотиви у літературі українського Відродження засвідчують активний процес формування української нації.

Загалом масштабне вивчення літератури українського Ренесансу є перспективним і актуальним дослідженням, адже дає підстави говорити про наявність у національному письменстві культурно-історичної епохи Відродження з усіма характерними для неї рисами, прийнятими для європейського Ренесансу. Українська ренесансна література з домінуючою у ній ідеєю антропоцентризму свідчить про її європейську інтегрованість і водночас ідейно-тематичну самодостатність, підтверджену історичними українськими мотивами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білоус П. В. Історія української літератури XI–XVIII ст. Київ : Видавничий центр «Академія», 2009. 424 с.
2. Голенищев-Кутузов И. Н. Проблемы влияния и национального своеобразия в славянских литературах эпохи Ренессанса. Москва : Наука, 1960. 252 с.
3. Голенищев-Кутузов И. Н. Итальянское Возрождение и славянские литературы XV–XVI веков. Москва : Наука, 1963. 378 с.
4. Дорошкевич В. Новолатинська поезія Білорусії і Литви. Мінськ, 1979. 231 с.
5. Литвинов В. Д. Ренесансний гуманізм в Україні. Ідеї гуманізму епохи Відродження в українській філософії XV – початку XVII століття. Київ : Основи, 2000. 472 с.
6. Литвинов В. Д. Україна у пошуках своєї ідентичності. XVI – початок XVII століття: історико-філософський нарис. Київ : Наукова думка, 2008. 527 с.
7. Литвинов В. Д. Станіслав Оріховський: Історико-філософський портрет. Київ : Академперіодика, 2014. 351 с.
8. Слово Многоцінне. Хрестоматія української літератури, створеної різними мовами в епоху Ренесансу (друга половина XV–XVI століття) та в епоху Бароко (кінець XVI–XVII століття) / упор. В. Шевчук, В. Яременко. Київ : Аконіт, 2006. Кн. 1. 799 с.
9. Українські гуманісти епохи Відродження. Антологія : у 2 ч. / відп. ред. В. М. Нічик. Київ : Наукова думка, 1995. Ч. 1. 430 с.
10. Українські гуманісти епохи Відродження. Антологія : у 2 ч. / відп. ред. В. М. Нічик. Київ : Наукова думка, 1995. Ч. 2. 431 с.

REFERENCES

1. Bilous P. V. Istoriia ukrainskoi literatury XI–XVIII st. [The history of Ukrainian literature of XI–XVI century]. Kyiv: Vydavnychiy tsentr "Akademiia", 2009. 424 p. [in Ukrainian].
2. Golenishev-Kutuzov I. N. Problemyi vliyaniya i natsionalnogo svoeobraziya v slavyanskikh literaturah epohi Renessansa. [Problems of influence and national identity in the Slavic literature of the Renaissance era]. Moskva: Nauka, 1960. 252 p. [In Russian].
3. Golenishev-Kutuzov I. N. Italiyskoe Vozrozhdenie i slavyanskije literatury XV–XVI vekov. [Italian Renaissance and Slavic literature of the XV–XVI centuries]. Moskva: Nauka, 1963. 378 p. [in Russian].

4. Doroshkevych V. Novolatynska poeziia Bilorusii i Lytvy. [Novolatinsk poetry of Belarus and Lithuania.] Minsk, 1979. 231 p. [in Ukrainian].
5. Lytvynov V. D. Renesansnyi humanizm v Ukraini. Idei humanizmu epokhy Vidrozhennia v ukrainskii filosofii XV – pochatku XVII stolittia [Renaissance humanism in Ukraine. Ideas of Renaissance humanism in Ukrainian philosophy of the 15th – early 17th centuries.]. Kyiv: Osnovy, 2000. 472 p. [in Ukrainian].
6. Lytvynov V. D. Ukraina u poshukakh svoiei identychnosti. XVI – pochatok XVII stolittia: istoryko-filosofskyi narys [Ukraine in search of its identity. XVI – the beginning of XVII century: historical and philosophical essay]. Kyiv: Naukova dumka, 2008. 527 p. [in Ukrainian].
7. Lytvynov V. D. Stanislav Orikhovskiy: Istoryko-filosofskyi portret [Stanislav Orikhovsky: Historical and philosophical portrait.]. Kyiv: Akadempriodyka, 2014. 351 p [in Ukrainian].
8. Slovo Mnohotsinne [The word is precious.]. Khrestomatiia ukrainskoi literatury, stvorenoi riznymi movamy v epokhu Renesansu (druha polovyna XV–XVI stolittia) ta v epokhu Baroko (kinets XVI–XVII stolittia) / upor. V. Shevchuk, V. Yaremenko. Kyiv: Akonit, 2006. Kn. 1. 799 p. [in Ukrainian].
9. Ukrainski humanisty epokhy Vidrozhennia [Ukrainian Renaissance humanists]. Antolohiia. U 2 ch. / vidp. red. V. M. Nichyk, Kyiv: Naukova dumka, 1995. Ch. 1. 430 p. [in Ukrainian].
10. Ukrainski humanisty epokhy Vidrozhennia [Ukrainian Renaissance humanists]. Antolohiia. U 2 ch. / vidp. red. V. M. Nichyk, Kyiv: Naukova dumka, 1995. Ch. 2. 431 p. [in Ukrainian].

УДК 82.111(73) "19"
DOI

Евеліна ЛУЧКО,
orcid.org /0000-0002-0979-9723
аспірант кафедри зарубіжної літератури
Дніпровського національного університету
(Дніпро, Україна) elinashiyana@i.ua

ТРАНСФОРМАЦІЯ АНТИЧНОГО МІФУ ПРО ГІПЕРІОНА У РОМАНІ ДЕНА СІММОНСА «ГІПЕРІОН»

У статті аналізується специфіка реінтерпретації та трансформації античного міфу про Гіперіона в американській літературі ХХ ст. на матеріалі роману Дена Сіммонса «Гіперіон». Метою представлено дослідження є встановлення й аналіз зв'язків роману Д. Сіммонса «Гіперіон» з античним міфом і творами письменників доби Романтизму, пов'язаних із образом Гіперіона, а саме поемою Дж. Кітса «Гіперіон» і романом Г. Лонгфелло «Гіперіон», а також визначення специфіки саме постмодерної інтерпретації античного міфу. Особливості постмодерної версії міфу розглядаються як результат полілогу сучасного бачення міфу як із античним циклом «Титаномахія», так і з романтичною традицією сприйняття та художнього відображення історії про Гіперіона. Досліджуються зв'язки постмодерністського роману американського письменника Дена Сіммонса «Гіперіон» (Hyperion, 1989) із традиційним для європейської міфології сюжетом про титана Гіперіона, аналізується процес трансформації античних міфологічних образів у сюжетно-проблематичному вимірі роману. Визначається, що деперсоніфікація античного героя, тобто перетворення величного, сміливого та прекрасного титана з античних міфів на образ віддаленої маленької планети символізує зникнення чогось головного у житті людини – героїзму, людяності та духовності. Дослідження також показує, що американський автор апелює до проблеми зниження культурного рівня людства, зіткнення цивілізації та культури, внаслідок чого стається занепад культури взагалі й вимирання пам'яті про великі досягнення людства у сфері культури та літератури. Аналіз показує, що іронічний модус пастиша у романі спрямований проти масової літератури та хибних цінностей споживацького суспільства, які знищують високу культуру, а поети розглядаються Сіммонсом як єдині, хто може врятувати суспільство та жити у вічності завдяки своїм творінням.

Ключові слова: Сіммонс, неоміф, Гіперіон, міфологічні мотиви, романтизм, постмодернізм, літературна інтерпретація.

Evelina LUCHKO,
orcid.org /0000-0002-0979-9723
Postgraduate Student at the Department of Foreign Literature
of Dnipro National University
(Dnipro, Ukraine) elinashiyana@i.ua

TRANSFORMATION OF ANCIENT MYTH ABOUT HYPERION IN DAN SIMMONS'S NOVEL "HYPERION"

The article focuses on the novel "Hyperion" (1989) by American writer Dan Simmons. The specificity of reinterpretation and transformation of the ancient myth about Hyperion in the American literature of the 20th century, performed by Simmons, is analysed. The features of the postmodern version of the myth are studied as representing the results of a polylogue between the modern vision of the myth, and with both the ancient cycle "Titanomachy", and the romantic tradition of perception and artistic reflection of the story about Hyperion, created by Friedrich Hölderlin, John Keats, Henry Longfellow. The links between the Dan Simmons's "Hyperion" and the story about titan Hyperion, traditional for European mythology, are analysed, and the process of transformation of ancient mythological images in the plot-problematic dimension of the novel is studied.

Simmons's novel is connected with ancient mythology and writings of the Romantic era at the level of problematic layer and images, but they undergo significant transformations. The classic motive of the Titans' fall and their replacement by the new generation of gods is represented in the novel in the format of science fiction on the material of problems relevant to the postmodern society, namely, the threat of elimination of mankind by Artificial Intelligence. Thus, the classic myth about the replacement of titans by the gods is transformed into a postmodern neo-myth about the decline of mankind under the influence of technocratic process. Showing the process of Hyperion's image turning from mythological great and glorious titan into planet Hyperion, which is a distant, enigmatic and dangerous place, the author applies to the problem of cultural downturn, which results from collision of culture and technological progress. Poets and creative people are considered by Simmons as the only ones who can save the spirituality and society as a whole.

Key words: Simmons, neo-mythology, Hyperion, mythological motives, romanticism, postmodernism, literary interpretation.

Постановка проблеми. Ден Сіммонс (Dan Simmons, 1948) – сучасний американський письменник-постмодерніст, автор творів різноманітних жанрів: наукової фантастики, фентезі, романів жаху, детективів, оповідань, історичних романів. Тетралогія «Пісні Гіперіона», до якої входить роман «Гіперіон» (Hyperion, 1989), займає центральне місце в його творчості. Вона була беззаперечно схвалена читачами, а критиками неодноразово названа одним із кращих творів наукової фантастики XX ст. (Dan Simmons Official website). Проте специфіка його постмодерної інтерпретації міфу про Гіперіона та зв'язок із романтичними інтерпретаціями міфу, здійсненими Дж. Кітсом і Г. Лонгфелло, майже не досліджені. Актуальність здійсненої роботи зумовлена сплеском інтересу до проблем інтертекстуальних зв'язків міфологічних мотивів у творах, який триває із другої половини XX ст., а також великою популярністю Дена Сіммонса в Україні та за її кордонами.

Аналіз досліджень. В Україні та СНД поки що немає фундаментальних наукових праць, присвячених його романам. Творчість Сіммонса за кордоном лише починає вивчатися. Так, письменнику присвячені глава у книзі Дж. Клути (Clute, 1996) і низка статей американських і британських авторів; сучасна фінська дослідниця А. Л. Аурамо у своїй дисертації (Auramo, 2013) вивчає образ Шрайка – головного антагоніста роману «Гіперіон», котрий є чудовиськом, створеним людьми майбутнього. Існує лише одна дослідницька робота, у фокусі якої аналіз міфологічних витоків «Гіперіона» Дж. Кітса та «Гіперіона» Сіммонса – дисертація дослідника з ПАР Х. Я. Стейна (H. J. Steyn, 2011).

Метою представленого дослідження є встановлення й аналіз зв'язків роману Д. Сіммонса «Гіперіон» із античним міфом і творами письменників доби Романтизму, пов'язаних із образом Гіперіона, а саме поемою Дж. Кітса «Гіперіон» і романом Г. Лонгфелло «Гіперіон».

Виклад основного матеріалу. Міф про Гіперіона – це, як відомо, давньогрецьке сказання, що входить до циклу «Титаномехія», присвяченого боротьбі титанів-Уранідів і богів-олімпійців. Цілісної фабули міфу немає у жодному творі, проте частини сюжету, звертання до подій або героїв «Титаномехії» зустрічаються у багатьох античних письменників: Есхіла, Гесіода, Плутарха. Оригінальний епос приписують легендарному фракійському співцеві Фамірісу (Вейман, 1975: 56), саме існування якого досі стоїть у культурологів під питанням. Іншим можливим автором сюжету вважають наслідувача Гомера, поета Евмела Коринфського (Токарев, 1991: 14).

За легендою, нове покоління богів-Олімпійців повстало проти старих богів, могутніх титанів, аби повалити їх і самим правити Всесвітом. Ватажком титанів у цій боротьбі став Кронос – колишній верховний бог. На його бік встали майже усі титани, окрім Океана, який перейшов на бік Зевса – ватажка повстанців, сина Кроноса. Олімпійці виграли війну з поміччю Сторуких і Циклопів. Титанів скинули до Тартару стріли Сонячного бога Аполлона – сина Зевса, або ж перебили напівбоги-герої.

На боці Кроноса серед інших бився і титан Гіперіон, син Кроноса і Геї. Ім'я його означає «той, що йде високо». Відомостей про Гіперіона у міфах збереглося мало (Вейман, 1975: 62). Цей герой античної міфології управляв рухом небесних світил, часто його іменують Сонячним богом. Його було звергнуто Зевсом разом з іншими титанами. Гіперіона часто змішують у єдиний образ із Геліосом – його сином, богом сонця. Так, в «Одіссеї» Гомер називає бога сонця Геліосом-Гіперіоном (Токарев, 1991: 17). Згідно з міфом Геліос щоранку виїздив зі східної частини Океану на золотій колісниці, запряжений четвіркою коней, а ввечері спускався в західній частині. Зображували його вродливим юнаком у золотому променистому ореолі (Голосовкер, 1997: 57).

Сюжет «Титаномехії» та постаті Гіперіона та Геліоса стали основою для багатьох творів мистецтва і літератури епохи Романтизму. Серед них твір німецького романтика Фрідріха Гельдерліна «Гіперіон», який був першою проекцією міфу про Гіперіона на європейську літературу й відображав настрої своєї епохи; дві незавершені поеми Джона Кітса «Гіперіон» і «Падіння Гіперіона», а також роман американського письменника Генрі Лонгфелло «Гіперіон». Звернення романтиків до одного й того самого міфу було зумовлено привабливістю образу Гіперіона, що втілював вільне бунтарське начало та незламний дух.

Гельдерлін у «Гіперіоні» крізь призму подій у Греції VIII ст. розглянув проблеми, характерні для сучасної йому Німеччини. Характеристикою головного героя роману – юнака Гіперіона – стає те, що він є борцем за абсолютизований ідеал щастя особистого та Греції. Він, безумовно, є романтичною проекцією образу міфологічного титана на сучасність автора, за життя якого Німеччина переживала занепад. Гіперіон, як і сам Гельдерлін, розчаровується у своїх мріях, у революційній боротьбі, а пріоритетом для нього стає життя, самовдосконалення та єдність із природою.

Дж. Кітс у поемі «Гіперіон» переосмислює традиційний міф теж у романтичному ключі, фокусу-

ючись на образі міфологічного героя – ідейного та діяльного лідера титанів, котрий надихає їх на боротьбу. Зміна старого новим, кращим є центральним мотивом поеми Кітса, а боротьба титанів стає ілюстрацією грандіозної ідеї історичного прогресу. Кітс вірить у необхідність еволюції людства до досягнення ним ідеалу абсолютної краси та гармонії. Він також обстоює ідею, що поети найбільш наближені до цього ідеалу. Але поема залишилася незавершеною через зміну світогляду самого автора та хворобу його брата. Тобто і для Гельдерліна, і для Кітса звертання до античного міфу було романтичною формою символічного трактування образу Гіперіона – борця, революціонера, сильної особистості, який втілював те, що поети-романтики мріяли побачити у своїх сучасників. Проте драматизм титанічної боротьби у тому, що у світосприйнятті європейських романтиків вона приречена на провал. За допомогою романтичної іронії автори передають ілюзорність усіх чаянь Гіперіона, і це має відобразити почуття людини, котра жила наприкінці XVIII ст., у час грандіозних соціально-історичних змін.

У романі Лонгфелло «Гіперіон» паралель з античним міфом про Гіперіона присутня на трьох рівнях. Перший – це історія духовної еволюції головного героя Пола Флемінга, яка співвідноситься з падінням, повстанням і міфологічною поразкою титана. На початку роману він також «повалений у Тартар» смутку через смерть близького друга, але під час своєї подорожі Європою він повстає проти душевних мук і страждань, ніби підноситься на небеса до райського блаженства, коли пізнає любов до Мері Ешберн і нову дружбу, що розбурхує його уяву та розум. Проте любовна історія приречена на провал, із часом він розуміє: усе, потрібно для щастя, людина може знайти у собі, у своїй душі, коли примириться та порозуміється із самою собою. Другий рівень проекції міфу пов'язаний із романтичним сприйняттям природи і людини. У «Гіперіоні» автор вказує на титанічну велич природи за допомогою порівняння хмар із Гіперіоном і стверджує, що природа має навчити людей невпинно рухатися до своєї цілі, долаючи усі перешкоди, та йти до звершень, які людина зможе залишити по собі. Лонгфелло підводить нас до думки, що природа божественна: «clouds <...> not move, Hyperion-like on high? Were they not, likewise, sons of Heaven and Earth?» (Хмари не рухаються, подібні у вишині до Гіперіона. Хіба вони також не були синами Небес і Землі?) (Longfellow, 1839: 194). Так, Лонгфелло пропонує пантеїстичний та антропоцентричний погляд на світ – пошук бога у природі й у собі. Третій рівень

міфологічної проекції апелює до літератури. Лонгфелло порівнює зміну титанів новим поколінням богів зі зміною старих геніїв новими талановитими письменниками, чим стверджує невпинність ходу історії, невідворотність еволюційних змін, котрі є змінами на краще. Порівнянням літераторів із титанами автор стверджує божественну сутність митця та зазначає, що творці залишають по собі найтривкішу тінь на землі.

Зрозуміло, що «Гіперіон» Кітса більш наближений до сюжету античного міфу, у романі Гельдерліна увесь підтекст міфу про Гіперіона стає зрозумілим лише читачеві, який може співвіднести ім'я головного героя – Гіперіон – і міф; а у романі Лонгфелло тільки назва допомагає читачеві знайти паралель між боротьбою античного титана за волю та духовним шляхом, що його проходить протагоніст роману. Письменники у добу Романтизму заснували певну традицію інтерпретації міфу про Гіперіона. Для романтиків це видатна особистість, здатна піднятися над життєвими труднощами, проте навіть така людина приречена на провал. Окрім того, для романтичної інтерпретації міфу характерне тремтливосте ставлення до сфери мистецтва, творчості, у якій найкраще відображується значущість духовної сутності людини та піднесення ролі творця та мистецтва у суспільстві, як і звеличення природи, обстоювання ідеї єдності з нею заради внутрішньої гармонії.

Д. Сіммонс, звертаючись до міфу про Гіперіона, спирався не лише на античну версію міфу, але і на цю романтичну традицію. Автор визнає величезний вплив, який твори романтиків здійснили на написання його власного твору, особливо підкреслюючи роль поеми Джона Кітса. Сучасний автор так висловлюється з приводу близькості своїх ідей із поглядами Кітса, відображеними в його поемах: «Над подібними питаннями вже розмірковував один великий поет... Я маю на увазі Джона Кітса і фрагменти його незакінчених поем – «Гіперіон» і «Падіння Гіперіона»... Теми, що мучили Кітса, долали і мене; серед них головною, мабуть, була проблема «заміни» однієї раси богів іншою, не менш «божественною» (Dan Simmons official website). Сіммонсу були близькі роздуми Кітса про долю людства у колізії культури та прогресу, мінливість навколишнього світу, плінність усього земного й еволюційний характер розвитку суспільства.

Для розуміння проблемно-тематичного комплексу твору Сіммонса й авторських цілей і завдань дуже важливо зрозуміти, який світ автор зображує у «Гіперіоні». Всесвіт, сучасний Гіперіону, – це світ майбутнього. Проте це не оптимістичне

бачення долі людства. «Гіперіон» є постапокаліптичною антиутопією, застереження читачам. Плата за високотехнологічність – людські душі та пам'ять. Автор показує наслідки того шляху розвитку, котрий людство обрало у XX ст., – розвитку споживацького бездуховного суспільства. Більш того, люди знаходяться за крок від того, щоб стати рабами штучного інтелекту, що розвинувся і навчився використовувати людей у власних цілях.

«Гіперіон» Сіммонса – це історія групи паломників із далекого майбутнього, яких нібито нічого не пов'язує один з одним. Всі вони вирушають на віддалену планету Гіперіон на околиці імперії. Таким чином, з ім'ям Гіперіона у сучасному романі співвідноситься не людина, а назва планети, де відбувається більшість дій.

Для античних міфів характерне ототожнення титанів із природними об'єктами, так, Гея репрезентує Землю, Уран – небо. Проте у вічі одразу ж впадає певний контраст між міфологічним образом Гіперіона й образом планети. Автор описує Гіперіон як «distant and enigmatic» (Simmons, 1991: 7) (віддалений і таємничий). Якщо титан античності й образ Гіперіона доби Романтизму – красень, величний символ прекрасних устремлінь людської душі й ідеал борця за майбутнє, то планета Гіперіон у сучасного автора здається маленькою, нерозвиненою, вона розташована на околиці Імперії та є колискою монстра Шрайка, тобто колискою чистого жаху та людських страхів. Таким чином, образ Гіперіона, народжений у Сіммонса завдяки асоціаціям з античним міфом і романтичною літературою, має інший вигляд: він змілів і став відштовхуючим, жалюгідним, страшним явищем світу. Так вперше означено у романі один із найважливіших наскрізних мотивів усієї тетралогії – мотив занепаду усього прекрасного та величного. За допомогою контрасту в зображенні непрезентабельної планети на ім'я Гіперіон і класичного образу титана з міфології, який зазвичай асоціюється з величчю, силою та свободою, Сіммонс вводить проблему, що надалі розвивається у сюжетній площині роману, – знищення культури загалом, у т. ч. й занепаду літератури. Занепокоєння статусом класичної літератури стає проблемним центром історій двох паломників – поета Мартина Силена, вимушеного писати бездарні романи, щоб задовольнити смаки читачів, а також дівчини – приватного детектива Ламії Брон. Саме вона зустрічає штучно створеного кібрида Джона Кітса, у якого вбудована відтворена особистість поета-романтика, проте який не може більше писати вірші. Поетів у майбутньому може не стати, бо вони не потрібні: «No one

wants to read poetry <...> no one wants to pay for a look at another person's angst <...> no one will buy it» «Вірші ніхто не читає, <...> ніхто не стане платити за те, щоб помилуватися на чужі страхи. <...> Книгу не будуть купувати»¹ (Simmons, 1991: 118). Так Сіммонс акцентує проблему, яка вже існує у сьогоденні й у майбутньому лише може загостритися. Письменник обирає постать Джона Кітса, бо він, на його думку, з усіх «was the purest poet who had ever lived» – «віршотворців, що жили коли-небудь, найбільшою мірою відповідає ідеалу поета» (Simmons, 1991: 169). Але штучний поет не може виправдати сподівань його творців. Таким чином, для Сіммонса болючою є і проблема унікальності та імітації у технократичному експерименті. Сучасний автор із надзвичайною гостротою спостерігає, як справжнє, духовне та прекрасне поступається місцем симулякру, який буцімто несе інформаційно-технологічний «світ».

Планета Гіперіон увесь час залишається в центрі подій роману – у центрі великої тотальної війни: між імперією та космічними піратами Бродягами, між церквою та єретиками, між людством і штучним інтелектом, між паломниками та монстром Шрайком. Це ніби той маяк, котрий, на думку автора, дає надію на те, що культура та література все ж не будуть забуті повністю, а продовжать відігравати важливу роль у житті людей майбутнього. Війна, у центрі якої опиняється планета Гіперіон, така ж серйозна, як і та, до якої було втягнуто античного титана Гіперіона; від вирішення конфліктів на планеті Гіперіон залежить доля всього людства. У цьому відчуття алюзія на розуміння тотальної глобалізації культури у сучасному світі. Послання автора можна прочитати таким чином: від одного автора, від однієї книги може змінитися свідомість чи навіть доля мільйонів людей в усьому світі, і тому творці відповідалі за те, що вони створюють.

Глобальна сутність тотальної війни у романі також пов'язана асоціативно з головним конфліктом «Титаномахії» між титанами й Олімпійцями. Сіммонс писав, що серед проблем, які його займали під час написання роману, «головною, мабуть, була проблема «заміни» однієї раси богів іншою, не менш «божественною». <...> цим особливо відрізняється друга книга [«Падіння Гіперіона»], де роль нової розумної раси грає штучний інтелект, створений нами, людьми, що йдуть з історичної сцени» (Dan Simmons official website). Автор також зазначив, що основною відмінністю між міфом і його романом став той факт, що він оперував не «поняттями класичної міфології,

¹ Переклад, де не зазначено інше, зроблено автором.

а мав справу з поняттями класичної наукової фантастики (science fiction)» (Dan Simmons official website). Таким чином, ШТІни (скорочення від «штучні інтелекти») буквально стають новою расою, котра прийшла до влади внаслідок випадкового еволюційного стрибка: «потім зовсім випадково | Стався Стрибок | І забруднена мета еволюції була досягнута» (Simmons, 1990: 172). ШТІни «бачили в існуванні людства перешкоду і хотіли знищити наших творців, як тільки вони більше не будуть потрібні» (Simmons, 1990: 175). Схильність дітей, створінь до знищення власних батьків, творців здається Х. Штейну, досліднику роману, своєрідним проявом едіпового комплексу (Steyn, 2011: 15). З початком технологічної ери люди бояться, що одного дня Штучні Інтелекти перевершать їх і винищать, і от у далекому майбутньому еволюція дозволяє ШТІнам досягти того рівня, коли вони можуть знищити своїх творців – людей, як міфологічний Едіп здійснив прокляття та вбив власного батька. Знищення людей машинами малюється Сіммонсу найвірогіднішим варіантом майбутнього, проте лише одним із багатьох можливих: «Менше світло запитало Уммона|| Майбутнє багатоваріантне?|| Уммон відповів|| Чи є у собаки блохи» (Simmons, 1990: 265).

Проте революційне заміщення раси людей штучною расою йде врозріз із теорією еволюції, якої дотримується Сіммонс, спираючись у романі на погляди французького теолога та філософа Тейяра де Шардена (1881–1955), еволюціоністські ідеї котрого відіграють провідну роль у романі. Еволюція, на його думку, не закінчилася на людині як індивіді, вона триває в міру того, як людство об'єднується у співтовариства, що внаслідок подальшої еволюції призведе до виникнення духу Землі. Наступним кроком є приєднання до іншого розумового центру, надінтелектуального, ступінь розвитку якого вже не потребує матеріального носія і цілком підпадає під сферу Духа. Таким чином, речовина, поступово збільшуючи ступінь організованості та самоконцентрації, еволюціонує в думку, а думка, йдучи цим самим шляхом, неминує розвивається в Дух. Потім концентрованість і соборність бажань всіх елементів Духа Землі покладе початок Другому Пришествю Христа (Биховський, 1983: 672). Один із паломників у романі – Поль Дюре, католицький священик і дослідник-етнограф, є послідовником еволюціоністських ідей Тейяра, (якого Сіммонс у своєму майбутньому робить святим): «Святий Тейяр вважав, що усі живі створіння, усі рівні органічного розуму – це етапи еволюції» (Simmons, 1990: 68). Дюре стає проекцією Тейяра на площину роману,

цей факт підкреслюється схожістю їхньої зовнішності та долі – їх обох звинуватили у фальсифікації розкопок: «Найбільшим із моїх гріхів була фальсифікація результатів розкопок на Армагасті. Я намагався встановити зв'язок між зниклими Будівниками Арок і протохристиянським культом. Такого зв'язку не існувало. Я підтасував результати» (Simmons, 1991: 124).

Той факт, що один із головних героїв роману поділяє ідеї де Шардена, свідчить, що Сіммонс – еволюціоніст. У його розумінні це значить, що знищення машинами людей було б революцією, а не еволюцією, і тому не є природним розвитком подій. Це розуміє і частина ШТІнів, які називають себе Ортодокси (від грец. ὀρθός – прямий, правильний + δόξα – думати, думка). Давши їм таку назву, автор наголошує, що саме їхня думка є правильною, і таким чином Сіммонс дискутує з античним міфом, який презентує революційні зміни як неминує, а також піддає сумніву і думку, що старе завжди замінюється на щось краще, й усю ідею історичного прогресу, яка є провідною в античному міфі про Гіперіона. Але між версіями міфу є значні відмінності. У «Титаномахії» на зміну деспотичним титанам прийшло нове покоління богів, котрі хотіли жити у гармонії з природою, розуміти її, а не правити нею. У «Гіперіоні» Сіммонса, навпаки, нове покоління – це бездушні машини, не здатні на емпатію – рису, яку автор називає однією зі складових частин бога (Simmons, 1990: 173). Емпатія так важлива для автора, бо саме співчуття приводить до єднання духу і до еволюції у божественну сутність. Всесвіт, описаний у тетралогії, – це антиутопія, застереження людству схаменутися та нормалізувати використання різноманітних гаджетів і не калічити свій власний світ, бо у технологічній еволюції, позбавленої духовної складової частини, немає розвитку, немає майбутнього – лише глухий кут історії, у який людство саме себе заганняє.

Висновки. Роман Сіммонса, як доводить аналіз, трансформує проблематику й образи як античної міфології, так і творів письменників-романтиків. Сіммонс реінтерпретує традиційний міф про Гіперіона та створює власний міф кінця ХХ ст. Класичний мотив падіння титанів трансформується у постмодерністський неоміф про занепад людства під впливом технократичних процесів.

Концептуально є важливим процес перетворення образу Гіперіона з людини – величного борця за волю на природний об'єкт – занедбану маленьку планету, що уособлює культурну спадщину. Деперсоніфікація античного героя, віддалення у просторі, перетворення лише на світло

маленької планети символізує зникнення чогось головного у житті людини – героїзму, людяності та духовності. Сіммонс також апелює до проблеми зниження культурного рівня людства, зіткнення цивілізації та культури, внаслідок чого трапляється занепад культури взагалі й вимирання пам'яті про великі досягнення людства у сфері культури і літератури. Саме тому іронічний модус пастіша у романі спрямований проти масової літератури та хибних цінностей споживачього суспільства, які знищують високу культуру.

Роман Сіммонса крізь призму свого часу осягає проблеми занепаду культури, її статусу, сучасності, торкається проблеми унікальності та імітації та проголошує виключну роль еволюційного процесу й емпатії у житті суспільства, котрі, що характерно для американського світовідчуття, дають людству оптимістичні перспективи майбутнього. Так автор висловлює надію на те, що люди стануть на правильний шлях розвитку – шлях культурного розвитку та єднання із природою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Быховский Б. Э. Тейяр де Шарден. Москва : Советская энциклопедия, 1983. С. 672–673.
2. Вейман Р. История литературы и мифология. Москва : Прогресс, 1975. 344 с.
3. Голосовкер Я. Э. Сказания о Титанах. Москва : Нива России, 1993. 270 с.
4. Офіційний сайт Дена Сіммонса. URL: <http://www.dansimmons.com/about/bio.htm> (дата звернення 10.02.2020).
5. Токарев С. А. Мифология. Мифы народов мира. Энциклопедия : в 2 т. Москва : Советская энциклопедия. Т. 1, 1991. С. 11–20.
6. Auramo A. L. Liminal Monster and the Conflict Between Human and Machine: Shrike in Dan Simmons' Hyperion and The Fall of Hyperion. Turku, 2013. 73 p.
7. Clute J. The True and Blushful Chutzpah. In Look at the Evidence: Essays and Reviews. New York : Serconia Press, 1996. P. 215–223.
8. Longfellow H. Hyperion. URL: <http://www.general-ebooks.com/book/74211230-hyperion> (дата звернення 10.02.2020)
9. Simmons D. Hyperion. London: Headline Book, 1991. 398 p.
10. Simmons D. The Fall of the Hyperion. New York : Doubleday, 1990. 351 p.
11. Stein H. J. Protean Deities: Classical Mythology in John Keats's "Hyperion Poems" and Dan Simmons's Hyperion and The Fall of Hyperion. URL: <http://hdl.handle.net/10500/4908> (дата звернення 10.02.2020).

REFERENCES

1. Bykhovskiy B. E. Teyar de Sharden [Teilhard de Chardin]. Moscow: Sovetskaya Encyklopedia, 1983. pp. 672–673 [in Russian].
2. Veyman R. Istoria literatury i mifologia [History of Literature and Mythology]. Moscow: Progress, 1975. 344 p. [in Russian].
3. Golosovker Y. E. Skazaniya o titanakh [Legends about Titans]. Moscow: Niva Rossiya, 1993. 270 p. [in Russian].
4. Dan Simmons Official website. URL: <http://www.dansimmons.com/about/bio.htm> (Accessed 10.02.2020)
5. Tokarev S. A. Mifologia. Mify narodov mira [Mythology. Myths of World's nations]. Encyclopedia in 2 Volumes. Moscow: Sovetskaya Encyklopedia. V. 1, 1991. Pp. 11–20 [in Russian].
6. Auramo A. L. Liminal Monster and the Conflict Between Human and Machine: Shrike in Dan Simmons' Hyperion and The Fall of Hyperion. Turku, 2013. 73 p.
7. Clute J. The True and Blushful Chutzpah. In Look at the Evidence: Essays and Reviews. New York: Serconia Press, 1996. Pp. 215–223.
8. Longfellow H. Hyperion. URL: <http://www.general-ebooks.com/book/74211230-hyperion> (Accessed 10.02.2020).
9. Simmons D. Hyperion. London: Headline Book, 1991. 398 p.
10. Simmons D. The Fall of the Hyperion. New York: Doubleday, 1990. 351 p.
11. Stein H. J. Protean Deities: Classical Mythology in John Keats's "Hyperion Poems" and Dan Simmons's Hyperion and The Fall of Hyperion, 2011. URL: <http://hdl.handle.net/10500/4908> (Accessed 10.02.2020).

Ліна МАЄВСЬКА,

orcid.org/0000-0002-3907-2461

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри німецької та французької мов

Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

(Харків, Україна) *germfran@karazin.ua*

Ірина РУДНЄВА,

orcid.org/0000-0003-3205-516X

кандидат педагогічних наук,

завідувач кафедри німецької та французької мов

Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

(Харків, Україна)

НОВОТВОРИ У СУЧАСНИХ МОВАХ

Стаття присвячена процесам формування нових слів у сучасних слов'янських, германських і романських мовах. Згаданий феномен спостерігається останніми роками у сучасному мовленні. У зв'язку зі світовими тенденціями до глобалізації утворення нових слів і запозичення іношомовних набуває ширшого масштабу. Автори пояснюють чинники нових яскравих модифікацій у мовах як реакцію на соціально-економічні, політико-правові зміни у суспільному житті.

Актуальність статті пояснюється тенденцією сучасних слов'янських, германських і романських мов до запозичення іношомовних слів і їхньої адаптації до національної мови, що зумовлює необхідність фіксації авторських лексичних неологізмів для їх подальшого вивчення. Постійний інтерес наукової спільноти до вивчення причин і закономірностей виникнення і функціонування новоутворених слів лише підтверджує назрілий характер процесів, які відбуваються. Поява лексичних неологізмів у сучасних мовах має послідовно-логічний характер, оскільки оновлення та збагачення словникової складової частини мов за допомогою запозичень є природним явищем.

Авторами була здійснена спроба визначити місце новотворів у сучасних мовах. Було проведено дослідження особливостей виникнення та функціонування новоутворених слів у різних сферах людської діяльності на прикладі найуживаніших у слов'янських, германських і романських мовах. У статті наведена класифікація неологізмів за різними тематичними групами, що, у свою чергу, дозволило визначити сфери життєдіяльності людини, для яких більш характерним стає феномен формування нових слів.

Стаття містить деякі критичні зауваження щодо доречності вживання певних лексичних одиниць, наводиться аналіз конкретних прикладів новотворів у слов'янських, германських і романських мовах.

Автори статті дослідили взаємодію різних соціумів, комунікативну та мовну поведінку людини, притаманну різним соціальним групам в умовах певної культури, і дійшли висновків щодо комунікативної спрямованості новотворів.

Ключові слова: германські мови, дискурс, когніція, комунікація, новотвори, романські мови, слов'янські мови, хроногенез.

Lina MAIEVSKA,

orcid.org/0000-0002-3907-2461

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of German and French Languages

of V. N. Karazin Kharkiv National University

(Kharkiv, Ukraine) *germfran@karazin.ua*

Iryna RUDNIEVA,

orcid.org/0000-0003-3205-516X

Candidate of Philological Sciences,

Acting Head of Department of German and French Languages

of V. N. Karazin Kharkiv National University

(Kharkiv, Ukraine)

NEOLOGISMS IN MODERN LANGUAGES

The article is devoted to the processes of new word formation in modern Slavic, Germanic and Romance languages. This phenomenon has been observed in recent years in modern speech. Due to world trends in globalization, word formation and loan are gaining in scale. The authors explain the factors of the new striking modifications that have emerged in languages as a reaction to socio-economic, political and legal changes in public life.

The relevance of the article is explained by the tendency of modern Slavic, Germanic and Romance languages to borrow foreign words and adapt them to the national language, which predetermines the fixation of the authors' lexical neologisms for their further study. The constant interest of the scientific community in the study of the causes and patterns of the emergence and functioning of newly formed words merely confirms the significance of the processes that take place. The emergence of lexical neologisms in modern languages is sequentially logical, since updating and enriching the vocabulary component of languages through borrowing or adapting is a natural phenomenon.

The authors tried to determine the place of neologisms in modern languages. A study was conducted on the peculiarities of the emergence and functioning of newly formed words in various spheres of human activity, using the most commonly used words in Slavic, Germanic and Romance languages. The article presents the classification of neologisms by different thematic groups, which, in turn, made it possible to identify areas of human activity, for which the phenomenon of forming new words is more characteristic.

The article contains some critical remarks about the appropriateness of using certain lexical units, specific examples of new developments in Slavic, Germanic and Romance languages are analyzed.

The authors of the article examined the interaction of different societies, communicative and linguistic conduct of a person inherent to different social groups in the context of a particular culture, and concluded that the newly formed words are communicatively oriented.

Key words: Germanic languages, discourse, cognition, communication, novelties, Romance languages, Slavic languages, chronogenesis.

Постановка проблеми. У статті висвітлюється проблема дослідження процесів формування новотворів у сучасних мовах. Ця проблема набула нагального значення, оскільки для виконання комунікативних функцій важливе оволодіння виразною й експресивною лексикою, складовою частиною якої є новотвори.

Аналіз досліджень. Дослідженням феномену появи нових слів у різних аспектах (лексичному, стилістичному, словотворчому тощо) займалися як вітчизняні науковці, так і закордонні, серед них: І. В. Андрусяк, І. І. Ковалик, Н. Ф. Клименко, І. Г. Матвіяс, А. П. Медушевський, Н. А. Москаленко, О. А. Мітчук, М. Я. Плющ, О. А. Стишов та ін. Велика кількість праць свідчить про те, що інтерес до вивчення цієї проблеми не згасає.

Мета статті полягає у визначенні місця новотворів у сучасних мовах, дослідженні особливостей виникнення та функціонування у різних сферах життя суспільства, а також у проведенні аналізу найпоширеніших сфер виникнення нових слів.

Виклад основного матеріалу. Останніми десятиріччями спостерігається тенденція до збагачення національних мов (у статті аналізуються слов'янські, германські та романські мови) за допомогою формування нових слів і запозичення іншомовних. Автори пояснюють чинники нових яскравих модифікацій у мовах, бо останні, як усякий живий організм, швидко реагують на гострі соціально-економічні зміни у суспільстві та на психофізіологічні перевантаження людини, що супроводжуються за звичаєм стресом або невідзначеністю. Не викликає сумніву комунікативна спрямованість новотворів, взаємодія різних соціумів, комунікативна, мовна поведінка людини, притаманна різним соціальним групам в умовах

певної культури. Тобто сучасний фактор є характерним, важливим у мовних процесах лінгвістичного, психологічного, філософського напрямів.

У зв'язку з цим слід згадати лінгвістичне дослідження Т. ван Дейка про соціолінгвістичний, «соціокогнітивний підхід», який звівся до тріади «дискурс – когніція – суспільство». Престижність вживання нової лексичної одиниці має місце у всіх соціальних групах у відповідний період часу, незважаючи на існування мовної норми для носіїв різних культур. Престижність включає соціальний стан, місце проживання, освіту, вимову запозичень, соціальний стан батьків тощо, тобто екстралінгвістичні фактори впливають певною мірою на внутрішні закони мови, прискорюють або уповільнюють їхню дію (Маєвська, 2014: 545–605). Та ці фактори не в змозі ні знищити, ні створити нові закони. Ця думка об'єднує як вітчизняних, так і зарубіжних лінгвістів, котрі проводять подібні дослідження.

Окрім цього, письмові джерела (словники, довідкова література) не встигають за реаліями швидкоплинного життя. Німецькомовний, французькомовний, слов'янськомовний європейські ареали багаті регіональними (включаючи наголос у словах, мелодію речення) діалектами, варіантами літературної мови. Міграційні процеси у Європі сприяють поширенню й одночасно поглибленню мовних контактів, що призводить іноді до паралельного використання обох форм існування мов. У Німеччині прикладами цього можуть бути Гамбург, Баварія, в Україні – прикордонні райони Західної України, у Росії – регіони на кордоні з Білоруссю, у Франції – регіони Ельзасу, Аквітанії.

У цьому зближенні значну роль відіграють не тільки комунікативні ситуації, але й психоемоційний стан самих комунікантів. Вже не є поодиноким

вживання таких діалектичних форм привітання, як «Moin, Moin» (Північ Німеччини), «Grüß Gott» (Південь Німеччини), «Servus» (Австрія), «Salü» або «Gruezi» (Швейцарія). Вони є яскравим прикладом як динамічності мови, так і взаємодії регіонального варіанту мов зі стандартними мовами європейського ареалу. Привітання – це невід’ємна частина життя людини, вони різноманітні й іноді непередбачувані.

Типовим і давнім звичаєм привітання є запалені свічки, особливо на днях народження, це стосується і слов’янського ареалу. Однак смислове навантаження такої традиції може різнитися залежно від ареалу, наприклад, у Німеччині свічки також можуть бути на столі, коли запрошені гості. Вони символізують дружні, теплі взаємини між людьми. Останнім часом спостерігається запозичення таких звичаїв і в Україні. Ніхто вже не акцентує увагу на тому, що ця традиція зародилася у Греції. У цій країні день народження святкував тільки глава сім’ї – батько або чоловік. Хіба це не успішна комунікація? «Саме спілкування як соціальна діяльність організовує і регулює соціально-культурну, наукову, освітню, побутову та інші сфери життя суспільства», – зазначає професор О. Г. Стеріополо (Стеріополо, 2016: 297).

Звернімося знову до тріади «дискурс – когніція – суспільство». У сучасних науках на першому місці стоїть антропоцентричний фактор – людина як носій мови. Саме людина думає, говорить, дає та сприймає інформацію, реагує на неї, створює нове слово, переосмислює зміст вже наявного слова, вживає іншомовне слово, щоб точніше передати реальну ситуацію, комунікативну дію, мотив. Тому когніція посідає в цій тріаді центральне місце, бо вона є посередником між людиною та суспільством. Соціальний фактор впливає на мозок людини, а той створює нову когніцію. Створенню нової одиниці передують той значний досвід, який одержав мовець впродовж усього життя.

Мова – багатоплановий соціальний феномен, і ступінь свободи мовної поведінки людини надзвичайно високий. Завдяки цьому з’являються атрактивні (привабливі) лексичні одиниці, композити, які економно, влучно відтворюють те нове, що з’явилося у мовному середовищі суспільства (Körperklima, стартапер, крафтове морозиво, Wegwerfgesellschaft, Handyfasten...). Мовний контекст у цьому разі колективний, емоційний. Він показує зовнішні, об’єктивні фактори, котрі впливають не тільки на формування світогляду, але й на створення комунікації, мовної поведінки, притаманної соціальним групам. «Соціокогнітивний

підхід до аналізу нових композит, які народжені часом і свідком яких ми є, дозволяє нам ще раз наголосити на зв’язку дискурсу і суспільства» (Маєвська, 2019: 120). (дискурс (фр. discours – промова, виступ, слова, розмова (на тему)) – у широкому сенсі складна єдність мовної практики і надмовних факторів (значима поведінка, що маніфестується в доступних почуттєвому сприйняттю формах), необхідних для розуміння тексту, єдність, яка дає уявлення про учасників спілкування).

Зазначимо, що групове спілкування, міжособистісне спілкування, масова, публічна комунікація вимагають чітко організованого дискурсу, тексту, діалогу, дотримання «правил і норм лексичного і граматичного вибору... Важливою виявляється також фонація мовця – шепіт обмежує, а гучність голосу розширює кількість співрозмовників» (Стеріополо, 2016: 301). Комунікативна діяльність людини визначається її потребами, які є різноманітними: обмін думками із представниками іншої культури, знайомство зі співрозмовниками, отримання необхідної інформації, іноді бажання визначити соціальний статус людини – чи вона наближається до нього, чи просто використовує його, щоб бути ближчим до цього соціуму із причин престижності. Частіше новотвори сучасних мов – композити. Як приклад хочемо навести такий часто вживаний композит, як: Wohlstandsmüll, бо він характеризує той прошарок суспільства, котрий дозволяє собі міняти предмети туалету, меблі тощо, які прослужили недовго, але власники прагнуть придбати щось нове. Сюди можна додати також Wegwerfgesellschaft, Lichtverschmutzung, Außer-Haus-Verzehr, що характеризують статус всієї країни як багатой. Це насамперед стосується Німеччини, Австрії, Швейцарії.

Зібраний матеріал мовних новотворів дає нам можливість виокремити тематичні групи, класифікувати цю нову лексику як інформативні продукти, створені останніми десятиріччями:

I Соціум	III Ринок праці	V Політика
II Людина. Музика	IV Туризм	VI Зневажлива лексика

Джерелом слугували газети, журнали, реклами, туристичні проспекти України, Росії, Німеччини, Франції, Австрії та Швейцарії. Одразу відзначимо, що у всіх тематичних групах наявні англо-американізми, яких доволі багато, і латинізми (р.р. – per proсura – за дорученням; а.а. – ad acta – до справи), запозичення із французької мови (invogue) зустрічаються значно рідше.

Мова як код не є ізольованою автономною структурою. Вона, якщо можна так сказати,

вбудована у загальний механізм пізнання як необхідний модуль. Хоча подієвий світ існує об'єктивно, людина сприймає його суб'єктивно. Це залежить від багатьох факторів, насамперед від особистості, котра сприймає своєю свідомістю реальну дійсність. Чим вищий статус індивіда, тим ширше коло комунікаційних ситуацій. У соціумах з'являється велика кількість нових слів, оновленої лексики, ідей, нових відносин, таких, що людина інколи не встигає осмислити весь цей багаж, який ховається в новомодних словах, виразах і не завжди наявний.

Інформаційний бум докорінно змінив розстановку сил у суспільстві та змусив усіх нас говорити про єдине інформаційне коло, про міжкультурні зв'язки, про взаємодію майже у всіх сферах життя. Тому вже недостатньо словників, щоб проаналізувати значення слова, виникає необхідність розкрити значення слова, враховуючи його динаміку і зміну середовища, де воно функціонує: Freiraum – час для себе, Time-out – канікули, стартапи – люди, які працюють у інноваційних фірмах. Необхідно зауважити, що у всіх групах вибрані найбільш яскраві приклади, оскільки переклад композитивів є важким, бо неможливо вмістити зміст в одне слово, а їхня кількість не дає змоги дослідити повною мірою в межах цієї статті. Для того, що у германських мовах економне, влучне, яскраве, слов'янські мови потребують декілька слів. Іноді краще цей інформаційний продукт не перекладати, а вживати таким, яким він існує в рідній мові, залишаючи транслітерацію: Jetztdownloaden und Wochengratisstesten; Einleichtesmake-up zum Business – Outfit.

Звернемося до групи I «Соціум»

Handyfasten – щоб зрозуміти, що автор словотвору мав на увазі, слід звернутися до релігійної термінології, «Fasten» – піст, коли деякий час небажано вживати деякі продукти. Отже, цей новотвір треба розуміти як заборону тотального користування мобільними телефонами хоч деякий час на користь здоров'я людини.

Turbo-Job – працювати не менше, але швидше;

Meinungsmultiplikator – людина, котра формує світогляд загалом;

Panikattacke – зниження якості життя;

Entwicklungspsychologe – домашній психолог;

Lesactifs d'une société – громадяни суспільства, які працюють / капітал компанії;

Gratte-ciel – хмарочос.

Група II: **Людина. Музика**

Work-Child-Balance – гармонія між роботою і сім'єю;

Not-to-do-Liste – самолікування;

Anderssprachige – іноземець;

Außer-Haus-Verzehr – завсідник;

Playmobilfigure – іграшки із пластику;

Wiedergehören – співак/музикант, котрий звертається до класики або старих пісень;

Signalrot – червоне пальто;

Baltikblau – легка куртка;

Sérénade – серенада;

Carrosse – карета;

Boycotter – бойкотувати.

Група III: **Ринок праці**

Start-up – стартап(и), надзвичайно часто вживаний англiцизм у германських, слов'янських мовах – інноваційні фірми та люди, які в них працюють;

Freiraum – час для себе;

Full-time-job – 40-годинний робочий тиждень;

Quereinsteiger(-in) – люди, котрі добровільно змінили професію;

Einzelnenzone – зона спокою у приміщенні на роботі;

Gruppenarbeitszone – місце, де можна обговорювати проблеми;

Work-Life-Balance – рівновага: робота – життя;

Digital nomad – вільна людина, не прив'язана до одного місця; сама вибирає, де працювати;

Surhomme – надлюдина;

Partenaire – партнер.

Група IV: **Туризм**

Trend – Metropole – велике, популярне серед туристів місто;

Globetrotter – турист;

Billigflieger – турист, який літає авіакомпаніями за зниженим тарифом;

Outdoor-Trip – коротка вилазка на природу;

Couch-Surfer – турист, що під час подорожі ночує безкоштовно;

Fernweh – сильне бажання подорожувати.

Група V: **Політика**

Groß – більшість;

Groco – велика коаліція;

Eingebundenheit – інтеграція;

Nächstenliebende – толерантність;

Icebreaking – подолання відчуження між опонентами;

Brainstorming – мозковий штурм;

Zugzwang – погіршення економічного стану.

Група VI: **Зневажлива лексика слов'янських мов**

Кнопкодави, нахімічити, фейкувати, кіберполіція.

До лексиколізованих сполучень ми відносимо знайомі слова у новому значенні, т. зв. семантичні переосмислення. Соціальний ліфт – щодо міграції в Україні, стартер – освітня міграція.

Umfunktionieren (переорієнтовувати) – в уже відпрацьованих телекабінах створені креативні

бібліотеки, Nasken – у значенні «створити проблеми».

Лексика політики й екології вживає часто усічені слова з нео-, де-, новий.

В умовах мультилінгвальної Європи значне місце займають скорочення. Індивід як соціальний агент створює цей великий прошарок лексики у всіх мовах, які також можна класифікувати тематично. Це може бути окремим дослідженням із ґрунтовним аналізом скорочень-словотворень. Лінгвістична і культурна різноманітність вимагає від фахівців комунікативної компетентності. Скорочення іноді ускладнюють розуміння мовців, навіть серед фахівців, бо не всі скорочення ви знайдете у словниках. Тому автори переконані у необхідності оновлення вже наявних словників скорочень і створення нових. З цього приводу наводимо думку фахівця-хіміка О. М. Цурко, котра неодноразово стажувалася у західних університетах: «Мені інколи доводилося переходити на спілкування англійською мовою, бо в дослідницькій групі працювали фахівці з Ірану, Франції, Марокко, Японії, які не на достатньому рівні володіють німецькою. Німецька, англійська, російська були мовами-посередниками у нашому спілкуванні» (Цурко, 2015: 90). Отже, сучасність формує нову мету – вивчення мови упродовж всього життя. Це зафіксовано у німецькому скороченні LLL (lebenslanges lernen). Наведемо деякі скорочення:

1. MFK – Mund-und-Fußmalende-Künstler;
2. Komiket – Comic Market;
3. MINT – Mathe, Informatik, Naturnisstsnihaft, Technik;
4. k.-o – knock-out;
5. CIO – chief information officer (головний інформаційний директор);
6. ESV – Erich-Schmidt-Verlag;
7. CFO – chief financial officer (Головний фінансовий директор);
8. Wust – warenumsatzsteuer;
9. CEO – chief executive officer – Vorstandsvorsitrende Soffin (ген. директор);
10. E-Learning – computergestütztes Fernlernen (комп'ютерне дистанційне навчання);
11. COO – chief operating officer (Головний операційний директор).

Новотвори, як ми бачимо, проходять по різних соціальних групах, тому що вони престижні, вживаються мовцями для потреб людей у актуальній соціальній інформації. Час – хроногенез – компонент суспільної свідомості, який займає важливе місце у моделі світу. Що стосується хроногенезу, то нам вдалося зафіксувати рік появи деяких новотворів: E-Learning (1992), Leartec (1994).

Термін «антропоцен» у 2002 р. запропонував лауреат Нобелівської премії з хімії Пол Крутцен. Він був прийнятий екологами і геологами й означає «епоха людини». Ретроспективно термін був віднесений до середини ХХ ст. в ознаменування того періоду, коли люди почали завдавати планеті непоправної шкоди, повідомляє Джо Пінкстоун у британському виданні «Daily Mail». А професор Ян Заласевич з університету Лестерн зазначив, що нічого дивного в цьому немає, бо в 2016 р. відбулося неофіційне голосування на Міжнародному конгресі у Кейптауні. Зараз група із 34 людей розробляє пропозиції, які в ХХІ ст. будуть винесені до розгляду на міжнародну комісію по стратиграфії, яка контролює формування офіційної школи геологічного часу.

У 2002 р. виник також термін «ендокрінопатія», що означає зворотній розвиток людини, старіння. Він найбільш вдало фіксує основні процеси старіння сучасної людини. Зараз науці вже відомо, що ці процеси можна загальмувати, якщо правильно підібрати гормональну терапію (професор М. Д. Транко).

Ще одним прикладом може слугувати колоратив «nude». Ця лексично і стилістично маркована одиниця швидко увійшла у німецьку мову і відразу долучилася до процесу словотворення: Nude – Look, rosige-nude-Palette, Nude – Pumps. У слові «nude» інтегровані знання мови і пізнавальні здібності людини. (Маєвська, 2014: 75). І ще два раптові лексичні продукти, датовані літом 2019р. – «казкотерапія» («сказкотерапія»), «казкотерапія») і «демаіюкація». Перша лексична одиниця належить до термінології із соціальної дитячої психології. Авторство другого терміна належить народному депутатові О. Богомолець. Документ із новотвором, який не мав попередньої фіксації, з Пояснювальною запискою був поданий до Верховної Ради України. На думку О. Богомолець, існує необхідність «захистити культуру мови від ненормативної лексики» (Зайцева, 2019: 10). І хоча проект було відкликано, нещодавно утворений неологізм свідчить про популярність префіксу «де-» в українській мові.

Висновки. Отже, авторами було досліджено місце новотворів у сучасних національних мовах шляхом аналізу найбільш яскравих прикладів. Але потрібно зауважити, що ця проблематика має перспективу подальшого дослідження. Значна кількість скорочень потребує ретельної фіксації через оновлення або створення нових, бажано тематичних словників. Сучасна лінгвістика характеризується антропологічним підходом. Соціальність самої мови і людський фактор – це динамічна єдність мови і свідомості, мови і культури, мови і суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Маєвська Л. Д. Неологизмы – заимствованные как следствие социальной жизни человека. *Наукові записки: Філологічні науки*. Кіровоград, 2014. Вип. 126. С. 545–605.
2. Стеріополо О. Г. Успішна комунікація як соціально-комунікативна взаємодія адресанта і адресата. *Мова. Мовлення. Комунікація*. Київ : КНПУ, 2016. С. 296–303.
3. Маєвська Л. Д. Композити, народжені часом. *Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація* : збірник тез доп. учасн. XVIII наук. конф. з міжнародною участю. Харків, 2019. С. 101–103.
4. Цурко О. М. Спеціаліст-хімік та іноземна мова в новому міленіумі. *Мовна освіта: шлях до інтеграції*. Київ, 2015. Вип. LV. С. 90–91.
5. Маєвська Л. Д. Колоративы в немецкоязычной рекламе. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО*. Київ, 2017. Вип. 126. С. 72–75.
6. Зайцева А. Свобода слова Бранного. *Время*. Харків. 05.07.19. С. 10.

REFERENCES

1. Maievsksa L. D. Neolohizmy – zaimstvovaniia kak sledstvie sotsialnoi zhyzni cheloveka. [Neologisms – loan words as a consequence of human social life]. *Scientific notes: Philology of science*. Kirovograd. 2014. № 126. pp. 545–605 [in Russian].
2. Steriopolo O. H. Uspishna komunikatsiia yak sotsialno-komunikatyvna vzaiemodiia adresanta i adresata. [Successful communication as a social-communicative interaction between the addressee and the addressee]. *Language. Broadcasting. Communication*. Kyiv : KNPU, 2016. pp. 296–303 [in Ukrainian].
3. Maievsksa L. D. Kompozyty, narodzheni chasom. [Composites born of time]. *Karazin Readings: Man. Language. Communication*: collection of abstracts of the participants of the XVIII scientific conference with international participation. Kharkiv, 2019. pp. 101–103 [in Ukrainian].
4. Tsurko O. M. Spetsialist-khimik ta inozemna mova v novomu mileniumi. [Specialist chemist and foreign language in the new millennium]. *Language education: the path to integration*. Kiev. 2015. № LV. pp. 90–91 [in Ukrainian].
5. Maievsksa L. D. Kolorativy v nemetskoiazychnoi reklame. [Colors in German-language advertising]. *Scientific Bulletin of the UNESCO Chair*. Kiev. 2017. № 126. pp. 72–75 [in Russian].
6. Zaitseva A. Svoboda slova Brannoho. [Swear word freedom]. *Time*. Kharkiv. 2019. № 53 (18140). pp. 10 [in Russian].

УДК 81'255.4 Кіплінг
DOI

Марія МАРТИНОВА,

orcid.org/0000-0003-4682-3750

*студентка V курсу гуманітарного факультету
Національного університету «Запорізька політехніка»
(Запоріжжя, Україна) mariya.foxes@gmail.com*

Ганна КОСТЕНКО,

orcid.org/0000-0003-3496-8354,

кандидат філологічних наук,

*доцент кафедри теорії та практики перекладу
Національного університету «Запорізька політехніка»
(Запоріжжя, Україна) kostenko_anna@hotmail.com*

АВТОРСЬКИЙ СТИЛЬ КІПЛІНГА У ЗБІРЦІ «КНИГА ДЖУНГЛІВ» ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО ПЕРЕДАЧІ В УКРАЇНОМОВНИХ ПЕРЕКЛАДАХ

У статті досліджуються особливості індивідуального стилю у творчому доробку першого лауреата Нобелівської премії з літератури, відомого англійського письменника Редьярда Кіплінга. Метою статті є ґрунтовний аналіз індивідуального стилю Редьярда Кіплінга, окреслення художніх засобів виразності й особливості їх перекладу українською мовою на матеріалі перекладів оповідань зі збірки «Книга джунглів». У роботі доведено, що для письменника характерний власний неповторний стиль, який виражається за допомогою цілої низки стилістичних засобів виразності. Стильовою константою творчості Редьярда Кіплінга є вишукане поєднання прози та поезії, яка передує кожному оповіданню та створює «настрій» збірки. Автор використовує багатий арсенал мовних засобів (іронія, епітети, метафори, порівняння, метонімія), що стають маркерами його індивідуального стилю. Найчастішим прийомом, який застосовує автор, є порівняння, завдяки чому Кіплінг зображує навколишній світ джунглів і внутрішню боротьбу Мауглі зі своїм звіриним і людським початками. Аналізуючи переклади «Книги джунглів» українською мовою, автори дійшли висновку, що жоден із перекладів не можна назвати зразковим. Основною проблемою українського перекладу «Книги джунглів» можна визнати його незакінченість – незважаючи на те, що збірка вийшла ще в 1913 р., досі не існує повного перекладу оповідань. На стилістичному рівні контекстуальні відмінності між мовою оригіналу і мовою перекладу долаються за допомогою перекладацьких трансформацій, однак під час перекладу спостерігаються лексичні невідповідності української та англійської мов, через що майже всі перекладачі Кіплінга вдаються до недоречних лексичних трансформацій, великої кількості опущень і вилучень цілих оповідань, які значною мірою руйнують авторський задум і знижують виразність оригінального твору. Авторі підкреслюють необхідність перекладацької компетентності для адекватної передачі стилю Р. Кіплінга і дають поради майбутнім перекладачам.

Ключові слова: Редьярд Кіплінг, «Книга джунглів», індивідуальний стиль, жанр, оповідання, інтерпретація, стилістичні засоби.

Maria MARTYNOVA,

orcid.org/0000-0003-4682-3750

*Fifth-Year Student of the Faculty of Humanities
of Zaporizhzhia Polytechnic National University
(Zaporizhzhia, Ukraine) mariya.foxes@gmail.com*

Hanna KOSTENKO,

orcid.org/0000-0003-3496-8354

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Translation
of Zaporizhzhia Polytechnic National University
(Zaporizhzhia, Ukraine) kostenko_anna@hotmail.com*

KIPLING'S STYLE IN THE "JUNGLE BOOK" AND THE PECULIARITIES OF ITS TRANSLATION INTO UKRAINIAN

This article examines the peculiarities of the individual style of Rudyard Kipling, the famous English writer and the first Nobel Prize winner in literature. The purpose of the article is a thorough analysis of the individual style of Rudyard Kipling by outlining the stylistic expressive means and peculiarities of their translation into Ukrainian based on translated

stories from "The Jungle Book" collection. The paper also proves that the writer is characterized by his own unique style, which is expressed by a number of stylistic means of expression. The stylistic constant of Rudyard Kipling's work is a sophisticated combination of prose and poetry that precedes each narrative and creates the mood of the collection. The author uses a rich arsenal of linguistic means (irony, epithets, metaphors, comparisons, metonymies) that become markers of his individual style. The most common technique used by the author is the comparison, which helps him to portray the jungle world and Mowgli's inner struggle with his beastly and human origins. Analyzing the translations of "The Jungle Book" into Ukrainian, the authors conclude that none of the translations can be considered exemplary. The main problem with the Ukrainian translation of "The Jungle Book" is its incompleteness – despite the fact that the collection was published in 1913, there is still no complete translation of the stories. At the stylistic level, contextual differences between the original language and the translation language are overcome by translation transformations, however there appear lexical inconsistencies of the Ukrainian and English languages, resulting in the fact that almost all Kipling translators resort to inappropriate lexical transformations, a large number of omissions, and the removal of whole stories, which largely destroy the author's layout and reduce the original expressiveness. The authors emphasize the adequate translation skills to be used in order to precisely convey R. Kipling's style and give some pieces of advice for future translators how to cope with difficulties.

Key words: Rudyard Kipling, *The Jungle Book*, individual style, genre, short story, interpretation, stylistic means.

Постановка проблеми. Переклад художньої літератури становить основу для розуміння національно-культурної специфіки іншого народу, а неправильний переклад літературного тексту може спотворити естетичну цілісність твору і його прагматичний вплив на читача. Оповідання, як і будь-який інший літературний жанр, мають свою специфічну мовну картину світу і є складовою частиною культурної спадщини народу. Протягом багатьох десятиліть твори Редьярда Кіплінга зі збірки «Книги джунглів» є найпопулярнішими серед читачів по всьому світу, і правильний і адекватний переклад його оповідань і їхніх стилістичних особливостей допомагає глибше проникнути в англомовну історію і культуру.

Аналіз досліджень. Питаннями дослідження творчості Редьярда Кіплінга на мовознавчому та перекладознавчому рівнях займалися такі вчені, як Ф. М. Скляр, С. Р. Габріелян, А. В. Головні, І. Д. Олійник, однак вони не охоплюють всієї бібліографії автора, здебільшого акцентуючи увагу на поетичному доробку Кіплінга. Перлина творчості письменника, «Книга джунглів», не втрачає актуальності і для сучасної читацької аудиторії. Щороку з'являються нові переклади українською мовою, і досі немає праць, присвячених всебічному вивченню організації та функціонування стилістичних засобів як в оригінальному тексті збірки Р. Кіплінга «Книга джунглів», так і в її україномовних перекладах.

Мета статті полягає в аналізі особливостей поетичного світу збірки «Книга джунглів» Редьярда Кіплінга та їх збережені під час перекладу українською мовою.

Виклад основного матеріалу. Авторський стиль виникає на основі переплетення багатьох особистісних і соціальних чинників, проходить певні стадії свого розвитку, має цілу низку чинників (наприклад, світогляд митця, суспільно-

історичні умови, співвідношення традиції та новаторства та ін.), своїх носіїв (зовнішня форма художнього твору, композиція, плани зображення та вираження, система образів та ін.), а також може змінюватися з часом.

Аналіз особливостей індивідуального стилю письменника – складне завдання, що дає більш повну картину розуміння його твору. Невід'ємною частиною індивідуального стилю письменника є мова художнього твору, в якій художник відтворює свій естетичний маніфест (кредо), сприйняття та розуміння дійсності.

Джозеф Редьярд Кіплінг (1865–1936) – перший лауреат Нобелівської премії в літературі серед англійських письменників. Колекція історій Редьярда Кіплінга «The Jungle Book» («Книга джунглів») алегорично представляє собою поєднання Сходу й Заходу, відображення нерозривного зв'язку двох культур, співзвуччя досвіду життя в Індії й навчання у приватних і строгих навчальних закладах манірної Англії.

«Книга джунглів» є не традиційною збіркою творів, а єдиним, цілісним твором, своєрідним романом, утвореним із надзвичайно строкатого, різноманітного матеріалу. Суттєвим є й те, що в назву винесено слово «книга», що вживається в біблійній традиції та вказує на релігійно-нормативне значення зображуваного: «Книга джунглів» входить у контекст «Книги буття». Однак сама назва твору вводить в оману. З чотирнадцяти розділів книги десять проходять у джунглях, а інші – ні. Тюлень Котик і зовсім перебуває поза джунглями; його пригоди відбуваються в Беринговому морі. Останні два розділи відбуваються у військовому таборі поблизу Равалпінді, у теперішньому Пакистані. Кожній казці передують невеликий вірш, який і створює «настрій» подальшої прози. Кіплінг був не тільки прекрасним прозаїком, а й блискучим поетом. Перед читачем він

ставити недитячі, серйозні питання, вирішення яких ще попереду.

Стиль літературного твору характеризується певним набором експресивних засобів і спеціальних «технологій» їх використання, що впливають із цілісності ідеологічного змісту й естетичної системи оригіналу (Ференц, 2011: 210). Стилістичний рівень мови Кіплінга становлять тропи, до яких належать такі зображальні засоби мови, як порівняння, епітет, метафора, метонімія, гіпербола, іронія та ін.

Стилістичний прийом, що зустрічається у творі найчастіше, – це порівняння. Наприклад, *«Mother Wolf shook herself clear of the cubs and sprang forward, her eyes like two green moons in the darkness»* (Kipling, 1913: 9). – «Мати Вовчиця поважно вийшла з своїми вовчєнцями, і очі в неї спалахнули» (Кіплінг, 1979: 58). – «Мати неквапно вийшла з печери зі своїми вовчєнцями, і її очі зблиснули» (Кіплінг, 2013: 36).

У першому випадку очі матері Мауглі не є буквально місяцем, вони не обертаються навколо її голови, як місяць обертається навколо Землі, але цей опис створює яскравий образ очей Матері Вовчиці, великих і круглих від гніву.

На наш погляд, можна було би перекласти цю фразу так: «Мати Вовчиця вийшла з печери зі своїми вовчєнцями, її очі сяли, ніби два місяці». Однак, як бачимо з перекладу, вся образність зникає під час перекладу українською мовою, коли використовується прийом вилучення, і фраза вже відрізняється від оригіналу. Іншими прикладами порівняння можуть слугувати: *«to shake, like the deck of a steamer»*, *«his tail like spun silk»* та ін.

Коли Кіплінг описує Багіра, він також використовує вишукані порівняння: *«Bagheera's eyes were as hard as jade stones»* (Kipling, 1913: 42). Це порівняння зберігає в перекладі тільки Д. Радієнко: «Очі пантери гостро зблиснули, мов два смарагди» (Кіплінг, 2013: 16). Це не означає, що очі пантери були буквально такими ж твердими, як дорогоцінний камінь; Кіплінг має на увазі суворий погляд, яким Багір дивиться на Мауглі, і тому використовує образність, щоб висловити це.

У цьому моменті в оригінальній казці йдеться про Багіра, чорну пантеру, і ми можемо помітити, що Кіплінг пише *«on his coat»*, а в перекладах це відображено як «на її шкурі» / «на її чорному хутрі». З цією трансформацією пов'язана різниця у граматиці англійської та української мов. Всі основні власні імена в казках про Мауглі були придумані Р. Кіплінгом, а перекладені з мови хінді. Так, «Bagheera» на хінді означає «пантера»,

«Baloo» ведмідь, «Hathi» слон, «Shere Khan» цар тигрів, «Bandar-log» мавпячий народ.

Варто зазначити, що категорія роду в англійській мові доволі умовна – здебільшого всі тварини належать до загального роду, тобто з ними використовують займенник «it». Кіплінг протягом усього твору вживає займенник «he», коли йдеться про Багіра. Однак у свідомості українців пантера – тварина жіночого роду. Саме тому в усіх українських перекладах «Книги джунглів» Багіра – це персонаж жіночого роду, що характеризується витонченістю і хитрістю. У перекладах її образ видозмінений, він не просто доповнений, а надуманий, оскільки Багіра уявляється як жіночна цариця Джунглів, хоча в оригінальних казках це сміливий, мужній, гордий і владний персонаж, котрий протиставляється злому Шер-Хану.

Проте складно звинувачувати перекладачів у зробленій ними грубій помилці, бо, якщо б вони переклали Bagheera як Багір, це дисонансувало б з тим фактом, що Багір – це пантера. Хоча й очевидно, що існують самці пантери, все одно, це слово асоціюється в українській мові із жіночим образом, героїнею. Таким чином, в усіх перекладах опису дій або характеристик, пов'язаних із Багірою, відбувається заміна слова «he» на «вона», «him», «his» на «їй» і «її» відповідно.

Другим стилістичним прийомом за частотою вживання є епітет, який допомагає автору виражати сутність і надавати емоційну характеристику. Також це поетичне й образне зображення. Серед епітетів можна знайти як прості (*«blazing eyes»* (сяючі очі), *«humming song»* (гудлива пісня)), так і складні (*«slow-footed she-elephant»* (повільна слониха), *«man-killing means»* (засоби для вбивства людей)). Епітети присутні в перекладах В. Прокопчука та Г. Швець у великій кількості, однак Л. Старікова та Д. Радієнко часто нехтують епітетами, вилучаючи всю образність зі своїх перекладів.

Художнє перебільшення, гіпербола, також присутня у творі. Цей троп використовується для того, щоб привернути увагу, коли шакал Табакі говорить: *«For such a mean person such as myself, a dry bone is a good feast»* (Kipling, 1913: 3). – «Для такого як я, і обгризана кістка за щастя» (Кіплінг, 2019: 7). – «А для такого сіромахи, як я, і обгризений маслак – розкіш» (Кіплінг, 2013: 3).

Суша кістка насправді не є хорошим бенкетом для кого-небудь, але Табакі хоче показати, що він настільки бідний і нужденний, що може знайти їжу там, де інші її не бачать. Хоча перекладачі і вдаються до більш буквального перекладу, сенс у фразі не втрачається. Не дуже доречно звучить переклад кістки у Д. Радієнка як «маслак»,

оскільки не всім читачам буде зрозуміло, що це кістка стегна, і така конкретизація не сприяє кращому розумінню фрази.

Метафори також відіграють важливу роль у творі. З одного боку, метафора дуже схожа на порівняння, але її складніше помітити, адже в метафорі немає слів «немов», «начебто», «як» та інших, які вказують на зіставлення об'єктів (Lakoff, 1993: 208). Метафоричне зображення вогню – центральне у творі. В індійській культурі він постає у трьох іпостасях: багаття, блискавки й сонця. У казці Кіплінга він постає у вигляді квітки, котра на всіх навіює жах, але асоціюється з хоробрістю і джерелом тепла.

Використання метафоричного терміна «Червона квітка» говорить про щось красиве, привабливе і, зрештою, смертельне; таким чином, це сильний спосіб описати незбагненно оманливе, але небезпечне полум'я вогню. Усі звірі використовують метафору «Red flower (Червона Квітка)», коли говорять про полум'я. Їм не подобається справжня назва, вона їх лякає: «No creature in the Jungle will call fire by its proper name. Every beast lives in deadly fear of it, and invents a hundred ways of describing it» (Kipling, 1913: 23). – «Але жодна істота в Джунглях не назве вогонь справжнього назвою. Всі вони відчують перед ним смертельний жах і шукають сотні способів описати його» (Кіплінг, 1979: 10). – «Так Багіра називала вогонь, тому що жоден мешканець Джунглів не наважиться називати вогонь його справжнім ім'ям. Кожен відчуває перед вогнем первісний страх і намагається не говорити про нього» (Кіплінг, 2010: 13). – «Червоною Квіткою пантера називала вогонь, який наводив на мешканців джунглів такий страх, що вони боялися навіть вимовляти це слово» (Кіплінг, 2019: 27).

Усі перекладачі при перекладі цієї метафори вдаються до калькування, і цей спосіб перекладу якнайкраще підходить для цієї фрази. Однак можна також побачити, що Л. Старікова у своєму перекладі дещо спрощує фразу, і її переклад не передає читачеві той жах, який відчують звірі від згадки про квітку.

Коли Мауглі співає свою пісню, «Mowgli's song» (Пісня Мауглі), він вимовляє таку фразу: «I am two Mowglis» (Kipling, 1913: 112). Буквально він лише один Мауглі, однак говорить це, щоб виразити внутрішній конфлікт. Частина його відчуває свою належність до джунглів, а інша частина відчуває потяг до людського суспільства. Він розгублений, і ці два бажання здаються двома різними Мауглі, що живуть всередині нього: «Два Мауглі в мені» (Кіплінг, 1979: 61). – «Два Мауглі борються

в тілі моєму / Два Мауглі б'ються у серці одним...» (Кіплінг, 2010: 57). – «У мені два Мауглі, але шкура Шер Хана в мене під ногами» (Кіплінг, 2013: 36).

Як можна побачити з прикладів, найкращі переклади цього вірша у Н. Тисовської, однак Л. Солонько та Д. Радієнко зберегли структуру вільного вірша Р. Кіплінга та його задум, натомість Г. Швець вдалася до римування, що для найменших поціновувачів творчості Кіплінга, навпаки, може ще більше посилити інтерес до твору. З тієї самої пісні є ще один чудовий приклад на цю тему: «These two things fight together in me as the snakes fight in the spring» (Kipling, 1913: 111). – «Ці дві думки змагаються в мені, як напровесні борються гади» (Кіплінг, 1979: 60). Мауглі посиляється на те, що він відчуває і радість від поразки Шер-Хана, і скорботу, що більше не належить ні до джунглів, ні до села; він використовує образ двох змій, які борються, щоб пояснити свій внутрішній стан.

В оповіданні про Котика його мати висловлює невдоволення, здавалося б, нескінченними прагненнями сина знайти ідеальний пляж, вільний від усіх, і Котик відповідає цією метафорою: «Remember, mother, it is always the seventh wave that goes furthest up the beach» (Kipling, 1913: 134). – «Матусю, ти ж знаєш, що саме сьомий вал накопчується на берег» (Кіплінг, 2019: 339).

Він припускає, що абсолютно нормально мати невдачі в житті, оскільки успіх приходить не відразу і зовсім не легко; це схоже на сьому хвилю, а не на першу, другу або навіть на шосту, яка просуває її далі по березі. На жаль, у більшості видань історія про Котика відсутня. Однак переклад Л. Старікової зберігає цю метафоричність, і такий переклад можна вважати адекватним.

«It is the hardest thing in the world to frighten a mongoose, because he is eaten up from nose to tail with curiosity» (Kipling, 1913: 150). – «Налякати мангусту – найважча справа у світі, бо це найдотливіша істота на землі» (Кіплінг, 2019: 256). Мангуста Ріккі-Тіккі-Таві буквально не їдять (із цікавості чи чогось іншого); це метафора того, наскільки фундаментальною рисою є цікавість для особистості мангуста. На жаль, для перекладу Л. Старікова вибрала описовий спосіб, загубивши оригінальну метафору Р. Кіплінга.

Метонімія – це тип зіставлення понять у художній літературі, коли одне поняття використовується з властивостями іншого; відбувається заміна назви одного предмета чи явища на інше через суміжність деяких їхніх характеристик, проте подібність між цими поняттями не спостерігається (Littlemore, 2015: 123). Уся книга пронизана метонімією джунглів. Джунглі вирішують, що відбувається з пер-

сонажем, але Кіплінг насправді має на увазі персонажів всередині джунглів, а не самі нетрі. Закон джунглів – це також закон, який передається через покоління мешканців джунглів.

Різновидом метонімії є синекдоха, засіб кількісної заміни понять, у якому одиничне явище замінюється кількісним або навпаки. У реченні «*Never a cobra dared show its head inside the walls*» (Kipling, 1913: 173) голова – синекдоха всієї істоти. «*Саме тому жодна змія більше не наважувалася навіть носа поткнути за огорожу саду*» (Кіплінг, 2019: 69). Завдяки контекстуальній заміні на майже синонімічну фразу в українській мові синекдоха зберігається, і мова Кіплінга не втрачає образності, тому такий переклад можна вважати адекватним.

Іронія – це один зі способів комічного сприйняття дійсності, що містить у собі приховане глузування та лукавство над фактами чи людьми. Головною ознакою застосування іронії є те, що автор прагне показати істинну протилежність значення, яка є прихованою. Кіплінг часто використовує іронію у своєму творі. Балу намагається висловити свою неприязнь до Мавп, використовуючи словесну іронію. Він припускає, що вони настільки ж здатні жаліти, наскільки гірський потік може зупинитися, а літнє сонце може подарувати прохолоду спекотного дня. Він глузує: «*The pity of the Monkey-People!... The stillness of the mountain stream! The cool of the summer sun!*» (Kipling, 1913: 42). – «Тебе пожаліло Мавпяче Плем'я! – закричав Балу. – О спокій гірського потоку! О прохолода літнього сонця!» (Кіплінг, 1979: 17). – «Мавпячі жалоці...–чмхнувведмідь.–Іцобулодалі?» (Кіплінг, 2019: 43). – «Жалоці Мавпячого Народу! – плюнув Балу. – Спокій гірської річки! Холодочок літньої спеки! А що було далі, ти, дурко?» (Кіплінг, 2013: 16). – «Тобі співчувало Мавпяче Плем'я! – зафиркав Балу. – Пішов шукати співчуття у мавп! Та це ж все одно, що шукати спокою біля гірського потоку чи прохолоди в літнього сонця!» (Кіплінг, 2010: 20).

Як можна побачити, в перших двох випадках переклад виглядає не зовсім доречно: іронія втрачається, і не зрозуміло, чому Л. Старікова вирішила вилучити цей момент, і навіщо в перекладі В. Прокопчука Балу згадує річки та сонце. Натомість найкращим серед запропонованих є переклад Г. Швець – завдяки додаванню в перекладі

зберігається стилістичний троп.

Ще один чудовий приклад ситуаційної іронії виникає в розмові Мауглі та вовків. Мауглі заперечує: «*Again? Last time it was because I was a man. This time it is because I am a wolf*» (Kipling, 1913: 103). – «Минулого разу мене прогнали за те, що я Людина, а тепер за те, що я вовк» (Кіплінг, 1979: 57). Це ситуативна іронія, тому що читач подумає, ніби Мауглі буде прийнятий суспільством тварин з огляду на його освоєння Закону про джунглі, незважаючи на той факт, що він людина, але він лишається ізгоєм. Іронію у цьому виразі чудово передали всі перекладачі.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що використані Р. Кіплінгом стилістичні прийоми створюють систему образів, які здійснюють емоційний вплив на читача. На стилістичному рівні контекстуальні відмінності між мовою оригіналу і мовою перекладу долаються за допомогою перекладацьких трансформацій. При перекладі оповідань «Книги джунглів» необхідно якомога точніше передати емотивний стан персонажів і їхні оригінальні образи. Перекладачеві необхідно підбирати лексичні засоби, щоб при передачі стилістичного прийому не була порушена його культурна самобутність. Основна проблема українського перекладу «Книги джунглів» – його незакінченість. Більшість перекладачів мають справу лише з історією про Мауглі, ігноруючи оповідання про слоненя Тумаї, про Ріккі-Тіккі-Таві, про білого морського котика на ім'я Котик, про плем'я людей і військовослужбовців.

Серед стилістичних прийомів найпоширенішими в текстах є порівняння, епітет, метафора, метонімія, гіпербола. На основі проведеного нами аналізу можна зробити висновок, що найчастішою перекладацькою трансформацією є калькування, але за відсутності повного еквівалента лексичного відповідника в українській мові перекладачі вдаються до використання прийомів генералізації або конкретизації. Повністю втрачені переклади стилістичних прийомів найчастіше зустрічаються у Л. Старікової та Д. Радієнко. Через розбіжності в семантичній структурі двох мов стилістичні прийоми часто передаються українською мовою з розширенням або звуженням значенням, що здебільшого не впливає на експресію прийому і його контексту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ференц Н. Основи літературознавства : підручник. Київ : Знання, 2011. 431 с.
2. Кіплінг Р. Книга джунглів : збірник / пер. Л. Старікова ; адапт. та передм. А. Клімова. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2019. 237 с.
3. Кіплінг Р. Мауглі : оповідання / пер. з англ. В. Прокопчук. Київ : Веселка, 1979. 129 с.

4. Кіплінг Р. Мауглі : оповідання / пер. з англ. Г. Швець. Київ : Країна Мрій, 2010. 400 с.
5. Кіплінг Р. Мауглі / пер. з англ. Д. Радієнко. Харків : Фоліо, 2013. 80 с.
6. Kipling R. The Jungle Book. New York : The Century Co., 1913. 244 p.
7. Lakoff G. The Contemporary Theory of Metaphor. *Metaphor and Thought* / ed. by A. Ortony. Cambridge : Cambridge University Press, 1993. P. 202–251.
8. Littlemore J. Metonymy : Hidden Shortcuts in Language, Thought and Communication. Cambridge : University Press, 2015. 227 p.

REFERENCES

1. Ferents N. S. Osnovy literaturoznavstva : pidruchnyk [Fundamentals of Literary Studies : Textbook]. Kyiv : Znannia, 2011. 431 p. [in Ukrainian].
2. Kiplinh R. Knyha dzhunhliv : zbirnyk [per. L. Starikova; adapt. ta peredm. A. Klimova] [The Jungle Book: A Collection [trans. L. Starikov; adapt. and pre. A. Klimov]. Kharkiv : Klub Simeinoho Dozvillia, 2019. 237 p. [in Ukrainian].
3. Kiplinh R. Mauhli : opovidannia [per. z anhl. V. Prokopchuk] [Mowgli: A Story [trans. from English. V. Prokopchuk]]. Kyiv : Veselka, 1979. 129 p. [in Ukrainian].
4. Kiplinh R. Mauhli : opovidannia [per. z anhl. H. Shvets] [Mowgli: A Story [trans. from English. G. Shvets]]. Kyiv : Kraina Mrii, 2010. 400 p. [in Ukrainian].
5. Kiplinh R. Mauhli [per. z anhl. D. Radiienko] [Mowgli [trans. from English. D. Radienko]]. Kharkiv : Folio, 2013. 80 p. [in Ukrainian].
6. Kipling R. The Jungle Book. New York : The Century Co., 1913. 244 p.
7. Lakoff G. The Contemporary Theory of Metaphor. *Metaphor and Thought* / ed. by A. Ortony. Cambridge : Cambridge University Press, 1993. P. 202–251.
8. Littlemore J. Metonymy : Hidden Shortcuts in Language, Thought and Communication. Cambridge : University Press, 2015. 227 p.

Світлана МАРТОС,
orcid.org/0000-0003-0215-3054
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови
Херсонського державного університету
(Херсон, Україна) martoss@ukr.net

ЕРГОНІМИ БЛАГОДІЙНОЇ СФЕРИ ХЕРСОНЩИНИ

Статтю присвячено новій і перспективній галузі сучасного українського мовознавства – ергономіці. Останнім часом з'явилася велика кількість різноманітних благодійних організацій, фондів, товариств, громад, зокрема й у Херсонській області, оскільки сфера благодійності сьогодні є невід'ємним складником суспільного сектору України. Найменування таких ергооб'єктів – предмет дослідження автора статті.

Актуальність публікації зумовлена недостатнім дослідженням найменувань ділових об'єднань людей різних ареалів України, адже регіональний підхід до вивчення української ергонімії дозволить створити її цілісну систему з урахуванням особливостей називання об'єктів.

Автор визначає основні функції ергонімів, зокрема номінативну, емоційно-оцінну, естетичну, рекламну й меморіальну. Номінативна функція є ідентифікаційно-диференціюючою; емоційно-оцінну функцію ергонімів виконують власне оцінно-характеризувальні слова; естетична функція – ергонім повинен викликати позитивні асоціації; рекламна функція – привернути, зацікавити, змусити відгукнутися реципієнта. Особлива увага у статті звернена на меморіальну функцію ергонімів (функцію пам'яті), яку найвиразніше демонструють найменування благодійних організацій, названих на честь відомих людей, життя і діяльність котрих пов'язана із Херсонщиною.

Серед принципів номінації ергонімів виділено: 1) найменування, які прямо інформують (інформаційний принцип номінації); 2) найменування, що побічно інформують (умовно-символічний принцип номінації); 3) умовні найменування (символічний принцип номінації).

Зі структурного погляду ергоніми поділено на одночленні та багаточленні. Відповідно до специфіки лексичних основ автор поділяє монолексемні ергоніми-іменники на дві групи: 1) ергоніми, мотивами яких є пропріальна лексика; 2) ергоніми, мотивами яких є апелятиви. Серед двокомпонентних найменувань, за спостереженням автора, найбільшу групу становить конструкція «іменник у називному відмінку однини чи множини + іменник (або субстантивованій прикметник) у родовому відмінку однини чи множини». Три- і чотирикомпонентні ергоніми є різноманітними складними словосполученнями й еквівалентами простих речень.

Ключові слова: онім, ергонім, благодійна сфера, функція ергоніма, принцип номінації, словотвірна структура.

Svitlana MARTOS,
orcid.org/0000-0003-0215-3054
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department of Ukrainian
Kherson State University
(Kherson, Ukraine) martoss@ukr.net

CHARITABLE SPHERE ERGONYMS OF KHERSON

The article is devoted to a new and promising branch of modern Ukrainian linguistics – ergonomics. Recently, a large number of various charities, foundations, societies, communities, etc. have appeared, including in the Kherson region, as the charity is now an integral part of the Ukrainian public sector. The name of such ergobjects is the subject of research by the author.

The relevance of the publication is due to insufficient study of the names of business associations of people in different areas of Ukraine, because the regional approach to the study of Ukrainian ergonomics will allow to create its holistic system, taking into account the peculiarities of naming objects.

The author defines the basic functions of ergonomics, including nominative, emotional-evaluative, aesthetic, advertising and memorial. The nominative function is identically differentiating; the emotional-evaluative function of the ergonomics is performed by the actual evaluative-characteristic words; aesthetic function – ergonomics should cause positive associations; advertising function – attract, interest, compel the recipient to respond. The article focuses on the ergonomic (memory) memorial function, which is most clearly demonstrated by the names of charities named after famous people whose lives and activities are related to Kherson region.

Among the principles of the nomination of ergonomics are: 1) the names that inform directly (informational principle of nomination); 2) names that indirectly inform (conventionally symbolic principle of nomination); 3) conditional names (symbolic principle of nomination).

From a structural point of view, ergonomics are divided into monomials and polynomials. According to the specifics of lexical bases, the author divides monolexual ergonomics-nouns into two groups: 1) ergonomics whose motives are proprietary vocabulary; 2) ergonomics, the motives of which are appeals. Among the two-component names, according to the author's observation, the largest group is the construction "singular or plural noun in the nominative case + singular or plural noun (or substantive adjective) in the generic case". Three- and four-component ergonomics are a variety of complex word combinations and equivalents of simple sentences.

Key words: *onym, ergonym, charitable sphere, ergonomic function, nomination principle, word-forming structure.*

Постановка проблеми. Назви різноманітних об'єднань людей у політичній, науковій, культурній, виробничій, торговельній, банківсько-фінансовій та інших сферах, зокрема й найменування установ, організацій, закладів, підприємств тощо, становлять кількісно значний сегмент онімного простору. На позначення найменувань таких об'єктів існує термін ергонім. Регіональний підхід до вивчення української ергонімії дозволить створити її цілісну систему з урахуванням особливостей називання об'єктів.

Сфера благодійності сьогодні є невід'ємним складником суспільного сектору України, адже останнім часом, зокрема й на Херсонщині, з'явилася велика кількість різноманітних благодійних організацій, фондів, товариств, громад тощо, найменування яких не були об'єктом дослідження, що й зумовлює актуальність нашої статті.

Аналіз досліджень. Упродовж останніх десятиріч у лінгвістиці зросло зацікавлення мовознавців онімною лексикою загалом та ергонімами й урбанонімами як складниками онімного простору України та інших країн, свідченням чого є дослідження А. Беспалої, О. Галай, А. Ємельянова, Н. Іванової, О. Карпенко, С. Казакової, Р. Козлова, Т. Можарової, Н. Подольської, О. Суперанської, М. Торчинського, Т. Шмельової та ін. Окрім того, в україністиці відомі дисертаційні дослідження, присвячені безпосередньо ергонімікону різних міст України (Титаренко, 2015; Хрушкова, 2016; Кутуза, 2003; Лесовець, 2007). Аналіз різновидів ергонімів здійснений у багатьох наукових розвідках, наприклад: особливості структури і семантики сучасного ергонімікону Харкова розглядають О. Дудка і В. Пономаренко (Дудка, Пономаренко, 2014); стаття Ю. Горожанова присвячена структурно-семантичному аналізу ергонімів міста Луцька (на прикладі назв закладів харчування) (Горожанов, 2013); структурування ергонімів Вінниччини на позначення освітніх організацій подає О. Мельник (Мельник, 2015) та ін.

Мета статті – проаналізувати найменування організацій, фондів, товариств благодійної сфери, зареєстрованих на Херсонщині, зокрема визначити функції ергонімів, виділити й охарактеризувати їх принципи номінації, здійснити структурний аналіз ергонайменувань.

Виклад основного матеріалу. Основною функцією ергонімів, як і власних назв взагалі, є називна (номінативна). Ця функція є ідентифікаційно-диференціюючою: мешканці міста повинні дізнатися й виділити певний внутрішньоміський об'єкт, тобто ідентифікувати його і виділити серед інших подібних, диференціювати. Будь-який ергонім виконує номінативну функцію.

Емоційно-оцінна функція ергонімів, як і урбанонімів узагалі, ґрунтована на емоційно-оцінному критерії характеристики тих чи тих явищ і предметів об'єктивної дійсності, згідно з яким формуються суспільні й особистісні мотиви діяльності, соціального спрямування й активності, виробляються загальнолюдські цінності й національні пріоритети» (Титаренко, 2015: 17). А. Титаренко зазначає, що «оцінність та емоційність реалізуються переважно засобами афіксації і власне оцінно-характеризувальними словами» (Титаренко, 2015: 17). У нашому матеріалі наявна значна кількість ергонімів із власне оцінно-характеризувальними словами: «Берег надії», «Вибір», «Дар», «Джерело життя», «Добро», «Довіра», «Єдність», «Мислечтво життя», «Мій дім», «Наше майбутнє», «Обдарованість», «Об'єднання», «Разом», «Свобода», «Усмішка», «Успіх».

Функція естетична ергонімів полягає в тому, що ці найменування повинні викликати позитивні асоціації, оригінально і красиво «звучати»: «Ангел спасіння», «Вектор ініціативи», «Вимпел Таврії», «Героїка», «Джаз над морем», «Імпульс», «Спектр», «Таврійська фундація», «Фенікс».

Для реалізації рекламної функції ергоніма використовуються різноманітні засоби і прийоми, головне – привернути, зацікавити, змусити відгукнутися реципієнта: «100 відсотків життя», «Благосвіт», «Борімося за життя», «З любов'ю до життя», «Інша», «Ми разом», «Могутність. Людяність. Надія», «НК-надія» (НК – Нова Каховка), «Нові люди – нова країна», «Почати з себе», «Реавіта», «Стоп – сирітство».

Крім номінативної, емоційно-оцінної, естетичної та рекламної функції, ергоніми виконують ще меморіальну функцію (функцію пам'яті), оскільки у цих онімах «внутрішня форма виявляється потрібною і навіть запрограмованою у назві» (Суперанская, 1978: 73). Найвиразніше меморіальну

функцію демонструють найменування благодійних організацій, названих на честь відомих людей, життя й діяльність котрих пов'язана із Херсонщиною: *Благодійний фонд розвитку талантів імені Семена Ривкіна* (заслужений працівник культури України, Почесний громадянин Херсона); *Міжнародний благодійний фонд імені Джона Говарда* (1789 р. в Херсоні спалахнула епідемія висипного тифу, британський філантроп Джон Говард за власний кошт лікував хворих, похований у Херсоні); *Херсонський міський благодійний фонд ім. П. І. Юрженка* (Юрженко Петро Іванович – уродженець Херсонщини, відомий хірург, заслужений лікар УРСР, головний лікар Херсонської обласної лікарні); *Херсонський міський благодійний фонд імені В. Ф. Заботіна* (Заботін Всеволод Федорович – колишній директор Херсонського суднобудівного заводу, житловий мікрорайон «Корабел» у Херсоні було побудовано заводом); *Херсонський обласний благодійний фонд імені Олександра Береши* (український гімнаст, призер Олімпійських ігор, закінчив магістратуру в Херсонському державному університеті); *Херсонський обласний благодійний фонд імені Поліни Райко* (українська малярка-самоучка, уродженка м. Олешки Херсонської області).

Серед принципів номінації ергонімів виділяють: 1) найменування, які прямо інформують; 2) найменування, що побічно інформують; 3) умовні найменування.

В основі номінації ергонімів, які прямо інформують, – інформаційний принцип номінації. Такі найменування «прямо вказують на зміст поняття, укладеного в назві предмета» (Янко-Триницкая, 1997: 95), наприклад: *«Безтурботна старість»*, *«Відродження історико-культурних цінностей міста Херсона»*, *«Відродження Херсона»*, *«Волонтерський легіон свободи Херсонщини»*, *«Допомога Півдня учасникам АТО»*, *«Лікарняна каса Херсонської області»*, *«Медицина»*, *«Освіта»*, *«Розвиток міста Херсона»*, *«Стоп – сирітство»*, *«Школяр»*.

Умовно-символічний принцип номінації закладений у ергонімах, які побічно інформують, «дають певний натяк на зміст поняття, закладеного в назві предмета» (Янко-Триницкая, 1997: 95), наприклад: *«Бортик добра»*, *«Героїка»*, *«Джерело надій»*, *«Еліта»*, *«Єдність заради надії»*, *«Наша перспектива»*, *«Патріот»*, *«Розвиток»*, *«Щасливе дитинство»*.

Умовні (символічні) ергоніми «не вказують на зміст поняття, закладеного в найменуванні предмета» (Янко-Триницкая, 1997: 94), в основі таких найменувань – символічний принцип номінації: *«Бджілка»*, *«Берег надії»*, *«Берегиня»*, *«Клен»*,

«Оберіг», *«Птаха»*, *«Світанок»*, *«Теплі серця»*, *«Фарби життя»*, *«Фокус»*.

Зі структурного погляду аналізовані ергоніми поділяємо на два види: 1) одночленні (однокомпонентні, монологічні); 2) багаточленні (багатокомпонентні, полілексемні), серед яких виділяємо двоконпонентні, трикомпонентні і чотирикомпонентні найменування.

Одночленні ергоніми. Це елементарні за структурою найменування, що демонструють семантичне розмаїття, строкатий план вираження, різні граматичні значення. Переважна більшість однокомпонентних найменувань – це іменники у формі однини називного відмінка, серед яких виділяємо однокореневі (*«Берегиня»*, *«Вежа»*, *«Вибір»*, *«Героїка»*, *«Дар»*, *«Добро»*, *«Довіра»*, *«Еліта»*, *«Єдність»*, *«Захист»*, *«Імпульс»*, *«Медицина»*, *«Надія»*, *«Обдарованість»*, *«Оберіг»*, *«Об'єднання»*, *«Освіта»*, *«Патріот»*, *«Розвиток»*, *«Сармат»*, *«Світанок»*, *«Свобода»*, *«Спектр»*, *«Усмішка»*, *«Успіх»*, *«Фокус»*, *«Херсонець»*, *«Школяр»*) і двокореневі (*«Благосвіт»*, *«Всесвіт»*, *«Добролюб'є»*, *«Доброчинність»*, *«Екофонд»*, *«Снівдружність»*, *«Реавіта»* (скорочення від **реабілітація** + лат. *vita* «життя»)).

Відповідно до специфіки лексичних основ монологічні ергоніми-іменники поділяємо на дві групи: 1) ергоніми, мотиватами яких є пропріальна лексика; 2) ергоніми, мотиватами яких є апелятиви.

Основою для творення ергонімів виступають антропоніми (*«Анна»*, *«Вікторія»*, *«Ірина»*, *«Поліна»*, *«Потьомкін»*), теоніми й міфоніми (*«Астрей»*, *«Ісус»*, *«Фенікс»*), топоніми (*«Скадовщина»*, *«Славута»*, *«Україна»*, *«Херсон»*), власні імена персонажів (*«Гаврош»*). Ці найменування утворені шляхом трансонімізації – різновиду семантичної деривації, що засвідчує перехід з одного розряду власних назв до іншого.

Мотиватами для творення ергонімів є фауноніми та флороніми (*«Бджілка»*, *«Клен»*, *«Мангуст»*, *«Птаха»*), найменування осіб (*«Патріот»*, *«Херсонець»*, *«Школяр»*), етноніми (*«Сармат»*), назви галузей діяльності (*«Медицина»*, *«Освіта»*), абстрактні іменники (*«Вибір»*, *«Героїка»*, *«Еліта»*, *«Єдність»*, *«Імпульс»*, *«Надія»*, *«Об'єднання»*, *«Розвиток»*, *«Спектр»*, *«Фокус»*), назви-позитиви (*«Дар»*, *«Добро»*, *«Довіра»*, *«Захист»*, *«Оберіг»*, *«Свобода»*, *«Усмішка»*, *«Успіх»*). Зазначені ергоніми є результатом дії онімізації, котра передбачає перехід загальної назви у власну без будь-яких структурних змін.

Серед одночленних ергонімів зафіксовано лише два найменування, які не є іменниками (прислівник *«Разом»*, займенник *«Іниша»*), що свідчить про непродуктивність такої словотвірної моделі.

Двокомпонентні ергоніми. Найбільшу групу серед таких найменувань становить конструкція «іменник у називному відмінку однини чи множини + іменник (або субстантивованій прикметник) у родовому відмінку однини чи множини», серед яких виділяємо: 1) апелятив + апелятив («Ангел спасіння», «Берег надії», «Бортник добра», «Вектор ініціативи», «Джерело життя», «Джерело надій», «Дім надії», «Зірки футболу», «Мистецтво життя», «Розвиток майбутнього», «Фарби життя»); 2) апелятив + топонім («Берегиня України», «Благополуччя України», «Вимпел Таврії», «Відродження Херсона», «Діти України», «Майбутнє України», «Оберіг Херсона»). Інші конструкції двокомпонентних іменникових ергонімів поодинокі: «іменник у називному відмінку однини + іменник у давальному відмінку множини» («Допомога дітям»), «іменник у називному відмінку однини + іменник у називному відмінку однини» («Імпакт Україна», «Віднова плюс», в останньому прикладі вжито апелятив + рекламний компонент (плюс)), речення («Стоп – сирітство»).

Розповсюдженою у творенні ергонімів є модель «прикметник + іменник», у якій переважають атрибутивні словосполучення з іменником і прикметником у формі називного відмінка однини: «Безтурботна старість», «Добра справа», «Морське братство», «Південне сяйво», «Родинне благополуччя», «Таврійська фундація», «Українська лінія», «Щасливе дитинство», «Щира дія». Граматичну форму множини репрезентують лише два ергоніми: «Теплі серця», «Українські серця».

До двокомпонентних назв зараховуємо найменування «Нова Каховка» і «Кам'янська січ», слід зазначити, що тут представлений лексико-семантичний спосіб творення ергонімів – трансонімізація.

Як засвідчив зібраний матеріал, конструкція «займенник + іменник» менш продуктивна у творенні ергонімів аналізованої галузі. Усі зафіксовані приклади містять присвійний займенник та іменник у формі називного відмінка однини: «Мій дім», «Наша перспектива», «Наше майбутнє», «Своя лепта».

Одиничним прикладом серед двокомпонентних ергонімів є модель «займенник + прислівник» («Ми разом»), що свідчить про непродуктивність цієї конструкції у творенні ергонімів.

Три- і чотириккомпонентні ергоніми. Такі найменування є різноманітними складними словосполученнями й еквівалентами простих речень.

Серед багатоконпонентних ергонімів значну частину становлять складні словосполучення, які є різноманітними комбінаціями простих: іменникові («Допомога Півдня учасникам АТО», «Розвиток міста Херсона»); прийменниково-іменникові

(«Джаз над морем», «Єдність заради надії», «З країною в серці», «З любов'ю до життя», «Кроку майбутнє», «Майбутнє з нами», «Світ без сиріт»); іменниково-прикметникові («Батьки нового покоління», «Відкриті серця країни», «Волонтерський легіон свободи Херсонщини», «Лікарняна каса Херсонської області», «Нове покоління міста Херсона», «Нове покоління Нової Каховки», «Південна сфера доброти», «Спілка молодих спеціалістів», «Херсонська європейська стратегія», «Центр суспільних програм»); конструкції, у складі яких наявний числівник («Перший крок до майбутнього»); найменування із нумеративами («100 відсотків життя», «Відродження надії 2000», «Наше майбутнє 2016», «Сімейний добробут 2000»).

До цієї групи найменувань відносимо також ергоніми, що становлять синтаксичні конструкції – еквіваленти різних типів речень, зокрема односкладних номінативних («Мир та тепло», «Могутність. Людяність. Надія», «Перспектива і довіра»), односкладних означено-особових («Борімося за життя», «Дамо життю шанс»), односкладних інфінітивних («Почати з себе»), простих двоскладних («Нова Україна – щаслива родина», «Нові люди – нова країна»). Останні два приклади репрезентують однакову синтаксичну побудову речень, тут використано прийом синтаксичного паралелізму, який акцентує увагу споживача на зіставленні двох відрізків мовлення, посилює на нього вплив (Хрушкова, 2016: 173).

Висновки. Основними функціями ергонімів є номінативна, емоційно-оцінна, естетична і рекламна. Меморіальну функцію найвиразніше демонструють найменування благодійних організацій, названих на честь відомих людей, життя і діяльність котрих пов'язана із Херсонщиною. Аналізований матеріал дозволив виділити три основні принципи номінації: інформаційний, умовно-символічний, символічний. Зі структурного погляду наявні одночленні й багаточленні ергоніми. Джерельною базою монологічних ергонімів-іменників є пропріальна лексика й апелятиви. Серед двокомпонентних найменувань найбільшу групу становить конструкція «іменник у називному відмінку однини чи множини + іменник (або субстантивованій прикметник) у родовому відмінку однини чи множини». Три- і чотириккомпонентні ергоніми є різноманітними складними словосполученнями й еквівалентами простих речень.

Перспективи наукових пошуків убачаємо в системному дослідженні сучасної ергонімії Херсонської області, що дозволить створити її цілісну систему з урахуванням особливостей називання об'єктів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горожанов Ю. Ю. Ергонімі міста Луцька: структурно-семантичний аналіз. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2013. Вип. 9. С. 134–139.
2. Дудка О., Пономаренко В. Сучасний ергонімікон Харкова: особливості структури й семантики. *Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ. Серія Філологія. Педагогіка. Психологія*. 2014. Вип. 28. С. 90–94.
3. Кутуза Н. В. Структурно-семантичні моделі ергонімів (на матеріалі ергонімікону м. Одеси) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Одеса, 2003. 19 с.
4. Лесовець Н. М. Ергонімія м. Луганська: структурно-семантичний і соціально-функціональний аспекти : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Луганськ, 2007. 19 с.
5. Мельник О. Структурування ергонімів Вінниччини на позначення освітніх організацій. *Проблеми освіти*. 2015. № 85. С. 79–82.
6. Суперанская А. В. Имя нарицательное и собственное. Москва : Наука, 1978. 241 с.
7. Титаренко А. А. Урбанонімія Кривого Рогу: структура, семантика, функціонування : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Дніпропетровськ, 2015. 20 с.
8. Хрушкова О. А. Структура та функційне навантаження писемних носіїв інформації сучасного міста : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Дніпропетровськ, 2016. 249 с.
9. Янко-Триницкая Н. А. Собственные наименования предметов. *Русский язык в школе*. 1997. № 6. С. 93–97.

REFERENCES

1. Horozhanov, Yu. Yu. (2013). Erhonimy mista Lutska: strukturno-semantychnyi analiz. [Ergonomics of Lutsk: a structural-semantic analysis]. *Filolohichni studii. Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Philological studios. Scientific Bulletin of Krivoy Rog State Pedagogical University*, 9, p. 134–139 [in Ukrainian]
2. Dudka O., & Ponomarenko V. (2014). Suchasnyi erhonimikon Kharkova: osoblyvosti struktury y semantky [Modern Kharkov ergonymicon: structure and semantic peculiarities]. *Naukovyi visnyk kafedry Yunesko KNLU. Seriya Filolohiia. Pedahohika. Psykholohiia*, 28, p. 90–94 [in Ukrainian].
3. Kutuza, N. V. (2003). Strukturno-semantychni modeli erhonimiv (na materialy erhonimikonu m. Odesy) [Structural semantic ergonymiv models (based on ergonymikon in Odessa materials)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odessa. [in Ukrainian].
4. Liesovets, N. M. (2007). Erhonimiia m. Luhanska: strukturno-semantychnyi i sotsialno-funktsionalnyi aspekty [Ergominia of Lugansk: structural-semantic and socio-functionanl aspects]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Luhansk. [in Ukrainian].
5. Melnyk O. (2015). Strukturuvannia erhonimiv Vinnychchyny na poznachennia osvitykh orhanizatsii [Structuring of Vinnytsia region ergonymiv for designation of educational organizations]. *Problemy osvity*. 85, p. 79–82 [in Ukrainian].
6. Superanskaia, A. V. (1987). Ymia narytsatelnoe y sobstvennoe [Common and proper names]. Moskva: Nauka [in Russian].
7. Tytarenko, A. A. (2015). Urbanonimiia Kryvoho Rohu: struktura, semantika, funktsionuvannia [Urbanonymy of Kryvyi Rih: structure, semantics, functioning]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Dnipropetrovsk, 20 p. [in Ukrainian].
8. Khrushkova, O. A. (2016). Struktura ta funktsiine navantazhennia pysemnykh nosiiv informatsii suchasnoho mista [Structure and functional load of written media of modern city]. *Candidate's thesis*. Dnipropetrovsk [in Ukrainian].
9. Ianko-Trynytskaia, N. A. (1997). Sobstvennye naymenovaniya predmetov [Own item names]. *Russkyi yazyk v shkole*, 6, p. 93–97 [in Russian].

Ірина НАКАШИДЗЕ,

orcid.org/0000-0002-7816-2339

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри українознавства

Дніпровського національного університету залізничного транспорту

імені академіка Всеволода Лазаряна

(Дніпро, Україна) ir4ik87@meta.ua

ЖАНР ПІСНІ У ТВОРЧОСТІ ЯРА СЛАВУТИЧА

Яр Славутич – відомий україномовний поет у Канаді третьої хвилі еміграції. Його творчість розвивалась в основному в руслі класичних традицій та під впливом молодшої української літератури початку ХХ ст. Уже перше наближення до лірики Яра Славутича свідчить про наявність у ній великого різноманіття проблем, тем, мотивів, форм викладу, художніх прийомів, жанрових модифікацій тощо. Незважаючи на досить велику увагу літературознавців до його творчості, багато аспектів залишаються малодослідженими. Серед таких аспектів є і жанрова природа лірики Яра Славутича. Жанром-об'єктом їх дослідження є в основному лише сонети поета. Проте у його поетичній творчості досить багато різноманітних канонічних жанрів, серед яких виділяється пісня. Натепер цілісного аналізу своєрідності пісень Яра Славутича в літературознавстві немає, що зумовлює актуальність звернення до обраної теми. Метою цієї статті є аналіз жанрової своєрідності пісні у творчості поета. Тематично статтю можна вважати продовженням циклу досліджень жанрової своєрідності творів Яра Славутича, проведених автором.

Вірші-пісні Яра Славутича є емоційно-логічним вираженням переживань ліричним героєм життєвих ситуацій. Тематично пісенні твори можна поділити на календарно-обрядові («На Купала», «Зажинкова»), гумористичні («Марш північносяйників»), історичні («Полтавська битва», «Отаман Стрілець»), пісні, присвячені народові Ічкерії («Жіноча пісня»), українцям, які живуть у Канаді («Дві батьківщини»). Часто твори зазначеного жанру мають урочистий і піднесений пафос. У жанрі пісні у творчості Яра Славутича виділяються ознаки як народнопісенні, так і західноєвропейські. Серед пісенного доробку поета-емігранта важливе місце посідають вірші, стилізовані під народнопісенну традицію українського народу. У багатьох піснях Яра Славутича відчутні патріотичні мотиви, націоналістичні погляди автора, його прагнення вільної України.

Ключові слова: україномовна поезія Канади, канонічні жанри, жанр пісні, пафос, народнопісенна основа.

Iryna NAKASHYDZE,

orcid.org/0000-0002-7816-2339

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor of the Department of Ukrainian Studies

Dnipro National University of Railway Transport named after Academician Vsevolod Lazaryan

(Dnipro, Ukraine) ir4ik87@meta.ua

GENRE OF SONG IN YAR SLAVUTICH'S CREATIVITY

Yar Slavutych is a famous Ukrainian poet in Canada of the third wave of emigration. His work developed mainly in line with classical traditions and under the influence of young Ukrainian literature of the early 20th century. The very first approach to the lyrics of Yar Slavutych indicates that it has a great variety of problems, themes, motives, forms of presentation, artistic techniques, genre modifications and more. Despite the considerable attention of literary scholars to his work, many aspects remain unexplored. Among such aspects is the genre nature of the lyrics of Yar Slavutych. The genre-object of their study is basically poet's sonnets. However, in his poetic work there are many different canonical genres, among which there is a song. At present, there is no comprehensive analysis of the originality of Yar Slavutych's songs in literary studies, which makes the appeal to the chosen topic relevant. The purpose of this article is to analyze the genre peculiarities of the song in poet's work. Thematically, the article can be considered as a continuation of a series of studies of genre originality of works by Yar Slavutych conducted by the author.

Yar Slavutych's poems-songs are an emotional and logical expression of the experiences of a lyrical hero of life situations. Thematically, the songs can be divided into calendar-ritual ("Kupala", "Zazhinkova"), humorous ("March of the Northerners"), historical ("Battle of Poltava", "Ataman Sagittarius"), songs dedicated to the people of Ichkeria ("Women's song"), to Ukrainians living in Canada ("Two Motherlands"). Often the works of the genre outlined have a solemn and exalted pathos. In the genre of song in the works of Yar Slavutych are distinguished features of both folk poetry and Western European. Among the songs of the poet's poetry, the poems stylized by the folk tradition of the Ukrainian people occupy an important place. Many of Yar Slavutych's songs show patriotic motives, nationalistic views of the author, his desire for a free Ukraine.

Key words: Ukrainian-Canadian poetry, canonical genres, genre of song, pathos, national background.

Постановка проблеми. Творчість Яра Славутича розвивалась в основному в руслі класичних традицій кінця XIX – початку XX ст. та під впливом молодшої української літератури 20-х років XX ст. Авангардистські течії не заторкнули «глибоко його свідомості, позаяк поет ставив перед собою завдання набагато важливіші і глобальніші, ніж служіння «чистому мистецтву», а саме: боротися словом за відродження української нації та її державності» (Сорока, 1995: 24). Поет писав поезії найрізноманітніших жанрів. «Художня проза – єдиний жанр, в якому себе не пробував Яр Славутич» (Гордасевич, 2000: 166).

Уже перше наближення до такого об'ємного творчого масиву, як лірика Яра Славутича, свідчить про наявність у ній великого різноманіття проблем, тем, мотивів, форм викладу, художніх прийомів, жанрових модифікацій тощо. Звернення до поняття жанрової системи та її структури є необхідною умовою постановки наукового завдання аналізу лірики Яра Славутича. Незаперечною є думка про її жанрове багатство, як і про свідому авторську настанову на урізноманітнення й примноження своїх творчих аспектів.

Аналіз досліджень. Творчість українського поета з Канади з 90-х рр. XX ст. дедалі частіше привертає увагу критиків та літературознавців і України, серед яких – О. Домаранський, П. Селецький, А. Корінь, Т. Корінь, П. Сорока, Я. Розумний, М. Миколаєнко, Н. Никулина, В. Просалова, Л. Куценко, А. Корінь, Г. Гордасевич, Л. Селіверстова, Л. Савченко, А. Мойсієнко, С. Захаркін та багато інших. Окремі дослідники як в Україні, так і в діаспорі торкаються питання жанрів поетичних творів Яра Славутича, зокрема В. Державин у статті «Поезія Яра Славутича» та В. Просалова у праці «Виваженим словом»: Сонети Яра Славутича». Але жанром-об'єктом їхнього дослідження є в основному лише сонети поета. Окремі жанри лірики поета розглядала авторка цього дослідження, зокрема античні та середньовічні жанри, жанр сонета, балади. Проте жанр пісні у ліриці Яра Славутича не був об'єктом окремого дослідження. Частково розглядались пісні циклу «Дажбожі внуки» (Накашидзе, 2017). Натепер цілісного аналізу своєрідності пісень Яра Славутича в літературознавстві немає, що зумовлює актуальність звернення до обраної теми.

Метою статті є аналіз жанрової своєрідності пісень Яра Славутича.

Виклад основного матеріалу. Серед віршів Яра Славутича, що закорінені в антику, з одного боку, і в українську народнопоетичну творчість – з іншого, – пісня, до жанру якої поет звертається

досить часто. Пісня – «вірш ліричного або ліро-епічного характеру, мелодичний за своїм інтонаційним малюнком і призначений для співу» (Галич, 2001: 297). Ю. Клим'юк зазначає: «Авторське йменування вірша піснею ще не робить його саме цим жанром. Про пісенний статус можна говорити лише в тому разі, коли маємо справу з літературною піснею чи наслідуванням народної пісні – творами, пов'язаними з пісенною інтонацією, відповідною побудовою: поділом на куплети, наявністю рефренів, уснопоетичних стильових фігур – зачинів, вигуків, звертань, стверджень і т. д.» (Клим'юк, 2006: 54). Такі пісні нерідко надихали композиторів і ставали шедеврами словесно-музикального мистецтва.

Жанр літературної пісні виник ще в античну добу. У давньогрецькій літературі виділялися любовні пісні Сапфо, Анакреона, Катулла. Визначним жанром пісня була у таких відомих європейських поетів, як Р. Бернс, Г. Гайне, А. Шаміссо, О. Пушкін та ін. В українській поезії літературна пісня зародилась задовго до романтизму. Її творцями були Ф. Прокопович («Пісня світська»), С. Климовський («Їхав козак за Дунай») та ін. Жанр літературної пісні був одним з провідних в українській поезії XIX ст. («Віють вітри» І. Котляревського, «Дивлюсь я на небо» М. Петренка, «Повій, вітре, на Вкраїну» С. Руданського, «Стоїть гора високая» Л. Глібова, «Вечірня пісня» В. Самійленка та ін., що широко відомі й сучасникам поруч з піснями на слова П. Тичини, М. Рильського, В. Сосюри, А. Малишка, В. Симоненка, Д. Павличка, Ю. Рибчинського та ін.).

Вірші-пісні Яра Славутича є емоційно-логічним вираженням переживань ліричним героєм життєвих ситуацій. «Ліризм змісту визначає видову своєрідність вірша, його «пісенну» тональність. Стиль літературних пісень Яра Славутича має багато спільного зі стилем народних творів, що насамперед проявляється на лексичному та синтаксичному рівнях. Для таких творів характерна народнопісенна мелодійність» (Накашидзе, 2017: 50).

Фольклорно-літературні пісні Яра Славутича увійшли до циклу «Дажбожі внуки» збірки «Гомін віків». Вони згруповані в цикли «Веснянки», «На Купала», «Зажинкова» і мають тематичну єдність з однойменними народними піснями. Звичайно, написання подібних творів Яром Славутичем є далеко не першим випадком в українській літературі. Наприклад, до жанру веснянки зверталися такі поети, як М. Шашкевич («Веснівка»), І. Манжура («Веснянка», «Весняночка, паняночка»), Леся Українка («Веснянка»), П. Грабовський

(«Зійшли сніги, шумить вода...»), І. Франко (цикл «Веснянки») та ін. Проте у поета-емігранта вони набувають нового звучання, стають «невидимою ниткою», що поєднує його з батьківщиною.

В основі мініциклу «Веснянки» Яра Славутича лежить ідея пробудження природи і людської долі, людського кохання. Цей мініцикл складається з двох віршів. У першому «Синю кригу кілками колем...» ідеться про пробудження природи від зими, яка втілюється в образі синьої криги. Її «кілками колять» люди для того, щоб зима остаточно відступила. У вірші втілено ідею циклічності життя. Друга веснянка «Я над Россю коло дуба...» – про почуття любові, яке також прокидається разом з природою. До фольклорної веснянки вірш наближає образ-звертання «весно красна», народнопоетична лексика: «Не жалію мою жоломію», «Навістити ясну гридницю?» (Славутич, т. 1, 1998: 42) тощо.

Мініцикл «На Купала» теж складається з двох віршів, сюжет яких пов'язано з традиційними обрядом пускання вінків на воду, шукання квіту папороті. «Медова» ніч на Івана Купала у другій частині циклу-означення часу, коли в серце приходить солодке і водночас болісне почуття кохання та пристрасті. В епізоді святкування дівчата, «замаєні весною, / В екстазі славлять білий світ» (Славутич, т. 1, 1998: 44).

У «Зажинковій» Яра Славутича виражено стан поля перед початком жнив. Ця пісня є ніби відповіддю до народної пісні «А ми просо сіяли». Поет вживає персоніфіковані образи, вигук, як у фольклорі: «ой дід-ладо». Оцінюючи врожай: «Добрий урожай!» (Славутич, т. 1, 1998: 45), поет асоціативно прославляє українців-хліборобів. Мотиви обрядових пісень у творчості Яра Славутича є «своєрідним способом проникнення у саму сутність народної свідомості, розкриття багатства народної душі з метою відновлення життєвої гармонії, порушеної на курних шляхах цивілізації» (Славутич, т. 1, 1998: 54), ствердженням думки, що український менталітет сягає корінням у глибину віків.

У своїх піснях Яра Славутич торкається і теми життя українців у Канаді, зокрема, у юнацькій пісні канадських українців – «Дві батьківщини». У назву винесено тему вірша: емігранти з України знайшли притулок у Канаді, яка стала їх другою Батьківщиною. «Живем у Канаді / На піднятій нами землі» (Славутич, т. 1, 1998: 203). Доля змусила їх покинути Україну, «Де голі та босі / Державу будують брати» (Славутич, т. 1, 1998: 203). У Канаді вони живуть вільно, безтурботно: «У хаті багаті, / В полях – королі» (Славутич, т. 1,

1998: 203), тобто так, як теоретично повинні жити всі українці. Але у канадських українців Україна тільки в серцях, бо повертатись їм не можна через заборону влади Радянського Союзу. Вони намагаються не засмучуватись з цього приводу, допомагати землякам, «А дві Батьківщини / Нам силу й радість дають» (Славутич, т. 1, 1998: 203), як дві матері.

Продовжує тему українців у Канаді «класично-реалістично-гумористично-безкінечний» (Яра Славутич) «Марш північносяйників». Це один із небагатьох гумористичних віршів поета. У нього є автобіографічне реалістичне джерело: Яра Славутич видавав та впорядковував в Едмонтоні альманахи «Північне сяйво». Звідси й образ у назві. Альманах поет називає «наш Парнас». Відчутний перегук цього твору з «Неокласичним маршем» київських неокласиків (М. Зеров, Ю. Клен, М. Драй-Хмара, М. Рильський, П. Филипович), у якому поети глузували з самих себе та зі своїх супротивників. Так само, як вони Яра Славутич висловлює програму північносяйників, наприклад:

«Марш північносяйників» «Неокласичний марш»

Не наше гасло
«хто не з нами,
Того і цькуй, і бий, і ріж».
Не гризимось
ми з ворогами,
Бо з нами Лондон
і Париж

(Славутич, т. 1, 1998: 435).

Ми – неокласики, завзято
Милуємось
на древній світ
І все не хочемо вмирати:
Гомер, Горацій, Геракліт
(Зеров, 1990: 106).

Якщо у «Неокласичному марші» згадуються відомі поети античності та середньовіччя як друзі та колеги по перу, то у «Марші північносяйників» Яра Славутич згадує про діячів української літератури в Канаді, які гуртувались навколо альманаху: «Із нами Жила й Матвієнко, / І Струк, і Мур. А Гаморак?» (Славутич, т. 1, 1998: 435). В обох маршах автори згадують супротивників-конкурентів своїх літературних угруповань:

«Марш північносяйників» «Неокласичний марш»

Вперед, хоробрі
едмонтонці!
Наздоганяє «Козуб» нас.
Ми – ревні стилів
оборонці,
Північне сяйво –
наш Парнас!

(Славутич, т. 1, 1998: 435).

Ми виникаємо стихійно,
Щороку сходячись на чай.
Страшися, «Плуже»
безнадійний
І статут свій переробляй
(Зеров, 1990: 105).

«Марш північносяйників» має ознаки епіграми. Для епіграми характерне карикатурне загострення тих рис, які висміюються, стрімке розкриття теми та несподівана дотепна кінцівка (часто – вирок «герою»). Так, вірш має піднесений пафос та елементи гумору, зокрема у строфі,

присвяченій Мандриці: «Його поезії – криниці! / Його собачка – вся краса!» (Славутич, т. 1, 1998: 435). Як зазначає Яр Славутич, він написав цей твір «під впливом шпитальної голки Дарії Могиляки <...> і для уколки <...> о 3 годині ночі після операції правого вуха в майстра-доктора Дідуха, коли медсестра сновигала, хворі стогнали, а лікарі ще непробудно спали» (Славутич, т. 1, 1998: 436).

Вірш «Тепле небо твоїх очей» покладений на музику В. Постелакою. Він складається з трьох катренів, кожен з яких має перехресну систему римування абаб. Це сприяє наспівності та мелодійності вірша. «Тепле небо твоїх очей» – глибокий вірш, який містить «поетичні нюанси, що просто не піддаються перекладові сухою мовою наукової аналізи» (Славутич, т. 1, 1998: 72), тобто його можна трактувати по-різному. Закохані мають імена біблійних прародителів людства – Адама та Єви, сюжет вірша має спільні риси з біблійним сюжетом:

І не знав я, кому судить
Полум'яну спокусу Єви,
Тільки відав величну мить
Райських яблунь у день серпневий
(Славутич, т. 1, 1998: 148).

Н. Никулина пропонує таке трактування твору: якщо кохана вабить коханого, прагнучи повністю задовольнити його жагу пізнання своєю любов'ю, створити йому цілий світ, то «невтоленний вогонь Адама» «сягав щонайдальших зір», бо для нього пізнанням починається пошук «землі обітованої» у прямому та переносному значенні (Никулина, 1998: 72). Використання символічних імен героїв асоціативно може бути пов'язане з ідеєю первинності, щирості справжнього кохання, яке може бути затьмарене земними проблемами та спокусами.

Багато пісень Яра Славутича присвячені історичній тематиці. Текст вірша Яра Славутича «Полтавська битва», музику на слова якого написав Р. Бородієвич, вибудовано на реаліях Полтавської битви 1709 р. гетьмана Мазепи та військ шведського короля Карла II з Московією. Автор оцінює роль Мазепи – патріота та відважного бійця за свободу України: «Рушає Мазепа, свідомий звитяги, / І славу навколо співає трава» (Славутич, т. 1, 1998: 159). Як відомо, битва під Полтавою закінчилася поразкою українсько-шведських військ. Але вона стала «символом для наступних поколінь у боротьбі за відзискання державної суверенності» (Михайловський, 1997: 663). Така інтерпретація Полтавської битви у вірші Яра Славутича. Він героїзує звитяжців-козаків:

І рвійно знялися шаблі – як шуліки!
Метнулись навально легкі козаки.
Свій гнів на Москву вихлюповують ріки,
Відомству на неї виносять балки
(Славутич, т. 1, 1998: 159).

Є у Яра Славутича цикл «Пісні, написані в Чернігівській Січі», що не увійшов до жодної зі збірок. Він складається з трьох пісень: «Марш Чернігівської Січі», «Партизанська» та «Отаман Стрілець». Як відомо з біографії, у 1941 р. разом з «військовиками» Яр Славутич опинився в оточенні, організував у лісах північної України самостійницький загін «Чернігівська Січ», який воював проти німецьких загарбників, рятував полонених, а також готувався стати армією Самостійної Української Держави. Названий цикл має державницьке спрямування, в його вираженні автор акцентує увагу на історичних реаліях і фактах. «Марш Чернігівської Січі» в пісенному стилі маршу вшановує героїчно-трагічну подію, яка сталася 12 червня 1942 р., коли Сотня ім. Гетьмана Мазепи у складі Чернігівської Січі зупинила колону німецьких загарбників: «Ми йдемо на бій, гудуть гучні колони, / Стрясає землю танкова хода» (Славутич, т. 5, 1998: 22). Сотня відважно билася та була розбита вщент. У пісні яскраво відчутні патріотичні мотиви, націоналістичні погляди автора, його прагнення вільної України:

Ми йдемо вперед – і прапор жовто-синій
Вгорі на вітрі звихрюється знов.
Несем соборній рідній Україні
Державний цвіт, і волю, і любов (Славутич, т. 5, 1998: 22).

Піднесений, урочистий пафос твору наближає його до жанру гімну. Музику до нього написав Г. Лепешинський.

Командував Чернігівською Січчю Отаман Стрілець – колишній воїн війська Української Народної Республіки, напередодні війни – полковник Червоної армії. У ньому Яр Славутич побачив приклад борця за незалежність України, тому й присвятив йому пісню «Отаман Стрілець», покладену на музику композитором М. Фоменком. Текст пісні нагадує народнопоетичну пісню. Це відчутно вже з першої строфи:

Ой, у полі над могилою
Засмутився чебрець.
Повітався з кулею
Отаман Стрілець (Славутич, т. 5, 1998: 23).

Третя пісня з циклу «Пісні, написані в Чернігівській Січі» – «Партизанська». Образи партизан постають як браві захисники рідного краю, які відважно борються з ворогами: як з «німецькими вражими ротами», так і з «московськими вражими

ротами». Ця пісня теж близька до фольклорної, наприклад вживанням вигуку «гей».

Тему визвольної боротьби в піснях продовжено в пісні «Карпатські січовики», поява якої стала важливим явищем в еміграції. Це вірш про боротьбу Карпатської України в 1939 р за державну самостійність:

Бились хлопці Хустові на славу,
Полягли в нерівному бою
За свою омріяну державу,
Січовую воленку свою (Славутич, т. 1, 1998: 91).

«Текст цього маршу мелодійний і змістовний, наповнений глибокою ідеєю, гарячим почуттям соборності українських земель і невичерпною любов'ю до карпатських героїв» (Огницький, 1997: 224). У ній відчувається міцний зв'язок з народною українською піснею. Пафос твору героїчно-трагічний, його музична ритміка привернула увагу композитора Г. Кутастого, який написав на його слова музику.

Яр Славутич, висловлюючи свою неприязнь до радянської політики, а пізніше і до російської влади, звертався до теми гноблення не тільки українського народу, а й інших. Чимало віршів він присвятив народові Ічкерії, серед них і пісні, зокрема вірш «Жіноча пісня». У названому творі поет засуджує боротьбу російських військ з терористами на Кавказі: «А зівсюд москальня / Насту-

пає щодня» (Славутич, т. 1, 1998: 410). У ній він передає почуття жінок, чиї чоловіки воюють за свободу народу. Їх уособленням у вірші є образ героїні, якій в тих умовах залишається лише молитися за «мужа»: «Засвічу я свічу, / Помолюсь, – полечу / І сльозами змочу / Рани й кров по плечу. / Хай одужує муж – / І на битву чимдуж» (Славутич, т. 1, 1998: 410).

Висновки. Яр Славутич – поет класичної форми. У його поетичній творчості досить багато різноманітних канонічних жанрів, серед яких виділяється пісня. Яр Славутич – автор багатьох пісень. Вони різноманітні за своєю тематикою: календарно-обрядові («На Купала», «Зажинкова»), гумористичні («Марш північносяйників»), історичні («Полтавська битва», «Отаман Стрілець»), пісні, присвячені народові Ічкерії («Жіноча пісня»), українцям у Канаді («Дві батьківщини»). Вірші-пісні Яра Славутича є емоційно-логічним виразом переживань ліричним героєм певних життєвих ситуацій. Ліричний пафос межує в них зі смутком і стражданням, одухотворює переживання ліричного героя. Жанр пісні у творчості поета-емігранта ввібрав у себе ознаки як народнопоетичні, так і західноєвропейські. Серед пісенного доробку Яра Славутича важливе місце посідають вірші, стилізовані під народнопісенну традицію українського народу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галич О., Назарець В., Васильєв Є. Теорія літератури : підручник. Київ : Либідь, 2001. 488 с.
2. Гордасевич Г. Син херсонських степів з... Едмонта. *Березіль*. 2000. № 11–12. С. 162–175.
3. Долинська С. Історизм і історіографія Яра Славутича. *Визвольний шлях*. 2006. Вересень. С. 52–59.
4. Зеров М. К. Твори: У 2-х т. Т. 1: Поезії. Переклади. Київ : Дніпро, 1990. 844 с.
5. Клим'юк Ю. І. Лірика Івана Франка як система жанрів. Чернівці : Рута, 2006. 406 с.
6. Михайловський М. Цінний внесок в українську музику (п'ятий і шостий збірники пісень на слова Яра Славутича). *Творчість Яра Славутича*. Кн. II. Київ : Дніпро; Едмонтон : Славутич, 1997. С. 662–665.
7. Накашидзе І. С. Народнопісенна основа циклу Яра Славутича «Дажбожі внуки». *International research and practice conference "Modern philology: relevant issues and prospects of research"*: Conference proceedings, October, 20–21, 2017. Lublin, Izdevniecība "Baltija Publishing". С. 49–51.
8. Никулина Н. Любосна поезія в творчості Яра Славутича. *Січеславський збірник: До 80-річчя Яра Славутича*. Дніпропетровськ : Січ, 1998. С. 65–75.
9. Огницький О. (Микола Фоменко). Нові пісні творяться. *Творчість Яра Славутича*. Кн. II. Київ : Дніпро; Едмонтон : Славутич, 1997. С. 224–225.
10. Славутич Яр. Твори. У 5 т. Т. 1: Поезії (1937–1997). Київ : Дніпро, Едмонтон : Славутич, 1998. 470 с.
11. Славутич Яр. Твори. У 5 т. Т. 5: Спогади. Записи. Київ : Дніпро, Едмонтон : Славутич, 1998. 352 с.
12. Сорока П. Поетичний світ Яра Славутича. Тернопіль : Лілея, 1995. 178 с.

REFERENCES

1. Halych, O., Nazarets, V., Vasyliiev, Ie. *Teoriia literatury: pidruchnyk* [Literature theory: a textbook]. Kyiv: Lybid, 2001. 488 p. [in Ukrainian].
2. Hordasevych, H. Syn khersonskykh stepiv z...Edmontona [The son of the Kherson steppes from...Edmonton]. *Berezil*. 2000. Nr. 11–12. Pp. 162–175. [in Ukrainian].
3. Dolynska, S. Istoryzm i istoriografia Yara Slavutycha [Historicism and historiography of Yar Slavutych]. *Vyzvolnyi shliakh*. 2006. September. Pp. 52–59. [in Ukrainian].
4. Zеров, M. K. *Tvory: U 2-kh t. T. 1: Poezii. Pereklady* [Works: In 2 volumes V. 1: Poetry. Translations]. Kyiv: Dnipro, 1990. 844 p. [in Ukrainian].

5. Klymiuk, Iu. I. Liryka Ivana Franka yak systema zhanriv [Ivan Franko's lyrics as a system of genres]. Chernivtsi: Ruta, 2006. 406 p. [in Ukrainian].
6. Mykhailovskyi, M. Tsinniyi vnesok v ukrainsku muzyku (piaty i shostyi zbirnyky pisen na slova Yara Slavutycha) [A valuable contribution to Ukrainian music (the fifth and sixth collections of songs in the words of Yar Slavutych)]. Tvorchist Yara Slavutycha: Kn. II. Kyiv: Dnipro; Edmonton: Slavuta, 1997. Pp. 662–665 [in Ukrainian].
7. Nakashydz, I.S. Narodnypisenna osnova tsyklu Yara Slavutycha "Dazhbozhi vnuky" [Ethnographic basis of the Yar Slavutich cycle "Grandchildren of Dazhbog"]. International research and practice conference "Modern philology: relevant issues and prospects of research": Conference proceedings, October, 20–21, 2017. Lublin, Izdevnieciba "Baltija Publishing". Pp. 49–51 [in Ukrainian].
8. Nykulyna, N. Liubosna poeziia v tvorchosti Yara Slavutycha [Love poetry in the work of Yar Slavutych]. Sicheslavskyi zbirnyk: Do 80-richchia Yara Slavutycha. Dnipropetrovsk: Sich, 1998. S. 65–75 [in Ukrainian].
9. Ohnytskyi, O. (Mykola Fomenko). Novi pisni tvoriatsia [New songs are being created]. Tvorchist Yara Slavutycha: Kn. II. Kyiv: Dnipro; Edmonton: Slavuta, 1997. Pp. 224–225 [in Ukrainian].
10. Slavutych, Yar. Tvory. U 5 t. T. 1: Poezii (1937–1997) [Works in volume 5. Volume 1: Poetry (1937–1997)]. Kyiv: Dnipro, Edmonton: Slavuta, 1998. 470 p. [in Ukrainian].
11. Slavutych, Yar. Tvory. U 5 t. T. 5: Spohady. Zapysy [Works in vol. 5. Vol. 5: Memories. Records]. Kyiv: Dnipro, Edmonton: Slavuta, 1998. 352 p. [in Ukrainian].
12. Soroka, P. Poetychnyi svit Yara Slavutycha [The poetic world of Yar Slavutych]. Ternopil: Lileia, 1995. 178 p. [in Ukrainian].

ПЕДАГОГІКА

UDC 378.147: [37.011.3-051:81'243]: 004
DOI

Valentyna KOVALENKO,
orcid.org/0000-0002-7391-3746
Senior Teacher of Foreign Languages Department
Donbas State Pedagogical University
(Sloviansk, Ukraine) valentinakovalenko1204@gmail.com

MEANS TO INCREASE THE INNOVATION-INFORMATION CULTURE LEVEL OF INTENDING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

The innovation information level of a modern teacher is defined by some standard of acquisition in innovative Electronics. The information culture in its nature acquires some certain knowledge and its implementation into some activity, especially, related to the information sphere. This human being's activity is a natural psychological characteristics of an individuality is known as "information culture".

Scientists and researchers treat the new innovation-information technologies of education in methodology and technology of bringing-up with the necessity of making use of based computer programs.

Teachers' information culture is a set of certain algorithms of pedagogical activity with wide involvement of new information and computer based technologies.

Nowadays the teachers' information culture is a compulsory must for their professional competence.

The sphere of computer based programs is considerably widened and is not limited only to Maths or Physics.

The choice of foreign languages study in the terms of modern of NIT is enormous: lexis-grammar tests, texts, songs, videos, etc. Computer-assisted learning helps to master any language more efficiently and modules professional competence among intending teachers, developing valuable professional skills and techniques.

The most popular and successful means of NIT of FLT:

- Multimedia textbooks;
- CD-ROM TOEFL;
- Internet resources;
- Electronic libraries;
- Electronic method of "PORTFOLIO".

With the help of these means intending teachers improve, increase and develop:

- polycultures, auto-psychological, cognitive-technological and personal components in learning process;
- land study in development students' socio-cultural component;
- polycultures component.

All these possibilities of NIIC help to form professional components for FL teachers' information culture.

Key words: innovation-information culture, information techniques of teaching, professional competence, academic study training, computer-assisted language learning.

Валентина КОВАЛЕНКО,
orcid.org/0000-0002-7391-3746
старший викладач кафедри іноземних мов
Донбаського державного педагогічного університету
(Слов'янськ, Україна) valentinakovalenko1204@gmail.com

ЗАСОБИ ПІДВИЩЕННЯ ІННОВАЦІЙНО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті проаналізовано шляхи і засоби підвищення інноваційно-інформаційної культури студентів закладів вищої освіти педагогічного спрямування, майбутніх учителів іноземних мов. Розглянуто питання формування інформаційної компетентності; висвітлено актуальність проблеми. Сформульовано визначення та тлумачення поняття «інформаційна культура» педагога. Подано її компонентні складники; наведено перелік умінь, що розвиваються на основі навчальних інтернет-ресурсів. Обґрунтовано важливість і необхідність формування та вдосконалення інформаційної культури вчителя іноземних мов з оглядом на сучасні електронні носії інформації. Визначено методи, прийоми та технічні електронні засоби для формування комплексу професійних компетентностей,

які ефективно сприяють розвитку і підвищенню інформаційної культури студентів спеціальності «Іноземна мова». Окреслено основні положення формування та вдосконалення інноваційно-інформаційної культури студентів. Описано дослідний експеримент, результати якого доводять, що розвиток професійних компетенцій із залученням інноваційних електронних засобів активно сприяє підвищенню інформаційної культури сучасного вчителя іноземних мов. Проаналізовано проблеми реалізації потенціалу новітніх інформаційних носіїв в умовах сучасного інформаційно-освітнього світу, зокрема, інформатизація освіти висвітлюється з позицій пріоритетного напрямку серед усього розмаїття процесів інформатизації сучасного суспільства. На методи і прийоми підвищення інформаційної культури неминуче впливає поява нових форм мережесевих технологій. Також стаття розглядає сучасні типи комунікації в мережевому навчанні, доводить ефективність їх застосування; подано специфіку розвитку і тенденції вдосконалення сучасних технологій електронного навчання.

Ключові слова: новітня інформаційна культура, інформаційні технології навчання, професійна компетентність, науково-предметна підготовка, комп'ютерні навчальні програми.

Presentation of academic problem. The information level of a modern person is determined by his/her information culture, and the information culture of the personality, as culture in general, reflects the active creative activity of the person and, accordingly, the development of the person as the subject of this activity. By its nature, information culture involves not only certain knowledge but also the use of that knowledge for something, in connection with something, and improves it in the course of a particular activity including the activity related to information. Moreover, the use and improvement of knowledge is important only in creativity realized in any sphere of human life. Therefore, the motives of creativity, the motives of this human activity are a natural psychological component of such a personality's feature as his/her information culture.

Research analysis of the problem. Various aspects of the problems of information culture, ways of its increasing, significance for professional competence has been investigated in the works of scientists in this country and abroad: M. Zhaldak, V. Kukhareno, V. Kremen', N. Morze, L. Mors'ka and others. It should be noted that researchers consider new information technology training both as methodology and technology of the educational process. The latest electronic learning tools and, above all, computers, as well as a variety of training programs of different types: from the simplest providing knowledge control to artificial intelligence-based learning systems. The field of didactics is thoroughly involved in the study of a systematically and consciously organized teaching and learning process in which information education means find their application. According to I. Robert (Robert, 2010), the means of information education are the means of new information technologies in combination with educational-methodological, regulatory-technological and organizational-instructional materials that ensure their pedagogically appropriate use.

The teachers' information culture is accepted as the set of algorithms in a pedagogical activity related

to broad involvement in the educational process of new information and communication technologies.

At the present stage of society development the teachers' information culture should be regarded as a necessary condition for his/her professional competence. Thus, no progress in education related to entitling new information technologies will take place. The information culture of an intending teacher is an inconsistent of part the existing system of psychological and pedagogical as well as professional subject preparation. In our opinion, pedagogical universities, in which in addition to studying the course of "Technical training and computer technology" new information technologies should be widely involved in the study of other educational subjects. In particular, in the study of foreign languages.

The development of continuous education system, changing the goals of compulsory education, transition to a personality-oriented educational paradigm, reducing the role of education in the formation of younger generation, transition to other carriers of social memory determine the potential for widespread involvement of NITT as a means of educational activity for effective organization of the transition from authoritarian pedagogy to pedagogy of cooperation (based on the possible realization of a truly collective educational and cognitive students' activity).

However, it is obvious that this possibility is unlikely to be realized if teacher training remains focused on the "relay" component of pedagogical activity. In our opinion, the "actor at the board" in the school class will soon give way to the "screenwriter", "director" of students' joint creative activities. In other words, today a pedagogical HEE should train, first of all, teachers who can do without authoritarian pedagogy, pedagogical consultants.

It is also clear that the pace of this trend development will be determined, first of all, by the specifics of the subject. More recently, it has been argued that the scope of computer use is limited to mathematics, programming, physics, chemistry.

As for the disciplines of the humanities cycle, here it can be used only as an electronic data bank, and in the practice of teaching – mainly as a means of visual aid. Probably, initially it was, but thanks to the empowerment of the computer and with the acquisition of experience in the creation of training programmes, the scope of its use has expanded significantly.

When learning foreign languages, the choice of educational programs is practically unlimited – vocabulary tests, texts, dialogues, songs, videos in foreign languages, the ability to listen to the speaker and yourself and much more – all this, on the one hand, allows you to learn foreign languages more effectively, and on the other hand it forms professional competence of intending teachers, developing in them the necessary professionally significant qualities, reflection, ability to work independently, leads to self-improvement, revealing their creative potential, extending the horizon, etc.

However, it should be noted that any technical means of teaching play an important, but still ancillary role in the teaching of foreign languages: they enhance the didactic capacity of the teacher but in no case substitute him/her. The teacher will always remain the centerpiece of the learning system. Our task was to formulate social, multicultural, autopsychological, cognitive, technological and personal components of the professional competence of intending foreign language teachers through computer-based training. Exercising this we were able to simulate natural communication during the human-machine dialogue which was facilitated by the following factors:

- authenticity of the language material;
- ability to properly “understand” the messages embedded in the programme and to respond appropriately to them;
- situational dialogue arrangement (creating conditions specific to the natural communicative situation);
- widespread use of computer language etiquette formulas including phrases with a certain emotional colour;
- personalization of the computer by creating its role (role-playing).

During the experimental work using computer-based teaching at the lessons of professional scientific and disciplinary training students did not passively perceive information but actively interacted with the computer as a source of information and a task generator. They received from the computer tasks aimed at the formation of linguistic, speech and socio-cultural competences that make up a foreign language communicative competence, performed

them; immediately there was a feedback in the form of a reaction to the student’s message (in the form of a reply, whether or not a score was given, an assessment), then there was a correction of the error, moving on to the next task. All this required from the students of the experimental group a continuous activity aimed not only at the assimilation of the material but also at the formation of communication, reflection, the desire for self-improvement and contributed to the education of students’ cognitive activity. For example, after performing a grammar test, students were asked to refer to the theoretical information guide, which was in the programme, again and after they had checked their work and corrected all their errors, to see what errors the computer found. Such work developed their skills of self-correction, self-esteem, forced to consciously approach the theoretical understanding of language phenomena, they formed skills to apply the obtained theoretical knowledge in practice. The students of the experimental group also formed a personal component of professional competence, namely, such important teacher’s quality as pedagogical thinking, observation, will. Adaptability of computer training allowed us to take into account individual characteristics of students, such as ability to concentrate attention, speed of perception, features of thinking, memory, temperament.

During the experimental work some elements of various NITT means were used in the experimental student’s group’s study of the disciplines in the cycle of professional scientific-subject preparation which are clearly presented in the following table.

During the experimental work in order to form a cognitive-technological component, students performed various exercises in the cycle of professional scientific-subject preparation. Thus, the experimental group students were offered a dialogue with a computer where they had to respond and answer questions. Each student in the group received an individual assignment that corresponded to his or her level of preparation: students with low and intermediate levels of foreign language communication competence were required to engage in a dialogue with the machine, using the answers they chose from the suggested options, while students with high and sufficient levels conducted a dialogue with arbitrarily constructed answers. Verification of all possible options was provided by the programme so that the computer could assess the correctness of the answer.

For formation of self-esteem skills students were offered tasks on self-control of lexical skills formation. Thus, students with a high and sufficient level of foreign language communication competence

performed exercises on filling in the gaps: the computer provided a text or set of sentences with gaps that had to be filled using a native language prompt. Students translated them into the foreign language and used them in the appropriate form. Also, the computer suggested pairing synonyms / antonyms. Low- and intermediate-level students completed simpler tasks, for example, to correlate two word lists (in the native and foreign languages) and to find equivalent pairs of words or the computer offered a list of words in the foreign language and a list of definitions and students selected a proper definition for each word. Such types of work optimized the process of cognition, activated students' mental activity.

We have also seen our task in shaping students' social and multicultural components of the future teacher's professional competence. For this purpose a multimedia textbook was used at the experimental group's lessons of the foreign language practical course, which was a thematic material combined into a single travel plot around US cities. The experimental group of students got to be acquainted with the sights of these cities and then did our creative tasks. For example, they had to prepare some information about San Francisco and, on behalf of an American student, told in the letter to their Ukrainian friend about their hometown asking questions about his/her hometown at the end of the letter. The student who "received" the letter answered it. This task was performed by students with different levels of preparation. The scope of the statement was not discussed, only the

content and ability of students to see national features, to determine the general, to express their planetary thinking were controlled.

Students also received differentiated assignments. After learning about the sights of Washington, low-level students were required to tell about them while middle-level students used the video with a mute sound for a "tour" of Washington. Students with sufficient and high levels were given the task of answering the questions of their classmates during their role-playing game "Press Conference" upon returning from the USA, where they participated in the international student conference "We are Children of the Entire Planet". After the press conference the whole group discussed what kind of questions were asked and what interested the students.

The problems of peacekeeping and the closely related issues of international terrorism were not ignored either. It was clear that all those global problems left no one indifferent and all the students took an active part in their discussion, offered their own solutions.

Thus, working with computer based program's of a country-specific nature gave an impetus to online learning which resulted in the formation of social and multicultural components of the future foreign language teachers' professional competence. The students were inculcated with interest in the culture of other countries, the respect for their home country and its achievements was cultivated, there was formed an active life position of a person who should

Table 1

NITT means used in the professional cycle of scientific and subject preparation

Educational subject	NIT Means	Aim application
Practical Course of the Foreign Language	1. Multimedia textbook "Learn to Speak English". 2. E-mail Work on the Internet, correspondence with the students of pedagogical colleges in the countries whose languages are being studied.	Formation of multicultural, autopsychological, cognitive-technological, personal components.
Practical Grammar	CD-ROM TOEFL (The Test of English as a Foreign Language).	Formation of cognitive-technological component.
Practical Phonetics	Multimedia course "New Dynamic English".	Formation of cognitive-technological, personal components.
Country Studies Great Britain	1. Computer programme "English Discoveries". 2. Work on the Internet on the "English Language: Internet Resources' site".	Formation of multicultural, cognitive- technological and personal components.
Country Studies USA	Working on the Internet in electronic libraries to collect portfolio information.	Formation of multicultural, autopsychological, cognitive-technological, personal components.
Literature of the country whose language is studied	Work on the Internet in electronic libraries.	Formation of multicultural, cognitive-technological, personal components.

live in the XXIth century and solve the life-giving issues of modernity with all the achievements and disadvantages of an advanced civilization.

Multimedia textbooks of the authentic material of country study and nature scenery was intended to promote the students' development of sociocultural competence, to stimulate their interest in further independent search for information, helped them in the preparation of "portfolio" for practical training in Country Studies. It should be noted that one of the components of the professional competence of future foreign language teachers is an autopsychological one. Its formation was facilitated by the use in the experimental group of Practical Grammar classes of TOEFL (tests of English as a foreign language) which contained reference material on grammar that students used as a necessary revision, training exercises, as well as various lexico-grammatical tests with different levels of difficulty. Working with this programme gave the students an opportunity to exercise self-control and to objectively assess their level of knowledge. That had a positive effect on the level of their pedagogical consciousness – the students were aware of the need for deep and strong knowledge for the teaching profession, as well as their ability or inability to work independently, to educate themselves. In addition, the fact that higher difficulty tests were encouraged by higher scores motivated the students' desire for self-improvement, which in turn stimulated their motivation to achieve competence in teaching.

In order to form a personal component, namely, its indicators such as communicativeness and professional mobility the interactive multimedia course of spoken English "New Dynamic English", based on authentic language, was used in Practical Phonetics classes. The level of tasks offered to each student corresponded to the level of his or her foreign language communicative competence at a certain point. During the experimental work there was a transition of students to a higher level, with control being carried out by both the teacher and the student. In order to develop communication and provide highly motivated speech practice, individual audio texts and tasks were used in the experimental group. The ability to choose the level that would be appropriate for student preparation and the desire to move to a higher level of complexity were determined by students' desire for self-improvement, nurturing persistence, diligence, sound competition and many other necessary future teacher qualities that determine his or her professional competence.

It should be noted that the students of the experimental group were offered to work with the program "English Discoveries" to form a multicultural

component at practical classes and during independent work in preparation for seminars in Country Studies. They independently studied such topics as "The Discoveries of English Scientists", "The Culture of England", "The Sporting Achievements of English Footballers" and many others. Each student received an individual assignment; the interests of everyone who took part in the experiment were taken into account. After working with the programme the students made messages on their topic, summarizing the main, in their opinion, facts.

This work contributed to the development of the cognitive-technological and multicultural components of students' professional competence. The high motivation of the proposed set of tasks contributed to the better assimilation of the material, the desire to expand knowledge while working independently, using various sources of information, including the most up-to-date ones, namely the Internet system.

It is known a great scientists' interest in such a new direction of computer-assistant learning as networking. This includes both work on the Internet, the World Wide Web (WWW) and the use of email. In the third millennium the Internet has become an effective learning tool. One of the reasons is that it allows you to interact with a large number of people whose interests coincide and thus provides a real opportunity to exchange views, hold discussions, broaden your horizons and knowledge. Through communication positive personality traits are formed, the ability to think creatively, the culture of communication is cultivated in particular and the common culture in general.

An important feature of the Internet as a learning tool is that it makes world education resources available. You can find any information of your interest on the web. Therefore, this work is also part of self-education. Digital libraries used by students through the Internet offer a unique, unlimited resource for getting information on any subject. We can assume that they are more attractive to students due to their special features:

- the information is up-to-date (students can get the most up-to-date information about the issues they are exploring);
- the information is from primary resources (in many cases students use the same data and information sources as scientists);
- the information is versatile (it provides breadth and depth in many subordinate branches; in standard libraries the material of the subject matter is limited; digital libraries can extend the range indefinitely, giving access to an unprecedented breadth of information sources);

– resources are presented in various formats (in particular, the information is digitally available for easy manipulation and use); the information is available at any time.

During the experimental work in order to develop professional competence, students received various tasks related to the work on the Internet. For example, they had to find information about the ways modern pedagogical technologies are used in schools of England, America, Canada, Germany. The low-level students were required to provide the group with the information found in the form of a message; the students with the intermediate level described the chosen pedagogical technology in terms of its effectiveness in the conditions of the Ukrainian school; the students with sufficient and high levels were given the task of demonstrating how pedagogical technology can be put into practice.

It should be noted that the students of the experimental group also prepared some information about the modern methods of teacher certification developed in Western European countries. To do this they turned to the Internet. The information gathered was discussed by the whole experimental group during the Round Table on the issue of Professional Competence of Teachers in the West. The students

exchanged information complementing each other, comparing the approach to teacher training in Ukraine and abroad. In a lively discussion their communicativeness was formed, their sociocultural competence was replenished with new knowledge. As the discussion was conducted in English it also influenced the improvement of students' foreign language communication competence which is part of the cognitive-technological component in professional competence.

The same purpose was facilitated by the use of e-mail. The students of the experimental group were tasked with finding an email correspondent, a college or university student whose English would be their mother tongue. This communication allowed the students to get acquainted with the mentality peculiarities of the English and Americans, their attitude to solving pedagogical problems, pedagogical technologies used there, peculiarities of their pedagogical practice, to learn how they are engaged in self-preparation, spend their free time, etc.

Conclusions. Therefore, all this work has helped to form the intending teachers' social, multicultural, autopsychological, cognitive-technological and personal components that form the professional competence of intending foreign language teachers.

BIBLIOGRAPHY

1. Морська Л. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов : навчальний посібник. Тернопіль : Астон, 2008. 256 с.
2. Кириленко В. Формування інформаційної культури майбутніх учителів фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2013. 20 с.
3. Клименко А. Формування інформаційної культури майбутніх педагогів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2010. 20 с.
4. Роберт И. Современные информационные технологии в образовании. Москва : ИИО РАО, 2010. 140 с.

REFERENCES

1. Mors'ka L.I. Informatsiyni tehnolohii u navchanni inozemnyh mov [Information Technologies in Teaching Foreign Languages] : [navchalnyi posibnyk].–Ternopil' : Aston, 2008. – 256 s. [in Ukrainian].
2. Kyruenko V.V. (2010) Formulvannya informatsiynoi kul'tury maybutnih uchuteliv-filologiv u protsesi fahovoyi pidgotovky [Formation of Information Culture of Intending Philology Teachers in the Process of Professional Training] avtoref. dys. na zdobuttya nauk. Stupenya kand. ped. nauk: 13004. Vinnytsya, 2013. 20 s. [in Ukrainian].
3. Klymenko A.O. Formuvannya informatsiynoyi kul'tury maybutnikh pedahohiv [Formation of Information Culture of Intending Teachers]: avtoref. dys. nazdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: 13004. Ternopil', 2010. 20 s. [in Ukrainian].
4. Robert I.V. Sovremennyye informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii. [Modern Information Technology in Education]M.: IIO, RAO, 2010. 140 s. [in Russian].

УДК 378.018-038
DOI

Олександр КОВАЛЕНКО,
orcid.org/0000-0003-1043-6679

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри образотворчого мистецтва, музикознавства та культурології
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(Суми, Україна) olexkovaenko@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОГО СУПРОВОДУ (ГІДІВ-ЕКСКУРСОВОДІВ) У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

У статті розглянуто особливості визначення сутності та змісту роботи фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів). Запропоновано короткий історичний нарис виникнення та розвитку екскурсійної справи як самостійної форми діяльності, а також становлення професії гίδα-екскурсовода в нашій державі та світі. У статті визначено, що екскурсовод – це фахівець, який створює маршрути і тексти екскурсій, допомагає туристам долучитися до досягнень вітчизняної та світової культури через туристські ресурси певної території. Також у даній роботі зазначені проблеми фахової підготовки гідів-екскурсоводів у нашій державі. Детально розглянуто та проаналізовано європейський стандарт EN 15565: 2008 «Вимоги до професійної підготовки туристичних гідів та до кваліфікаційних програм навчання», метою якого є взаємне визнання кваліфікації гίδα туризму у країнах Європейського Союзу, а також забезпечення сумісності якості діяльності гίδα в рамках міжнародного контексту. Також в рамках стандарту розглянуто основні терміни, вимоги та рекомендації щодо підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів) в Європейському Союзі. У статті зазначено, що проблеми підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) вимагають від сучасної системи професійної освіти розроблення базових компетенцій і компетентностей, а також визначення змісту та методики підготовки фахівців даного напрямку. Сьогодні вкрай необхідно визначити та на законодавчому рівні затвердити стандарт підготовки гідів згідно з європейськими вимогами. На нашу думку, розглянутий у статті європейський стандарт EN 15565: 2008 «Вимоги до професійної підготовки туристичних гідів та до кваліфікаційних програм навчання» може стати базовим для підготовки гідів в Україні, але з урахуванням регіональних і соціокультурних компонентів.

Ключові слова: гід, екскурсовод, фахівці туристичного супроводу, практична підготовка, туризм, екскурсійна діяльність.

Oleksandr KOVALENKO,
orcid.org/0000-0003-1043-6679

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Chair of Fine Arts, Musicology and Cultural Studies
Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University
(Sumy, Ukraine) olexkovaenko@ukr.net

PECULIARITIES OF TRAINING OF TOURIST SUPPORT PROFESSIONALS (GUIDES) IN EU COUNTRIES

This article discusses the features of determining the nature and content of the work of specialists in tourist support (tour guides). It also provides a brief historical sketch of the emergence and development of the excursion business as an independent form of activity, as well as the emergence of a guide tour guide in our country and the world. The article identifies that a tour guide is a specialist who creates routes and texts of excursions, allowing tourists to become involved in the achievements of national and world culture through tourist resources of a certain territory. Also in this paper the problems of professional training of guides-guides in our country are mentioned. The European standard EN 15565: 2008 "Requirements for the vocational training of tour guides and qualification training programs", which aims at mutual recognition of the qualification of a tour guide in the European Union countries, as well as ensuring the quality of the guide activity within an international context, is reviewed and analyzed in detail. The standard also discusses the basic terms, requirements and recommendations for the training of tour guides in the European Union. In the article it is stated that the problems of training of specialists of tourist escorts (guides-guides) require from the modern system of professional education of development of basic competences and competencies, as well as determination of the content and methodology of training of specialists of this direction. Today it is imperative to define and approve at the legislative level the standard for training guides in accordance with European requirements, and in our opinion, the European standard EN 15565: 2008 "Requirements for the vocational training of tour guides and qualification training programs" may become the basis for the preparation of guides in Ukraine, but taking into account regional and socio-cultural components.

Key words: guide, specialists in tourist support, practical training, tourism, excursion activity.

Постановка проблеми. Сьогодні екскурсійну діяльність розглядають, як особливий тип професійної діяльності, якій повинна відповідати певна модель особистості, з її специфічними інтересами та здібностями, певним поєднанням індивідуально-особистісних, психофізіологічних і фізичних властивостей. Найбільшу професійну значущість для майбутнього екскурсовода мають особистісні якості, пов'язані з розумінням внутрішнього світу людей і гуманного ставлення до них.

Ті вітчизняні програми різних систем підготовки фахівців за профілем екскурсійної діяльності, що використовуються сьогодні, а також їхній зміст і нормативна база процесів професійної підготовки не повною мірою відображають запити практики туристично-екскурсійної діяльності. Це загострює проблему побудови професійно орієнтованого педагогічного процесу, що забезпечує передачу сучасних професійних знань, умінь і навичок у сфері організації й управління екскурсійною діяльністю. Необхідне розроблення систем підвищення кваліфікації викладачів і працівників туристичної галузі з виділенням специфіки змісту професійної підготовки фахівця туристичного супроводу (гіда-екскурсовода), також обов'язкове ухвалення єдиного професійного стандарту підготовки гідів-екскурсоводів, а ще перейняття досвіду європейських країн, у яких вже давно введено єдині вимоги та стандарти підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів). Це і визначило вибір тематики нашого дослідження.

Аналіз досліджень. Аналіз останніх досліджень та публікацій показав, що основні проблеми підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) та вдосконалення їхньої майстерності було ґрунтовно досліджено вченим Б. Ємельяновим. Такі вчені, як Г. Долженко та Р. Дьякова, вивчали сталий розвиток екскурсійної школи в нашій державі. Деякі науковці досліджували питання курсової підготовки гідів-екскурсоводів, серед них В. Квартальнов, Г. Науменко й інші. Сучасні вітчизняні вчені, як-от В. Бабарицька, С. Грибанова, А. Короткова, В. Чегайда й інші, присвятили свої праці питанням розроблення та вдосконалення екскурсійної методики й організації екскурсійної діяльності. Основні напрямки підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) повністю або частково відображені в наукових дослідженнях низки авторів: Я. Гаврилової, С. Голубничої, Є. Казьміна, І. Мошкова, О. Красюк. Також педагогічними дослідженнями із проблем формування

змісту професійної освіти у сфері екскурсійної діяльності цікавилися такі вітчизняні вчені, як В. Жолдак, А. Новіков, Є. Литвинов, В. Федорченко й інші.

У дослідженнях закордонних авторів, С. Каспара, Х. Міллера, Р. Фойера, М. Хорха й інших, розглянуто проблеми підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів), а також проблеми якості фахової підготовки даних фахівців.

Мета статті – розглянути особливості підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) у країнах Європейського Союзу (далі – ЄС).

Виклад основного матеріалу. Сучасний туристичний ринок інтенсивно розширюється в напрямі комплексності послуг, що надаються, серед яких значне місце відводиться екскурсійним послугам і програмам. Екскурсійні програми туристських поїздок стали візитівкою визнаних туристичних центрів всього світу, а інтерес до них із боку туристів (як організованих у групи, так і індивідуальних) зростає кожного року.

Виникнення і розвиток екскурсійної справи як самостійної форми діяльності відносять до останніх десятиліть XIX – початку XX ст. Хоча витоки екскурсійної роботи сформувалися набагато раніше.

Екскурсійна робота виникла як самостійна професія у XVIII–XIX ст. під впливом розвитку транспорту, курортної індустрії і готельного бізнесу, передусім у Західній Європі та в Російській імперії. Саме мода на подорожі в XIX ст., яка для привілейованих верств суспільства набула масового характеру, продиктувала виникнення нової професії – «екскурсовод» та «гід-перекладач» (Голубнича, 2003).

Сучасні умови розвитку туріндустрії визначили різнобічну роль гіда-екскурсовода. Екскурсовод – це фахівець, який створює маршрути і тексти екскурсій, допомагає туристам долучитися до досягнень вітчизняної та світової культури через туристські ресурси певної території (Ємельянов, 2012).

Екскурсовод – це також керівник туристської групи, організатор спілкування, психолог і педагог, який розгортає розмаїття простору культури до індивідуальності людини. Екскурсовод проводить презентацію простору, де здійснюється екскурсійна діяльність, тим самим виступає як іміджмейкер території – краю, області, міста (Федорченко та ін., 2009).

Керівник групи або гід-екскурсовод відіграють величезну роль в успішному проведенні екскурсії. Хоч би яка була краса природи, про яку говорить

екскурсовод, і якими б чудовими не були архітектурні пам'ятки, жодному слухачеві не сподобається екскурсія, якщо її буде проводити нудний гід-екскурсовод, метою якого буде швидше дочитати свій текст і покинути своїх слухачів. Тому під час підготовки екскурсії велику увагу варто приділяти професійному навчанню гідів-екскурсоводів.

На жаль, сьогодні в нашій державі немає єдиного стандарту підготовки та підвищення кваліфікації фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів). У квітні 2016 р. відбулися парламентські слухання про туризм в Україні, де було заслухано пропозиції щодо ухвалення євростандарту підготовки гідів у пакеті з десятком інших євростандартів. Цей стандарт регулює навчання, підвищення кваліфікації та стандарти роботи туристичних гідів. Підготовка гідів повинна спиратися на вимоги євростандарту EN 15565: 2008. У цьому році Євросоюз переглядав багато своїх стандартів і продовжив дію даного стандарту ще на десять років.

Отже, проаналізуємо більш детально цей стандарт.

Федерація європейських гідів (European Federation of Tourist Guide Associations (FEG)) розробила європейський стандарт EN 15565: 2008 «Вимоги до професійної підготовки туристичних гідів та до кваліфікаційних програм навчання». Уперше про стандартизовану професійну підготовку гідів туризму в рамках європейського контексту заговорили ще в 1990-х рр., а ухвалення стандарту на території ЄС відбулось лише у 2008 р.

Мета стандартизації – взаємне визнання кваліфікації гідів туризму у країнах Європейського Союзу, а також забезпечення сумісності якості діяльності гідів в рамках міжнародного контексту.

Європейський стандарт EN 15565: 2008 встановлює мінімальні вимоги до професійної підготовки туристичного гідів і кваліфікаційних програм навчання. Але водночас вимоги, що пред'являються до програм навчання, зазначені у стандарті, є мінімальними і не перешкоджають наданню додаткового навчання або додаткових способів оцінки компетенцій.

У даному стандарті визначено деякі терміни, а саме (European Standard, 2008):

- туристський гід – людина, що проводить екскурсію для відвідувачів їхньою мовою й інтерпретує культурну та природну спадщину даного регіону, а також має кваліфікацію, присвоєну або засвідчену відповідним повноважним органом;
- демонстраційний тур – це організована екскурсія або подорож, яка проводиться кваліфікова-

ним екскурсоводом із метою набуття слухачами необхідних навичок і знань;

– навчальна екскурсія – це організована інтерактивна екскурсія або подорож, що проводиться кваліфікованими гідів і / або експертами в певній галузі, де ті, кого навчають, тренуються застосовувати набуті навички та знання на практиці.

У стандарті зазначено, що програма підготовки гідів повинна бути розроблена для того, щоб майбутні фахівці туристичного супроводу (гідів) мали змогу:

- 1) представляти область (місце, місто, регіон та / або країну);
- 2) вести групи або індивідуальних відвідувачів (зокрема, з особливими потребами) до визначених пам'яток природного або техногенного характеру;
- 3) вивчати інформацію, щоб давати точні й ті, що стосуються справи, коментарі;
- 4) інтерпретувати для відвідувачів культурну та природну спадщину, а також навколишнє середовище;
- 5) допомогти відвідувачам зрозуміти, що вони дивляться і / або відвідують;
- 6) інформувати відвідувачів з усіх відповідних аспектів життя в цьому регіоні;
- 7) створювати і / або розвивати екскурсії у своєму регіоні;
- 8) подавати матеріал належним чином.

Програма підготовки повинна бути розроблена для того, щоб туристичні гідів також мали змогу: оцінювати свою аудиторію; пристосуватися до інтересів і потреб відвідувачів шляхом вибору відповідної інформації; представляти інформацію в повній формі та відповідним чином.

Програма підготовки повинна бути розроблена для того, щоб туристичні гідів отримали знання про: індустрію туризму та профілі відвідувачів у своїй області; відповідні норми та правила, включаючи здоров'я та безпеку; податкові та страхові вимоги; маркетинг і особливості ведення туристичного бізнесу (European Standard, 2008).

Програма навчання за стандартом повинна включати в себе такі елементи: загальні предмети; регіонально специфічні предмети; практичне навчання. Вона повинна містити мінімум 600 навчальних одиниць. Навчальна одиниця еквівалентна 60 хв. Навчальні блоки можуть включати в себе: лекції; електронне (дистанційне) навчання; практичні заняття; індивідуальне навчання та завдання, але для цього виду навчання навчальна програма повинна вказувати конкретний вид занять.

Стандартом визначено вимоги до теоретичних знань, якими повинні оволодіти слухачі. Програма

підготовки майбутніх гідів повинна включати в себе введення в деякі теоретичні дисципліни, що характеризують європейське культурне тло та широкі міжкультурні знання: світову історію і культуру; правову і політичну систему Європейського Союзу; релігії і філософські рухи; історію мистецтва й архітектури; мистецтво та літературу; світову географію та геологію; професійну етику.

Майбутній гід повинен опанувати екскурсійні методи та навички, а саме: техніку ведення екскурсії й екскурсійного супроводу; методи презентації, комунікації; ознайомлення й освоєння техніки керівництва групою та проведення екскурсій для осіб з особливими потребами; практичне використання основ бізнесу.

Також даним стандартом визначено вимоги до регіонально специфічних предметів. Програма підготовки гідів повинна бути розроблена для навчання інтерпретації культурної спадщини регіону. Вона має включати в себе такі рекомендовані предмети: історію (політична, соціальна й економічна), археологію, історію мистецтв, архітектуру, географію та геологію, природну спадщину, екологію, рослинний і тваринний світ, погоду та клімат, мистецтво, літературу та мовознавство, звичаї (фольклор, традиції та міфологія), економіку, сільське господарство, промисловість, сферу послуг, сучасне життя (правова і політична система; система освіти; соціальна допомога та системи охорони здоров'я; наука; міжкультурні питання; відпочинок, дозвілля, розваги і спорт; продукти харчування та напої; знаменитості).

Програма навчання майбутніх фахівців туристичного супроводу повинна включати в себе деякі специфічні предмети, як-от: основи умов праці, пов'язані із професією туристичного гідів; громадське, торгове, трудове та податкове законодавство та соціальне забезпечення; поняття про державні і приватні професійні організації, пов'язані із професією туристичного гідів; законодавство сфери туризму та культурної спадщини.

У стандарті досить велика увага приділяється практичній підготовці майбутніх гідів. Зазначено, що програма практичної підготовки повинна включати демонстраційні тури й екскурсії до місць і пам'яток, усіх основних об'єктів спадщини даного регіону.

Навчальні екскурсії повинні проводитись як пішохідно, так і на автобусі або іншому транспортному засобі. Навчальні екскурсії мають охоплювати сільську та міську місцевості, а також передбачати різноманітні візити, наприклад, у музеї, художні галереї, до історичних місць, археологічних об'єктів, місць архітектурного та куль-

турного значення, зокрема в місця розташування святинь; ділянки природної спадщини.

Практичне навчання майбутніх гідів вимагає від слухачів застосування на практиці здобутих знань і навичок. Є чітка вимога про те, що на практичну підготовку гідів повинно відводитись 40% від загальної кількості годин курсу підготовки.

У даному європейському стандарті EN 15565: 2008 визначено, що незалежна оцінка кваліфікації випускника курсів підготовки гідів повинна бути отримана так (European Standard):

- письмові й усні іспити;
- практичне проведення на місці, пішки або на автобусі чи іншому транспортному засобі щонайменше однієї екскурсії;
- збалансований склад екзаменаторів відповідної кваліфікації.

Для оцінювання мовних навичок слухачі повинні продемонструвати, що вони здатні: вільно спілкуватися мовою за вибором замовника; до взаєморозуміння, з уживанням відповідної термінології. Оцінка мовних навичок також повинна продемонструвати, що майбутні гідів здатні ефективно спілкуватися (наприклад, у надзвичайних ситуаціях) мовою місця проведення екскурсії.

Майбутні фахівці туристичного супроводу обов'язково повинні показати компетентність у наданні першої допомоги й основах медичних знань.

Стандартом визначено чіткі вимоги до провайдерів (організаторів) навчання, а саме зазначено, що провайдер: визначає завдання й обов'язки; призначає особу, відповідальну за програму навчання; стежить за тим, щоби зміст навчальної програми відповідав потребам індустрії туризму; стежить за тим, щоби методологія і дидактика програми відповідали сучасним вимогам; стежить з тим, щоби технології навчання, які використовуються у програмі, відповідали сучасним вимогам.

Провайдер навчання повинен переконатися, що слухачі попередньо мають необхідний рівень навчання для проходження навчальної програми.

Провайдер навчання може визнати документально засвідчені свідоцтва про раніше здобутий рівень навчання, може дати звільнення від окремих курсів навчальної програми на індивідуальній основі.

Провайдер навчання вимагає від слухачів закінчити всі курси навчальної програми, включаючи участь у практичних заняттях. Предмети, з яких отримано звільнення (у разі попереднього навчання), вважаються пройденими та завершеними.

Провайдер на постійній основі повинен проводити контроль якості навчання, а також розробити

та впровадити внутрішні процедури контролю якості за такими критеріями, як: зміст, методологія та дидактика; навчальні приміщення й обладнання, адміністрування, ресурси та навчальні матеріали; робота тренерів.

Стандартом визначено чіткі вимоги до тренерів, провайдер навчання встановлює об'єктивні критерії вибору тренерів. Ці критерії повинні забезпечити: збалансований набір тренерів; тренери повинні бути належним чином кваліфіковані в тій галузі навчання, у якій вони викладають; тренери мають володіти сучасними знаннями та навичками.

Також є чіткі кваліфікаційні вимоги до інструкторів, які відповідають за практичну підготовку майбутніх фахівців туристичного супроводу (гідів). Критерії відбору для інструкторів, які проводять практичні заняття, такі: тренери, які проводять демонстраційні тури, обов'язково повинні бути туристичними гідами; тренери, які проводять інші практичні заняття, мають бути досвідченими туристичними гідами; тренери, які проводять презентації під час навчальних екскурсій, повинні бути експертами в даній галузі.

Провайдер навчання повинен організувати доступ слухачів до відповідного освітнього

середовища, яке має забезпечити слухачів відповідними навчальними приміщеннями й обладнанням (наприклад, письмові поверхні, довідкові матеріали, комп'ютери, навчальні посібники (візуальні або аудіо) та інше). Навчальні приміщення повинні бути придатні до діяльності і не повинні становити небезпеку для здоров'я слухачів.

Висновки. Підсумовуючи все, що зазначено вище, можна зробити такі висновки про те, що проблеми підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) вимагають від сучасної системи професійної освіти розроблення базових компетенцій і компетентностей, а також визначення змісту та методики підготовки фахівців даного напрямку. Сьогодні вкрай необхідно визначити та на законодавчому рівні затвердити стандарт підготовки гідів згідно з європейськими вимогами. На нашу думку, розглянутий у статті європейський стандарт EN 15565: 2008 «Вимоги до професійної підготовки туристичних гідів та до кваліфікаційних програм навчання» може стати базовим для підготовки гідів в Україні, але з урахуванням регіональних і соціокультурних компонентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голубнича С. Основи екскурсійної справи. Донецьк, 2003. 156 с.
2. Емельянов В. Экскурсоведение : учебное пособие. Москва : Советский спорт, 2012. 216 с.
3. European Standard 15565: 2008 : Tourism services – Requirements for the provision of professional tourist guide training and qualification programmes. URL: <https://www.en-standard.eu/csn-en-15565-tourism-services-requirements-for-the-provision-of-professional-tourist-guide-training-and-qualification-programmes/> (дата звернення: 24.01.2020).
4. Історія екскурсійної діяльності в Україні : навчальний посібник / В. Федорченко та ін. Київ : Кондор, 2009. 166 с.

REFERENCES

1. Golubnich S.M. Osnovy ekskursiynoy spravy. [Basics of excursion business]. Donetsk, 2003, 156 p. [in Ukrainian].
2. Yemelianov V.V. Ekskursovedenie : uchebnoe posobie. [Excursology: handbook]. Moscow: Sovetskiy Sport, 2012, 216 p. [in Russian].
3. European Standard 15565:2008 : Tourism services – Requirements for the provision of professional tourist guide training and qualification programmes. Retrieved from: <https://www.en-standard.eu/csn-en-15565-tourism-services-requirements-for-the-provision-of-professional-tourist-guide-training-and-qualification-programmes>
4. Fedorchenko V.K., Kostyukova O.M., Dyorova T.A., & Oleksiyko M.M. Istoriya ekskursiynoy diyalnosti: navchalnyi posibnyk. [History of Excursion Activity in Ukraine: textbook]. Kyiv: Condor, 2009, 166 p. [in Ukrainian].

УДК 373.3.015.31:784.4 (=161.2)
DOI

Тетяна КОВАЛЬ,

orcid.org/0000-0001-6491-4010

кандидат педагогічних наук,

*доцент кафедри мистецьких дисциплін, дошкільної та початкової освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(Вінниця, Україна) tanyabyzja@ukr.net*

ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПІСНІ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Виховання різнобічно та гармонійно розвинутої особистості молодшого школяра в умовах нової української школи є одним із найважливіших завдань на сучасному етапі розвитку суспільства, у якому збагачення духовного світу дитини передбачає формування творчого потенціалу та внутрішньої культури, забезпечення духовної єдності поколінь. Виховання маленьких громадян повинно бути спрямовано насамперед на розвиток їхніх гуманістичних почуттів, формування національних і загальнолюдських цінностей. Тому відродження народної пісенної культури набуває великого значення у справі виховання учнів нової української школи.

У процесі теоретичного аналізу визначено виховні можливості української народнопісенної творчості. Обґрунтовано необхідність акцентувати увагу молодших школярів на ідейно-дидактичному характері народної пісні, адже пісенний фольклор є полісистемним засобом формування особистості, оскільки водночас впливає на духовно-інтелектуальну, емоційну й інші сфери людини, морально та психологічно налаштовує її до праці, а вдале теоретико-методичне використання етнопедагогічних засобів забезпечує естетичний розвиток учнів, високу культуру сприймання різних видів мистецтва.

Проведений пілотний експеримент дозволив зробити висновки про рівні ставлення сучасних молодших школярів до української народної пісні, визначив основні вміння та навички використання учнями народних пісень. Отримані результати свідчать про необхідність упровадження в освітній процес початкової школи таких форм роботи, які сприяли б поглибленню знань про українську народну пісню, активізували інтерес дітей до витоків національного пісенного фольклору через духовно-практичну діяльність.

Запропоновано форми виховної роботи з учнями початкових класів, спрямовані на естетизацію їхнього ставлення до української народної пісні.

Ключові слова: *українська етнопедагогіка, виховний потенціал народнопісенного фольклору, народна пісня, музичні пісенно-обрядові традиції.*

Tatiana KOVAL,

orcid.org/0000-0001-6491-4010

Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate Professor at the Department of Artistic Disciplines, Preschool and Elementary Education

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

(Vinnitsia, Ukraine) tanyabyzja@ukr.net

EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF THE UKRAINIAN NATIONAL SONG IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The upbringing of a comprehensively and harmoniously developed personality of a younger student in the new Ukrainian school is one of the most important tasks at the present stage of development of society, in which the enrichment of the spiritual world of the child involves the formation of creative potential and internal culture, ensuring the spiritual unity of generations. The upbringing of young citizens should be aimed primarily at the development of their humanistic feelings, the formation of national and universal values. Therefore, the revival of folk song culture is of great importance in the education of students of the new Ukrainian school.

In the course of a theoretical analysis, the educational opportunities of Ukrainian folk art are determined. The necessity of focusing the attention of younger schoolchildren on the ideological didactic nature of a folk song is justified, because song folklore is a polysystemic means of personality formation, since it affects both the spiritual, intellectual, emotional and other spheres of a person, morally and psychologically sets him to work, and a successful theoretical and methodological the use of ethno-pedagogical means ensures the aesthetic development of students, a high culture of perception of various types of art.

The pilot experiment made it possible to draw conclusions about the level of relations of modern elementary schoolchildren to Ukrainian folk songs, and determined the basic skills and abilities of students to use folk songs. The results obtained indicate the need to introduce such forms of work into the educational process of the elementary school that would deepen knowledge of the Ukrainian folk song, activate children's interest in the origins of national song folklore through spiritual and practical activities.

The proposed forms of educational work with primary school students, aimed at a esthetizing their relationship to Ukrainian folk songs.

Key words: *Ukrainian ethnopedagogy, educational potential of folk-folklore, folk song, musical ritual traditions.*

Постановка проблеми. Проголошення незалежності України, становлення держави актуалізують проблему національного відродження, розвитку національної школи і системи виховання. У зв'язку із цим існує необхідність в пошуку концептуальних підходів, що сприяють відродженню вітчизняних культурно-історичних, освітньо-виховних і духовно-національних традицій. Забезпечення національного характеру освіти, на думку О. Отич, стає можливим завдяки відтворенню в її змісті національних традицій, осмисленню культурно-історичного і художнього значення досягнень українського народу (Отич, 2007: 491).

Аналіз досліджень. Історіографічний метод дослідження дозволив виділити основні віхи становлення наукового інтересу до виховних можливостей народнопісенної творчості. Відомі діячі української культури (В. Гнатюк, М. Драгоманов, Ф. Колесса, О. Потебня) популяризували український фольклор, акцентуючи увагу на його виховному потенціалі. Праці українських етнографів кінця XIX – початку XX ст. (Йосипа та Данила Лепких, А. Малинки, А. Оніщука) висвітлюють регіональні особливості використання фольклорного матеріалу в національному вихованні молодого покоління. Виховний досвід українського народу відбився у творчості багатьох українських письменників: С. Васильченка, І. Котляревського, П. Куліша, П. Мирного, І. Нечуя-Левицького, Г. Сковороди, Лесі Українки, І. Франка, Т. Шевченка. Відомі педагоги XX ст. активно вдавалися до засобів народної педагогіки. На її раціональному ґрунті побудована педагогічна система А. Макаренка. Палким прихильником і пропагандистом традицій народного виховання був В. Сухомлинський.

Метод єдності історичного і логічного, застосований під час аналізу сучасної педагогічної літератури, дозволив констатувати наявність посиленого інтересу вітчизняних дослідників до окремих аспектів даної проблеми. Серед них: проблеми виховання школярів на музичних пісенно-обрядових традиціях (О. Аліксійчук, Р. Дзвінка, Р. Осипець, О. Отич, Г. Падалка й ін.); шляхи використання народного музичного мистецтва рідного

краю у вихованні молодого покоління (С. Борисова, С. Крамська, Л. Побережна, Л. Масол, В. Смирнова, Р. Ткач та ін.); етнокультурні особливості національних традицій, пов'язані із проблемою використання ідей народної педагогіки в освіті (В. Болбас, П. Ігнатенко, Ю. Руденко, З. Сергійчук, М. Стельмахович, Е. Сявавко, Д. Федоренко). Отже, наявність цих досліджень свідчить про те, що заявлена проблема активно розробляється серед учених. Але, як показав проведений теоретичний аналіз, питання, що стосуються використання української народної пісні в освітньому процесі нової української школи, потребують додаткових наукових досліджень.

Народно-пісенне мистецтво має потужний виховний потенціал, що робить його дієвим засобом становлення, формування та розвитку високоморальної, естетично спрямованої особистості, засобом гуманістичного виховання.

Метою статті є визначення ролі української народної пісні як одного з найефективніших засобів педагогічного впливу на особистість молодшого школяра; діагностика оціночних суджень учнів початкових класів щодо значення та ставлення їх до народнопісенної творчості; виокремлення форм виховної роботи в освітньому процесі школи I ступеня шляхом упровадження народних ігор на музично-фольклорній основі, інсценівок дитячих народних пісень, обрядів, фольклорних свят, конкурсів, вікторин, концертів, народно-пісенних проєктів.

Виклад основного матеріалу. У сучасних наукових дослідженнях, проведених у рамках етнопедагогіки, активно вивчаються педагогічні можливості українського пісенного фольклору та шляхи його використання в освітньому процесі загальноосвітньої школи. Особливу увагу сфокусовано на проблемах початкової школи. Оскільки, на думку вчених, саме в молодшому шкільному віці формується світоглядна позиція особистості, зокрема її національна самосвідомість (Кіт, 2008: 7).

Народні пісні – це складна форма народної музично-поетичної творчості. Функціональний аналіз визначив «виховне поле» української народної пісні. У всі часи і в усіх народів основною

метою виховання була турбота про збереження, зміцнення і розвиток народних звичаїв і традицій, про передачу прийдешнім поколінням життєвого, виробничого, духовного, зокрема й педагогічного досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. Сила народної педагогіки, народних традицій і обрядів полягає в людяному, гуманному підході до особистості вихованця. Для вирішення цього завдання в народній педагогіці використовувалися найрізноманітніші засоби. І одним із найбільш ефективних засобів педагогічного впливу на особистість вважається українська народна пісня.

Музична спадщина українського народу – це унікальне джерело історико-культурних досягнень, безцінний засіб збагачення сучасної педагогіки як в теорії, так і у практиці виховного процесу. «Оскільки в народній пісні відображаються почуття народних мас, то можна сказати, що через неї ми безпосередньо розмовляємо з попередніми поколіннями», – зазначав відомий український педагог Г. Ващенко (Ващенко, 2003: 20).

Любов до народної пісні – глибинне духовне начало людського життя, і кожна дитина генетично несе в собі зачатки тієї музичної свідомості, на якій у далекому минулому виросла потужна стихія народного музичного мистецтва. Підкреслюючи педагогічне значення народного пісенного мистецтва у становленні особистості, В. Сухомлинський писав: «Мелодія і слово рідної пісні – це могутня виховна сила, яка розкриває перед дитиною народні ідеали і сподівання» (Антонова, 2017: 208). Саме музичний образ загострює емоційну чутливість дитини, а мелодія «пробуджує яскраві фантазії, доносячи до дитячої душі не тільки красу світу, а й людську велич і гідність. Розвиваючи в дитини здатність відчувати музику, ми робимо її потреби й устремління благородними» (Отич, 2019: 130).

Українська народна пісня має здатність формувати розуміння краси навколишнього світу, зокрема природи рідного краю. Вона виховує витонченість світосприйняття, розвиває духовні потреби й інтереси, творчі здібності, у результаті формує емоційно-естетичне ставлення до дійсності та мистецтва (Коваль, 2016: 332). Яскравими зразками можуть стати відомі українські народні пісні, що оспівують красу рідної землі, наприклад: «Стоїть гора високая, по-під горою гай, зелений гай, густесенькій, неначе справжній рай»; «Ніч яка місячна, ясна, зоряна, видно, хоч голки збирай <...>».

Неоцінено значення української народної творчості й у трудовому вихованні дітей. Народні

пісні супроводжували і стимулювали трудовий процес; усім розмаїттям своїх художніх, емоційних, атрибутивних, пісенно-музичних засобів вони сприяли вихованню любові до нелегкої землеробської праці, до землі, до хліба: «Ой ти, лану, ланочку, скажи мені правдочку. Чи дамо полю волю, а рукам спокою», «Кінець нивонці, кінець, понесемо ми вінець. Потиснули, пов'язали, у кіпоньки поскладали».

Ідеї народності на сучасному етапі їх осмислення не тільки мають теоретичний характер, а й творчо реалізуються в освітньому процесі шкіл України. Зокрема, під час пілотного експерименту, яким були охоплені учні початкових класів загальноосвітніх шкіл м. Вінниці, проведено опитування учнів третіх класів з метою з'ясування ставлення молодших школярів до народної пісні та діагностики рівня їхньої зацікавленості українською народнопісенною творчістю. Під час оцінювання рівнів ми спиралися на такі показники, як: знання народнопісенної творчості, мотиви художніх переваг, адекватність сприйняття художнього змісту пісні та здатність до творчої інтерпретації його результатів.

Щоб з'ясувати, чи знають діти українські народні пісні, звертаються до них у повсякденному житті та з якою метою, ми використовували контактне анкетування змішаного типу. На запитання «*Чи любиш ти пісні?*» усі 38 вихованців відповіли позитивно. Це свідчить про близькість музичної творчості самій природі дитини, про її чуттєвість і емоційність. Наступне питання «*Які пісні ти любиш найбільше?*» розділило клас на кілька груп. Найбільша група, 24 дитини (63%), віддали перевагу сучасним пісням, що говорить про значний вплив масових засобів інформації, а саме телебачення й інтернету, на свідомість молодших школярів. 8 респондентів (21%) проявили інтерес до дитячих пісень і пісень із кінофільмів. І тільки 6 з опитаних (16%) віддали перевагу українським народним пісням. На питання «*Яка народна пісня тобі подобається найбільше? Чому?*» школярі називали найбільш поширені: «Подояночка», «Галя по садочку ходила», «Ой, хто, хто, Миколая любить», «Іхав козак за Дунай», вибираючи таку мотивацію: «Саме таку пісню я вивчив на уроці», «Ми співаємо в сім'ї, коли до нас приходять гості». Мотивуючи таким чином свої переваги, діти відштовхуються здебільшого від утилітарних міркувань, не звертають увагу на художні особливості твору, на зміст пісні.

Для з'ясування адекватності сприйняття художнього змісту пісні, а також здібностей до творчої інтерпретації її результатів ми запропо-

нували дітям намалювати улюблену українську народну пісню. Аналіз дитячих малюнків показав, що в більшості дітей наявна величезна прив'язка до змісту пісні. Саме цей чинник домінує під час вибору сюжету малюнка. Наприклад, зображуючи пісню «Гая по садочку ходила», школярі здебільшого малювали дівчинку, яка ходить по саду і шукає хустинку. Менш представлений у дитячих роботах емоційний бік сприйняття пісні, засобами втілення якого виступили колірне рішення малюнка і його композиційна побудова. Зокрема, у роботах 22 учнів (57,9%) використовувана колірна гамма не відповідала характеру самої пісні, що свідчить про неповне розуміння чуттєвого змісту народнопісенного твору.

Підтвердженням отриманих результатів стали і складені дітьми казки на теми українських народних пісень (наприклад, «Казка про Подоланочку»). На відміну від малюнків, у своїх казках школярі частіше (73,7%) залучали героїню в сюжети, далекі від змісту самої пісні. Отже, проведений аналіз дитячих робіт засвідчив невміння більшості дітей творчо інтерпретувати (без педагогічного супроводу) результати художнього сприйняття народної пісні.

Кінцева обробка отриманих під час експерименту даних дозволила виділити рівні ставлення дітей до народної пісні. Зокрема, 31,6% респондентів виявили індивідуальний рівень ставлення, який характеризується цілковитою або частковою відсутністю зацікавленості народними піснями, їх незнанням, неадекватним їх сприйняттям і невмінням творчо інтерпретувати. 47,4% дітей перебувають у рамках стихійно-емоційного рівня – їм подобаються українські народні пісні, вони називають деякі з них, але здебільшого переваги школярів обмежуються побутовим рівнем їх використання. Найвищий рівень ставлення – творчий – притаманний лише 21% випробуваним. Цю категорію дітей приваблює не тільки зовнішній зміст пісень, але й емоційна їхня глибина. Школярі, які виявили творчий рівень ставлення до народної пісні, здатні відчувати її настрій, динаміку розвитку мелодії, творчо інтерпретувати її зміст. Узагальнені дані експериментального дослідження представлені на рис. 1.

Отримані результати експерименту свідчать про необхідність упровадження в освітній процес початкової школи таких форм роботи, які сприяли б поглибленню знань про українську народну пісню, активізували інтерес дітей до витоків національного пісенного фольклору через духовно-практичну діяльність. Найбільш ефективними формами, на нашу думку, є музично-рольові ігри,

інсценування, фольклорні свята, конкурси, вікторини, концерти, народно-пісенні проекти.

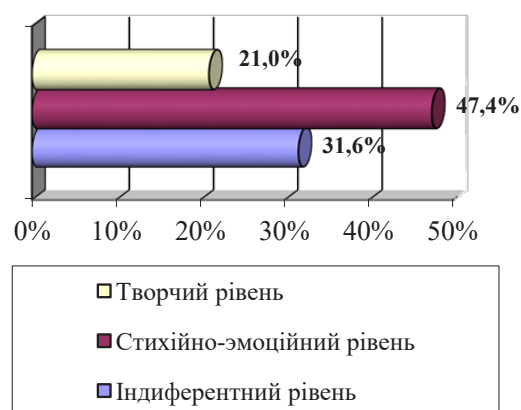


Рис. 1. Рівні ставлення молодших школярів до народної пісні

Зокрема, побудовані на фольклорному матеріалі дитячі ігри («Подоланочка», «Огірочки») й інсценування українських народних пісень («Я Коза Дереза», «Ходить Гарбуз по город», «Мала баба три сини») сприяють розвитку морально-естетичних почуттів. Одним із важливих шляхів виховання шанобливого ставлення до української народної пісенної спадщини є проведення в позакласний та позаурочний час фольклорних свят («Івана-Купала», «Святого Миколая», «А вже весна <...>»), конкурсів народної пісні, концертів, що виховують у дітей повагу до національних цінностей, історії, викликають інтерес до духовних витоків традицій.

Однією із сучасних і найбільш продуктивних, на нашу думку, форм роботи з молодшими школярами з вивчення ними пісенного фольклору є проєктна діяльність. Орієнтовними темами художнього освітньо-виховного проєкту можуть бути: «Природа в українській народній пісні», «Коліскові наших мам», «Квіти в українській пісні», «Материнські обереги», «Чарівний світ народної казки», «Зимова обрядова фантазія» та ін. У процесі виконання таких проєктів молодші школярі починають краще розуміти зміст українських народних пісень, у них розвивається здатність до творчої їх інтерпретації.

Висновки. Українська народна пісня є одним із найефективніших засобів педагогічного впливу на особистість молодшого школяра. Це унікальне джерело збагачення сучасної педагогіки як у теорії, так і у практиці освітнього процесу. Народно-пісенне мистецтво має потужний виховний потенціал, що робить його дієвим засобом становлення, формування та розвитку високоморальної, естетично спрямованої особистості, засобом гуманістичного виховання.

Незважаючи на загальне визнання народної пісні як одного з ефективних засобів виховання школярів, її використання в освітньому процесі шкіл України є не досить ефективним. Про це, зокрема, свідчать результати спеціального дослідження оціночних суджень учнів початкових класів, яке показало переважання в них стихійно-емоційного рівня ставлення до народної пісні.

Подолання національного нігілізму щодо народної пісні передбачає виховання дітей в дусі патріотизму, поваги до культурної спадщини нації. Для цього потрібне збагачення форм виховної

роботи шляхом упровадження ігор на музично-фольклорній основі, інсценівок дитячих народних пісень, обрядів, фольклорних свят, конкурсів, вікторин, концертів, народно-пісенних проєктів.

У цьому ж контексті правомірно говорити про актуальність і доцільність упровадження в педагогічний процес вітчизняних вишів послідовного вивчення української етнопедагогіки як необхідної умови формування свідомого, професійно підготовленого, компетентного педагога, здатного культивувати в майбутніх вихованців почуття національної гідності й етнічної приналежності до свого народу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ващенко Г. Темперамент та емоції. *Твори* / Г. Ващенко. Київ, 2003. Т. 5 : Хвороби в галузі національної пам'яті. С. 17–26.
2. Кіт Г., Тарасенко Г. Українська народна педагогіка : курс лекцій : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця : Едельвейс і К, 2008. 302 с.
3. Коваль Т. Психолого-педагогічні особливості використання музичного фольклору в навчально-виховній роботі з молодшими школярами. *Молодий вчений* : науковий журнал. №11 (51). Херсон, 2017. С. 329–334.
4. Отич О. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : теоретичний і методичний аспекти : монографія / за ред. І. Зязюна. Чернівці : Зелена Буковина, 2007. 752 с.
5. Отич О. Виховання як духовне преображення особистості. *Вісник післядипломної освіти*. Серія «Педагогічні науки». 2019. Вип. 8. С. 125–135.
6. В. О. Сухомлинський у діалозі з сучасністю : збірник наукових праць / за ред. О. Антонової, В. Павленко. Житомир : ФОП Левковець Н. М., 2017. 252 с.

REFERENCES

1. Vashchenko H. Temperament ta emotsii. *Tvory*. [Temperament and emotions.] Writings / Kyiv., 2003. T. 5: Diseases in the field of national memory, pp. 17-26. [in Ukrain].
2. Kit H. H. Ukrainska narodna pedahohika [Ukrainian Folk Pedagogy] lecture course: textbook for students of higher educational institutions./ H. H. Kit, H. S. Tarasenko. Vinnitsa : Edelweis i K, 2008. 302 p. [in Ukrain].
3. Koval T. V. Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti vykorystannia muzychnoho folkloru v navchalno-vykhovnii roboti z molodshymy shkoliaramy [Psychological and pedagogical features of the use of musical folklore in educational work with younger students]. *Young scientist: a scientific journal*, Nr 11 (51), Kherson. 2017, pp. 329-334. [in Ukrain].
4. Otych O. M. Mystetstvo u systemi rozvytku tvorchoi indyvidualnosti maibutnoho pedahoha profesiinoho navchannia : teoretychnyi i metodychnyi aspekty [Art in the system of development of creative personality of a future teacher of vocational training: theoretical and methodological aspects] : monograph / Chernivtsi : Zelena Bukovyna, 2007, 752 p. [in Ukrain].
5. Otych O. M. Vykhovannia yak dukhovne preobrazhennia osobystosti [Education as a spiritual transformation of personality]. // *Bulletin of postgraduate education. Series: Pedagogical Sciences*. 2019. Vyp. 8. pp. 125-135. [in Ukrain].
6. V.O. Sukhomlynskyi u dialozi z suchasnistiu [Sukhomlinsky in dialogue with modernity]. *Team. sciences. works*, Zhytomir : FOP Levkovets N.M., 2017. 252 p. [in Ukrain].

УДК 378.147: 811.111
DOI

Тетяна КОВАЛЬОВА,
orcid.org/0000-0001-9461-9792
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національної академії внутрішніх справ
(Київ, Україна) t.bytsenko@gmail.com

ВІДБІР ТА РОЗРОБКА ESP-МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СЛІДЧИХ ТА ЕКСПЕРТІВ-КРИМІНАЛІСТІВ

У статті розглядаються підходи до процесу відбору та розробки ESP-матеріалів, або матеріалів для англійської мови для спеціальних цілей, загалом і принципи відбору та розробки навчальних матеріалів для курсу ESP для майбутніх слідчих і експертів-криміналістів зокрема. У роботі наведено визначення терміна «навчальний матеріал», а також даються його основні ознаки. Розробка матеріалів для англійської мови для спеціальних цілей є безперервним процесом. У статті згадуються найбільш поширені питання, на які викладач повинен відповісти під час відбору та розроблення зазначених матеріалів. Автор висвітлює проблеми використання автентичних матеріалів для розроблення навчальних матеріалів з англійської мови для спеціальних цілей, розглядаються їхні основні недоліки та переваги. Крім того, у роботі порушені головні питання, що стосуються оцінки вже опублікованих матеріалів, зокрема таких характеристик, як час для вивчення певних тем і доречність деяких завдань.

У статті вказується на те, що викладач повинен ураховувати той факт, що матеріал ESP, придатний для однієї групи, не завжди може бути ефективним для іншої групи, оскільки мовні рівні груп можуть бути різними. Необхідно також передбачити ситуацію, коли викладач працює з багаторівневими групами студентів, що значно впливає на процес розроблення та підготовки матеріалів ESP, щоб уникнути проблеми, коли, наприклад, частина групи курсантів будуть у відчаї через занадто складні завдання для їхнього рівня, а курсанти із просунутим рівнем будуть нудьгувати через занадто легкі для них завдання.

Розроблення професійно орієнтованих матеріалів з англійської мови є вкрай важливою проблемою у випадку, коли опубліковані навчальні матеріали не охоплюють тем, які необхідні для вивчення відповідно до навчальної програми. Проведений аналіз показав, що існуючі опубліковані підручники для офіцерів поліції не включають більшості тем, які потрібно обговорювати з майбутніми слідчими й експертами-криміналістами. Тому важливо використовувати професійні англомовні сайти для фахівців у цих сферах, незалежно від складності мови, оскільки вони містять сучасну й актуальну інформацію, багаті на специфічну термінологію, що допоможе підготувати конкурентоспроможних правоохоронців, які зможуть спілкуватися й обмінюватися досвідом зі своїми іноземними колегами.

Ключові слова: англійська мова для спеціальних цілей, навчальні матеріали для англійської мови для спеціальних цілей, англійська мова для спеціальних цілей для майбутніх слідчих, англійська мова для спеціальних цілей для майбутніх експертів-криміналістів, оцінка навчальних матеріалів, автентичні матеріали.

Tetiana KOVALOVA,
orcid.org/0000-0001-9461-9792
Candidate Degree in Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
of National Academy of Internal Affairs
(Kyiv, Ukraine) t.bytsenko@gmail.com

SELECTING AND DEVELOPING ESP MATERIALS FOR INVESTIGATORS AND FORENSIC EXPERTS TO BE

The article focuses on the approaches to the process of selecting and developing ESP materials in general and principles of selecting and developing teaching materials for the ESP course for investigators and forensic experts to be in particular. The definition of “teaching material”, as well as its main features are given in the paper. Developing ESP materials is an ongoing process. The most common questions the teacher has to answer when selecting and developing ESP materials are mentioned in the article. The author touches upon the problem of using authentic materials for developing ESP teaching materials, their pros and cons. Besides that, main issues concerning the evaluation of published materials including the time for studying certain topics and the appropriateness of some tasks are presented.

The article points out that the teacher should take into consideration the fact that the ESP material suitable for one group may not always be effective for another one as the language levels of groups may be different. It is also necessary to take into account the situation when the teacher has to work with multi-levelled groups of students, that influences a lot the process of developing and preparing ESP materials.

The development of ESP materials is of vital importance when published teaching materials do not cover the topics, which are required to study according to the curriculum. The analysis has shown that existing published course books for police officers do not include most of the topics that have to be discussed with investigators and forensic experts to be. Thus, it is essential to use professional sites for specialists in these spheres, regardless the difficulty of the professional language, as they contain up-to-date information and are rich in professional terminology, which will help to train competitive law enforcement officers, who will be able to communicate and exchange their experience with their foreign counterparts.

Key words: English for specific purposes, ESP teaching materials, ESP for investigators to be, ESP for forensic experts to be, evaluation of teaching materials, authentic materials.

Постановка проблеми. Успішність здобуття вищої освіти безпосередньо пов'язана з володінням як мінімум однією іноземною мовою. Фахівці різних сфер діяльності розуміють необхідність знання іноземної мови, її значущість. Так, у багатьох країнах Європи знання двох та більше мов вважається необхідною умовою отримання нормальної роботи й успішного ведення справ. За міжнародним досвідом, представники правоохоронних структур так само спілкуються декількома мовами, що забезпечує своєчасне просування по службі й участь у проведенні спільних операцій із боротьби з організованою злочинністю, наркотрафіком і торгівлею людьми. Саме зараз, коли Україна намагається інтегруватись у європейське суспільство і налагоджує зв'язки з європейськими інститутами й агенціями, вона потребує працівників органів внутрішніх справ, зокрема слідчих і експертів-криміналістів, зі знанням іноземної мови для ефективного обміну досвідом зі спорідненими структурами в Європі і не тільки. І це є потужним мотивуючим чинником для курсантів, які планують у майбутньому працювати у правоохоронних структурах нашої держави.

На відміну від навчання загальної англійської мови, де зазвичай обирається один підручник відповідно до рівня володіння мовою, під час навчання англійської мови за професійним спрямуванням зазвичай неможливо використовувати один підручник від початку до кінця, радше окремі розділи, уривки, вправи та завдання. Використання базового підручника можливо тільки тоді, коли більшість слухачів мають однаковий рівень володіння іноземною мовою. До цього додається певна специфіка викладання, оскільки наш навчальний заклад готує майбутніх слідчих і експертів-криміналістів, отже, тематика підручника тісно пов'язана з їхньою майбутньою професійною діяльністю. Використання оригінальних британських і американських підручників, які поділяються від елементарного до просунутого рівнів, у такому разі недоречне, оскільки вони не охоплюють необхідний матеріал через специфічну тематику. Підготовлений складом кафедри підручник з англійської мови, який розрахований на правоохоронців, поділу на рівні не має і перед-

бачає середній рівень володіння англійською мовою, тобто якщо у групі курсанти як з елементарним, середнім, так і просунутим рівнем, використання такого базового підручника може стати проблематичним. Крім того, з моменту його публікації відбулися певні зміни в навчальній програмі, оскільки збільшилась кількість годин на вивчення іноземної мови, і як результат – збільшилась кількість тем, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю курсантів. Тому виникла необхідність проаналізувати існуючі підходи, які використовуються під час відбору навчального матеріалу для ESP із різних професійних сфер, з метою якісної підготовки матеріалів і завдань з англійської мови для майбутніх слідчих і експертів-криміналістів.

Аналіз досліджень. Пошуку та відбору матеріалу з ESP, або англійської для спеціальних цілей, чи англійської за професійним спрямуванням, присвячено низку робіт (Т. Hutchinson, А. Waters, R. Barnard, D. Zemach, T. Dudley-Evans, S. John та ін.), у багатьох працях детально проаналізовано цей процес для ділової англійської мови (С. Chan, S. Flinders), існує істотна кількість робіт, де розглянуто відбір навчального матеріалу з ESP для студентів технічних спеціальностей (А. Herbert, J. Swales, J. Ewer, J. Latorre), з англійської мови для академічних цілей (R. Jordan), англійської мови юридичної спрямованості (С. Candlin, V. Bhatia, С. Jensen). Можна також знайти підручники більш вузької спрямованості, як-от з англійської мови для моряків, медиків, ІТ-ників тощо. Можна навіть знайти декілька підручників з англійської мови для підготовки офіцерів поліції, проте з такою вузькою спрямованістю ESP, як мовна підготовка слідчих і експертів-криміналістів, робіт практично немає.

Мета статті – проаналізувати наявні підходи для відбору ESP-матеріалу загалом і виділити ті, які підійдуть для підготовки навчального матеріалу з англійської мови для майбутніх слідчих і експертів-криміналістів.

Виклад основного матеріалу. Спершу необхідно визначити саме поняття «навчальний матеріал», яке можна вживати під час викладання іноземної мови. За визначенням Б. Томлінсон, навчальним матеріалом називають будь-яке

джерело, яке можна використовувати для навчання студентів іноземної мови, тобто будь-що, що містить якусь інформацію стосовно тієї мови, яку вивчає студент (Tomlinson, 2011). Зазвичай навчальні матеріали існують у вигляді підручників, робочих зошитів, аудіозаписів, CD-Rom, відеозаписів, різноманітного роздаткового матеріалу, газетних або журнальних статей тощо.

Навчальні матеріали з ESP містять специфічну інформацію, яка стосується певної дисципліни, що вивчається студентами або майбутніми спеціалістами рідною мовою. Тому викладачу англійської мови, окрім самої мови, треба хоча б базово розбиратись у тій дисципліні, навчальний матеріал з якої він пропонує студентам на своєму занятті.

Крім цього, потрібно вміти оцінити цей матеріал, частіше за все доопрацювати й оформити його відповідним чином, тому що навіть існуючий матеріал не завжди відповідає цілям заняття або рівню групи.

Під час пошуку, розробки та підготовки навчального матеріалу з ESP викладач повинен відповісти на такі питання:

- Яку саме тему треба включити в навчальний матеріал, чи є вона доречною для специфічних дисциплін, які вивчають студенти?

- Що знає викладач англійської мови із цієї теми?

- Яким чином матеріал відображає термінологію дисципліни, якої він стосується?

- Які цілі навчання?

- Які мовні навички, конструкції або функції відпрацьовуються цим матеріалом?

- Які навчальні матеріали із цієї теми є в наявності, що з них підходить для опрацювання та є доступним для використання?

- Яке обладнання необхідне для роботи з даним навчальним матеріалом, яке обладнання є в наявності у викладача?

- Скільки часу потрібно витратити на розробку, оформлення та впровадження навчального матеріалу?

- Як буде використовуватись обраний матеріал – під час заняття або самостійно опрацьовуватись студентами? (Bocanegra-Valle, 2010).

Іноземні фахівці зазначають, що розроблення навчального матеріалу треба починати з перегляду, оцінки та відбору існуючого матеріалу, урахуваючи різні критерії та цілі конкретного курсу ESP. Коли матеріалу недостатньо або якщо наявні матеріали не підходять із певних причин, або є навчальний матеріал, проте необхідно підготувати додатковий матеріал для самостійного

опрацювання студентами для позааудиторної роботи тощо, у такому разі викладачу необхідно готувати навчальний матеріал самостійно, беручи до уваги конкретну навчальну ситуацію, сферу застосування, цільову групу студентів, час, набір ресурсів.

Розроблення навчальних матеріалів – це процес, який триває безперервно. Фахівці з ESP радять обов'язково випробувати підготовлений матеріал на групі, щоб за необхідності його можна було підкорегувати або додати якісь сучасніші дані. Зазначається, що матеріал, який пройшов такі пілотні перевірки, буде більш ефективним, ніж той, який не перевірявся на групі. Крім того, такі перевірки можуть виявити невідповідність між цілями курсу та самими матеріалами (Stoller et al., 2006).

Під час підготовки ESP-матеріалів викладач повинен пам'ятати, що матеріал, який підходить одній групі, не завжди є ефективним для іншої групи, оскільки рівні груп, з якими доводиться працювати, різні, а також часто трапляються ситуації, коли заняття проводяться в так званій *multi-leveled group*, або групі, де зібрані студенти з різними рівнями володіння англійською мовою. Викладачі іноземної мови для майбутніх слідчих і експертів-криміналістів також стикаються із цією проблемою, оскільки групи формуються не за рівнем володіння іноземною мовою. На жаль, під час формування груп цей критерій до уваги не береться через низку суто організаційних причин. Як результат – викладач має групу, у якій присутні слухачі як начального, так і середнього, а інколи і просунутого рівнів. Цей чинник має суттєвий вплив на розробку навчального матеріалу.

Використання аутентичних матеріалів. Серед викладачів англійської мови загалом і викладачів ESP зокрема точиться багаторічна дискусія щодо переваг і недоліків використання аутентичних матеріалів.

Серед основних недоліків зазначають той факт, що обсяг інформації може перебільшувати кількість мовних одиниць, що вивчаються, водночас спрощені або адаптовані тексти допомагають студентам зосередитись на основних мовних конструкціях та на їх застосуванні (Day, Bamford, 1998).

Є і протилежна думка, що такі тексти занадто захищають студентів, не готують їх до реального використання іноземної мови, навіть більше, деякі фахівці вважають, що коли спрощується текст, існує ризик викривлення мови, що вивчається (Islam, Mares, 2003), тоді як оригінальні, тобто тексти, що написані не для вивчення мови, можуть

показати саме мову, що використовується спеціалістами в певній сфері (Tomlinson, 2003), вони є своєрідним зв'язком між аудиторією та зовнішнім світом (Wong et al., 1995), і викладач покликаний створювати у процесі навчання мови обстановку іншомовного мовленнєвого спілкування, максимально наближену до природних умов.

Загалом використання аутентичних матеріалів під час навчання англійської й інших іноземних мов є поширеною практикою. Інтернет особливо сильно вплинув на вивчення мови за професійним спрямуванням. Завдяки Інтернету матеріали більш різноманітні й доступні – картинки, тексти, відео- й аудіоматеріали, усе це робить заняття цікавішим і ефективнішим.

Оцінка існуючих матеріалів. Фахівці з ESP зазначають, що під час оцінки вже існуючих навчальних матеріалів необхідно враховувати знання й експертну оцінку колег – спеціалістів із цієї сфери – щодо включення певних тем та кількості часу на їх вивчення або доречності певних завдань. Проте в нашій країні, на жаль, не всі фахові спеціалісти володіють англійською мовою на належному рівні, щоб могли надати таку консультацію. Тому, на нашу думку, буде доцільніше детально ознайомитись із темпланами профільних навчальних дисциплін, щоби мати уявлення про тематику та кількість часу, який відводиться на її вивчення. Крім того, самі курсанти можуть підказати, як багато вони знають з тієї або іншої теми.

Самостійна розробка навчальних матеріалів. На жаль, дуже часто трапляються ситуації, коли існуючі навчальні матеріали не охоплюють ті теми, які необхідно опрацювати з певною групою. Тоді викладач змушений їх готувати самостійно. Як зазначає Б. Томлінсон, самостійна розробка навчального матеріалу може базуватись на зміні або переробці існуючих навчальних матеріалів або аутентичних матеріалів шляхом їх скорочення, доповнення або модифікації (Tomlinson, 2011).

Беручи за основу перелік питань, на які необхідно дати відповідь під час підготовки навчального матеріалу з ESP, можна стверджувати таке. Досвід роботи із групами курсантів – майбутніх слідчих і експертів-криміналістів – показав, що використання тільки базового підручника «Англійська мова для правоохоронців», створеного колективом кафедри декілька років тому, не досить, є необхідність його доповнення іншими навчальними матеріалами. Із існуючих надрукованих підручників для правоохоронців, що доступні для використання, можна назвати *“English for Law Enforcement” by Charles Boyle & Ileana Chersan*

(2009 p.) і *“Career Paths English: Police” by John Taylor & Jenny Dooley* (2011 p.). Перший із них відповідає рівню A2 – B1, необхідно доповнювати його більш складними завданнями. Рівень завдань другого підручника відповідає B1 – B2 – C1. Відповідно до темплану курсу ESP для слідчих, а також для експертів-криміналістів, як доповнення до базового підручника можна використовувати окремі теми обох підручників на заняттях із 1–2-м курсами. На жаль, більшість тем третього курсу необхідно розробляти самостійно, оскільки вони мають досить специфічну спрямованість. Уважаємо, що краще використовувати аутентичні матеріали. Зазвичай пошук матеріалу здійснюється за допомогою Інтернету, перевага віддається професійним сайтам для слідчих і експертів-криміналістів, які містять сучасні дані, багаті на професійну термінологію. Звісно, отриманий таким чином матеріал є досить складним, і через це необхідно робити велику кількість вправ на розуміння прочитаного, почутого або побаченого, оскільки необхідно підбирати як текстові, так і аудіо-, відеоматеріали для розвитку основних видів мовленнєвої діяльності. Варто також брати до уваги, що в більшості груп є як курсанти із просунутим рівнем володіння англійською мовою, так і зовсім початківці. У такій ситуації можна, наприклад, використовувати тематичний підхід на заняттях. Тобто за основу береться тема з тематичного плану дисципліни, усі курсанти у групі працюють над однією темою, але завдання в них різні, залежно від їхніх можливостей. Наприкінці можна провести рольову гру або дискусію за темою, у якій зможуть взяти участь усі курсанти групи. Звісно, така робота вимагає від викладача багато часу на підготовку, проте результат буде набагато кращий, ніж тоді, коли всі завдання розраховані на курсантів із середнім рівнем володіння мовою, що призведе до відчаю курсантів з елементарним рівнем, а курсанти із просунутим рівнем будуть нудьгувати.

Для успішного опрацювання навчального матеріалу також важливі фонові знання курсантів. Чим більше вони знають про певну тему, тим швидше і правильніше вони зможуть опрацювати обраний матеріал, незалежно від кількості незнайомих лексичних одиниць і складності граматичних конструкцій.

Нова інформація викликає інтерес у курсантів, що підвищує їхню мотивацію до навчання. Проте кількість нової інформації повинна бути розумною, оскільки якщо її буде занадто багато, такий матеріал буде важко зрозуміти, якщо ж нової інформації буде замало, тоді курсантам буде

нецікаво з нею працювати. Якщо розроблений матеріал безпосередньо пов'язаний із дисциплінами, які готують курсантів до майбутньої професійної діяльності, то процес його опрацювання може додати певну частку до тих знань, які вони вже мають, а також це їм може допомогти під час підготовки до інших предметів або в їхній майбутній діяльності.

Висновки. Отже, урахувуючи все вищезазначене, можна стверджувати, що принципи, описані для відбору та розробки навчальних матеріалів для ESP загалом або курсів ESP для спеціалістів з окремих сфер діяльності зокрема, можна застосовувати під час підготовки курсу ESP для майбутніх слідчих і експертів-криміналістів, незалежно від вузької спрямованості зазначеної сфери. Основну увагу треба звертати на цілі заняття, види мовленнєвої діяльності, які потрібно опрацювати за допомогою підготовленого матеріалу, рівень (або багаторівневність) групи, необхідне обладнання, час, який буде присвячено опрацюванню кожної теми і завдань до неї, час на їх розробку.

Як і для більшості курсів ESP із вузькою направленістю, курс англійської мови для майбутніх слідчих і експертів-криміналістів неможливо будувати, використовуючи один підручник, тому що жоден з існуючих надрукованих підручників не охоплює всю необхідну для опрацювання тематику. Із цього виникає необхідність самостійного відбору та використання аутентичних матеріалів, а також розробки великої кількості вправ і завдань, які допоможуть у розумінні запропонованого матеріалу через складність, притаманну всім аутентичним матеріалам. Цей процес потребує багато часу викладача, проте, якщо йдеться про підготовку сучасних фахівців, які повинні володіти хоча б однією іноземною мовою, то опрацювання матеріалів фахової спрямованості з великою кількістю спеціалізованої лексики є пріоритетним.

Перспективою подальшого дослідження, на нашу думку, є вивчення й аналіз існуючих інноваційних технологій у навчанні іноземних мов із подальшим використанням у навчанні англійської мови майбутніх слідчих і експертів-криміналістів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bocanegra-Valle A. Evaluating and designing materials for the ESP classroom. *English for Professional and Academic Purposes*. Amsterdam : Rodopi, 2010. P. 141–161.
2. Day R., Bamford J. Extensive reading in the second language classroom. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 238 p.
3. Evaluative review in materials development / F. Stoller et al. *Journal of English for Academic Purposes*. 2006. Vol. 5. № 3. P. 174–192.
4. Islam C., Mares C. Adapting classroom materials. *Developing Materials for Language Teaching* / Edited by B. Tomlinson. London : Continuum, 2003. P. 72–100.
5. Tomlinson B. Comments on part A. *Materials development in language teaching. Second edition* / Edited by B. Tomlinson. Cambridge : Cambridge University Press, 2011. P. 101–106.
6. Tomlinson B. Introduction: Are materials developing? *Developing Materials for Language Teaching* / Edited by B. Tomlinson. London : Continuum, 2003. P. 1–12.
7. Wong V., Kwok P., Choi N. The use of authentic materials at tertiary level. *ELT Journal*. 1995. Vol. 49. № 4. P. 318–322.

REFERENCES

1. Bocanegra-Valle A. (2010) Evaluating and designing materials for the ESP classroom. *English for Professional and Academic Purposes*. Amsterdam: Rodopi, P. 141–161.
2. Day R., Bamford J. (1998) Extensive reading in the second language classroom. Cambridge: Cambridge University Press. 238 p.
3. Islam C., Mares C. (2003). Adapting classroom materials. *Developing Materials for Language Teaching* / Edited by B. Tomlinson. London: Continuum. P. 72–100.
4. Stoller F., Horn B., Grabe W., Robinson M. (2006) Evaluative review in materials development. *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 5, № 3. P. 174–192.
5. Tomlinson B. (2011) Comments on part A. *Materials development in language teaching. Second edition* / Edited by B. Tomlinson. Cambridge: Cambridge University Press. P. 101–106.
6. Tomlinson B. (2003) Introduction: Are materials developing? *Developing Materials for Language Teaching* / Edited by B. Tomlinson. London: Continuum. P. 1–12.
7. Wong V., Kwok P., Choi N. (1995) The use of authentic materials at tertiary level. *ELT Journal*. Vol. 49, № 4. P. 318–322.

УДК 378.147
DOI

Тетяна КОЖУШКІНА,
orcid.org/0000-0002-6114-1849
аспірант кафедри педагогіки та психології
Університету імені Альфреда Нобеля
(Дніпро, Україна) sv.nakhod@gmail.com

ДІЄВІСТЬ ФОРМ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖСОБІСТИСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Стаття присвячена аналізу дієвості форм позааудиторної роботи у процесі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу під час їх фахової підготовки. Аналіз психолого-педагогічних досліджень дав змогу констатувати, що проблема формування культури міжособистісної взаємодії як педагогічне явище розглядається науковцями двовекторно: у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, у виховній діяльності вищого навчального закладу. Поза увагою вчених залишилися питання вивчення потенціалу позааудиторних форм роботи у формуванні культури міжособистісної взаємодії саме у студентів педагогічного коледжу.

Виходячи з того, що позааудиторна робота з формування культури міжособистісної взаємодії в нашому дослідженні розглядається як необхідний компонент загального процесу фахової підготовки студентів педагогічного коледжу, який за умов узгодженої діяльності всіх суб'єктів педагогічного процесу скерований на задоволення пізнавальних і культурних потреб студентів, усебічний розвиток їхніх індивідуальних творчих потенцій, запропоновано використання таких її форм, як: участь у педагогічному клубі "Unity", предметних гуртках, волонтерському русі; організація та забезпечення вторинної зайнятості студентів; зустрічі із провідними педагогами; try advertising; networking; coaching та tutoring, педагогічна практика.

Зроблено висновок, що використання технологій coaching, tutoring, try advertising, networking сприяло підвищенню результативності навчання в галузі культури міжособистісної взаємодії; у процесі професійно-педагогічної практики відбулося закріплення й удосконалення сформованих на попередніх етапах навичок і умінь міжособистісної взаємодії, що стало підґрунтям для здійснення культурно-комунікативної діяльності студентів педагогічного коледжу; діяльність клубу "Unity" допомогла підвищити якість підготовки кваліфікованих фахівців у галузі теорії та практики оволодіння культурою міжособистісної взаємодії.

Ключові слова: культура міжособистісної взаємодії, позааудиторні форми роботи, педагогічний коледж, coaching, tutoring, tryadvertising, networking, педагогічна практика, студентський клуб "Unity".

Tetiana KOZHUSHKINA,
orcid.org/0000-0002-6114-1849
Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology
Alfred Nobel University
(Dnipro, Ukraine) sv.nakhod@gmail.com

EFFECTIVENESS OF FORMS OF EXTRA-CURRICULAR WORK IN THE PROCESS OF FORMING A CULTURE OF INTERPERSONAL INTERACTION OF STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE

The article is devoted to the analysis of the efficacy of forms of extra-curriculum work in the process of forming the culture of interpersonal interaction of students of the pedagogical college during their professional training. The analysis of psychological and pedagogical research has made it possible to state that the problem of forming the culture of interpersonal interaction as a pedagogical phenomenon is considered by scientists in two-vectors: in the process of professional training of future specialists; in the educational activity of a higher educational institution. Outside the attention of scientists there remains the question of studying the potential of extra-curriculum forms of work in shaping the culture of interpersonal interaction precisely with students of the pedagogical college.

Proceeding from the fact that extra-curriculum work on the formation of the culture of interpersonal interaction in our study is considered as a necessary component of the overall process of professional training of students of the pedagogical college, which, in the condition of coordinated activity of all subjects of the pedagogical process, is directed at satisfying the cognitive and cultural needs of students, the comprehensive development of their individual creative potentials, the use of such forms is offered: participation in the pedagogical club "Unity", subject circles, volunteer movement; organization and provision of secondary employment of students; meetings with leading teachers; try advertising; networking; coaching and tutoring, pedagogical practice.

It was concluded that the use of coaching, tutoring, try advertising, networking technologies contributed to increasing the effectiveness of learning in the field of interpersonal culture; in the process of pedagogical practice there was consolidation and improvement of the skills and abilities of interpersonal interaction formed at the previous stages, which became the basis for carrying out of cultural and communicative activity of students of the pedagogical college; the activities of the club "Unity" helped to improve the quality of training of qualified specialists in the field of theory and practice of mastering the culture of interpersonal interaction.

Key words: culture of interpersonal interaction, forms of extra-curriculum work, pedagogical college, coaching, tutoring, try advertising, networking, pedagogical practice, student club "Unity".

Постановка проблеми. У сучасних умовах соціально-економічної та політичної трансформації суспільства все більше усвідомлюється потреба в педагогах нового типу, які мають високий рівень культури, освіченості, інтелігентності, професійної компетентності; здатні та готові ввести дитину у світ культури, навчити її бачити, відчувати, адаптуватися в соціумі. Для виконання замовлення з підготовки таких спеціалістів відповідно до вимог часу і Державних освітніх стандартів освітні установи повинні забезпечити необхідні умови для створення динамічного інтегративного комплексу фахової підготовки, ресурси якого спрямовані на успішне формування культури міжособистісної взаємодії випускників. У цьому контексті очевидний інтерес становить позааудиторна діяльність педагогічного навчального закладу як одна з підсистем професійної соціалізації та саморозвитку особистості майбутнього вчителя.

Мета статті – висвітлення потенціалу форм позааудиторної роботи у формуванні культури міжособистісної взаємодії у студентів педагогічного коледжу у процесі їх фахової підготовки.

Аналіз досліджень. Проведений аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчив деякі здобутки у вивченні значущості позааудиторної роботи у формуванні культури міжособистісної взаємодії студентів. Заслужують на увагу роботи таких українських вчених, як: В. Коваль (виховання культури міжособистісних відносин студентів університету в позааудиторній діяльності) (Коваль, 2009: 20), О. Маріна (формування міжособистісних відносин студентів-першокурсників у навчально-виховному процесі педагогічного університету) (Марина, 2010: 5), Л. Мохнар (виховання культури міжособистісної взаємодії курсантів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів системи МНС України) (Мохнар, 2013: 112), Н. Остапчук (формування в майбутніх педагогів готовності до особистісного типу спілкування) (Остапчук, 2014: 82), Н. Руденко (формування міжособистісних взаємин студентів вищих технічних навчальних закладів у позанавчальній виховній роботі на засадах гендерного підходу) (Руденко, 2012: 8), О. Яструб (формування культури міжособистісної взаємодії в майбутніх учителів початкової школи

в позааудиторній роботі) (Яструб, 2014: 85) та ін. Науковці розглядають різні аспекти досліджуваного питання переважно двовекторно: 1) у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, 2) у виховній діяльності ЗВО. Поза увагою вчених залишилося питання розгляду потенціалу позааудиторних форм роботи у формуванні культури міжособистісної взаємодії саме у студентів педагогічного коледжу.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з того, що позааудиторна робота з формування культури міжособистісної взаємодії в нашому дослідженні розглядається як необхідний компонент загального процесу фахової підготовки студентів педагогічного коледжу, який за умов узгодженої діяльності всіх суб'єктів педагогічного процесу скерований на задоволення пізнавальних і культурних потреб студентів, усебічний розвиток їхніх індивідуальних творчих потенцій, запропоновано використання таких її форм, як: участь у педагогічному клубі "Unity", предметних гуртках, волонтерському русі; організація та забезпечення вторинної зайнятості студентів; зустрічі із провідними педагогами; try advertising; networking; coaching і tutoring, педагогічна практика. Зупинимось докладніше на деяких із них.

Технології *coaching* і *tutoring*. Coaching – процес, що включає розкриття та використання сильних сторін людей, допомогу їм у подоланні особистих бар'єрів і обмежень у досягненні кращих результатів, а також підвищення результативності їх роботи в команді (Дилс, 2004: 78). Відмінність від класичного тренінгу і класичного консультування полягає в тому, що coach шукає рішення спільно із клієнтами (окремою людиною або колективом, командою), допомагаючи їм діяти продуктивно і максимально реалізовувати свої здібності. Це партнер, що актуалізує за допомогою відкритих питань, звернених до внутрішніх ресурсів, суб'єкту активність майбутнього професіонала в досягненні успіху та супроводжує його в довгостроковому індивідуально-особистісному розвитку. Стимулюючи рефлексію освітніх і життєвих потреб, цілей, потенційних можливостей та індивідуальних особливостей студентів, coach створює умови для самостійної успішної, компетентної діяльності,

для проєктування індивідуального освітнього маршруту в оптимальні терміни в конкретній предметній галузі. Принципова позиція coach: зміни та розвиток не тільки можливі, але і неминучі; для цього в кожного є всі необхідні ресурси; необхідно бачити у студентах тільки хороше та спиратися на це; кожен робить у даній ситуації найкращий вибір для себе; в основі будь-якої дії – позитивний намір. Методи, яким віддається перевага: коучинг-технології; бесіда за допомогою відкритих і «сильних» питань, сходи питань за логічними рівнями та сходи (піраміда, спіраль) досягнень; метод глибинного слухання; колесо життєвого балансу; шкалування; лінії часу; мозковий штурм, word safe тощо.

Tutor (від англ. – «спостерігаю», «пкікуюся») – радник, наставник, консультант студента, що допомагає у формуванні і коригуванні його індивідуальної освітньої програми, супроводжує рух за нею, сприяє самовизначенню, самоосвіті, самооцінці, аналізу та визначенню способу використання результату освітнього процесу (Дилс, 2004). Завдання тьюторського консультування: 1) індивідуальний супровід кожного студента від задуму і початку освоєння майбутньої культурно-комунікативної професійної діяльності до оформлення образу «Я-професійне» відповідно до професіограми фахівця; 2) сприяння у виборі і реалізації індивідуальних траєкторій навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності в освітньому середовищі; 3) допомога у формуванні емоційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності; 4) підтримка у процесі розвитку ключових і спеціальних компетенцій: освітніх, інтелектуальних, комунікативних, інформаційних, особистісних, правових, професійних; 5) створення умов для професійного самовизначення студента.

На відміну від коуча, тьютор пропонує способи вирішення освітніх проблем студента, діагностуючи його особистісні особливості та визначаючи пізнавальний і творчий потенціал. Принципами тьюторського супроводу є: урахування освітніх потреб і професійних інтересів студентів; залучення їх до процесу навчально-професійної самореалізації; надання допомоги у здійсненні майбутніми фахівцями ціннісних виборів, професійного й особистісного самовизначення. Тьютор спирається на положення, що студент здатен самостійно опанувати знання й уміння культурно-комунікативного характеру, якщо навчання здійснюється під керівництвом педагога з випередженням його актуального стану, але в зоні найближчого розвитку, а змістом навчання є способи вирішення пізнавальних завдань і проблем. Зважаючи на це, до методів, яким тьютор віддає перевагу, належать: метод

ситуативних завдань, проблемний виклад матеріалу, проблемно-пошукове, проблемно-дослідне, імітаційно-ігрове навчання, навчальна дискусія, метод проєктів, мозковий штурм, метод критичного мислення.

Щодо технології *try advertising* зазначаємо, що це порівняно нове поняття в маркетингу, яке полягає в тому, що споживач перед купівлею товару/послуги має унікальну можливість ознайомитися з ним/нею детально за допомогою тестового використання. У контексті нашого дослідження ця форма позааудиторної роботи передбачала проведення студентами педагогічного коледжу відкритих занять для потенційних учнів та їхніх батьків, метою яких є формування інтересу до особистості майбутнього педагога через отримані враження. Після таких занять з'являється стимул навчатися в цього педагога, підвищується впевненість майбутнього фахівця у власних можливостях, розвиваються вміння самопрезентації, що входять до складу інтерактивної групи вмінь культури міжособистісної взаємодії.

Серед ефективних інструментів педагогічного маркетингу педагога Нової української школи виокремлюємо *networking*, що мав на меті застосування мережевих технологій для налагодження ділових контактів та створення відносин, які в майбутньому можуть перерости в партнерство та співпрацю. Мережева взаємодія як система зав'язків між суб'єктами мережі здатна впливати на якість освітнього процесу, поліпшувати умови його здійснення, забезпечувати зростання інтелектуального та культурного потенціалу учасників взаємодії, розширювати освітній простір для здобуття якісної освіти. У цьому переліку велике значення надається процесам логістики, зростанню контактів і збагаченню потоків інформації, що сприяють концентрації суб'єкта на особистісних, індивідуально значущих освітніх потребах (Остапчук, 2014).

Грунтуючись на положенні про те, що структура свідомості людини щільно пов'язана зі структурою її діяльності, а безпосередній особистий досвід відіграє провідну роль у формуванні культури міжособистісної взаємодії, значне місце відводимо створенню проблемних педагогічних ситуацій для прояву комунікативних досягнень у поведінці студентів. Джерелом педагогічних ситуацій служила навчально-професійна діяльність студентів у період проходження різних видів *педагогічних практик* (навчальна психологічно-педагогічна практика, педагогічна практика: пробні уроки, практика в літніх оздоровчих таборах, безперервна педагогічна практика). У процесі практичної роботи в соціаль-

них установах різного типу студенти осмислювали власний досвід та досвід інших педагогів, особисто намагалися вирішувати професійні завдання комунікативними засобами, освоювали вміння і навички проєктування та конструювання комунікативних зустрічей, вчилися аналізувати комунікативну діяльність різних суб'єктів взаємодії, що сприяло максимальному підвищенню рівня їхньої самостійності та здійсненню переносу наявних знань у нові професійно-педагогічні ситуації.

Потужним засобом формування культури міжособистісної взаємодії вважаємо роботу студентського клубу *“Unity”*, метою створення якого було підвищення якості підготовки студентів педагогічного коледжу, збереження та примноження їхнього інтелектуального та науково-професійного потенціалу. Планом діяльності клубу передбачалося проведення дискусійних зборів, що сприяли підвищенню навчальної мотивації студентів, поглибленню їхніх знань щодо значущості культурно-комунікативної складової частини професії педагога. Так, засідання за темою «Традиції, обряди, звичаї українців: минуле та сучасність» допомогло розібратися у витоках національної культури, важливості збереження та відтворення духовної спадщини в освітніх закладах із метою об'єднання української спільноти та підтримки її життєздатності, формування високого національного ідеалу, гуманістичного за своїм спрямуванням і змістом, багатим за формами і засобами вираження. Проведення мозкового штурму за темою «Чи є у професії педагога майбутнє?» торкнулося важливих питань, пов'язаних зі змінами в нормативній, науковій, освітній та інших сферах підготовки педагогів до виконання своїх обов'язків, зусилля яких будуть спрямовані на навчання та виховання нового покоління дітей – покоління Z. У процесі диспуту на тему «Особливості взаємодії дітей та вчителів в інклюзивному класі» студенти визначали основні проблеми та бар'єри на шляху інклюзивної освіти, серед яких необхідність внесення змін у зміст освіти, адже діти з особливими потребами можуть потребувати формування зовсім інших навичок, ніж навчання за індивідуальною програмою загальноосвітньої середньої школи. За результатами проведеної науково-практичної конференції на тему «Педагоги-реформатори про культуру міжособистісної взаємодії» студенти отримали можливість акумулювати ідеї провідних педагогів щодо виховання культури міжособистісної взаємодії. Цікавим видався диспут на тему «Учні та їх класи у різних країнах світу». Майбутні фахівці підготували презентації та відеогляди навчального процесу молодших школярів

Великобританії, Данії, Фінляндії, Арабських Еміратів, Франції, Китаю, Польщі й інших країн. Проведення науково-практичного семінару «Сучасні трансформації культури міжособистісної взаємодії» мало на меті визначення перспектив і шляхів розвитку досліджуваного феномену.

Вагоме значення в діяльності клубу мала волонтерська робота. Метою благодійної акції «Подаруйте дітям Різдво!» було встановлення зв'язку між дітьми, що перебувають у важкій життєвій ситуації, з людьми, що мають можливість їм допомогти. Ідея акції – надати адресну допомогу тим дітям, які її дійсно потребують. Завдання акції – збір та передача речей, іграшок, взуття, книг, предметів побутової техніки, що мають корисне та цільове призначення у використанні з урахуванням індивідуальних потреб та побажань дітей. У рамках акції «Пошта Діда Мороза» студенти відповідали на листи дітей, що надійшли до відділень «Укрпошти» та були адресовані Діду Морозу.

З метою мотивування та формування позитивного аксіологічного ставлення до майбутньої професійної діяльності, набуття педагогічної майстерності; формування системи уявлень про професійну модель учителя-майстра; удосконалення професійних умінь на рівні педагогічної майстерності, допомоги в усвідомленні наявних проблемних зон в особистісній і професійній сферах, активізації власного творчого потенціалу для членів клубу було проведено тренінг «Крок до педагогічної майстерності». Запрошені тренери познайомили майбутніх фахівців із технікою «Щоденник професійного становлення», метою якої було акцентування уваги студентів на конкретизації когнітивної бази з основ педагогічної майстерності (у контексті педагогічної взаємодії), яка сформувалася в майбутніх учителів під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін (шляхом реалізації інтеграційних процесів), та визначення ціннісних орієнтацій для професійного становлення і зростання в напрямі майстерної організації педагогічної взаємодії. Під час виконання вправ і практичних завдань, роботи у групах студенти самостійно визначили нові акме-віхи, яке розкрилися перед ними після проходження тренінгу.

З огляду на те, що особистісне зростання – це можливість вивчити глибинні настанови та відносини, що є основою власного життєвого досвіду, відповідно до яких особистість функціонує в реальному житті й отримує певні результати, вагоме значення мав «Тренінг особистісного зростання вчителя», проведений на засідання клубу. Для цього було запрошено професійних психологів, кандидатів психологічних наук. Основні завдання цього заходу:

сприяння формуванню психологічної культури педагога; ознайомлення із психологічними основами особистісного зростання; актуалізація потреб позитивних змін особистості педагога для підвищення професіоналізму та продуктивності педагогічної праці; подолання внутрішніх перешкод, що заважають ефективному самовизначенню; використання внутрішніх ресурсів для розкриття творчого потенціалу майбутнього вчителя. Такий тренінг активізував прагнення учасників до самомотивації, самопізнання, самовдосконалення. Учасники заходу отримали можливість вибрати і сформувати нові настанови, які дозволять їм добитися значущих результатів, застосувати вже наявні продуктивні моделі та стратегії поведінки, щоб досягнути цілей у найважливіших сферах власного життя.

Висновки. Отже, зазначимо, що правильність підбору запропонованих форм позааудиторної роботи дала можливість студентам набути первин-

ного практичного досвіду, сформувати навички самостійних дій, сприяла пошуку власного професійного стилю діяльності. Важливою умовою ефективності вищезазначених форм позааудиторної роботи стала систематичність проведення заходів та їхній зв'язок із навчальною та практичною діяльністю. Використання технологій coaching, tutoring, try advertising, networking сприяло підвищенню результативності навчання в галузі культури міжособистісної взаємодії; діяльність клубу "Unity" допомогла підвищити якість підготовки кваліфікованих фахівців у галузі теорії та практики опанування культури міжособистісної взаємодії; у процесі професійно-педагогічної практики відбулося закріплення й удосконалення сформованих на попередніх етапах навичок і умінь міжособистісної взаємодії, що стало підґрунтям для здійснення культурно-комунікативної діяльності студентів педагогічного коледжу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дилтс Р. Коучинг с помощью НЛП. Санкт-Петербург : Прайм-Евронекс, 2004. 256 с.
2. Коваль В. Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Наукові праці Донецького національного технічного університету*. Серія «Педагогіка, психологія, соціологія». 2009. № 6. С. 19–23.
3. Маріна О. Формування міжособистісних відносин студентів-першокурсників у навчально-виховному процесі педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Харків, 2010. 188 с.
4. Мохнар Л. Культура міжособистісної взаємодії курсантів як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Національного університету оборони України* : збірник наукових праць. Київ, 2013. Вип. 1. С. 110–115.
5. Остапчук Н. Діагностика рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя до особистісного типу спілкування. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. Вип. 18. Кн. 2. С. 78–84.
6. Руденко Н. Формування міжособистісних взаємин студентів вищих технічних навчальних закладів у позанавчальній виховній роботі на засадах гендерного підходу : дис. ... кан. пед. наук: 13.00.07. Харків, 2012. 172 с.
7. Яструб О. Сутнісний аналіз поняття культури міжособистісної взаємодії. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Серія «Педагогічні науки». Луцьк, 2014. № 8 (285). С. 81–87.

REFERENCES

1. Dilts, R. Kouching s pomoschyu NLP [From Coach to Awakener]. 2004, 256 p. [in Russian].
2. Koval, V. Yu. Sistema pozaaudytornoi diialnosti studentiv vyshcheykh navchalnykh zakladiv [System of extra-curricular work students of higher educational institutions]. *Pedahohika, psykhohohii, sotsiolohii*. – Donetsk: Naukovi pratsi DNTU, 2009, 6, pp. 19–23. [in Ukrainian].
3. Marina, O. V. Formuvannya mizhosobystisnykh vidnosyn studentiv-pershokursnykiv u navchalno-vychovnomu protsesi pedahohichnoho universytetu. Dys. kand. ped. nauk [Formation of interpersonal relations of students- first-year students in the educational process of pedagogical university. Dis. cand. ped. sciences]. Kharkiv, 2010, 188 p. [In Ukrainian].
4. Mokhnar, L.I. Kultura mizhosobystisnoi vzaemodii kursantiv yak psykhologo-pedahohichna problema [The culture of interpersonal interaction of cadets as a psychological and pedagogical problem]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy* [Bulletin of the National Defense University of Ukraine]. Kyiv, issue 1, 2013, pp. 110–115. [In Ukrainian].
5. Ostapchuk, N. O. Diahnostyka rivniv sformovanosti hotovnosti maibutnoho vchytelia do osobystisnoho typu spilkuvannya. [The Diagnostics of Levels of Future Teachers' Readiness to Personality Type of Intercourse]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannya ditei ta uchnivskoi molodi*. [Theoretical and methodological problems of education of children and youth]. Kirovograd, 2014, 18 (2), pp. 78–84. [In Ukrainian].
6. Rudenko, N. V. Formuvannya mizhosobystisnykh vzaemyn studentiv vyshcheykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv u pozanavchalnii vykhovnii roboti na zasakh hendernoho pidkhodu. Dys. kand. ped. nauk [Formation of interpersonal relation of students of higher technical educational institutions in extracurricular educational work on the basis of gender approach. Dis. cand. ped. sciences]. Kharkiv, 2012, 172 p. [In Ukrainian].
7. Yastrub, O. O. Sutnisnyi analiz poniattia kultury mizhosobystisnoi vzaemodii [Essential analysis of the concept of culture of interpersonal interaction]. *Naukovyi visnyk Skhidnoevropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky*. *Pedahohichni nauky* [Scientific herald of the Lesia Ukrainka Eastern European National University. Pedagogical sciences]. Lutsk, 2014, no. 8 (285), pp. 81–87. [In Ukrainian].

УДК 378.147
DOI

Микола КОЗЯР,

orcid.org/0000-0002-1074-886X

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства
Національного університету водного господарства та природокористування
(Рівне, Україна) *nikolaynuvgr@ukr.net*

Валерій КРІВЦОВ,

orcid.org/0000-0002-7233-1891

кандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства
Національного університету водного господарства та природокористування
(Рівне, Україна) *krivsov.valeriy@gmail.com*

Леся ШКИЦА,

orcid.org/0000-0002-5352-3978

доктор технічних наук, професор,
завідувач кафедри інженерної та комп'ютерної графіки
Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу
(Івано-Франківськ, Україна) *shkitsa@gmail.com*

ОБЕРНЕНА ЗАДАЧА ЯК ЗАСІБ ОТРИМАННЯ ДОДАТКОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ПРО ЗВ'ЯЗКИ МІЖ ВЕЛИЧИНАМИ ВИХІДНОЇ ЗАДАЧІ

У статті розглядаються деякі методологічні аспекти вивчення нарисної геометрії в закладах вищої освіти. Можливості й особливості вирішення метричних і позиційних задач нарисної геометрії методом заміни площин проєкцій. Аналіз стану досліджуваної проблеми в теорії та практиці графічної освіти показує, що в науковому дискурсі широко обговорюються питання графічної підготовки здобувачів вищої освіти. Однак низка питань щодо методологічних проблем під час вивчення здобувачами вищої освіти конкретних тем дисципліни «Нарисна геометрія» досі не вирішена. Автори дослідження вважають, що, пояснюючи суть методу заміни площин проєкції, як це зазвичай відбувається, переходять до розгляду чотирьох основних задач. Для перших двох задач передбачено зміну положення прямої щодо введених однієї або двох нових площин проєкцій із метою спрощення розв'язку поставленої задачі. Одним перетворенням пряма загального положення трансформується у пряму рівня, а задана пряма рівня – у проєкціюючу пряму. Розглядають тільки вищезазначені прямі задачі і не звертають уваги на важливість розв'язування обернених задач. Тому доцільно поєднувати вивчення як прямих, так і зворотних задач, розглядаючи їх у застосуванні єдності та взаємозв'язку для більш цілеспрямованого та швидкого пошуку бажаного результату.

Увага зосереджена на необхідності проєктування та моделювання навчального процесу графічного навчання, що дозволяє індивідуалізувати та безперешкодно зв'язувати викладання та навчання, роблячи процес теоретичної підготовки здобувачів вищої освіти практичним досвідом.

Актуальність статті визначається необхідністю підвищення ефективності графічного навчання здобувачів вищої освіти під час вивчення описової геометрії. Запропонований підхід дозволить здобувачам вищої освіти надавати можливості для розвитку логіки, творчого мислення, просторової уяви. Концепція дослідження забезпечується єдністю методологічних, теоретичних і методичних аспектів.

Ключові слова: заклад вищої освіти, здобувач вищої освіти, методична система, графічна підготовка, графічна дисципліна, нарисна геометрія, метричні та позиційні задачі, оптимізація навчального процесу, графічна компетентність.

Mykola KOZYAR,

orcid.org/0000-0002-1074-886X

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Theoretical Mechanics, Engineering Graphics and Mechanical Engineering
National Water University Economy and Nature Management
(Rivne, Ukraine) *nikolaynuvgr@ukr.net*

Valery KRIVTSOV,

orcid.org/0000-0002-7233-1891

*Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor, Department of Theoretical Mechanics,
Engineering Graphics and Mechanical Engineering
National Water University Economy and Nature Management
(Rivne, Ukraine) krivtsov.valeriy@gmail.com*

Lesya SCHWITZ,

orcid.org/0000-0002-5352-3978

*Doctor of Engineering, Professor,
Head of the Department of Engineering and Computer Graphics
Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) shkitsa@gmail.com*

THE INVERSE TASK AS A MEANS OF OBTAINING ADDITIONAL INFORMATION ABOUT THE SIZES OF THE ORIGINAL TASK

The article considers some methodological aspects of the study of descriptive geometry candidates of higher education. The possibilities and features of the solution of metric and positional tasks of descriptive geometry by way of replacement of the projections. Analysis of the condition of the problem under study in the theory and practice of graphics education shows that in scientific discourse is widely discussed issues of graphic training of applicants for higher education. However, a number of issues regarding methodological problems in the study of applicants to higher education the specific topics of the discipline "Descriptive geometry" is still not solved. The study's authors believe that explaining the essence of the method of replacing planes of projection, as is usually the case, proceed to the consideration of four main tasks. For the first two tasks provides for changing the position direct on the introduced one or two new planes of projections to facilitate the solution of the problem. One conversion, video General position is converted to a direct level, and the given video level project. In this case considering only direct the above problems and do not pay attention to the importance of solving inverse problems. The application allows you to find solutions to a large number of complex tasks (for new projections of the figure to its projection in a given (initial) the system of planes of projection to determine an intermediate position). It is therefore advisable to combine the study of both direct and inverse problems, considering them in the unity application and interconnection for a more focused and quickly find the desired result.

The attention is focused on the need to design and simulate the learning process of graphic training that allows you to individualize and seamlessly connect teaching and learning, making the process of theoretical training of applicants for higher education practical experience.

Relevance of article is determined by the need to increase the efficiency of graphic training of applicants of higher education in the study of descriptive geometry. The possibilities of optimization of the educational process. The proposed approach will enable the seekers of higher education will provide opportunities for the development of logic, creative thinking, spatial imagination. The concept of the research is ensured by the unity of methodological, theoretical and methodical aspects.

Key words: *institution of higher education, applicant for higher education, methodical system, graphic preparation, graphic discipline, geometric design, metric and positional tasks, optimization of educational process, graphic competence.*

Постановка проблеми. Вивчення графічних дисциплін у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) забезпечує широкі можливості для розвитку логіки, творчого мислення, просторової уяви, формує вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати, моделювати тощо. Нарисна геометрія виступає теоретичним підґрунтям значної частини графічних дисциплін.

Аналіз досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що пошук шляхів підвищення якості графічної освіти у ЗВО здійснювали А. Бубенніков, В. Гордон, О. Джеджула, С. Ковальов, Ю. Короєв, В. Михайленко, Г. Райковська, Н. Ринін, Н. Рускевич, С. Фролов, О. Хейфец, М. Четверухін, Т. Чемоданова й ін. Окремі

аспекти вдосконалення методики викладання нарисної геометрії висвітлено у працях: (Козяр, 2017: 154–158), (Кривцов, 2015: 261–271), (Ткач, 2011), (Юсупова, 2006), (Федотова, 2011) та ін.

Мета статті – висвітлити методичні аспекти розв'язування метричних і позиційних задач дисципліни «Нарисна геометрія», щоб органічно поєднати навчання і самонавчання, що забезпечує оптимізацію навчального процесу. У реальному навчальному процесі методи навчання не використовуються відокремлено, навпаки, реалізуються у взаємопоєднанні та взаємозумовлюються.

Виклад основного матеріалу. Розв'язування значної кількості метричних та позиційних задач із нарисної геометрії значно спрощується, якщо

використовувати для цього способи перетворення проєкцій (епюра або креслення), зокрема спосіб заміни площин проєкцій.

Під час пояснення суті способу заміни площин проєкцій основні положення способу розглядають на прикладі проєціювання точки. Для цього на епюрі фіксують проєкції довільно розміщеної точки A в системі площин проєкцій π_2/π_1 (рис. 1). Далі вводять нову площину проєкцій π_4 перпендикулярно до π_1 або до π_2 . На рис. 2 площину π_4 вводять перпендикулярно до π_1 і показують побудову нової проєкції A_4 на площині π_4 (пряма задача). Ця побудова виконується досить просто, урахувавши, що відстань від нової проєкції A_4 до нової осі x_1 дорівнює відстані від проєкції A_2 до осі x . Означене правило дозволяє будувати нові проєкції прямих, плоских і просторових фігур.

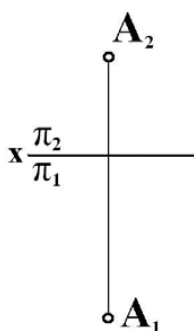


Рис. 1. Початкова умова прямої задачі

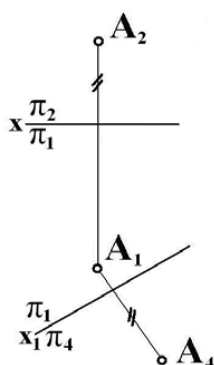


Рис. 2. Побудова проєкцій точки способом заміни площин проєкцій

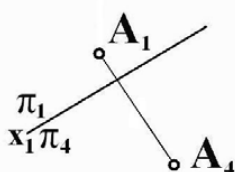


Рис. 3. Початкова умова оберненої задачі

Щоб закріпити в пам'яті здобувачів вищої освіти це правило побудови проєкцій точок, доцільно розв'язати й обернену задачу. Напри-

клад, дано проєкції точок A_1 і A_4 в новій системі площин проєкцій π_4/π_1 (рис. 3). Здобувачам вищої освіти потрібно побудувати проєкцію A_2 точки за умови, що вісь x буде розміщена умовно горизонтально. Розв'язок задачі наведено на рис. 2, тобто розв'язування як прямої задачі (рис. 1), так і оберненої (рис. 3) однакове і ґрунтується на наведеному вище правилі. Розв'язавши обернену задачу і зрозумівши, як графічно реалізується правило побудови проєкції точки на додатково уведений площині проєкцій, здобувач вищої освіти буде свідомо розв'язувати і більш складні задачі із застосуванням способу заміни площин проєкцій.

Пояснивши суть способу заміни площин проєкцій, науково-педагогічний працівник, як це зазвичай відбувається, переходить до розгляду чотирьох основних задач. За двома першими задачами передбачається зміна положення прямої стосовно введених однієї або двох нових площин проєкцій із метою спрощення розв'язку поставленої задачі. Одним перетворенням, тобто введенням однієї нової площини проєкцій, пряма загального положення трансформується у пряму рівня, а задана пряма рівня – у проєціюючу пряму. Водночас розглядають тільки вищезазначені прямі задачі і не звертають уваги на важливість розв'язування обернених задач. Застосування останніх дозволяє знайти шляхи розв'язку значної кількості складних задач, у яких потрібно за знайденими новими проєкціями фігури отримати її проєкції в заданій (початковій) системі площин проєкцій. А також визначити проміжне положення проєкції фігури за відомими її проєкціями на попередній та наступній за проміжною площинах проєкцій, які послідовно вводять під час розв'язування задачі.

Тому доцільно поєднати вивчення як прямих, так і обернених задач, розглядаючи їх в єдності застосування та взаємного доповнення для більш цілеспрямованого та швидкого знаходження потрібного результату. Прямі й обернені задачі, які розглядаються у двох перших основних задачах, а також рекомендовану методику їх вивчення можна схематично представити таким чином:

Прямі задачі:

1 перетворення:

Пряма загального положення	→	пряма рівня;
Пряма рівня	→	проєціююча пряма.

2 перетворення:

Пряма загального положення	→	пряма рівня	→	проєціююча пряма.
----------------------------	---	-------------	---	-------------------

Обернені задачі:

1 перетворення:

Пряма рівня $\rightarrow$ пряма загального положення;
 Проекціююча пряма $\rightarrow$ пряма рівня.
 2 перетворення:

Проекціююча пряма $\rightarrow$ пряма рівня $\rightarrow$ пряма загального положення.

Рекомендована схема вивчення 1 та 2 основних задач:

задач:

1 перетворення:

Пряма загального положення $\rightarrow$ пряма рівня;

Пряма рівня $\rightarrow$ проекціююча пряма.

2 перетворення:

Пряма загального положення $\rightarrow$ пряма рівня $\rightarrow$ проекціююча пряма.

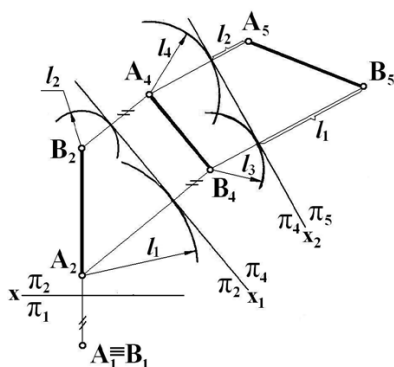


Рис. 4. Розв'язування оберненої задачі на перетворення прямої лінії

На рис. 4 наведено приклад оберненої задачі із двома перетвореннями, розв'язування якої ґрунтується на правилах виконання побудов прямої другої основної задачі і водночас розширює можливості застосування способу заміни площин проєкцій. У даній задачі потрібно пряму AB , яка в системі площин проєкцій π_2/π_1 займає проєкціююче положення, перевести в положення прямої загального положення в новій системі площин проєкцій π_5/π_4 , причому точки A і B шуканої прямої повинні бути віддаленими від π_4 на відстань, що дорівнює відповідно l_2 і l_1 , а від π_5 – на відстань, що дорівнює l_4 і l_3 . Дана задача (рис. 4) та подібні дозволяють зрозуміти, що кінцевий результат для однієї задачі може бути початковою умовою для розв'язування іншої задачі, що зумовлено притаманним природі взаємозв'язком явищ і подій.

Рекомендовану методику вивчення прямих і обернених задач, які розглядаються у третій та четвертій основних задачах, можна схематично представити так:

1 перетворення:

Площина загального положення $\rightarrow$ проєкціююча площина;
 Проекціююча площина $\rightarrow$ площина рівня.
 2 перетворення:

Площина загального положення $\rightarrow$ проєкціююча площина $\rightarrow$ площина рівня.

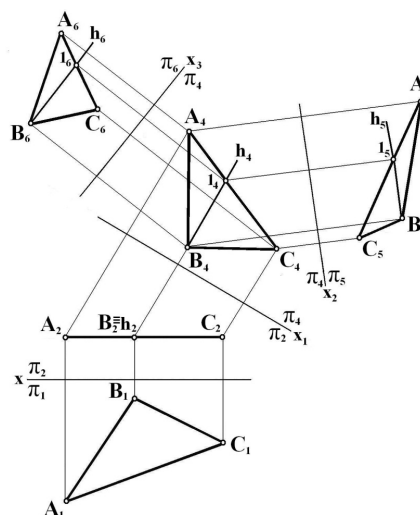


Рис. 5. Розв'язування оберненої задачі на перетворення площини

На рис. 5 наведено приклад оберненої задачі із двома перетвореннями, розв'язування якої ґрунтується на правилах виконання побудов прямої четвертої основної задачі. У даній задачі потрібно площину, що задана трикутником ABC і в системі площин проєкцій π_2/π_1 займає положення площини рівня, перевести в положення площини загального положення в новій системі площин проєкцій. Здобувачам вищої освіти буде корисно простежити за зміною положення горизонтальної прямої h у різних системах площин проєкцій, що утворюються. У системі π_2/π_1 пряма h є прямою, перпендикулярною до π_2 і паралельною до π_1 ; у системі π_4/π_2 пряма h є прямою, перпендикулярною також до π_2 , але паралельною до π_4 ; у системі π_5/π_4 пряма h є прямою рівня, паралельною до π_4 . Якщо ввести нову площину проєкцій π_6 перпендикулярно до π_4 , то пряма h буде також прямою рівня, паралельною до π_4 , і проходитиме від площини π_4 на такий самий відстані, як і в системі π_5/π_4 .

Після аналізу цієї оберненої задачі здобувачам вищої освіти буде візуально більш очевидною необхідність під час розв'язування третьої та четвертої основних задач у площині загального положення проводити пряму рівня, перпендикулярно до якої вводять нову площину проєкцій.

Наведемо приклади задач, розв'язування яких ґрунтується на виконанні побудов в обернених задачах. На рис. 6 потрібно побудувати в заданій системі π_2/π_1 проєкції O_1 і O_2 центра кола, описаного навколо трикутника ABC . Для отримання шуканого результату виконуємо побудови прямої четвертої основної задачі, унаслідок яких площина трикутника ABC у системі π_5/π_4 стає паралельною до π_5 . Визначивши проєкцію O_5 центра кола, знаходимо його проєкції O_1 і O_2 , відклавши для цього від відповідних осей проєкцій відрізки, що дорівнюють l_1 і l_2 . У цій задачі за знайденою проєкцією O_5 у новій системі площин проєкцій побудовано проєкції O_1 і O_2 в початковій системі площин проєкцій.

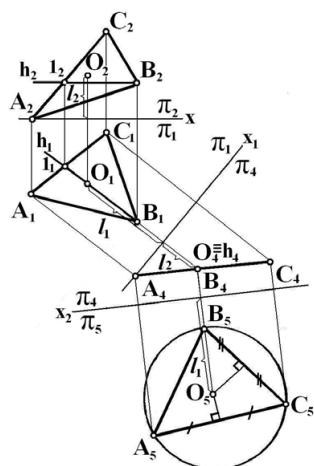


Рис. 6. Побудова проєкцій центра кола за допомогою прямої та оберненої задач

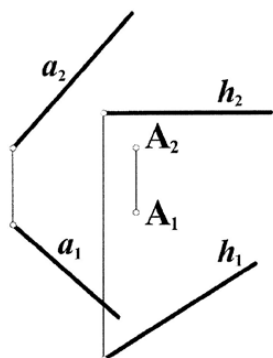


Рис. 7. Початкова умова задачі

На рис. 7 наведено графічну умову задачі, у якій потрібно через точку A провести пряму n , рівновіддалену від прямих a і h на відстань R . Це задача підвищеної складності, для розв'язування якої не досить знань лише правил виконання побудов способом заміни площин проєкцій, необхідно мати розвинену просторову уяву та вміти логічно розмірковувати. Розв'язок спочатку здійснюється подумки на основі нижченаведених розміркову-

вань, графічно представлених у вигляді наочного зображення на рис. 8. Шукана пряма n – дотична до двох прямих кругових циліндрів Σ і Δ радіусами R і осями h і a . Щоб побудувати проєкції прямої n , розміщуємо осі h і a циліндрів перпендикулярно до нових площин проєкцій π_4 і π_6 , на які поверхні циліндрів проєкціюються колами Σ_4 і Δ_6 – лініями основ циліндрів. Це дозволяє побудувати дотичні n_4 і n_6 до кіл Σ_4 і Δ_6 .

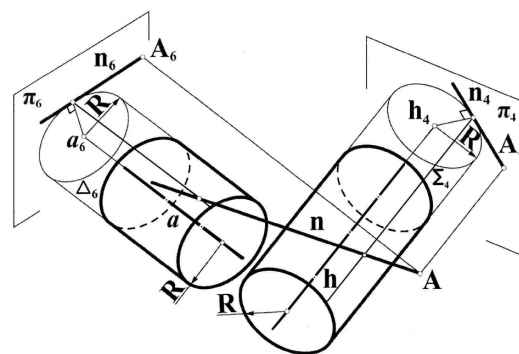


Рис. 8. Розв'язування задачі на наочному зображенні

На рис. 9 представлений розв'язок задачі на епюрі. Здобувачу вищої освіти, який подумки розв'язав цю задачу, нескладно буде побудувати проєкції n_4 і n_6 . Проте побудова проєкції n_5 , без якої неможливо визначити n_1 і n_2 , викличе певні труднощі. Тому опанування правил побудови проєкцій точок як у прямій, так і в обернених задачах, дозволяє знайти потрібне рішення. Для цього на n_6 вибираємо довільну точку B_6 . На n_4 їй відповідає точка B_4 , яку знайдено за умови, що відстань B_6 від x_3 дорівнює відстані B_4 від x_2 . Ці відстані визначають віддаленість B від π_5 – $|B\pi_5|$. Далі за точками B_4 і B_6 знаходимо B_5 , отже, визначаємо n_5 , а за точками B_4 і B_5 знаходимо спочатку B_1 , а потім B_2 , отже, визначаємо n_1 і n_2 .

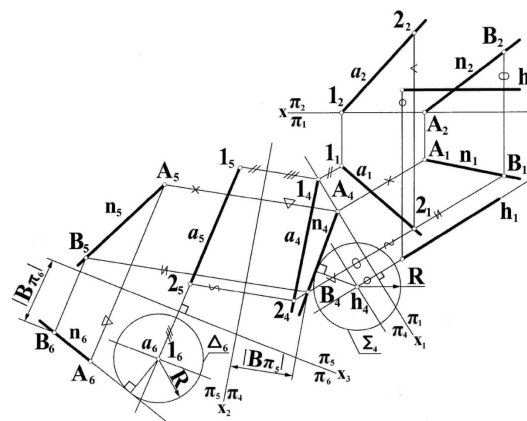


Рис. 9. Розв'язування задачі з початковою умовою на рис. 7 за допомогою прямої та оберненої задач

Висновки. Проведені нами дослідження дають підстави вважати, що вивчення правил графічних побудов не тільки у прямих, але і в обернених задачах, знання їх взаємозв'язку сприяє більш ґрунтов-

ному опануванню здобувачами вищої освіти суті способу заміни площин проєкцій, що дозволяє ефективно його використовувати під час розв'язування задач, різноманітних за змістом і складністю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Козяр М., Кривцов В., Тимошук О. Створення та використання педагогічних програмних засобів з вивчення нарисної геометрії майбутніми фахівцями технічної галузі. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : збірник наукових праць. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Вип. 6 (49). Рівне : РДГУ, 2017. С. 154–158.
2. Кривцов В., Козяр М. Застосування інтерактивних методів навчання при викладанні нарисної геометрії в умовах скорочення годин. *The journal of humanities of the CHEE "Pereyslav-Khmelnitskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda"*: collection of scientific works. Pereyslav-Khmelnitskyi, 2015. Ed. 36. P. 261–271.
3. Ткач Д. Системная начертательная геометрия. Книга первая : Геометрия картинного пространства ортогональных проекций. Днепропетровск : издательство ПГАСА, 2011. 354 с.
4. Юсупова М. Компьютерные информационные технологии в обучении начертательной геометрии: монография. Киев : НПУ им. М. П. Драгоманова, 2006. 280 с.
5. Федотова Н. Формирование графической компетентности студентов технического вуза на основе трехмерного моделирования : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Тамбов, 2011. 24 с.

REFERENCES

1. Kozyar M.M. Stvorenniya ta vukorustannya pedagogichnuch programnuch zasobiv z vuvchennya narusnoi geometrii maybytnimu fachivzyamu technichnoi galyzi [Creation and use of pedagogical software for the study of descriptive geometry by future specialists in the technical field] / M.M. Kozyar, V.V. Krivtsov, A.S. Tymoschuk // Updating the content, forms and methods of education and upbringing in educational institutions : Collection of scientific works. Scientific notes of Rivne State Humanities University. Issue 6 (49). Exactly : RDGU, 2017. pp. 154-158.
2. Krivtsov V.V. Zastosyuvannya interaktivnuch metodiv navchanya pru vukladanni narusnoi geometr v ymovach skorchennya godun [Application of interactive teaching methods in teaching of geometric geometry in the conditions of reduction of hours] / V.V. Krivtsov, M.M. Kozyar // The Journal of Humanities of the CHEE «Pereyslav-Khmelnitskyi State Pedagogical University named after Khryhoriy Skovoroda» : collection of scientific works. Pereyslav-Khmelnitskyi, 2015. Ed. 36. P. 261-271.
3. Tkach D.I. Sistemnaya narusnaya geometriya. Kniga pervaya. Geometriya kartinnogo prostranstva ortogonalnuch proektsiy [System Outline Geometry. The book is the first. The geometry of the picture space of orthogonal projections]. Dnepropetrovsk : PGAAS Publishing House, 2011. 354 p.
4. Yusupova M.F. Kompyuternye informatsyionnye technology v obychnyy nachertatelnoy geometriya : monografiya [Computer information technologies in teaching geometric geometry : a monograph]. K. : NPU them. M.P. Drahomanov, 2006. 280 p.
5. Fedotova N.V. Formirovanie graficheskoy kompetentnosti stydentov technicheskogo vyza na osnove trechmernogo modelirovaniya [Formation of graphic competence of students of technical high school on the basis of three-dimensional modeling : author. diss. for the degree of candidate of ped. Sciences : Special. 13.00.08 «Theory and methodology of vocational education» / N.V. Fedotova]. Tambov, 2011. 24 p. [in Russian].

УДК 372.881.111.1
DOI

Людмила КОКОРИНА,
orcid.org/0000-0002-7738-6517

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та методики викладання
Горлівського інституту іноземних мов
Донбаського державного педагогічного університету
(Бахмут, Україна) lyuda.kokorina.85@gmail.com

Маргарита ЛІТУНОВА,
orcid.org/0000-0002-1862-6197

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Горлівського інституту іноземних мов
Донбаського державного педагогічного університету
(Бахмут, Україна) margo.litunova@gmail.com

КОМУНІКАТИВНО СПРЯМОВАНІ МЕТОДИ І ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Стаття засвідчує актуальність і важливість комунікативного підходу в навчанні іноземної мови в сучасній українській школі. Вимоги часу зумовлюють перехід від традиційних методів до інноваційних підходів у навчанні, які не лише більш ефективні у формуванні англомовної граматичної компетентності, а ще й сприяють мотивуванню сучасних школярів до самостійної пізнавальної діяльності. У статті схарактеризовано такі методики, як «Презентація, практика, продукування», «Повне фізичне реагування» (її прийоми: «Театр», «Рухливі співі разом у класі») та «Навчання через викладання».

Незважаючи на свою структурно-семантичну спрямованість, методика «Презентація, практика, продукування» сьогодні виступає одним із комунікативних методів. Це зумовлено тим, яким чином учителі її наповнюють. Зокрема, завдяки використанню мовленнєвих вправ. Методика «Повне фізичне реагування» має психологічне підґрунтя, оскільки вона поєднує пізнавальну та фізичну активність, єдність яких приводить до швидкого запам'ятовування нового граматичного матеріалу та легкого його використання в мовленні. Різновидами цієї методики є «Театр» та «Рухливі співі», обидва засновані на умовному інсценуванні змісту текстів. Ще одна ефективна методика – «Навчання через викладання». Вона дозволяє учневі посісти місце вчителя і спробувати себе в поясненні і закріпленні навчального матеріалу. Таке навчання має свої недоліки (значні витрати часу на підготовку), але безперечною перевагою є активізація творчого мислення і розвиток певних педагогічних здібностей.

Використання комунікативно спрямованих методик навчання граматики дозволяє учням досить швидко засвоювати нові для себе граматичні конструкції, не аналізуючи водночас граматичні правила, що зазвичай відбувається в разі застосування традиційних методів. Такі методики збагачують і доповнюють матеріал підручників, поглиблюють урок і, як наслідок, підвищують мотивованість дітей до вивчення англійської мови в майбутньому.

Ключові слова: комунікативний підхід, граматична компетентність, навчання через викладання, мовленнєві вправи, навчання іноземної мови, інтерактивні методи навчання.

Lyudmyla KOKORINA,
orcid.org/0000-0002-7738-6517

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Teaching
Horlivka Institute for Foreign Languages
Donbas State Pedagogical University
(Bakhmut, Ukraine) lyuda.kokorina.85@gmail.com

Margaryta LITUNOVA,
Bachelor Student

Horlivka Institute for Foreign Languages
Donbas State Pedagogical University
(Bakhmut, Ukraine) margo.litunova@gmail.com

COMMUNICATIVE METHODS OF TEACHING ENGLISH GRAMMAR

The following article states the topicality and importance of communicative approach in foreign language teaching at modern Ukrainian schools. The dictate of the times brings about transition from traditional methods to the innovative educational approaches. The latter are more effective not only in forming English grammar competence, but also facilitate

modern students' motivation for individual cognitive activity. The authors outline the characteristics of such methods like "Presentation, practice, production", "Total physical response" (its variations: "Theatre", "Action songs for the whole class") and "Learning by teaching".

In spite of its structural semantic orientation the "Presentation, practice, production" method acts out as one of the communicative methods today. It is justified by the way the teachers fill it with. In particular, by using communicative tasks. The "Total physical response" method is based on psychological approach, as it combines cognitive and physical activity, whose cohesion results in fast memorizing of the new grammar and its easy usage in speech. The variations of this method are theatre and action songs for the whole class, both based on conventional acting out of the text. Another effective method is "Learning by teaching". It allows the students step in teacher's shoes and try him/herself in explaining and training academic material. This kind of learning has its own shortcomings (great expanse of time for preparation) but its undoubted advantage is activation of creative thinking and development of some pedagogical skills.

The usage of communicative methods of teaching grammar competence enables students to acquire ne for them grammar structures quickly without analyzing specific grammar rules, which is quite common while using traditional methods. These techniques enrich and complement the contents of students' books, make the lesson more vivid and thus increase students' motivation for learning English in future.

Key words: communicative approach, grammar competence, learning by teaching, communicative tasks, second language acquisition, interactive methods of teaching.

Постановка проблеми. Сучасна українська освітня система перебуває у стані реформування. Усі запроваджені реформи покликані вивести національну систему освіти на якісно новий рівень, максимально наближений до світових стандартів. Зокрема, одним із найважливіших завдань постало запровадження компетентнісного підходу в навчанні, інакше кажучи, перехід від накопичення знань школярами до набуття ними практичних навичок у пошуку, відбору та використанні необхідної інформації у власній практичній діяльності.

У царині навчання іноземних мов уже досить давно застосовують компетентнісний підхід. Головною метою навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти є формування іншомовної комунікативної компетентності, або вивчення мови для вирішення власних комунікативних завдань повсякденного життя.

У наш час ще однією із проблем школи є падіння інтересу учнів до навчання. Виходячи із цього, постає питання, яку форму навчання використовувати, щоб мотиваційний потенціал був спрямований на більш ефективне освоєння освітньої програми школярами. Отже, дитину потрібно передусім зацікавити, тобто навчання варто проводити у природній формі, частіше міняти види діяльності тощо. Саме такий урізноманітнений варіант навчання надасть дитині можливість не втомлюватися від одноманітних типових уроків.

Аналіз досліджень. Запровадження і розроблення нових методик навчання іноземної мови є досить актуальними сьогодні. Зокрема, питаннями комунікативного підходу цікавився Н. Хомський, а його ідеї знайшли своє продовження в роботах К. Кандліна, Г. Віддоусона, Д. Хаймса. Проблему навчальної мотивації у вивченні іноземних досліджувала відомий методист Н. Гальскова. Сучасні підходи до викладання іноземних мов і використання інтерактивних технологій стали об'єктами досліджень відомих українських методистів С. Ніколаєвої та О. Пометун.

Мета статті полягає в огляді й узагальненні відомих комунікативно спрямованих методів і прийомів навчання граматики, що є вимогою часу в роботі вчителя іноземної мови й інструментарій яких потребує постійного вдосконалення та поповнення.

Виклад основного матеріалу. Відштовхуючись від ідеї Девіда Нунана про те, що комунікативний підхід на даний момент є об'єднуючою ланкою для безлічі різних методик і прийомів навчання англійської мови (Harmer, 2001: 70), розглянемо окремо деякі із цих методик.

Метод "Presentation, practice, production". Існують два основні методи навчання граматики: індуктивний і дедуктивний. Дедуктивний метод має на меті презентацію граматичного правила, його пояснення і подальшу практику. А за використання індуктивного методу перед учнем ставиться завдання самостійного формулювання правила на основі поданого вчителем матеріалу (Гулямова, 2016). Безумовно, обидва методи мають свої переваги і недоліки. Перевага віддається дедуктивному методу, який вписується в систему трьох "Р" – Presentation, Practice, Production (далі – PPP) (презентація, практика, продукування). PPP складається із трьох етапів.

На першому етапі відбувається презентація (Presentation) будь-якого граматичного матеріалу. У традиційному варіанті учні дивляться правило і вивчають його разом з учителем. За комунікативного підходу використовуються найбільш комунікативно спрямовані способи презентації. Наприклад, історії-комікси або намальовані на дошці картинки, аудіо- або відеозаписи, флешкартки і реальні предмети, з якими можна розіграти сценку. Наприклад, учитель може продемонструвати класу малюнок та змодельовати такі речення:

Mr. Smith is feeding the baby.

Mr. Smith IS feedING the baby.

Mr. Smith <...> IS feed <...> ING the baby.

Mrs. Smith is looking at her laptop.

Mrs. Smith IS lookING at the laptop.

У процесі презентації учні знайомляться із граматичною конструкцією The Present Continuous і усно відпрацьовують її в різних ситуаціях, запропонованих учителем.

Другий етап називається «Практика» (“Practice”). Етап практики – це вправляння учнів у вживанні моделі. Цей етап іноді поділяють на два рівні – контрольовану та вільну практику. На цьому етапі учні, які вже засвоїли новий матеріал усно, поступово переходять до письмового відпрацювання, тобто відбувається так званий drilling (від англ. – «навчання», «натаскування»). Термін, що вживається на позначення тренування за допомогою вправ, що повторюються. Існує безліч завдань, які можуть використовуватися на даному етапі. До їх числа можна віднести: заповнення пропусків, співвіднесення пропозицій із картинками, складання пропозицій із переплутаних частин, зміну готових пропозицій, такі ігри, як «Пелманізм» (знайти дві однакові картки шляхом перевертання), «Хрестики-нулики» та ін. На цій стадії дуже важлива варіативність завдань, оскільки вчитель має на меті вироблення в учнів досвіду вживання граматичної конструкції в різних контекстах.

Серед багатьох видів діяльності виділяють такі вправи:

- відтворення речень або звуків, разом або індивідуально;
- заміни слова або речення в парах;
- встановлення відповідності речень;
- вправи на заповнення пропусків;
- робота в парах, де один ставить запитання, а інший відповідає на них.

Мета цього етапу – удосконалити знання. виправлення помилок є важливим на цьому етапі, тому вчителю потрібно переконатись, що він уважно стежить за учнями для негайного виправлення помилок.

На завершальному етапі «Продуктування» (Production) учні повинні ввести відпрацьоване правило в мовлення. Тут вибір завдань також великий, він залежить від віку учнів та рівня їхніх знань. Найбільш придатними для учнів будуть: так звані настільні «гри-бродилки», де за допомогою фішок і кубика учень просувається від старту до фінішу, завдання на порівняння двох картинок, ігри на інформаційні прогалини (information gaps), завдання з персоналізацією та ін.

Незважаючи на те, що спочатку метод PPP уважався абсолютно некомунікативним, викладачі та методисти змогли за допомогою заповнення всіх етапів комунікативно спрямованими завданнями докорінно його змінити. І teacher-centered lessons (уроки, орієнтовані на вчителя) стали набагато більш learner-centered (учнецентровані), а отже, стали відповідати стандартам комунікативного підходу. І саме тому на основі цього методу і будується більшість сучасних навчально-методичних комплексів.

Метод “Total Physical Response” (далі – TPR), або метод повного фізичного реагування, з’явився у другій половині XX ст. Сталося це завдяки спостереженням відомого професора психології Дж. Ашера. У процесі вивчення поведінки дітей він зауважив, що перш ніж самим навчитися говорити, діти слухають вимову батьків і виконують їхні команди. Так він прийшов до ідеї про те, що слова і фрази найкраще запам’ятовуються, якщо на них реагувати дією (Asher, 1966).

Підлітки вже мають досвід вивчення іноземної мови, тому їхні когнітивні процеси досягають вищої якості. Вони вміють добре читати і писати, можуть аналізувати тексти і граматику. Проте фізичні дії є чудовою мотивацією для них.

Метою TPR є опанування мови з опорою на усне володіння і спілкування, яке буде зрозумілим носію мови. Розуміння є засобом досягнення мети. Ця мета ділиться на цілі, які повинні бути простими, актуальними і досягнутими за один або два уроки.

Грамматика викладається індуктивно, учні повинні зрозуміти правило під час занять. Обрані граматичні особливості та лексичні елементи повинні відповідати рівню володіння мовою. На уроці можна ввести 12–36 нових лексичних одиниць залежно від розміру класу. Словниковий запас та граматичні структури переважають на уроках. Основним видом діяльності є імперативні вправи.

Також Дж. Ашер припустив, що під час навчання дітей іноземної мови варто задіяти не тільки ліву півкулю мозку, що відповідає за абстрактно-логічне мислення і мовні здібності, але й праву півкулю, за допомогою рухів і наочних матеріалів. По суті, TPR – це спосіб запам’ятовування нового матеріалу через жести, міміку і виконання команд.

Звичайно, TPR можна адаптувати відповідно до різних потреб, але ідея не змінюється. На початку вчитель пропонує учням здійснювати ті ж дії, що і він, наприклад: “Standup, sit-down” («Встаньте, сядьте»). Коли ця дія успішно виконана, учитель припиняє показувати дії і дає інструкції тільки словами. Далі йдуть команди для двох або трьох дій поспіль, наприклад: “Standup, walk to the sofa, and sit-down” («Встань, підійди до дивана та сядь»). Порядок команд повинен змінюватися, оскільки учні не повинні запам’ятовувати фіксовані процедури. Учитель повинен також давати команди, які не були вивчені раніше, щоби спонукати до розвитку гнучкості розуміння, наприклад: “Jump. Point to the door. Jump to the door” («Стрибай. Вкажи на двері. Стрибай до дверей»).

Надалі потрібні складніші дії, іноді пов’язані з уявою, наприклад: “Sit in the car, turn the key, look around, and honk the horn twice” («Сідай в машину, поверни ключа, озирнися та двічі посигналь»). Словник і граматику можна провести послідовно,

погляньмо на приклад, де використовуються умовні речення: "If today is Friday, jump up and clap your hands" («Якщо сьогодні п'ятниця, підстрибни і плесни в долоні»).

Зазвичай у кінці уроку команди записуються на дошці. Письмова мова підсилює розмовну мову. На більш високих рівнях читання і письмо вивчаються більшою мірою, чим вище рівень, тим більш традиційні методи використовуються.

Потрібно зауважити, що методологія TPR включає в себе фізичні дії в основному в різних іграх. Ігри можуть зняти стрес під час вивчення мови і допомогти учням досягти успіху, навчаючись природним шляхом. Використання різних ігор допомагає вчителям впоратися з різними стилями навчання. Ігри допомагають учням використовувати і вдосконалювати своє мислення, механізми вирішення проблем, уміння слухати і говорити. Успішна гра повинна включати в себе чотири компоненти:

- конкуренцію;
- зміст;
- винагороду;
- об'єктивний релевантний зміст.

Граматика, словниковий запас, а також структура мови можуть викладатися в іграх. Вони засвоюються шляхом повторного впливу на мову під час гри. Часто учні зосереджені на діяльності і в кінцевому підсумку засвоюють мову підсвідомо. Вони зазвичай більш мотивовані, щоби грати в ігри, ніж виконувати завдання за партою.

Зазвичай існують кілька типів ігор, наприклад, карткові ігри, командні ігри, криголами (ігри, які допомагають учасникам познайомитися один з одним). Кожний тип має свою специфічну функцію і розвиває різні навички та здібності; усі вони можуть урізноманітнити уроки англійської мови.

Однією з ефективних ігор за методикою TPR є кругова гра. Учні сидять у колі на своїх стільцях. Учитель дає такі інструкції: "Everyone who has a sister change your seats" («Усі, у кого є сестра, міняються місцями»). Той, хто підходить під опис, повинен встати і помінятися місцем з іншим, решта залишаються на своїх місцях. Після декількох раундів забирається стілець, отже, одна людина не отримує місця. Той, хто вибуває із гри, вигадує нові умови тощо. Таким чином, діти тренують говоріння та розуміння на слух за допомогою гри.

Для учнів із більш високим рівнем володіння мовою існує така гра, як "TPR Theater" («Teamp»). Це імпровізована гра. Роль учителя полягає в тому, що він повинен розповідати історію та спрямовувати учнів. Наприклад, сцена в парку, де прогулюються двоє друзів. Учитель дає завдання: "Pinch her nose" («Ущипни її ніс») або "Tickle her" («Лоскочи її»).

Знову ж таки, у цьому випадку, який сюжет або як він закінчується, насправді не має значення. Це не

найважливіші речі, тому не потрібно зациклюватися на них. Усе це просто привід для практики мови.

Також ефективним інструментом для поліпшення пам'яті є гра "Action Songs for the Whole Class" («Рухливі сніви разом у класі»). Спочатку потрібно визначити важливі слова в пісні. Тобто слова, які, за задумом учителя, учні мають запам'ятати.

По-друге, потрібно вибрати відповідні жести для цих слів. Дія може видатися очевидною для таких слів, як: "I'm jumping" («Я стрибаю»), "I am watching" («Я дивлюся»), "I am laughing" («Я сміюся») та ін. Отже, діти повторюють The Present Continuous Tense. Потрібно пам'ятати, що жести не обов'язково повинні бути точними. Вони мають бути тільки подобою того, що вони означають.

Гра "Imitation" («Імітація»). Учитель дає такі завдання: "I hug a teddy bear" («Я обіймаю ведмедя»), "I drive a car" («Я веду машину»), "I fly a plane" («Я лечу літаком»). І це дуже доречно для комунікативного підходу, оскільки діти вчать не просто слова, а цілі речення. Таким чином вони засвоюють теперішній час.

Основними плюсами TPR є:

- мимовільність запам'ятовування лексики та граматики;
- велика варіативність діяльності (діти можуть виконувати команди, розігрувати сценки, інсценувати пісні, грати в різні ігри ("Simon Says"), шаради тощо);
- можливість інтеграції в будь-який урок (як фізична розминка).

Метод "Lernen durch Lehren. Learning by teaching" (далі – LDL), або методика навчання через навчання, був розроблений німецьким професором Ж. Мартаном. Сутність цієї методики полягає в тому, що учні виконують на уроках роль учителя. І це допомагає їм навчитися передавати свої знання іншим (Gartner, 1971: 84). На уроках англійської мови у школі така методика застосовується досить рідко через велику кількість недоліків, основним з яких є значна витрата часу на введення методу. Але елементи даної методики знаходять ефективне застосування в межах комунікативного підходу.

З огляду на те, що майже всім дітям подобається наслідувати дорослих, вони з великим ентузіазмом готові взяти на себе роль викладача. Наприклад, на стадії вивчення граматики діти можуть усіма відомими їм (раніше застосовуваними вчителем) іграми та прийомами перевірити знання учнів або пояснити нове правило, перевірити домашнє завдання. У закладі загальної середньої освіти учні можуть самостійно підготувати вдома невеликий фрагмент уроку і презентувати його у класі. Беручи на себе роль учителя, учні відчують відповідальність, можуть показати іншим не тільки свою здатність до наслідування, а й рівень володіння мовою,

а особливо їхній рівень граматичної компетентності, адже мова вчителя повинна бути грамотною і чіткою. Навіть більше, за такої методики учні, які звикли тільки виконувати команди “Standup”, “Sit down”, “Look at me”, повинні ці команди озвучувати, що сприяє переносу даних виразів із пасивного словника в активний.

Учням пропонується експериментувати, щоб віднайти такі способи викладання, які в подальшому допоможуть їм краще засвоювати матеріал. Окрім забезпечення вивчення матеріалу, ще одним завданням методу є навчити учнів життєвим навичкам, як-от повага до інших людей, планування, вирішення проблем, ораторські здібності та навички спілкування. Викладач продовжує брати активну участь, втручаючись для подальшого пояснення чи надання підтримки, якщо учні-викладачі мають певні сумніви або якщо інші учні не розуміють матеріал.

Одним зі способів навчання за допомогою LDL є методика *Plastic platypus learning*, або *Platypus learning* («Пластичне навчання качкодзьоба», або «Навчання качкодзьоба»). Цей метод ґрунтується на аргументах, які доводять, що навчання неживого предмета покращує розуміння й утримання знань в учнів. Перевага цього методу полягає в тому, що учень не потребує присутності іншої людини для викладання предмета.

Назва «Навчання пластичного качкодзьоба» – це парафраз відомої техніки розробки програмного забезпечення: налагодження гумової качки, у якій програміст може знаходити помилки у своєму коді самостійно, просто пояснюючи, що робить код, рядок за рядком, неживому предмету, а саме гумовій качці.

Для підвищення ефективності навчання пластичного качкодзьоба учням рекомендується зробити таке:

1. Підготувати нотатки під час вивчення предмета.

2. Підготувати урок із предмета (цей розділ потребує більше часу й енергії, у деяких ситуаціях може бути пропущений).

3. Викладати предмет без використання нотаток (учень повинен знати матеріал заздалегідь).

Очевидно, що ця техніка може працювати з будь-яким неживим предметом, а не тільки із пластичним качкодзьобом.

За допомогою методу LDL учні краще засвоюють матеріал, тому що вони його намагаються краще донести своїм однокласникам, адже відчують відповідальність. Учителю, зі свого боку, може виявитися, чи зрозуміли учні матеріал, чи є якісь прогалини в їхніх знаннях.

“Presentation Practice Production”, “Total Physical Response” і “Lernen Durch Lehren” є, мабуть, найпоширенішими і найвідомішими комунікативно спрямованими методами формування англомовної граматичної компетентності.

Висновки. З огляду на викладений матеріал, вважаємо за потрібне ще раз підкреслити важливість використання комунікативного підходу в навчанні іноземної граматичної компетентності. Актуальна освітня парадигма в навчанні іноземних мов, задекларована в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, доводить необхідність навчання мови для повсякденного користування, а не для власне самого знання іноземної мови. Тому застосування таких методик, як «Презентація, практика, продукування», «Повне фізичне реагування», «Навчання через викладання», не лише активує комунікативну компетентність учнів, а ще й мотивує їх на подальшу пошукову навчальну діяльність. Тематика комунікативно орієнтованих методів навчання граматики не обмежується нашим дослідженням, може бути продовжена в галузі науково-педагогічних досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гулямова М. Inductive vs. deductive approach in teaching foreign languages. *Молодой ученый*. 2016. № 3. С. 808–810.
2. Asher J. The Learning strategy of the Total Physical Response : A Review. *The Modern Language Journal*. 1966. Vol. 50. № 2. P. 79–84. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED028664.pdf>.
3. Gartner A., Kohler M., Riessman F. Children teach children: learning by teaching. New York : Harper & Row, 1971. 180 p.
4. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 3rd ed. New York : Longman, 2001. 370 p.

REFERENCES

1. Guliamova M. Kh. Inductive vs deductive approach in teaching foreign languages. *Molodoi uchoni*. 2016. № 3. pp. 808-810 [in Russian].
2. Asher J. J. The Learning strategy of the Total Physical Response: A Review. *The Modern Language Journal*. 1966. Vol. 50. № 2. pp. 79–84. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED028664.pdf>
3. Gartner A., Kohler M. C., Riessman F. Children teach children: learning by teaching. New York: Harper & Row, 1971. 180 p.
4. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 3rd ed. New York: Longman, 2001. 370 p.

УДК [373.51 «312» (477) + 50]: 004:371.5 (045)
DOI

Леся КОЛТОК,

orcid.org/0000-0001-7560-4296

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки і методики початкової освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Україна) lesia_koltok@ukr.net

Наталія ІВАНІК,

orcid.org/0000-0002-2833-3304

студентка магістратури

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Україна) nataliaivanyk97@gmail.com

УПРОВАДЖЕННЯ STEM-ОСВІТИ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

В останні роки в Україні спостерігається бурхливий розвиток комп'ютерних технологій, IT-сфери, нанотехнологій, робототехніки. Цей процес є необхідною умовою для реформування та розвитку освіти у відповідь на суспільні вимоги. Тобто технологізація багатьох сфер громадської діяльності вимагає від держави створити сприятливі умови для підготовки кваліфікованих працівників. Через кілька років найпопулярнішими професіями будуть інженер, програміст, аналітик, технік з робототехніки, IT, біо- та нанотехнології. Ці напрями навчання охоплюють STEM-освіту, яку можна впровадити в початковій школі.

Наука, технології, інженерія та математика, STEM – термін, що використовується для об'єднання цих навчальних дисциплін. Інтеграція, дослідження та розробки є основними принципами STEM. У статті висвітлено основні завдання на шляху реалізації цих принципів у навчальному процесі Нової української школи. Такими завданнями є: підготовка вчителів, оновлення матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення, організація педагогічного процесу на основі партнерства вчителів, учнів і батьків.

Цікавим інструментом для STEM і Нової української школи є використання конструктора Lego. Із цією метою в навчальний процес була впроваджена міжнародна програма «Шість цеглинок». Лего-проекування розвиває дрібну моторику рук, увагу, пам'ять, критичне мислення, комунікативні навички, підвищує мотивацію до навчання, формує просторові ідеї в дітей, уміння працювати в команді (групі), у парах. STEAM – це універсальний підхід, орієнтований на практику, що дозволяє впоратися з викликами будь-якої складності. Водночас діти практично реалізують свої знання.

Ключові слова: STEM-освіта, Нова українська школа (НУШ), інтеграція, дослідницько-проектна діяльність, компетентність, початкова освіта, Лего.

Lesia KOLTOK,

orcid.org/0000-0001-7560-4296

Candidate of Science in Science, Associate Professor,

Associate Professor of Pedagogy and Methods of Primary Education Department

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Ukraine) lesia_koltok@ukr.net

Natalia IVANIK,

orcid.org/0000-0002-2833-3304

Master Student

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Ukraine) nataliaivanyk97@gmail.com

IMPLEMENTATION OF STEM-EDUCATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

In recent years, there has been a rapid development of computer technologies, IT sphere, nanotechnology, robotics in Ukraine. This process is a prerequisite for reforming and developing education in response to societal demands. That is, the technologicalisation of many spheres of public activity requires the state to create favorable conditions for the training

of skilled workers already. In a few years, the most popular professions will be engineer, programmer, analyst, robotics technician, IT, bio and nanotechnology specialist. These areas of study cover STEM education, which can be implemented in primary school.

Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) is a term used to group together these academic disciplines. Integration and research and development are the basic principles of STEM. The article highlights the main tasks that are in the way of implementation of these principles in the educational process of the New Ukrainian School. Such tasks are teacher training, updating of logistical and teaching and methodological support and organization of pedagogical process on the basis of partnership of teachers, students and parents.

The author draws parallels to the concept of STEM and the concept of NUS and concludes that they pursue consonant values. An interesting tool for STEM and NUS is to use a Lego constructor. For this purpose, the international program "Six Bricks" was introduced into the educational process. Lego-designing develops fine motility of hands, attention, memory, critical thinking, communication skills, increases motivation for learning, forms spatial ideas in children, ability to work in a team. STEAM is a versatile practice-oriented approach that allows students to cope with the challenges of any complexity. At the same time children receive practical realization of their knowledge. Solving any industrial or household task, people are forced to accumulate knowledge from many areas. (group), in steam.

Key words: STEM-education, New Ukrainian school (NUS), integration, research and project activity, competence, elementary education, Lego.

Постановка проблеми. Протягом останніх років у світі спостерігається стрімкий та інтенсивний розвиток практично всіх сфер людського життя. Особливо помітними є досягнення в галузі комп'ютерних технологій, IT, нанотехнологій, робототехніки. Не залишається осторонь і Україна. Безсумнівно, прогресивні зміни в цих галузях ведуть за собою модернізацію та реформування системи освіти, оскільки в найближчі роки держава потребуватиме кваліфікованих працівників. Такий розвиток подій забезпечить економічну стабільність і сприятиме конкурентоспроможності нашої держави на світовому ринку праці.

У своїй державній політиці у сфері освіти Україна орієнтується на напрями розвитку країн Європейського Союзу та світового співтовариства, спрямована на посилення наукового напрямку в навчальній діяльності, зокрема в дослідно-експериментальній, конструкторській, винахідницькій, що забезпечить формування в учнівської молоді компетентностей, необхідних на різних рівнях освіти (Ігнатюк, 2017: 14).

Здобуття сучасних професій потребує всебічної підготовки й отримання знань із різних освітніх областей природничих наук, інженерії, технологій і програмування, напрямів, які охоплює STEM-освіта (Ночевчук).

Аналіз досліджень. У навчальних програмах STEM увага акцентується на природничо-науковому компоненті й інноваційних технологіях. Проте сутність цього освітнього напрямку полягає в поєднанні міждисциплінарних практик, підходів до вивчення природничо-математичних дисциплін, дослідницько-проектної діяльності, інноваційних технологій, мистецьких дисциплін, леґо-конструювання, співпраці та самореалізації. Це свідчить про те, що разом із розвитком науки повинен паралельно відбуватися і розвиток мистецтва.

Американські вчені вважають, що без рівноцінного вивчення і розвитку науки й арт-

дисциплін молоде покоління може позбутися навичок креативності. Тому в американських закладах освіти створюють різні програми, які допоможуть запобігти такому явищу.

STEM-освіта широко використовується в таких країнах, як Сполучені Штати Америки, Великобританія, Ізраїль, Австралія, Сінгапур, Китай, Корея.

Теоретичні аспекти проблеми STEM-освіти були розглянуті у працях закордонних (George Lucas, Georgette Yakman, Jonathan W. Gerlach) та вітчизняних учених (І. Василяшко, С. Галата, О. Коршунова, Н. Морзе, О. Патрикеева й інші).

В Україні ще у 2016 р. ініційовано поширення та розвиток STEM-освіти. Зокрема, було розроблено «План заходів щодо впровадження STEM-освіти в Україні на 2016–2018 рр.». Представлено низку наказів Міністерством освіти і науки України (далі – МОН) (наказ МОН від 13 квітня 2018 р. № 366 «Про реалізацію інноваційного освітнього проекту всеукраїнського рівня за темою «Я – дослідник» на 2018–2021 рр.», наказ МОН від 17 травня 2017 р. № 708 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за темою: «Науково-методичні засади створення та функціонування Всеукраїнського науково-методичного віртуального STEM-центру (ВНМВ STEM-центр)» на 2017–2021 рр.» та Інститутом модернізації змісту освіти (далі – ІМЗО) (наказ ІМЗО від 5 лютого 2020 р. № 8 «Про проведення фестивалю “STEM-весна – 2020», наказ ІМЗО від 13 листопада 2019 р. № 113 «Про організацію та проведення дослідження «Ефективність освітніх процесів в умовах модернізації освітньої галузі», наказ ІМЗО від 14 серпня 2019 р. № 68 «Про організацію та проведення “STEM-школи – 2020» (Накази МОН України).

Метою статті є висвітлення основних завдань на шляху впровадження принципів STEM-освіти в навчальний процес Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Забезпечення робочих місць досвідченими фахівцями можливе за умови створення якісної системи освіти ще в початковій школі. Адже саме тут в учнів формуються основні компетентності, які вони будуть використовувати та вдосконалювати в середній та старшій школі.

До ключових компетентностей Нової української школи (далі – НУШ) належать: спілкування державною (і рідною, у разі відмінності) мовою, спілкування іноземними мовами, математична компетентність, основні компетентності у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентності, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя (Концепція НУШ).

Максимальній реалізації й успішному засвоєнню цих компетентностей допоможе впровадження принципів STEM-освіти в навчальний процес Нової української школи. Інтеграція та дослідницько-проектна діяльність є провідними принципами STEM-освіти, які співзвучно переплітаються з орієнтирами НУШ.

STEM-освіта – це низка чи послідовність курсів або програм навчання, які готують учнів до успішного працевлаштування, до освіти після школи або для того й іншого, вимагає різних і більш технічно складних навичок, зокрема із застосуванням математичних знань і наукових понять.

STEM(S–Science, T–Technology, E–Engineering, M – Mathematics). Акронім STEM уживається для позначення популярного напрямку в освіті, що охоплює природничі науки (Science), технології (Technology), технічну творчість (Engineering) та математику (Mathematics) (STEM-освіта).

В основі STEAM-навчання лежить системно-діяльнісний підхід, самостійна дослідницька робота учнів. STEAM-освіта сьогодні активно застосовується у школах, але найчастіше педагогам звичніше використовувати інші терміни, наприклад, «проектна діяльність». Створення проекту передбачає мультипредметність. За STEAM-навчання діти застосовують знання з різних областей: математики й інших точних наук, інженерії, дизайну, використовують цифрові пристрої та технології. Отже, учні засвоюють загальне розуміння процесу створення і роботи над проектом. STEAM – це універсальний практико-орієнтований підхід, який дозволяє учням справлятися із завданнями будь-якої складності. Водночас діти отримують практичну реалізацію своїх знань. Вирішуючи будь-яке виробниче або побутове завдання, людина змушена акумулювати знання з багатьох областей. Такий підхід корисний і потрібний в

сучасній школі. Поступово освіта в рамках окремих предметів втрачає актуальність, і це не випадково. Навчання лише у формі передачі інформації втратило сенс, тому що сьогодні будь-який школяр може зайти в інтернет і знайти необхідні відомості про предмет дослідження. А вміти цією інформацією скористатися, застосувати її на практиці – ось це вміння повинно вироблятися вже у школі.

Одним із найважливіших завдань упровадження STEM-принципів в освітній процес початкової школи є підготовка вчителя. Педагог повинен усвідомити та пропустити через себе всю сутність STEM-освіти, опанувати методику використання STEM-технологій в освітньому процесі початкової школи, здійснювати моніторинг якості освіти, упроваджувати міжпредметну інтеграцію з використанням інноваційних технологій, використовувати нові форми, засоби, прийоми та методи викладання навчального матеріалу, формуючи в учнів новий стиль мислення та навички самостійного здобуття компетентностей. Такий учитель креативний, ніколи не сидить на місці, постійно вдосконалюється, займається самоосвітою, вміє організувати педагогічний процес, який ґрунтується на партнерській взаємодії школи, учнів та батьків.

Щодо впровадження STEM-освіти вчитель початкової школи має перевагу в тому, що він вже є учителем-універсалом і може з легкістю здійснювати інтеграцію шкільних предметів, використовувати дослідницько-проектну діяльність, творчий підхід до викладання, вчити учнів самостійно спостерігати та робити висновки, формуючи в них критичне мислення. Упроваджувати таку модель навчання зараз актуально, як ніколи, адже цьому сприяє нова освітня реформа.

Як бачимо, Нова українська школа теж базується на цінностях STEM-освіти, тому і вчитель потрібний сучасній школі мобільний і готовий переформатувати своє мислення на інноваційне, який готовий взяти на себе відповідальність працювати з академічно здібними й обдарованими учнями (Кириленко, 2017: 67).

Наступним, не менш важливим, завданням є оновлення навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення. Сьогодні у вільному доступі є безліч інтернет-ресурсів, які можуть використовувати як учні, так і вчителі для самоосвіти чи як доповнення до традиційних засобів навчання.

Ефективним засобом STEM-освіти є використання конструктора Лего. Упровадження міжнародної програми «Шість цеглинок» є ще одним підтвердженням ефективної взаємодії STEM та НУШ.

Застосування Лего як робочого матеріалу можливе під час проведення будь-якого заняття, усе

залежить від фантазії вчителя й учнів. Наприклад, під час вивчення предметів, що належать до мовно-літературної освітньої галузі, за допомогою цеглинок Лего можна позначати звуки у словах, складати схеми речень, інсценізувати вірші, оповідання, казки.

На уроках математики цеглинки слугують для вивчення чисел, дробів, геометричних фігур, складання схем до задач, розв'язування прикладів, порівняння величин, розташування предметів у просторі.

ОГ «Я досліджую світ» відкриває перед учнями широкий спектр застосування лего-цеглинок. Їх можна використовувати під час проведення ранкових зустрічей, безпосередньо на заняттях для класифікації певних явищ, об'єктів, ознак, вивчення пір року, місяців, квітів, тварин, країн тощо.

Лего-конструювання не лише сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, а й розвиває дрібну моторику рук, увагу, пам'ять, критичне мислення, комунікативні навички, підвищує мотивацію до навчання, формує в дітей просторові уявлення, вміння працювати в команді (групі), у парах.

Застосування STEM-технологій в умовах НУШ дасть можливість учневі розвиватися як практичний науковець, який не просто здобуває знання у школі, а й уміє використовувати їх у повсякденному житті, змінюючи довкілля на краще; як дослідник, який сприймає світ цілісно завдяки інтегрованому

підходу до навчання, уміє правильно, а головне самостійно, робити спостереження, проводити досліди, експерименти, створювати проекти, задовольняючи свою природну допитливість. Дослідницька компетентність є важливим підґрунтям для навчання у старшій школі. Такий учень зможе узагальнювати та виокремлювати суттєві ознаки, аналізувати, порівнювати, робити висновки.

Важливо, щоб учні вже в 1-му класі вчилися самостійно шукати інформацію, опрацьовувати її, відбирати тільки те, що їм потрібно, використовувати творчий підхід до розв'язання завдань та вирішення проблем. Якщо учні початкової школи будуть займатися саморозвитком та самоосвітою, то в них не виникатимуть проблеми зі вступом у заклад вищої освіти чи працевлаштуванням. Адже такі люди знають, чого вони хочуть, і досягають успіхів.

Висновки. Упровадження принципів STEM-освіти в навчальний простір Нової української школи сприяє створенню принципово нової моделі навчання з новими можливостями для вчителів і учнів. Використовуючи міждисциплінарний підхід, інтеграцію шкільних предметів, практичну спрямованість, дослідницько-проектну діяльність під час проведення занять, орієнтуючись у своїй діяльності на концепції НУШ і STEM, ми зможемо побудувати сучасне, економічно стабільне, з високим рівнем технологізації, розумне та щасливе суспільство.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іванюк Т. STEM як освітній ресурс XXI століття. *STEM-освіта та шляхи її впровадження в навчально-виховний процес*. Тернопіль, 2017. С. 14–18.
2. Кириленко С., Кіян О. Проблема підготовки вчителя у системі STEM-освіти: розвиток та формування його професійної компетентності. *STEM-освіта: стан впровадження та перспективи розвитку* : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 9–10 листопада 2017 р., м. Київ. Київ : ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», 2017. 160 с.
3. Концепція «Нова українська школа». *Інформаційний збірник МОН України*. 2016. URL: <http://mon.gov.ua>.
4. Ночевчук М. Впровадження елементів STEM-освіти у навчання математики та фізики. URL: <https://vseosvita.ua/library/statta-na-temu-vprovadzhennia-elementiv-stem-osviti-u-navcanna-matematiki-ta-fiziki-84380.html>.
5. STEM-освіта. URL: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/>.
6. Накази МОН України. URL: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/normativno-pravove-zabezpechennia/nakazi-mon-ukrayini/>.

REFERENCES

1. Ivaniuk T.H. STEM yak osvitnii resurs XXI stolittia / T.H. Ivaniuk // *STEM-osvita ta shliakhy yii vprovadzhennia v navchalno-vykhovnyi protses* [STEM as an educational resource of the 21st century]. 2017, pp. 14–18 [in Ukraine].
2. Kyrylenko S., Kiian O. Problema pidhotovky vchytelia u systemi Stem-osvity: rozvytok ta formuvannia yoho profesiinoi kompetentnosti / S. Kyrylenko, O. Kiian // *STEM-osvita: stan vprovadzhennia ta perspektyvy rozvytku: materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 9–10 lystopada 2017 roku, m. Kyiv. – K.: DNU «Instytut modernizatsii zmistu osvity»* [The problem of teacher training in the Stem-education system: development and formation of his professional competence], 2017, 160 p. [in Ukraine].
3. Kontseptsiiia «Nova ukrainska shkola» / Informatsiinyi zbirnyk MON Ukrainy [The concept of "New Ukrainian School"], 2016, <http://mon.gov.ua> [in Ukraine].
4. Nochevchuk M.V. Vprovadzhennia elementiv STEM-osvity u navchannia matematyky ta fizyky / M.V. Nochevchuk [Introducing elements of STEM education in mathematics and physics teaching], <https://vseosvita.ua/library/statta-na-temu-vprovadzhennia-elementiv-stem-osviti-u-navcanna-matematiki-ta-fiziki-84380.html>. [in Ukraine].
5. STEM-osvita [STEM education], <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/> [in Ukraine].
6. Nakazy MON Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine], <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/normativno-pravove-zabezpechennia/nakazi-mon-ukrayini/> [in Ukraine].

УДК 316.61:378.147.091.33-027.22
DOI

Наталія КОЛЯДА,
orcid.org/0000-0003-3623-6552
доктор педагогічних наук, професор,
проректор з інноваційних досліджень та європейської інтеграції
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини
(Умань, Черкаська область, Україна) *koliada_n@ukr.net*

Оксана КРАВЧЕНКО,
orcid.org/0000-0002-9732-6546
доктор педагогічних наук, доцент,
декан факультету соціальної та психологічної освіти
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини
(Умань, Черкаська область, Україна) *okskravchenko@ukr.net*

ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ «SOFT-SKILLS» В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті теоретично узагальнено й обґрунтовано практичний інструментарій формування «м'яких навичок» (*soft-skills*) у здобувачів освіти. З'ясовано й узагальнено основні «*soft-skills*», які поряд із професійними компетентностями визначають професійну самореалізацію фахівців соціономічного профілю: уміння працювати в команді, лідерські якості, креативність, організаторські здібності, комунікацію, емоційний інтелект, роботу з інформацією, системне мислення, мотивацію.

Встановлено, що в умовах позанавчальної діяльності найбільш оптимально організовувати заходи на виявлення та формування «м'яких навичок» у студентської молоді. Найбільш сприятливими для цього є тематичні центри та інші професійно орієнтовані організації, на базі яких формуються тимчасові молодіжні колективи (Студентська соціально-психологічної служба, Національно-патріотичний табір для студентської молоді «Дія», Гендерний центр, Центр соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів», Молодіжний центр «START», Науково-практичний центр родинного виховання, Центр психологічного діагностування та тренінгових технологій «Інсайт»).

Задля актуалізації розвитку у студентів професійних та особистісних компетентностей, для досягнення конкурентоздатності на ринку праці проведено опитування серед студентів, випускників, а також роботодавців. Результати дослідження дають підстави виокремити такі заходи для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців крізь призму «*soft-skills*»: посилити участь студентів у позанавчальних заходах поряд з аудиторною роботою; сприяти ініціативам студентства щодо створення тематичних і професійно орієнтованих центрів і молодіжних осередків; необхідно враховувати розвиток кар'єрного становлення випускників, які залучені та не залучені до позанавчальної діяльності; доцільно спільно з роботодавцями періодично удосконалювати освітні програми з урахуванням важливості розвитку «*soft skills*».

Ключові слова: студент, «м'які навички» (*soft-skills*), професійна підготовка, позанавчальна діяльність, кар'єра.

Nataliya KOLIADA,
orcid.org/0000-0003-3623-6552
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Vice-Rector for Innovation Research and European Integration
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Cherkasy region, Ukraine) *koliada_n@ukr.net*

Oksana KRAVCHENKO,
orcid.org/0000-0002-9732-6546
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Dean of the Faculty of Social and Psychological Education
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Cherkasy region, Ukraine) *okskravchenko@ukr.net*

PRACTICAL EXPERIENCE OF “SOFT-SKILLS” FORMATION IN TERMS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The article theoretically generalizes and substantiates practical tools for the formation of “soft-skills” in education. The basic “soft-skills” which along with professional competencies determine the professional self-realization of specialists of the socio-economic profile have been identified and generalized. They are as follows: ability to work in a team, leadership qualities, creativity, organizational abilities, communication, emotional intelligence, work with information, system thinking, motivation.

It has been found that in the context of extracurricular activities it is best to organize events in order to identify and develop “soft skills” of the students. Thematic centers and other professionally oriented organizations on the basis of which temporary youth groups are formed are the most favorable for this (the most popular examples are Student Social and Psychological Service, National Patriotic Camp for Students “Diya” (“Action”), Gender Center, Center for Social and Educational Integration, Inclusive Rehabilitation and Social Tourism “Bez Barrieriv” (“No Barriers”), Youth Center “START”, Family Educational and Practical Center, Psychiatric Diagnosis and Training Technology Center “Insight”).

In order to update the development of students’ professional and personal competences, to achieve competitiveness in the labor market, a survey was conducted among students, graduates, as well as employers. The results of the study give grounds to highlight the following measures to improve the quality of future professionals’ training through the soft-skills. Therefore it is necessary to increase students’ participation in extracurricular activities alongside classroom work; promote student initiatives to create thematic and professionally oriented centers and youth centers; take into account the career development of graduates who are involved and not involved into extracurricular activities. It is advisable, together with employers, to improve educational programs time from time, taking into account the importance of soft skills development.

Key words: student, soft skills, vocational training, extracurricular activities, career.

Постановка проблеми. Відповідно до Цілей сталого розвитку на 2016–2030 рр. визначальною є четверта ціль під назвою «Забезпечення всеохоплюючої та справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх», яка передбачає, що до 2030 р. кожна країна-учасниця повинна ліквідувати гендерну нерівність у сфері освіти та забезпечити рівний доступ до освіти та професійно-технічної підготовки всіх рівнів для уразливих груп населення, у т. ч. інвалідів, представників корінних народів і дітей, котрі перебувають в уразливому становищі. Кожен заклад освіти повинен враховувати особливі потреби інвалідів і гендерні аспекти, забезпечити безпечне, вільне від насильства і соціальних бар’єрів, ефективне середовище навчання для всіх.

Закон України «Про освіту» (2017) визначає, що освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об’єднаного спільними цінностями і культурою, та держави.

У новому Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020) зазначено, що система загальної середньої освіти функціонує з метою забезпечення: всебічного розвитку, навчання, виховання, виявлення обдарувань, соціалізації особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і здобуття освіти упродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності, дбайливого ставлення до родини, власної країни, довкілля,

спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству.

Закон України «Про вищу освіту» (2014) встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу із закладами вищої освіти на принципах автономії закладів вищої освіти, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях.

Ключовою засадою Програми діяльності Кабінету Міністрів України на 2020–2025 рр. є якість освіти та культурний рівень, оскільки вони забезпечують належний розвиток людського капіталу, що є передумовою економічного розвитку держави. Аналіз ситуації дозволив констатувати, що потребує оновлення зміст освіти, підходи до організації освітньої діяльності, методики навчання та культура оцінювання, а також освітній простір, які є застарілими та не дають можливості здобувати ключові компетентності для ціложиттєвої освіти, а також наскрізні вміння для успішного життя (критичне та творче мислення, вміння розв’язувати складні проблеми, співпрацю з іншими, емоційний інтелект та ін.) учням та ученицям, у т. ч. з особливими освітніми потребами. Ціллю 1.2. до 2025 р. визначено: «Випускники школи є самодостатніми, творчими та креативними особистостями, які мають ґрунтовні знання та володіють компетентностями, потрібними у сучасному світі». Перша підціль: оновлений

зміст освіти та методики навчання відповідають потребам формування ключових компетентностей для життя.

Такі стратегічні цілі визначають підходи до діяльності закладів освіти всіх рівнів, де значна роль відводиться формуванню життєвим навичкам, що сприяють успішній соціальній адаптації дітей і молоді в реальних умовах життєдіяльності, в т. ч. здобувачам з особливими освітніми потребами дозволяють інтегруватися у соціум як повноправним і повноцінним учасникам суспільного життя.

Реформа Нової української школи, яка стартувала у нашій країні з 2017 р., враховує та передбачає запровадження компетентнісного підходу до навчання у школах і передбачає ряд ключових компетентностей, серед яких: громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей.

В основі такого підходу – розвиток «soft skills», «м'яких навичок» на кшталт умінь утримувати увагу, системно, креативно і критично мислити, співчувати, працювати в команді. Серед інших інновацій – виховання стійкості до негараздів і робота із психологічними травмами, що актуально для країни в стані війни. За даними досліджень, проведених у Гарвардському та Стенфордському університетах, тільки 15% кар'єрного успіху забезпечується рівнем професійних навичок, тоді як інші 85% – це т. зв. «м'які навички» (Soft Skills).

Цілеспрямоване формування таких навичок в умовах закладу освіти і є соціальною освітою. До завдань соціальної освіти належить практична підготовка учнів і студентів до вирішення життєвих питань у різних ситуаціях. Соціальна освіта – це загальна назва для групи соціально орієнтованих видів практичної підготовки і формування компетентності у різних соціально важливих ситуаціях життя людини (Катаєв, 2019).

Аналіз досліджень. Проблема формування у здобувачів освіти «soft skills» є доволі новою для вітчизняної науки, чим і пояснюється невелика кількість праць, спеціально присвячених цій тематиці. Так, К. Коваль розглядає розвиток «soft skills» у студентів як один із важливих чинників працевлаштування (2015); С. Наход актуалізує значущість «soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій (2018); І. Гарбузюк визначає концептуальні засади освітніх практик, що базуються на життєвих компетентностях (2019).

Водночас в умовах трансформації підходів до діяльності та функціонування закладів освіти, зумовленої прийняттям нової законодавчої бази та процесами реформування початкової та основної

школи за формулою НУШ, вищої школи, набуває актуальності теоретичне узагальнення й обґрунтування практичного інструментарію формування «м'яких навичок» (soft-skills) у здобувачів освіти, що і є метою цієї статті.

Виклад основного матеріалу. Організація Об'єднаних Націй із питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) спільно з Дитячим фондом Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ) та у співпраці з багатьма іншими міжнародними і національними організаціями запропонували концептуальну модель для розробки освітніх програм. Модель має чотири виміри навчання, відповідно до яких ЮНІСЕФ визначено 12 основних компетентностей:

- учитися знати: творчість, критичне мислення, вирішення проблем;
- учитися діяти: співпраця, переговори, прийняття рішень;
- учитися бути: саморегуляція, стійкість, комунікація;
- учитися жити разом: повага до різноманітності, співпереживання, участь (Гарбузюк, 2019).

Поряд із предметними компетентностями – міцними ґрунтовними знаннями з чітко визначених галузей знань – важливу роль відіграють життєві навички, які в органічній єдності визначають успішність соціалізації та соціальної адаптації молоді людини, в т. ч. й у професійному становленні.

За визначенням ВООЗ, життєві навички – це здатність до адаптивної та позитивної поведінки, що дозволяє людині ефективно справлятися з вимогами і проблемами повсякденного життя.

Освіта на засадах розвитку життєвих навичок – це ефективна педагогічна технологія, спрямована на формування здорової та просоціальної особистості. Вона гармонійно поєднує функції виховання і розвиток соціально-психологічних компетентностей учнів.

На основі аналізу класифікацій ВООЗ і ЮНІСЕФ, а також врахувавши динаміку змін ключових компетентностей для навчання протягом всього життя, дослідниця І. Гарбузюк сформувала перелік життєвих навичок, розвиток яких спонукатиме підлітків до просоціальної діяльності як вищої форми соціальної відповідальності активного громадянина. Це: навички емпатії, навички кооперації, навички ефективної комунікації, навички асертивності, навички планування часу, навички аналізу та вирішення проблем. Авторка вважає, що життєві навички – це здатність до адаптивної й позитивної поведінки, яка дозволяє людині ефективно справлятися з вимогами і проблемами повсякденного життя (Гарбузюк, 2019).

Не менш важливими є висновки останніх досліджень ринку праці, що відображають помітну тенденцію значної зацікавленості працедавців до

«soft skills» у шукачів. Більшість роботодавців вважають їх так само важливими, як і професійні знання та вміння. Проте навчальні програми перенавантажені навчальними дисциплінами, які розвивають у студентів «hard skills», тобто «тверді» навички, пов'язані зі знанням фундаментальних і спеціальних дисциплін, здобуттям практичної підготовки тощо. Саме «жорсткі» вимоги («hard skills») легко виміряти, вони є доволі об'єктивними. До цієї групи відносять професійні знання, вміння та навички. «М'які» вимоги («soft skills»), їх складно виміряти, а тому їх оцінка має суб'єктивний характер (чесність, ініціативність, працелюбність, здатність до навчання, творчі здібності тощо) (Коваль, 2015).

Boston Consulting Group, провідною міжнародною компанією, що спеціалізується на управлінському консалтингу, було проведено дослідження значимості різних «soft skills» для працевлаштування. Найбільш затребувані комунікативні навички – 79%, активна життєва позиція – 78%, аналітичне мислення – 77%, витримка – 75%, уміння працювати в команді – 74%, спрямованість досягати поставлені цілі – 70%, здатність вирішувати конфлікти – 54%, уміння надихати новими ідеями – 54%, креативність – 43%, надійність – 42% (Лоренц, 2019).

Поняття «soft skills» пов'язане з тим, яким чином люди взаємодіють між собою, соціалізуються, самореалізуються як особистість та у професійному житті, тобто «м'які» навички рівною мірою необхідні як для повсякденного життя, так і для роботи. За даними досліджень, професійну успішність визначають саме «soft skills». На противагу твердим навичкам, м'які навички не є обов'язковими, але саме вони у поєднанні зі спеціальними сприяють становленню спеціаліста як висококваліфікованого професіонала (Коваль, 2015).

Погоджуємося із С. Находом стосовно поняття «soft skills» як комплексу неспеціалізованих надпрофесійних «гнучких компетентностей», що впливають на успішне виконання професійних обов'язків будь-якого профілю, зокрема спеціалістів соціономічного профілю (Наход, 2018).

Соціономічні професії – це професії у сфері «людина – людина», які вирішують професійні завдання, пов'язані із забезпеченням соціального благополуччя у громаді, налагодження комунікаційних зв'язків між індивідами, трансляцією соціокультурного досвіду та формування суспільно прийнятих норм, правил, традицій. До таких професій належать: педагоги, психологи, соціальні педагоги та соціальні працівники.

До переліку «м'яких навичок» цих фахівців відносимо:

– уміння працювати в команді: вміння слухати, здатність бачити єдину мету і знаходити

шляхи її досягнення, вміння поєднувати власні амбіції із колективною справою, готовність підтримати, вміння переконувати і знаходити компроміс;

– лідерські якості: здатність об'єднувати людей навколо соціально значущої мети, вміння брати на себе відповідальність за весь колектив;

– креативність: вміння знаходити нестандартні, нові рішення знайомих ситуацій, здатність генерувати і втілювати в життя нові ідеї;

– організаторські здібності: вміння об'єднувати людей і чітко визначати обов'язки відповідно до можливостей кожного, ініціативність і вимогливість до себе та інших;

– комунікація: вміння спілкуватися відповідно до ситуації, враховувати міміку і жести, вміння домовлятися, відповідно починати і завершувати розмову, підсумовувати результати розмови, готовність спілкуватися з клієнтами будь-якого віку;

– емоційний інтелект: вміння розпізнавати чужі емоції та демонструвати свої, налагоджувати емоційний контакт для спільної роботи;

– робота з інформацією: вміння збирати, аналізувати й оцінювати нову інформацію, задавати потрібні питання; орієнтуватися у широкому інформаційному полі сучасного світу;

– системне мислення: вміння планувати, ставити поточні та кінцеві цілі та реалізовувати їх, аналізувати складні ситуації, знаходити оптимальне рішення;

– мотивація: уміння мотивувати себе і своїх клієнтів, розуміти чужі мотиви та наміри, долати проблеми і кризи та мотивувати клієнтів до цього.

Заслуговує на увагу думка С. Находа, за якою вагомого значення у структурі м'яких навичок соціономічних професій надається акмеологічному компоненту, що спирається на центри самоіндивідуалізації людини та представлений такими якостями особистості: ініціативністю, самостійним цілепокладанням, інтенсивною включеністю у діяльність, ергічністю (розумовою, психологічною витривалістю), психологічною пластичністю (здатністю пристосуватися до змін), володінням прийомами саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації), орієнтацією на саморозвиток і самовдосконалення, прагненням до самореалізації (Наход, 2018).

Спробуємо проаналізувати особливості професійної підготовки соціономічних фахівців і специфіку формування у них «м'яких навичок» в умовах ЗВО.

Дослідження здійснювалося на базі факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, де реалізуються освітні програми зі спеціальностей «231 Соціальна робота», «053 Психологія», «011 Освітні педагогічні науки».

У контексті пошуку ефективних шляхів формування «м'яких навичок» в умовах ЗВО доцільно врахувати такий аспект: доволі складно формувати їх у межах навчального процесу, оскільки на перешкоді стає ряд формальних факторів (вимоги робочої навчальної програми, орієнтація навчального матеріалу на засвоєння певної сукупності знань із навчального предмету, фіксований час академічної пари, особистісний фактор викладача тощо).

Тому лише в умовах позанавчальної діяльності найбільш оптимально організовувати заходи на виявлення та формування «м'яких навичок» у студентської молоді. Найбільш сприятливими для цього є тематичні центри та інші професійно орієнтовані організації, на базі яких формуються тимчасові молодіжні колективи.

У цьому напрямі на факультеті соціальної та психологічної освіти УДПУ імені Павла Тичини студенти – майбутні соціальні працівники, психологи, педагоги активно долучаються до інноваційних структурних підрозділів, мета діяльності яких має інтегративний характер: поглиблене теоретичне вивчення дисциплін професійного циклу, формування важливих професійних компетентностей у межах долучення студентів до різних практик соціальної роботи, створення умов для виявлення студентських ініціатив у сфері соціальної підтримки вразливих категорій населення, підтримка організаторських здібностей студентів і лідерських якостей загалом. Студенти активно долучаються до творчої, наукової, волонтерської та інших видів активної позанавчальної роботи. Беруть участь у конкурсах, проєктах, вчаться працювати в команді, брати на себе відповідальність, ініціювати конкретні акції, розвивають свої лідерські якості, навики публічних виступів тощо.

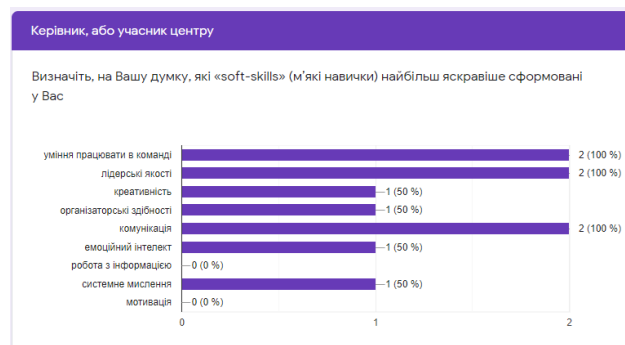
У табл. 1 представлено форми роботи зі студентської молоддю – майбутніми фахівцями соціономічних професій у позанавчальний час на базі відповідних структурних підрозділів факультету соціальної та психологічної освіти УДПУ імені Павла Тичини з метою формування «Soft-skills» (м'яких навичок).

Враховуючи актуальність питання розвитку у студентів професійних та особистісних компетентностей, для досягнення конкурентоздатності на ринку праці важливо з'ясувати, чи дозволяє розвинута система позанавчальної роботи зі студентами формувати у студентів «soft skills», а також підвищити конкурентоздатність, а особливо – досягти високих показників працевлаштування випускників. У цьому контексті важлива думка студентів, випускників, а також роботодавців.

Випускники факультету вважають, що у них впродовж навчання в університеті найбільш сформовані такі «м'які навички»: 83,3% – організаторські здібності; одну позицію в 66,7% розділили вміння працювати в команді та робота з інформацією; у діапазоні 30–40% такий перелік: лідерські якості, комунікація, емоційний інтелект, системне мислення та мотивація.



Окремо проведено опитування серед лідерів, активістів студентських осередків та учасників того чи іншого центру, результати якого суттєво відрізняються від попереднього опитування: 100%, на їхню думку, сформовані такі навички: вміння працювати в команді, лідерські якості, комунікація; решта якостей отримала позначку 50%.



Аналогічне опитування було здійснене серед студентів, котрі не є учасниками відповідних структурних підрозділів із різних причин: навчальна діяльність як пріоритет і основна складова частина студентського життя; брак часу з огляду на наявність сімейних обов'язків і дітей; нецікава тематика структурних підрозділів; інше. Результати такі: 57,9% опитуваних студентів надали перевагу комунікації; 52,6% – вмінню працювати в команді; 42,1% – роботі з інформацією; 36,8% – лідерським якостям і мотивації; 31,6% – креативності; 26,3% – організаторським здібностям; 21,1% – емоційному інтелекту; 15,8% – системному мисленню.

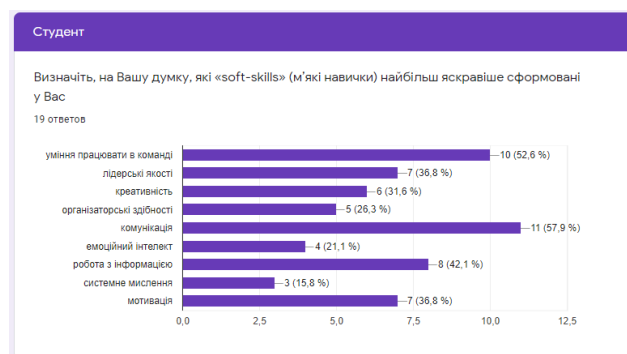
Таблиця 1

Характеристика форм роботи зі студентської молоддю

Структурний підрозділ	Зміст і спрямованість	Форми роботи	«М'які навички»
Студентська соціально-психологічна служба	Метою діяльності Служби є організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів і соціальних робітників в умовах вищого навчального закладу, їх підготовка до здійснення професійних функцій шляхом залучення до доброчинної діяльності, підтримка та розвиток соціальних ініціатив. Студентська соціально-психологічна служба (далі – Служба) – унікальна організація. Ця унікальність полягає у поєднанні декількох факторів: участь у її роботі беруть тільки студенти, і вся діяльність (навіть робота керівництва) здійснюється як волонтерська робота, тобто добровільна.	Шефство над притулками та реабілітаційними центрами	Організаторські здібності; комунікативні вміння; емоційний інтелект; мотивація
		Превентивні акції, квести, флешмоби щодо попередження та профілактики негативних явищ, зокрема наркоманії та СНІДу серед неповнолітніх і молоді	Креативність; організаторські здібності
		Вулична соціальна робота з дітьми та молоддю в м. Умань	Організаторські здібності; креативність; комунікація
		Ігротеки, театралізовані дійства, рольові та творчі ігри з молоддю, конкурси стіннівок і соціальних реклам із метою попередження поширення шкідливих звичок, негативних явищ, соціальних хвороб шляхом просвітницької роботи	Організаторські здібності; креативність; комунікація; лідерські якості
		Соціальні та благодійні акції	Мотивація; емоційний інтелект; уміння працювати в команді
		Міський фестиваль соціально-психологічної драми «Почуй! Побач!»	Організаторські здібності; комунікація; креативність
Національно-патріотичний табір для студентської молоді «Дія»	Мета якого – формування у студентів високої патріотичної свідомості, почуття вірності Батьківщині, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. Учасниками табору є студентська й учнівська молодь міста Умань. Особливістю і визначальною засадою роботи Табору «Дія» є те, що участь у діяльності – від керівництва до проведення того чи іншого заходу – беруть лише студенти, а це сприяє формуванню вмінь самоорганізації.	Благодійні акції (збір і доставка в зону АТО/ООС різноманітних ресурсів (харчів, ліків, одягу); допомога сім'ям учасників АТО)	Уміння працювати в команді, організаторські здібності, комунікація, емоційний інтелект, мотивація
		Зустрічі із громадськими та волонтерськими організаціями під гаслом «Волонтерське серце допоможе тим, хто цього потребує!»	комунікація, емоційний інтелект, робота з інформацією, системне мислення, мотивація
		Акція з виготовлення подарунків для вихованців дитячих притулків Сходу під гаслом «Ми діти України – ми за мир»	уміння працювати в команді, креативність, комунікація, мотивація
		Збір матеріальної підтримки для дітей-переселенців і дітей-інвалідів Сходу України	уміння працювати в команді, організаторські здібності, комунікація, емоційний інтелект, мотивація
		Міський конкурс соціальних проектів серед учнівської та студентської молоді «RAZOM» за такими тематичними напрямками: надання соціально-психологічної підтримки внутрішньо переміщеним особам внаслідок конфлікту в Україні, соціально-психологічна допомога учасникам АТО та їхнім сім'ям, «Ми – за МИР»	Креативність, комунікація, емоційний інтелект, робота з інформацією, системне мислення, мотивація

Структурний підрозділ	Зміст і спрямованість	Форми роботи	«М'які навички»
Гендерний центр	Основні напрями діяльності якого: формування гендерної компетентності фахівців з урахуванням потреб різних цільових груп; гендерна освіта, первинна та службова підготовка і підвищення кваліфікації працівників; профілактика гендерно зумовленого насильства; залучення жінок до всіх заходів із мирного вирішення конфліктів; заходи, що забезпечують захист і повагу прав людини, жінок і дівчат. Гендерний центр увійшов до Всеукраїнського осередку центрів гендерної освіти України.	Лекторій щодо ознайомлення студентства з основними нормативно-правовими документами з питань гендеру	Робота з інформацією, системне мислення, мотивація
		Обласний конкурс студентських та учнівських наукових робіт із гендерної тематики «Сім'я від А до Я»	Креативність, комунікація, емоційний інтелект, робота з інформацією
		Брей-ринг «Гендерні стереотипи»	Уміння працювати в команді, комунікація, робота з інформацією, системне мислення
		Діяльність наукового гуртка «Марс – Венера»	Уміння працювати в команді, креативність, комунікація
		Науковий проект «Жінки в історії соціальної роботи»	Креативність, комунікація, емоційний інтелект, робота з інформацією, системне мислення
		Фотовиставки: «Мій дбайливий люблячий тато»; «СТОП насильству над жінками»; «Моя мама професіоналка»	Креативність, комунікація, робота з інформацією
Центр соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів»	Метою створення і діяльності є консолідація зусиль відповідних структурних підрозділів університету, залучених органів виконавчої влади та громадських організацій, спрямованих на соціально-педагогічну підтримку осіб із обмеженими можливостями щодо їх адаптації до студентського та педагогічного колективу, інтеграції у освітнє та соціальне середовище, на створення умов для саморозвитку та самореалізації, розвиток соціальної активності, автономності, відповідальності та мобільності осіб з особливими потребами.	Розробка та реалізація маршрутів інклюзивного туризму	Уміння працювати в команді, організаторські здібності, комунікація, системне мислення, мотивація
		Студентський конкурс соціальних проєктів «Подорожуємо без бар'єрів»	Креативність, комунікація, робота з інформацією, системне мислення
		Фестиваль творчості «Рівні між собою ми. Будемо разом Я і Ти»	Уміння працювати в команді, креативність, комунікація, емоційний інтелект, мотивація
Молодіжний центр «START»	Є спільним проєктом факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та відділу у справах молоді Уманської міської ради. У своїй діяльності Центр взаємодіє з установами різних форм власності. Метою Центру є створення умов для всебічного розвитку і самореалізації молоді в різних сферах суспільного життя, розкриття її потенціалу, захист інтересів і прав; сприяння соціальному становленню й розвитку, професійній орієнтації та організації змістовного дозвілля, підтримці талановитої молоді.	Тренінг для першокурсників «Бути студентом – круто!»; тренінг «Толерантність – основа сучасної особистості»	Комунікація, емоційний інтелект, мотивація
		Виставки плакатів	Організаторські здібності, креативність, робота з інформацією
		Участь у конкурсах для студентської молоді різного спрямування	Креативність, лідерські якості, комунікація
		Участь у програмі особистісного і професійного розвитку «Державотворець»	Лідерські якості, комунікація, робота з інформацією

Структурний підрозділ	Зміст і спрямованість	Форми роботи	«М'які навички»
Науково-практичний центр родинного виховання	Мета якого: сприяння партнерству соціальних інституцій; надання психолого-педагогічної допомоги та послуг сім'ям, які перебувають у складних життєвих обставинах, передусім молодим, багатодітним, неповним, переселенцям; реалізація державної політики в галузі освіти, педагогічної науки.	Реалізація спецкурсів «Підготовка молоді до усвідомленого материнства і батьківства», «Щасливі батьки – щаслива дитина»	Комунікація, емоційний інтелект, робота з інформацією, системне мислення, мотивація
		Діяльність студентського клубу «Щасливе батьківство»	Уміння працювати в команді, лідерські якості, комунікація
		Фотовиставка «Мама і Я» до Дня матері (Друга неділя травня).	Креативність, комунікація, системне мислення, мотивація
		Виховний захід «Від тебе, мамо, в світ ідуть дороги...» до Міжнародного дня сім'ї	Креативність, комунікація, системне мислення, мотивація
		Участь у роботі Батьківського університету	Креативність, комунікація, системне мислення, мотивація
Центр психологічного діагностування та тренінгових технологій «Інсайт»	Основна мета діяльності: виявлення професійних інтересів, ціннісних орієнтацій і пріоритетів молоді, розвитку їх творчих, інтелектуальних здібностей, надання психологічної підтримки в усвідомленому виборі майбутньої професії.	Авторські тренінги особистісного та професійного росту	Комунікація, емоційний інтелект, системне мислення, мотивація
		Квест для студентів ФСПО «Ціль Мета Мотивація»	Уміння працювати в команді, лідерські якості, комунікація
		Адаптаційні тренінги для студентів І курсу ФСПО «Я + Ти = Успішний першокурсник»	Уміння працювати в команді, лідерські якості, креативність, комунікація
		Участь у проведенні комплексного психологічного тестування абітурієнтів, випускників шкіл із метою виявлення професійних, інтелектуальних здібностей як етап підготовки до вступу у ЗВО	Уміння працювати в команді, комунікація, емоційний інтелект, робота з інформацією



Можна зробити висновки, що активна участь студентів у позанавчальній діяльності як студентських лідерів, керівників студентського осередку, співробітників того чи іншого центру, активістів, ініціаторів акцій, заходів і т. п. сприяє формуванню таких особистісних якостей, як уміння працювати в команді, лідерство, комунікація, на відміну від студентів, котрі долучаються лише до навчальної діяльності. Внаслідок опитування випускників факультету, які апробували свої професійні й особистісні можливості на практиці в реальних виробничих умовах, встановлено, що

найбільш міцно сформовані організаторські здібності, уміння працювати в команді та робота з інформацією.

Цікава думка працедавців (стейкхолдерів) щодо рівня сформованості у випускників відповідних життєвих навичок. Було проведене опитування керівників закладів соціальної сфери й освіти. Результати свідчать про те, що в реальних виробничих умовах випускники виявляють навички роботи з інформацією (95%) і системного мислення (95%); наступну позицію займають уміння працювати в команді (85%), креативність (85%), мотивація (85%) та комунікація (85%); організаторські здібності отримали позначку у 75%; найменшу позицію посіли лідерські якості (70%) та емоційний інтелект (70%).

З огляду на труднощі в адаптації до першого робочого місця для випускників необхідно розробляти рекомендації професійного росту, де особливу увагу приділяти питанням подальшого розвитку «м'яких навичок», від яких залежить професійний та особистісний успіх, а зміст освітніх програм оновлювати через окремі освітні компоненти щодо формування відповідних професійних і життєвих компетентностей.

Висновки. Таким чином, теоретично узагальнено й обґрунтовано практичний інструментарій формування «м'яких навичок» (soft-skills) у здобувачів освіти. З'ясовано й узагальнено основні «soft-skills», які поряд із професійними компетентностями визначають професійну самореалізацію фахівців соціономічного профілю: уміння працювати в команді, лідерські якості, креативність, організаторські здібності, комунікацію, емоційний інтелект, роботу з інформацією, системне мислення, мотивацію.

Встановлено, що в умовах позанавчальної діяльності найбільш оптимально організовувати заходи на виявлення та формування «м'яких навичок» у студентської молоді. Найбільш сприятливими для цього є тематичні центри та інші професійно орієнтовані організації, на базі яких формуються тимчасові молодіжні колективи (Студентська соціально-психологічна служба, Національно-патріотичний табір для студентської молоді «Дія», Гендерний центр, Центр соціально-освітньої інтеграції та

інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів», Молодіжний центр «START», Науково-практичний центр родинного виховання, Центр психологічного діагностування та тренінгових технологій «Інсайт»).

Задля актуалізації розвитку у студентів професійних та особистісних компетентностей, для досягнення конкурентоздатності на ринку праці проведено опитування серед студентів, випускників, а також роботодавців.

Результати дослідження дають підстави виокремити такі заходи: посилити участь студентів у позанавчальних заходах поряд з аудиторною роботою; сприяти ініціативам студентства щодо створення тематичних і професійно орієнтованих центрів і молодіжних осередків; необхідно враховувати розвиток кар'єрного становлення випускників, які залучені та не залучені до позанавчальної діяльності; доцільно спільно з роботодавцями періодично удосконалювати освітні програми з урахуванням важливості розвитку «soft skills».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гарбузюк І. В. Conceptual and categorical analysis of adolescent education based on the development of life skills. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал* : матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України НАІР, м. Івано-Франківськ, Україна. 2019. С. 49–54.
2. Закон України «Про вищу освіту». 2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Катаєв С. Л. Зарубежный опыт социального образования в аспекте компетентностного подхода. *«SOCIOPOSTIP: міждисциплінарний електронний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи»*. 2019. № 8.
5. Коваль К. О. Развитие «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. URL: ir.lib.vntu.edu.ua.
6. Лоренц В. В. Развитие универсальных наддисциплинарных компетенций (soft skills) студентов. *Вестник науки*. 2019. Т. 1. № 2 (11). С. 60–63.
7. Наход С. А. Значущість “Soft skills” для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. URL: enpuir.npu.edu.ua.
8. Програми діяльності Кабінету Міністрів України на 2020–2025 pp. URL: <https://program.kmu.gov.ua/meta/vipuskniki-skoli-e-samodostatnimi-tvorcimi-ta-kreativnimi-osobistostami-aki-maut-gruntovni-znanna-ta-volodiut-kompetentnostami-so-potribni-u-sucasnomu-sviti>.
9. Формула НУШ. URL: <https://nus.org.ua/about/formula/>.
10. Цілі сталого розвитку на 2016–2030 pp. URL: <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholitia/tsili-staloho-rozvytku>.

REFERENCES

1. Harbuziuk, I. V. Conceptual and categorical analysis of adolescent education based on the development of life skills. *Ivano-Frankivsk. Modern Educational Process: Essence and Innovation Potential: Materials of the Reporting Scientific and Practical Conference of the Institute of Educational Problems of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. 2019. pp. 49–54 [in Ukraine].
2. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” [The Law of Ukraine “On Higher Education”]. 2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukraine].
3. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” [The Law of Ukraine “On Education”]. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukraine].
4. Kataev S. L. Zarubezhnyy opyt sotsyal'nogo obrazovaniya v aspekte kompetentnostnogo podkhoda. [Foreign experience of social education in the aspect of competence approach]. *“SOCIO SPACE: An Interdisciplinary Electronic Collection of Scientific Papers in Sociology and Social Work”*. 2019. № 8 [in Ukraine].
5. Koval K. O. Rozvytok “soft skills” u studentiv-odyn z vazhlyvykh chynnykiv pratsevlashtuvannia [The development of “soft skills” in students is one of the important factors of employment]. URL: ir.lib.vntu.edu.ua [in Ukraine].
6. Lorents V. V. Razvitiye universalnykh naddistsiplinarnykh kompetentsiy (soft skills) studentov [Development of universal superdisciplinary competencies (soft skills) of students]. *Herald of Science*. 2019. T. 1. № 2 (11). pp. 60–63 [in Russian].
7. Nakhod S. A. Znachushchist “Soft skills” dlia profesiinoho stanovlennia maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [The importance of “Soft skills” for the professional formation of future specialists in the socio-economic professions]. URL: enpuir.npu.edu.ua [in Ukraine].
8. Prohramy diialnosti Kabinetu Ministriv Ukrainy na 2020–2025 rr. [Programs of activity of the Cabinet of Ministers of Ukraine for 2020–2025]. URL: <https://program.kmu.gov.ua/meta/vipuskniki-skoli-e-samodostatnimi-tvorcimi-ta-kreativnimi-osobistostami-aki-maut-gruntovni-znanna-ta-volodiut-kompetentnostami-so-potribni-u-sucasnomu-sviti> [in Ukraine].
9. Formula NUSH [Formula of the New Ukrainian School]. URL: <https://nus.org.ua/about/formula/> [in Ukraine].
10. Tsili staloho rozvytku na 2016–2030 rr. [Sustainable Development Goals for 2016–2030]. URL: <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholitia/tsili-staloho-rozvytku> [in Ukraine].

УДК 37:378.1.14
DOI

Алла КОТВИЦЬКА,
orcid.org/0000-0002-6650-1583
доктор фармацевтичних наук, професор,
заслужений діяч науки і техніки України,
ректор
Національного фармацевтичного університету
(Харків, Україна) rector@nuph.edu.ua

Ліана БУДАНОВА,
orcid.org/0000-0002-3679-5074
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов
Національного фармацевтичного університету
(Харків, Україна) liana@nuph.edu.ua

ОСВІТНЬО-ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено впровадженню інноваційних технологій навчання, які сприяють створенню принципово нової інформаційної освітньої сфери. Визначено, що граматики-перекладна, свідомо-практична, аудіовізуальна методика, комунікативно-розвивальні технології підвищують ефективність вивчення іноземних мов; особистісно орієнтована технологія навчання іноземних мов забезпечує необхідні умови для активізації пізнавальної й мовленнєвої діяльності здобувача вищої фармацевтичної освіти, надаючи йому можливість усвідомити новий мовний матеріал і отримати достатню усну практику для формування необхідної іншомовної комунікації; проєктна технологія створює передумови для розвитку самостійності та творчості у процесі опанування іноземних мов, збагачення словникового запасу, розширення лінгвістичних знань і використання їх у нових сферах діяльності.

Водночас наголошено, що особливого значення в контексті дослідження набувають інтенсивні технології навчання, що активізують свідомі та підсвідомі процеси психіки для створення різноманітної та міцної мовної бази, мотивують спілкування в оптимальній організації колективної взаємодії майбутніх фахівців фармацевтичного сектора один з одним і з викладачем. Виявлено, що особливістю інноваційних технологій навчання (дистанційне, електронне, мультимедійне, вебнавчання) є також їхня мобільність і віддаленість у часі та просторі, що дає можливість вивчати іноземну мову поза межами аудиторії. Технологія ситуативного моделювання й ігрові технології забезпечують імітацію елементів професійної діяльності, її типових та істотних рис. Технологія мовного портфеля сприяє розвитку мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для майбутньої діяльності.

Отже, використання інноваційних технологій розкриває широкі освітньо-виховні можливості для вивчення іноземних мов на фармацевтичних факультетах закладів вищої освіти.

Ключові слова: інновація, педагогічна технологія, навчальні досягнення, фармацевтична галузь, іноземна мова

Alla KOTVITSKA,
orcid.org/0000-0002-6650-1583
Doctor of Pharmaceutical Sciences, Professor,
Honored Worker of Science and Technology of Ukraine,
Rector
of the National University of Pharmacy
(Kharkiv, Ukraine) rector@nuph.edu.ua

Liana BUDANOVA,
orcid.org/0000-0002-3679-5074
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages
of the National University of Pharmacy
(Kharkiv, Ukraine) liana@nuph.edu.ua

EDUCATIONAL AND UPBRINGING OPPORTUNITIES OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES OF APPLICANTS FOR HIGHER PHARMACEUTICAL EDUCATION

The article is devoted to the introduction of innovative learning technologies that contribute to the creation of fundamentally new information educational sphere. It has been determined that grammar-translation, conscious-practical, audio-visual technique, communication and development technologies increase the efficiency of learning foreign languages; personal-oriented technology of teaching provides in the process of learning foreign languages the necessary conditions for intensifying the cognitive and communicative activity of applicants for higher pharmaceutical education, giving them the opportunity to understand new language material, to obtain sufficient oral practice to develop the necessary foreign language skills; project technology creates the preconditions for the development of autonomy and creativity in the process of learning foreign language, enriching vocabulary, expanding linguistic knowledge and using them in new fields of activity.

At the same time, it is emphasized that intensive training technologies that activate conscious and subconscious processes of the psyche to create a diverse and solid linguistic base, motivate communication in the optimal organization of collective interaction of future professionals in the pharmaceutical sector with each other and teachers are of particular importance in the context of the study. It is revealed that innovative learning technologies (distance, electronic, multimedia, web-learning) are also a feature of their mobility and distance in time and space, which makes it possible to learn a foreign language beyond the lecture hall. Technology of situational modeling and gaming technology provide imitation of professional activity elements, its typical and essential features. Language portfolio technology contributes to the development of speech and language skills needed for future activities.

Thus, the use of innovative technologies opens wide educational opportunities for teaching foreign languages at pharmaceutical faculties of universities.

Key words: foreign language, innovation, pedagogical technology, educational achievements, pharmaceutical industry, foreign language.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти та суспільства опанування іноземних мов посідає одне із пріоритетних місць в особистісному розвитку та професійній підготовці сучасних фахівців фармацевтичної галузі. Потреба сучасного суспільства у фахівцях, які вільно володіють іноземними мовами в побуті та у професійній діяльності, зумовлює необхідність пошуку нових і сучасних технологій навчання, які б відповідали специфіці дисципліни «Іноземна мова», сприяли б формуванню нових умінь і навичок, удосконаленню рівня мовної й мовленнєвої підготовки здобувачів вищої фармацевтичної освіти.

Аналіз досліджень. Науковці В. Беспалько, С. Сисоева (Беспалько, 1989: 64) звертають увагу на використання педагогічних технологій в освіті та наголошують, що під час вибору навчальної технології необхідно забезпечити її відповідність організаційним, змістово-процесуальним, соціально-психологічним умовам та гуманістичній спрямованості. Відомо, що процес навчання іноземних мов має свою специфіку щодо добору технологій навчання на практичних заняттях. Так, професор Мічиганського університету Д. Брофі (Brophy, 1998: 124) пропонує такі критерії: орієнтація видів навчальної діяльності на інтереси студентів (перевага віддається таким видам навчальної діяльності, які сприймаються здобувачами вищої освіти із цікавістю і приносять їм задоволення); створення можливості взаємодії та дискурсу, що виходять за межі суто індивідуаль-

ної роботи на своєму навчальному місці; творчий характер навчальної діяльності; орієнтація на розвиток критичного та творчого мислення студентів; їхня здатність до розв'язання проблем, ухвалення рішень, а не лише виклад фактів і дефініцій; зосередженість видів навчальної діяльності на втіленні важливих ідей, не на випадкових деталях або цікавих, але всім відомих фактах; вплив усіх видів навчальної діяльності на мотивацію студентів відповідно до цілей, поставлених навчальним планом; орієнтація ретельно підібраних видів навчальної діяльності на реальні ситуації та зв'язок із поточними подіями.

Мета статті – розглянути та схарактеризувати нові технології навчання, які відповідають специфіці дисципліни «Іноземна мова», сприяють здобуттю нових знань і удосконаленню рівня мовної й мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців фармацевтичної галузі.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні процес опанування іноземної мови на фармацевтичних факультетах ЗВО потребує системного аналізу мовленнєвої діяльності із психолінгвістичних, лінгвістичних і психологічних позицій. Специфічною особливістю вивчення іноземної мови є те, що вона сама собою є метою і засобом навчання. Отже, здобувач вищої освіти спочатку засвоює найпростіші елементи, а потім з їх допомогою вивчає складні. Викладання іноземних мов майбутнім фармацевтам передбачає, що здобувач вищої освіти вже має базові знання з іноземної мови.

У сучасній системі навчання іноземним мовам на фармацевтичних факультетах ЗВО суттєвими компонентами змісту навчання є культура та література країн досліджуваної мови. Водночас у методиці викладання іноземних мов висувається когнітивна орієнтація й акцент мети навчання зміщується з комунікативної на міжкультурну комунікацію. У наукових дослідженнях (Bönsch, Kaiser, 2002: 87) зазначено: «Процес опанування іноземної мови пов'язаний із розумовою діяльністю того, хто навчається». Отже, якщо під час вивчення інших дисциплін здобувач вищої фармацевтичної освіти одержує інформацію про те, що існує поза його свідомістю, то у процесі вивчення іноземних мов він знайомиться з теоретичними знаннями про мову, опановує практичні вміння та навички.

Традиційні методи вивчення іноземних мов передбачають засвоєння знань у штучних ситуаціях, унаслідок чого здобувач вищої освіти не бачить зв'язку досліджуваного предмета зі своєю майбутньою професією. На нашу думку, найбільш ефективним з-поміж нових засобів розвитку мислення здобувачів вищої освіти, зокрема й фармацевтичної, які відповідають специфіці дисципліни «Іноземна мова», є *технологія ситуаційного навчання*. Використання цієї технології на практичних заняттях з іноземної мови дає можливість сформувати в майбутніх фармацевтів навички та вміння спілкування, розвиває звичку до самоконтролю, сприяє реальній підготовці здобувачів вищої фармацевтичної освіти до майбутньої професійної діяльності, дозволяє їм відчути позитивно-емоційний стан від пізнавального спілкування.

Науковці Л. Семушкіна та Н. Ярошенко (Семушкіна, Ярошенко, 2001) класифікують навчальні ситуації на такі види: *неімітаційні*, до яких можна віднести проблемну лекцію, навчальну дискусію, евристичну бесіду, дослідницький метод, пошукову лабораторну роботу, самостійну роботу з навчальною програмою, самостійну роботу з літературою; *імітаційні*: неігрові – вирішення ситуаційних навчальних завдань, аналіз конкретних навчальних ситуацій, практичні та лабораторні роботи за інструкцією, виконання індивідуальних завдань у процесі виробничої практики; ігрові – ділова гра, елементи ділової гри, імітація діяльності.

Уважаємо, що найприроднішою й найпродуктивнішою формою практики вільного володіння іноземною мовою є дискусія. Наприклад, на фармацевтичному факультеті здобувачі вищої освіти ведуть дискусії за такими темами: “History of Pharmacy”, “National University of Pharmacy”, “My

Future Speciality”, “Chemist’s Shop”, “Prescription”, “The Chemical Laboratory” та ін. Отже, участь у дискусії викликає у здобувачів вищої фармацевтичної освіти готовність викласти свою позицію в найбільш яскравій, переконливій формі, знайти такі слова й аргументи, які б максимально висвітлювали їхню моральну позицію, – і все англійською мовою. Цим визначається величезна цінність дискусії під час вивчення іноземних мов.

У дослідженні (Тучина, 2001: 521) підкреслено, що рольова гра дозволяє враховувати індивідуальні здібності здобувачів вищої освіти, їхні інтереси. Так, рольова гра виступає як ефективний засіб створення і розвитку мотивації до іншомовної комунікації, сприяє реалізації особистісно орієнтованого підходу у вивченні іноземних мов, здобувач вищої освіти зі своїми інтересами, емоціями, переживаннями, потребами перебуває в центрі уваги. Рольова гра забезпечує реалізацію *технології комунікативно спрямованого навчання*. Отже, зазначена технологія дозволяє залучити більшість здобувачів вищої фармацевтичної освіти до спільної діяльності з метою досягнення поставлених цілей, сприяє розвитку не лише комунікативних навичок на практичних заняттях з іноземної мови, але й творчих здібностей майбутніх працівників фармацевтичної галузі, стимулює до активної діяльності в інформаційному полі іноземної мови.

У процесі наукового пошуку встановлено, що на фармацевтичних факультетах ЗВО поряд з активізацією навчальної діяльності важливе місце посідає інтенсифікація навчання. Поняття «інтенсивне навчання» пов'язане з іменами лікаря-психотерапевта Г. Лозанова та методиста професора Г. Китайгородської. Зазначено, що основною метою інтенсивного навчання є якнайшвидше опанування вмінь іншомовної комунікації. Провідними принципами технології *інтенсивного навчання* є особистісно-рольовий, діяльнісний, ситуативно-тематичний. Отже, особливості інтенсивних технологій навчання полягають у використанні прийомів, які активізують свідомі та підсвідомі процеси психіки для створення різноманітної та міцної мовної бази; у розробці завдань, які мотивують спілкування; в оптимальній організації колективної взаємодії здобувачів вищої освіти один з одним і викладачем. Викладене вище дозволяє говорити про відповідність технології інтенсивного навчання специфіці дисципліни «Іноземна мова».

Водночас вирішення проблеми вибору інноваційних технологій навчання, які б відповідали специфіці дисципліни «Іноземна мова» для май-

бутніх фармацевтів, неможливе без *мультимедійних технологій*. Головною та визначальною перевагою мультимедійних засобів є можливість створення навчального мовного середовища, що наближається за автентичністю й інтенсивністю мовного спілкування до реальної комунікації. Наступним за важливістю моментом на користь використання мультимедійних технологій під час вивчення іноземної мови можна вважати конструктивно зумовлений індивідуалізований характер навчання, що особливо важливо за наявності контингенту здобувачів вищої фармацевтичної освіти з різним початковим рівнем володіння іноземною мовою (зокрема, англійською), різним ступенем мотивації та ступенем сформованості вмінь і навичок, різними психофізіологічними особливостями. У наукових працях (Warschauer, 200: 123–133; Owston, 1992: 249–256) наголошено, що використання мультимедійних програм на практичних заняттях створює менш стресове середовище. Такий вид роботи усуває психологічні труднощі говоріння, розвиває навички розмовної мови, фонетичні навички і медіанавички. Тому можна стверджувати, що мультимедійні технології досить корисні та відповідають специфіці дисципліни «Іноземна мова».

Подібними до мультимедійних технологій є дистанційне, електронне, комп'ютерне та веб-навчання. Для цих технологій характерні висока мобільність, самостійна й індивідуальна форма роботи. Але ці технології в чистому вигляді не дають бажаного результату під час вивчення іноземних мов, оскільки потребують від майбутнього фахівця фармацевтичної галузі високої мотивації та самоорганізованості, а від викладача – тотального контролю за кожним етапом навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. У такому разі, на нашу думку, доцільно розглядати комбіноване навчання як більш ефективну та якісну технологію, що здатна вдосконалити навчальний процес на фармацевтичних факультетах ЗВО та сформувати у здобувачів вищої освіти іншомовну комунікативну компетенцію.

Характерними рисами *технології комбінованого навчання* є високий ступінь мобільності здобувачів вищої освіти й акцент на індивідуальну та самостійну форми роботи. Навчальний матеріал для комбінованого навчання, як і для електронного, дистанційного, мультимедійного, вирізняється високою інформативністю, чіткою структурованістю й новизною. Він включає багато матеріалів для візуальної підтримки навчального процесу і водночас є інтерактивним і легко адаптується до потреб кожного здобувача

вищої освіти, що надзвичайно важливо у процесі вивчення дисципліни «Іноземна мова». Наприклад, відеоматеріал про організацію роботи аптек за кордоном, виготовлення фармацевтичних препаратів, правила поводження в хімічній лабораторії тощо. Окрім того, комбіноване навчання має багато спільного з дистанційним навчанням, оскільки передбачає використання не тільки складних технологічних новинок, а й простих інструментів та носіїв інформації. Використання Інтернету та наявність електронних і мультимедійних засобів навчання дає можливість розробникам технології комбінованого навчання постійно оновлювати навчальний матеріал, робить його інформаційно насиченим і більш інтерактивним. Водночас сам процес навчання набуває сучасного змісту, оскільки запровадження новітніх технологій якісно змінює не тільки зміст дисципліни «Іноземна мова», а й форми діяльності здобувача вищої фармацевтичної освіти. Таким чином, чітка структурованість навчального матеріалу й високий рівень наочності допомагають адаптувати його до потреб кожного здобувача вищої освіти, тим самим досягти кращих успіхів у навчанні дисципліни «Іноземна мова».

Особливістю *інноваційних технологій навчання* (мультимедійне, дистанційне, електронне) є також їхня мобільність. Вони дають можливість вивчати дисципліну «Іноземна мова» не тільки в аудиторії, а поза її межами: вдома, під час подорожі, в іншому місті. Тому мобільність є однією з особливостей сучасного навчання іноземним мовам.

У контексті досліджуваної проблеми особливий інтерес становляють *інтерактивні технології*, головною метою яких є створення сприятливих умов навчання, за яких здобувач вищої освіти відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Як зазначено в дослідженні (Саранцев, 1999: 21–28), «інтерактивні технології навчання іноземних мов – це така організація іншомовного спілкування суб'єктів навчання, яка передбачає відповідно до цілей навчання, індивідуальних особливостей тих, хто навчається, найраціональніше використання методів, прийомів, засобів і форм навчання з метою досягнення заздалегідь запланованого відповідного рівня іншомовної комунікативної компетенції». Так, інтерактивні технології навчання відповідають меті вивчення дисципліни «Іноземна мова» на фармацевтичних факультетах у закладах вищої освіти. Водночас не тільки позитивно впливають на рівень іншомовної комунікативної компетенції здобувачів вищої фармацевтичної освіти, а й забезпечують позитивний емоційний стан, що, у свою чергу,

позитивно впливає на процес вивчення дисципліни «Іноземна мова».

Технологія навчання у співпраці відповідає цілям процесу навчання та специфіці дисципліни «Іноземна мова» для майбутніх фахівців фармацевтичного сектора. Зазначена технологія, по-перше, сприяє формуванню необхідних комунікативних умінь і навичок (розуміння думок інших людей і вираження власних думок в усній чи писемній формі); по-друге, передбачає вільний розвиток особистості (сприяє загальній освіті, розширює кругозір); по-третє, допомагає становленню її культурної ідентифікації (виховує повагу до національних цінностей рідної держави та тієї, мова якої вивчається); по-четверте, забезпечує наявність творчої чи дослідної діяльності, створює ефект соціалізації (розвиває логічне мислення, акуратність і наполегливість, уміння самостійної роботи). Отже, постійне використання зазначеної технології на практичних заняттях з іноземної мови створює стійку мотивацію до навчання.

У наукових дослідженнях (Hill, 1999: 5–27; Тучина, 2011: 200) підкреслено, що важливою складовою частиною когнітивно-пізнавальної діяльності здобувача вищої освіти є рефлексивна практика. Одним з ефективних методів формування рефлексивного мислення є *технологія портфоліо*. «Мовний портфель – це пакет документів, які дозволяють здобувачу вищої освіти самостійно фіксувати й оцінювати свої навчальні досягнення і досвід в опануванні іноземних мов, незалежно від методів і засобів навчання, які використовуються» (Owston, 1992: 253). Мовний портфель сприяє розвитку мовленнєвих умінь і компетенцій, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Мовний портфель складається із трьох розділів, кожний з яких надає можливості для реалізації цих функцій, а саме: «Мовний паспорт» (“Language passport”), «Мовна біографія» (“Language Biography”) та «Досьє» (“Dossier”) (European Language Portfolio, 2001).

Варто звернути увагу на *технологію проєктного навчання*, на думку вітчизняних і закордонних методистів, саме проєктна діяльність як одна з форм навчальних технологій, здатна зробити навчальний процес для здобувача вищої освіти

особистісно значущим, у якому він зможе проявити свої дослідницькі здібності, цілковито розкрити свій творчий потенціал, продемонструвати креативність, активність, самостійність. Отже, використання проєктної методики під час викладання дисципліни «Іноземна мова» на фармацевтичних факультетах підвищує інтерес здобувачів вищої фармацевтичної освіти до вивчення іноземних мов шляхом розвитку внутрішньої мотивації за допомогою перенесення центру процесу навчання з викладача на студента.

Висновки. У процесі проведення наукового дослідження з’ясовано, що під час вибору навчальної технології для вивчення дисципліни «Іноземна мова» здобувачами вищої фармацевтичної освіти необхідно забезпечити її відповідність організаційним, змістово-процесуальним, соціально-психологічним та гуманістичним умовам. Підкреслено, що на особливу увагу заслуговує вирішення соціально-психологічних проблем, а саме: розвиток особистості в колективній навчальній взаємодії, дослідження впливу групових процесів на успішність навчання, формування навичок іншомовної комунікації. Отже, інноваційні технології спроможні забезпечувати новий рівень вивчення дисципліни «Іноземна мова». Водночас освітньо-виховні можливості інноваційних технологій під час вивчення іноземних мов полягають у: зміні ролі викладача, що передбачає організацію педагогічної суб’єкт-суб’єктної взаємодії з високим ступенем інтенсивності іншомовного спілкування; орієнтації на міжособистісне спілкування і вплив на психологічну і соціальну структуру особистості майбутнього фармацевта; орієнтації на творчий характер навчальної діяльності, розвиток критичного або творчого мислення здобувачів вищої фармацевтичної освіти; забезпеченні мотиваційної готовності до професійної взаємодії; розвитку особистісної рефлексії та звички до самоконтролю; орієнтації ретельно підібраних видів навчальної діяльності на реальні ситуації та зв’язок із поточними подіями; створенні умов для штучного іншомовного середовища, що загалом позитивно впливає на результати іншомовної підготовки та значно підвищує рівень іншомовної комунікативної компетенції майбутніх працівників фармацевтичної галузі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
2. Семушкина Л., Ярошенко Н. Содержание и технология обучения в средних специальных учебных заведениях : учебное пособие. Москва : Мастерство, 2001. 272 с.
3. Саранцев Г. Теорія, методика і технологія навчання. *Педагогіка*. 1999. № 1. С. 21–28.
4. A Way to Success: English for University Student’s Year 1. Student’s Book / Н. Тучина та ін. Харків : Фоліо, 2011. 623 с.

5. Bönsch M., Kaiser A. Basiswissen Pädagogik Band I : Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig. Hohengehren, 2002. 321 S.
6. Brophy J. Motivating students to learn. New York : McGraw-Hill, 1998. 277 p.
7. Hill J. Conceptual Framework for Understanding Information Seeking in Open-Ended Information Systems. *Educational Technology Research and Development*. 1999. Vol. 47. № 1. P. 5–27.
8. Owston R., Murphy S., Wideman H. The Effects of Word Processing on Students' Writing Quality and Revision Strategies. *Research in the Teaching of English*. 1992. Vol. 26. № 3. P. 249–276.
9. Warschauer M. Network-Based Language Teaching. Concepts and Practice. Cambridge : CUP, 2000. 256 p.

REFERENCES

1. Běspal'ko V. P. Slagaemy'e pedagogicheskoy tekhnologii. [Components of pedagogical technology] M. : Pedagogika, 1989. 192 p. [in Russian]
2. Semushkina L. G., Yaroshenko N. G. Soderzhanie i tekhnologiya obucheniya v srednikh speczial'ny'kh uchebny'kh zavedeniyakh [Content and technology of training in secondary specialized educational institutions] work-book Moscow: Masterstvo, 2001. 272 p. [in Russian]
3. Sarantsev H. I. Teoriia, metodyka i tekhnolohiia navchannia. [Learning theory, methodology and technology]. Pedagogy, 1999. Nr (1) pp. 21–28. [in Ukrainian].
4. A Way to Success: English for University Student's Year 1. Student's Book / Н. В. Тучина, І. В. Жаркова, Н. О. Зайцева та ін. Харків: Фоліо, 2011. с. 623.
5. Bönsch M., Kaiser A. Basiswissen Pädagogik Band I: Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig. Hohengehren, 2002. 321p.
6. Brophy J. E. Motivating students to learn. New York: McGraw-Hill, 1998. 277 p.
7. Hill J. R. Conceptual Framework for Understanding Information Seeking in Open-Ended Information Systems. *Educational Technology Research and Development*. 1999. Vol. 47. № 1. P. 5–27.
8. Owston R. D., Murphy S., Wideman H. H. The Effects of Word Processing on Students' Writing Quality and Revision Strategies. *Research in the Teaching of English*. 1992. Vol. 26. № 3. P. 249–276.
9. Warschauer M. Network-Based Language Teaching. Concepts and Practice. Cambridge: CUP, 2000. 256 p.

УДК 378.011.3-051:373.3]:37.091.313
DOI

Оксана КОХАНКО,

orcid.org/0000-0002-9644-4233

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна) o.g.kohanko@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

У статті звернено увагу на важливість варіативних спецкурсів та спецпрактикумів у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в сучасних реаліях. Зокрема, проаналізовано мету, завдання, змістове наповнення та методику викладання професійно орієнтованого спецпрактикуму «Основи інтеграції змісту початкової освіти».

Автором обґрунтовано важливість даного навчального курсу у світлі сучасних реформ початкової освіти (згідно з НУШ) та його місце у професійній підготовці вчителів нового покоління. Професійний спецпрактикум «Основи інтеграції змісту початкової освіти» передбачає попереднє вивчення студентами спеціальності «Початкова освіта» базових інваріантних курсів із педагогіки («Історія педагогіки», «Дидактика», «Теорія та методика виховання») та методик початкового навчання. Він необхідний для успішного вирішення студентами завдань педагогічної практики в сучасних закладах загальноосередньої освіти та формування професійних компетентностей.

У публікації розглянуто можливі теми-проблеми для вивчення майбутніми вчителями початкової школи: сутність інтеграції в освіті, історія її виникнення й розвитку; формування наскрізних умінь учнів у процесі інтегрованого навчання; різні підходи та види інтеграції в освіті; тематичне навчання – інтеграція змісту початкової освіти; діяльнісний підхід до інтеграції навчання; сучасний зарубіжний досвід впровадження інтегрованого навчання в початковій школі. Проаналізовано їхню практичну значущість. Наведено приклади практичних завдань і вправ для студентів, що спрямовані на формування в них здатності інтегрувати зміст початкової освіти; проєктувати різні форми інтегрованого навчання: інтегровані уроки, інтегровані дні, інтегровані тижні; розробляти та впроваджувати засоби інтегрованого навчання: опорні конспекти, лепбуки, інтелект-карти. Автором розглянуто можливість використання в навчанні студентів інтерактивних методів, проєктних робіт, індивідуальних, групових і колективних форм організації їхньої навчальної діяльності. Наведено конкретні приклади і методику їх проведення.

Ключові слова: спецпрактикум, майбутній учитель початкової школи, професійна підготовка, інтеграція, інтегроване навчання, інтегровані уроки, інтегровані дні.

Oksana KOHANKO,

orcid.org/0000-0002-9644-4233

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education
National Pedagogical Dragomanov University
(Kyiv, Ukraine) o.g.kohanko@gmail.com

FORMING READINESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO IMPLEMENT INTEGRATED LEARNING

The article draws attention to the importance of elective special courses and special practicum in the system of vocational training of future primary school teachers in modern realities. In particular, the purpose, tasks, content and methodology of teaching the profession-oriented special practicum "Fundamentals of Integrating Content of Primary Education" have been analyzed.

The author substantiates the importance of the special practicum in the light of current reforms of primary education (according to The New Ukrainian School NUS) and its place in the professional training of new generation of teachers. The profession-oriented special practicum "Fundamentals of Integrating Content of Primary Education" implies that students specializing in "Primary Education" have already learnt basic major courses in pedagogy ("History of Pedagogy", "Didactics", "Theory and Methodology of Education") and methods of primary education. The course helps students successfully solve the problems of pedagogical practice in modern institutions of general education and form professional competencies.

The publication discusses possible topics-problems for future primary school teachers to study: the essence of integration in education, the history of its emergence and development; formation of the students' cross-cutting skills in the process of integrated learning; different approaches and types of integration in education; thematic training – integration of the content of primary education; a participatory approach to learning integration; modern overseas

experience in implementing integrated learning in primary education. Their practical importance has been analyzed in the article. There are also examples of practical tasks and exercises for students aimed at forming their ability to integrate the content of primary education; to design different forms of integrated learning: integrated lessons, integrated days, integrated weeks; to develop and implement integrated learning tools: support notes, lapbooks, and Mind Map. The author considers the possibility of using interactive methods, project works, individual, group and collective forms of organizing their educational activity. The examples and methods of their carrying out have been presented.

Key words: *special practicum, future primary school teacher, vocational training, integration, integrated learning, integrated lessons, integrated days.*

Постановка проблеми. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи сьогодні зазнає значного трансформування та вдосконалення. Реформування системи початкової освіти неминуче веде до негайного випереджального кроку змін у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, що мають відповідні новації здійснювати. Звісно, удосконалено й навчальні плани, і навчальні програми, і методики викладання в педагогічних ЗВО. Студенти педагогічних вишів уже, починаючи з першого курсу, вивчають як класичну дидактику та методики, так і особливості їх реформування в сучасних умовах школи. Уважаємо, що особливої уваги потребує категорія студентів, що навчаються сьогодні на третьому-четвертому курсах освітнього рівня «бакалавр», які вже фактично завтра підуть у школу. У таких умовах особливого значення набувають професійні спецкурси, спецпрактикуми та спецсемінари.

Одне з нововведень у сучасній школі – це реалізація ідей міжпредметного інтегрованого навчання як умови формування в учнів цілісної картини світу, життєвих компетентностей і наскрізних соціальних умінь. Підготувати майбутніх учителів до даного виду професійної діяльності можна за допомогою спецпрактикуму «Основи інтеграції змісту початкової освіти».

Аналіз досліджень. Психолого-педагогічний аналіз інформаційних джерел показав, що проблема підготовки майбутніх учителів до інтегрованого навчання учнів порушувалася ще на початку минулого століття через реалізацію комплексних програм навчання як у закордонних школах (О. Декролі, Р. Кузіне, А. Фер'єр, С. Френе, Р. Штейнер, О. Шульц та ін. (Коханко, 2019: 97–103)), так і в українських (О. Музиченко, І. Соколянський, Я. Чепіга й ін. (Большакова, 2015: 36–41)). Сучасні науковці та педагоги-практики продовжують вивчати проблему впровадження різних типів та видів інтегрованого навчання і питання професійної підготовки вчителя до даного виду діяльності (Н. Бібік, І. Большакова, О. Войтенко, Ю. Галатюк, С. Гончаренко, І. Грущинська, М. Іванчук, І. Козловська, Л. Кочина, Т. Пушкарьова, О. Савченко, О. Титар та ін. (Коханко, 2019: 97–103)).

Мета статті полягає в розкритті можливостей спецпрактикуму «Основи інтеграції змісту початкової освіти» у процесі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до впровадження інтегрованого навчання.

Виклад основного матеріалу. Основна мета спецпрактикуму «Основи інтеграції змісту початкової освіти» – це підготовка майбутніх учителів до реалізації інтегрованого підходу в освітньому процесі початкової школи згідно з Концепцією «Нова українська школа» та нового Державного стандарту загальної середньої початкової освіти (Держстандарт, 2018). Предметом вивчення є процес інтеграції змісту початкової освіти. Даний варіативний спецпрактикум урахує попередню підготовку студентів із таких базових навчальних курсів, як: «Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки», «Історія педагогіки», «Дидактика», «Теорія та методика виховання», усіх методик початкового навчання. Він є необхідною складовою частиною для поглиблення професійних компетентностей майбутніх учителів під час педагогічних практик. Саме тому його доцільно викладати на третьому чи четвертому курсах освітнього рівня «бакалавр» у педагогічних ЗВО.

Після вивчення даного спецпрактикуму студент – майбутній учитель початкової школи – набуває знань про мету і завдання процесу інтеграції змісту початкової освіти; принципи й умови реалізації інтегрованого підходу; види інтегрованого навчання; тематичну інтеграцію змісту початкової освіти; діяльнісний підхід до інтеграції навчання та формування наскрізних умінь молодших школярів; засоби впровадження інтеграції в навчання; місце і роль учителя в системі інтегрованого навчання учнів у початковій школі. У нього формуються такі професійні вміння: проєктувати та здійснювати освітній процес у початковій школі на основі інтегрованого підходу; використовувати інтегровані навчальні програми та навчальні підручники для учнів початкової школи; проєктувати і проводити інтегровані уроки, дні, тижні за тематичного та діяльнісного підходів; формувати в учнів компетентності та наскрізні вміння засобами інтегрованого навчання.

Отже, майбутні вчителі опановують професійну компетентність планування, організації та

реалізації освітнього процесу в початковій школі на основі інтегрованого підходу.

Основна тематика спецпрактикуму «Основи інтеграції змісту початкової освіти» має охоплювати такі питання: сутність інтеграції в освіті; історія її виникнення й розвитку; формування наскрізних умінь учнів у процесі інтегрованого навчання; різні підходи та види інтеграції в освіті; тематичне навчання – інтеграція змісту початкової освіти; діяльнісний підхід до інтеграції навчання; сучасний зарубіжний досвід упровадження інтегрованого навчання в початковій школі.

Зокрема, тема «Сутність інтеграції в освіті, історія її виникнення й розвитку» знайомить студента з поняттями «інтеграція», «інтегроване навчання», їхньою сутністю, трактуванням; основними завданнями інтегрованого навчання, його результатами; перевагами і недоліками предметного й інтегрованого навчання; історією виникнення та розвитку інтегрованого підходу в закордонній та вітчизняній освіті. Майбутні вчителі повинні розуміти, що явище інтеграції не нове в сучасній школі, успішно його реалізувати можна тільки за умови знання історії його впровадження та розуміння позитивних і негативних моментів, що спостерігалися в різні історичні періоди.

Тема «Формування наскрізних умінь учнів у процесі інтегрованого навчання» містить питання про сутність наскрізних (інтегрованих) умінь; способи формування наскрізних умінь учнів у процесі інтегрованого навчання; основні засоби формування наскрізних умінь; комплексний підхід до розвитку наскрізних умінь у молодших школярів.

Важлива в даному спецпрактикумі тема «Різні підходи та види інтеграції в освіті», оскільки сьогодні спостерігається явище різного трактування і видів інтеграції, і підходів до реалізації інтегрованого навчання. Зокрема, студента варто познайомити з такими видами інтеграції, як внутрішньо-предметна та міжпредметна, відмінностями та механізмами їх упровадження. Він має навчитися розрізняти мультидисциплінарний, міждисциплінарний і трансдисциплінарний підходи до впровадження інтегрованого навчання у світовій практиці, у вітчизняній школі.

Практично орієнтованими для майбутнього вчителя є теми: «Тематичне навчання – інтеграція змісту початкової освіти» та «Діяльнісний підхід до інтеграції навчання». Саме вони знайомлять його зі способами та засобами реалізації механізмів інтегрованого навчання. Так, під час дослідження проблеми тематичного (інтегрованого) навчання студент знайомиться із трьома

моделями інтегрованого навчання за тематичного підходу (поєднання предметного й інтегрованого навчання; інтегроване навчання за тематичними тижнями; інтегроване навчання за тематичними блоками); етапами та формами реалізації міжпредметної тематичної інтеграції (інтегровані уроки, проекти, дні, тижні, блоки), методикою їх підготовки та проведення; ефективними засобами інтегрованого навчання (наприклад, інтелектки (карти знань) та лепбуки) та методикою їх створення й використання.

Тема «Діяльнісний підхід до інтеграції навчання» знайомить студентів із сутністю діяльнісного підходу в інтегрованому навчанні, його цілями; зі спрямованістю інтегрованого навчання на розвиток критичного мислення учнів, його стратегіями; із сучасними новаціями (щоденні діяльності – ротаційні моделі «Щоденні 5» та «Щоденні 3»).

Корисним та інформативним для студентів буде питання про сучасний закордонний досвід упровадження інтегрованого навчання в початковій школі. Зокрема, вони вивчають досвід таких країн, як Сполучені Штати Америки, Канада, Фінляндія, Німеччина, Чехія, Австралія й ін.

Загальна структура спецпрактикуму «Основи інтеграції змісту початкової освіти» включає лекційні та практичні заняття, самостійну роботу здобувачів вищої освіти. Вивчення курсу закінчується складанням заліку. Загалом, якщо спецпрактикум орієнтований на три кредити, то з дев'яноста годин студенти денної форми навчання прослухають чотирнадцять годин лекцій, тридцять годин практичних, решта часу відводиться на самостійну підготовку.

Методичне забезпечення даного спецпрактикуму має включати той інструментарій (методи, прийоми, засоби, форми організації навчальної діяльності), що сприяє прикладній підготовці майбутніх учителів до впровадження інтегрованого навчання в системі початкової освіти. Зокрема, будуть ефективними інтерактивні методи навчання студентів, проектні роботи, групові та кооперативні форми організації навчальної діяльності, сучасні засоби навчання (мультимедійні презентації, відеопрезентації), сучасні підручники та методичні посібники для початкової школи.

Наприклад, на першому практичному занятті «Сутність інтеграції в освіті» доречним є інтерактивний метод «Займи позицію», де студент має обрати позицію «За» чи «Проти» стосовно впровадження предметного навчання, а потім щодо інтегрованого навчання. Свою думку

студент має обґрунтувати через аналіз позитивних і негативних аспектів обох підходів до навчання молодших школярів. Результатами даного методу є, по-перше, усвідомлення та розуміння плюсів і мінусів предметного й інтегрованого навчання, по-друге, формування мотивації майбутніх учителів вивчати дану проблему.

Проаналізувати проблему впровадження інтегрованого навчання та визначити ставлення до неї вчителів-практиків допоможе студентам інтерактивний прийом «Фішбоу (скелет риби)». Перед аудиторією слухачів викладач проголошує проблему пасивного та негативного ставлення деяких учителів-практиків до інтегрованого навчання. Основне завдання – назвати конкретні факти вияву даної проблеми, визначити її причини. Після детального аналізу фактів і причин студенти мають запропонувати способи розв'язання проблеми і сформулювати узагальнений висновок. Даний прийом формує в майбутніх учителів власні оцінні судження та вміння аналізувати проблему впровадження інтегрованого навчання різнобічно.

Узагальнити розуміння студентами поняття та сутності інтегрованого навчання можна інтерактивним прийомом «Сенкан». Він дає змогу у стислому вигляді систематизувати отриману інформацію про виучуване поняття.

Проте під час спецпрактикуму варто працювати не тільки над мотиваційно-когнітивною готовністю студентів до впровадження ідей інтегрованого навчання, а й над практичною. Для формування вмінь проєктувати інтегровані уроки, дні, тижні; ефективно поєднувати предметне й інтегроване навчання; формувати в учнів компетентності та наскрізні вміння корисними будуть спеціальні практичні завдання на конструювання, проєктування та моделювання. Наприклад, для формування вмінь проєктувати інтегровані уроки майбутнім учителям варто запропонувати відповідне завдання. Зокрема, через жеребкування кожен студент обирає два чи три навчальні предмети із зазначенням класу. Індивідуальне завдання для кожного полягає в такому: розробити детальний план-конспект інтегрованого уроку за заданими навчальними предметами та класом за спорідненими темами в нестандартній формі (на вибір студента). Розширені плани-конспекти уроків майбутні вчителі захищають публічно

на практичному занятті, за бажанням, найцікавіші фрагменти уроків демонструють через метод рольової гри.

Для формування вмінь проєктувати інтегровані дні зі студентами можна провести проєктну роботу. Для виконання даного завдання студенти об'єднуються в мікрогрупи. Кожна з них отримує тему інтегрованого дня та клас. Їхнє завдання: розробити детальний проєкт тематичного дня для учнів початкової школи, що включатиме інтелектуальну карту основних понять із теми, схему-структуру тематичного дня (рис. 1) та детальні плани-конспекти уроків згідно з темою дня. На завершальному етапі проєктної діяльності майбутні вчителі презентують розроблені проєкти та захищають їх.

Інтегроване навчання передбачає використання вчителем багатьох ефективних засобів навчання, наприклад, лепбуків та інтелектуальних карт. Щоби вміти їх упроваджувати на уроках у початковій школі, майбутні вчителі повинні навчитися їх створювати. Саме тому доречно після розроблення планів-конспектів інтегрованих уроків чи тематичних днів запропонувати студентам розробити до них лепбуки. У процесі такої роботи студенти знайомляться з даним засобом, його потенційними можливостями, призначенням, основними завданнями, структурою та методичними особливостями створення і використання в навчальному процесі.

Під час проєктування інтегрованого дня студенти повинні побудувати інтелектуальні карти основних понять, що засвоюватимуть учні. Під час виконання цього завдання вони знайомляться із сутністю та призначенням даного засобу навчання, його завданнями та методикою створення і впровадження в освітній процес початкової школи.

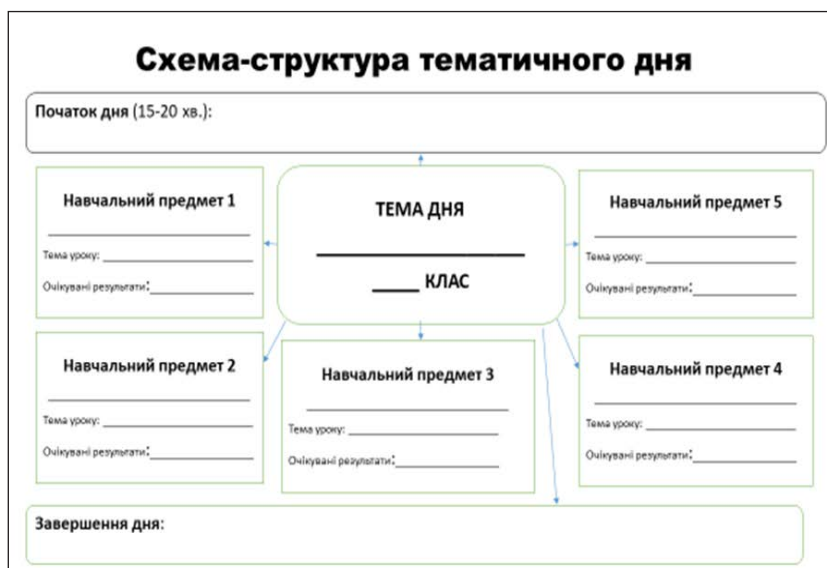


Рис. 1. Зразок оформлення схеми-структури тематичного дня

Також доречним буде створення майбутніми вчителями інтелект-карти до інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (1 клас, автор І. Грущинська (Грущинська, 2018)). Виконуючи дане завдання, студенти навчаються будувати інтелект-карти, використовувати їх у професійній діяльності, крім цього, знайомляться з навчальною програмою та змістом інтегрованого предмета для учнів початкової школи – «Я досліджую світ».

Висновки. Отже, під час опрацювання спецпрактикуму «Основи інтеграції змісту початкової освіти» у майбутніх учителів початкової школи формується інтерес до проблеми впровадження інтегрованого навчання у школі; знання про його переваги, про особливості реалізації; уміння проєктувати інтегровані заняття, дні чи тижні та формувати в учнів компетентності та наскрізні вміння.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Большакова І. Комплексне навчання у 20-х рр. ХХ ст. як джерело розвитку міжпредметної інтеграції змісту навчання другої половини ХХ ст. *Збірник наукових праць*. Вип. 18 (1–2015). С. 36–41.
2. Грущинська І. Я досліджую світ : підручник інтегрованого курсу для класу закладів загальної середньої освіти : у 2-х ч. Київ, 2018.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти, затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <http://www.mon.gov.ua>.
4. Концепція «Нова українська школа». URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya>.
5. Коханко О. Історичні аспекти розвитку інтегрованого підходу в освіті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17 «Теорія і практика навчання та виховання»*. Вип. 30. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 97–103.

REFERENCES

1. Bolshakova I. O. (2015). Kompleksne navchannya u 20 rr. XX st. yak dzherelo rozvytku mizhpredmetnoyi intehtatsiyi zmistu navchannya druhoi polovyny XX st. [Comprehensive training in the 20's of the twentieth century as a source of development of cross-curricular integration of the content of teaching in the second half of the twentieth century]. *Zbirnyk naukovykh prats' - Collection of scientific works*, 18 (1), 36-41. [in Ukrainian].
2. Hrushchynska I. V. (2018) Ya doslidzhuyu svit. Pidruchnyk intehtrovanoho kursu dlya klasu zakladiv zahalnoyi serednoyi osvity (u 2-kh chastynakh) [I am exploring the world. Integrated course textbook for general secondary education (in 2 parts)]. Kyiv [in Ukrainian].
3. Derzhavnyy standart pochatkovoyi zahalnoyi osvity (zatverdzheno postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 21 lyutoho 2018 r. № 87) [State standard of general primary education (approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine on February 21, 2018, N 87)]. (n.d.). www.mon.gov.ua. Retrieved from <http://www.mon.gov.ua>. [in Ukrainian].
4. Kontseptsiya «Nova ukrayinska shkola» [The concept of the New Ukrainian School]. (n.d.). [mon.gov.ua](http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya) Retrieved from <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya>. [in Ukrainian].
5. Kokhanko O. H. (2019) Istorychni aspekty rozvytku intehtrovanoho pidkhodu v osviti [Historical aspects of the development of an integrated approach in education]. *Naukovyy chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 17. Teoriya i praktyka navchannya ta vykhovannya - Scientific journal of Dragomanov National Pedagogical University. Series 17. Theory and Practice of Learning and Education*, 30, 97-103 [in Ukrainian].

УДК 378.1
DOI

Ольга КРАВЧЕНКО,
orcid.org/0000-0002-4180-705X
здобувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна) kravao2015@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ КАТЕГОРІЇ «САМОВИЯВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ»

Спрямованість на саморозвиток, самоактуалізацію дозволяє людині стати активним суб'єктом життя і професійної самореалізації та є затребуваною на рівні як особистих, так і суспільних цілей. Однак у масовій практиці педагогічної підготовки освіта продовжує розглядатися згідно з парадигмою, орієнтованою на підготовку педагога тільки як носія заданих професійних функцій. Необхідні нові підходи до сучасної педагогічної освіти, які визнають особистісні прояви умовою результативності підготовки педагога. Передумови для створення таких підходів випливають із філософських положень про сутнісні самовияви людини як визначальні фактори її життєвого самовизначення і самореалізації.

Потреба в аналізі теоретичних засад визначення змісту категорії «самовиявлення особистості» зумовлена неоднозначністю підходів до проблеми самовиявлення і його ролі у становленні особистості. У статті розглянуто філософські підходи до трактування змісту категорії «самовиявлення особистості». На основі аналізу філософської літератури нами розкриваються витоки ставлення соціуму до актів самовиявлення особистості. Ми вважаємо, що розвиток культури нині актуалізував проблему самовиявлення особистості, зумовив можливість розгляду його як потужного позитивного фактору становлення особистості.

Особливості власного, індивідуального самовиявлення особистості відображають модель обраного навколишнього світу. Можна сказати, що світ, який творить учитель у педагогічних взаємодіях, значимий не тільки для нього – він значущий для всіх суб'єктів освіти. Освіта, в основі якої лежить ідея відповідального самовизначення і самореалізації вчителя і учнів, обґрунтовується багатьма сучасними вченими як така, що відповідає духу часу і становленню особистості.

Ключові слова: особистість, педагогічна освіта, професійне самовиявлення, самовиявлення, самореалізація, учитель.

Olha KRAVCHENKO,
orcid.org/0000-0002-4180-705X
Applicant of the Department of Pedagogy and Educational Management
of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
(Kropyvnytskyi, Ukraine) kravao2015@gmail.com

THEORETICAL PRINCIPLES OF DETERMINING THE CONTENTS OF THE PERSONALITY SELF-EXPRESSION CATEGORY

Orientation to self-development, self-actualization allow a person to become an active subject of life and professional self-realization and is in demand both at the level of personal and social goals. However, in the mass practice of pedagogical training, education continues to be viewed in accordance with a paradigm focused on teacher training only as a carrier of given professional functions. New approaches to modern pedagogical education are needed, recognizing personal manifestations as a condition for the effectiveness of teacher training. The prerequisites for the creation of such approaches derive from the philosophical provisions on the essential self-expression of man as determining factors of his life's self-determination and self-realization.

The need to analyze the theoretical foundations of determining the content of the category of "self-expression" is due to the ambiguity of approaches to the problem of self-expression and its role in the formation of personality. The article deals with philosophical approaches to the interpretation of the content of the category "self-expression of personality". On the basis of the analysis of philosophical literature, we discover the origins of the society's relations to acts of self-expression of the person, depending on both self-expression and attitude to it from the development of culture. We believe that the development of culture now actualized the problem of self-expression of the personality, led to the possibility of considering it as a powerful positive factor in the formation of personality.

Features of their own, individual self-expression reflect the model of the chosen world. It can be said that the world created by the teacher in pedagogical interactions is not only important for him – it is important for all subjects of education. Education, which is based on the idea of responsible self-determination and self-realization of teachers and students, is substantiated by many modern scholars as being in line with the spirit of the times and the formation of personality.

Key words: personality, pedagogical education, professional self-expression, self-expression, self-realization, teacher.

Постановка проблеми. Сучасна економічна і соціокультурна ситуації актуалізували потребу людини у продуктивній особистісно-значущій життєвій і професійній самореалізації. Спрямованість на саморозвиток, самоактуалізацію дозволяє людині стати активним суб'єктом життя і професійної самореалізації та є затребуваною на рівні як особистих, так і суспільних цілей. Однак у масовій практиці професійно-педагогічної підготовки освіта продовжує розглядатися згідно з парадигмою, орієнтованою на підготовку педагога тільки як носія заданих професійних функцій. Необхідні нові підходи до сучасної педагогічної освіти, які визнають особистісні прояви умовою результативності підготовки педагога.

Передумови для створення таких підходів випливають із філософських положень про сутнісні самовияви людини як визначальні фактори її життєвого самовизначення і самореалізації.

Аналіз досліджень. У педагогічних дослідженнях категорія «самовиявлення», незважаючи на її активне використання, мало розроблена. Можна назвати праці А. Косогової, в яких творче самовиявлення визначається як фактор самотворення суб'єкта педагогічної освіти та розглядається в контексті проблеми становлення педагога загалом. А. Солдатова розглядає творче самовиявлення як педагогічний засіб підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. І. Тарасова розкриває акмеологічні особливості професійного самовиявлення кадрів управління. Проблемою дослідження Д. Мирзоевої є самовиявлення як особистісна характеристика суб'єкта педагогічного спілкування. Теоретичні засади творчого самовиявлення особистості студента-журналіста досліджує В. Костюк. Проблеми становлення людини як суб'єкта власної життєдіяльності вивчали К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, Б. Ананьєв, М. Бернштейн, І. Бех, В. Біблер, В. Петровський, І. Слободчиков, В. Шадріков та ін.

Отже, актуальність дослідження теоретичних засад окреслення змісту категорії «самовиявлення особистості» ми визначаємо з огляду на необхідність розв'язання суперечності між розумінням сутності самовиявлення особистості та сучасним рівнем наукового обґрунтування його змісту.

Тому **мета статті** – проаналізувати філософські підходи до трактування змісту категорії «самовиявлення особистості».

Виклад основного матеріалу. Самовиявлення для людини завжди було об'єктивно необхідною умовою її життя як на рівні фізичного виживання, так і в розв'язанні нею завдань духовного плану.

Вже на ранніх етапах розвитку, коли головною і єдиною метою людини було самозбереження і продовження роду, процес самовиявлення був органічно вплетений у природний потік життя спільноти як одна з умов виживання. Пізнання природи, самого себе й оточуючих людей можливе тільки через акти самовиявлення взаємодіючих суб'єктів.

З часом людина почала прагнути до виділення себе з маси. Через акти індивідуального самовиявлення накопичуються способи збереження і примноження «людського в людині» з покоління в покоління. Людина дедалі більше починає розуміти сенс свого життя і своє призначення у творенні самої себе як у процесі творчого виробництва неповторних об'єктів матеріального світу, які розширюють простір можливостей самовираження, так і становлення себе як індивідуальності.

Одним із перших науковців, котрий вперше поставив питання про самовиявлення, був Ф. Бекон, який вважав, що «людині недостатньо пізнавати саму себе, необхідно знайти спосіб, за допомогою якого вона зможе розумно і вміло показати, виявити себе і змінити себе та сформулювати (Бекон, 1977: 457).

Глибина і всебічність при розробці ідеї самореалізації особистості притаманні філософській спадщині Г. Гегеля. Він одним із перших в історії філософії приділив особливу увагу людській діяльності та вивчив її вплив на об'єктивізацію, реалізацію внутрішнього в особистості (помислів, устремлінь). У процесі виконання того чи іншого виду діяльності, вважав Г. Гегель, людина ставить мету, продиктовану своєрідністю цієї діяльності, і вона повинна одержати задоволення від неї. Це можливо тоді, коли в діяльності людина реалізує свої власні цілі. Виявлену ним ідею самореалізації людини він розшифрував як її ставлення «самої себе для себе» (Гегель, 1934).

Для сучасної освіти більш актуальним стає поняття особистої відповідальності як визначального фактору в результативності навчання. Самовиявлення виступає основним засобом, що допомагає прогнозувати, корегувати й оцінювати якість навчання і становлення особистості та професіонала.

У становленні сучасного педагога через самовиявлення необхідно враховувати, що, з одного боку, розвиток людини у її самовираженні можна розглядати через спрямованість до сутнісного в самій собі як ірраціонального (в роботах А. Шопенгауера і Ф. Ніцше) (Ницше, 1997; Шопенгауер, 1993). А. Шопенгауер переконаний у тому, що людина здатна розкрити таємницю

власного буття шляхом граничної відособленості від інших, за допомогою виразу властивого йому спонтанного змісту. Життєві орієнтації людини виростають із її суб'єктивності, зі світу бажань і пристрастей. Індивід насамперед хоче чогось, реалізує власні бажання. Притаманні людині прагнення, пристрасті людина повинна долати у процесі освіти, оскільки спочатку їй властивий егоїзм, і будь-яке самоствердження власної індивідуальності пов'язане із придушенням волі інших.

У своєму самовиявленні, згідно із Шопенгауером, людина виходить із потреб природних і необхідних (набутих у процесі виховання як залучення до кращих зразків людської культури), природних і не необхідних (виконання прийнятих розпоряджень, норм, традиційної поведінки), неприродних і не необхідних (відчуваючи неможливість вийти з-під диктату власної волі).

З іншого боку, існують філософські підстави суті та необхідності самовиявлення людини як умови її становлення, що відкидають тезу Шопенгауера про «злу» волю (Хабермас, 1989: 16). Освітні системи здебільшого виходили з ідеї існування в людині споконвічно цієї «злої волі» та необхідності заміщення у процесі навчання і виховання спонтанного, вільного волевиявлення того, хто навчається, традиційною загальноприйнятою поведінкою.

Однак, на наш погляд, абсолютно справедливо Ф. Ніцше саме в цьому заміщенні побачив обмеження прогресивного розвитку людини. Він стверджував, що «древній святий недоторканий звичай», який вирішував питання про те, що добре, а що – погано, стримував виникнення нових звичаїв. Кожну індивідуальну дію, кожен індивідуальний образ стримував страх. Вільна людина вважалася аморальною, бо у всьому хотіла залежати від себе, а не від традиції. Однак Ніцше не бачить можливості вільного розвитку людини. Почуття безсилля і страху перед світом (природою, людьми, звичаями) тримало людину в постійній напрузі, тож «у людини розвинулося таке тонке і таке делікатне почуття влади, найчутливіші ваги для золота. Воно стало його найсильнішою пристрастю» (Ніцше, 1997: 34).

У своїх роботах Ніцше демонструє, що прихильність до звичаїв (як за бажанням, так і з примусу) розвинула в людині, з одного боку, почуття безсилля, а з іншого – спрагу задоволення потреб влади, лестоців, брехні, хтивості тощо. Ніцше характеризує таку поведінку людини як «значну, можливо переважаючу і все-таки марну, даром витрачену, частину людської діяльності» (Ніцше, 1997: 405). Він говорить про складнощі, майже

неможливість людини виходити у своїх вчинках із власної сутності, оскільки в цілях виживання вона змушена підкоритися зовнішньому тиску, який деформує своєю суттю людські прояви. Воля до влади – ось дієвий спосіб подолання зовнішнього, деформуючого розвитку особистості, впливу. І якщо Ф. Ніцше бачив причини, що ведуть людину від її прогресивного розвитку в зовнішньому оточенні, З. Фрейд стверджував, що руйнівні тенденції в людині закладено спочатку. Її природні інстинкти (ерос і танатос) необхідно сублімувати, тобто переносити їх руйнівний вплив засобами виховання і лікування (психотерапії) в позитивне русло.

Однак якими б не були вихідні позиції у трактуванні сутності людини, можна побачити, що тільки використання продуктів становлення культури і результатів творчого самовираження інших, дотримання звичаю зі страху і недовіри до власних проявів веде до відчуження самої людини від власної сутності. Водночас участь у розвитку культури – це онтологічно властивий людині спосіб існування і дії. У ньому відбувається сутнісне саморозкриття «сил буття». І в цьому ми бачимо можливість обґрунтування самовираження як фактору професійного становлення педагога. З цих позицій для нас актуальні роздуми філософів-екзистенціалістів, які намагаються зняти суперечності між необхідністю людини самоздійснення себе серед інших людей, у культурі і властивою кожній людині спрямованістю до вільного, спонтанного самовиявлення. На наш погляд, для системи професійно-педагогічної освіти завжди були актуальними пошуки оптимального співвідношення між самовиявленням учнів як реалізацією «внутрішньо наявної необхідності справжнього» і задоволенням вимог, що задаються ззовні. Філософи екзистенціального напрямку вважають: реалізувати, виявити себе по-людськи людина може не зануренням у саму себе, а в пошуку мети зовні, яка може бути звільненням або ще якимось конкретним самоздійсненням.

Отже, особливості власного, індивідуального самовиявлення особистості відображають модель обраного навколишнього світу. Дійсно, на думку філософа, немає жодної людської дії, котра, створюючи людину, якою вона хотіла б бути, не створювала би водночас образ людини, якою вона повинна бути. Вибрати себе, так чи інакше, означає одночасно стверджувати цінність того, що вона вибирає, оскільки для себе особистість ні в якому разі не може вибирати зло. Те, що вона вибирає засобом свого самовиявлення, завжди повинно бути благом, а те, що

є благом для неї, не може не бути благом для всіх. Можна сказати, що світ, який творить учитель у педагогічних взаємодіях, значимий не тільки для нього – він значущий для всіх суб'єктів освіти. Освіта, в основі якої лежить ідея відповідального самовизначення і самореалізації вчителя і учнів, обґрунтовується багатьма сучасними вченими як така, що відповідає духу часу і становленню особистості. Завдання втілення в педагогічну теорію і практику ідеї вільного, а отже, відповідального і творчого самовираження складна, адже людина відчуває тривогу, покинутість, відчай від необхідності вибору (згідно з основною ідеєю філософів-екзистенціалістів, яка зумовлює відмову людини від сутнісної самореалізації). За цей вибір потрібно нести відповідальність не тільки перед самим собою, а й перед іншими. Вибираючи себе, людина виступає одночасно і законодавцем, що обирає разом із собою і всім людством. Однак твердження, ніби людина відчуває тривогу від питання, що постійно стоїть перед нею, про те, чи дійсно вона призначена для того, щоб нав'язати людству свою концепцію людини і свій вибір, може виступати не гальмом, а, швидше навпаки, стимулом її творчих проявів. Тривога виступає умовою вираження себе в дії, прийняття рішення. Тривога ставить перед особистістю необхідність розглядати безліч варіантів свого самовираження. І коли вона цей вибір робить, то розуміє, що вибір має цінність саме тому, що він обраний. Вибір свідчить про «занедбаність» людини, тобто про відсутність будь-яких апіорі даних виправдань або розпоряджень, які б виправдали той чи інший вчинок людини. Що буде вибране і реалізоване у вчинку, таке буде і буття. Якість буття залежить від вільного вибору людини. Звідси і «відчай», який у баченні Сартра означає, що людина братиме до уваги лише те, що залежить від її волі, або ту суму ймовірностей, які роблять можливою дію людини. Людина існує лише настільки, наскільки вона себе здійснює, і часто відчуває розпач від того, що до уваги треба брати тільки реальність. Крім образу людини, створеного нею самою через дієве самовираження її сутності, нічого немає. Ідеї Ж. П. Сартра про вільне самовизначення особистості як складний, але необхідний процес дозволяють більш точно визначити сутність ідеї гуманізації освіти та піти від розуміння її лише як створення комфортних (пов'язаних із процесами релаксації) умов для кожного учня. Плідні для обґрунтування в педагогіці ідеї творчого самовиявлення як фактору становлення людини та професіонала, міркування філософів-екзистенціалістів про досягнення людиною самої себе тільки

перед обличчям іншого. Виявляючи всіх інших як умову свого власного існування, людина усвідомлює, що вона не може стати кимось, якщо інші не визнають її такою.

Сучасна освіта однією з методологічних підстав визнає ідею вільного самовизначення особистості як найбільш значиму в її становленні. Але самовизначення і самовиявлення буде таким за реалізації у просторі культури, яка зумовлює при вільному волевиявленні, крім власної волі, також і вільне волевиявлення інших. Умови методології культурологічного підходу дозволяють реалізувати утворення з позицій самоорганізації без руйнівних тенденцій для становлення особистості.

Продуктивна для методології сучасної освіти ідея діалогічності як фактору особистісного і професійного становлення. Логіка проведеного нами категоріального аналізу зумовила звернення до аналізу проблеми людського буття, що розглядається М. Бубером у його екзистенціальній концепції. Він розглядає буття як діалог між Богом і людиною, людиною і природою, людиною і людиною. Життя людини, за Бубером, проходить у діалозі з іншими людьми, які їй подібні. Цей діалог рятівний, коли він здійснюється за допомогою заповідей про добро, моральність і любов. Світ для людини подвійний, стверджує Бубер. Одна пара – це «Я – Ти», інша пара – «Я – Воно».

Визначаючи в методології сучасної педагогічної освіти становлення педагога за допомогою його творчого самовиявлення і порівнюючи філософію М. Бубера, С. Франка, наприклад, із німецькою класичною філософією, можна побачити, що в останній «інший» – це об'єкт, річ; суб'єкт завжди тотожний і самодостатній. Порівнюючи їх із соціальною філософією К. Маркса, можна побачити, що остання розуміє і визнає людину насамперед як частину (роду, колективу). У філософії Бубера і Франка лише людина, що здійснює зв'язок властивих їй відносин зі своєю цілісною сутністю, допомагає істинному пізнанню людини. Не в індивідуалізмі та не в колективізмі (орієнтованому на виконання певної суспільної функції та людину як носія цих функцій), а тільки в життєвих стосунках людини з людиною можна безпосередньо пізнати сутність буття, повноту самовиявлення і самореалізації. В іншому разі, стверджує Бубер, душа, що володіє найвищою культурою, залишається безплідною і спустошеною.

Аналізуючи умови прояву і виявлення «Я», М. Бубер вважає, що справжність і достатність «Я» перевіряється не у відносинах із самим собою, а тільки у спілкуванні «з цілісною інакшістю, з усією плутаниною безіменного натовпу»

(Бубер, 1993: 131). Заперечуючи методи досягнення людиною самої себе, що базуються на фундаменті таких світоглядів, як індивідуалізм і колективізм, філософ стверджує, що, якщо індивідуалізм цікавиться лише частиною людини, то колективізм просто не може розуміти людину інакше, ніж частину. До людської цілісності ні те, ні інше світогляд підвести не може.

Індивідуалізм розглядає людину тільки в її спрямованості до самої себе, колективізм взагалі не вважає колектив необхідним, оскільки члени колективу розподіляються за функціями (і кожен повинен виконувати свою функцію, розуміючи її як необхідну частину у виробництві якого-небудь продукту). В освітніх процесах такого розподілу не може бути (учіння процес індивідуальний). Тому колектив впливає на самосвідомість учнів, обираючи його об'єктом і «продуктом» свого впливу.

Для сучасної освіти ідея становлення особистості та професіонала в колективі та через колектив не може відхилитися повністю. Для людини завжди актуальна потреба єднання, причетності до будь-якої спільноти, але потрібно мати на увазі, що можливість такого впливу колективу на особистість, як придушення її проявів заради самоствердження (задоволення мотиву влади) інших завжди можуть підмінити гуманістичні цілі саморозвитку і самотворення особистості, основним засобом яких виступав би колектив.

Ми вважаємо, що на зміну парадигми виховання в колективі та колективом приходить ідея діалогу. Діалогічність як сутнісне, «глибинне» спілкування з іншим дедалі більше виступає провідною концептуальною ідеєю сучасної освіти, умовою становлення особистості та професіонала, що розглядається філософами Г. Батищевим, В. Біблером.

Невміння спілкуватися з іншим, або, словами Г. Батищева, «крайня ущербність, яка межує з майже повною відсутністю глибинного спілкування» призводить до того, що «всередині кожної сфери культури, яка розвивається, відбувається внутрішнє розшарування – за ступенем достовірності, або автентичності, причому дедалі більше і більше, наростає найнижчий шар – шар мінімальної справжності, де культура перетворюється в некультурне, в її самозаперечення і підміняється її сурогатами, легка споживча доступність котрих

обернено пропорційна їхній смисловій змістовності» (Батищев, 1995: 110).

Бердяєв вбачає у поверхневому виявленні спілкування можливість лише часткового розкриття змісту у собі. У його роздумах «Я», що відпало від глибини свого існування в об'єктивоване суспільство, має захищатися від суспільства як від ворога. Людина відіграє ту чи іншу роль, «у якій вона не така, яка вона собі» (Бердяєв, 1991: 270).

На нашу думку, пріоритети у спрямованості на самовиявлення залежатимуть від рівня культури особистості. Залучення людини до вищих прошарків культури вимагає від неї значних зусиль, необхідності вибору, подолання тривоги і страху за наслідки цього вибору. Людина, як підтверджує аналіз праць філософів-екзистенціалістів, залишається один на один у виборі шляхів і способів самовираження. Нарешті, на наш погляд, вище відображення суті та сенсу людини і її самовиявлення – це здатність включення в сутнісні, глибинні відносини «Я – Ти». Такі прояви можна характеризувати як творче самовираження, самовираження в контексті високої культури відносин. На різних етапах професійно-педагогічного становлення залежно від вихідного рівня загальної культури можуть переважати орієнтації на самовиявлення, що визнаються колективом, або на індивідуальні самовияви особистості майбутнього педагога, але лише як сходинки до творчого самовираження як сутнісного діалогу «з іншим». Характер і рівень творчості у самовираженні особистості задається рівнем культури як особистості, так і оточення. Спрямованість педагога до діалогу створює передумови організації освітнього простору як простору високої культури, залучає учасників діалогу до процесів саморозвитку.

Висновки. Потреба в аналізі теоретичних засад визначення змісту категорії «самовиявлення особистості» зумовлена неоднозначністю підходів до проблеми самовиявлення і його ролі у становленні особистості. На основі аналізу філософської літератури нами розкривається ставлення соціуму до актів самовиявлення особистості. Ми вважаємо, що розвиток культури нині актуалізував проблему самовиявлення особистості, зумовив можливість розгляду його як потужного позитивного фактору становлення особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Батищев Г. С. Особенности культуры глубинного общения. *Вопросы философии*, 1995. № 3. С. 109–129.
2. Бердяев Н. А. Смысл творчества. Опыт оправдания человека. Москва : Прогресс, 1991. 113 с.
3. Бубер М. Я и Ты. Москва : Высшая школа, 1993. 175 с.
4. Бэкон Ф. Сочинения : в 2 т. Т. 1. Москва : «Мысль», 1977. 567 с.

5. Гегель Г. Сочинения. Т. 4. Москва : Издательство социально-экономической литературы (Соцэкгиз), 1959. 488 с.
6. Ницше Ф. О пользе и вреде истории для жизни. Минск : Попурри, 1997. 512 с.
7. Франк С. Л. Реальность и человек. Москва : Республика, 1997. 479 с.
8. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности. *Вопросы философии*. 1989. № 2. С. 14–19
9. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. Москва : Наука, 1993. 669 с.

REFERENCES

1. Batishhev G. S. Osobennosti kul'tury glubinnogo obshheniya [Features of the culture of deep communication]. *Voprosy filosofii*, 1995, № 3, pp. 109–129 [in Russian].
2. Berdyaev H. A. Smy'sl tvorchestva. Opy't opravdaniya cheloveka. [The meaning of creativity]. Human Justification Experience. Moskva : Progress, 1991, 113 p. [in Russian].
3. Buber M. Ya i Ty'. [You and I]. Moskva : Vy'sshaya shkola, 1993, 175 p.
4. Be'kon F. Sochineniya : v 2 t. [Works]. T. 1. Moskva : "Mysl", 1977, 567 p. [in Russian].
5. Gegel' G. Sochineniya. [Works]. T. 4. Moskva : Izdatel'stvo sotsial'no-ekonomicheskoy literatury (Soczekgiz), 1959, 488 p. [in Russian].
6. Niczsche F. O pol'ze i vrede istorii dlya zhizni. [About the benefits and harms of history for life] Minsk : Popurri, 1997, 512 p. [in Russian].
7. Frank C. L. Real'nost' i chelovek. [Reality and man] Moskva : Respublika, 1997, 479 p. [in Russian].
8. Khabermas Yu. Ponyatie individual'nosti. [The concept of personality]. *Voprosy filosofii*. 1989. № 2. pp. 14–19 [in Russian].
9. Shopengaue'r A. Mir kak volya i predstavlenie. [The world as a will and a representation]. Moskva : Nauka, 1993, 669 p. [in Russian].

УДК 372.461(73)
DOI

Ольга КРСЕК,
orcid.org/0000-0003-2218-9548
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов та професійної комунікації
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля
(Севєродонецьк, Луганська область, Україна) *krsek@i.ua*

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ ІЗ ПРЕДСТАВНИКАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ США

У статті окреслено специфічні стратегії та практичні шляхи підготовки педагогів до роботи із представниками національних меншин в освітніх закладах США, пріоритетний рекрутинг і збереження вчителів – представників національних меншин; з'ясовано, що полікультурний складник професійної підготовки педагогів до роботи в освітніх закладах із представниками національних меншин у США виступає теоретико-методологічною стратегією, спрямованою на формування у майбутніх фахівців досвіду міжкультурної взаємодії; визначено підходи до професійної підготовки педагогів до роботи в освітніх закладах із представниками національних меншин у США (культурологічний, аксіологічний, компетентнісний, діатропічний, інтердисциплінарний, особистісно-орієнтований); критерії та показники полікультурної компетентності майбутніх викладачів (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий).

Виокремлено провідні полікультурні засади, які мали значний вплив на організацію мовної освіти національних меншин, було досліджено генезис полікультурної освіти в педагогічних реаліях США. Серед багатьох типів навчальних планів у США, які використовуються в рамках полікультурної освіти, виокремлено: предметно-центристський, предметно-ареальний, переніалістський, есенціалістський, стрижневий, студентоцентричний, діяльнісно-центристський.

Проаналізовано групи педагогічних результатів, що забезпечують полікультуралізм у мовній освіті національних меншин: рівні можливості навчання; обізнаність про різні культури серед учнів і педагогів; полікультурність у програмах навчання; входження на рівних представників меншин у глобальне суспільство; поступову поетапну трансформацію курикулуму для американських шкіл згідно з концепцією полікультурної освіти Дж. Бенкса. Систематизовано й узагальнено дослідження американських педагогів у царині творення змісту мовної освіти національних меншин у США.

Ключові слова: педагог, національні меншини, вчитель – представник меншин, професійна підготовка, мовна освіта, міжкультурна взаємодія.

Olga KRSEK,
orcid.org/0000-0003-2218-9548
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages and Professional Communication
of Volodymyr Dahl East Ukrainian National University
(Severodonetsk, Lugansk region, Ukraine) *krsek@i.ua*

TRAINING TEACHERS FOR WORK WITH REPRESENTATIVES OF NATIONAL MINORITIES IN US EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article outlines the specific strategies and practical ways of preparing teachers to work with representatives of national minorities in educational institutions in the United States, prioritizing recruiting and retaining teachers from national minorities; it has been found that the multicultural component of teacher training for working with educational institutions with representatives of national minorities in the United States is a theoretical and methodological strategy aimed at the developing the experience of intercultural interaction in future professionals; it has been defined the approaches to the professional training of teachers to work in educational institutions with representatives of national minorities in the United States (cultural, axiological, competent, diatropic, interdisciplinary, personality-oriented); criteria and indicators of multicultural competence of future teachers (cognitive, motivational-value, activity-behavioral); criteria and indicators of multicultural competence of future teachers (cognitive, motivational-value, activity-behavioral).

The leading multicultural foundations, which had a significant influence on the organization of language education of national minorities, have been distinguished; the genesis of multicultural education in the pedagogical realities of the United States has been investigated. Among many types of curricula in the United States used in the field of multicultural education, the following have been distinguished: subject-centrist, subject-area, perniolist, essentialist, pivotal, student-centered, activity-centric.

The groups of pedagogical results that provide multiculturalism in the language education of national minorities have been analyzed. The study of American educators in the context of language education for national minorities in the United States has been systematized and generalized.

Key words: teacher, national minorities, teacher – representative of minorities, vocational training, language education, intercultural interaction.

Учитель торкається вічності: ніхто не може сказати, де закінчується його вплив.

Г. Адамс

Постановка проблеми. XXI ст. ознаменувалося посиленою увагою світового педагогічного товариства до питань етнічного, релігійного, культурного розмаїття сучасного світу. Вивчення досвіду професійної підготовки педагогів у розвинених зарубіжних країнах відкриває нові можливості для удосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог світового освітнього простору. Значний науковий інтерес становлять прогресивні здобутки США, що демонструють високий рівень професійної підготовки педагогів до роботи із представниками національних меншин в освітніх закладах країни. Актуальність цих питань має міжнародний характер, що викликано цілим рядом об'єктивних причин. Насамперед це процеси глобалізації, пов'язані з посиленням географічної мобільності та міграції населення, зростанням числа емігрантів у всіх країнах світу.

Аналіз досліджень. У США проблема підготовки компетентного вчителя, готового до роботи в умовах широкого расового й етнічного різноманіття в учнівському складі громадських шкіл, набула актуальності ще в 70-х рр. XX ст., як зазначає С. Ф. Лук'ячук. Для характеристики такого вчителя вчені С. Ністо, Гуї-Мін Чоу, К. Гібсон, Дж. Кінг, П. Кларк, Р. Хілл та інші використовують термін «ефективний полікультурний вчитель».

Методологічні та методичні основи педагогічної освіти розглядають науковці різних країн світу, зокрема американські педагоги: М. Бауман, А. Майлз, Д. Брітцман, К. Хоей, Н. Зімфер та ін. З теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до професійного становлення і розвитку молодого вчителя виступили відомі в американських освітніх колах дослідники Ф. Фуллер, Л. Гулінг-Остін, Д. Дьюк, Дж. Ланіер, Дж. Литтл, Ш. Фейман-Немсер, Л. Шульман, Л. Дарлінг Гаммонд, Дж. Гудлед, І. Голд.

Мета статті – розглянути стратегії та практичні шляхи підготовки педагогів до роботи із представниками національних меншин в освітніх закладах США.

Виклад основного матеріалу. Одними з актуальних напрямів педагогічної освіти в США є теорія і практика полікультурної підготовки вчителя. У 80-ті рр. XX ст. в американській педагогіці посилюються ідеї полікультурності, усвідомлення важливості етнічної різноманітності як умов стабільності та культурного багатства суспільства.

Професійна педагогічна освіта в умовах етнічної різноманітності США повинна забезпечити фахову, спеціальну й гуманітарну підготовку, яка зумовлює високий рівень її соціальної зрілості, освіченості, культури. Природа національного складу американського суспільства вимагає полікультурної підготовки вчителів. Незважаючи на зростання культурної, расової та етнічної різноманітності, у Сполучених Штатах багато років продовжували підготовку майбутніх вчителів, орієнтуючись на роботу в школах з однорідним білим, високомотивованим, орієнтованим на досягнення учнівським складом, приміськими жителями з повних сімей (Irvine, 1990). Школи негайно потребували «вчителів, які б слугували культурними провідниками або культурними брокерами між культурою більшості та культурою меншин» (Gentemann, 1983).

Нову роль у реалізації полікультурної освіти відведено викладачам. У загальноосвітніх закладах США висунуто обов'язкову умову – наявність багатонаціонального корпусу педагогів. Для професорсько-викладацького складу вищої школи діалог, міжкультурна взаємодія розглядаються як визначальні умови спілкування зі студентами.

Національні організації, що мають стосунок до акредитації програм підготовки вчителів, ліцензування і видавання свідоцтв про підвищення кваліфікації, мають чіткі вимоги до компетенції вчителя для роботи з багатоетнічним і багатокультурним складом учнів (National Commission on Teaching and America's Future, 1997). Майже скрізь у США й Канаді програми підготовки вчителів у коледжах і університетах, курикулум і політика навчальних закладів уже на початку 1990-х рр. були переглянуті на предмет уваги до різноманіття етнічного складу студентів і викладачів і відображали основні вимоги цілей і завдань полікультурної освіти, як зазначає І. Бахов. Проблемами полікультурного виховання у США займаються також інститути спеціальної педагогічної підготовки: Національна Рада Акредитації педагогічної освіти (The National Council for the Accreditation of Teacher Education), Інститут Монтецци (Montessori Educational Institute of the Pacific Northwest), Американська Асоціація коледжів педагогічної освіти (The American Association of Colleges for Teacher Education) тощо. Національна Рада Акредитації педагогічної освіти наполягає на диференційованому підході до навчання представників різних національностей, етнічних груп. У стандартах NCATE є розділ, у якому сформульовані такі умови навчання:

1) урахування расової, етнічної різноманітності студентів і викладачів, наявності різних мовних, релігійних груп;

2) відображення культурного різноманіття в навчальних планах, при контролі виконання навчальних планів, у діях професорсько-викладацького складу, результатах навчання;

3) створення в навчальних закладах атмосфери взаєморозуміння, підтримки всіх етнічних груп, представлених у студентському та професорсько-викладацькому складі (The National Council for the Accreditation of Teacher Education, 1992).

Полікультурний складник професійної підготовки педагогів до роботи в освітніх закладах із представниками національних меншин у США виступає теоретико-методологічною стратегією, спрямованою на формування в майбутніх фахівців досвіду міжкультурної взаємодії. Полікультурність відображає культурне та національне розмаїття американського суспільства; сприяє визнанню права всіх громадян зберігати, розвивати і збагачувати власну культурну спадщину; сприяти вихованню в них взаєморозуміння, поваги й толерантності, здатності до міжкультурного діалогу. Полікультурна освіта, за визначенням Асоціації з контролю і розвитку навчального плану (Association for Supervision and Curriculum Development), – це гуманістична концепція, що базується на поширенні культурного розмаїття, прав людини, соціальної справедливості й альтернативи вибору способу життя всіма людьми. Вона є обов'язковою для якісної освіти, включається у навчальний план і визначає адміністративні зусилля для допомоги учням у користуванні якомога більшою кількістю моделей, альтернатив і можливостей з усього спектра різних культур. Така освіта дає змогу здійснювати індивідуальний розвиток певної групи (етнічної, культурної, соціальної та расової), існує автономно як частина взаємозв'язаної та взаємозалежної соціальної спільноти. Індивіди заохочують розвивати соціальні вміння, які дають змогу співіснувати з іншими культурними групами.

Складники полікультурної освіти представлені в моделі, яку подає у своєму дослідженні американський спеціаліст із полікультурності С. Ніето. Модель складається з чотирьох рівнів мультикультурної освіти:

1) толерантності (терпимості). «Терпіти відмінності» означає існування й обов'язкове сприймання відмінностей;

2) визнання культурних різноманітностей із не перебільшенням і не зменшенням їхньої важливості;

3) високої оцінки відмінностей з повагою до їхньої різниці;

4) ствердження, солідарності та критики з визнанням положення, що суперечностей

не можна уникнути, але необхідно їх вивчати (Nieto, 1969).

Для сучасної науки характерні нові підходи у дослідженні полікультурних складників професійної підготовки педагогів до роботи в освітніх закладах із представниками національних меншин у США: культурологічний, аксіологічний, діатропічний, особистісно орієнтований, компетентнісний, інтердисциплінарний.

США прийняли ідею педагогічного полікультуралізму як політичну відповідь на багатокультурність суспільства. Полікультурна модель відкидає уніфікацію культур за допомогою освіти. Ставиться мета надання рівних шансів усім субкультурам у такий спосіб, щоби вони не були ізольовані в окремих секторах суспільства й не асимілювалися в загальну культуру. Ідея полікультуралізму, крім того, зосереджена навколо завдань нейтралізації етнічних питань у політиці та ідеології.

У доповіді Національної комісії з навчання й майбутнього Америки (National Commission on Teaching and America's Future, 1996) зазначається, що лише вчитель із високим рівнем професійної підготовки й особистісного розвитку здатний допомогти молоді досягти високого рівня інтелектуальної та соціальної компетентності в умовах плюралістичного, високотехнологічного суспільства (Report of the National Commission on Teaching & America's Future, September, 1996). Дж. Бенкс розрізняв чотири групи педагогічних результатів, які забезпечує полікультуралізм:

- рівні можливості навчання;
- обізнаність про різні культури серед учнів і педагогів;
- полікультурність у програмах навчання;
- входження на рівних представників меншин у глобальне суспільство.

Американська Асоціація коледжів педагогічної освіти пропонує включити полікультурне виховання у програми підготовки вчителів. На їхню думку, ці програми повинні поєднувати такі три аспекти (The American Association of Colleges for Teacher Education, 1996):

1) *Соціокультурний аспект*. Він включає знайомство з іншою культурою через вивчення другої мови. Вчитель повинен вміти побудувати місток між попереднім культурним досвідом дитини й новим культурним оточенням, включаючи культуру школи. Тому насамперед він повинен усвідомити своє культурне походження і вміти оцінити та толерантно сприйняти культурну спадщину кожного учня в диверсифікованому класі (класі з різноманітним учнівським складом).

2) *Мовний аспект*. Учитель повинен добре знати теорію і володіти методами ефективного вивчення другої (нерідної) мови. Майбутній учитель повинен вміти інтегрувати знання рідної мови учня у процес вивчення ним іншої (англійської) мови.

3) *Пізнавальний аспект*. Він включає глибоке розуміння розвитку пізнавального процесу учнів. Майбутній учитель повинен вміти складати різні навчальні програми з огляду на пізнавальний розвиток усіх учнів класу незалежно від їхнього походження, фізичних і розумових здібностей.

Учитель також повинен бути готовим навчати учнів методів активізації їхніх пізнавальних і соціально-емоційних навичок для розв'язання проблем і вміння критично мислити (The American Association of Colleges for Teacher Education, 1996).

У 1976 р. Національна рада з акредитації вчителів (National Council for the Accreditation of Teacher Education – NCATE) включила полікультурну освіту до своїх стандартів, підкреслюючи, що кожному освітньому закладу з підготовки вчителів для отримання акредитації необхідно включити полікультурну освіту в усі програми до 1981 р. Вагому роль у сфері теоретичних і прикладних досліджень полікультурної освіти, підготовки кадрів, розповсюдження ідей полікультурності серед вчителів та адміністрації навчальних закладів відіграє Національна асоціація полікультурної освіти (National Association for Multicultural Education – NAME). О. Орловська зазначає, що у США активно розробляються програми підготовки вчителів, здатних працювати в умовах полікультурного освітнього середовища. До основних типів програм належать:

1) загальноосвітні програми з полікультурним нахилом;

2) програми спеціальної підготовки до роботи в полікультурному класі;

3) білінгвальні (бікультурні) програми (Орловська, 2008).

Загальноосвітні програми вчителів із полікультурним нахилом. У США при 4–5-річній підготовці в перші два роки на заняттях значне місце займають гуманітарні дисципліни: економіка, філософія, історія, політологія, соціологія та ін. У структурі знань, котрі належить засвоїти майбутньому вчителю, виділяються загальні, спеціальні та теоретичні психолого-педагогічні знання. На ці дисципліни відводиться 25–35% навчального часу. У публікації Американської Асоціації коледжів педагогічної освіти «Вчителі для реального світу» зазначається: «Бути підготовленим до викладання у школі – значить знати добре зміст

матеріалу, який викладаєш, і вміти зіставити цей зміст з інтересами, культурним і життєвим досвідом усіх учнів класу. Для втілення такої підготовки необхідні курси, що відповідають потребам учнів у знаннях, які можуть бути зіставлені з життям дітей, а не курси, орієнтовані на саму академічну дисципліну» (Smith, 1969).

«**Основи полікультурної освіти**» (Multicultural Foundations of Education). Цей курс служить основою для інтегрованої полікультурної програми освіти вчителів. Він стимулює постійний процес розвитку необхідної культурної компетентності, щоби з'єднати культуру більшості та культуру студентів.

«**Педагогічна психологія**» (Educational Psychology). У курсі проблеми вихідців із меншин, людей з обмеженими можливостями інтегруються у зміст, особливо в такі теми, як пізнавальне навчання, орієнтоване на учнів, розвиток мови, соціальний розвиток, інтелект, тестування й основний напрям спеціалізації.

«**Вступ до педагогіки**» (Introduction to Education). У цей курс полікультурні проблеми інтегруються різними шляхами. Студенти досліджують вплив культури та різноманітності на учнів, сім'ї, вчителів і школу.

«**Розвиток навчання**» (Instructional development). У процесі вивчення курсу студенти готують тематичні навчальні блоки, враховуючи різноманітність учнів (рід, етнічну належність, здібності та фізичні вади) і мають продемонструвати, як підібраний ними матеріал відповідає потребам цієї категорії учнів.

«**Методи навчання суспільним наукам**» (Methods of Teaching Social Studies). Теоретичний курс підкреслює важливість розуміння індивідуальних потреб учня і його відмінностей, оскільки це стосується диверсивності, національного походження та культурної ідентифікації.

Програми спеціальної підготовки вчителів до роботи в полікультурному класі. Програма підготовки вчителів розрахована на 4–5 років і включає такі компоненти: загальні знання, предмети спеціалізації, теоретичні психолого-педагогічні курси. Основи професійного навчання дозволяють студентам зосередитися на соціальних, психологічних, антропологічних і філософських питаннях, які існують у плюралістичному суспільстві. Майбутні вчителі у США, які бажають працювати в диверсивних класах, крім професійно-педагогічних курсів, включених у загальноосвітні програми вчителів із полікультурним нахилом, вивчають ще низку додаткових психолого-педагогічних курсів. До них належать: «Навчання молоді корін-

них американців»; «Навчання афроамериканців і вивчення їхньої культури»; «Мультиетнічне навчання: методи, зміст, матеріали»; «Мультиетнічні навчальні програми»; «Навчальні стратегії для навчання учнів із меншин»; «Навчання молоді з етнічних меншин»; «Шкільні реформи й полікультурна освіта»; «Спеціальні теми для організації аналізу: раса, етнічність і освітня політика». Передбачені курси педагогічного мистецтва і майстерності. На цих курсах приділяється особлива увага шліфуванню мови (Орловська, 2008). Студенти вивчають такі додаткові професійно-педагогічні курси: «Навчання білінгвально-бікультурних студентів»; «Читання англійською як другою

мовою»; «Методи вивчення англійської як другої мови»; «Проблеми при вивченні другої мови»; «Семінар із білінгвальної освіти: навчальні стратегії».

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що принципи розвитку професійної педагогічної освіти США полягають у збереженні та примноженні національних освітніх традицій, вихованні гармонійно розвинутої особистості майбутнього вчителя, здатного адаптуватися до законів ринку праці, соціальних, політичних і культурних умов суспільного розвитку, які відображені у змісті професійної педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Орловська О. В. Полікультурна підготовка вчителя в Сполучених Штатах. *Вісник Запорізького нац. ун-ту. Педагогічні науки*. № 1. 2008. С. 203–205.
2. Gentemann K. M., Whitehead, T. L. The cultural broker concept in bicultural education. *The Journal of Negro Education*. № 52. 1983. P. 118–129.
3. Irvine J. Transforming for the twenty first century. *Educational Horizons*. 1990. P. 16–21.
4. Liphshiz C. “Melting pot” approach in the army was a mistake. *HAARETZ*. 09.05.18. URL: <http://www.haaretz.com/melting-pot-approach-in-the-army-was-a-mistake-says-idf-absorption-head-1.245477>.
5. National Commission on Teaching & America’s Future. What Matters Most: Teaching for America’s Future. New York, 1996. P. 162.
6. NEA Foundation. Using Data to Improve Teacher Induction Programs 19.09.18. URL: <http://www.neafoundation.org/pages/educators/knowledge-and-resources/neafoundation-publications>.
7. The National Council for the Accreditation of Teacher Education. URL: <http://www.ncate.org>.
8. Nieto Sonia. Affirming diversity: the Sociopolitical Context of Multicultural Education. London, 2000. P. 305–412.
9. Smith B. O., Cohen S. B., Pearl A. A. Teachers for the Real World. Washington, D. C. : American Association of Colleges for Teacher education, 1969. 15 p.
10. The American Association of Colleges for Teacher Education. URL: 12.03.19. URL: <http://www.aacte.org>.
11. What Matters Most: Teaching for America’s Future. Report of the National Commission on Teaching & America’s Future, September 1996. 178 p. 29.01.18. URL: <http://www.nctaf.org/WhatMattersMost.pdf>.

REFERENCES

1. Orlovs’ka O. V. Polikulturna pidgotovka vchitelya v Spoluchenyh Shtatah [Multicultural Teacher Training in the United States]. *Bulletin of Zaporizhzhya National University. Pedagogical Sciences*, 2008, № 1. pp. 203–205 [in Ukrainian].
2. Gentemann K. M., Whitehead, T. L. The cultural broker concept in bicultural education. *The Journal of Negro Education*. № 52. 1983. P. 118–129.
3. Irvine J. Transforming for the twenty first century. *Educational Horizons*. 1990. P. 16–21.
4. Liphshiz C. “Melting pot” approach in the army was a mistake. *HAARETZ*. 09.05.18. URL: <http://www.haaretz.com/melting-pot-approach-in-the-army-was-a-mistake-says-idf-absorption-head-1.245477>.
5. National Commission on Teaching & America’s Future. What Matters Most: Teaching for America’s Future. New York, 1996. P. 162.
6. NEA Foundation. Using Data to Improve Teacher Induction Programs 19.09.18. URL: <http://www.neafoundation.org/pages/educators/knowledge-and-resources/neafoundation-publications>.
7. The National Council for the Accreditation of Teacher Education. URL: <http://www.ncate.org>.
8. Nieto Sonia. Affirming diversity: the Sociopolitical Context of Multicultural Education. London, 2000. P. 305–412.
9. Smith B. O., Cohen S. B. & Pearl A. A. Teachers for the Real World. Washington, D. C.: American Association of Colleges for Teacher education, 1969. 15 p.
10. The American Association of Colleges for Teacher Education. 12.03.19. URL: <http://www.aacte.org>.
11. What Matters Most: Teaching for America’s Future. Report of the National Commission on Teaching & America’s Future, September 1996. 178 p. 29.01.18. URL: <http://www.nctaf.org/WhatMattersMost.pdf>.

UDC 373
DOI

Yelizaveta KRIUKOVA,
orcid.org/0000-0002-7408-9584
Associate Professor of Department of English for Engineering № 2
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
(Kyiv, Ukraine) lizacru@ukr.net

Olga AMERIDZE,
orcid.org/0000-0002-6111-7996
Teacher of Department of English for Engineering № 2
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
(Kyiv, Ukraine) ameridze@ukr.net

Marina FILIPPOVA,
orcid.org/0000-0003-4910-3249,
Associate Professor of Instrumentation Engineering Faculty
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
(Kyiv, Ukraine) m.filippova@kpi.ua

CHALLENGES OF INTEGRATING INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR LEARNING

This article discusses the introduction of innovative technologies in the educational process of higher education institutions, which emphasizes the importance of the motivational need of students and teachers and focuses on special educational conditions, taking into account the individual characteristics of the individual. The analysis of the scientific psycho-pedagogical literature conducted in the article allowed us to reveal the problems of introduction of innovative technologies in the educational process. This article reveals the contradictions between theoretically oriented education and the realization of acquired knowledge in professional activity. It reveals the contradictions between theoretically oriented education and the realization of acquired knowledge in professional activity. Modern processes in the field of education, socio-economic conditions of society determine a sustainable path of development of the whole system of education. This is unthinkable without innovation, but is also associated with certain difficulties, such as dramatic changes in the disciplines; the teacher's awareness of the need for change; psychological readiness of all subjects of the educational process to innovate in the educational system; ownership and active use by teachers of methods of self-knowledge, self-esteem and self-development; communicative competence of teachers; socio-psychological and emotional climate in the educational institution, etc.

The purpose of the article is to analyze, on the basis of articles, publications, scientific works, conducted psychological research, the modern introduction of innovative technologies and the identification of the most common difficulties of introduction of innovative technologies in the educational process in non-language higher educational institutions of Ukraine.

Scientific analysis has revealed the possible prospects for the introduction of innovative technologies in the higher education system and a special way of implementing modern requirements, which are used not only for graduates of universities, but also for teachers through the creation specially organized support in the conditions which meet the needs and motives of all participants of educational process; new forms of thinking are formed; overcoming psychological barriers inherent in a person while meeting something new and unknown.

Key words: innovation, innovative activity, innovation in education, challenges.

Єлизавета КРІЮКОВА,
orcid.org/0000-0002-7408-9584
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) lizacru@ukr.net

Ольга АМЕРІДЗЕ,

orcid.org/0000-0002-6111-7996

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) *ameridze@ukr.net*

Марина ФІЛІПОВА,

orcid.org/0000-0003-4910-3249,

доцент факультету приладобудування
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) *m.filippova@kpi.ua*

ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Освітні стандарти в освіті України передбачають певну перебудову процесів освіти, включення нових елементів та інноваційних технологій. Однак на практиці впровадження інновацій викликає низку проблем. Сьогодні основна мета навчально-виховного процесу – «навчитися вчитися». Студент стає не об'єктом, а предметом навчання, у зв'язку з цим змінюється вимоги до організації педагогічного процесу. У нашій статті розкриваються питання впровадження інноваційних технологій в освітній процес вищих навчальних закладів, де підкреслюється важливість мотивації студентів, викладачів та акцентується увага на спеціальних освітніх умовах з урахуванням індивідуальних особливостей студентів. Проведений аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дозволив розкрити проблеми впровадження інноваційних технологій в освітній процес. У нашій статті розкриваються суперечності між теоретично орієнтованою освітою і реалізацією отриманих знань у професійній діяльності. Сучасні процеси у сфері освіти, соціально-економічні умови суспільства показують шляхи розвитку всієї системи освіти, яка є невід'ємною частиною нововведень, але пов'язана з певними труднощами: кардинальні зміни в навчальних дисциплінах; усвідомлення викладачем необхідності змін; психологічну готовність всіх суб'єктів освітнього процесу до інноваційної діяльності; володіння й активне використання викладачами методів самопізнання, самооцінки та саморозвитку; комунікативну компетентність викладачів.

Метою статті є аналіз на основі статей, публікацій, наукових праць, проведених психологічних досліджень сучасного впровадження інноваційних технологій і виявлення найпоширеніших труднощів впровадження інноваційних технологій у навчальний процес неможливих вищих навчальних закладів України.

Ключові слова: інноваційні технології, інноваційна діяльність, готовність до інновацій.

Introduction. The educational standards in Ukraine's education implies a certain reorganization of the processes of education the incorporation of new elements and innovative technologies into them. However, in practice, the implementation of innovations raises a number of problems. To date, the primary goal of the educational and educational process is: "learn to learn". The student does not become the object but the subject of learning, in this regard, changing the requirements for the organization of the pedagogical process.

The purpose of the article is to analyze, on the basis of articles, publications, scientific works, conducted psychological research, the modern introduction of innovative technologies and the identification of the most common difficulties of introduction of innovative technologies in the educational process in non-language higher educational institutions of Ukraine.

Innovative thinking is formed in a student of specific conditions. First, he is actively motivated in learning, fulfills the requirements of self-management, individual self-government to achieve ambitious (in

the good sense of the word) life goals. Second, the educational process should reflect the full life cycle of professional activity with its innovations and contradictions. The current processes in our country are no longer talking about possible transitions to innovative technologies in the field of education, but about a sustainable path of development of the entire education system, which is not conceivable without innovation, because it is dictated by the socio-economic conditions of society.

Main part. Before considering the current situation in the higher education system, it is necessary to determine what underlies innovations and what is their relevance. The term "innovation" in Latin means "update, innovation, or change". Innovation exists in different spheres of human activity, but in educational activity it means the use of new knowledge, techniques, approaches, technologies to obtain results in the form of educational services that are important for social and market demands.

Innovative learning technologies include: interactive learning technologies and computer

technologies. Innovative learning technologies that reflect the essence of the future profession could shape the professional qualities of a specialist. It should be a kind of training ground for students to develop their professional skills in conditions close to the real ones. Modern innovative technologies introduce elements of problematization and scientific search into the higher education system. Many authors distinguish the following innovative learning technologies: contextual, imitative, problematic, modular, full knowledge acquisition, distance learning.

Innovative thinking is formed for a student of specific conditions. First, he is actively motivated in learning, fulfills the requirements of self-management, individual self-government to achieve ambitious (in the good sense of the word) life goals. Second, the educational process should reflect the full life cycle of professional activity with its innovations and contradictions. The current processes in our country are no longer talking about possible transitions to innovative technologies in the field of education, but about a sustainable path of development of the entire education system, which is not conceivable without innovation, because it is dictated by the socio-economic conditions of society.

Analysis of the scientific and pedagogical literature shows that innovative models of learning are based on the concept of developing learning. An indicative generalized model of innovative learning involves: active participation of students in the learning process; opportunities for applied knowledge in real-world contexts; an approach to learning as a collective rather than an individual activity; emphasis on learning rather than memorizing information.

Considering all participants of the educational process (teacher and student) it is necessary to understand that innovative activity is first and foremost related to the teacher's awareness of the need for change, innovation. E. Rogers identified four variants of perception of innovation by an individual: 1) perception of innovation with its subsequent use; 2) complete refusal of innovation; 3) perception with refusal of innovation; 4) refusal to innovate with subsequent perception (Rogers, 1983: 8).

Since the main task of psychological and pedagogical support of the learning process is self-study and self-education, the current situation of the student's readiness for self-regulation of his own learning process and self-control of his actions remains to be "high level", the dream of every teacher of the university.

The most common innovations are information and communication technologies, personal-oriented training, project and research activities, game technologies.

However, it turns out that to use such experience is not so simple for a number of reasons. The main problems can be formulated as follows: insufficient methodological elaboration of innovations, necessity of retraining and personal motivation, low motivation of students, lack of necessary material and technical equipment of educational institutions, insufficient methodological elaboration of innovations, constructive novelty is created by teachers-innovators, whose creative ability prevents them from copying automatically pedagogical experience. They are characterized not only by high intelligence and increased need for novelty, but also by their critical attitude towards outdated reality, their commitment to finding alternative solutions. Therefore, such educators often find themselves at odds with their environment.

Talking about innovations in the university, it is impossible to underestimate the psychological barriers that arise when a person is confronted with something new and unknown. It often causes anxiety and fear in people.

K. R. Mamadaliyev identified the following innovative barriers and barriers to creativity: a tendency to conformism; the fear of being a "white crow" among people, to appear foolish and ridiculous in their judgments; fear of seeming too extravagant, even aggressive in their rejection and criticism of other people's thoughts; personal anxiety, self-doubt, negative self-perception ("self-concept"), characterized by low self-esteem, fear of expressing ideas openly; rigidity thinking, which can be considered as a property to use the acquired knowledge "in their final sense without the possibility of diversity" (Mamadaliyev, 2012: 7).

Another problem is the commitment of the teaching staff to the classical methods of teaching and assessment, the unwillingness to apply innovations in their pedagogical practice. Teachers with long years of experience find it difficult to switch the new standards. Many educators do not have sufficient competence in information and computer technology. Most of the innovations are used by young teachers who have information technology skills, but do not have many years of experience using traditional methods, and are generally more creative in their learning. In this case there can also be problems – the unwillingness to be a "white crow" and cause disapproval of colleagues nullifies the enthusiasm.

Therefore, the question arises of advanced training, retraining the teaching staff, teaching them working skills with technology and Internet resources. Moreover, there should be a reorientation of teachers to new theoretical and practical foundations, motivation

to use pedagogical innovations in the changing conditions of the present. However, sometimes the school administration as a whole remains committed to the old system or does not pay enough attention to updates.

Students are also unprepared for new methods of learning, they have a lack of awareness of the importance and inevitability of the transition to innovative technologies. This is explained by the lack of awareness in the educational field and conservative views.

One of the factors contributing to the successful introduction of innovative technologies is the high level of technical equipment. In addition to computers, multimedia boards, programs, communication channels, it is desirable to have support services to ensure their proper functioning. At the moment it is noted that the material and technical base of many universities is not adequate.

In spite of the existing obstacles, despite the fact that the student is at the center of the educational process and rightly so, it is impossible to underestimate the importance of the teacher's personality and his / her own desire to develop. It depends on him whether his students will grow up with a relentless thirst for knowledge and whether they can find their way in life. That is why active and resourceful teachers cultivate talented and dedicated students.

Whatever problems a teacher may encounter when trying to rebuild a lesson, it is important to keep in mind that innovations in any area are faced with a number of problems at the testing stage. The main goal is not to stop, because favorable changes are happening today in some classes of hundreds of thousands of schools.

The conducted research and analysis of scientific publications in the field of introduction of innovative technologies in the system of higher professional education allowed us to identify a number of significant problems, to identify possible ways of their solution, as well as to note significant positive tendencies of this process:

1) the introduction of innovative technologies in the university significant psychological barriers for the teacher are: inability to express their own individuality, creativity; the inability to self-actualization; unwillingness to stand out from one's companions (fear not to be like everyone else), etc., which is completely overcome with the help of competent psychological and pedagogical support, expressed in the organization of training for teachers with presentation of new forms and methods of innovative learning in the university;

2) psychological and pedagogical support of the educational process contributes to the transformation

of all participants in the educational process: the development of teachers who organize the educational process (mastering a new style of management, a new type of analytical thinking); rapid inclusion of students in the educational process (use of new ways of interaction in the creation of projects, programs taking into account psychological characteristics and own potential opportunities). This allows to identify a specialist with a developed professional competence in the graduated students. The process of supporting the introduction of innovative technologies in the educational process should be carried out in two directions: preparation for the acquisition of knowledge with the help of modern technologies; the readiness of teachers themselves to transfer knowledge on the use of techniques, ways of thinking, which allow all participants of educational process to see the connections and relationships between the objects of the research;

3) in our opinion, there is a positive side of the use of innovative technologies in the university: the competitiveness of the educational institution; raising the level of professionalism of the teacher; student's personal growth; transforming the role of the teacher as a carrier of knowledge into the role of mentor, accompanying students' creative pursuits; raising the student's self-esteem in the execution and realization of the creative project; forming the ability to think independently and competently. Implementation of continuity of the acquired knowledge and its application in practical activity will significantly increase the level of higher professional education.

4) the learning process will be greatly enriched by well-established innovative learning models if these models will be able to reveal the psychological aspects of the activity, the principles and approaches formulated in the concept of developmental learning;

5) in order to develop cognitive motivation of students, first of all it is necessary to pay attention to the provision of conditions corresponding to sanitary and hygienic requirements; adherence to the rules of use of means of visualization (brightness, illumination, contrast, image size); the ability to use an oral speech; consideration of the possibility of direct management of perception; use the supporting techniques and return of attention; consideration of emotional factor; the use of clarity, graphs, circuits to enhance perception and memory;

Conclusion. Scientific analysis has revealed the possible prospects for the introduction of innovative technologies in the higher education system and a special way of implementing modern requirements, which are used not only for graduates of universities, but also for teachers through the creation specially

organized support in the conditions which meet the needs and motives of all participants of educational process; new forms of thinking are formed; overcoming psychological barriers inherent in a person while meeting something new and unknown.

Also, the current trends in the higher education system indicate the need for further research in this area: scientific and methodological support of innovative activity of the institution; regulatory legal support; monitoring the quality and effectiveness of their implementation. The selected directions will reveal a number of problems: lack of systematic and integrity of pedagogical innovations implemented; low awareness of innovations; stimulation of innovative activity of

teachers; lack of effective managerial support for the innovative activity of the teacher, orientation in which will allow to develop own system of introduction of innovative technologies in a particular university.

An essential indicator of successful implementation of innovative technologies is the adaptation of the teacher in new, rapidly changing conditions, in particular the transformation of the teacher's personality from a carrier of knowledge into an author, developer, researcher, user and promoter of pedagogical innovation. No less striking result of this activity is the development of professional competencies and the ability to quickly navigate the new conditions of our graduates.

BIBLIOGRAPHY

1. Abdurahabova D. Innovative technologies for education and learning. *New scientist*. 2017. № 12. P. 485–486. URL: <https://moluch.ru/archive/146/41089/> (дата звернення: 14.02.2020).
2. Armstrong, V., Barnes, S., Sutherland, R., Curran, S., Mills, S., and Thompson, I. Collaborative research methodology for investigating teaching and learning: The use of interactive whiteboard. *Educational Review*. 2005. Vol. 57 (4). P. 457–469. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00131910500279551>.
3. Arno Macia E. The role of technology in teaching languages for Specific Purposes Courses. *The modern language journal*. 2012.
4. Beatty K. Computer assisted Language Learning. London, 2010.
5. Cohen, E. A philosophy of informing science. *Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline*. 2009. № 12. P. 1–15. URL: <http://inform.nu/Articles/Vol12/ISJv12p001-015Cohen399.pdf>.
6. Lebedeva Y. V. Problems of innovation technology introduction into educational process of higher institution. *Professional education in the modern world*. 2015. № 2. P. 146–158.
7. Мамадалиев К. Р. Инновационные технологии в обучении. *Молодой ученый*. 2012. № 11. С. 450–452.
8. Rogers E. M. Diffusion of innovations. *Free Press*. 1983. № 4.

REFERENCES

1. Abdurahabova D. Innovative technologies for education and learning. *New scientist*. 2017. № 12. P. 485–486. URL: <https://moluch.ru/archive/146/41089/> (дата звернення: 14.02.2020).
2. Armstrong, V., Barnes, S., Sutherland, R., Curran, S., Mills, S., and Thompson, I. Collaborative research methodology for investigating teaching and learning: The use of interactive whiteboard. *Educational Review*. 2005. Vol. 57 (4). P. 457–469. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00131910500279551>.
3. Arno Macia E. The role of technology in teaching languages for Specific Purposes Courses. *The modern language journal*. 2012.
4. Beatty K. Computer assisted Language Learning. London, 2010.
5. Cohen, E. A philosophy of informing science. *Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline*. 2009. № 12. P. 1–15. URL: <http://inform.nu/Articles/Vol12/ISJv12p001-015Cohen399.pdf>.
6. Lebedeva Y. V. Problems of innovation technology introduction into educational process of higher institution. *Professional education in the modern world*. 2015. № 2. P. 146–158.
7. Мамадалиев К. Р. Innovatsionnye tekhnologii v obuchenii [Innovative technologies in education]. *Molodoy ucheniy – Young scientist*. 2012. № 11. P. 450–452.
8. Rogers E. M. Diffusion of innovations. *Free Press*. 1983. № 4.

УДК 373.51
DOI

Тетяна КУЦЕНКО,
orcid.org/0000-0001-8726-8154,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри наукових основ управління
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) *work.ukr20@gmail.com*

ІНТЕГРАЦІЯ У СВІТОВІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: СУТЬ, ВИДИ ТА ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ

У статті на основі синтезу, аналізу, узагальнення, систематизації та порівняння поглядів світових учених з'ясовано ступінь розробки порушеної проблеми й висвітлено суть (поєднання змісту навчального матеріалу двох або більше предметів із метою формування в учнів цілісного сприйняття та поглядів на світ) і види інтеграції у шкільній освіті, а також причини її впровадження в освітній процес. Причинами впровадження інтеграції в освітній процес є: відмова від традиційного «монологічного» навчання; «змагальний» характер навчальних предметів; наявність у кожній навчальній дисципліні певних елементів з інших галузей знань; неможливість одного предмету описати реальність як систему; потреба у профільному навчанні; недостатній рівень креативності учнів і їхнього інтересу до навчання. Розкрито три види інтеграції: мультидисциплінарну, міжпредметну і трансдисциплінарну. Мультидисциплінарна інтеграція зосереджується насамперед на навчальних дисциплінах і показує взаємозв'язок різних предметів один із одним і зі спільною темою. Видами такої інтеграції є: злиття, внутрішньодисциплінарний підхід, тематичні розділи, соціальне навчання і паралельні дисципліни. Міжпредметна інтеграція передбачає організацію спільного навчання з різних дисциплін з опорою на спільні міждисциплінарні навички, здібності та поняття. Трансдисциплінарна інтеграція включає складання навчальної програми на основі інтересів учнів і проектне навчання. На основі емпіричних і порівняльно-зіставних методів розкрито шляхи здійснення інтеграції в навчанні, а саме: уроки із використанням міжпредметних зв'язків, комплексні семінари, екскурсії та факультативи, міжпредметні конференції, навчальні проекти, тематичні дні та тижні тощо. На основі прогностичних методів здійснено критичне оцінювання й розкрито перспективи реалізації інтеграції у процесі шкільного навчання. У статті зазначається, що інтеграція різних навчальних предметів відбувається поряд із департаменталізацією (учні мають різного вчителя для кожної сфери знань). На основі прогностичних методів здійснено критичне оцінювання результатів дослідження і розкрито перспективи реалізації інтеграції у процесі навчання. Детальне вивчення особливостей здійснення інтеграції окремих навчальних предметів у різних закладах освіти визначено перспективою подальших досліджень.

Ключові слова: інтеграція, шкільна освіта, міжпредметні зв'язки, шляхи реалізації, інтегровані навчальні програми, навчальний предмет, учні, учитель, проект.

Tetiana KUTSENKO,
orcid.org/0000-0001-8726-8154,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Department of Scientific Fundamentals of Management
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) *work.ukr20@gmail.com*

INTEGRATION OF WORLD SCHOOL EDUCATION: ESSENCE, KINDS AND WAYS OF IMPLEMENTATION

Based on the synthesis, analysis, generalization, systematization and comparison of world scientists' ideas, the author has revealed the degree of development of the raised problem and defined the essence and the kinds of integration in school education as well as the reasons for introduction of it into educational process. The integration in school education is considered to be a combination of educational content of two or more subjects in order to form schoolchildren's holistic perception and worldviews. The reasons for introduction of integration into educational process are: rejection of traditional "monologue" teaching; "competitive" nature of school subjects, which causes their opposing and too high or too low value of some subjects; availability of information from different fields of knowledge in every subject; inability of one subject to describe reality as a system; need in specialization; lack of schoolchildren's creativity and desire to learn. There are three kinds of interaction: multidisciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary integration. Multidisciplinary integration focuses on subjects and shows interconnection of different subject with each other and common topic. There are some types of multidisciplinary integration, namely: fusion, interdisciplinary approach, topic-based units, service learning and parallel

disciplines. Interdisciplinary integration means organization of common learning in different disciplines on the basis of interdisciplinary skills, abilities and concepts. Transdisciplinary integration includes development of curricular based in schoolchildren's interests and project learning. Based on the empirical and comparative methods, the author has revealed the ways of implementation of integration in education. They are lesson with the use of interdisciplinary connections, integrated seminars, excursions and elective courses, interdisciplinary conferences, educational projects, thematic days and weeks etc. It has been noted that integration of different subjects in some schools is implemented along with departmentalization (schoolchildren have different teachers for each field of knowledge). Based on the prognostic methods, the critical assessment of the investigation results has been carried out and the prospects for the implementation of integration in the process of school education have been revealed. The detailed study of the specific features of integration of certain subjects in educational institutions is considered to be a perspective for further research.

Key words: integration, school education, interdisciplinary connections, ways of implementation, integrated curricular, subject, schoolchildren, teacher, project.

Постановка проблеми. Серед завдань, що постають перед сучасною системою освіти, є підвищення активності, ініціативності й самостійності дитини в навчанні та формування у неї цілісного розуміння світу. Окрім того, сучасні діти зростають в умовах величезного обсягу інформації, що постійно збільшується, і це вимагає від них здатності критично ставитися до неї, аналізувати, порівнювати різні думки, обґрунтовувати свою позицію, обирати та використовувати необхідну інформацію.

Значний потенціал для розв'язання висунутих завдань має реалізація інтеграції у процесі навчання, оскільки вона передбачає поєднання навчального матеріалу з різних предметів із метою формування в дитини цілісної картини світу, її мотивації навчання, активізації розумової діяльності. До того ж, інтеграція вдало розв'язує суперечності в освіті – між безмежністю наявних знань і обмеженістю людських ресурсів у їх засвоєнні (Титар, Пінчук, 2011).

Актуальність поглиблення міжпредметних зв'язків у шкільній освіті зумовлена також сучасним рівнем розвитку науки, де яскраво простежується інтеграція природничих, суспільних і технічних знань, в освітній процес закладів освіти впроваджуються інтегровані уроки, міждисциплінарні проекти, відбувається поєднання навчальних тем і дисциплін. Водночас у світовій педагогічній думці проблеми інтеграції вже розробляються тривалий час, тому важливим є вивчення світового досвіду організації інтеграції в навчанні школярів.

Аналіз досліджень. Слід відзначити, що питання організації інтегрованого навчання та реалізації міжпредметних зв'язків у процесі навчання досліджувалися як вітчизняними, так і зарубіжними вченими. Так, суть міжпредметних зв'язків і шляхи їх реалізації висвітлено в роботах І. Козловської, В. Максимової, І. Синчук, Ж. Сташко, А. Усової. У свою чергу, Н. Антонов, І. Зязюн розкривають інтегративну функ-

цію навчання. О. Алексеєнко, О. Богатиренко, О. Вашуленко, Н. Вегера, Н. Данько, М. Іванчук, Ю. Калягін, А. Клочко, Л. Ляска, О. Мкртічян і М. Прокоф'єва досліджують особливості організації інтегрованого навчання у закладах загальної освіти. Л. Зайцева, О. Титар і Г. Пінчук вивчають інтеграцію навчання та міжпредметні зв'язки як фактор формування пізнавальної активності дітей.

Зарубіжні вчені розкривають досвід реалізації інтеграції у вивченні різних навчальних предметів. Так, G. Autin, P. Betts, N. Chesky, O. Kulm Gerald, L. Harkleroad, J. Lupinacci, J. Malone, L. Rennie, K. Smithrim, A. Song, Ma Tingting, R. Uptis, G. Venville, J. Wallace, M. Wolfmeyer досліджують взаємозв'язок математики з іншими навчальними дисциплінами (зокрема із мистецтвом). F. Lau, Cr. G. Martin і Ho Wai-Chung вивчають інтеграцію музики та суспільствознавства. Окрім того, K. Bacon, Sh. Boyd, R. Burns, G. Contardi, S. Drake, M. Fall, G. Flora, J. Gandee, H. Gresnigt, C. Treadway розкривають важливість складання інтегрованої навчальної програми, яка ґрунтується на поєднанні в навчанні різних предметів. Низка учених (C. Despres, R. Lawrence, K. Murdoch, J. Ragland) вивчають інтеграцію в навчанні з позиції її можливості активізувати школярів і сформувати у них життєво необхідні навички.

Водночас питання здійснення інтеграції у світовій шкільній освіті (сучасного розуміння її суті та видів, шляхів реалізації у навчанні школярів) не було цілісно розкрито в наукових розвідках, що і зумовило тему нашого дослідження.

Мета статті – висвітлити суть, види та шляхи реалізації інтеграції у світовій шкільній освіті.

Виклад основного матеріалу. Міжпредметні зв'язки – педагогічна категорія, яка характеризує інтеграційні відносини між об'єктами, процесами та явищами реальної дійсності, що відображуються у змісті, формах і методах освітнього процесу й виконують розвивальну, освітню й виховну функції в їхній органічній єдності (Федо-

рец, 1989). У свою чергу, інтеграція (у широкому сенсі) – універсальний і всебічний процес встановлення зв'язків між інформацією, знаннями, галузями науки та забезпечення їх цілісності та єдиної структури (Integrated, 2017). Інтеграція в навчанні передбачає поєднання двох або більше предметних сфер і досвіду (Drake, Burns, 2004); це практика перенесення змісту навчального матеріалу з однієї предметної сфери в іншу (Integrating, 2015); спосіб формування у дітей цілісного сприйняття світу (Fan, 2004; Integrated, 2017). Міжпредметні зв'язки й інтеграція допомагають пов'язати факти, поняття, закони, практичні положення з різних навчальних предметів, узагальнити філософсько-наукові погляди на світ (Сташко, 2018).

Отже, інтеграція у шкільній освіті – це поєднання змісту навчального матеріалу двох або більше предметів із метою формування в учнів цілісного сприйняття та поглядів на світ.

Реалізація інтеграції в навчанні зумовлена низкою причин, зокрема: відмовою від традиційного «монологічного» навчання; «змагальним» характером навчальних предметів у школі, що призводить до їх протиставлення один одному і завищення чи заниження значення окремих предметів; наявністю в кожній навчальній дисципліні певних елементів з інших галузей знань; неможливістю одного предмету описати реальність як систему; потребою у профільному навчанні; недостатньою креативністю учнів і їхнього інтересу до навчання. Водночас саме інтеграція дозволяє дитині сприймати предмети та явища цілісно, всебічно, систематично й емоційно (Fan, 2004; Integrated, 2017).

Іноземні вчені (K. Bacon, R. Burns, C. Despres, S. Drake, H. Gresnigt, R. Lawrence, J. Ragland, K. Smithrim, R. Upitis) виокремлюють різні типи інтеграції, як-то: мультидисциплінарну, міжпредметну і трансдисциплінарну.

Мультидисциплінарна інтеграція зосереджується насамперед на конкретних навчальних дисциплінах (кожна з них зберігає свою ідентичність) і показує взаємозв'язок різних предметів один з одним і зі спільною темою (Bacon, 2018; Drake, Burns, 2004; Gresnigt, 2018). Існує декілька видів такої інтеграції, зокрема (Drake, Burns, 2004):

- внутрішньодисциплінарний підхід (інтеграція тем або частин наук в одній предметній сфері, зокрема інтеграція читання, письма й усного мовлення у вивченні мови). Учителі часто інтегрують історію, географію, економіку та політичні науки у внутрішньодисциплінарну програму соціальних наук. Внутрішньодисциплінарний підхід інтегрує окремі частини таких навчальних предметів, як біологія, хімія, фізика й астрономія. Завдяки цій

інтеграції учні можуть зрозуміти зв'язки між окремими частинами наук і їхній зв'язок із реальним світом;

- злиття (учителі сполучають у шкільній програмі навички, знання чи навіть певне ставлення). Наприклад, учні вчаться поваги до навколишнього середовища під час вивчення різних предметів: обіцяють бути миролюбними, шанобливими та відповідальними, аналізують позитивні характеристики людей при читанні творів на уроках літератури, дізнаються про важливість усіх культур при вивченні соціальних наук, у школах проводяться «дні миру»;

- соціальне навчання (передбачає реалізацію під час занять спільних проєктів, зокрема з економіки, географії тощо). Так, у школі Spring Valley в Колумбії, Південна Кароліна (США), понад 1 200 учнів у межах проєкту розподілили 20 тонн продуктів харчування, одягу, медикаментів і побутових виробів для потреб новоприбулих у районі, де найбільшими темпами зростає кількість іспаномовних приїжджих (Drake, Burns, 2004). У початковій школі Тора Тора в Оджай, штат Каліфорнія (США), учні 5 і 6 класів створили брошури про переваги та недоліки пестицидів, щоб пояснити, як збирачі врожаю можуть захистити себе від цих речовин. Учні роздавали брошури, написані іспанською та англійською мовами, працівникам і споживачам по всій долині Оджай. Цей проєкт інтегрував мови, природничі та соціальні науки (Ragland, 2002). Загалом соціальні проєкти сприяють формуванню громадянськості школярів, їхньої відповідальності та соціальних навичок;

- паралельні дисципліни (розгляд однієї чи декількох тем із позиції різних предметних галузей). Наприклад, учні початкових класів можуть вивчати певну тему з погляду різних навчальних дисциплін (математики, мови, природничих або соціальних наук). У старших класах учні часто вчать спільну тему паралельно на декількох предметах: викладачі встановлюють зміст свого предмета так, щоб він відповідав змісту інших. Наприклад, учні вивчають американську літературу й американську історію як паралельні дисципліни (знайомляться з певним періодом історії та читають літературу того періоду);

- тематичні розділи (блоки), вивчення яких може тривати до декількох тижнів, і вся школа може бути залучена до цього. Тематичний розділ, що охоплює всю школу, може не залежати від звичайного шкільного розкладу. У процес навчання включаються три чи більше навчальні предмети, і блок закінчується інтегрованою підсумковою

роботою (презентацією результатів своєї діяльності). Прикладом такої інтеграції є робота, проведена учнями середньої школи Auburn у Рінері, штат Вірджинія (США). Однією з розроблених ними тем є вивчення локальної екосистеми з різних поглядів. Так, учні досліджували ставок із позиції природничих наук (біології, хімії та фізики), англійської мови (жанрові читання, аналізи та навички спілкування) та математики (інструменти та методи аналізу даних). Учителі ретельно пов'язували навчальну діяльність учнів зі стандартами в кожній дисципліні. Завдяки такій роботі учні вчаться працювати у групі, бути відповідальним, планувати свою діяльність.

Міжпредметна інтеграція передбачає організацію спільного навчання з різних дисциплін з опорою на спільні міждисциплінарні навички (навички письма, рахування, мислення й дослідницькі навички тощо) та поняття. У цій інтеграції немає провідних навчальних дисциплін, а навички та поняття розкриваються не в них, а в усій предметній сфері (Bacon, 2018; Drake, Burns, 2004; Gresnigt, 2018). Наприклад, при вивченні певної теми з фізики або хімії школярі опановують міждисциплінарну майстерність спілкування (мислити та писати структуровано й цілісно). Окрім того, в учнів формуються математичні та природничі поняття і навички під час співу, ліплення, малювання й танців. Також прикладами цієї інтеграції є поєднання слухання, говоріння, читання, письма, перегляду відео та самопрезентації при вивченні мови або поєднання інформації з екології, фізики та хімії в навчанні учнів початкових класів. Усе це сприяє формуванню цілісної картини світу в дітей, підвищенню їхнього інтересу до навчання (Curricular, 2019; Smithirin, Upitis, 2005).

У трансдисциплінарній інтеграції педагоги складають навчальну програму навколо питань і проблем, важливих і цікавих для учнів. Навчальна програма виходить за рамки окремих дисциплін, і в центрі уваги – галузь знань. Така навчальна програма насамперед орієнтована на учнів (Drake, Burns, 2004; Gresnigt, 2018), а навчальні предмети використовуються для підтримки розуміння та розв'язання поставленого питання. Це дозволяє учням вийти за рамки навчальних дисциплін, генерувати ідеї, які не лише розв'язують суспільні проблеми, але й сприяють розумінню реального світу (Lawerence, Despres, 2004). Трансдисциплінарна інтеграція здійснюється у двох напрямках: проектного навчання й узгодження навчальної програми. У проектному навчанні учні розв'язують конкретну проблему: вони обирають тему дослідження на основі власних інтересів,

вимог навчальних програм і місцевих ресурсів; учителі допомагають їм генерувати ідеї та забезпечують ресурси і можливості працювати над темою; наприкінці роботи учні демонструють результати свого дослідження, переглядають та оцінюють проекти. Завдяки проектному навчанню учні встановлюють зв'язки між різними навчальними предметами, застосовують здобуті знання в ситуаціях із реального життя, вчаться керувати часом, працювати в команді та критично мислити. Узгодження навчальної програми передбачає, що навчання обертається навколо особистісного зростання учнів і соціальних проблем, а цікаві для них питання складають її основу: учні розробляють власну навчальну програму, визначають методи викладання й оцінювання результатів їхньої діяльності стосовно цікавих для них проблем.

Усі три вищезазначені види інтеграції мають на меті об'єднати дисципліни для цілісного навчання та глибшого розуміння навчального матеріалу. Кожен вид може бути дієвим і корисним, і його вибір залежить від вікових та індивідуальних особливостей учнів, а також змісту навчання (Bacon, 2018). При схрещуванні різних навчальних предметів можуть виникати нові цікаві результати, як-то: народження нових предметів, спеціалізованих курсів; оновлення змісту освіти в межах одного або декількох суміжних предметів; створення нових блоків уроків, що об'єднують матеріал з одного або декількох предметів, зберігаючи самостійне існування; єдині інтегровані уроки різного характеру та рівня (Integrated, 2017).

Важливо зазначити, що реалізація інтеграції в системі освіти розвинених країн світу розпочинається зі складання інтегрованої (або міждисциплінарної) навчальної програми, яка поєднує різні наукові сфери шляхом установлення точок дотику різних навчальних предметів і об'єднуючих понять. Інтегрована навчальна програма спрямована на організацію досвіду навчання, щоб забезпечити дійсний зв'язок між дисциплінами (Boyd, 2019; Murdoch, 2015: 43). Така інтеграція фокусується на створенні зв'язків для учнів, що дозволяє їм займатися змістовними видами діяльності, пов'язаними з реальним життям. Завдяки інтегрованій навчальній програмі учні виявляють більше інтересу й активності при вивченні матеріалу, краще співвідносять зміст різних тем і встановлюють зв'язки у реальному світі. Створення інтегрованої навчальної програми означає, що вчителі повинні розробити цікаві, складні, змістовні завдання, що допомагають учням краще усвідомлювати інформацію.

Головними перевагами інтегрованої навчальної програми є надання учням можливості неодноразово повертатися до вивченого матеріалу, повторювати його і відпрацьовувати сформовані навички. Це закладає більш високий рівень розуміння та запам'ятовування інформації учнями, заохочує їхню активну участь у процесі здобуття знань і мотивує їх до навчання протягом життя (Boyd, 2019; Contardi, Fall, Flora, Gandee, Treadway, 2000).

Інтегровані (або міждисциплінарні) навчальні програми зараз поширені в багатьох країнах світу. Так, в Австралії упроваджуються освітні програми, що інтегрують природничі, математичні й технологічні дисципліни (Venville, Wallace, Rennie, Malone, 1999). Інтегрована навчальна програма для учнів із першого по дев'ятий класи в Тайвані замінює традиційні предмети на сім основних галузей навчання (мова та література, охорона здоров'я та фізичне виховання, суспільствознавство, мистецтво та гуманітарні науки, математика, природа і технології та інтегрована діяльність), що здійснюється з метою розширення світогляду школярів, підтримки їхнього бажання навчатися, формування реальних практичних навичок. Інтегровані навчальні програми в Японії передбачають додатковий час для навчання загальним основним предметам без підручників і стандартизованих інструкцій (по суті, загальноосвітній курс обмежений двома годинами на тиждень), що здійснюється з метою навчити учнів тому, як організовувати власне навчання, проводити дослідження та стати більш творчими. У Канаді з 2002 р. діє навчальна програма «Навчання через мистецтво», до розробки якої, окрім освітян, залучалися митці. Загалом педагоги стверджують, що інтегровані навчальні програми сприяють кращому розумінню інформації учнями, підтримують їхню творчість, соціальні й пізнавальні інтереси (Drake, Burns, 2004).

У деяких школах інтеграція різних навчальних предметів відбувається поряд із департаменталізацією (учні мають різного вчителя для кожної змістової галузі), і таке поєднання сприяє більш глибокому розумінню змісту навчального матеріалу. Завдяки департаменталізації викладачі спеціалізуються на двох предметах, а також викладають ці предмети на одному уроці. Коли учні вивчають математику, вони можуть застосувати її разом із тим матеріалом, який вони вивчили у природничих науках. Коли вони вивчають мову, вони застосовують її разом із тим, що вони вивчили у суспільствознавстві. У структурі школи це впроваджується таким чином: першокласники вчаться

у звичайних класах, з одним учителем з усіх предметів; учні другого та третього класів мають трьох вчителів, кожен із яких відповідає за окремий предмет (математику, читання та письмо), і це є департаменталізацією; у четвертому та шостому класах на рівні класу є два вчителі, один із яких викладає математику та природничі науки, а другий – мову та суспільствознавство, і це є департаменталізація з предметною інтеграцією (Integrating, 2015).

Інтеграція навчання в закладі освіти реалізується в тому, що вчителі, замість того, аби підходити до навчання традиційним способом (наприклад, викладання математики або природничих наук само по собі), дивляться на взаємодію математики, природознавства, соціальних наук, мов, мистецтва і розмірковують над тим, як учні можуть використовувати знання з математики під час вивчення природничих наук і застосувати свої навички читання і критичного мислення, аби краще зрозуміти основні поняття різних наук (Integrating, 2015).

Реалізація інтеграції у шкільній освіті зумовлює появу нових організаційних форм навчання, як-то: уроку з використанням міжпредметних зв'язків, інтегрованого уроку, бінарного уроку; комплексного семінару (сприяє узагальненню знань школярів із різних предметів із позицій світоглядних ідей та успішному розв'язанню завдань освіти, розвитку і виховання школярів, що досягається завдяки взаємодії педагогів і методиці, яка містить бесіди, дискусії, дослідження тощо); комплексних екскурсій; міжпредметних конференцій (сприяють узагальненню знань дітей із різних навчальних предметів, установленню реальних взаємозв'язків сучасних наук, демонстрації взаємопроникнення різних наук, що проводиться у формі позакласного заходу на або уроці узагальнення); комплексних факультативів (сприяють на розвиток інтересів та індивідуальних здібностей дітей і передбачають використання індивідуальних завдань із залученням навчального матеріалу з різних предметів, що досягається завдяки тематичному плануванню, яке містить розробку завдань і питань міжпредметного характеру); інтегрованих курсів (адаптують та інтегрують знання декількох наук або видів мистецтв, зокрема природничих, суспільствознавчих, біологічних, музичного й образотворчого мистецтва тощо); навчальних проєктів; тематичних днів і тижнів тощо (Богатиренко, 2018; Інтеграція, 2017; Сташко, 2018; English, 2014).

Слід зауважити, що інтегровані заняття побудовані на гуманістичній основі. Це означає, що

знання набувають особистісно значущого характеру, близького і зрозумілого кожному учневі. Безособовість знань згасає, поступаючись місцем суспільній важливості навчального матеріалу. Це заохочує вчителя й учнів шукати нові, яскраві приклади з реального життя, адаптуватися до реальних потреб та інтересів учнів, аби зробити матеріал особисто значущим (Integrated, 2017).

Аналіз власного досвіду й освітньої практики (О. Богатиренко, О. Каданер, В. Ушмарова, К. Вачон, R. Burns, S. Drake, M. Fan, H. Gresnigt) дозволяє зробити висновок про те, що тісний взаємозв'язок гуманітарних, природничих і художньо-естетичних дисциплін допомагає сформувати цілісну картину світу у школярів завдяки активізації мислення, співпереживання, відчуття та власної діяльності дитини. Інтеграція у навчанні стимулює розвиток аналітичних здібностей дітей, оскільки через аналіз предметних понять дитина вчиться аналізувати свою поведінку і внутрішній стан, зіставляти особисті та групові інтереси, власні бажання із соціальними потребами. Інтеграція також сприяє підтримці й ефективному навчанню обдарованих учнів (Ушмарова, Каданер, 2019), збагаченню та систематизації понять і уявлень школярів стосовно реалізації власних духовно-моральних потреб, адаптації до умов мікросередовища закладу освіти та навколишнього середовища загалом.

Багато вчених (О. Богатиренко, С. Despres, R. Lawrence) указує на те, що за інтеграцією та міждисциплінарними проектами – майбутнє освіти. І завдання вчителя полягає в тому, аби правильно

підібрати елементи інтеграції в навчанні, щоб не втратити природність і орієнтацію на реальне життя. Від педагога залежить доцільність і правильність відбору інтегрованих елементів з метою формування переконань і цілісного світогляду учнів, активізації їхніх пізнавальних інтересів і творчості. Дійсно, успішна інтеграція в навчанні залежить від якісної підготовки вчителя, спроможного бачити і встановлювати взаємозв'язки між різними галузями знань, здійснювати ефективну комунікацію із соціумом, підбирати та впроваджувати ефективні форми та методи інтеграції (залежно від особливостей учнів і можливостей закладу освіти). Окрім того, важливими є матеріально-технічне забезпечення школи та її зв'язки із макросередовищем з метою залучення його учасників (інших закладів освіти, науково-дослідних центрів, громадськості) до освітньої діяльності.

Висновки. Отже, інтеграція у шкільній освіті передбачає поєднання змісту навчального матеріалу різних дисциплін із метою формування у школярів цілісного сприйняття та поглядів на світ. Це здійснюється через мультидисциплінарну, міжпредметну і трансдисциплінарну інтеграцію та завдяки проведенню уроків із використанням міжпредметних зв'язків, бінарних уроків, комплексних семінарів, екскурсій, факультативів, міжпредметних конференцій, навчальних проєктів, інтегрованих курсів тощо.

Наша робота не вичерпує всіх аспектів дослідження. Перспективним є детальне вивчення особливостей здійснення інтеграції окремих навчальних предметів у різних закладах освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богатиренко О. Г. Види інтеграції та способи її реалізації в процесі навчання. Парипська ЗОШ І–ІІІ ступенів. 2018. 41 с.
2. Інтеграція навчальних предметів в початковій школі як ефективна форма навчання молодших школярів: матеріали інтернет-семінару / уклад. Л. Н. Добровольська, В. О. Чорновіл. Черкаси : Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників, 2017. 183 с.
3. Сташко Ж. Міжпредметні зв'язки як педагогічна категорія. Теоретичні аспекти. *Завуч*. 2018. № 10. URL: <http://www.osvita.ua.com/2018/07/65675/>.
4. Титар О. В., Пінчук Г. Г. Інтеграція навчального процесу як чинник розвитку пізнавальної активності учнів. Кременчук, 2011. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/24899/.
5. Ушмарова В., Каданер О. Робота учителя початкових класів з обдарованими учнями як професійно-педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 1 (85). С. 266–278.
6. Федорец Г. Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения (Предпосылки. Опыт). Ленинград : ЛГПИИ им. А. И. Герцена, 1989. 93 с.
7. Bacon K. Curriculum Integration. Dublin: Marino Institute of Education, 2018. URL: https://www.ncca.ie/media/3499/seminar-two_bacon-paper.pdf.
8. Boyd Sh. Integrated Curriculum: Definition, Benefits & Examples. 2019. URL: <https://study.com/academy/lesson/integrated-curriculum-definition-benefits-examples.html>.
9. Contardi G., Fall M., Flora G., Gandee J., Treadway C. Integrated Curriculum. 2000. URL: http://www.users.miamioh.edu/shermalw/edp603_group3-f00.html.
10. Curricular Connections. Elements of Integration in the Classroom. 2019. URL: <https://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/support/curconn/definitions.html>.
11. Drake S. M., Burns R. C. Meeting Standards Through Integrated Curriculum. Alexandria : ASCD, 2004. 190 p.
12. English and Subject Integration. 2014. URL: https://www.open.edu/openlearncreate/pluginfile.php/134854/mod_resource/content/3/EE09_AIE_Final.pdf.

13. Fan M. The idea of integrated education: From the point of view of Whitehead's philosophy of education. Paper presented at the Forum for Integrated Education and Educational Reform sponsored by the Council for Global Integrative Education, Santa Cruz, CA, October 28–30, 2004. URL: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/CGIE/fan.pdf>.
14. Gresnigt H. L. L. Integrated curricula: an approach to strengthen science & technology in primary education. Eindhoven : Technische Universiteit Eindhoven, 2018. 236 p.
15. Integrated Education for a Holistic Perception of the World. 2017. URL: <https://www.creativeschool.com.ua/en/integration/>.
16. Integrating Subjects in Elementary Schools. 2015. URL: <https://www.edutopia.org/practice/departmentalization-and-integration-deeper-learning-elementary-students>.
17. Lawrence R., Despres C. Futures of transdisciplinary. *Futures*. 2004. № 36 (4). P. 397–405.
18. Murdoch K. The Power of Inquiry: teaching and learning with curiosity, creativity and purpose in the contemporary classroom. Northcote, Vic : Seastar Education, 2015. 191 p.
19. Ragland J. Kids Project Learning into Community. Los Angeles Times. 2002. URL: <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-2002-mar-13-me-classroom13-story.html>.
20. Smithrim K., Uptis R. Learning Through the Arts: Lessons of Engagement. Canadian Journal of Education. 2005. № 28. P. 109–127.
21. Venville G., Wallace J., Rennie L., Malone J. Science, Mathematics and Technology Case Studies of Integrated Teaching. Perth : Curtin University of Technology and Education Department of Western Australia, 1999.

REFERENCES

1. Bogatyrenko O. G. Vydy integratsii ta sposoby ii realizatsii v protsesi navchannia. Parypska ZOSH I–III stupeniv [Kinds of integration and ways of implementation of it in educational process. Parypska secondary school of 1st – 3rd degrees]. 2018. 41 p. [in Ukrainian].
2. Integratsiia navchalnyh predmetiv v pochatkoviy shkoli yak efektyvna forma navchannia molodshyh shkolariv: amerialy internet-seminaru / ukl. L. N. Dobrovolska, V. O. Chornovil [Integration of subjects in primary school as an effective form of primary schoolchildren's education: Proceedings of Internet-seminar / compliers: L. N. Dobrovolska, V. O. Chornovil]. Cherkasy: Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education. 2017, 183 p. [in Ukrainian].
3. Stashko Zh. Mizhpredmetni zvyazky yak pedagogichna kategoriia. Teoretychni aspekty [Interdisciplinary connections as a pedagogic category. Theoretical aspects]. *Zavuch – Principal*. 2018. № 10. URL: <http://www.osvita.ua.com/2018/07/65675/> [in Ukrainian].
4. Tytar O. V., Pinchuk G. G. Integratsiia navchalnoho protsesu yak chynnyk rozvytku piznavalnoi aktyvnosti uchniv [Integration of educational process as a factor of development of students' cognitive activity]. Kremenichuk, 2011. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/24899/ [in Ukrainian].
5. Ushmarova V., Kadaner O. Robota uchytelia pochatkovykh klasiv z obdarovannymy uchniamy yak profesiino-pedahohichna problema [The work of the primary school teacher with gifted pupils as a professional and pedagogical activity]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiyni tehnologii – Pedagogical Science: Theory, History, Innovative Technologies*. 2019. № 1 (85). P. 266–278 [in Ukrainian].
6. Fedorets G. F. Problema integratsii v teorii i praktike obucheniya (Predposylki. Opyt) [Problem of integration in theory and practice of education (Background. Experience). Leningrad: Leningrad State Pedagogical Institute named after A. I. Gertsen, 1989. 93 c. [in Russian].
7. Bacon K. Curriculum Integration. Dublin: Marino Institute of Education, 2018. URL: https://www.ncca.ie/media/3499/seminar-two_bacon-paper.pdf.
8. Boyd Sh. Integrated Curriculum: Definition, Benefits & Examples. 2019. URL: <https://study.com/academy/lesson/integrated-curriculum-definition-benefits-examples.html>.
9. Contardi G., Fall M., Flora G., Gandee J., Treadway C. Integrated Curriculum. 2000. URL: http://www.users.miamioh.edu/shermalw/edp603_group3-f00.html.
10. Curricular Connections. Elements of Integration in the Classroom. 2019. URL: <https://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/support/currconn/definitions.html>.
11. Drake S. M., Burns R. C. Meeting Standards Through Integrated Curriculum. Alexandria: ASCD, 2004. 190 p.
12. English and Subject Integration. 2014. URL: https://www.open.edu/openlearncreate/pluginfile.php/134854/mod_resource/content/3/EE09_AIE_Final.pdf.
13. Fan M. The idea of integrated education: From the point of view of Whitehead's philosophy of education. Paper presented at the Forum for Integrated Education and Educational Reform sponsored by the Council for Global Integrative Education, Santa Cruz, CA, October 28–30, 2004. URL: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/CGIE/fan.pdf>.
14. Gresnigt H. L. L. Integrated curricula: an approach to strengthen science & technology in primary education. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven, 2018. 236 p.
15. Integrated Education for a Holistic Perception of the World. 2017. URL: <https://www.creativeschool.com.ua/en/integration/>.
16. Integrating Subjects in Elementary Schools. 2015. URL: <https://www.edutopia.org/practice/departmentalization-and-integration-deeper-learning-elementary-students>.
17. Lawrence R., Despres C. Futures of transdisciplinary. *Futures*. 2004. № 36 (4). P. 397–405.
18. Murdoch K. The Power of Inquiry: teaching and learning with curiosity, creativity and purpose in the contemporary classroom. Northcote, Vic: Seastar Education, 2015. 191 p.
19. Ragland J. Kids Project Learning into Community. Los Angeles Times. 2002. URL: <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-2002-mar-13-me-classroom13-story.html>.
20. Smithrim K., Uptis R. Learning Through the Arts: Lessons of Engagement. Canadian Journal of Education. 2005. № 28. P. 109–127.
21. Venville G., Wallace J., Rennie L., Malone J. Science, Mathematics and Technology Case Studies of Integrated Teaching. Perth: Curtin University of Technology and Education Department of Western Australia, 1999.

УДК 378.147:69
DOI

Світлана ЛАВІНДА,

orcid.org/0000-0002-7249-0286

*викладач кафедри української та російської мов як іноземної
Харківського національного університету міського господарства
імені О. М. Бекетова
(Харків, Україна) Svlavinda@gmail.com*

МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ БУДІВНИЦТВА ТА ЦИВІЛЬНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ

Пріоритетним завданням сучасної системи вищої освіти є підготовка кваліфікованого і конкурентоспроможного фахівця, який не тільки володіє певним рівнем знань, умінь і навичок, а й має можливість практично застосувати їх для успішного досягнення зазначеної мети. За таких умов якісну професійну освіту має забезпечувати формування сукупності інтегрованих знань, умінь і якостей особистості – професійної компетентності фахівця. Тому актуальною є проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців, зокрема фахівців із будівництва та цивільної інженерії. Важливою складовою частиною професійної компетентності фахівця є комунікативна компетентність, яка створює соціально-психологічну основу взаємодії та сприяє інтенсивному включенню особистості у виробничу діяльність, забезпечуючи її якісний результат. Посилення вимог до компетентностей майбутніх фахівців зумовлює перегляд змісту навчання, впровадження інноваційних педагогічних технологій, форм і методів освітнього процесу. Тому питання компетентності, зокрема комунікативної, останнім часом належить до числа актуальних проблем освітнього процесу.

У статті висвітлено структуру мовленнєво-комунікативного компонента як невід'ємного складника професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії. З'ясовано актуальність зазначеного питання у сучасному суспільстві, методи формування комунікативної компетентності у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням. Здійснено аналіз сучасних наукових джерел із зазначеного питання.

Мета статті – розкрити сутність і структуру мовленнєво-комунікативного компонента як одного зі складників професійно-комунікативної компетентності.

Наголошується на необхідності подальшої розробки методів формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії у процесі навчання української мови.

Ключові слова: компетентність, комунікація, комунікативна компетентність, професійно-комунікативна компетентність, фахівці з будівництва та цивільної інженерії.

Svitlana LAVINDA,

orcid.org/0000-0002-7249-0286

*Lecturer at the Department of Ukrainian and Russian as a Foreign Language
O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv
(Kharkiv, Ukraine) Svlavinda@gmail.com*

SPEECH-COMMUNICATIVE COMPONENT AS INALIENABLE CONSTITUENT OF PROFESSIONALLY COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE CONSTRUCT AND CIVIL ENGINEERING SPECIALISTS

The priority task of modern higher education system is preparation of qualified and competitive specialist, who not only has the certain level of knowledge, skills and abilities, but has the ability to practically use them for successful achievement of the specified goal. Under such conditions the formation of a set of integrated knowledge, skills and personality traits must ensure high-quality professional education – a professional competence of a specialist. Therefore, the urgent problem is the formation of professional competence of future specialists, in particular specialists in construct and civil engineering. An important component of professional competence of a specialist is communicative competence, which creates socio-psychological basis of interaction and contributes to the intensive inclusion of a person in a production activity, ensuring its qualitative result. Stricter requirements regarding the competence of future specialists makes viewing the contents of education, introduction of innovative teaching technologies, forms and methods of educational process. Therefore, the issue of competence, in particular, communicative, has recently been one of the urgent problems of the educational process.

This article highlights the structure of speech-communicative component as inalienable constituent of professional and communicative competence of future construct and civil engineering specialists. The relevance of this issue in modern society was clarified. Methods of forming communicative competence in the process of learning Ukrainian in a professional direction. An analysis of modern scientific sources on this issue was performed.

The purpose of this article is to reveal the essence and the structure of the communicative component as one of the constituents of professional and communicative competence.

The necessity of further development of methods of forming the communicative competence of future construct and civil engineering specialists in the process of learning Ukrainian is emphasized.

Key words: *competency, communication, communicative competency, professional and communicative competency, construction and civil engineering specialists.*

Постановка проблеми. Сьогодні у контексті основних напрямів реформування країни відповідно до «Стратегії – 2020» особлива увага влади, громадськості, численних ЗМІ та експертних кіл прикута до вирішення проблем оновлення та вдосконалення системи вищої освіти з урахуванням досвіду країн-членів ЄС.

У галузі вищої освіти передбачається стратегічне завдання – перехід до гнучкої, ступеневої системи підготовки фахівців для підвищення освітнього і культурного рівня суспільства, піднесення вищої освіти в Україні на рівень досягнень найбільш розвинених країн світу шляхом здійснення ряду міжнародних проектів та інвестицій.

Одним із невирішених сьогодні питань вищої професійної освіти є невідповідність системи освіти процесам технологічного розвитку країни та суспільства загалом. Серед умов, від яких залежить розв'язання комплексної проблеми формування фахової підготовки майбутнього фахівця з будівництва та цивільної інженерії, є питання формування важливої професійної домінанти – комунікативної компетентності.

Аналіз досліджень. Процеси комунікації відіграють важливу роль у будь-якій професійній діяльності, отже, майбутні фахівці з будівництва та цивільної інженерії не є винятком. Питанню комунікативної компетенції присвятили свої праці вітчизняні та зарубіжні науковці: лінгвісти (Є. Верещагін, В. Колесов, В. Костомаров, О. Потебня, Г. Сагач, О. Семенов), філософи (В. Андрущенко, М. Бахтін, В. Вандишев, Н. Вінер, Г. Гадамер, В. Кремень, П. Саух, П. Флоренський, Ю. Хабермас, Н. Хомський, К. Шеннон), психологи (Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, Г. Балл, Т. Бичкова, Л. Виготський, Р. Дафт, Ю. Ємельянов, О. Касаткіна, В. Назаренко, Дж. М. Уайменн, Р. Якобсон). Вагомою є частина педагогічних досліджень, цією проблематикою займалися Н. Абашкіна, А. Алексюк, Н. Андрущенко, Н. Бібік, Л. Ващенко, Д. Годлевська, К. Гуз, О. Добротвор, О. Пометун, І. Прокопенко, Л. Тархан, Г. Троцько та ін.

Мета дослідження – розкрити сутність і структуру мовленнєво-комунікативного компонента як

одного зі складників професійно-комунікативної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Усі дослідники комунікативної компетентності погоджуються з думкою про те, що це одна із ключових компетентностей сучасного фахівця, яка виступає важливим орієнтиром професійної освіти. У зв'язку з цим науковці досліджують феномен комунікативної компетентності, її сутність і структуру.

Аналіз зазначеного питання проілюстрував, що дефініція «комунікативна компетентність» має широкий спектр визначення.

Спілкування поруч із діяльністю та пізнанням – основні способи буття людини у світі. Людина формується у спілкуванні, у контакті з іншим. У ранньому віці першорядну важливість має спілкування із близькими дорослими, потім «географія» спілкування людини поступово розширюється (Скутіна, 2012: 6). Становлення і розвиток комунікативної компетентності відбуваються, як відомо, у процесі спілкування особистості, тобто під час встановлення нею контакту і налагодження взаємодії з іншими людьми, коли здійснюються взаємний обмін інформацією, взаємовплив, контроль і коригування взаємних дій. Водночас комунікативна компетентність слугує психологічним інструментом діяльності суб'єкта спілкування. У зв'язку з цим важливо з'ясувати той конкретний науковий зміст, який дослідники вкладають у це поняття (Корніяка, 2009: 181).

Формування комунікативної компетентності є одним із головних складників професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії. «Комунікативна підготовка кадрів є одним із аспектів загальної неперервної професійної підготовки <...>, тому що однією з обов'язкових вимог <...> до сучасного фахівця з вищою освітою є високий рівень володіння комунікативною професійно орієнтованою компетенцією» (Павленко, 2005: 20).

В. Куніцина пропонує своє визначення комунікативної компетентності – це «володіння складними комунікативними навичками і вміннями, формування адекватних вмінь у нових соціальних

структурах, знання культурних норм і обмежень у спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету в сфері спілкування, додержання пристойності, вихованість; орієнтація в комунікативних засобах, що властиві національному, становому менталітету і відтворюють засвоєний рольовий репертуар у рамках професії» (Куніцина, 2001: 481).

Ф. Бацевич розглядає поняття «комунікативна компетентність» як «сукупність знань і умінь учасників інтеракції спілкування у різноманітних умовах (ситуаціях) із різними комунікантами; набір комунікативних стратегій разом із володінням комунікативними правилами, максимами, постулатами і конвенціями спілкування» (Бацевич, 2004: 225).

Комунікативна компетентність, на думку О. Боровець, – це здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, що включає систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії (Боровець, 2016: 85).

Дефініцію «комунікативна компетентність» Ю. Вторнікова трактує як інтегративне особистісне утворення, яке виявляється у процесі комунікації як здатність актуалізувати та застосовувати отриманий досвід комунікативної діяльності й індивідуально-психологічні якості особистості для досягнення комунікативної мети (Вторнікова, 2013: 13).

Т. Бутенко під комунікативною компетентністю розуміє «володіння комунікативними знаннями, уміньми, навичками та здатність встановлювати необхідні контакти з іншими людьми» (Бутенко, 2011: 42).

А. Хом'як розглядає «комунікативну компетентність» як складову частину спілкування, систему внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії людини з іншими людьми завдяки її адекватній орієнтації у власному психологічному потенціалі й потенціалі партнера, у комунікативній ситуації та задачі. Внутрішні ресурси – це ті компоненти, які можна виділити в комунікативній компетентності як інтегральному утворенні: цінності людини, що значно впливають на особливості її спілкування та є стереотипними орієнтаціями комунікативної практики; мотиви, що спонукають людину вступати в міжособистісні стосунки, спілкуватися; установки, за допомогою яких суспільство регулює відносини між людьми: вибірність сприйняття, емоційну реакцію, модель поведінки в ситуації спілкування; знання, уміння, навички зі спілкування, що співвідносяться з досвідом, вбудовуються у нього; особистісні риси індивіда, пізнавальні процеси й емо-

ційна сфера. Вислів «ефективна взаємодія» означає досягнення цілей у спілкуванні, знаходження консенсусу, пізнання, побудову гармонійних відносин» (Хом'як, 2010: 13).

У зв'язку з викладеним вище ми вважаємо, що комунікативна компетентність – це комплексна характеристика особистості, яка ґрунтується на ефективному здійсненні мовленнєвої взаємодії з іншим суб'єктом завдяки знанням, уміньми, навичкам із метою отримання бажаного результату. Отже, очевидно, що майбутні спеціалісти свою фахову діяльність вбачають у безпосередній комунікації. Спираючись на науковий доробок вчених, можемо наголошувати на тому, що один із головних аспектів професійної діяльності полягає у спілкуванні та взаємодії учасників між собою (комунікатор – реципієнт) з метою реалізації планів та отримання бажаного результату.

Аналіз низки наукових праць (таких учених, як Т. Бутенко, Ю. Вторнікова, Д. Годлевська, О. Загородна, С. Сковцова, В. Черевко, І. Черезова та ін.), присвячених питанню комунікативної компетентності, дає підстави розглядати цей феномен як здатність установлювати та підтримувати контакти між людьми, а отже, й контакти між суб'єктами професійного спілкування, основу якого складають конкретні знання з мови, поєднані із професійними знаннями.

Мовленнєво-комунікативний компонент нам уявляється як такий, що й сам має складники. Спираючись на досвід науковців (питанням структури комунікативної компетентності присвячені праці Н. Ашиток, Ю. Вторнікової, С. Сковцової, Л. Плака, О. Шломенко та ін.), ми можемо виділити такі значущі складові частини цього компонента:

Лінгвістичний компонент включає знання фонетики, орфографії, лексики, граматики, стилістики та синтаксису, а отже, здатність розуміти, створювати значну кількість правильно побудованих речень за допомогою надбаних знань і вмінь їх поєднання. Майбутній фахівець із будівництва та цивільної інженерії повинен мати навички щодо їх застосування.

М. Пентилюк наголошує: «Мовну компетентність складають знання особистості про саму мову, її граматичну структуру, словниковий склад, історію і закони її розвитку; роль мови у ментальності народу, у суспільному житті, розвитку інтелекту; вміння давати оцінку кожному з рівнів мовної системи, розрізняти мовні категорії, здатність усвідомлювати мову як своєрідну знакову систему, що забезпечує мислення людини, формування думок і почуттів» (Пентилюк, 2011: 45).

Мовленнєвий (вербальний) компонент. У мовленнєвому компоненті, як вважають провідні науковці, виділяють три складові частини: інтерактивну (взаємодію), комунікативну (прийом, передачу інформації та обмін нею), перцептивну (сприйняття і розуміння людьми один одного). Мовлення є цілеспрямованим використанням мови для регуляції взаємодії між людьми (Бацевич, 2004: 25). Мовлення – це мова в дії, по тому, наскільки розвинуте мовлення, можна складати уявлення про те, настільки людина вміє користуватися мовними засобами. Видами мовленнєвої діяльності (за О. Гойхманом і Т. Надеїною) є слухання, читання, письмо й усне мовлення (говоріння). Їх бачення поділяє вітчизняний науковець М. Пометун.

Діяльність майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії передбачає здійснення професійної комунікації, а саме: вміння грамотно, чітко, логічно, конструктивно, послідовно, стилістично правильно надавати інформацію під час комунікативного акту, сприймати, розуміти, водночас аналізувати отримані повідомлення. Професійне спілкування передбачає швидке реагування на ситуацію, дотримуючись всіх мовленнєвих норм, зміну предмета бесіди, усвідомлення й попередження будь-яких комунікативних конфліктів, можливість реалізувати монологічне, діалогічне та полілогічне спілкування у межах фахової діяльності. Вміння вести ділове листування з партнерами та складати документацію за допомогою писемного мовлення; володіти професійними термінами.

Важливе місце у процесі комунікації посідають вербальні та невербальні засоби спілкування, які між собою тісно взаємодіють. Невербальні засоби спілкування є також невід'ємною складовою частиною комунікативної компетентності майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії та допомагають передавати інформацію за допомогою поз, міміки, пантоміміки і т. д. Психологи виділяють також невербальні складники мовної поведінки – тембр голосу, висоту, інтонацію, гучність, які забезпечують вираження емоцій у мові та розуміння емоційного стану мовця, а також суб'єктивного сенсу висловленого (Дружинін: 2001: 115).

Невербальна комунікація передбачає не тільки обмін неоформленими у слова повідомленнями між суб'єктами, а й також їхню інтерпретацію. Засоби невербальної комунікації (зовнішній вигляд, пантоміміка, міміка, контакт очей, міжособистісний простір тощо) є носіями професійної й особистісно значущої інформації. Використання

і розуміння учасниками комунікації невербальних засобів допомагає істотно підвищити ефективність взаємодії, обміну інформацією (Волкова, 2006: 148).

Соціолінгвістичний компонент передбачає вміння оцінити та застосувати під час мовленнєвого спілкування контекстуальну доречність мовних одиниць для реалізації комунікативної функції. Цей компонент включає в себе вміння використовувати мовні кліше відповідно до конкретної професійної ситуації. Соціолінгвістичний компонент розглядають як спроможність до ефективної взаємодії з оточенням завдяки розумінню себе та інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин та умов соціального середовища. Адекватна оцінка себе, свого психологічного потенціалу, а також потенціалу партнера – учасника процесу комунікації. Готовність і уміння будувати контакт із людьми, внутрішні засоби саморегуляції комунікативних дій; знання, уміння і навички конструктивного спілкування (Ільїна, 2007: 73–74).

Лінгвокультурний компонент є важливою складовою частиною будь-якої комунікації. Суб'єкти процесу комунікації здобувають із культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і зорових форм, як символічних, так і образних, що дає їй можливість синтезувати, класифікувати будь-які епізоди соціальної взаємодії. Вимоги до комунікації в умовах безпосередньої міжкультурної комунікації значно вищі, ніж у межах рідної культури, оскільки людині необхідно знати не тільки загальні правила процесу комунікації й механізми досягнення взаєморозуміння, а й лінгвокультурні особливості. Важливість цього аспекту полягає у тому, що постійно потрібно враховувати культурні відмінності учасників комунікації, вміти відчувати найменші зміни у комунікативній ситуації та поведінці співрозмовника, щоб вчасно відреагувати та, за потреби, внести зміни у процес ділового спілкування.

Для отримання зазначеного результату під час комунікації майбутнім фахівцям із будівництва та цивільної інженерії бажано знати характерні особливості тієї культури, із представниками якої на конкретному етапі здійснюються ділові перемовини; усвідомлювати можливі причини виникнення міжкультурних конфліктів і проявляти комунікативну толерантність.

Ф. Бацевич розглядає поняття «комунікативна толерантність» як основу міжособистісної толерантності. На його думку, це комплексне поняття, яке включає в себе дотримання законів, правил,

конвенцій, постулатів, максимум неконфліктного спілкування, культури мовлення, всіх складників категорії ввічливості та багатьох інших чинників міжособистісної інтеракції із застосуванням засобів мови (Бацевич, 2004: 226).

Комунікативно-мовленнєву складову частину професійно-комунікативної компетентності неможливо розглядати відокремлено від професійної діяльності. Сучасний розвиток будівельної галузі вказує на необхідність формування комунікативної компетентності. Тому мовленнєво-комунікативний компонент розглядаємо «через призму його професійної діяльності як системи знань, навичок і особистісних якостей, необхідних для здійснення ефективної комунікації у професійній діяльності» (Літвінчук, 2018: 48).

Професія майбутнього фахівця з будівництва та цивільної інженерії передбачає уміння спілкуватися. Професійна діяльність передбачає постійну комунікацію між суб'єктами – учасниками виробничого процесу. На наш погляд, важливим є використання на заняттях з української мови за професійним спрямуванням не тільки дидактичних ігор, комунікативно-ситуативних завдань, кейс-методу,

а й мовленнєвих завдань різних типів: репродуктивних, продуктивних і творчих. Формуванню комунікативної компетентності активно сприяє залучення під час освітнього процесу ділових бесід, дискусій на професійні теми. У спілкуванні важливу роль відіграють знання та доречне використання термінів і професіоналізмів.

Висновки. Проаналізувавши праці провідних педагогів, лінгвістів, психологів, ми бачимо, що більшість із них вважають складовими частинами комунікативної компетентності лінгвістичні, мовленнєві та невербальні складники й особливу увагу приділяють лінгвокультурному та соціолінгвістичному аспекту як невід'ємним компонентам мовленнєво-комунікативної компетентності. Важливим є органічне поєднання усіх змістових компонентів комунікативно-мовленнєвої компетентності для формування професійно-комунікативної компетентності.

Перспективи подальшого вивчення досліджуваної проблеми вбачаємо у впровадженні у практику закладів вищої освіти методики формування комунікативної компетентності студентів – майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Академія, 2004. 345 с.
2. Боровець О. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. *Інноватика у вихованні*. 2016. Вип. 4. С. 82–89.
3. Бутенко Т. О. Формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2011. 274 с.
4. Волкова Л. П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
5. Вторникова Ю. С. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2013. 322 с.
6. Ільїна О. О. Комунікативна компетентність педагога як чинник підвищення педагогічної культури. *Питання професійної підготовки фахівців у сучасних педагогічних дослідженнях* : збірник наукових праць. Харків : Стиль-Іздат. 2007. С. 70–76.
7. Корніяк О. М. Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2009. № 3. С. 180–194.
8. Куниціна В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение : учебник. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с.
9. Літвінчук А. Т. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх інженерів-технологів у процесі гуманітарної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2018. 283 с.
10. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної освіти : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 447 с.
11. Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.
12. Психологія : учебник / под общ. ред. В. Н. Дружинина. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 656 с.
13. Психология общения. Компетентность в общении как ресурс психического здоровья : учебно-методическое пособие / сост. Т. В. Скутина. Красноярск : СФУ, 2012. С. 62.
14. Хом'як А. П. Педагогічні технології формування комунікативної компетентності старшокласників у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2010. 20 с. URL: <http://esnuir.eenu.edu.ua/handle/123456789/1064>.

REFERENCES

1. Batsevich F. S. *Osnovy komunikativnoi lingvistyky*. [Fundamentals of communicative linguistics]: textbook, Kyiv: Academy, 2004. p. 345 [in Ukrainian].
2. Borovets O. V. *Formuvannia komunikativnoi kompetentnosti maybutnikh pedahohiv u protsesi profesiynoi pidhotovky*. [Formation of communicative competence of future teachers in the process of professional preparation]. *Innovation in education*, Rivne State Humanities University. 2016. Vol. 4, pp. 82–89 [in Ukrainian].

3. Butenko T. O. Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maybutnikh inzheneriv u protsesi vyvchennia psykholoho-pedahohichnykh dystsyplin. [Formation of communicative competence of future engineers in the process of studying psychological and pedagogical disciplines]: dissertation. ... Ph.D.: 13.00.04. Kharkiv, 2011. p. 274 [in Ukrainian].
4. Volkova L. P. Profesiino-pedahohichna komunikatsiia. [Professional-pedagogical communication]: Tutorial. Kyiv: Publishing Centre "Academy", 2006. p. 256 [in Ukrainian].
5. Vtornikova U. S. Formuvannia profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin. [Formation of professional-communicative competence of future primary school teachers in the process of studying specialized disciplines]: dissertation. ... Ph.D.: 13.00.04. Odesa, 2013. p. 322 [in Ukrainian].
6. Ilina O.O. Komunikatyvna kompetentnist pedahoha yak chynnyk pidvyshchennia pedahohichnoi kultury [Communicative competence of the teacher as a factor of increasing pedagogical culture]. *Pytannia profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u sychasnykh pedahohichnykh doslidzhenniakh*. Kharkiv, 2007. pp. 70–76.
7. Korniiaka O. M. Suchasni pidhody do vyvchennia komunikatyvnoi kompetentnosti osobystosti. [Modern approaches to the study of communicative competence of the individual]. *Problems of modern psychology*, 2009. № 3. pp. 180–194 [in Ukrainian].
8. Kunitsyna V. N., Kazarinova N. V., Pogolsha V. M. Mezhluchnostnoe obshhenie. [Interpersonal communication]: Textbook for universities. St. Petersburg: Piter, 2001. p. 544 [in Russian].
9. Litvinchuk A. T. Formuvannia profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti maybutnikh inzheneriv-tekhnologiv u protsesi humanitarnoi pidhotovky. [Formation of professional-communicative competence of future engineers-technologists in the process of humanitarian training]: dissertation. ... Ph.D.: 13.00.04. Rivne, 2018. p. 283 [in Ukrainian].
10. Pavlenko O. O. Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti fakhivtsiv mytnoi sluzhby v systemi neperervnoi osvity. [Formation of communicative competence of customs specialists in the system of continuing education]: dissertation. ... Doctor of Science: 13.00.04. Kyiv, 2005. p. 447 [in Ukrainian].
11. Pentyliuk M. I. Aktual'ni problem suchasnoi lnhvodudaktyky. [Actual problems of modern linguodidactics]: Digest of articles. Kyiv: Lenvit, 2011. p. 256 [in Ukrainian].
12. Psihologiya. Uchebnik dlya gumanitarnykh vuzov / Под общ. ред. [Psychology. Textbook for humanitarian universities] / Under gen. ed. V. N. Druzhinina. St. Petersburg: Piter, 2001. p. 656 [in Russian].
13. Psihologiya obshheniya. Kompetentnost v obshchenii kak resurs psichologicheskogo zdorovya. [Communication psychology. Competence in communication as psychological health resource]: Teaching aid.
14. Khomiak A. P. Pedahohichni tekhnolohii formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti starshoklasnykiv u procesi vyvchennia predmetiv humanitarnoho tsyklu. [Pedagogical technologies of the formation of communicative competence of high school students in the process of studying the subjects of the humanitarian cycle]: (Extended abstract of Candidate's thesis). 2010, p. 20. [in Ukrainian].

УДК 37.014.65
DOI

Наталя ЛАВРУШИНА,
orcid.org/0000-0001-8282-9274

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) lavrusinanatala1995@gmail.com

ЕТАПИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТОВАРИСТВ ДОПОМОГИ ДІТЯМ В УКРАЇНІ (1918–1930-ті рр.)

На основі узагальнення матеріалів архіву, аналізу нормативно-правових документів та історико-педагогічної літератури автор визначив етапи та тенденції діяльності товариств допомоги дітям, що існували в Україні в 1918–1939 рр. Ці етапи: перший (1918–1921/22) – етап виникнення громадських товариств, спрямований на надання всебічної допомоги дітям; другий (1922–1935) – етап активної діяльності товариств щодо задоволення соціальних, освітніх і культурних потреб дітей; третій (1935–1939) – етап ліквідації та обмеження діяльності товариств допомоги дітям. Спираючись на ретро-праксиметричні та проблемно-орієнтовані методи, автор охарактеризував роботу різних товариств, рад і комісій із надання допомоги дітям, а саме: Ради з питань захисту материнства та дитинства (1919–1922), Ради захисту дітей (1919–1922), Комісії хворих і поранених (1920–1926), Комісії з посилення кордонів і допомоги Червоній армії та дітям, Центральної комісії допомоги голодним (1921), Центральної комісії з боротьби з наслідками голоду (1921–1923), Комітетів селянської допомоги (1922–1932), Центральної комісії допомоги дітям (1922–1932), Всеукраїнського товариства «Друзі дітей» (1924–1936) та Українського товариства Червоного Хреста (з 1918). Центральна комісія допомоги дітям та українське товариство «Друзі дітей» вважалися найактивнішими товариствами у наданні всебічної допомоги дітям. Окремлено досягнення в допомозі дітям і труднощі, з якими стикаються товариства у роботі з дітьми. Виявлено причини ліквідації й обмеження діяльності товариств допомоги дітям в Україні протягом досліджуваного періоду: зменшення кількості безпритульних дітей і покладання відповідальності за них на спеціальні секції державних рад; державні спроби взяти під контроль всі аспекти суспільства; зміну освітньої парадигми (від ставлення до дитини як цінності до розуміння її як члена суспільства), обмеження окремих форм навчально-соціальної роботи з дітьми та поширення колективних форм діяльності; державні репресії; державний контроль медичних, економічних і комерційних установ Українського товариства Червоного Хреста.

Ключові слова: діти, дитячі установи, етапи, напрями, тенденції, труднощі, товариства допомоги дітям.

Natalia LAVRUSHYNA,
orcid.org/0000-0001-8282-9274

Postgraduate of the Department of General Pedagogy
and Pedagogy of Higher School
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) lavrusinanatala1995@gmail.com

STAGES AND TENDENCIES OF ACTIVITIES OF CHILDREN'S AID SOCIETIES IN UKRAINE (1918 – THE 1930s)

Based on the generalization of the archive materials, analysis of regulatory documents and historical-pedagogical literature, the author has determined the stages and tendencies of the activities of children's aid societies, which existed in Ukraine in 1918–1939. These stages are: 1st (1918–1921/22) – the stage of emergence of public societies which aimed at providing comprehensive assistance to children; 2nd (1922–1935) – the stage of vigorous activities of the societies concerning satisfying children's social, educational and cultural needs; 3rd (1935–1939) – the stage of elimination and limitation of activities of children's aid societies. Based on the retro-praximetric and problem-targeted methods, the author has characterized the work of various children's aid societies, councils and commissions, namely: Council for the Protection of Motherhood and Childhood (1919–1922), Child Protection Council (1919–1922), Commission of the Sick and Wounded (1920–1926), Commission on Border Strengthening and Assistance to the Red Army and Children, Central Commission for Relief of the Hungry (1921), Central Commission on Fighting the Consequences of Hunger (1921–1923), Committees of Peasant Relief (1922–1932), Central Commission for Assistance to Children (1922–1932), Ukrainian Society "Children's Friends" (1924–1936) and Ukrainian Red Cross Society (since 1918). Central Commission for Assistance to Children and Ukrainian Society "Children's Friends" were considered to be the most active societies in providing comprehensive assistance to children. The achievements in helping children and the difficulties which the societies faced with in their work with children have been outlined. The reasons for elimination and limitation of activities of children's aid societies in Ukraine during the studied period have been revealed. They are: reducing the

quantity of homeless children and laying responsibility for them to special sections of the state councils; state attempts to take control of all aspects of society; change in the educational paradigm (from the attitude to a child as a value to understanding of him as a member of society), limitation of individual forms of educational and social work with children and spread of collective forms of activities; state repressions; state's taking control of the medical, health care, economic and commercial institutions of Ukrainian Red Cross Society.

Key words: children, children's institutions, stages, directions, tendencies, difficulties, children's aid societies.

Постановка проблеми. Одним із найголовніших завдань держави в різні часи є охорона дитинства. З огляду на це важливого значення набуває процес подолання негативних соціальних явищ (дитячої безпритульності, сирітства), а також освіта дітей і надання їм необхідної допомоги (матеріальної, моральної). Водночас досліджувані період (1918–1930-ті) відзначився активною діяльністю держави та громадських товариств, які спрямовували свої зусилля на подолання різних проблем дитинства (таких як масова бездоглядність і безпритульність, недостатня зайнятість учнів поза школою, недостатня кількість закладів освіти, неефективна робота з хворими дітьми, наявність великої кількості нічим не зайнятих дітей, не охоплених системою соціального забезпечення, тощо), спричинених політичною нестабільністю в Україні, світовою та громадянськими війнами, деструктивним впливом економічних і соціальних експериментів радянської влади, що не тільки зруйнували господарство країни, а ще й були головними причинами демографічної катастрофи, зростання кількості бездоглядних дітей. А отже, держава і громадські товариства активно впроваджували різноманітні заходи, спрямовані на надання допомоги дітям і подолання вищезазначених проблем. Водночас слід зауважити, що громадські товариства діяли нарівні з державою у розв'язанні дитячих соціальних, освітніх і культурних потреб (навчання і виховання, організації дозвілля, соціального захисту, харчування, оздоровлення, матеріального забезпечення тощо). З огляду на це доцільним є вивчення досвіду діяльності громадських товариств із надання допомоги дітям упродовж визначеного періоду, оскільки більшість дитячих проблем було розв'язано.

Аналіз досліджень. Проблема надання допомоги дітям протягом окресленого періоду та діяльності державних і громадських ініціатив у цій сфері була предметом різних досліджень. Так, питання захисту прав дітей протягом зазначеного періоду були висвітлені в роботах О. Артющенко, М. Баран, С. Білокінь, О. Веселової, В. Виноградової-Бондаренко, І. Діптан, А. Зінченко, В. Марочко, І. Паласевич, А. Ришкової А. Харченко; дослідження державної політики у сфері охорони дитинства представлене у працях Т. Букреева, Л. Кривачук, І. Крикалової,

С. Лупаренко, В. Мухи, Л. Олянич, Г. Радченко; діяльність товариств у роки Голодомору в Україні охарактеризована у роботах Р. Молдавського, Ф. Турченко, І. Шугальнової. Проте етапи і тенденції діяльності товариств допомоги дітям протягом 1918–1939 рр. в Україні не були цілісно висвітлені в науковій літературі, що і зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті – визначення та характеристика етапів і тенденцій діяльності товариств допомоги дітям в Україні (1918–1939).

Джерельною базою дослідження стали архівні матеріали Державного архіву Одеської області та Державного архіву Харківської області.

Під час дослідження використано комплекс методів, а саме: *загальнонаукові* (історико-педагогічний аналіз, синтез, узагальнення, ретроспективний, хронологічний), що стали основою для виокремлення етапів і тенденцій діяльності товариств допомоги дітям; *порівняльно-зіставний* – забезпечив можливість порівнювати й зіставляти дані щодо рівня безпритульності серед дітей у різні роки визначеного періоду та з'ясувати ефективність впроваджуваних дій; *ретро-практичний* – дав змогу проаналізувати досвід роботи товариств, спрямованих на надання допомоги дітям; *проблемно-цільовий* – надав можливість зіставити архівні матеріали, що відображали розвиток і реалізацію ідей освіти та захисту дітей, які впроваджувалися громадськими товариствами в різні роки.

Виклад основного матеріалу. Визначальну роль у виокремленні етапів і тенденцій діяльності громадських товариств допомоги дітям мали такі фактори (Лупаренко, 2015: 82): 1) політичні та соціально-економічні зміни досліджуваного періоду, що були об'єктивними чинниками впровадження реформ у культурній, освітній і соціальній сферах; 2) урядова політика та її особливості в галузі культури й освіти, соціального забезпечення дітей, відображені в законах, циркулярах, розпорядженнях міністерств, постановах; практична робота, зумовлена задоволенням освітніх, культурних і соціальних потреб дітей; 3) рівень розвитку психолого-педагогічної вітчизняної науки та вплив зарубіжної педагогічної науки на неї, що сформувало образ дитини, погляди на її розвиток; 4) взаємодія теорії та практики виховання дітей,

їхньої освіти та соціокультурного забезпечення, яке визначало ступінь упровадження досягнень науки в освітню практику.

Аналіз архівних документів, постанов і законодавчих актів, офіційних циркулярів і розпоряджень, ідей вітчизняних педагогів допоміг виділити й обґрунтувати етапи розвитку діяльності громадських товариств допомоги дітям у зазначений період: *перший етап* (1918–1921/22) – етап виникнення громадських товариств, робота яких спрямовувалася на надання різнобічної допомоги дітям; *другий етап* (1922–1935) – етап активної діяльності товариств із забезпечення соціальних, освітніх і культурних потреб дітей; *третій етап* (1936–1939) – етап ліквідації й обмеження діяльності товариств допомоги дітям.

Розглянемо це більш детально.

Перший етап (1918–1921/22). Він характеризувався хвилею дитячої безпритульності, яка на кінець 1921 р. досягла мільйона безпритульних дітей (Петришина, Юрій, 2001: 191) і була спричиненою наслідками війн та окупації; голодом, що охопив певну частину країни; втечами дітей із сімей і дитячих закладів; низьким рівнем життя родин; незабезпеченням батьками нормального існування власних дітей; безробіттям; недоліками виховної та освітньої системи, недоступністю освіти дітей тощо (Добров, Грідіна, Касьянова, 2011; Зінченко, 2002). Тому, незважаючи на те, що провідну роль у соціокультурному забезпеченні дітей відігравала держава, особлива участь в організації опіки, задоволенні культурних та освітніх потреб дітей належала громадським товариствам, комісіям, комітетам і радам, котрі існували частково за державний рахунок і частково – за кошти добровільних відрахувань.

Уряд і місцеві органи намагалися робити все можливе для покращення стану дітей, але, незважаючи на це, державних сил було зовсім недостатньо. Порятунком дитячого населення України міг зрушитися з місця тільки завдяки спільним зусиллям населення країни. Маючи це за мету, створювалися багато різних комітетів, фондів, комісій і громадських товариств, які мали змогу залучати широкі верстви населення до розв'язання проблем дитинства.

Протягом визначеного етапу урядом була прийнята низка постанов, що сприяли розв'язанню проблем захисту дитинства, такі як: декрет РНК УСРР від 14 червня 1919 р. «Про заснування рад захисту материнства і дитинства», який затвердив механізм створення й організації праці рад; циркуляр «Про розширення мережі закладів охорони материнства й дитинства серед працівниць заліз-

ниці і надання їм соціальної допомоги в охороні материнства й дитинства» (1920), що розкрив конкретні заходи щодо надання допомоги дітям; постанова РНК УСРР «Про заходи боротьби з дитячою безпритульністю» (червень 1921 р.) визначила необхідність боротьби з безпритульністю дітей і розкривала заходи її здійснення.

Так, на надання допомоги дітям була спрямована діяльність таких організацій, як (Звіт, 1924; Звіти, 1924; Протоколи, 1925; Протоколи, 1926; Стінограми, 1924–1925):

- Українське товариство Червоного Хреста (УХЧ), котре діяло з 1918 р. Протягом визначеного етапу товариство залишалося медико-гуманітарним (Грибан, 2015: 13–14). Члени товариства збирали кошти, брали участь в облаштуванні дитячих установ, організовували ремонтні роботи (Добров, Грідіна, Касьянова, 2011), надавали допомогу дітям-сиротам, біженцям, інвалідам, опікувалися санітарною освітою, створенням шпиталів, пунктами харчування серед населення;

- Рада захисту материнства і дитинства (1919–1922) (Про заснування рад, 1919), що займалася влаштуванням до дитячих закладів безпритульних дітей, залученням профспілкових і громадських організацій, колективів різних установ і підприємств до розв'язання проблем дітей і матерів;

- Рада захисту дітей (1919–1922), яка контролювала і координувала виховання безпритульних дітей, займалася їх влаштуванням до дитячих закладів;

- Всеукраїнський центральний комітет допомоги хворим і пораненим червоноармійцям та інвалідам війни (1920–1926), що збирав кошти для інвалідів, а також для їхніх сімей, контролював їхній побут, закупляв сировину;

- комісія зі зміцнення кордонів і допомоги Червоній Армії та дітям, що надавала допомогу дітям шляхом залучення приватних осіб і підприємств до цієї діяльності, влаштовувала місяці допомоги дітям, організовувала кампанії з укладення договорів щодо прийняття населенням дітей на патронат тощо;

- Центральна комісія допомоги голодним (1921), метою якої було надання допомоги (харчами, медикаментами, одягом) усім голодним, у т. ч. дітям;

- Центральна комісія при ВУЦВК по боротьбі з наслідками голоду (1921–1923), яка замінила Центральну комісію допомоги голодним, маючи окрему дитячу комісію, що допомагала голодним дітям;

- Комітети селянської взаємодопомоги (з 1922) створювалися на принципах добровільного членства, але їхніми головами в обов'язковому порядку

мали бути висуванці комітетів незаможних селян, а склад їхніх сільських і повітових комітетів повинен був затверджуватися в повітових виконкомах. Грошові кошти комітетів складалися з пайових внесків і пожертвувань селян;

– Центральна комісія допомоги дітям (ЦКДД) при ВУЦВК (1922–1932) – міжвідомчий орган, діяльність якого узгоджена державними органами та громадськістю у справі порятунку дітей, започаткований на основі Центральної комісії по боротьбі з наслідками голоду.

Аналізуючи цей етап, можна говорити про нестабільність існування товариств, їх неспроможність охопити опікою значну кількість дітей, що призвело до нетривалого існування товариств і незначних результатів їхньої роботи. ЦКДД тільки розпочинає свою діяльність, найактивніша робота якої припадає на другий етап нашого дослідження.

Другий етап (1922–1935). Охорона дитинства протягом досліджуваного періоду була важливим завданням країни. У важкому становищі перебувало дитяче населення в Україні. Дитячі установи, які тоді існували, не могли надати допомогу всім, хто потребував її; діти, котрі під час війни та голоду втратили батьків, опинилися викинутими на вулицю і приреченими на злочини, проституцію і злидні; матеріальне становище дитячих установ теж було скрутним.

Протягом визначеного етапу надання допомоги дітям здійснювалося відповідно до таких державних документів, як: циркуляр № 126 від 24 січня 1924 р. «Про порядок забезпечення сиріт-пенсіонерів соцстраху, які утримуються в дитячих будинках», що затвердив порядок нарахування і витрат пенсій для дітей; циркуляр № 3635 від 14 березня 1924 р. «Про реевакуацію дітей», який регламентував порядок її проведення; постанова ВУЦВК і РНК УСРР «Про заходи боротьби з дитячою безпритульністю в УСРР» (листопад 1927 р.), що розкривала низку заходів, які застосовувалися різними органами і товариствами з ліквідації дитячої безпритульності; постанова РНК УСРР № 14585/7 від 10 березня 1932 р. «Про заходи до ліквідації вуличної безпритульності» та постанова Комуністичної партії України «Про боротьбу з дитячою безпритульністю» від 6 травня 1933 р. визначили зобов'язання різних органів влади та громадських товариств (НКО, Всеукраїнської спілки споживчих кооперативних організацій (Вукоспілки), товариства «Друзі дітей» тощо) щодо роботи з безпритульними дітьми.

Протягом визначеного етапу в Україні діяли: Комітет селянської взаємодопомоги (з 1925 – Това-

риство селянської взаємодопомоги), Центральна комісія допомоги дітям, Всеукраїнське товариство «Друзі дітей», Українське товариство Червоного Хреста.

Комітети селянської взаємодопомоги – громадські організації селян в УСРР, що діяли впродовж 1922–1932 рр. Вони почали створюватися під час голоду 1922 р. з ініціативи ЦК КП(б)У. Згідно з постановою політбюро ЦК КП(б)У від 1 липня 1921 р. «Про посилення органів соцзабезу та селянські комітети взаємодопомоги» передбачалося створення комітетів взаємодопомоги «за класовою ознакою та при наданні переваги червоноармійцям і селянській бідності». Такі комітети відповідно до декрету РНК УСРР від 23 грудня 1921 р. «Про комітети взаємодопомоги на селі» повинні були: налагоджувати допомогу населенню при неврожаях, пожежах; сприяти роботі установ соціального забезпечення; опікуватися хворими й інвалідами, пораненими червоноармійцями та їхніми сім'ями. Комітети також залучалися до боротьби з безпритульністю, проституцією і пияцтвом (Мовчан, 2007).

Центральна комісія допомоги дітям (ЦКДД) при ВУЦВК (Всеукраїнський центральний виконавчий комітет) – міжвідомчий орган щодо узгодження діяльності органів держави та громадськості у роботі з порятунку дітей, запроваджений Центральною комісією по боротьбі з наслідками голоду. Працювала ЦКДД упродовж 1922–1932 рр. і метою її заснування було: організація сил радянської спільноти щодо боротьби з дитячою безпритульністю, робота над покращенням побуту дитячих установ, громадське харчування і реевакуація на батьківщину дітей, котрі цього потребують (Про заходи, 1927).

ЦКДД разом із її місцевими органами спрямовували основні зусилля на (Циркуляри, 1924–1925): утримання відкритих і закритих дитячих будинків, нічліжок, ясел, майстерень, консультацій, їдалень, сільськогосподарських колоній, молочно-роздаткових пунктів; проведення оздоровчої, сільськогосподарської та інших кампаній; дотації відділам освіти, охорони здоров'я й округам тощо; реевакуацію дітей; індивідуальну допомогу; харчування дітей; патрунування дітей; працевлаштування підлітків. Задля надання допомоги дітям проводилася агітаційна кампанія шляхом доповідей на мітингах, загальних зборах, з'їздах, партійних і професійних конференціях, безпартійних конференціях робітників і селян, випускалися агітаційні листівки, брошури «Діти після голоду», стінні газети інформаційного та звітного характеру, марки, жетони, календарі,

що розсилалися на місця для проведення «Місяця допомоги дітям» або «Тижня допомоги дітям».

Всеукраїнське товариство «Друзі дітей» діяло протягом 1924–1936 рр. Його основною метою була «всебічна допомога дітям і насамперед боротьба з дитячою безпритульністю в усіх її видах» (Звіт, 1924: 46). Осередки товариства «Друзі дітей» були створені при підприємствах, військових установах, закладах освіти, радгоспах, клубах, житлових кооперативах, які надавали підтримку і кошти для реалізації завдань товариства й об'єднували всю роботу громадських організацій у сфері допомоги дітям (Звіт, 1924).

Діяльність товариства «Друзі дітей» передбачала такі напрями (Звіт, 1924; Матеріали, 1932–1935; Постанова, 1935; Циркуляри, 1924–1925): поширення мережі осередків товариства; проведення «дошкільного походу», шкільної та культурної роботи серед дітей; залучення громадськості до роботи з надання допомоги дітям; організацію дитячої оздоровчої кампанії та санаторно-курортного лікування дітей; організацію навчально-виробничих підприємств; організацію громадського харчування: улаштування їдалень, посилення харчування дітей у дитячих закладах, видачу молочного пайка при консультаціях, організацію і контроль видачі пайків кооперативами; контроль за цінами на дитячі речі; участь у сільськогосподарській та інших політичних кампаніях; політехнізацію, кінофікацію і радіофікацію шкіл; допомогу в організації піонерської роботи; організацію клубів юних піонерів і клубів жовтенят; організацію соціалістичних змагань та ударництва щодо втягнення учнів до піонерської організації; організацію й надання допомоги в роботі педагогічним консультаціям, дитячим бібліотекам, театрам; надання соціальної допомоги; боротьбу з дитячою безпритульністю та бездоглядністю, яка включала: відправлення безпритульних дітей до батьків і родичів, забезпечення їхнього проїзду і харчування; обстеження бригадами товариства «Друзі дітей» стану дитячих будинків; організацію реєвакації дітей; улаштування й утримання нічліжок, бараків для підібраних дітей та інших дитячих закладів; безкоштовне пошиття в майстернях товариства дитячого одягу, ремонт і виготовлення обладнання для дитячих установ; організацію збору речей для безпритульних дітей; підготовку та спрямування персоналу на роботу до дитячих закладів; пропаганду на великих підприємствах ідеї поширення мережі дитячих установ; закупівлю й організацію бібліотек із питань безпритульності й охорони дитинства; опікунську роботу, патронат.

Незважаючи на це, саме товариство «Друзі дітей» розгорнуло найактивнішу серед усіх організацій діяльність із соціокультурного забезпечення дітей, що сприяло розв'язанню проблем опіки, освіти й культурного розвитку дітей.

Агітаційно-пропагандистська та суспільно-організуюча діяльність товариства «Друзі дітей» вирізнялася двома періодами: протягом першого (1924–1929) агітація і пропаганда сприяла масовому створенню осередків, поширенню самої ідеї соціальної допомоги дітям, організації боротьби з дитячою безпритульністю, уникаючи ідеологізації роботи, а протягом другого, котрий розпочався наприкінці 1929 р., змінилася мета, завдання, форми і принципи пропаганди, посилювався політико-ідеологічний вплив на громадське об'єднання (Олянич, 2013: 2).

Українське товариство Червоного Хреста протягом визначеного етапу організовувало тисячі безкоштовних їдалень для бідних, надавало населенню мільйони продовольчих пайків. Уже в 1930-х рр. УЧХ мало у своїй власності 119 медичних, 206 профілактичних і дитячих закладів, четверту частину всіх протитуберкульозних диспансерів, 36 оздоровчих установ, 800 лазень, 300 фельдшерсько-акушерських пунктів, 400 аптек і магазинів санітарії та гігієни. Разом із комсомольцями члени товариства збирали кошти, організовували ремонтні роботи, брали участь в облаштуванні дитячих установ (Добров, Грідина, Касьянова, 2011), надавали допомогу біженцям, інвалідам, дітям-сиротам, опікувалися створенням шпиталів, пунктів харчування, санітарною освітою серед населення.

Характерною ознакою діяльності УЧХ протягом визначеного етапу стало обмеження безпосередньої оперативної комунікації УЧХ із національними товариствами Червоного Хреста європейських країн, повернення багатьох місій на батьківщину, зосередження на внутрішніх санітарно-медичних проблемах.

І хоча Червоний Хрест на початку 1920-х рр. намагався зберегти власну незалежність від компартійних органів, боротьба була нерівною і закінчилася встановленням жорсткого контролю за товариством із боку влади. Від рішень партійних функціонерів залежало проведення всіх кампаній, які організовувало товариство. Особливо постраждало товариство під час репресій 1930-х рр.

Третій етап (1936–1939). Основним документом визначеного етапу, що регулював надання допомоги дітям, була спільна постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) «Про ліквідацію дитячої без-

притульності і бездоглядності» від 31 травня 1935 р., яка ліквідувала комісії у справах неповнолітніх, а боротьбу з бездоглядністю дітей поклала на спеціальні секції місцевих Рад великих міст і дитячі кімнати при відділах міліції, визначила дитячі заклади, що організовували боротьбу з дитячою безпритульністю (ізолятори, трудові колонії, приймальники-розподільники).

У цей період припинилася діяльність громадського товариства «Друзі дітей» і була обмежена робота Червоного Хреста як товариства. Це було зумовлене намаганням держави взяти під свій контроль всі сфери життя суспільства, зміною освітньої парадигми, яка перейшла від ставлення до дитини як цінності до сприйняття її як члена суспільства. Це призвело до обмежень індивідуальних форм просвітницької та соціальної роботи громадськості з дітьми, натомість сприяло поширенню колективних форм діяльності.

Зокрема, обмеження діяльності УЧХ припадає на лютий 1939 р., коли припиняється виконання Товариством військово-оборонних завдань і за наказом РНК УСРР більшість його медичних, лікувально-профілактичних, господарсько-комерційних установ і закладів Військово-санітарної служби (ВСС) Робітничо-Селянської Червоної Армії (РСЧА) передається органам охорони здоров'я та іншим комісаріатам держави (Литовченко, 2006).

Висновки. Отже, етапами діяльності товариств допомоги дітям досліджуваного періоду були: *перший етап* (1918–1921/22) – виникнення громадських товариств, робота яких спрямовувалася на надання різнобічної допомоги дітям; *другий етап* (1922–1935) – етап активної діяльності товариств із забезпечення соціальних, освітніх і культурних потреб дітей; *третій етап* (1935–1939) – етап ліквідації й обмеження діяльності товариств допомоги дітям. Розв'язанням соціальних, культурних та освітніх проблем дітей займалися різні комісії, фонди, товариства і комітети, діяльність яких спрямовувалася на утримання дитячих установ, проведення оздоровчої, сільськогосподарської кампаній; надання відділам народної освіти дотацій; організацію харчування дітей; їх реевакуацію; надання індивідуальної допомоги; патрунування; працевлаштування підлітків тощо. Про розмах діяльності товариств свідчить велика кількість їх осередків по різних областях України, і, незважаючи на труднощі, з якими вони стикалися, можна стверджувати, що їхня робота була доволі ефективною (відбулося скорочення кількості безпритульних і зростання кількості дітей, які були охоплені опікою та захистом).

Наша робота не вичерпує всіх аспектів дослідження. Перспективним є аналіз діяльності сучасних товариств із надання допомоги дітям, а також вивчення історії розвитку громадських товариств в Україні та світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грибан О. Г. Діяльність Українського товариства Червоного Хреста (20–30-ті роки XX ст.) : автореф. дис. ... канд. істор. наук : 07.00.01. Київ, 2015. 22 с.
2. Добров П., Грідіна І., Касьянова Н. Боротьба з дитячою безпритульністю в перші післявоєнні роки (на прикладі Донбасу). Донецьк : Донбас, 2011. 203 с.
3. Звіт про діяльність Губернського колектора № 2 для дітей правопорушників і 1-го дитячого містечка, резолюція по доповідям Центральної комісії допомоги дітям, про боротьбу з дитячою безпритульністю та роботу осередків «Друзі дітей». ДАОО (Державний архів Одеської області). Ф. 150. Оп. 1. Спр. 365. Арк. 82, 1924.
4. Звіти Одокрпомдета. ДАОО. Ф. 701. Оп. 1. Спр. 213а. Арк. 133, 1924.
5. Зінченко А. Дитяча безпритульність в радянській Україні в 20-х – першій половині 30-х років XX століття : автореф. дис. ... канд. істор. наук : 07.00.01. Одеса, 2002.
6. Литовченко Т. А. Військово-оборонна діяльність Українського товариства Червоного Хреста у 1918–1939 роках : дис. ... канд. істор. наук : 22.02.22. Київ, 2006.
7. Лупаренко С. Є. Питання дитинства у вітчизняній педагогіці XX століття: теорія та практика. Харків : ФОП Бровін О. В., 2015.
8. Матеріали II Всеукраїнського і I Харківського обласного з'їздів товариства та пленумів обкому. ДАХО. Ф. 1493. Оп. 1. Спр. 256. Арк. 158, 1932–1935.
9. Мовчан О. М. Комітети селянської взаємодопомоги. Енциклопедія історії України. Інститут історії України. Київ : Наукова думка, 2007. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Komitety_selyanskoi_dopomogy.
10. Олянич Л. В. Діяльність товариства «Друзі дітей» у 20–30 роках XX століття. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. «Історія та географія»*. 2013. Вип. 48. С. 126–128. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znphnpu_ist_2013_48_26.
11. Петришина Л., Юрій А. До історії створення першого державного показового дитячого містечка в Одесі. *Охорона дитинства. Дитяче право: теорія, досвід, перспективи*. Одеса : Юридична література, 2001. С. 191–197.
12. Постанова, розпорядження, циркуляри й інструкції Всеукраїнського центрального правління та Харківського облкому товариства. Копії. ДАХО. Ф. 1493. Оп. 3. Спр. 66. Арк. 30, 1935.
13. Про заходи боротьби з дитячою безпритульністю в УСРР: Постанова ВУЦВК й РНК УСРР 23 листопада 1927 р. *Збірник Указонень і Розпоряджень робітничо-селянського уряду України*. № 66. 1927. 247 с.

14. Протоколи засідань, звіти і плани роботи Райкомісії. ДАХО. Ф. 5440. Оп. 1. Спр. 3. Арк. 205, 1925.
15. Стінограми доповідей, зроблених на засіданнях президії губвиконкому. ДАХО. Ф. 203. Оп. 1. Спр. 2067. Арк. 355, 1924–1925.
16. Циркуляри, інструкції, розпорядження та протоколи засідань Всеукраїнської наради губернських комісій допомоги дітям, пленуму ЦК помдета, Президії Харківського гумдопдиту та губвиконбюро осередків «Друзі дітей» з питань покращення роботи у боротьбі з дитячою безпритульністю. ДАХО. Ф. 5440. Оп. 1. Спр. 1. Арк. 277, 1924–1925.

REFERENCES

1. Gryban O. G. *Diyał'nist' Ukrayins'kogo tovaristva Chervonogo Khresta (20–30-ti roki KhKh st.)* [The activity of Ukrainian Red Cross Society (20–30s of the 20th century)]. Kyiv, 2015. 22 p. [in Ukrainian].
2. Dobrov P., Gridina I., Kas'yanova N. *Borot'ba z dityachoyu bezpritul'nistyu v pershi pislyavoyenni roki (na prikladi Donbasu)* [Fighting child homelessness in the first postwar years (on the example of Donbass)]. Donetsk: Donbass, 2011. 203 p. [in Ukrainian].
3. *Zvit pro diyał'nist' Guberns'kogo kolektora № 2 dlya ditej pravoporushnikov i 1-go dityachogo mistechka, rezolyucziya po dopovidyam Czentral'noyi komisiyi dopomogi dityam, pro borot'bu z dityachoyu bezpritul'nistyu ta robotu oseredkiv "Druzi ditej"*. DAOO (Derzhavnij arkhiv Odes'koyi oblasti). F. 150. Op. 1. Spr. 365. Ark. 82. [Report on the activities of the Provincial Collector № 2 for Children-Offenders and the First Children's Village, a resolution on the reports of the Central Commission for Assistance to Children on fighting child homelessness and the work of centers of "Children's Friends". SAOR (State Archive of Odessa Region). F. 150. Description 1. Case 365. Ark. 82], 1924. [in Ukrainian].
4. *Zviti Odokrpomdeta*. DAOO. F. 701. Op. 1. Spr. 213a. Ark. 133. [Odokrpomdet reports. SAOR. F. 701. Description 1. Case 213a. Ark. 133], 1924. [in Russian].
5. Zinchenko A. *Dityacha bezpritul'nist' v radyans'kij Ukraini v 20-kh – pershij polovini 30-kh rokiv XX stolittya: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk: 07.00.01*. [Child homelessness in Soviet Ukraine in the 1920s – the first half of the 1930s] (DSc thesis abstract: 07.00.01) Odessa, 2002. [in Ukrainian].
6. Litovchenko T. A. *Vijs'kovo-oboronna diyał'nist' Ukrayins'kogo tovaristva Chervonogo Khresta u 1918–1939 rokakh: dis. ... kand. ist. nauk: 22.02.22*. [Military defense activities of Ukrainian Red Cross Society in the years 1918–1939] (PhD thesis: 22.02.22). Kyiv, 2006. [in Ukrainian].
7. Luparenko S. *Pitannya ditinstva u vitchiznyanij pedagogiczii XX stolittya: teoriya ta praktika*. Kharkiv: FOP Brovin O. V. [The issue of childhood in Ukrainian pedagogy of the 20th century: theory and practise. Kharkiv: FOP Brovin O. V.], 2015. [in Ukrainian].
8. *Materiali II Vseukrayins'kogo i I Kharkivs'kogo oblasnogo z'yizdiv tovaristva ta plenumiv obkomu*. DAKhO. F. 1493. Op. 1. Spr. 256. Ark. 158. [Materials of II All-Ukrainian and I Kharkiv regional congresses of society and plenums of regional committee. SAKhR. F. 1493. Description 1. Case 256. Ark. 158], 1932–1935. [in Ukrainian].
9. Movchan O. M. *Komiteti selyans'koyi vzayemodopomogi*. *Encyklopediya istoriyi Ukraini*. Institut istoriyi Ukraini. Kyiv: Naukova dumka. [Committees of Peasant Relief. Encyclopedia of Ukrainian History. Institute of History of Ukraine]. Kyiv: Naukova dumka, 2007. [in Ukrainian]. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Komitety_selyanskoj_dopomogy
10. Olyanich L. V. *Diyał'nist' tovaristva "Druzi ditej" u 20–30 rokakh XX stolittya. Zbirnik naukovikh prac' Kharkivs'kogo naczional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni G. S. Skovorodi. "Istoriya ta geografiya"*, 2013. S. 126–128. [Activities of the Friends of Children Society in the 20–30s of the 20th Century. Collection of scientific works of Kharkov National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda. "History and Geography"], 2013. P. 126–128. [in Ukrainian]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znphnpu_ist_2013_48_26.
11. Petrishina L., Yuriy A. *Do istoriyi stvorenniya pershogo derzhavnogo pokazovogo dityachogo mistechka v Odesi. Okhorona ditinstva. Dityache pravo: teoriya, dosvid, perspektivi*. Odesa: Yuridichna literature. [To the history of the creation of the first state children's playground in Odessa. Childhood protection. Children's law: theory, experience, perspectives]. Odessa: Legal Literature, 2001. P. 191–197. [in Ukrainian].
12. *Postanova, rozporiadzhennya, czirkulyari j instrukcziji Vseukrayins'kogo czentral'nogo pravlinnya ta Kharkivs'kogo oblkomu tovaristva*. Kopyi. DAKhO. F. 1493. Op. 3. Spr. 66. Ark. 30. [Resolution, Ordinances, Circulars and Instructions of the All-Ukrainian Central Government and the Kharkov Regional Association. Copies. SAKhR. F. 1493. Description 3. Case 66. Ark. 30], 1935. [in Ukrainian].
13. *Pro zakhodi borot'bi z dityachoyu bezpritul'nistyu v USRR: Postanova VUCzVK j RNK USRR 23 listopada 1927 r. Zbirnik Uzakonen' i Rozporiadzen' robitnicho-selyans'kogo uryadu Ukraini*. № 66. [On the Measures of Combating Child Homelessness in the USSR: Resolution of the All-Russian Central Executive Committee and the RNA of the Ukrainian SSR on November 23], 1927. [in Ukrainian].
14. *Protokoli zasidan', zviti i plani roboti Rajkomisiyi*. DAKhO. F. 5440. Op. 1. Spr. 3. Ark. 205. [Minutes of meetings, reports and work plans of the District Commission. SAKhR. F. 5440. Description 1. Case 3. Ark. 205], 1925. [in Ukrainian].
15. *Stinogrami dopovidej, зроблених на засіданнях президії губвиконкому*. DAKhO. F. 203. Op. 1. Spr. 2067. Ark. 355. [Transcripts of reports made at meetings of the Executive Committee Presidium. SAKhR. F. 203. Description 1. Case 2067. Ark. 355], 1924–1925. [in Ukrainian].
16. *Czirkulyari, instrukcziji, rozporiadzhennya ta protokoli zasidan' Vseukrayins'koyi naradi guberns'kikh komisij dopomogi dityam, plenumu CzK pomdeta, Prezidiyi Kharkivs'kogo gumpoditu ta gubvikonbyuro oseredkiv "Druzi ditej" z pitan' pokrashhennya roboti u borot'bi z dityachoyu bezpritul'ni'styu*. DAKhO. F. 5440. Op. 1. Spr. 1. Ark. 277. [Circulars, Instructions, Orders and Minutes of the Ukrainian Meeting of Provincial Commissions for Aid to Children, Plenum of the Central Committee of the Pometa, the Presidium of the Kharkiv center of humanitarian aid for children and the gubernatorial bureau of the "Friends of Children" centers on improving work in combating child homelessness. SAKhR. F. 5440. Description 1. Case 1. Ark. 277], 1924–1925. [in Ukrainian].

УДК 378.147:81'243:388.6
DOI

Наталя ЛЕНЮК,
orcid.org/0000-0001-7267-0300
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри німецької та романської філології
Херсонського державного університету
(Херсон, Україна) lenyuk101@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «ПЕРЕВЕРНУТОГО НАВЧАННЯ» ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті охарактеризовано доцільність використання технології «перевернутого навчання» у формуванні інішомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. Розглянуто різні підходи до визначення поняття «перевернуте навчання». Ураховуючи теоретичні напрацювання вчених і результати власного практичного досвіду, встановлено, що використання технології під час викладання іноземної мови студентам немовних спеціальностей дає можливість ефективно використовувати аудиторний час для занять, де студенти можуть обговорити зміст лекції та перевірити знання та навички під час співпраці один з одним у практичній діяльності. Технологія «перевернутого навчання» передбачає зміну ролі викладача, який надає перевагу більш тісному співробітництву зі студентами немовних спеціальностей у навчальному процесі.

У статті розкрито характерні ознаки технології «перевернутого навчання» та подані рекомендації щодо її впровадження у навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей. Реалізація означеної технології потребує методичного забезпечення самостійної роботи студентів, належного контролю за виконанням завдань, використання ресурсів мережі Інтернет. Окрім того, використання технології має свої переваги (формування у студентів немовних спеціальностей самостійності та відповідальності, гнучкий графік роботи з матеріалом тощо) та недоліки (необхідність витратити велику кількість часу на створення онлайн-ресурсів, труднощі доступу до мережі Інтернет тощо).

Встановлено, що використання технології «перевернутого навчання» допомагає викладачам поєднувати традиційні та інноваційні форми навчання іноземної мови, створює умови для співпраці студентів і викладача в аудиторії та поза її межами, сприяє підвищенню рівня мотивації та зацікавленості студентів немовних спеціальностей у вивченні іноземної мови.

Ключові слова: перевернуте навчання, технології в освіті, іноземна мова, студенти немовних спеціальностей, самонавчання студентів.

Natalia LENYUK,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of German and Roman Philology
of Kherson State University
(Kherson, Ukraine) lenyuk101@gmail.com

USE OF FLIPPED CLASSROOM TECHNOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

The article describes the peculiarities of using of flipped classroom technology in foreign language learning of students of non-linguistic specialties. The increasing popularity of flipped classroom technology is determined by modern conditions causing social and economic changes in the society which have an impact on the requirements for graduates of higher educational establishments. The effectiveness of the educational process is achieved due to the use of flipped classroom technology, which developing the activity of students and ability to communicate. The use of flipped classroom technology helps to understand important theoretical questions when students doing their homework in a foreign language by giving them unlimited access to electronic resources.

Another important question that plays a vital role for the flipped classroom technology is the integrity of the classroom and electronic components of the course, which means that all stages of the teaching and learning process should be logically connected. All tasks that students have to do in the electronic course must be checked and assessed in class or the e-learning environment. No tasks should be left without check.

The article highlights the collaboration among students due to mutual projects and group work which make students cooperate. It is said that flipped classroom technology increases students' responsibility for their own learning. The article highlights the advantages of using flipped classroom technology in teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties.

In conclusion it is said that flipped classroom technology is an integral part of the development of higher education in Ukraine in general and foreign language teaching in particular.

Key words: flipped classroom technology, technologies in education, foreign language, students of non-linguistic specialties, self education.

Постановка проблеми. Процес інтеграції України у європейську спільноту зумовлює реформування вищої освіти та розвиток тенденцій сучасної педагогічної освіти, що мають на меті формування ключових знань і вмінь у засвоєнні навчального матеріалу. Нові вимоги, які держава висуває до підготовки, зумовлюють пошук новітніх технологій навчання іноземної мови, котрі б відповідали вітчизняному та європейському стандартам освіти та забезпечували б підготовку нової генерації висококваліфікованих фахівців. Таким чином, постає проблема ефективного методичного забезпечення самостійної роботи й організації її педагогічного супроводу для максимального досягнення кінцевої мети навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей. Впровадження технології «перевернутого навчання» іноземної мови є одним із можливих рішень цієї проблеми.

Аналіз досліджень. Сьогодні технологія «перевернутого навчання» у процесі вивчення іноземної мови привертає увагу багатьох дослідників і викладачів у всьому світі. Особливість «перевернутого навчання» полягає у тому, що така форма дозволяє змінити процес навчання. Її реалізація передбачає опрацювання навчального та теоретичного матеріалу студентами немовних спеціальностей самостійно вдома. У ролі матеріалу можуть виступати відео- й аудіофрагменти, відеолекції наступного заняття тощо.

Нині у галузі використання технології «перевернутого навчання» досягнуто успіхів. Про це свідчать дослідження Уеллса, де Ланге та Фігера (Уеллс, де Ланге та Фігер, 2008: 1), котрі стверджують, що технологічний прогрес суттєво змінив навчання іноземної мови студентів. Більше того, викладачі у всьому світі мають необхідність переоцінити свої методи викладання й інтегрувати цю технологію в аудиторну роботу. Перегляд та оновлення цілей, змісту навчання, принципів, методів навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей потребує реформи. Педагоги включають технологію «перевернутого навчання» у свою аудиторну роботу, щоб створити кращі можливості для навчання студентів.

Серед технічних засобів навчання використання відеозапису є ефективним інструментом навчання, який викладачі використовують у технології «перевернутого навчання». Науковці стверджують, що модель «перевернутого навчання» може бути використана в різних форматах. Одним із прикладів було те, що студентам було дозволено рухатися у власному темпі. Студентам, які переглянули відеозаписи та засвоїли

матеріал на занятті, було надано наступний урок та ускладнені завдання. Бергман і Самс відзначають, що така модель дозволила викладачеві надати додаткову допомогу окремим студентам (Бергман, Самс, 2012: 2).

На думку науковців, перевернутий клас – це така педагогічна модель, у якій типова подача лекцій і організація домашнього завдання міняються місцями. Студенти дивляться вдома відеолекції, а під час роботи в аудиторії з викладачем виконують завдання й обговорюють проекти, беруть участь у дискусіях. Відеолекції створюються викладачем і розміщуються в мережі Інтернет.

Науковці Брейнфорд, Броун і Кокінг описали ключові елементи технології «перевернутого навчання». Автори зазначають, що така форма навчання дозволяє студентам набувати нових знань і досвіду, а також розширювати та вдосконалювати своє розуміння вивченого предмета. Досвід використання технології «перевернутого навчання» говорить про те, що перехід від традиційного до такої форми навчання передбачає адаптацію як викладача, так і студентів (Брейнфорд, Броун, Кокінг, 2000: 3).

Існують різноманітні дослідження технології «перевернутого навчання» в контексті вивчення іноземних мов. Зокрема, у наукових працях зарубіжних науковців аналізуються такі проблеми: використання інформаційно-комунікаційних технологій для освітніх цілей (Кляіман, 2004: 4), концепції змішаного навчання (Шарма, Баррет, 2007: 5).

Ця стаття має **на меті** оцінити ефективність впровадженої технології «перевернутого навчання» в навчальний процес студентів немовних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Технологія «перевернутого навчання» передбачає організацію навчального процесу, за якої студенти відвідують аудиторні заняття і вже мають деякі теоретичні знання з теми, що обговорюватиметься. Це робить співпрацю викладача зі студентами більш ефективною та плідною, оскільки студенти почуваються комфортніше і мають можливість ставити питання й обговорювати їх із викладачем та одногрупниками. Також студенти долучаються до практичної діяльності, на відміну від традиційної форми навчання, коли заняття зводиться лише до ведення конспекту лекції.

Студенти немовних спеціальностей дуже часто не розуміють деякі важливі теоретичні питання під час виконання домашнього завдання з іноземної мови. Використання технології «перевернутого навчання» сприяє вирішенню цієї проблеми, надаючи студентам необмежений доступ до елек-

тронних ресурсів. На практичному занятті вони розширюють і поповнюють знання з цієї теми переважно за допомогою розв'язування практичних завдань, обговорення важливих питань і створення проектів. Після аудиторних занять студенти продовжують працювати з електронними ресурсами.

Організація навчального процесу з використанням технології «перевернутого навчання» передбачає ретельне та детальне планування процесу навчання студентів немовних спеціальностей. У методичній літературі з іноземної мови вказується на необхідність взаємодії учасників навчального процесу – викладача та студентів, (Бігич, 2013: 6), тоді як використання технології «перевернутого навчання» вносить деякі зміни.

По-перше, студенти немовних спеціальностей мають можливість контролювати власне навчання. Вони можуть вчитися у своєму власному темпі завдяки наявності та доступності всіх необхідних електронних ресурсів. Більше того, студенти можуть вибирати, коли і де навчатися, переглядати матеріал у будь-який час та отримувати допомогу викладача, використовуючи чати у мережі Інтернет. Постійний доступ до онлайн-матеріалів дозволяє студентам іти за навчальною програмою, навіть якщо їм доведеться пропустити заняття через хвороби чи інші причини.

По-друге, технологія «перевернутого навчання» сприяє співпраці та взаємодопомозі студентів під час виконання спільних проектів (Шарма, Баррет, 2007: 5).

Реалізація технології «перевернутого навчання» збільшує відповідальність студентів немовних спеціальностей за власне навчання. Вони стають більш мотивованими, вчать керувати своїм часом, працюючи з електронними ресурсами. Іншими словами, змінюється роль студентів у навчальному процесі, що робить їх активними учасниками навчального процесу та сприяє розвитку навичок самостійної роботи.

Організація освітнього процесу з використанням технології «перевернутого навчання» передбачає використання різних електронних засобів. Викладач повинен сприяти створенню доброзичливого онлайн-середовища для ефективної взаємодії студентів один з одним.

Таким чином, завдяки технології «перевернутого навчання» викладач іноземної мови набуває низки різних ролей. Викладач повинен заохочувати і мотивувати студентів, керувати та стежити за прогресом, надавати відгуки та мотивувати (Марш, 2012: 5). Отже, ролі викладача та студентів у процесі впровадження технології «перевер-

нутого навчання» вважаються важливими у процесі вивчення іноземної мови.

Спираючись на власний педагогічний досвід, хочемо зазначити, що студенти немовних спеціальностей у Херсонському державному університеті мають не однакові рівні володіння іноземною мовою. Студентам необхідна різна кількість часу для засвоєння теоретичного матеріалу та виконання практичного завдання. Використання технології «перевернутого навчання» дозволяє студентам самостійно обирати темп і швидкість ознайомлення з темою заняття. Більше того, студенти немовних спеціальностей беруть участь в онлайн-дискусіях, форумах і чатах, а це сприяє формуванню компетентності в говорінні.

Використання технології «перевернутого навчання» передбачає додаткове навантаження для викладача у вигляді розробки змісту електронного курсу. Оформлення лекцій, створення й оновлення навчального матеріалу, пошук додаткових ресурсів вимагають багато часу з боку викладача. Коли електронний курс інтегрується у процес викладання та навчання, у викладача з'являється додатковий час для проведення науково-дослідної та методичної роботи.

Етапи процесу навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей із використанням технології «перевернутого навчання» повинні бути логічно пов'язані. Викладач не залишає виконану роботу студентів без перевірки й оцінки. Це сприяє підвищенню ефективності процесу навчання.

До проблем, пов'язаних із використанням технології «перевернутого навчання» у процесі вивчення іноземної мови, відносимо втрату реальної комунікації з викладачем і студентами. Використання технології передбачає навчання в електронному середовищі, що забезпечує використання онлайн-курсу, чату, форуму.

Інтенсивне застосування інформаційних технологій у галузі освіти призводить до розширення рамок освітнього середовища. Досягнути бажаного результату у професійній діяльності економістів неможливо лише за умови здійснення традиційного навчання іноземної мови.

Розв'язання цієї проблеми можливе за умови організації освітнього процесу на основі поєднання традиційних методів і сучасних технологій. Усе це зумовлює доцільність застосування у процесі вивчення іноземної мови технології «перевернутого навчання», яка базується на використанні комп'ютерних засобів, смартфонів і т. д.

Згідно з Програмою факультативної дисципліни «Іноземна мова (друга)» ми виділяємо

професійну й освітню сфери комунікативної діяльності студентів I–II курсів студентів, а саме майбутніх економістів. У професійно-орієнтованому навчанні ми використовуємо автентичні неадаптовані відеоматеріали, робота з якими відбувається в домашніх умовах із використанням сучасної техніки. У відборі відеоматеріалів враховувалися спеціальна, тематична та професійна спрямованість навчання, інтереси студентів, зокрема професійні. Під час аудиторної роботи студенти були забезпечені необхідними методичними матеріалами для перевірки засвоєння відеоматеріалу.

Для визначення думки студентів немовних спеціальностей Херсонського державного університету стосовно визначення ефективності / неефективності використання технології «перевернутого навчання» формування іншомовної комунікативної компетентності було проведено опитування, результати якого свідчать, що 73% студентів, котрі брали участь в опитуванні, сподобалася ідея інтегрувати технологію «перевернутого навчання» у процес вивчення іноземної мови. 27% респондентів не були задоволені цією технологією.

Студенти вказали на недоліки та труднощі, а саме: проблеми з доступом до мережі Інтернет,

відсутність часу для виконання завдань в Інтернеті, труднощі із самодисципліною, можливість правильно організувати свою роботу. Студенти немовних спеціальностей зазначили доступність матеріалів і відеолекцій для підготовки до практичних занять як одну з головних переваг курсу. Також були зазначені переваги використання технології «перевернутого навчання»: гнучкий графік, залучення студентів до навчального процесу та підвищення успішності студентів.

Висновки. Підводячи підсумок, ми можемо констатувати, що перевернуте навчання – це перспективна технологія. Інтеграція «перевернутого навчання» у процес вивчення іноземної мови сприяє підвищенню рівня мотивації та зацікавленості студентів немовних спеціальностей до вивчення іноземних мов. Крім того, це позитивно впливає на самодисципліну та самокерованість, адже студенти беруть на себе відповідальність за власне навчання.

Технологія «перевернутого навчання» має великий педагогічний потенціал як для викладачів, так і для студентів. Результати опитування показали, що спостерігається покращення навчальних показників студентів немовних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Wells, P., de Lange, P. A., & Fieger, P. Integrating a virtual learning environment into a second-year accounting course: determinants of overall student perception. *Accounting & Finance*. 2008. № 48 (3). P. 503–518.
2. Bergmann, J. & Sams, A. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Class Every Day*. Washington, DC : ISTE. 2012.
3. Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C. : National Academy Press, 2000.
4. Kleiman, G. Myths and Realities About Technology in K-12 Schools: Five Years Later. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 2004. № 4 (2). P. 248–253.
5. Sharma, P., & Barrett B. *Blended Learning*. London : Macmillan, 2007.
6. Бігич О., Бориско Н. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
7. Marsh, D. *Blended Learning. Creating Learning Opportunities for Language Learners*. Cambridge University Press, 2012.

REFERENCES

1. Wells, P., de Lange, P. A., & Fieger, P. (2008). Integrating a virtual learning environment into a second-year accounting course: determinants of overall student perception. *Accounting & Finance*, 48 (3), 503–518.
2. Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Class Every Day*. Washington, DC: ISTE.
3. Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press.
4. Kleiman, G. (2004). Myths and Realities About Technology in K-12 Schools: Five Years Later. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4 (2), 248–253.
5. Sharma, P., & Barrett B. (2007). *Blended Learning*. London: Macmillan.
6. Bigich O., Borisko N. Metodika navchannya inozemnich mov i kultur: teoriya i practica [Methods for starting foreign cultures and cultures: theory and practice: manual training for students. classic, pedagogical and linguistic universities] / O. B. Bigich, N. F. Borisko and. / ed. S. Yu. Nikolaev. Kyiv : Lenvit, 2013. 590 p.
7. Marsh, D. (2012). *Blended Learning. Creating Learning Opportunities for Language Learners*. Cambridge University Press.

УДК [373.2:373.3] (091) (477)
DOI

Татьяна ЛИСОВСКАЯ,
orcid.org/0000-0002-5593-6821
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного образования
Николаевского национального университета имени В. А. Сухомлинского
(Николаев, Украина) ta.lisovska@gmail.com

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВНОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ЗВЕНЬЕВ ОБРАЗОВАНИЯ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье автором обосновано, что одним из ведущих принципов реализации образования является его непрерывность, которая способствует постоянному углублению, преобразованию получения образования в процесс, продолжающийся на протяжении всей жизни личности. Непрерывное образование открывает возможности для достижения целостности и преемственности в обучении и воспитании. В частности, преемственность между дошкольным и школьным звеньями образования предполагает передачу детей в школу с таким уровнем развития и воспитания, который отвечает требованиям школьного обучения и предполагает опору школы на знания, умения, качества, уже приобретенные дошкольниками. Исследование вопроса преемственности в эстетическом воспитании детей, проведенное на музыкальных занятиях и на занятиях по изобразительному искусству как в учреждениях дошкольного образования, так и в начальных классах, показало, что проблема взаимосвязи между отдельными ступенями развития, а также формами и методами воспитательной работы остается одной из первоочередных и в настоящее время. Несмотря на значительные успехи в этом направлении, ее нельзя считать полностью решенной, нужно продолжать поиск новых, более эффективных форм и методов воздействия на ребенка. Перспективность – это осведомленность воспитателей учреждений дошкольного образования с Государственным стандартом образования, программами и педагогическими технологиями обучения и воспитания учащихся начальной школы, это тот показатель, который позволяет определить ориентировочные показатели усвоения дошкольниками знаний, умений и навыков, уровень развитости, обученности и эстетической воспитанности личности. Осуществление принципа преемственности и перспективности в эстетическом воспитании и развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста является успешным только в том случае, когда учитываются возрастные и индивидуальные особенности каждого ребенка и, исходя из них, определяется тематика задач, применяются те или иные формы работы. А это, в свою очередь, способствует повышению общей эстетической культуры ребенка, развивает интерес к музыкальным занятиям, изобразительной деятельности, формирует целостные представления о красоте и гармонии в нашей жизни и искусстве.

Ключевые слова: непрерывное образование, готовность к школьному обучению.

Тетяна ЛІСОВСЬКА,
orcid.org/0000-0002-5593-6821
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(Миколаїв, Україна) ta.lisovska@gmail.com

НАСТУПНІСТЬ І ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ЛАНОК ОСВІТИ В ЕСТЕТИЧНОМУ РОЗВИТКУ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті автором обґрунтовано, що одним із провідних принципів реалізації освіти є її безперервність, яка сприяє постійному поглибленню, перетворенню набуття освіти у процес, що триває упродовж усього життя особистості. Безперервна освіта відкриває можливості для досягнення цілісності й наступності в навчанні та вихованні. Зокрема, наступність між дошкільною і шкільною ланками освіти передбачає передавання дітей до школи з таким рівнем розвитку й виховання, який відповідає вимогам шкільного навчання й передбачає опору школи на знання, вміння, якості, вже набуті дошкільниками. Дослідження питання наступності в естетичному вихованні дітей, проведене на музичних заняттях і на заняттях із образотворчого мистецтва як у закладах дошкільної освіти, так і в початкових класах, показало, що проблема взаємозв'язку між окремими ступенями розвитку, а також формами і методами виховної роботи і нині залишається однією з першочергових. Незважаючи на значні успіхи в цьому напрямі, її не можна вважати повністю вирішеною, потрібно продовжувати пошук нових, більш ефективних форм і методів впливу на дитину. Перспективність – це обізнаність вихователів

закладів дошкільної освіти з Державним стандартом освіти, програмами і педагогічними технологіями навчання і виховання учнів початкової школи, це той показник, який дозволяє визначити орієнтовні показники засвоєння дошкільниками знань, умінь і навичок, рівень розвиненості, навченості й естетичної вихованості особистості. Здійснення принципу наступності та перспективності в естетичному вихованні та розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку є успішним лише в тому разі, коли враховуються вікові та індивідуальні особливості кожної дитини і, виходячи з них, визначається тематика завдань, застосовуються ті чи інші форми роботи. А це, у свою чергу, сприяє підвищенню загальної естетичної культури дитини, розвиває інтерес до музичних занять, образотворчої діяльності, формує цілісні уявлення про красу і гармонію в нашому житті та мистецтві.

Ключові слова: безперервна освіта, готовність до шкільного навчання.

Tetyana LISOVSKA,

orcid.org/0000-0002-5593-6821

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Preschool Education Department
of Mykolaiv V. O. Sukhomlynsky National University
(Mykolaiv, Ukraine) ta.lisovska@gmail.com

THE CONTINUITY AND PERSPECTIVE OF THE PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION IN AESTHETIC DEVELOPMENT: HISTORICAL ASPECT

The author substantiates that one of the leading principles of education realization is its continuity, which opens the possibility for permanent deepening, transformation of the acquisition of education into a process that is a long life learning process for an individual. Continuing education provides opportunities for integrity and continuity in teaching and upbringing. In particular, the continuity between preschool and school levels of education involves the transfer of children to school with such a level of development and upbringing that meets the requirements of school education and implies the school's resistance to the knowledge, skills, qualities already acquired by preschoolers. The study of the issue of continuity in the aesthetic education of children, conducted at music classes and fine arts classes, both in pre-school and primary schools, showed that the problem of the relationship between different stages of development, as well as forms and methods of educational work, is one of the top priorities nowadays. Despite the considerable progress in this area, it cannot be evaluated as fully resolved and that is why, the search for new, more effective forms and methods of influence on the child must be continued. Instead, perspective is the awareness of preschool teachers with the State standard of education, programs and pedagogical technologies of education and upbringing of elementary school students. It allows to determine approximate level of mastered skills, level of development and training of aesthetic personality. The implementation of the principle of continuity and perspective in the aesthetic education and development of preschool and primary school children is successful only if the age and individual characteristics of each child are taken into account and, accordingly, the subject matter of the tasks is determined, certain forms of work are applied. And this, in turn, enhances the overall aesthetic culture of the child, develops an interest in music, fine arts, forms a holistic view of the beauty and harmony in our lives and art.

Key words: continuing education, readiness for schooling.

Постановка проблеми. Реформирование и модернизация образования в независимой Украине закономерно вызвала изменения и в области общественных отношений, которые обусловили новый тип взаимосвязи общества и образования. Проблемы образования, духовного развития и формирования будущих граждан возникают перед обществом из веков в века, трансформируются из теории в теорию, зато далеко не всегда получают решения как на уровне научно-педагогического познания, так и на уровне педагогической практики. То, что образованию принадлежит ведущая роль в многовековом становлении человечества, известно со времен Сократа, Платона и Аристотеля. Понятие «образование» в научно-педагогической литературе появилось в конце XVIII в. для обозначения формирующего воспитательного воздействия обучения на личность, однако оно не

имело конкретного терминологического смысла и употреблялось как синоним слова «воспитание». Образование зависит от общества, но и общество фундаментально зависит от образования. Признание образования общечеловеческой ценностью сегодня ни у кого не вызывает сомнений. Это подтверждается конституционным правом человека во многих странах мира на получение образования. Реализация образования обеспечивается определенными образовательными системами, принципы организации которых отражают мировоззренческие концептуальные позиции.

Анализ исследований. Образование как процесс исследовали такие ученые, как В. Гершунский, М. Данилов, Б. Есипов, Л. Занков и др. Образование как педагогический процесс – это взаимодействие педагогов и учащихся, ориентированное на овладение учащимися учебным мате-

риалом, формирование у них соответствующих знаний, умений и навыков, привлечение их к культуре и культурным ценностям, что способствует развитию и саморазвитию личности (А. Бондаревская, С. Гессен, М. Данилов, Б. Есипов, С. Кульневич, И. Пидласый, И. Харламов и др.).

Выполняя функцию транслятора культуры, образование позволяет человеку адаптироваться в социуме, развивать собственную творческую активность и приумножать культурный потенциал мировой цивилизации. В то же время она требует адекватных технологий обучения и воспитания, способных построить интенсивный образовательный процесс по принципу антропоцентризма и развить творческую индивидуальность личности. Одним из ведущих принципов реализации образования является его непрерывность, которая способствует постоянному углублению, преобразованию образования в процесс, продолжающийся на протяжении всей жизни личности. Непрерывное образование открывает возможности для достижения целостности и преемственности в обучении и воспитании. В частности, преемственность между дошкольным и школьным звеньями образования предполагает передачу детей в школу с таким уровнем развития и воспитания, который отвечает требованиям школьного обучения и предполагает опору школы на знания, умения, качества, уже приобретённые дошкольниками. Понятие преемственности, применяемое в любом педагогическом исследовании, будь то дидактика или теория воспитания, требует философского анализа, которому следует уделить определённое внимание.

Целью статьи является изучение влияния принципа преемственности и перспективности на художественно-эстетическое развитие ребенка; изучение возрастных особенностей детей и определение рациональных путей осуществления их эстетического воспитания при проведении занятий в учреждениях дошкольного образования и начальных классах школы.

Изложение основного материала. Перспективность касается работы низшего, предыдущего звена в системе образования. Ее определение, к сожалению, отсутствует и в словарных педагогических источниках, и в учебниках по педагогике. По словам М. Львова, «это взгляд снизу-вверх» (Степанова, 2011: 106). В педагогическом наследии В. Сухомлинского мы находим ценные указания по реализации принципов преемственности и перспективности дошкольного и начального звеньев образования. Особый акцент делает ученый на подготовке учителя-классовода к работе с пер-

воклассниками. В. Сухомлинский поставил конкретные задачи перед учителями начинающими, которые будут работать в начальных классах: а) всесторонне изучить на этапе дошкольной подготовки индивидуальные особенности интеллектуального развития каждого ребенка; б) выяснить его познавательные интересы, сформированные умения и навыки (умение читать, сочинять рассказы и готовность руки ребенка к письму), его физическое и психическое развитие. Проблема преемственности в эстетическом воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста возникла в XVIII в. Хотя ещё значительно раньше, в XVII в. великий педагог Я. Коменский указывал на необходимость соблюдения последовательности и согласованности при обучении и воспитании детей. Он также отмечал связь в изложении последующего материала с опорой на предыдущий, советовал преподавать его таким образом, чтобы усвоение всего нового было осознанным и прочным. Следует обратить внимание на то, что проблема передачи эстетического опыта от поколения к поколению существовала очень давно. В разное время к её разрешению прилагали свои усилия видные философы, искусствоведы, педагоги и деятели культуры.

Первоначально проблема преемственности обучения и воспитания нашла своё отражение в решении общих вопросов учебно-воспитательного процесса. В разное время ею занимались К. Ушинский, И. Павлов, Е. Водовозова, А. Симонич, П. Каптерев, П. Блонский, С. Шацкий и др. В более близкий к настоящему времени период вопросы преемственности в системе эстетического воспитания детей рассматривают Р. Буре, Н. Волков, Т. Казакова, Т. Комарова, В. Кузин, Г. Лабунская, Б. Лихачев, Л. Любарская, В. Мухина, Е. Флёрина. Особое значение для отечественной педагогики имеет работа Е. Флериной «Эстетическое воспитание дошкольника», посвященная вопросам эстетического воспитания детей дошкольного возраста средствами искусства и окружающей действительности. В ней автором делается упор на обязательность воспитательного характера обучения у детей в раннем возрасте и на взаимосвязи, возникающие в разнообразных видах деятельности ребенка. Исследователь рекомендует углублять и расширять эти связи, видоизменяя их в процессе обучения.

По мнению Т. Степановой, перспективность в организации процесса обучения в начальной школе – это создание предпосылок для успешной реализации цели обучения следующего образовательного звена, то есть предсказания в задачах,

содержании, процессуальном аспекте дошкольного образования пропедевтической подготовки ребенка к усвоению содержания школьной программы (Степанова, 2011: 106).

Общие проблемы преемственности отражено в трудах известных ученых (Л. Артемова, А. Богуш, С. Борисова, Л. Венгер, А. Запорожец, В. Кузь, Г. Люблинская, З. Плохий, Т. Степанова, А. Савченко, Н. Шилина и др.). Все ученые единодушны в том, что для обеспечения преемственности двух образовательных звеньев нужно создать соответствующие педагогические условия, а именно:

- гармоничность перехода и взаимосвязи в задачах и содержании программно-учебного материала (постепенное расширение, усложнение и углубление тех знаний, умений и навыков, которые были усвоены на предыдущем этапе, перспективная направленность на требования систематического обучения в школе);
- обеспечение взаимосвязи игровой и учебной деятельности;
- согласование форм, методов и средств организации образовательной работы учреждений дошкольного образования и начальной школы;
- создание единой образовательной развивающей среды для детей;
- разработку единой целевой направленности сотрудничества заведений дошкольного образования, начальной школы, семьи и общественности.

Относительно понятия «преемственность», то оно объясняется как наследование чего-то, продолжение определенной деятельности, дела, определенных традиций, то есть смысл этого слова, по сути, совпадает с содержанием феномена «преемственность», поскольку предполагает учитывать и продолжать приобретенное ребенком на предыдущей ступени.

А. Богуш рассматривает «преемственность» как наследование школой системы взаимоотношений «педагог – ребенок», «ребенок – педагог», деятельностного и коммуникативного аспектов жизни ребенка на дошкольном этапе (Богуш, 2007: 477). Изучение научных источников, посвященных вопросам преемственности в эстетическом воспитании и художественном образовании детей, показывает, что она является неотъемлемой частью образовательного процесса, осуществляемого в учреждениях дошкольного образования и начальных классах школы. По мнению специалистов, именно этот период является едва ли не самым решающим в развитии ребёнка, поэтому важно не упускать его возможностей. В последующем, когда личность уже сформировалась, её идеалы, взгляды и убеждения изменить крайне сложно. Как пока-

зывает практика, перевоспитать ребёнка значительно сложнее, и эффективность этого процесса заметно ниже. В период перевоспитания можно наблюдать спад творческой активности у ребёнка. Общеизвестно, что дети, лишённые в своем художественном развитии непосредственного и грамотного руководства со стороны взрослого, уже в раннем возрасте теряют увлечение к выполняемой работе, проявляют небрежность, у них отсутствует завершенность намеченного сюжета, не уделяется должное внимание конечному результату. Постепенно ребёнок привыкает к тому, что начатое дело можно не доводить до конца, выполнять его наспех, не заботясь о его необходимости для других людей, не обращать внимание на красоту своего труда. В связи с этим художественно-эстетическое воспитание, осуществляемое в детском возрасте, приобретает дополнительное значение, так как оно предполагает развитие не каких-то отдельных качеств личности, а формирует её в единстве всех содержащихся в ней сторон, гармонично сочетает деятельность с эстетическим идеалом человека. Педагогика определяет эстетическое воспитание как целенаправленный, организованный процесс формирования у детей развитого эстетического сознания, художественного вкуса, способности воспринимать и ценить прекрасное, возвышенное, трагическое, комическое в общественной жизни, природе, искусстве, жить и творить «по законам красоты». Эстетическое воспитание исследуется разными науками, каждая из которых рассматривает определенный аспект данного вопроса. Изучение философской и педагогической мысли показывает, что каждая историческая эпоха имеет свой исторический эстетический идеал, свою систему воспитания, выдвигает те или иные формы, средства и методы воспитания и образования, которые соответствуют социально-экономическим условиям развития общества. В период античности обязательными элементами эстетического воспитания было изучение музыки, пения, рисования, риторики, обучение игре на музыкальном инструменте, гимнастике, а также прослеживается связь эстетического с умственным и нравственным воспитанием. Идеи развития искусства, эстетической культуры как средства развития человека, значение искусства для развития художественных способностей человека получают свое развитие у И. Канта, Т. Фихте, Ф. Гегеля и других философов XIX в.

В этот период Ф. Шиллер впервые употребляет термин «эстетическое воспитание». Он предлагает понимать под эстетическим воспитанием не только формирование способности понимать

искусство, но и формирование с его помощью целостного человека, которая достигается эстетическим воспитанием. Свою программу эстетического (художественного) образования предлагают К. Сен-Симон, Ш. Фурье, включая в нее: занятия пением, танцами, декламацией, игру на музыкальных инструментах. Они особенно выделяют роль театрального искусства для развития гармонических способностей человека. Идеи эстетического воспитания получили свое развитие и в отечественной эстетической и педагогической теориях. Вопросы эстетического воспитания рассматривают ведущие педагоги: К. Ушинский, В. Водовозов, П. Блонский, П. Лесгафт и др. Они видят в эстетическом воспитании источник развития эстетических чувств, эстетического вкуса, подчеркивают, что в каждом школьном предмете содержатся возможности эстетического воспитания. Они включают в обязательные предметы для изучения литературу, музыку, изобразительное искусство, природу, а также художественное творчество – детский театр.

Составной частью эстетического воспитания является художественное воспитание, которое представляет собой процесс целенаправленного воздействия средствами искусства на личность, благодаря которому у воспитанников формируются художественные чувства и вкус, любовь к искусству, умение понимать его, наслаждаться им и способность по возможности творить в искусстве. В педагогической науке очень долго эстетическое и художественное воспитание отождествлялись, а в зарубежной педагогике художественное превалировало, включая в себя эстетическое. Художественное воспитание представляет составную часть эстетического воспитания и реализуется через освоение искусства в процессе образования и воспитания. Эстетическое воспитание средствами искусства в педагогике называют художественным воспитанием. Художественное воспитание рассматривается как формирование мировосприятия ребенка средствами искусства через восприятие различных проявлений искусства и собственную творческую деятельность. Центральным звеном художественного воспитания детей дошкольного возраста, школьного являются занятия и уроки по музыке, изобразительному искусству, литературе, хореографии и т. д. Теснейшая связь художественного и эстетического воспитания органична и неразрывна. Если в своей практической работе мы не будем воспитывать у детей эстетическое отношение к реальной действительности, то мы лишим их и подлинного понимания искусства, а также

утратим у них способность к художественному творчеству. Искусство же, в свою очередь, предлагает нам доступные средства, которые позволяют полноценно воспринимать действительность и выражать к ней свое эстетическое отношение.

В художественно-эстетическом воспитании проблема преемственности и перспективности ставится как никогда остро, ведь мы имеем дело с формированием качеств личности, не терпящими повторения, возврата к старому, обычному без привнесения в него нового, более совершенного и интересного. Появившись первоначально в одном виде, эстетические переживания ребенка совершенствуются и трансформируются на другое произведение совершенно в новом виде. Ребенок каждый раз находит что-то для себя новое, ранее незамеченное. У него возникают новые ассоциации, чувства, вызванные самим произведением или настроением, преобладающим в данный момент. Пробуждение у детей эстетического отношения к жизни в дошкольном возрасте является единой основой для всех видов художественного творчества, и от того, насколько у дошкольников будет сформировано умение замечать прекрасное в окружающей действительности, и зависит успех дальнейшего художественного воспитания. Применительно к начальной школе ученые видят основную цель художественного образования и эстетического воспитания детей не в овладении ими какими-либо конкретными изобразительными навыками и умениями и предлагают рассматривать каждую учебную задачу широко и всесторонне, с учетом перспектив общего развития и воспитания детей.

Выводы. Таким образом, на процесс художественного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста оказывают воздействие различные факторы, среди которых можно выделить две группы: объективные (среду, влияние коллектива, возрастные особенности ребенка и т. п.) и субъективные (волю, самосознание, интересы и т. п.), учет которых является непременным условием в осуществлении воспитательной работы. Художественное воспитание детей является частью системы эстетического воспитания и представляет собой форму действенного познания и изучения особенностей, свойств, качеств объектов и явлений окружающей действительности, которая наиболее характерна для детского возраста. Процесс художественно-эстетического воспитания неотъемлемо связан с принципом преемственного развития личности, при котором каждое последующее новообразование непосредственно опирается на ранее усвоенный опыт,

включает в себя все ранее осмысленное личностью. Появившись первоначально у человека как простое желание воспринимать и чувствовать прекрасное, его художественное развитие поднимается на более высокий уровень и создает при

этом новые «горизонты» для личности. Развивая личность человека, эстетическое воспитание тоже не остается без изменений, оно становится избирательным, служит для удовлетворения духовных потребностей каждого индивидуума.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.
2. Степанова Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець XIX–XX століття) : монографія. Київ : Видавничий дім «Слово», 2011. 424 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк : Книга для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 90 с.

REFERENCES

1. Bohush A. M. (2007) Doshkilna linhvodydaktyka [Preschool linguodidactics]. Kyiv : Vyshcha shkola,. 542 p. [in Ukrainian]
2. Stepanova T. M. (2011) Transformatsii zmistu peredshkilnoi osvity v istorii rozvytku vitchyznianoï doshkilnoi pedahohiky (kinets XIX–XX stolittia). Monohrafiia. [Transformations of content of preschool education in the history of development of domestic preschool pedagogy (end of XIX–XX century). Monograph]. Kyiv: Vydavnychiy dim “Slovo”, 424 p. [in Ukrainian]
3. Vyhotskyi L. S. (1991) Voobrazhenye y tvorchestvo v detskom vozraste: Psykhol. Ocherk [Imagination and creativity in childhood: Psychol. essay]. Kn. dlia uchytelia. Moskva: Prosveshchenye, 90 p. [in Russian]

УДК 378.4.014.553
DOI

Олександр ЛІТАШОВ,
orcid.org/0000-0003-1203-1923

аспірант кафедри публічної служби й управління навчальними та соціальними закладами
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(Старобільськ, Луганська область, Україна) litlav23@gmail.com

КРИТЕРІЇ ВНУТРІШНЬОЇ АВТОНОМІЇ СТРУКТУРНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті йдеться про те, чим є внутрішня автономія у своїй суті та які рівні цієї автономії притаманні сьгодні структурним підрозділам закладів вищої освіти в Україні. Розкривається структура процесу реалізації внутрішньої автономії кожного рівня та змальовується внутрішня автономія структурних підрозділів закладів вищої освіти у дії. Окреслені основні напрями її реалізації в навчально-побутовому процесі в межах структурного підрозділу на прикладах видів навчальної та організаційної діяльності структурних підрозділів, що функціонують за принципом внутрішньої автономії.

Основну увагу приділено розкриттю сутності рівнів внутрішньої автономії, тобто конкретних дій, програм і навчально-суспільних активностей закладів вищої освіти, що показово можна було б віднести до таких, які підтримують розвиток внутрішньої автономії структурних підрозділів. Саме через ці дії розкриваються ті самі критерії внутрішньої автономії структурних підрозділів, котрі можна визначити як стандартні шаблонні критерії, що характеризують розвиток внутрішньої автономії структурних підрозділів у закладах вищої освіти в Україні.

Критерії, окреслені у статті, є унікальними та створені на основі глобального вивчення й широкого угруповання інформації про практику розвитку внутрішньої автономії закладів вищої освіти загалом у світі. Перевагою цієї статті є те, що критерії адаптовані специфічним чином саме під освітній процес в Україні, не порушуючи загальних тенденцій світового Болонського процесу та процесу розвитку світової внутрішньої автономії структурних підрозділів у закладах вищої освіти. Поточні критерії, визначені автором, можуть бути втілені у програмі розвитку внутрішньої автономії структурних підрозділів закладів вищої освіти Міністерства освіти України.

Ключові слова: внутрішня автономія ЗВО, заклад вищої освіти, автономія структурного підрозділу ЗВО, автономія вишу, внутрішня автономія ЗВО, критерії внутрішньої автономії ЗВО, критерії.

Oleksandr LITASHOV,
orcid.org/0000-0003-1203-1923

Postgraduate Student of the Department of Public Service
and Management Educational and Social Institutions
Taras Shevchenko National University of Luhansk
(Starobils'k, Luhansk region, Ukraine) litlav23@gmail.com

CRITERIA OF INTERNAL AUTONOMY OF STRUCTURAL UNITS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article deals with the essence of the internal autonomy of the Higher education institutions in its essence and what levels of this autonomy are inherent in the structural units of the Higher education institutions in Ukraine today. The structure of the process of realization of the internal autonomy of each level is revealed and the internal autonomy of the slender units of the Higher education institutions in action is outlined. The main directions of its implementation in the educational and domestic process within the structural unit outlined by examples of types of educational and organizational activities of the structural units operating according to the principle of internal autonomy.

The focus of the article is on revealing the essence of the levels of internal autonomy, that is, specific actions, programs and educational and social activities of higher education institutions, which can significantly attributed to those that support the development of internal autonomy of structural units. It is through these actions that the same criteria of internal autonomy of structural units spread, which can be packaged as standard template criteria characterizing the development of internal autonomy of structural units in higher education institutions in Ukraine.

The criteria outlined in the article are unique and based on a global study and broad grouping of different information on the practice of developing the internal autonomy of higher education institutions worldwide. That is why the advantage of this scientific article is that the author precisely to the educational process in Ukraine specifically adapts the criteria, without violating the general tendencies of the world Bologna process and the process of development of world internal autonomy of structural units in higher education institutions in the world. The current criteria identified by the author can be embodied in the program of development of internal autonomy of the structural units of higher education institutions of the Ministry of Education of Ukraine.

Key words: Internal autonomy, HEI, institution of higher education, Higher education institution, autonomy of structural unit of HEI, autonomy of higher education, internal autonomy of HEI, criteria of internal autonomy of HEI, criteria.

Постановка проблеми. Актуальність проблематики визначення критеріїв внутрішньої автономії структурних підрозділів закладів вищої освіти (далі – ЗВО) полягає в тому, що внутрішня автономія має повністю перейти від теоретичного здобутку до практичного втілення у кожному виші України. А для цього необхідно визначити конкретну робочу площину та назвати своїми іменами саме ті напрями реалізації внутрішньої автономії в навчально-побутовому процесі в межах структурного підрозділу, які підлягають автономізації. Серед таких робочих елементів ми виділили види навчальної та організаційної діяльності структурних підрозділів, що функціонують за принципом внутрішньої автономії, а саме:

- просування творчих набутоків наукових співробітників структурних підрозділів ЗВО на всеукраїнському та міжнародному рівнях;
- допомогу ЗВО співробітникам структурних підрозділів у проведенні їхніх наукових досліджень;
- підтримку свободи творчості (конкурси, гранти, програми навчання та стажування в Україні і за кордоном, обмін знаннями з іноземними колегами тощо);
- відсутність контролю та заборон щодо створення навчальних планів із боку керівництва структурних підрозділів ЗВО та МОН загалом;
- надання документального права на ухвалення в межах структурних підрозділів ЗВО самостійних рішень співробітниками цих підрозділів і ЗВО;
- поширення договірних відносин між співробітниками структурних підрозділів і керівництвом ЗВО;
- вільне безперешкодне офіційне створення структурних підрозділів і структур усередині них;
- відсутність тиску на ініціативи наукових співробітників у цьому напрямі з боку МОН і керівництва ЗВО;
- самостійний добір кадрів кожним структурним підрозділом без вказівок та окремого дозволу керівництва ЗВО.

Аналіз досліджень. Цю тему досліджували такі науковці, як Ю. М. Крячко у статті «Українська вища освіта потребує серйозного реформування», де у контексті підготовки нової редакції Закону України «Про вищу освіту» були висловлені розлогі міркування науковця про те, що в Україні, «за висловами роботодавців, в окремих галузях немає випускників, які готові виконувати певні важливі види роботи, і часто це трапляється просто через те, що ряд ОПП, за якими навчаються студенти в усіх українських ВНЗ, є недо-

сконалими, а то й застарілими! <...>. Вихід із цієї ситуації, здається, очевидний: необхідно надати університетам (ВНЗ) виняткове право розробляти освітньо-професійні програми підготовки. Подоланню авторитаризму в українській системі вищої освіти істотно допомогло б обмеження змісту державного і галузевих стандартів вищої освіти, зокрема через встановлення більш загальних вимог до освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти. Також доречним могло б стати встановлення обов'язковості узгодження стандартів освіти з провідними західними університетами (звичайно, лише доти, коли в Україні з'являться університети, що посідатимуть високі місця у міжнародних рейтингах). Коли ВНЗ отримають виключне право розробляти освітньо-професійні програми підготовки, тоді система вищої освіти стане чеснішою, адже не потрібно буде удавати, що усі ліцензовані й акредитовані вищі навчальні заклади, скеровані Міністерством і стандартами освіти, надають освітні послуги однакової (чи приблизно однакової) якості, і ціна будь-якого диплому «державного зразка» принципово не залежить від того, який саме заклад закінчила особа, котрій він виданий» (Крячко, 2020).

Також тематику внутрішньої автономії структурних підрозділів і ЗВО вивчав В. В. Іваненко у статті «Університетська автономія як чинник забезпечення конкурентоспроможності України», де розглядалися основні переваги українських ЗВО на європейській освітній арені, які останні можуть здобути через впровадження наскрізної внутрішньої автономії у структурних підрозділах ЗВО в усіх вишах без винятку, і наскільки «великим буде цей крок вперед» (Іваненко, 2010: 5).

Л. М. Мицик у статті «Автономія університету і забезпечення якості освіти: пошук оптимальної моделі» (Мицик, 2011: 18–20) сконцентрувався на структурі побудови самого процесу впровадження автономії та на тому, як має виглядати автономія, будучи впровадженою до всіх структурних підрозділів; яка оптимальна модель може бути застосована в Україні, як цю модель створити та які ризики існують. Науковець зауважив, що засади внутрішньої автономії структурних підрозділів ЗВО мають бути детально прописані у статуті кожного окремого ЗВО як непорушні правила, які убезпечать ректорат від зловживання владою щодо структурних підрозділів, а для МОН стане зрозумілим, що наявність цих правил свідчить про його непричетність до внутрішньої політики ЗВО.

Інтерес для нашого дослідження становлять ще й роботи інших науковців: А. Крисоватого «Авто-

номія університету: коди поступу», де аналізуються законодавчі рішення й ініціативи, питання готовності суспільства до того, аби ЗВО стали автономними, і шляхи пришвидшення цієї готовності (Крисоватий, 2014: 6–12); Н. Дем'яненка «Автономія університету: ретроспектива, модернізація» (Дем'яненко, 2005: 42–52), де науковець розглядає можливість інтегрувати стандарти внутрішньої автономії структурних підрозділів ЗВО в українську освітню традицію таким чином, щоб вони були зафіксовані не лише в документах, а й у свідомості громадян і представників влади; В. Комарова «Законодавче забезпечення модернізації вищої освіти» (Комаров, 2013: 24–25), де вивчаються численні законодавчі ініціативи – потужні і менш потужні, які, зрештою, призведуть до поширення ідеї внутрішньої автономії ЗВО на всю Україну, а потім забезпечать плавний перехід внутрішньої автономії до площини структурних підрозділів ЗВО; М. Дмитриченко «Автономія вищого навчального закладу – вимога Болонської декларації» (Дмитриченко, 2005: 22–25), де в загальних рисах розглядається сутність Болонського процесу та його вплив на освітній простір України, а внутрішня автономія ЗВО та структурних підрозділів ЗВО трактується автором як наслідок Болонського процесу, що, у свою чергу, є фінішною прямою до демократизації освіти в Україні; М. Гриньва «До питання про автономію сучасних вищих навчальних закладів» (Гриньва, 2015: 34–42), де порушується питання впровадження автономії в різних ЗВО відповідно до країни, рівня розвитку суспільства, політичної та економічної складової частин і – щодо українських ЗВО – відповідно до регіону розташування, фінансових можливостей, контингенту та загального всеукраїнського і міжнародного рейтингу ЗВО.

Мета статті – дати науково-дослідну оцінку внутрішній автономії структурних підрозділів ЗВО, проаналізувати основні критерії та показники автономії структурних підрозділів ЗВО. Визначити, наскільки ці критерії є актуальними та доречними при формуванні основних положень внутрішньої автономії структурних підрозділів ЗВО, дослідити критичний вплив впровадження автономії у ключові види навчальної та організаційної діяльності структурних підрозділів.

Виклад основного матеріалу. Внутрішня автономія структурних підрозділів ЗВО – це поглиблена форма самоврядування закладів вищої освіти, за якої структурним підрозділам ЗВО надано демократичне право на самостійну реалізацію освітньої, організаційної, наукової, навчаль-

ної, фінансової, творчої та структурно-формуючої діяльності. Надання автономії ЗВО загалом і структурним підрозділам ЗВО зокрема означає, що МОН України поступиться на їхню користь значною частиною влади, й освіта в Україні перестане бути державно-авторитарною.

Аби внутрішня автономія структурних підрозділів ЗВО втілювалася на практиці, існує ряд критеріїв, за якими формуватиметься статут ЗВО, положення про внутрішню автономію котрого поширюватимуться на всі структурні підрозділи закладу вищої освіти.

Під *академічною автономією структурних підрозділів ЗВО* мається на увазі право викладачів і наукових співробітників розвивати свою галузь знань і виражати свої професійні погляди без побоювань щодо пригноблення або звільнення. Вона проявляється у свободі дослідження, у публікації їх результатів, у свободі вибору форми подачі матеріалу студентам. Згідно з п. 3 ч. 1 ст. 1 Закону «Про вищу освіту» академічна свобода – це самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів і реалізується з урахуванням обмежень, встановлених законом (Крисоватий, 2014: 6–7).

Під *автономією організації освітнього процесу* розуміють право структурних підрозділів університету самостійно формувати навчальні плани за кожною спеціальністю, визначати їх зміст, обов'язкові дисципліни та курси за вибором, критерії оцінки знань, розроблення вступних тестів та іспитів. Організація вступних іспитів та освітнього процесу не порушує прав студентів на навчання. Студенти повинні отримати свободу у виборі навчальних курсів як у межах одного факультету, так і в межах університету на засадах міждисциплінарної відповідальності. Існують механізми впливу стейкхолдерів (студентів, роботодавців, викладачів) на формування змісту освітніх програм, їхнє оновлення (Комаров, 2013: 24).

Під *автономією науково-дослідних процесів* розуміється створення профільних науково-дослідних структур, гнучких систем взаємодії навчальних і науково-дослідних структур підрозділів ЗВО, залучення кількох структурних підрозділів, інших ЗВО, створення громадських організацій, які регулюють та ініціюють *науково-дослідні процеси* на базі структурних підрозділів ЗВО тощо. Така взаємодія повинна відбуватися на

договірних началах, що ще раз підкреслює значення приватного права у регулюванні відносин у сфері освіти (Гриньва, 2013: 34–35).

Автономія у внутрішньому управлінні навчальним закладом передбачає, що на рівні ЗВО визначається створення нових кафедр, рівень повноважень аспірантури та докторантури, взаємне визнання дипломів інших університетів на підставі двосторонніх угод, присвоєння наукових ступенів доктора філософії та доктора наук тощо. Структурні підрозділи залучаються до вирішення питання щодо відкриття нових спеціальностей, кількості студентів, котрих беруть на навчання з урахуванням державного замовлення, розподілу державного замовлення між спеціальностями та спеціалізаціями, встановлення гнучкого взаємозв'язку між нормативною кількістю годин (навантаженням на викладача) та ставками. Залучення до управління стейкхолдерів (наявність піклувальних рад, студентського самоврядування й участь їх в управлінні на різних рівнях) (Дмитриченко, 2005: 23).

До *економічної автономії* належить вирішення питань адміністрування та фінансового менеджменту на рівні як ЗВО, так і структурних підрозділів, зокрема поширення різних форм залучення та розподілу коштів, здатності до самофінансування завдяки отримуваним коштам від фізичних і юридичних осіб у формі плати за навчання, можливості кредитування і диверсифікації джерел надходження коштів, здатності ефективно володіти і користуватися земельними ділянками та будівлями, а також процедур і форм звітності.

І кадрова автономія ґрунтується на можливості та на рівні ЗВО і структурних підрозділів самостійно підбирати педагогічні та наукові кадри, визначати розмір заробітної плати та надбавок до неї, просувати працівників вищу по службі, встановлювати норми відповідальності за умови праці, визначати напрями розвитку кадрів. Згідно з п. 7 ч. 3 ст. 34 Закону України «Про вищу освіту» керівник ЗВО призначає на посаду та звільняє з посади працівників. Слід зазначити, що це чи не єдина складова частина автономії, яка завжди не тільки проголошувалася на рівні нормативно-правових актів, але й фактично існувала ще за радянських часів (Дем'яненко, 2005: 45–46).

Реалізація цих автономій залежить від відповідності нормативних документів ЗВО та його структурних підрозділів законодавчим засадам, що регламентують автономію ЗВО (статуту, положень про діяльність ЗВО та структурних підрозділів, стратегій розвитку, посадових обов'язків тощо). А мета внутрішньої автономії структурних

підрозділів ЗВО – підвищення конкурентоспроможності українських фахівців на світових ринках праці, введення країни в єдиний європейський освітній і науковий простір задля забезпечення сталого розвитку суспільства.

Варто зазначити, що за умови набуття українськими вишами та їхніми структурними підрозділами внутрішньої автономії громада навчального закладу має постійно втримувати у полі зору ті обрії, які визначаються місією кожного структурного підрозділу ЗВО, основними серед них є такі:

- майбутнє покоління мислить більш демократично;
- країна має нові прогресивні ініціативи від молоді;
- внутрішня автономія буде затребуваною;
- сучасна система освіти ЗВО застаріла та нецікава;
- сучасна освіта неефективна та не прикладна;
- процес складання іспитів і контрольних робіт недосконалий;
- система освіти, контрольована МОН, корумпована;
- викладачі, контрольовані МОН, нецікаві та непрофесійні;
- бюджетні кошти «зливаються» в одні руки, тобто студенти фактично «купають» собі дипломи через хабарі до «єдиної системи»;
- студенти та молоді викладачі мають впроваджувати внутрішню автономію структурних підрозділів ЗВО.

З утриманням окреслених обріїв у студентів, викладачів і керівництва ЗВО виникатимуть ідеї щодо того, у який спосіб пришвидшити впровадження внутрішньої автономії до структурних підрозділів ЗВО та як адаптувати єдину концепцію автономії до кожного окремого закладу вищої освіти та до кожного з його структурних підрозділів.

Висновки. З метою врегулювання та покращення процесу впровадження автономій структурних підрозділів і загального механізму впровадження та розвитку й управління внутрішньої автономії ЗВО в Україні, спираючись на результати нашого дослідження, ми можемо запропонувати деякі механізми, яких ще не існує, а саме:

1. Механізм залучення стейкхолдерів до формування змісту освітніх програм. Таким механізмом можуть стати спільні наради студентського активу, викладачів і старостату структурного підрозділу, комісії та збори тих самих представників один раз на початку року і кожен семестр перед початком чергового семестрового навчального плану.

2. Механізм впливу студентського самоврядування на ухвалення управлінських рішень на рівні структурних підрозділів. Таким механізмом може бути старостат у магістратурі, старостат в аспірантурі та незалежна студентська рада у бакалаврстві.

3. Механізм зворотного зв'язку з роботодавцями щодо впливу на якість навчання. Такими механізмами можуть стати:

- онлайн-платформи обміну інформацією між роботодавцем і ЗВО;
- виїзні форуми та конференції студентського активу, педагогічних рад, викладачів, роботодавців і старостату структурних підрозділів;
- закриті спільноти та групи у соціальних мережах з обміну інформацією між роботодавцем

і ЗВО, студентами та роботодавцями, старостатом і викладачами з метою утворення групи за інтересами, що корисне та потрібне і для коригування навчального процесу, і для визначення майбутніх робочих місць для студентів і випускників ЗВО.

Отже, сучасні виклики системі масової освіти – управлінський, організаційний і нормативний – полягають у готовності до креативних відповідей на питання, котрі можуть виникнути під виглядом сил сум'яття і фрагментації всередині цієї «нової економіки» знання під дахом поняття «суспільство знань». Розмивання меж, категорій та інституцій є новою можливістю для закладів вищої освіти, які перебувають на порозі масового впровадження механізмів внутрішньої автономії структурних підрозділів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Крячко Ю. М. Українська вища освіта потребує серйозного реформування. Міркування і пропозиції у контексті підготовки нової редакції Закону України «Про вищу освіту». URL: <http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/25.html> (дата звернення: 30.01.2020).
2. Іваненко В. В. Університетська автономія як чинник забезпечення конкурентоспроможності України. *Universitates: наука и просвещение*. 2010. № 3. С. 4–10.
3. Мицик Л. М. Автономія університету і забезпечення якості освіти: пошук оптимальної моделі. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки* / 2011. № 2. С. 12–20.
4. Крисоватий А. Автономія університету: коди поступу. *Психологія і суспільство*. 2014. № 3. С. 6–12.
5. Дем'яненко Н. Автономія університету: ретроспектива, модернізація. *Вища освіта України*. 2005. № 2. С. 42–52.
6. Комаров В. Законодавче забезпечення модернізації вищої освіти. *Вища школа : науково-практичне видання*. 2013. № 7. С. 24–25.
7. Дмитриченко М. Автономія вищого навчального закладу – вимога Болонської декларації. *Вища школа*. 2005. № 2. С. 22–25.
8. Гриньва М. В. До питання про автономію сучасних вищих навчальних закладів. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 2. С. 34–42.

REFERENCES

1. Kriachko Yu. M. Ukrainianska vyshcha osvita potrebuie serioznoho reformuvannia. Mirkuvannia i propozytsii u konteksti pidhotovky novoi redaktsii Zakonu Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" [Kryachko Yu. M. Ukrainian higher education needs serious reform. Considerations and suggestions in the context of drafting a new wording of the Law of Ukraine "On Higher Education"]. 01/30/2020. URL: <http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/25.html>. [in Ukrainian]
2. Ivanenko V. V. Universytetska avtonomiia yak chynnyk zabezpechennia konkurentospromozhnosti Ukrainy [Ivanenko V. V. University autonomy as a factor of ensuring the competitiveness of Ukraine]. *Universitates: science and education*, 2010, № 3, pp. 4–10. [in Ukrainian]
3. Mytsyk L. M. Avtonomiia universytetu i zabezpechennia yakosti osvity: poshuk optymalnoi modeli [Mytsyk L. M. Autonomy of the University and Quality Assurance in Education: Finding the Optimal Model]. *Scientific Notes of Mykola Gogol Nizhyn State University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2011, № 2, pp. 12–20. [in Ukrainian]
4. Krysovaty A. Avtonomiia universytetu: kody postupu. *Psykhohiia i suspilstvo* [Krisovaty A. Autonomy of the University: Codes of Progress]. *Psychology and Society*, 2014, № 3, pp. 6–12. [in Ukrainian]
5. Demianenko N. Avtonomiia universytetu: retrospektyva, modernizatsiia [Demianenko N. Autonomy of the university: retrospective, modernization]. *Higher education of Ukraine*, 2005, № 2, pp. 42–52. [in Ukrainian]
6. Komarov V. Zakonodavche zabezpechennia modernizatsii vyshchoi osvity [Komarov V. Legislative support for the modernization of higher education]. *Higher school: scientific and practical publication*, 2013, № 7, pp. 24–25. [in Ukrainian]
7. Dmytrychenko M. Avtonomiia vyshchoho navchalnoho zakladu – vymoha Bolonskoi deklaratsii [Dmytrychenko M. Autonomy of higher education institution – requirement of the Bologna declaration]. *Higher school*, 2005, № 2, pp. 22–25. [in Ukrainian]
8. Grynva M. V. Do pytannia pro avtonomiiu suchasnykh vyshchykh navchalnykh zakladiv [Grinva M. V. On the question of the autonomy of modern higher education institutions]. *The image of the modern teacher*, 2015, № 2, pp. 34–42. [in Ukrainian]

УДК 378:016.045-053
DOI

Юлія ЛУКАШ,

orcid.org/0000-0002-7744-0632

викладач кафедри іноземних мов

Луганського державного медичного університету
(Рубіжне, Луганська область, Україна) *yulialukash76@gmail.com*

Олена ГРИШИНА,

orcid.org/0000-0002-5452-7719

старший викладач кафедри іноземних мов

Луганського державного медичного університету
(Рубіжне, Луганська область, Україна) *olenagrishina72@gmail.com*

МОВНО-КОМУНІКАТИВНИЙ ТРЕНІНГ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ

Професійно-комунікативна компетентність у вищому закладі медичної освіти розглядається науковцями як професійно значуща домінанта, оскільки специфіка спрямованості комунікативної діяльності медичного працівника вимагає від нього константного вияву сформованих професійно-комунікативних знань і навичок. Фрагментарність комунікативно спрямованого навчального матеріалу у програмах фахових, спеціальних, соціально-гуманітарних дисциплін і кількість відведених на формування комунікативних умінь і навичок контактних годин стає на заваді якісному забезпеченню визначеної в матрицях компетентностей усіх дисциплін підготовки магістрів медицини комунікативної складової частини. Постає нагальна потреба визначення потенційно оптимальних видів навчальної діяльності, здатних удосконалити процес формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх магістрів медицини.

У статті визначено стан розробленості досліджуваного питання; з'ясовано сутність і специфіку тренінгу; виявлено переваги тренінгової діяльності як засобу формування професійно-комунікативної компетентності; спираючись на результати аналізу наукових досліджень і досвід практичної діяльності, виокремлено мовно-комунікативний тренінг, концептуалізовано його роль і висвітлено переваги у формуванні професійно-комунікативної компетентності майбутніх магістрів медицини; висвітлено значення мовно-комунікативного тренінгу для набуття та розвитку їхніх комунікативних здібностей; анонсовано варіант програми мовно-комунікативного тренінгу професійно-комунікативної компетентності майбутніх магістрів медицини; доведено, що тренінг є багатофункціональним методом зі значним потенціалом, який дозволяє сформувати необхідну для реалізації професійної діяльності інтегративну систему загальних і спеціальних знань, умінь, навичок і низку забезпечувальних ефективну міжособистісну взаємодію характеристик.

Ключові слова: комунікативно-професійна компетентність, тренінг, мовно-комунікативний тренінг.

Yuliia LUKASH,

orcid.org/0000-0002-7744-0632

Lecture of the Foreign, Latin and Ukrainian Department
of the Luhansk State Medical University

(Rubizhne, Luhansk region, Ukraine) *yulialukash76@gmail.com*

Olena HRYSHYNA,

orcid.org/0000-0002-5452-7719

Senior Lecture of the Foreign, Latin and Ukrainian Department
of the Luhansk State Medical University

(Rubizhne, Luhansk region, Ukraine) *olenagrishina72@gmail.com*

LANGUAGE AND COMMUNICATION TRAINING IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE MASTERS OF MEDICINE

Professional and communicative competence in a higher educational establishment of medical education is considered by scientists as a professionally significant dominant, since the specificity of the communicative activity of the medical professional requires him to display the developed professional and communicative knowledge and skills constantly.

The fragmentation of the communication-directed educational material in the programs of professional, special, social and humanitarian disciplines and the number of allocated contact hours for the formation of communicative skills hinders the qualitative support defined in the matrices of competences of all disciplines of training of Masters of Medicine. There is an urgent need to identify potentially optimal types of educational activities that can improve the process of formation the professional and communicative competence of future Masters of Medicine.

The article defines the state of development of the investigated issue; clarified the essence and specifics of the training; identified the advantages of training activity as a means of formation of the professional and communicative competence; highlighted language and communication training based on the results of research analysis and experience of practical activity, conceptualized its role and highlighted advantages in formation of professional and communicative competence of future Masters of Medicine; highlighted the importance of language and communication training for acquiring and developing their communicative skills; announced a version of the program of language and communicative training of professional and communicative competence of future Masters of Medicine; proved that training is a multifunctional method with considerable potential, which allows to form an integrative system of general and special knowledge, abilities, skills and a range of effective interpersonal characteristics necessary for the implementation of professional activity.

Key words: professional and communicative competence, training, language and communication training.

Постановка проблеми. Специфіка практичної діяльності фахівця галузі медицини константно передбачає його інтрапрофесійну й інтерпрофесійну комунікативну діяльність, вимагаючи вияву сформованих відповідних знань і навичок.

Незважаючи на визначену в матриці компетентностей усіх дисциплін підготовки магістрів медицини комунікативну складову частину навчальних програм, маємо всі підстави твердити про фрагментарність комунікативно спрямованого навчального матеріалу у програмах дисциплін як соціально-гуманітарного циклу, так і циклу фахових і спеціальних дисциплін, а також не виправдано замалу кількість відведених на формування комунікативних умінь і навичок контактних годин.

У зв'язку з цим постає нагальна потреба визначення потенційно оптимальних видів навчальної діяльності, здатних удосконалити процес формування комунікативно-професійної компетентності майбутніх фахівців.

Мета статті – концептуалізувати роль мовно-комунікативного тренінгу у формуванні професійно-комунікативної компетентності майбутніх магістрів медицини, продемонструвати значення мовно-комунікативного тренінгу для набуття та розвитку їхніх комунікативних здібностей.

Відповідно до мети сформульовано такі завдання: визначити стан розробленості досліджуваного питання; з'ясувати сутність і специфіку тренінгу; виявити переваги тренінгової діяльності як засобу формування професійно-комунікативної компетентності; анонсувати варіант програми мовно-комунікативного тренінгу професійно-комунікативної компетентності майбутніх магістрів медицини.

Аналіз досліджень. У своїй розвідці ми спиралися на результати аналізу наукових досліджень, у яких розглядалися проблеми комунікативної та професійно-комунікативної компетентності

(Д. Годлевська, В. Баранюк, Г. Безродня, З. Височан) і досвіду тренінгових практик (О. Тюптя, О. Сергєєва, Ю. Ємельянов, П. Берч, Д. Кіркпатрік, Дж. Кіркпатрік, Н. Стімсон).

З'ясуємо сутність і специфіку тренінгу.

У дослівному перекладі з англійської «training» – навчання, виховання, тренування, підготовка. Поняття «тренінг» науковці визначають як багатофункціональний метод впливу на людину з метою навчання, розвитку професійно важливих якостей і властивостей, особистісних характеристик. У психології тренінг – це форма навчання поведінки, що дозволяє особистості самоформувати вміння й навички соціальних і психологічних взаємин, здійснювати їхнє аналізування, розвивати здібності інтегративних комунікативних умінь. У педагогіці тренінг – це активний метод навчання для здобуття знань, отримання інформації, розвитку практичних умінь і навичок.

Зауважимо, що саме поняття «тренінг» науковці трактують неоднаково.

Наприклад, О. Тюптя інтерпретує тренінг як багатофункціональний метод психологічного впливу на людину з метою навчання, розвитку професійно важливих якостей і властивостей, особистісних характеристик (Тюптя, 2000: 200–207).

Схожої думки дотримується О. Сергєєва, яка у своїй розвідці стверджує, що тренінги – це багатофункціональний метод впливу на людей, і цей вплив здійснюється через гру та навчання для удосконалення своїх умінь і навичок, а також для розуміння себе й інших через призму психології (Сергєєва, 2013: 198–203).

На думку Ю. Ємельянова, тренінг є групою методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання й оволодіння будь-яким видом діяльності (Ємельянов, 1985: 139–40). Тренінг визначається ним і як засіб перепрограмування моделі управління поведінкою та діяльністю, що вже існує в людини (Ємельянов, 2009).

Трактуючи означуване поняття, І. Вачков розглядає тренінг і як своєрідну форму дресури, і як тренування, результатом якого є формування умінь і навичок ефективної поведінки, і як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних проблем, і як активну форму навчання (Вачков, 2007).

Ми поділяємо думку П. Берча, котрий зазначає, що тренінг – це системний метод удосконалення через питання й керівництво з метою поступового покращення результативності діяльності до заданого рівня. Водночас автор сам зазначає, що, очевидно, запропоноване ним визначення, як і всі інші, не можна вважати вичерпним (Birch, 2001).

Нам також імпонує думка Л. Шепелевої, яка вважає, що тренінгом є «інтенсивні короткотривалі навчальні заняття, спрямовані на створення, розвиток і систематизацію певних навичок, необхідних для виконання конкретних особистісних, навчальних чи професійних завдань у поєднанні з підсиленням мотивації особистості щодо вдосконалення роботи» (Шепелева, 2008).

Цілком зрозуміло, що єдиного визначення терміна «тренінг» просто не може бути, оскільки трактування поняття впливає зі специфіки сфери його застосування. Вичерпність трактування терміна також неможлива через постійне розширення цих сфер.

Нині виділяють діагностувальну, перетворювальну, коригувальну, профілактичну й адаптаційну функції тренінгу. Отже, тренінг є багатофункціональним методом зі значним потенціалом. Використання тренінгу задля оволодіння професійними знаннями й уміннями чи задля підвищення комунікативної компетентності призводить до нецілеспрямованого здійснення інших функцій.

Можливості тренінгу ширші й охоплюють удосконалення інтелектуальних можливостей тих, хто вчиться, розвиток їхніх вольових характеристик, усвідомлення й вирішення навчальних, особистісних, професійних та організаційних проблем (Макшанов, 1993: 44–81).

Вичерпної класифікації тренінгів, попри щільну зацікавленість науковців, не існує. За основу класифікації дослідники беруть мету проведення тренінгів, організаційні ознаки, стиль керівництва, технічне забезпечення тощо. Маємо описані фахівцями когнітивні тренінги, тренінги комунікативної компетентності, тренінги само-реалізації; авторитарний, демократичний і популістський тренінги; тренінги сенситивності; управлінські та бізнес-тренінги; апаратурні, без-

апаратурні та відеотренінги тощо. Відомими є й інші тренінгові практики: балінтівські групи, Т-групи, групи особистісного росту.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на результати аналізу наукових досліджень і власний досвід практичної діяльності, виокремимо мовно-комунікативний тренінг, специфіку якого розглянемо далі.

Комунікативні вміння визначаються професією чи умовами праці особистості. Цілком очевидно, що особливості здійснюваної професійної комунікації медичного працівника, яка лежить у площині «людина – людина» і є соціальною по суті, визначають і певну специфіку поняття і структури його професійно-комунікативної компетентності. Тобто поняття професійно-комунікативної компетентності медичного працівника є ширшим, ніж фахівців інших галузей. Низький рівень сформованості професійно-комунікативної компетентності лікаря апіорі стане причиною «комунікативних помилок», які знизять ефективність професійної діяльності, спричинять виникнення ятрогенних наслідків і, можливо, призведуть до смерті пацієнта. Загалом професійно-комунікативна компетентність у вищому закладі медичної освіти розглядається науковцями як професійно значуща домінанта.

Під професійно-комунікативною компетентністю медичного працівника розуміємо сформовану на основі набутого досвіду й необхідну для реалізації професійної діяльності інтегративну систему загальних і спеціальних знань, умінь, навичок і низку забезпечувальних ефективну між-особистісну взаємодію характеристик.

Професійно-комунікативна компетентність як структурована система з відповідними взаємопов'язаними компонентами є однією із цілей навчального процесу в закладі вищої освіти. Цілком очевидно, що ця компетентність тісно пов'язана із системою мовної підготовки майбутнього фахівця. Тому формуванню зазначеної компетентності, на нашу думку, сприятиме мовно-комунікативний тренінг.

Під мовно-комунікативним тренінгом надалі розумітимемо метод активного навчання, спрямований на формування, розвиток та удосконалення об'єктивно значущих для особистості мовних, мовленнєвих і комунікативних навичок і вмінь.

Очевидно, що, як і будь-яка форма навчання, тренінг має переваги й недоліки. Серед переваг можна виділити активізацію когнітивної, перцептивної та мисленнєвої діяльності; сприяння визначенню свідомого цілеполягання та переваги самомотивування вибору дій і вчинків.

Мовно-комунікативний тренінг, створюючи наближену до реальності модель комунікативно-професійної інтеракції, активізує мовленнєву діяльність, забезпечуючи позбавлене остраху помилитися відверте спілкування та зводячи до мінімуму можливість виникнення ситуації неспішності. Найбільшою перевагою мовно-комунікативного тренінгу можна вважати забезпечувальну можливість в отриманні його учасниками фахового досвіду через симуляційне моделювання прогнозованих комунікативно-мовленнєвих ситуацій.

Недоліком тренінгових форм навчання, у т. ч. й мовно-комунікативного тренінгу, є їхня непридатність у разі потреби засвоєння великого обсягу суто теоретичного матеріалу.

У контексті нашого дослідження ми розробили варіант програми мовно-комунікативного тренінгу професійно-комунікативної компетентності майбутніх магістрів медицини, орієнтованого на продукування, розвиток і систематизування життєдіяльних професійно-комунікативних мовленнєвих компетентностей.

Розроблена програма мовно-комунікативного тренінгу спрямована на формування вміння реалізовувати комунікативні компетенції безпосередньо в умовах професійного спілкування; умінь здійснювати аналіз психологічних особливостей співрозмовника, контролювати власні емоційні стани, розбудовувати спільну взаємодію на основі врахування культурних і національних особливостей співрозмовника; умінь налагоджувати комунікативні контакти й вести діалог із різними пацієнтами; умінь впливати на слухачів, керувати їхньою увагою та своїми емоціями у процесі спілкування задля досягнення кінцевої мети комунікаційного процесу. До того ж, тренінг сприятиме формуванню й розвитку необхідних для успішної професійної комунікації особистісних якостей: організованості, активності, інтелектуальної мобільності, комунікабельності, емоційної стійкості, толерантності тощо.

Зазначена програма мовно-комунікативного тренінгу професійно-комунікативної компетентності майбутніх магістрів медицини складається з 10 тренінгових занять тривалістю 1,5–3 години (2–4 академічні години). Кількість учасників тренінгового заняття – 10–15 осіб відповідно до кількості студентів в академічній групі.

Пропонована орієнтовна тематика тренінгових занять: «Чи є місце компліментові в мовленні лікаря», «Як запобігти виникненню та подолати мовно-комунікативний бар'єр», «Евфемізація мовлення у взаєминах "лікар – пацієнт"», «Як повідомити родині про летальний випадок» тощо.

Усі тренінгові заняття передбачають обов'язкове дотримання таких основних етапів, як: організаційна частина (привітання, прийняття правил роботи, мотивування активної діяльності та формулювання очікувань і цілей), основна частина (інформування/вироблення понять – «понятійна розминка», тренінг вироблення навичок і вмінь), заключна частина (підведення підсумків, рефлексія).

Основними використовуваними методами є «brainstorming», дискусія, робота в малих групах із подальшим обговоренням у широкому колі, імітування комунікативної діяльності або рольова гра.

Зауважимо, що результативність мовно-комунікативного тренінгу прямо пропорційно залежатиме від ретельності розробки його сценарію, обґрунтованості добору тренінгових вправ і завдань, створення атмосфери успішності. Відповідним чином спроектований мовно-комунікативний тренінг має також передбачати перманентне підсилення мотивування студентів щодо самонавчання, саморозвитку й самовдосконалення. Саме в такому поєднанні, на нашу думку, можливе максимально ефективно поступове досягнення конкретних професійно-орієнтованих навчальних цілей і головної мети мовно-комунікативного тренінгу.

Зауважимо, що сталість позитивної динаміки розвитку професійно-комунікативних компетентностей через тренінгову діяльність, на нашу думку, буде нівелюватися відсутністю системності й систематичності її застосування.

Висновки. Підсумовуючи сказане вище, робимо такі висновки.

Специфіка професійної підготовки фахівця галузі медицини зумовлює визначення потенційно оптимальних видів навчальної діяльності, здатних удосконалити процес формування комунікативно-професійної компетентності майбутніх фахівців.

Тренінг є багатофункціональним методом зі значним потенціалом, що дозволяє сформувати необхідну для реалізації професійної діяльності інтегративну систему загальних і спеціальних знань, умінь, навичок і низку забезпечувальних ефективну міжособистісну взаємодію характеристик.

Формуванню професійно-комунікативної компетентності майбутнього магістра медицини сприятиме ретельно розроблений мовно-комунікативний тренінг.

Стала позитивна динаміка розвитку професійно-комунікативних компетентностей через тренінгову діяльність має забезпечуватися системністю і систематичністю її застосування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баранюк В. В. Сутнісна характеристика професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 1. С. 24–28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhst_2013_1_7.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учебное пособие. Москва : Ось-89, 2007. 256 с.
3. Височан З. Ю. Формування комунікативної компетенції студентів в умовах професійного спілкування. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2015. № 2. С. 19–23.
4. Годлевська А. І., Годлевська (Лонде) Д. М. Тренінг як багатофункціональний метод впливу на формування комунікативності фахівців соціальної сфери. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія II: Соціальна педагогіка: збірник наукових праць*. 2018. Вип. 24. Т. 2. С. 196–204. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/19826>.
5. Годлевська Д. М. Розвиток рефлексії та креативності у процесі підготовки студентів до професійної комунікативної діяльності. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2006. Вип. 88. С. 21–25.
6. Годлевська Д. М. Тренінг як оптимальний метод у формуванні професійної комунікативної компетентності соціального працівника. *Соціалізація особистості : збірник наукових праць / за заг. ред. А. Й. Капської. Т. XXVI. Київ : Логос, 2006. С. 64–71.*
7. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. Санкт-Петербург, 2009. 284 с.
8. Емельянов Ю. Н., Жуков Ю. М. Социально-психологический тренинг: проблемы и перспективы. *Вопросы психологии*. 1985. № 4. С. 139–140.
9. Макшанов С. И. Профессиональный тренинг. *Психология профессиональной подготовки / под ред. Никифорова Г. С. Санкт-Петербург, 1993. С. 44–81.*
10. Сергеева О. О. Тренінг-спілкування як педагогічна складова навчання. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39. Ч. 4. С. 198–203.
11. Тюптя О. В. Комунікативна компетентність особистості. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. Київ : Контекст, 2000. С. 200–207.*
12. Шепелева Л. Н. Программы социально-психологических тренингов. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 160 с.
13. Birch P. Instant Coaching. *Instant (Kogan Page) Series*: Kogan Page Publishers, 2001. 107 p.
14. Kirkpatrick D. L., Kirkpatrick J. D. Evaluating Training Programs: The Four Levels. Berrett-Koehler, San Francisco, USA, 2009, 373 p.
15. Stimson N. How to Write and Prepare Training Materials. Kogan-Page, 2002. 181 p.

REFERENCES

1. Baraniuk V. V. Sutnisna kharakterystyka profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi roboty. [Essential characteristics of professional and communicative competence of future social work professionals]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu Ukraina*, 2013, № 1, pp. 24–28 [in Ukrainian].
2. Vachkov I. V. Osnovy tehnologii gruppovogo treninga. Psihotekhniki: uchebnoe posobie. [Basics of group training technology. Psychotechnics: a textbook]. Moskva: Os-89, 2007, 256 [in Russian].
3. Vysochan Z. Yu. Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii studentiv v umovakh profesiinoho spilkuvannia. [Formation of communicative competence of students in the professional communication]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnogo universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seriya: Pedagogichni nauky*, 2015, № 2, pp. 19–23 [in Ukrainian].
4. Hodlevska A. I., Hodlevska (Londe) D. M. Treninh yak bahatofunktsionalnyi metod vplyvu na formuvannia komunikatyvnosti fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Training is an effective method of communication forming of specialists in the social sphere]. *Naukovyi chasopys Natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya II: Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika: zbirnyk naukovykh prats*. 2018, issue 24 (Vol. 2), pp. 196–204 [in Ukrainian].
5. Hodlevska D. M. Rozvytok refleksii ta kreatyvnosti u protsesi pidhotovky studentiv do profesiinoy komunikatyvnoi diialnosti. [Development of reflection and creativity in the process of preparing students for professional communication activities]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriya "Pedagogichni nauky"*. 2008, issue 88, pp. 21–25 [in Ukrainian].
6. Hodlevska D. M. Treninh yak optymalnyi metod u formuvanni profesiinoy komunikatyvnoi kompetentnosti sotsialnogo pratsivnyka. [Training as the optimal method in the formation of professional communication competence of a social worker]. *Sotsializatsiia osobystosti: Zbirnyk naukovykh prats / za zah. red. prof. A. I. Kapskoi*. Vol. XXVI. Kyiv: Lohos, 2006, pp. 64–71 [in Ukrainian].
7. Emelyanov S. M. Praktikum po konfliktologii. [Workshop on conflictology]. Sankt-Peterburg, 2009, 284 [in Russian].
8. Emelyanov Yu. N., Zhukov Yu. M. Socialno-psihologicheskij trening: problemy i perspektivy. [Socio-psychological training: problems and prospects]. *Voprosy psihologii*, 1985, № 4, pp. 139–140 [in Russian].
9. Makshanov S. I. Professionalnyj trening. [Professional Training]. *Psihologiya professionalnoj podgotovki / pod red. Nikiforova G. S. Sankt-Peterburg*, 1993, pp. 44–81 [in Russian].
10. Serheieva O. O. Treninh-spilkuvannia yak pedahohichna skladova navchannia. [Training communication as a pedagogical component of training]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Seriya: Pedahohika i psykhologhiia: zbirnyk statei*. 2013, issue 39, Ch. 4, pp. 198–203 [in Ukrainian].
11. Tiuptia O. V. Komunikatyvna kompetentnist osobystosti. [Communicative competence of the individual]. *Kroky do kompetentnosti ta intehtatsii v suspilstvo : naukovo-metodychnyi zbirnyk / red. kol. N. Sofii, I. Yermakov ta in*. Kyiv: Kontekst, 2000, pp. 200–207 [in Ukrainian].
12. Shepeleva L. N. Programmy socialno-psihologicheskikh treningov. [Socio-psychological training programs]. Sankt-Peterburg: Piter, 2008, 160 p. [in Russian].
13. Birch P. Instant Coaching. *Instant (Kogan Page) Series*: Kogan Page Publishers, 2001, 107 p. [in English].
14. Kirkpatrick D. L., Kirkpatrick J. D. Evaluating Training Programs: The Four Levels. Berrett-Koehler, San Francisco, USA, 2009, 373 p. [in English].
15. Stimson N. How to Write and Prepare Training Materials. Kogan-Page, 2002, 181 p. [in English].

Микола ЛУКАШУК,

orcid.org/0000-0001-9177-7808

кандидат педагогічних наук,

професор кафедри хіміко-фармацевтичних дисциплін

КЗВО «Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради

(Рівне, Україна) lukashchuk@gmail.com

Ілля ЛУКАШУК,

orcid.org/0000-0002-1690-9564

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри хіміко-фармацевтичних дисциплін

КЗВО «Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради

(Рівне, Україна) lukashchuk.illia.work@gmail.com

РОЛЬ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОЇ МЕДИЧНОЇ СЕСТРИ У ПРОЦЕСІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкрито сутність поняття «культурологічна компетентність» і вказано підходи науковців до її тлумачення. Подано узагальнене визначення поняття «культурологічна компетентність медичної сестри». Цю компетентність ми розуміємо як складову частину професійної компетентності, окреслену колом необхідних і достатніх компетенцій, котрі потрібні для оперативного і якісного вирішення завдань зі збереження життя (покращення здоров'я, профілактики та гігієни) пацієнта, здатності адекватно оцінити клінічну ситуацію, в якій він перебуває, враховуючи особливості соціокультурного простору. Представлено наше розуміння професійної ідентичності майбутньої медичної сестри як усвідомлення власної належності до професії й уявлення особистої відповідності критеріям, визначеним особливістю професії медичного працівника, зіставлення свого рівня професійної компетентності з ідеалом медичної сестри.

Визначено низку чинників, через які зростає значимість і роль культурологічної компетентності у формуванні професійної ідентичності медичної сестри.

Підкреслено, що формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер не потребує продовження термінів навчання або введення до навчального плану додаткових дисциплін і спецкурсів, а можливе за умови відображення культурологічної проблематики у змісті дисциплін природничо-наукового циклу.

Обґрунтовано шляхи розвитку культурологічної компетентності студентів через форми та прийоми роботи у процесі природничо-наукової підготовки. Серед них пріоритетними є: інтегративний підхід шляхом вивчення історичного та культурологічного матеріалу, системне використання інформаційно-комунікаційних технологій, організація позааудиторної роботи студентів, організація проведення експерименту, корекція готовності викладачів природничо-наукових дисциплін до культурологічного спрямування освітньої діяльності.

Визначено напрями подальших досліджень, спрямовані на вивчення системно-синергетичної взаємодії самоосвітньої, культурологічної та фахової компетентності із процесом формування професійної ідентичності майбутніх медичних сестер-бакалаврів у процесі природничо-наукової підготовки.

Ключові слова: професійна ідентичність, компетентність, культурологічна компетентність, природничо-наукова підготовка, хіміко-біологічні дисципліни, студент, майбутні медичні сестри.

Mykola LUKASHCHUK,

orcid.org/0000-0001-9177-7808

Candidate of Pedagogical Sciences,

Professor of the Department of Chemical and Pharmaceutical Disciplines

MIHE "Rivne Medical Academy" of Rivne Regional Council

(Rivne, Ukraine) lukashchuk@gmail.com

Illia LUKASHCHUK,

orcid.org/0000-0002-1690-9564

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer in the Department of Chemical and Pharmaceutical Disciplines

MIHE "Rivne Medical Academy" of Rivne Regional Council

(Rivne, Ukraine) lukashchuk.illia.work@gmail.com

THE ROLE OF CULTURAL COMPETENCE IN FORMING THE PROFESSIONAL IDENTITY OF THE FUTURE NURSE IN THE PROCESS OF NATURAL SCIENCE TRAINING

The article describes the essence of the concept of "cultural competence" and indicates the approaches of scientists to its interpretation. The generalized definition of the term "nurse's cultural competence" is presented. We understand this competence as a component of professional competence, which is defined by the range of necessary and sufficient competencies required for prompt and high-quality solving of life saving tasks (improvement of health, prevention and hygiene) of the patient, ability to adequately assess the clinical situation in which the patient is, taking into account his social and cultural space. Our understanding of the professional identity of the future nurse is presented, it is understood as the awareness of one's own affiliation with the profession of nurse and the presentation of personal compliance with the criteria, which are determined by the peculiarity of the profession of the medical worker and the comparison of their level of professional competence with the ideal of the nurse.

A number of factors have been identified, through which the importance and the role of cultural competence in forming the professional identity of the nurse increases.

It is emphasized that the formation of cultural competence of future nurses does not require the extension of training periods, or the introduction of additional disciplines and special courses in the curriculum, and it is possible under the condition that cultural issues are included in the content of the natural science disciplines.

The ways of development of cultural competence of students through forms and methods of work in the course of natural science training are grounded. Among them, the priorities are: an integrative approach by studying historical and cultural material, systematic use of information and communication technologies, organizing self-depended work of students, organizing an experiment, correcting the readiness of teachers of natural sciences to cultural orientation of educational activity.

The directions of further researches are determined; they are pointed at studying the synergistic interaction of self-educational, cultural and professional competence in the process of forming the professional identity of future nursing bachelors in the process of natural sciences training.

Key words: professional identity, competence, cultural competence, natural science training, chemical and biological disciplines, student, future nurses.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток людства впродовж останніх століть нерозривно пов'язаний із технічним прогресом і розвитком культури. Поряд із цим цивілізаційні процеси породили низку проблем, які перестають бути локальними, а переростають у глобальні та стосуються життєвих інтересів усіх народів світу. Зміна клімату та навколишнього середовища, хвороби й епідемії, бідність і нерівність, технічне озброєння людини поряд із відмиранням традиційних духовних цінностей набуло планетарного масштабу. Оскільки глобальні виклики людства безпосередньо мають вплив на якість і тривалість життя та стан здоров'я громадян, випереджаючих змін потребує організація системи охорони здоров'я. Нині Україна стоїть на шляху реформування медичної галузі та робить кроки, пов'язані з удосконаленням системи професійної підготовки медичних кадрів, у т. ч. медичних сестер.

Вітчизняні вчені вказують, що «поряд із низкою загальнопланетарних проблем проблемне поле української нації виглядає розлеглішим і складнішого рельєфу, ніж у більшості модерних націй, і лежить у площині української культури» (Дзюба, 2009). Зазначена проблема безпосередньо відображена у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», у Законі «Про мови», «Національній стратегії розвитку освіти України на

період до 2021 року», де акцентовано увагу на необхідності забезпечення культурного і духовного розвитку особистості, формування культурологічної компетентності громадян і наголошується, що «система освіти повинна забезпечувати формування особистості, яка усвідомлює свою належність до Українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя в постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі» (Про Національну стратегію, 2013).

Таким чином, проблематика формування професійної ідентичності майбутньої медичної сестри нині набуває особливої актуальності та передбачає відображення її у проекті фахової підготовки на засадах компетентного підходу, системності та відповідності фахової діяльності. За цих умов основним вектором компетентнісного підходу є формування не лише професійних якостей, але й культурологічних знань. Ми вважаємо, що культивування таких знань у майбутніх медичних сестер можливе не тільки у процесі вивчення дисциплін культурологічного циклу, але й у процесі природничо-наукової підготовки, зокрема на заняттях із хіміко-біологічних дисциплін.

Аналіз досліджень засвідчує важливість проблеми професійної ідентичності у становленні

майбутнього спеціаліста, її вивченню присвячені праці А. Борисюк, І. Мельничук, М. Павлюк, О. Романишиної. Запровадження системи культурологічної освіти та виховання студентів описано в публікаціях В. Бутенко, В. Кременя, С. Миропольського, С. Ніколаєнко, Н. Ничкало, П. Підкасистого.

Досліджень, присвячених вивченню ролі культурологічної компетентності у формуванні професійної ідентичності майбутньої медичної сестри у процесі природничо-наукової підготовки, нами не встановлено, тому виникла потреба теоретичного вивчення цієї проблеми.

Метою статті є обґрунтування важливості культурологічної компетентності у формуванні професійної ідентичності майбутніх медичних сестер і ролі в цьому процесі природничо-наукової підготовки. Зважаючи на представлену мету, основні її завдання такі:

- розкрити сутність поняття «культурологічна компетентність» і підходи до його тлумачення;
- подати власне розуміння культурологічної компетентності майбутньої медичної сестри;
- охарактеризувати вплив культурологічної компетентності майбутньої медичної сестри на формування її професійної ідентичності у процесі природничо-наукової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Вимоги до професійної компетентності, характеристики та якостей особистості сучасної медичної сестри регламентовані галузевими стандартами освіти (освітньо-кваліфікаційною характеристикою, освітньо-професійною програмою) й етичним Кодексом медичної сестри України. Зокрема, в кодексі зазначено, що «в житті та діяльності медичної сестри органічно поєднуються: високий професіоналізм, гуманність і милосердя, глибоке поняття громадського значення своєї роботи, комплексний всебічний догляд за пацієнтами і полегшення їхніх страждань, відновлення здоров'я і реабілітація, сприяння зміцненню здоров'я і попередженню захворювань, готовність цілком віддати себе обраній професії, навіть у тяжких умовах» (Етичний Кодекс, 2016). Зважаючи на це, фахова компетентність медичної сестри повинна вирізнятися не тільки професійними якостями, але й культурологічними компетенціями, які формують культурологічну компетентність. Саме тому обов'язковою складовою частиною професійної компетентності майбутніх фахівців сестринської справи є культурологічна компетентність, що передбачає використання української мови, мовного етикету, мовної пове-

дінки та культури міжнаціонального спілкування (Картава, 2014: 287).

Аналіз тлумачення поняття «культурологічна компетентність» у науковій літературі показав низку підходів, серед яких нам найбільш імпонує такий, що подається в розумінні здатності ідентифікувати себе із цінностями професійного середовища (Князян, 2011). Першим професійним середовищем, із яким взаємодіє студент, є медичний заклад освіти, де майбутня медична сестра має можливість «зануритися» в максимально наближений до умов фахової діяльності світ із властивими йому особливостями, завданнями та проблемами. Саме на цьому етапі закладаються підвалини професійної ідентичності медичної сестри.

Серед науково-педагогічних досліджень наявні такі, де культурологічну компетентність розглядають як складову частину структури загальнокультурної компетентності, як інтегровану якість, котра виражається вихованістю індивіда, його широким кругозором, здатністю сприймати себе й інших як представника певної етнокультури, вміння вирізнити розбіжне та загальне в різних культурах і світосприйнятті їх носіїв (Галенко, 2012), та уможлиблює проведення діалогу культур, що дає можливість фахівцю проводити міжкультурну взаємодію (Коваленко, 2015: 171). Таке тлумачення важливе з позиції підходу в питанні запозичення та впровадження найкращих світових традицій і технологій догляду за хворими, які виявляються у процесі співпраці. Тому перед викладачами постають завдання формування у студентів-медиків таких якостей, що здатні цьому сприяти, зокрема професіоналізму, творчості, мобільності, високої комунікативної спроможності до встановлення ділової комунікації з фахівцями інших країн. Підтвердженням цьому є твердження Л. Маслак про те, що знання іноземної мови та вміння запроваджувати їх у професійну діяльність є складовою частиною культурологічної компетентності (Маслак, 2009).

У дисертаційному дослідженні К. Савченко культурологічна компетентність розглядається як «знання про історію, мову, невербальну поведінку, світогляд, табу, цінності, норми, звички, традиції, символи, поведінкові кліше, уподобання, соціальні ролі тощо» (Савченко, 2012: 223). Розглянуте тлумачення є важливим щодо діяльності медичної сестри, адже вона, спілкуючись із пацієнтом і проводячи оглядові маніпуляції, встановлює первинний сестринський діагноз, виконуючи призначення лікаря, оцінює поведінку пацієнта та планує догляд, чим прискорює момент видужування.

Професійна діяльність медичної сестри пов'язана із задоволенням потреб пацієнта і вирішення не тільки наявних проблем, а й таких, що можуть виникнути в майбутньому, та передбачає постійну педагогічну взаємодію з пацієнтом. Оскільки у сестринському процесі пацієнтом може бути людина, родина або суспільна група, майбутня медична сестра повинна володіти елементами культурологічної компетентності вчителя. З позиції нашого дослідження культурологічна компетентність майбутньої медичної сестри як вчителя передбачає наявність у неї культурологічних знань, вмінь і культурологічної готовності до їх застосування в конкретній клінічній ситуації.

Найбільш розширене трактування цієї дефініції, яке нам вдалося проаналізувати, представлено в дисертаційній роботі О. Федорцової. Дослідниця розуміє культурологічну компетентність як «якісну, інтегративну професійно-особистісну характеристику, що визначається наявністю: загальнокультурних і національно-культурних знань і вмінь виокремлювати спільне й відмінне в культурах різних країн, світосприйнятті їх носіїв, духовно-моральні властивості та мотиваційно-ціннісні орієнтації; здатності до національної самоідентифікації, інтеграції й рефлексії, готовності здійснювати культуротворчу діяльність, вести міжкультурний діалог; усвідомлення себе та кожної особистості як носія певної етнокультури, що дає змогу ефективно протидіяти антигуманістичним тенденціям у професійній діяльності та повсякденному житті» (Федорцова, 2016: 41).

Наведені тлумачення поняття «культурологічна компетентність» окреслюють коло якостей, притаманних сучасній медичній сестрі. Водночас важливо зауважити, що, крім загальних культурологічних знань про загальнолюдську і загальнонаціональну культуру, сучасна медична сестра повинна оперувати національно-культурними матеріалами. Підтвердження наших міркувань у цій площині знаходимо у трактуванні Л. Хомич, котра стверджує, що «національні цінності базуються на світових цінностях і підпорядковані меті приєднання до загальнолюдської культури, оскільки нормальна національна самосвідомість вільно сприймає всі культурно-духовні цінності людства» (Хомич, 2012: 18).

Зважаючи на викладене вище, ми вважаємо, що на момент закінчення медичного закладу освіти формування культурологічної компетентності в майбутніх медичних сестер повинно бути завершеним. Адже випускники нашого закладу обирають широку географію працевлаштування в Україні та за її межами, де пацієнтами по догляду

можуть бути люди, які різняться за віросповіданням, мовними і культурними звичками та традиціями. Підтвердження цьому знаходимо у монографії під редакцією О. Овчарука, в якій розкривається сутність цієї компетентності як «здатності жити та взаємодіяти з іншими в умовах полікультурного суспільства, керуючись національними та загальнолюдськими духовними цінностями» (Компетентнісний підхід, 2004: 69).

На основі аналізу опрацьованих науково-педагогічних публікацій, власних спостережень та особливостей підготовки і фахової діяльності «культурологічну компетентність медичної сестри» ми розуміємо як складову частину професійної компетентності, окреслену колом необхідних і достатніх компетенцій, котрі потрібні для оперативного і якісного вирішення завдань зі збереження життя (покращення здоров'я, профілактики та гігієни) пацієнта, здатністю адекватно оцінити клінічну ситуацію, враховуючи особливості соціокультурного простору.

Зважаючи на те, що нами раніше ґрунтовно проведений аналіз генезису та підходів учених до тлумачення поняття «професійна ідентичність», сформулюємо власне розуміння дефініції «професійної ідентичності медичної сестри» як усвідомлення власної належності до професії медичної сестри й уявлення особистої відповідності критеріям, визначеним особливістю професії медичного працівника, та зіставлення свого рівня професійної компетентності з ідеалом медичної сестри (Лукашук, 2018: 350).

Вищезазначені умовиводи дозволяють стверджувати, що культурологічна компетентність майбутньої медичної сестри спрямована на розвиток:

- світоглядних позицій та ідентифікації себе як фахівця із догляду за хворими;
- розуміння власної відповідальності як члена системи охорони здоров'я за долю людини, країни та людства загалом;
- самовдосконалення та самоосвіти з метою збереження та покращення найкращих загальносвітових і національних медичних традицій і цінностей доказової медицини;
- комунікативної культури спілкування із хворими людьми, котрі мають різні погляди та іноді спотворене світосприйняття, викликане недугою.

Ми вважаємо, що формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер не потребує продовження термінів навчання або введення до навчального плану додаткових дисциплін і спецкурсів, а можливе за умови відображення культурологічної проблематики у змісті дисциплін природничо-наукового циклу. Зокрема,

у процесі навчання хіміко-біологічних дисциплін ми практикуємо інтегративний підхід шляхом вивчення історичного та культурологічного матеріалу, пов'язаного із темою, що вивчається. Ефективним у цьому плані є також впровадження методу проєктів, оскільки він пролонгується на позааудиторну діяльність студента. Суттєвим підсиленням цього методу є системне використання інформаційно-комунікаційних технологій як потужного засобу і навчальної технології. Щоправда, з метою досягнення освітніх цілей процес використання комп'ютера студентами варто контролювати.

Потребує корекції й організація позааудиторної роботи студентів, зміст якої має бути насичений заходами, котрі єднують інтелектуальний та емоційний вплив, а її тематика повинна перебувати в органічному зв'язку з лекційним матеріалом, проведенням практичних і лабораторних робіт.

Програмою вивчення хіміко-біологічних дисциплін передбачено проведення експерименту. Експеримент ми вважаємо одним із дієвих у формуванні культурологічної компетентності майбутньої медичної сестри, адже він як ніщо інше мотивує студента до навчання. Підсилення культурологічної спрямованості хіміко-біологічного експерименту можливе шляхом коментування викладачем або студентами історичних відомостей про його перше виконання й автора. Якщо експеримент, що проводиться, якимось чином пов'язаний із медичною теорією або практикою,

слід більш ґрунтовно акцентувати увагу на історичному аспекті та впливі його на подальший розвиток медицини. Завчасно спланувавши проведення експерименту з позиції міжпредметної спрямованості, викладач отримує у своє розпорядження дієвий інструмент формування культурологічної компетентності, яка є матрицею професійної ідентичності майбутньої медичної сестри.

Висновки дозволяють вважати, що культурологічний підхід до викладання природничо-наукових дисциплін санкціонує імплементацію майбутньої медичної сестри у світ цінностей, знань і змісту професійної культури, яка вирізняє її серед фахівців інших галузей. З цією метою необхідним є створення системи інформаційного забезпечення навчання хіміко-біологічних дисциплін (посібників, методичних матеріалів, практикумів, задачників та ін.), котрі доповнюють зміст підручників матеріалом культурологічного змісту. Також потребує корекції готовність викладачів природничо-наукових дисциплін до культурологічного спрямування освітньої діяльності шляхом проведення низки заходів.

Проведене дослідження не вичерпує всі аспекти проблеми, а тому перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у вивченні впливу системно-синергетичної взаємодії самоосвітньої, культурологічної та фахової компетентності на процес формування професійної ідентичності майбутніх медичних сестер-бакалаврів у процесі природничо-наукової підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галенко А. М. Культурологічна компетентність у структурі професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN /nvd_2012_4_25 (дата звернення: 25.01.2020).
2. Дзюба І. Проблеми і перспективи української культури. *Радіо Свобода*. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/1495357.html> (дата звернення: 23.01.2020).
3. Етичний Кодекс медичної сестри України. URL: http://medmedsestrunstvo.blogspot.com/2016/03/blog-post_16.html (дата звернення: 23.01.2020).
4. Картава Ю. Професійна компетентність учителя української мови та літератури як педагогічна категорія. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки*. 2014. Вип. 132. С. 285–288.
5. Князян М. Роль самостійно-дослідницької діяльності у формуванні системи компетентностей майбутніх учителів іноземних мов. *Наукові записки КДПУ. Серія : Педагогічні науки*. 2011. Вип. 97. С. 3–6.
6. Коваленко О. Ю. Культурологічний підхід при формуванні міжкультурної компетентності у студентів у процесі вивчення іноземних мов студентами-економістами. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. 2015. № 15. Т. 1. URL: http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v15/part_1/48.pdf (дата звернення: 25.01.2020).
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики : монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. ; під заг ред. О. В. Овчарук. Київ : К. І. С., 2004. 112 с.
8. Лукашук М. М., Лукашук І. М. Роль самоосвітньої компетентності у формуванні професійної ідентичності в процесі природничонаукової підготовки медичних сестер. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні науки*. 2018. № 3 (14). С. 346–358.
9. Маслак Л. П. Роль і місце міжкультурної комунікації у процесі формування культурологічної компетентності майбутніх офіцерів. *Науковий Вісник Чернівецького університету*. 2009. Вип. 1. С. 105–111. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/3958/> (дата звернення: 25.01.2020).

10. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. *Відомості Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 23.01.2020).
11. Савченко К. Ю. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами моделювання педагогічних ситуацій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Криворіз. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2012. 293 с.
12. Федорцова О. Г. Формування культурологічної компетентності майбутніх інженерів енергетиків у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир : Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка, 2016. 311 с.
13. Хомич Л. Зміст культурологічної парадигми розвитку педагогічної освіти. Культурологічна складова професійного розвитку педагога : збірник наукових праць / за ред. Л. Хомич, Л. Султанової, Т. Шахрай. Київ – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. 126 с.

REFERENCES

1. Halenko A. M. Kulturolohichna kompetentnist u strukturі profesiinykh kompetentnostei studentiv filolohichnykh spetsialnostei. [Cultural competence in the structure of professional competences of students of philological specialties]. *Scientific Bulletin of Donbass*. 2012. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_25 [in Ukrainian].
2. Dziuba I. Problemy i perspektyvy ukrainskoi kultury. Radio Svoboda. [Problems and prospects of Ukrainian culture. Radio Liberty (Svoboda)]. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/1495357.html> [in Ukrainian].
3. Etychnyi Kodeks medychnoi sestry Ukrainy. [Code of Ethics of the Nurse of Ukraine]. URL: http://medmedsestrunstvo.blogspot.com/2016/03/blog-post_16.html [in Ukrainian].
4. Kartava Yu. Profesiina kompetentnist uchytelia ukrainskoi movy ta literatury yak pedahohichna katehoriia. [Professional competence of the teacher of Ukrainian language and literature as a pedagogical category]. *Scientific notes of Kirovograd Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University. Series Pedagogical Sciences*. 2014. Vyp. 132. pp. 285–288 [in Ukrainian].
5. Kniazian M. Rol samostiino-doslidnytskoi diialnosti u formuvanni systemy kompetentnostei maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov. [The role of independent research activity in forming the system of competences of future foreign language teachers.] *Scientific Notes. Series. Pedagogical Sciences*. Kirovograd: KDPU. 2011. Vyp. 97. pp. 3–6 [in Ukrainian].
6. Kovalenko O. Yu. Kulturolohichnyi pidkhid pry formuvanni mizhkulturnoi kompetentnosti u studentiv u protsesi vyvchennia inozemnykh mov studentamy-ekonomistamy. [A cultural approach to the formation of students intercultural competence in the process of studying foreign languages by students-economists]. *Scientific Bulletin of the International Humanities University. Series: Philology*. 2015. № 15. T. 1. URL: http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v15/part_1/48.pdf [in Ukrainian].
7. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvithoi polityky: monohrafiia. [Competent Approach in Contemporary Education: World Experience and Ukrainian Perspectives: Library of Education Policy: Monograph]. N. M. Bibik, L. S. Vashchenko, O. I. Lokshyna ta in.; pid zah red. O. V. Ovcharuk. Kyiv. K. I. S., 2004. 112 p. [in Ukrainian].
8. Lukashchuk M. M., Lukashchuk I. M. Rol samoosvitnoi kompetentnosti u formuvanni profesiinoi identychnosti v protsesi pryrodnychnonaukovoї pidhotovky medychnykh sester. [The role of self-education competence in professional identity formation in the natural and scientific training process of nurses] *Collection of scientific works of the National Academy of State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*. 2018. № 3 (14). pp. 346–358 [in Ukrainian].
9. Maslak L. P. Rol i mistse mizhkulturnoi komunikatsii u protsesi formuvannia kulturolohichnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv. [The role and place of intercultural communication in the process of forming the cultural competence of future officers]. *Scientific Bulletin of Chernivtsi University*. 2009. Vyp. 1. pp. 105–111. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/3958> [in Ukrainian].
10. Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*. [On the National Strategy of the Development of Education in Ukraine until 2021. Information of the Verkhovna Rada of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [in Ukrainian].
11. Savchenko K. Yu. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv filolohichnykh spetsialnostei zasobamy modeliuvannia pedahohichnykh sytuatsii. [Formation of professional competence of future teachers of philological specialties by means of modeling pedagogical situations]. dys. ... kand. pед. nauk. 13.00.04. Kryvyi Rig State Pedagogical University. 2012. 293 p. [in Ukrainian].
12. Fedortsova O. H. Formuvannia kulturolohichnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv enerhetykiv u protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin. [Formation of cultural competence of future energy engineers in the process of studying humanities]. dys. ... kand. pед. nauk. 13.00.04. Ivan Franko Zhytomyr State University. 2016. 311 p. [in Ukrainian].
13. Khomych L. Zmist kulturolohichnoi paradyhmy rozvytku pedahohichnoi osvity. Kulturolohichna skladova profesiinoho rozvytku pedahoha. [Content of the cultural paradigm of pedagogical education development. The cultural component of the teacher's professional development. Collection of scientific works]. Zbirnyk naukovykh prats. Za red. L. Khomych, L. Sultanovoi, T. Shakhrai. Kyiv– Nizhyn. Vydavets PP Lysenko M. M. 2012. 126 p. [in Ukrainian].

Ольга ЛУК'ЯНЧЕНКО,

orcid.org/0000-0002-5554-0819

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна) mecco_2411@ukr.net

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Статтю присвячено актуальним питанням професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Мета статті – охарактеризувати особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до діалогічного спілкування засобами творів мистецтва з використанням творів різних видів мистецтва в сучасних умовах Нової української школи. Охарактеризовані поняття «діалогічне спілкування», «суб'єкт-суб'єктна взаємодія» у психологічному та педагогічному аспектах. Визначені основні принципи та вимоги щодо його організації відповідно до сучасних концепцій початкової школи.

У статті розкрито вимоги до процесу підготовки майбутніх вчителів початкових класів у досліджуваному аспекті в педагогічному виші згідно із професійним стандартом. Зазначено важливість навчальних дисциплін із циклу психолого-педагогічної підготовки, а особливо методик вивчення освітніх галузей щодо формування готовності у студентів здійснювати діалогічне спілкування.

Представлено дидактичні та виховні можливості мистецтва як ефективного засобу усвідомлення сутності та правил ведення діалогу, формування практичних умінь організовувати діалогічне спілкування серед молодших школярів, використовуючи твори мистецтва. Наголошено на діалоговій структурі, яка моделюється музичним мистецтвом безпосередньо як у самих творах, так і під час художньо-естетичного сприймання висловлювань, суджень щодо образності, чуттєвості музичних творів. Під час прослуховування творів мистецтва досягається високий рівень оволодіння мистецтвом душевного контакту між суб'єктами педагогічного процесу, формується спільність настроїв і думок. Доведено доречність фрагментарного використання творів різних видів мистецтва на заняттях для студентів не мистецьких спеціальностей, що сприяє оживленню освітнього процесу, дозволяє розширити естетичний досвід майбутніх вчителів початкової школи, формує вміння художньої інтерпретації, критичності мислення та бажання висловлювати свої почуття та думки, долаючи сором'язливість.

Ключові слова: підготовка вчителів початкової школи, діалогічне спілкування, взаємодія, виховний і дидактичний потенціал мистецтва.

Olga LUKIANCHENKO,

orcid.org/0000-0002-5554-0819

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Pedagogy and Methodology of Primary Education
National Dragomanov Pedagogical University
(Kyiv, Ukraine) mecco_2411@ukr.net

THE SPECIFICS OF PREPARATION FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE DIALOGIC COMMUNICATION BY MEANS OF ART

The article emphasizes the necessity of making changes to the process of preparation of Primary School teachers. It also mentions the relevance of the use of art in the system of teacher training education. The aim of the article is to reveal the specifics of the future teachers' training for the implementation of art in the process of preparation of Primary School teachers for the formation of dialogical communication. Methods include theoretical analysis and generalization of published sources, analysis of advanced pedagogical experience and pedagogical observation.

The article reveals the approaches to the definition of educational potential of art along with the conditions facilitating the development of teachers' professional qualities necessary for achieving this potential in pedagogical activity. The article emphasized the importance of academic disciplines training, especially teaching methods educational sectors, for the formation of a ready capacity to dialogic communication. The author characterized the pedagogical categories on which the modern principles of the educational process in the New Ukrainian School are based, such as: subject-subject interaction, positive communication, dialogical communication, coordination of positions.

The research determines the specificity of the preparation of future teachers for the implementation kinds of art, which is manifested in the conscious comprehension of musical activity; accelerated pace of covering musical material, development of creative initiative and independence of future-teacher.

The content of the training should be aimed at understanding the essence and ability to establish the subject-subject relationship between teacher and students in the process of joint activity, based on world works of various types of art. The process of forming the readiness of future teachers to use dialogic communication should be focused on the formation of stable motivation to master modern developmental technologies, on the formation of knowledge on fundamental and special disciplines; on the knowledge of the methodical foundations of developmental training and skills.

Key words: interaction, dialogic communication, kinds of art, education potential of art, preparation of Primary School teachers.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних завдань реформування освіти в Україні є розвиток кадрового потенціалу, підготовка фахівців, готових компетентно виконувати професійні завдання, реалізувати нові освітні стратегії на практиці. У цьому контексті особлива увага приділяється учителю початкової школи, який має бути освіченим сам і вміти закласти в учнів основи для розвитку позитивної мотивації до навчання, творчого, критичного мислення, має сформувати вміння співпраці на засадах діалогу. Майстерне володіння діалогічним стилем спілкування є дуже актуальним не лише для педагогічних працівників, адже на діалозі будується сучасні економічні відносини, бізнес, туризм та інші сфери професійної діяльності. Саме на діалозі тримаються позитивні сили глобалізації задля укріплення матеріального, морального, естетичного та духовного благоустрою світової спільноти.

У контексті стратегічних завдань сучасної вищої педагогічної освіти, що визначаються Законом України «Про освіту» (2016 р.), Державним стандартом початкової освіти (2018 р.), Концепцією «Нова українська школа» (2016 р.), Професійним стандартом «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018 р.), визначальним напрямом є створення умов для професійної підготовки вчителя, зорієнтованого на гуманістичні та демократичні цінності, особистісно-рівноправні, партнерські відносини між суб'єктами освітнього процесу. Тому професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи має бути спрямована на формування особистісної культури діалогічного спілкування, партнерських відносин у різних видах професійної діяльності, обираючи ту чи іншу стратегію і тактику взаємодії, конструювання та використання нестандартних способів співпраці.

Аналіз досліджень. Сьогодні питання підготовки вчителя початкової школи до діалогічного спілкування відображені у низці сучасних наукових досліджень, зокрема І. Бужиною, Г. Гайсиною, О. Гури, Н. Журавльовою, Л. Нечаєвою, Т. Яценко та ін.

Педагогічний зміст спілкування розкрито у роботах В. Андрієвської, Г. Балла, І. Глазкової, І. Зязюна, М. Кагана, М. Камінської, В. Кан-

Калика, Ю. Кулюткіна, А. Мудрика, О. Савченко, А. Співаковської, Л. Ткаченка, І. Цимбалюка, С. Шеїна, в яких розкриваються теоретичні положення спілкування, конкретизуються різні його форми, визначається продуктивність їх у освітньому процесі.

Зарубіжні психологи та педагоги, такі як Р. Арендз, Р. Кервін, В. Глассер, К. Мур, Р. Пауел, Дж. Пейн визначають конкретні шляхи впровадження принципів діалогічного спілкування у педагогічну практику.

Сучасними українськими науковцями О. Березюк і Н. Бібік проведено ряд досліджень щодо діалогічного спілкування з опорою саме на мистецтво, проте проблема підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти до діалогічного спілкування засобами мистецтва представлена обмеженою кількістю робіт, а отже, проблема є актуальною і потребує подальшого спеціального вивчення.

Мета статті – охарактеризувати особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до діалогічного спілкування засобами творів мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, педагогічне спілкування є основною формою здійснення сучасного навчального процесу. Його продуктивність визначається цілями та цінностями спілкування, що мають бути прийняті всіма суб'єктами педагогічного процесу як імператив їх індивідуальної поведінки.

О. Леонт'єв, загострюючи увагу на надзвичайній актуальності проблеми педагогічного спілкування для практики навчання та виховання, визначив основні ознаки його оптимальності, а саме: це таке спілкування учителя зі школярами у процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості школяра, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання, управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі та дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні особливості учителя (Леонт'єв, 1998: 48).

Діалогічне спілкування є одним із типів педагогічного спілкування й у науковій літературі

розглядається як чинник розвитку сукупності різних видів знань, умінь і навичок, необхідних для життєдіяльності.

У концепції Нової української школи та Професійному стандарті вчителя початкової школи висуваються ряд необхідних вимог до вчителя щодо знань та умінь організовувати та здійснювати діалогічне спілкування, а саме: добір доцільних методів, засобів і форм навчання відповідно до визначених мети і завдань уроку та забезпечення взаємодії під час освітнього процесу, у т. ч. і зворотного зв'язку під час діалогічного спілкування учнів і вчителя на уроці; виявлення під час діалогічного спілкування художньо-образного й асоціативного мислення у процесі художньо-творчої діяльності через образотворче, музичне та інші види мистецтва; пізнання себе через художньо-творчу діяльність і мистецтво.

Дослідники визначають діалогічне спілкування як особливу форму спільної діяльності учнів і вчителя, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку у школярів мотивації до навчання і забезпечення творчого характеру навчальної діяльності; взаємодію смислових позицій суб'єктів освітнього процесу, внаслідок якої здобуваються нові знання для збагачення світогляду взаємодію вчителя з учнями.

В основу наведених нижче трактувань покладено різні підходи до трактування сутності діалогічного спілкування. Так, для одних науковців на перший план виходить сама форма взаємодії, а

для інших – духовний рівень, психологічний комфорт.

3. Курлянд підтримує думку, що діалогічне спілкування є типом професійного спілкування, яке відповідає критеріям діалогу, забезпечує суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії педагога й учнів (Курлянд, 2005: 207).

Аналіз наукових досліджень засвідчує ряд висунутих науковцями вимог до діалогічного спілкування. Так, головними ознаками спілкування як діалогу є встановлення особливих відносин, які, за словами В. Сухомлинського, можна визначити як духовну спільність, довіру, відвертість, доброзичливість. Діалог із вихованцями передбачає спільне бачення, обговорення ситуацій, душевний контакт – пошук рішення спільних проблем (Сухомлинський, 1976: 228).

Відповідно до поглядів Л. Петровської діалогічне спілкування характеризується рівністю сторін, суб'єктивною позицією учасників, взаємною активністю, за якої кожен не тільки відчуває вплив, але й сам рівною мірою впливає на іншого взаємним проникненням партнерів у світ почуттів і переживань, готовністю прийняти позицію іншої сторони, прагненням до співучасті, співпереживання. Таке спілкування передбачає ситуацію суб'єкт-суб'єктивної взаємодії, тобто «обміну» інформацією, за якої вчитель і учень відкривають один одному власну систему цінностей, переконань, переживань та узагальнень тією мірою, якою це можливо за збереження кожним власної суб'єктивної унікальності та свободи (Петровська, 56: 14–15).

Таблиця 1

Сутність поняття «діалогічне спілкування»	Автори визначень
Діалогічне спілкування – це взаємодія педагога з учнями в освітньому процесі, спрямована на створення сприятливого психологічного клімату, сприяння більш повному розвитку особистості.	Н. Савіна, А. Реан
Діалогічне спілкування – це найвищий духовний рівень спілкування, що передбачає глибинне особистісне перейняття проблемами й інтересами співрозмовника, спільний пошук істини, прагнення до єдності та злагоди. Глибина діалогічного взаємопроникнення зумовлює рівень духовності спілкування. Діалог передбачає ставлення до людей як до самоцінності, здатність до децентрації, самовіддачі та любові як способу реалізації цього ставлення.	Б. Братусь, А. Добрович, В. Рижов, Т. Флоренко
Діалогічне спілкування передбачає особистісну рівність, суб'єкт-суб'єктні відносини, конвергенцію потреб педагога й учнів, накопичення потенціалу злагоди і співробітництва, свободу дискусії, прагнення до творчості, особистісного і професійного росту, переважання прийомів, які організують самостійну діяльність студентів. Це взаємодія, для якої важливий контакт на основі співробітництва і взаємної зацікавленості.	Н. Володько, В. Галузяк
Діалогічне спілкування – це співбуття, у якому вплив поступається психологічній єдності учасників співробітництва, стають можливими справжня співтворчість й особистісний розвиток.	І. Бужина
Діалогічне спілкування – особливий тип ціннісно-смислових, рівноправних і довірливих взаємовідносин, у ході яких виникає особистісне взаємовідображення і творче, конструктивне, духовно розвиваюче взаємозвернення.	А. Сидорин, Н. Янченко

О. Савченко визначає діалогічне спілкування у процесі навчання як розмову, бесіду між двома особами, метою якої є пізнання сутності предмета чи явища у процесі обміну думками суб'єктів навчальної взаємодії (Савченко, 2015: 42).

Для вчителя початкової школи, як зауважує Л. Ткаченко, діалог є і об'єктом, і засобом навчання, тому ми маємо всебічно підготувати студента до ефективного виконання складних завдань, які виникають під час педагогічного процесу. Цілком зрозуміло, що засвоєнню діалогу як методологічної основи навчання сприятиме вивчення фахових методик, дидактики початкової школи (Ткаченко, 2016: 215).

Майбутні вчителі початкової школи мають бути готовими до діалогічного спілкування в умовах встановлення кореляції між знаннявою та розвивальною парадигмою навчання. У процесі вивчення таких дисциплін, як «Основи педагогіки зі вступом до спеціальності», «Риторика», «Теорія і практика виховання», «Дидактика» та методик вивчення освітніх галузей у початковій школі студенти засвоюють різні інноваційні методи застосування та впровадження на практиці сучасних комунікативних технологій навчання.

Вважаємо за необхідне відзначити наявність великого виховного та дидактичного потенціалу творів мистецтва, які безпосередньо демонструють високохудожні зразки діалогу. Так, М. Каган вважає, що найяскравіше серед різних видів мистецтва діалогова структура моделюється музичним мистецтвом. Мистецтвознавець вирізняє кілька можливих форм музичного діалогу. Взаємодія окремих партій простежується у поліфонічних творах; під час ансамблевого виконання; творчої імпровізації, яка передбачає взаємодію творця та співавтора-інтерпретатора (Каган, 2002).

Усвідомлення активно-діалогової природи спілкування з мистецтвом бере свій початок в ідеях М. Бахтіна, котрий відстоював думку про те, що чужі свідомості не можна спостерігати, аналізувати, вивчати як пасивний об'єкт. З ними можна тільки діалогічно спілкуватися. Сила мистецтва в тому, що воно входить у сферу спілкування людей, доповнюючи в ній реальне спілкування реальних індивідів. Сфера реального спілкування за всієї його дійсності обмежена у кожної людини емпірично, а сфера художнього спілкування безмежна: через це, коли ми використовуємо мистецтво у прямому призначенні, величні цінності культури, ним накопичені, стають цінностями кожного.

Буде доречним поділитися досвідом введення у практику викладання педагогічних дисциплін для студентів не мистецького профілю презен-

тації й осягнення діалогової сутності музичного мистецтва. Означену специфіку музичного мистецтва можна простежити як у самих творах (діалог голосів у поліфонічних творах, в ансамблях різного типу, в оркестрових і хорових творах і т. ін.), так і під час безпосереднього художнього сприймання творів, у процесі якого відбувається діалог між композитором – виконавцем – слухачем.

Діалог, спрямований на пошуки смислу в системі «вчитель – твір мистецтва – учень», призводить до переживання і прийняття нових цінностей, розвитку естетичної свідомості суб'єктів навчально-виховного процесу. Діалогічне спілкування сприяє сходженню вчителя й учня до трьох екзистенціалів людського існування: духовності, свободи й відповідальності (Франкл, 1990: 93).

Як зазначає В. Орлов, під час діалогічного спілкування вчитель і учень зазвичай обмінюються інформацією трьох типів: про твір мистецтва; про те, які норми спілкування спостерігає той, хто говорить; про свій внутрішній стан (інформація про внутрішній стан проявляється паралінгвістичними засобами: тоном, мімікою, рухами та стильовими особливостями мови) (Орлов, 2012: 98).

Доцільно використовувати й педагогічні ситуації, котрі виникають під час діалогічного спілкування і викликають певні асоціації. Так, О. Рудницька вказувала на те, що під час прослуховування творів мистецтва досягається високий рівень оволодіння «мистецтвом душевного контакту з учнями», формується спільність настроїв і думок вчителя й учнів, виникає згуртованість між ними (Рудницька, 2005: 27).

Твори мистецтва мають стати об'єктом діалогічного спілкування на рівні викладач – студент, учитель – учень. Саме вони є активними суб'єктами освітнього процесу, для яких важливо навчитися висловлювати свої думки, долати сором'язливість, оцінювати ситуацію, вміти вдаватися до нестандартних рішень, творчо мислити. Маємо прагнути до того, щоб предметом діалогічного спілкування були не побутові події та звичайні явища із життя людини, а саме високохудожні твори мистецтва.

Доцільне використання різних видів мистецтва (цитат і прикладів із класичних літературних творів, репродукцій картин, видів архітектури, уривків із музичних творів, кінофільмів, театральних вистав) під час проведення занять оживлює освітній процес, дозволяє розширити естетичний досвід майбутніх вчителів початкової школи, формує вміння художньої інтерпретації, критичності мислення, здатності до творчої діяльності

та саморозвитку, що загалом сприяє більш усвідомленому засвоєнню теоретичних і практичних знань (Лук'янченко, 2019: 191).

Висновки. Особливості підготовки майбутніх вчителів початкових класів до діалогічного спілкування засобами мистецтва передбачають влучне використання на лекційних і практичних заняттях ілюстративного мистецького матеріалу, який унаочнює, демонструє втілення певних педагогічних

теорій, принципів, методів тощо, робить їх більш доступними для сприймання, а отже, краще засвоєваними студентами.

Зміст підготовки майбутніх вчителів початкових класів має бути спрямований на розуміння сутності діалогічного спілкування й оволодіння уміннями встановлювати суб'єкт-суб'єктивні взаємини між всіма учасниками педагогічного процесу під час спільної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» від 10 серпня 2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v114332-18/card3#Files>.
2. Каган М. С. Философская теория ценности. Санкт-Петербург : ТОО ТК «Петрополис», 2002. 205 с.
3. Курлянд З. Н. Педагогика вищої школи. Київ : Знання, 2005. 399 с.
4. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании. *Психологическое обозрение*. 1998. № 1. С. 44–53.
5. Лук'янченко О. М. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкової школи засобами мистецтва. *Освітній простір України*. 2018. Вип. 14. С. 190–196.
6. Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. Москва : Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
7. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Київ, 2002. 270 с.
8. Савченко О. Я. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи *Гірська школа українських Карпат*. 2015. № 12–13. С. 39–50.
9. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. *Вибрані твори : у 5 т.* Київ, 1976. Т. 2. 670 с.
10. Орлов В. Ф. Психологічні чинники педагогічної дії в системі «вчитель – мистецтво – учень». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16*. 2012. Вип. 16. С. 95–100.
11. Ткаченко Л. П. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до діалогічної взаємодії в навчально-виховному процесі. *Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 52. С. 210–218.
12. Франкл В. В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 360 с.

REFERENCES

1. Profesiynnyy standart “Vchytel’ pochatkovykh klasiv zakladu zagal’noyy serednoyy osvity”. [Professional Standard Primary School Teacher Education Institutions of Secondary Education]. Vid 10.08.2018 r. [in Ukrainian]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v114332-18/card3#Files>.
2. Kahan M. S. Phylosophskay teoriya cennosty [The Philosophical Theory of Value]. Sankt-Peterburg: TOO TK Petropolis, 2002. 205 p. [in Russian]
3. Kurlyand Z. N Pedagogyka vyshoy choly [The Higher School Pedagogy]. Kyiv: Znannya, 2005. 399 p. [in Ukrainian]
4. Leontev D. A. Cennostnie predstavlenia v indyvdyualnom i hruppovom soznanii [Value Representation in Individual and Group Consciousness]. *Psyholohicheskoe obozrenie*. 1998. № 1. pp. 44–53. [in Russian]
5. Lukianchenko O. M. Formuvannya cinnosnyh oryentacyy maybutnykh vchyteliv pochatkovoy choly zasobamy mystectva [The Formation of Value-Based Orientation of Future Primary School Teachers by Means of Art]. *Osvytnyy prostyr Ukrainy*. 2018. Vyp. 14. pp. 190–196. [in Ukrainian]
6. Petrovskaya L. A. Kompetentnost’ v obshhenyy: Socyalno-psyhologicheskyy trenyng. [Competence in Communication: Socio-Psychological Training]. Moskva: Yzd-vo MGU, 1989. 216 p. [in Russian]
7. Rudnitska O. P. Pedahohika: zagalna ta mystetska: navch. posib. [Pedagogy: General and Artistic]. Kyiv, 2002. 270 p. [in Ukrainian]
8. Savchenko O. Y. Kompetentnisna spryamovanist’ novykh navchal’nyh program dlya pochatkovoyi shkoly. [Competence Orientation of the Elementary School Curriculum] *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2015. № 12–13. pp. 39–50 [in Ukrainian]
9. Suhomlynsky V. O. Sto porad uchytelevi. Vybrani tvory. [Hundred Teacher Tips]. Kyiv, 1976. T. 2. 670 p. [in Ukrainian]
10. Orlov V. F. Psyhologicheskyy chynnyky pedagogichnoyy diy v systemi “vchytel’ – mystectvo – uchen” [The Psychological Factors of Pedagogical Actions in the System: The Teacher – Pupil – Art]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya 16*. 2012. Vyp. 16. pp. 95–100 [in Ukrainian]
11. Tkachenko L. P. Pidgotovka maybutnih uchyteliv pochatkovoyi shkoly do dialogichnoyy vzayemodiyi v navchal’no-vykhovnomu procesi. [The Preparation Future Primary School Teachers to Dialogical Interaction in the Learning Process]. *Pedagogy and psychology*. 2016 Vyp. 52. pp. 210–218. [in Ukrainian]
12. Frankl V. V. Chelovek v poyskah smysla. [Man’s Search for Meaning]. Moskva: Progress, 1990. 360 p. [in Russian]

УДК 37.013.42:364
DOI

Тетяна ЛЯХ,

orcid.org/0000-0002-8807-0497

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Київського університету імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна) *t.liakh@kubg.edu.ua*

Тетяна СПІРИНА,

orcid.org/0000-0003-0287-7343

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Київського університету імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна) *t.spirina@kubg.edu.ua*

Валерія РОГОЖИНСЬКА,

orcid.org/0000-0003-1326-4913

студент I курсу

Інституту людини

Київського університету імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна) *vyrohozhynska.il19@kubg.edu.ua*

ПРИНЦИПИ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

Питання розвитку соціальної роботи, запровадження оптимальних моделей її організації у громаді набувають за сучасних умов особливого значення. Ключовим завданням соціальної роботи залишається пошук шляхів інтеграції та взаємодії всіх соціальних інституцій у забезпеченні добробуту, благополуччя, безпеки та стабільності сімей із дітьми.

Для забезпечення партнерства і взаємодії фахівців соціальної сфери, узгодження дій усіх надавачів послуг та ефективного використання ресурсів створюється міждисциплінарна команда. Члени команди на регулярних зустрічах узгоджують питання ведення конкретного випадку: порядок взаємодії, єдиний план втручання, всі етапи ведення випадку, умови надання інтегрованих послуг, що дозволяє уникнути дублювання послуг.

Соціальний працівник має бути готовий до організації та здійснення соціальної роботи із вразливими сім'ями з дітьми, володіти навичками діяльності в команді; враховувати умови соціального середовища, у якому здійснюється професійна діяльність. Автори наголошують, що нині актуалізується питання готовності фахівців до міждисциплінарної взаємодії у вирішенні пріоритетних соціальних питань, надання інтегрованих соціальних послуг дітям і сім'ям, які опинилися у складних життєвих обставинах, стали жертвами насилля, перебувають у ситуаціях, що потребують кризового втручання.

Ступінь участі отримувача соціальних послуг у процедурі ведення випадку залежить від складності виявлених обставин, проте має передбачати поступове зростання ролі та відповідальності отримувача та його найближчого оточення в діях і заходах щодо подолання складних життєвих обставин. Спільне планування дій з отримувачем соціальних послуг є одним із основних принципів у соціальній роботі. У статті автори обґрунтовують необхідність дотримання принципів міждисциплінарної взаємодії у професійній діяльності соціальних працівників.

Ключові слова: ведення випадку, взаємодія, інтегровані соціальні послуги, міждисциплінарна взаємодія, міждисциплінарна команда, професійна підготовка, соціальна робота, фахівець.

Tetiana LIAKH,

orcid.org/0000-0002-8807-0497

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of Social Pedagogy and Social Work

Borys Grinchenko Kyiv University

(Kyiv, Ukraine) *t.liakh@kubg.edu.ua*

Tetiana SPIRINA,

orcid.org/0000-0003-0287-7343

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of Social Pedagogy and Social Work

Borys Grinchenko Kyiv University

(Kyiv, Ukraine) t.spirina@kubg.edu.ua

Valeriia ROHOZHYNKA,

orcid.org/0000-0003-1326-4913

1st year Student

Human Institute

of Borys Grinchenko Kyiv University

(Kyiv, Ukraine) vyrohozhynska.il19@kubg.edu.ua

PRINCIPLES OF INTERDISCIPLINARY INTERACTION IN SOCIAL WORK

Issues of social work development, introduction of optimal models of its organization in the community are of particular importance in modern conditions. The key task of social work is to find ways to integrate and interact with all social institutions in ensuring the well-being, safety and stability of families with children.

An interdisciplinary team is being created to ensure the partnership and interaction of social service professionals, coordinate the actions of all service providers and use resources effectively. At regular meetings, team members agree on the issue of case management: the order of interaction, the single intervention plan, all stages of case management, and the terms of provision of integrated services, which avoids duplication of services.

The social worker must be ready to organize and carry out social work with vulnerable families with children, have teamwork skills; to take into account the conditions of the social environment in which the professional activity is carried out. The authors emphasize that the issue of specialists' readiness for multidisciplinary engagement in addressing priority social issues, providing integrated social services to children and families who have been victims of violence, are in need of crisis and are in urgent need is being updated.

The degree of involvement of the recipient of social services in the case management process depends on the complexity of the circumstances identified, but it should provide for a gradual increase in the role and responsibility of the recipient and his immediate surroundings in actions and measures to overcome difficult life circumstances. Joint planning with the recipient of social services is one of the basic principles in social work. In the article the authors substantiate the necessity to observe the principles of interdisciplinary interaction in the professional activity of social workers.

Key words: *case management, interaction, integrated social services, interdisciplinary interaction, interdisciplinary team, professional training, social work, specialist.*

Постановка проблеми. Для сучасного українського суспільства характерні економічні, соціокультурні перетворення, реформування соціальної сфери, оновлення освітньої парадигми, що, у свою чергу, ставить принципово нові вимоги до професійної підготовки фахівців соціальної сфери, зокрема соціальних працівників. Майбутній соціальний працівник має бути готовий до організації та здійснення соціальної роботи із вразливими сім'ями з дітьми, володіти навичками самостійної роботи із професійного самовдосконалення й діяльності в команді; враховувати умови соціального середовища, у якому здійснюється професійна діяльність. У зв'язку з цим актуалізується питання готовності соціальних працівників до міждисциплінарної взаємодії у вирішенні пріоритетних соціальних питань, надання інтегрованих соціальних послуг дітям і сім'ям, котрі опинилися у складних життєвих обставинах, стали жертвами насилля, перебувають у ситуаціях, що потребують кризового втручання. Така підтримка може здійснюватися у формі соціального захисту, соціального супроводу, консультування і спрямовуватися на створення безпечного соціального середовища для навчання та розвитку особистості, підвищення його виховного потенціалу, гармонізацію міжособистісних відносин тощо.

Аналіз досліджень. Питанням професійної підготовки соціальних працівників присвячені наукові дослідження О. Безпалько, Р. Вайноли, Є. Дурманенко, Л. Завацької, І. Звереві, А. Капської, В. Петровича, Ж. Петровича. Окремі аспекти професійної готовності соціальних працівників до взаємодії з девіантними підлітками вивчали М. Малькова, Т. Мартинюк; до організації волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах закладу вищої освіти – З. Бондаренко, Н. Корпач.

Аналіз досліджень. Питанням професійної підготовки соціальних працівників присвячені наукові дослідження О. Безпалько, Р. Вайноли, Є. Дурманенко, Л. Завацької, І. Звереві, А. Капської, В. Петровича, Ж. Петровича. Окремі аспекти професійної готовності соціальних працівників до взаємодії з девіантними підлітками вивчали М. Малькова, Т. Мартинюк; до організації волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах закладу вищої освіти – З. Бондаренко, Н. Корпач.

Аналізу діяльності команд, у т. ч. міждисциплінарних, присвячені праці М. Белбіна, Л. Богданова, Н. Гришиної, Д. Катценбаха, Ф. Удалова. Питання стратегій міждисциплінарної взаємодії

вивчає Дж. Клейн. Значний вклад у дослідження проблеми взаємодії внесли психологи А. Адлер, Б. Ананьєв, А. Бандура, Ч. Кулі, А. Маслоу, Дж. Мід, К. Роджерс, С. Рубінштейн.

Механізм встановлення міждисциплінарних зв'язків і їх роль у формуванні цілісної моделі професійної діяльності фахівців на засадах використання інноваційних технологій вивчає А. Лісневська; на важливості урахування міждисциплінарного підходу для підвищення рівня професійної компетентності майбутніх міжнародників наголошує В. Третько; роль міжпредметних зв'язків у системі професіоналізації майбутніх офіцерів-прикордонників досліджує Ю. Кузь. Питання міждисциплінарності та її роль у формуванні креативної особистості вивчають британські вчені Catherine Lyall, Ann Bruce, Joyce Tait.

Проте на сучасному етапі розвитку соціальної роботи недостатньо досліджень, які б розкривали специфіку підготовки соціального працівника до співпраці суб'єктів соціальної роботи, до роботи у міждисциплінарній команді, оскільки саме така організація передбачає чіткий розподіл ролей, взаємодію різних структур, залучених до процесу.

Мета статті полягає в обґрунтуванні принципів міждисциплінарної взаємодії соціальних працівників у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. В умовах трансформації суспільства, соціальних змін в інституті сім'ї, ускладнення виконання нею виховних функцій, розвитку альтернативних форм сімейного виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, важливими є принципи функціонування сучасної моделі соціальної роботи у громаді, а саме: сімейно орієнтований підхід, партнерство, інтеграція та взаємодія, командна робота; координація та професійна відповідальність; максимальна спрямованість на розвиток сильних сторін і позитивних ресурсів отримувачів послуг, сімей із дітьми.

Однією з технологій сучасної соціальної роботи є міждисциплінарне ведення випадку як комплекс заходів, які проводяться у тісній взаємодії єдиною командою фахівців для досягнення спільної мети щодо поліпшення якості життя клієнта, захисту його інтересів і прав. Ведення випадку передбачає динамічну, чітко скоординовану, цілеспрямовану професійну діяльність; включає комплекс послуг, спрямованих на задоволення потреб клієнта у підтримці, допомозі й супроводі; включає оцінку ситуації та потреб клієнта, визначення цілей і планування заходів задля їх досягнення, моніторинг та оцінювання результатів роботи команди (Гусак, 2015).

Варто зазначити, що міждисциплінарне ведення випадку командою фахівців апробовано в міжнародній практиці й визнано ефективним, дієвим та економічно виправданим у роботі з найуразливішими соціальними групами клієнтів. Саме тому головною умовою надання якісних послуг групам ризику є організація міждисциплінарної взаємодії фахівців у соціальній сфері.

Члени міждисциплінарної команди відповідно до кваліфікації й у межах повноважень і обов'язків, визначених нормативно-правовими актами та посадовими інструкціями, беруть участь у плануванні та наданні необхідних послуг; сприяють залученню можливих ресурсів від організації, установи, яку вони представляють, інформують відповідального за ведення випадку про виконання плану чи потребу його корегування. Міждисциплінарна команда характеризується визначеним порядком взаємодії та побудовою згоди. Клієнти, члени сім'ї зустрічаються з усією командою або ж із окремим її представником.

Наявність різноманітних фахівців дозволяє виробити максимально точну експертну оцінку ситуації клієнта, запропонувати великий вибір послуг і успішно долати виникаючі міжвідомчі бар'єри. Команда, застосовуючи інтерактивний підхід, для надання інтегрованих соціальних послуг клієнту може вступати у взаємодію з іншими службами або передавати їм роль лідера в наданні цільових послуг.

Як зазначають І. Іванова, Л. Тюптя, Я. Юрків, команді властиві чітке усвідомлення завдань і узгодження цілей, що є запорукою успіху її роботи; функціонування за основними законами групи; цілеспрямований добір людей; інтелектуальна, організаційна і функціональна мобільність, здатність адекватно реагувати на зміну загальних організаційних завдань. Важлива роль у команді належить соціальному працівнику, який координує роботу учасників щодо вирішення актуальних завдань і досягнення мети, дбає про конструктивну взаємодію всередині команди та із зовнішнім середовищем (Іванова, Тюптя, 2010; Юрків, 2013).

Міждисциплінарна команда – це сукупність незалежних експертів із різних сфер трудової діяльності, робота яких керується окремим планом розвитку і визначенням напрямів роботи (Іванова, Тюптя, 2010). У свою чергу, Я. Юрків наголошує, що в міждисциплінарній команді незалежні експерти працюють над окремими планами роботи й окремими завданнями й у них ще є окремі обов'язки та функції (Юрків, 2013). Тому особливостями міждисциплінарного ведення випадку є пріоритет інтересів і потреб клієнта над

інтересами фахівця; активне мотивування клієнта на зміну поведінки та «формування запиту» на отримання допомоги; комплексний підхід до випадку; координація роботи представників різних галузей. На регулярних зустрічах незалежні експерти проводять оцінювання виконаної роботи, визначають пакет послуг, які рекомендують конкретному клієнту.

Незважаючи на певні особливості, міждисциплінарні команди створюються і будують свою роботу за принципами: членства (членом групи вважається професіонал, незалежно від того, чи є робота в команді його основною діяльністю); інтеграції (групу складають представники різних професій, чий знання і професійний досвід покликані допомогти в досягненні єдиної мети); колективної відповідальності (кожен учасник роботи групи професійно і юридично відповідальний за власні та групові рішення).

Аналіз навчального плану та робочих програм Київського університету імені Бориса Грінченка спеціальності 231 «Соціальна робота» другого магістерського рівня засвідчив, що такими навчальними дисциплінами, як «Соціально-педагогічна робота із вразливими сім'ями та дітьми», «Практикум із організації системи соціальної підтримки населення в ОТГ», «Методика організації діяльності міждисциплінарної команди» передбачено ознайомлення магістрів із сутністю та моделями соціальної інтегративної допомоги клієнтам; з організацією роботи в міждисциплінарній команді; принципами роботи й ознаками міждисциплінарної команди тощо. Головними завданнями вивчення курсу є формування у майбутніх соціальних працівників знань, умінь і навичок роботи в міждисциплінарній команді; налагодження стабільних ділових контактів із фахівцями установ соціальної сфери, з представниками державних і недержавних структур.

У ході роботи з різними групами ризику кожна команда обирає для себе свій тип взаємодії: мультидисциплінарну, трансдисциплінарну, міждисциплінарну (Зверева, 2012).

Мультидисциплінарна модель передбачає ведення випадку командою різних спеціалістів із різних галузей знань, які працюють за окремими планами роботи та завданнями, але з узгодженим на спільних зустрічах і засіданнях пакетом послуг.

Трансдисциплінарна модель передбачає прямий зв'язок із клієнтом лише одного із членів

команди спеціалістів – він виконує місію посередника між клієнтом та іншими фахівцями.

Міждисциплінарна модель передбачає інтеграцію зусиль усіх фахівців у створенні скоординованого пакету послуг, єдиний план втручання, дотримання єдиних вимог до умов надання послуг, дотримання всіх етапів ведення випадку та їх послідовності (Зверева, 2012). Міждисциплінарна модель дозволяє запобігти дублюванню послуг, непослідовності чи фрагментарності їх надання.

Міждисциплінарна взаємодія дає змогу забезпечувати доступ до допомоги найуразливішим соціальним групам клієнтів і організовувати ефективно та злагоджене надання такої допомоги на рівні як окремих організацій, так і цілих систем. Міждисциплінарна команда фахівців із різних галузей освіти, охорони здоров'я, соціального захисту та соціального обслуговування населення відповідно до узгодженого і скоординованого плану роботи виконують певні завдання, спрямовані на надання соціальних послуг клієнту, подолання його складних життєвих обставин.

Основні методологічні засади функціонування такої команди - професіоналізм, інтеграція, колективна відповідальність (Зверева, 2012).

Висновки. Склад і можливості міждисциплінарної команди зумовлюють обрання стратегії втручання у ситуацію клієнта: термінового втручання, паралельних дій, спільних дій, стратегії обстеження, розподілу й аналізу.

Принципами міждисциплінарної взаємодії групи фахівців соціальної сфери є: професіоналізм і висока кваліфікація членів міждисциплінарної команди; пріоритет інтересів клієнта і добровільність користування послугами; активна участь клієнта у веденні випадку, розвиток його власного потенціалу; ефективний обмін інформацією за випадком; конфіденційність інформації про клієнта; послідовність і поетапність надання допомоги; індивідуальна відповідальність фахівця за ведення випадку; повноцінне використання спільних ресурсів і мінімізація витрат; постійна оцінка якості й ефективності міждисциплінарної допомоги; оптимізація навантаження на членів команди (Белякова та ін., 2010). Важливо, щоб усі зацікавлені сторони чітко розуміли потребу в систематичності процесу змін і не піддавалися бажанню діяти швидко і всупереч планам у відповідь на зовнішню критику.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гусак Н. Кейс-менеджмент внутрішньо-переміщених осіб. Методичні рекомендації. Київ, 2015. 62 с.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Звереві. Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с.

3. Посібник з методики міждисциплінарного ведення випадку при роботі з безпритульними, бездоглядними неповнолітніми дітьми / авт. кол. : Белякова А. В., Боголюбова О. М., Воробйовський О. А. та ін. Київ : ТОВ «Стар-98», 2010. 68 с.
4. Тюптя Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика) : навчальний посібник. для студ. вищ. навч. Закладів. Київ : ВМУРОЛ «Україна», 2010. 408 с.
5. Юрків Я. І. Мультидисциплінарна команда як форма соціально-педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми та їхніми сім'ями. *Наук. вісник ужгородського нац. ун-ту*. 2013. Вип. 21. С. 218.

REFERENCES

1. Husak N. Keis-menedzhment vnutrishno-peremishchenykh osib [Case management of internally displaced persons]. *Metodychni rekomendatsii*. Kyiv, 2015. 62 p. [in Ukraine]
2. Entsiklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Encyclopedia for social professionals] / za zah. red. prof. I. D. Zvierievoi. Kyiv, Simferopol : Universum, 2012. 536 p. [in Ukraine]
3. Posibnyk z metodyky mizhdystsyplinarnoho vedennia wypadku pry roboti z bezprytulnymi, bezdohliadnymi nepovnolitnymi ditmy [Handbook on the Interdisciplinary Case Management Method for Working with Homeless, Homeless Minors] / avt. kol. : Bieliakova A. V., Boholiubova O. M., Vorobiovskyi O. A. ta in. Kyiv : TOV "Star-98", 2010. 68 p. [in Ukraine]
4. Tiuptia L. T., Ivanova I. B. Sotsialna robota (teoriia i praktyka) : navchalnyi posibnyk [Social work (theory and practice)]. Kyiv: VMUROL "Ukraine", 2010. 408 p. [in Ukraine]
5. Iurkiv Ya. I. Mulytdystsyplinarna komanda yak forma sotsialno-pedahohichnoi roboty z rozumovo vidstalymy ditmy ta yikhnyimi simiamy [Multidisciplinary team as a form of social-pedagogical work with mentally handicapped children and their families]. *Nauk. visnyk uzhhorodskoho nats. un-tu*. 2013. Vyp. 21. P. 218. [in Ukraine]

Ганна МАРИНЧЕНКО,

orcid.org/0000-0003-3208-0546

*кандидат історичних наук, старший викладач кафедри історії
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(Миколаїв, Україна) anya.marinchenko@gmail.com*

ДИСТАНЦІЙНІ КУРСИ В САМООСВІТІ ТА РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА

Реформа освіти в Україні триває та набирає ще більших обертів. Однією з рушійних сил реформи освіти є вчитель. Концепція НУШ зазначає, що «збільшиться кількість моделей підготовки вчителя. Серед вчителів останнім часом популярністю користуються саме вебінари й онлайн-курси, тобто отримання знань дистанційно. Дистанційна форма навчання в Україні впроваджується вже понад п'ятнадцять років. У 2002 р. Міністерство освіти і науки України започаткувало експеримент із дистанційного навчання. Останніми роками дистанційна освіта розвивається в низці університетів. Серед спільних переваг навчання на дистанційних курсах можна виділити такі: орієнтацію на потреби сучасного вчителя; нові підходи до навчання учнів (моніторинг останніх тенденцій в освіті та розробку відповідних матеріалів курсів); навчання у зручний для вас час (не вимагається присутність у певний момент часу, навчання відбувається тоді, коли це зручно та комфортно); навчання у зручному для вас місці (відсутня потреба їхати на навчання, знання здобуваються вдома, на робочому місці); економію коштів (економію бюджету, адже не потрібно витратити гроші на проїзд чи проживання в іншому місті); сертифікат (окрім потрібних знань, отримується ще й сертифікат, у якому зазначається кількість годин, витрачених на навчання, що допоможе у майбутньому при атестації); постійну онлайн-підтримку (тьютори готові надати допомогу в будь-який час, якщо виникатимуть питання чи проблеми під час дистанційного навчання). Це спільні переваги для дистанційних курсів, які пропонують українські освітні платформи, однак кожен має свої особливості. Для українських вчителів суспільствознавчої галузі дистанційні курси пропонують кілька освітніх платформ. Найбільшою популярністю серед вчителів користуються Prometheus, TeachHub, EdEra, Всеосвіта.

Ключові слова: дистанційна освіта, дистанційний курс, вчитель суспільствознавства, підвищення кваліфікації, самоосвіта.

Ganna MARINCHENKO,

orcid.org/0000-0003-3208-0546

*Candidate of Philological Sciences, Teacher of History Department
Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University
(Mykolaiv, Ukraine) anya.marinchenko@gmail.com*

DISTANCE COURSES IN SELF-EDUCATION AND DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCE OF THE TEACHER OF SOCIAL SCIENCE PROFILE

The education reform in Ukraine continues and is gaining even greater momentum. One of the driving forces of education reform is the teacher. The concept of NUSh notes that "the number of teacher training models will increase". Webinars and online courses are popular among teachers lately, that is, obtaining knowledge remotely. The aim of the work is to study the characteristics of distance courses for teachers of the social science industry in the Ukrainian educational Internet platforms. The distance learning in Ukraine has been introduced for more than seventeen years. In 2002 The Ministry of Education and Science of Ukraine began the experiment on distance learning. In recent years, distance education has been developed in a number of universities. Among the general advantages of distance learning courses are the following: focus on the needs of the modern teacher; new approaches to teaching students (monitoring the latest trends in education and the development of relevant course materials); training at a time convenient for you (no presence is required at a certain point in time, training occurs when it is convenient and comfortable); training at a place convenient for you (absent the need to go to school, knowledge is acquired at home, at the workplace); savings (budget savings, because you do not need to spend money on travel or living in another city); certificate (in addition to the necessary knowledge, you also get a certificate that indicates the number of hours spent on training, which will help in the future with certification); constant online support (tutors are ready to assist at any time if there are questions or problems during distance learning). These are common advantages for distance learning courses offering Ukrainian educational platforms, however each has its own particular qualities. For Ukrainian teachers in the social science field, distance courses offer several educational platforms. The most popular among teachers are the following Prometheus, TeachHub, EdEra, Vseosvit.

Key words: distance education, distance course, teacher of social studies, professional development, self-education.

Постановка проблеми. Реформа освіти в Україні триває та набирає ще більших обертів. Однією з рушійних сил реформи освіти є вчитель. Нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін. Творчому та відповідальному вчителю, котрий постійно працює над собою, буде надано академічну свободу. Учитель зможе готувати власні авторські освітні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи й засоби навчання; активно виражати власну фахову думку. Держава гарантуватиме йому свободу від втручання у професійну діяльність. Концепція НУШ зазначає, що «збільшиться кількість моделей підготовки вчителя. Форми підвищення кваліфікації буде диверсифіковано: курси при ПППО, семінари, вебінари, онлайн-курси, конференції, самоосвіта (визнання сертифікатів). Учитель отримає право вибору місця і способу підвищення кваліфікації, як передбачено Законом «Про освіту» (Концепція НУШ, 2017).

Серед вчителів останнім часом популярністю користуються саме вебінари й онлайн-курси, тобто отримання знань дистанційно. Дистанційна освіта – це відкрита система навчання, що передбачає активне спілкування між викладачем і студентом за допомогою сучасних Інтернет-технологій і мультимедіа (<http://www.osvita.org.ua/distance>).

Аналіз досліджень. Впровадження дистанційної освіти як нової педагогічної технології, особливостей її використання в освітній сфері досліджують О. Зарицька, О. Колесніков, В. Гогунський, М. Назар, О. Васюк, Т. Скуміна, В. Биков, О. Малінко (Зарицька, 2003; Колесніков, 2012; Назар, 2013; Васюк, 2011; Биков, 2005; Малінко, 2002).

Метою розвідки є дослідження можливостей та особливостей навчання на дистанційних курсах, які пропонують українські освітні Інтернет-платформи, для самоосвіти вчителів суспільствознавчої галузі.

Виклад основного матеріалу. Варто зазначити, що дистанційна форма навчання в Україні впроваджується вже понад сімнадцять років. Впровадження дистанційної освіти в Україні регулюється низкою нормативних документів: «Національною доктриною розвитку освіти», «Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні», «Національною програмою інформатизації», Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Наказом Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» (Наказ, 2013).

Для українських вчителів суспільствознавчої галузі дистанційні курси пропонують кілька освіт-

ніх платформ. Найбільшою популярністю серед вчителів користуються Prometheus, TeachHub, EdEra, «Всеосвіта».

Чому саме ці платформи? Можливо тому, що тут пропонують нові, цікаві, актуальні дистанційні курси, орієнтовані на отримання теоретичних знань і практичних навичок у стислі строки. Крім того, кожна з означених платформ має свої особливості та «родзинки».

Серед спільних переваг можна виділити такі: орієнтацію на потреби сучасного вчителя; нові підходи до навчання (моніторинг останніх тенденцій в освіті та розробку відповідних матеріалів курсів); навчання у зручний час (не вимагається присутність у певний момент часу, навчання відбувається тоді, коли це зручно та комфортно); навчання у зручному для вас місці (відсутня потреба їхати на навчання, знання здобуваються вдома, на робочому місці); економію коштів (економію бюджету, адже не потрібно витратити гроші на проїзд чи проживання в іншому місті); сертифікат (окрім потрібних знань, отримується ще й сертифікат, у якому зазначається кількість годин, витрачених на навчання, що допоможе у майбутньому при атестації); постійну онлайн-підтримку (тьютори готові надати допомогу в будь-який час, якщо виникатимуть питання чи проблеми під час дистанційного навчання).

Це спільні переваги для дистанційних курсів, що пропонують українські освітні платформи, однак вони мають свої особливості. Розглянемо кожен з освітніх платформ окремо.

Найпопулярнішою за останні два роки в Україні можна вважати освітню платформу «EdEra». Навчання на цій платформі пройшли чи не всі вчителі перших класів. Але «EdEra» має у своїй скарбничці дистанційні курси і для вчителів суспільствознавчої галузі. Крім того, на цій платформі створюються онлайн-курси, спецпроекти, інтерактивні підручники й освітні блоги (<https://www.ed-era.com>). Що є родзинкою навчання на дистанційних курсах освітньої платформи «EdEra»? Це цікавий формат подачі відеоматеріалу, наявність домашніх завдань до кожної теми, а особливо електронна книга з доступними поясненнями та яскравими ілюстраціями. Інтерактивні лекції розраховані на один робочий тиждень, який складається в середньому із 2–3 лекцій. Одна лекція – це набір коротких відео, між якими інтегровано питання для кращого засвоєння матеріалу та контролю знань. Тривалість відео – 6–10 хв. До кожної лекції на платформі з'являється супроводжувачий матеріал. Основний вид – конспект, не просто набір формул, визначень тощо, а повноцін-

ний розділ книги з ілюстраціями та докладними поясненнями. Після завершення кожного курсу з них складається підручник, який міг би існувати і незалежно від самого курсу.

На «EdEra» пропонують два методи контролю успішності та прогресу. Щотижня пропонується виконати декілька домашніх завдань. Вони мають т. зв. *deadline* – час, до якого їх потрібно зробити. Також у середині та в кінці курсу пропонують виконати більш фундаментальні роботи – іспити. Залежно від курсу це може бути тест або проектна робота. Усі контрольні завдання оцінюються відповідно до вагового коефіцієнта. Тобто екзамен більш важливий, ніж домашня робота, домашня робота більш вагома, ніж проміжні запитання в лекції. Усі результати потрапляють на сторінку прогресу, і відбувається формування остаточної оцінки. Щоб отримати сертифікат про успішне завершення курсу, потрібно мати оцінку, вищу за певну межу, яка варіюється залежно від обраного курсу.

На проєкті є можливість спілкування й обговорення проблемних питань курсу з іншими слухачами, викладачами та командою на форумі. До кожного запитання, відеолекції та інших частин існує окрема форумна гілка, що робить спілкування більш комфортним і структурованим. Курси постійно оновлюються, знімається додаткове відео, створюються нові конспекти тощо. Інтернет і гаджет – все, що потрібно для проходження курсу. Увесь навчальний процес доступний онлайн 24/7, а після проходження курсу його заархівована версія залишається доступною.

Як бачимо, «EdEra» – освітній проєкт із соціальною місією: зробити освіту в Україні якісною та доступною. Доступ до матеріалів курсів повністю безкоштовний. До недоліків можна віднести вузьку тематику курсів, хоча кожен зможе обрати курси за інтересами. Для вчителів суспільствознавчої галузі, на нашу думку, корисні такі курси: «Історія України. Зародження української нації»; «Історія України в історіях»; «Соціальне підприємництво та конкурентоспроможність»; «Фактчек: довіряй-перевіряй»; «ДНК лідерів»; «Людина та держава. Правила гри»; «Європейський механізм захисту прав людини»; «Європейський механізм захисту прав людини. Частина 2»; «Недискримінаційний підхід у навчанні»; «Як писати про економіку без помилок»; «Протидія торгівлі людьми в Україні».

Також на освітній платформі «EdEra» можна пройти і такі курси: «Онлайн-курс для вчителів початкової школи»; «Математика. Просто»; «Основи реформи охорони здоров'я з допомогою Ehealth»; «Ефективні комунікації для освітніх

управлінців»; «Управління школою. Практикум»; «Прозора енергетика»; «Колошкільне дитинознавство»; «Домедична допомога»; «Автостопом по біології»; «Робота вчителя початкових класів із дітьми з особливими освітніми потребами»; «Участь батьків у організації інклюзивного навчання»; «Smart exporter: електронні ресурси, регулювання та вимоги для експорту до ЄС»; «Лайфхаки з української мови»; «Лайфхаки з української літератури»; «Експорт, ринки ЄС та інтернаціоналізація бізнесу»; «Українська мова. Від фонетики до морфології»; «Математика. Арифметика, рівняння та нерівності»; «Фізика. Механіка»; «Англійська мова. Морфологія»; «Біологія. Ботаніка»; «Географія. Загальна географія».

«Prometheus» – громадський проєкт масових відкритих онлайн-курсів. У співпраці з викладачами кращих закладів вищої освіти України створюються та розміщуються на власній онлайн-платформі дистанційні курси. Крім того, надається безкоштовна можливість університетам, організаціям і провідним компаніям публікувати та розповсюджувати курси на цій платформі. «Prometheus» пропонує безкоштовний онлайн-доступ до найкращих навчальних курсів університетського рівня всім охочим в Україні (<https://prometheus.org.ua>).

Тематика курсів різнопланова, але кожен знайде для себе щось цікаве та корисне. Курси на «Prometheus» поділено на цикли: підприємництво; громадянська освіта; аналіз даних; підготовка до ЗНО; підвищення кваліфікації вчителів. Окремо виділено курси, навчання за якими доступно постійно, серед них для вчителів суспільствознавчої галузі корисні: «Медіаграмотність для освітян», «Навчаймось вчитись: Потужні розумові інструменти для опанування складних предметів», «Медіаграмотність: практичні навички», «Освітні інструменти критичного мислення», «Політики: як обирати, аби не шкодувати», «Осмислені й переосмилені», «Механіка реформ», «Нативна реклама», «Вступ до конституційного права», «Гендерно орієнтоване бюджетування для розвитку громад», «Word та Excel: інструменти і лайфхаки», «Наука повсякденного мислення», «Стратегічна інформація у сфері громадського здоров'я», «Протидія та попередження булінгу (цькуванню) в закладах освіти», «Впровадження інновацій в школах», «Наука про навчання: Що має знати кожен вчитель?», «Глибинне навчання через трансформаційну педагогіку», «Дизайн-мислення в школі» (<https://prometheus.org.ua>).

Крім того, «Prometheus» постійно оновлює тематику курсів згідно з освітніми потребами та

вимогами профільного міністерства. Так, зараз на платформі можна ознайомитися з анонсами на нові курси, навчання на яких розпочнеться з нового навчального року, що допоможе вчителям спланувати свою діяльність.

У чому переваги навчання на платформі «Prometheus»? У тому, що: навчальний матеріал супроводжується відеолекціями (під час яких є можливість отримати не лише цікавий теоретичний матеріал, а і перейняти у лектора манеру подачі матеріалу, певні мовленнєві звороти, вміння втримувати й акцентувати увагу навчальної аудиторії, а також почути правильну вимову нових термінів); по-друге, є форум для обговорення питань з іншими слухачами курсу та викладачами; по-третє, закріпленню набутих теоретичних знань сприяє їх перевірка за допомогою інтерактивних тестів (тут варто звернути увагу, що для зарахування тесту маємо отримати певну кількість балів, для цього «Prometheus» пропонує три спроби). І, звичайно, у разі успішного складання завдання курсу маємо можливість отримати сертифікат.

Дистанційна академія «TeachHub» від незалежної освітньої корпорації TeachHub створена для навчання педагогів і розвитку української освіти. А ще це цікава можливість для педагогів не лише здобути нові знання та навички, але й відкрити в собі розробника курсів і тренера (*teach-hub.com*). Ця освітня платформа пропонує хоч і невелику кількість дистанційних курсів, однак дуже актуальних. Навчання за цими курсами проводиться відповідно до графіка кілька разів на рік. Тематика дистанційних курсів на платформі «TeachHub» така: «Цифрові інструменти формування оцінювання», «Ефективне використання відеоматеріалів у викладанні англійської», «Як спланувати STEM-проект», «Як намалювати розповідь або основи відеоскрайбінгу», «Створення персонального сайту-портфоліо педагога», «Як створити свій блог, якщо ви – філолог?», «Персональний бренд вчителя: створення та просування». Як бачимо, тематика цікава, актуальна і має практичне спрямування. Для вчителів суспільствознавчої галузі є корисним кожний із означених курсів.

Учасники, які успішно виконали всі практичні завдання дистанційного курсу на платформі «TeachHub» і набрали принаймні 70% від загальної кількості балів, отримують верифікований сертифікат, де зазначається обсяг годин за курс.

Сайт освітньої платформи презентує такі свої переваги, як: *зручний графік* (більшість курсів і тренінгів дозволяє самостійно обрати графік навчання; індивідуальна траєкторія навчання

для кожного слухача); *індивідуальні консультації* (кожен слухач Академії TeachHub отримує можливість онлайн-спілкування з викладачами із проблемних питань, які виникають під час опрацювання навчальних матеріалів); *прості інструменти* (максимально зручний формат роботи, безліч різноманітних онлайн-інструментів, необхідних для роботи); *постійні оновлення* (викладачі Академії постійно вивчають нові сучасні тренди в освіті та працюють над розробкою нових курсів і тренінгів); *гарантовані результати* (кожен викладач Академії TeachHub працює на результат. Якщо з якихось причин ви не засвоїте матеріал, вони готові працювати стільки, скільки потрібно саме вам); *верифіковані сертифікати* (після успішного проходження курсів слухачі отримують верифіковані сертифікати із зазначенням дати і часу навчання (*teach-hub.com*)).

Освітня платформа цікава тим, що кожний курс супроводжується текстовим матеріалом у форматі PDF або демонстраційним відео. Систему перевірки набутих знань побудовано за принципом системи moodle. Ще цікавим моментом дистанційних курсів на освітній платформі «TeachHub» є те, що в кожному курсі має бути розроблено творче завдання (за нього і дають основну кількість балів за курс). Ці творчі завдання побудовані за таким принципом, що для його виконання потрібно освоїти весь матеріал, наданий авторами курсу.

До мінусів навчання на цій платформі можна віднести відсутність відеолекцій від авторів курсів. Є, звичайно, відеоматеріали, але вони містять демонстрацію застосування тих чи інших елементів. Однак це, з іншого боку, пришвидшує процес вивчення матеріалів, адже швидкість читання та сприйняття інформації у кожного різні, а відеолекція таки обмежує вивчення матеріалу відповідно до тривалості відео.

Ще одним таким незначним недоліком можна вважати те, що курси на освітній платформі платні. Однак і тут освітня платформа «TeachHub» проводить на своїй сторінці у Facebook щотижневі розіграші безкоштовного проходження курсів, на які відкрито реєстрацію. Ця система безкоштовного навчання дійсно діє.

Ще одна освітня платформа в Україні пропонує дистанційні курси для навчання вчителів – «Всеосвіта». Дистанційні курси на цій платформі поділено за такою тематикою: «Економіка», «Інформатика», «Психологія», «Фінансова грамотність», «Самоосвіта» (<https://vseosvita.ua>).

Для вчителів суспільствознавчої галузі освітня платформа пропонує такі курси: «Основи фінансової грамотності», «Активізація творчого потен-

ціалу вчителів шляхом використання ігрових форм організації учнів на уроці», «Протидія шкільному насильству», «Картографія та топографія» тощо. Для розвитку професійної компетентності вчителям суспільствознавчої галузі варто звернути увагу на курси: «Селф-коучинг (самонаставництво) як технологія професійного розвитку педагога Нової української школи», «Професійний розвиток педагогічних працівників. Як навчати дорослих ефективно?», «Використання веб-квестів в освітньому процесі», «Формування навчальної мотивації в учнів. Теорія і практика», «Розвиток особистості на всіх вікових етапах життя», «Інтернет-ресурси для опитування і тестування», «Створення та ведення власного блогу на платформі WordPress», «Google сервіси в роботі вчителя», «Створення та ведення власного блогу на платформі Blogger» тощо.

Важливо означити основні переваги навчання на платформі «Всеосвіта»: групи на навчання формуються щодня; пройти навчання можливо за індивідуальним прискореним графіком. До недоліків можна віднести те, що курси платні. Однак

ціна відносно невелика, існує можливість оплати курсу за рахунок навчального закладу.

Висновки. Як бачимо, дистанційна освіта в Україні набуває розмаху. Особливо це актуально для вчителів, які мають йти у ногу з часом і яким часу на це катастрофічно не вистачає. Отримання знань і навичок під час дистанційного навчання таку можливість гарантує. Для українських вчителів суспільствознавчої галузі дистанційні курси пропонують кілька освітніх платформ. Найбільшою популярністю серед вчителів користуються Prometheus, TeachHub, EdEra, «Всеосвіта».

Курси на цих платформах постійно оновлюються, завжди доступні, інформація подається змістовна, корисна, має прикладне значення. Однак, на нашу думку, для вчителів суспільствознавчої галузі основою для саморозвитку більшою мірою може слугувати саме платформа Prometheus. Саме тут представлено дистанційні курси, які розкривають проблематику курсів цієї шкільної освітньої галузі, актуальної з огляду на введення до програми такого предмету, як «Громадянська освіта».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція Нової Української школи. URL: <http://nus.org.ua/about/formula/>.
2. Дистанційна освіта в країнах світу. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance>.
3. Зарицька О. Л. Дистанційна освіта як новітня інформаційна технологія. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. 2003. № 13. С. 233–235.
4. Колесніков О. Є., Гогунський В. Д. Основні аспекти впровадження дистанційної освіти. *Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві*. 2012. Т. 1. № 1. С. 34–41.
5. Назар М. М. Характерні психологічні особливості дистанційної освіти через мережу Інтернет. *Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив*. 2013. № 1 (1). С. 264–274.
6. Васюк О., Скумін Т. Теоретико-методичні аспекти організації дистанційної освіти, *Вісник Книжкової палати*. 2011. № 2. С. 1–3.
7. Биков В. Ю. Дистанційна освіта: актуальність, особливості і принципи побудови, шляхи розвитку та сфера застосування. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології*. Київ: Атіка, 2005. С. 77–92.
8. Малінко О. Дистанційна освіта: організаційна структура, психолого-педагогічні основи, фінансування і управління. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2002. № 6. С. 38–45.
9. Про затвердження положення про дистанційне навчання: наказ Міністерства освіти і науки України URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13/print1389899592029395>.

REFERENCES

1. Zaritskaya, O. L. (2003) Dystancijna osvita yak novitnya informacijna tehnologiya [Distant education as the latest information technology]. *Bulletin of Zhytomyr Pedagogical University*, № 13, pp. 233–235 [in Ukrainian].
2. Kolesnikov, O. E., Gogunsky, V. D. (2012) Osnovni aspekty vprovadzhennya dystancijnoyi osvity [The main aspects of the introduction of distance education]. *Information technology in education, science and production*, vol. 1, № 1, pp. 34–41 [in Ukrainian].
3. Nazar, M. M. (2013) Kharakterni psykhologichni osoblyvosti dystancijnoyi osvity cherez merezhu Internet [Characteristic Psychological Peculiarities of Distance Education through the Internet]. *Media Education in Ukraine: A Scientific Reflection of Challenges, Practices, Perspectives*, № 1 (1), pp. 264–274 [in Ukrainian].
4. Vasyuk, O., Skumin, T. (2011) Teoretyko-metodychni aspekty organizaciyi dystancijnoyi osvity [Theoretical and Methodical Aspects of Organization of Distance Education]. *Journal of the Book Chamber*, № 2, pp. 1–3 [in Ukrainian].
5. Bykov, V. (2005) Dystancijna osvita: aktual'nist', osoblyvosti i pryncypy pobudovy, shlyakhy rozvytku ta sfera zastosuvannya [Distant Education: Actuality, Peculiarities and Principles of Construction, Developmental Areas and Scope]. *Informatsiyne zabezpechennya navchal'no-vykhovnoho protsesu: innovatsiyini zasoby i tekhnolohiyi*, Kyiv, Ukraine, pp. 77–92 [in Ukrainian].
6. Malinko, O. (2002) Dystancijna osvita: organizacijna struktura, psykhologo-pedagogichni osnovy, finansuvannya i upravlinnya [Distant Education: Organizational Structure, Psychological and Pedagogical Foundations, Financing and Management]. *Director of School, Lyceum, Gymnasium*, № 6, pp. 38–45 [in Ukrainian].

УДК 37.022
DOI

Світлана МАСЛОВА,

orcid.org/0000-0002-3600-8501

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології
Одеського національного морського університету
(Одеса, Україна) *stephaniabw@ukr.net*

Анастасія РУДА,

orcid.org/0000-0001-7353-3914

старший викладач кафедри філології
Одеського національного морського університету
(Одеса, Україна) *ansi2610@ukr.net*

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗРОБКИ ЕФЕКТИВНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ УМІНЬ У ЧИТАННІ

У статті пропонується авторське бачення сутності процесу читання. Розроблено модель навчального процесу, спрямованого на формування компетентності в іншомовному читанні, та запропоновано адекватні методичні процедури для реалізації розробленої моделі. Окрім цього, у дослідженні обґрунтовано концептуальне бачення структури процесу навчання читання з акцентом на формування вмінь семантизації незнайомих слів у процесі навчання англomовного читання.

Розуміння багатоаспектності читання як виду мовленнєвої діяльності зумовлює складність у розумінні структури компетентності у читанні, яка, у свою чергу, залежить від низки чинників (виду читання, мети у читацькому процесі, ролі читача і типів текстів). Автором запропонована модель навчання читання, що вирізняється прозорістю і легкістю відтворення у педагогічній діяльності вчителя/викладача й опирається на чотири ключові блоки: продукт навчання, процес, передумови, методичні процедури. Зокрема, продукт навчання визначає основні навички, вміння і стратегії, які повинні сформуватися в учня/студента у навчанні (навички розуміння часто вживаних слів; навички розуміння слів, що не є часто вживаними; вміння і стратегії семантизації незнайомих слів на основі різних видів здогадки; вміння розуміння тексту на трьох рівнях (буквальному, інтерпретаційному, позатекстовому); вміння занурення в текст і відповідного реагування на його зміст; навички швидкого читання; навички читання вголос). Процесуальний блок передбачає: врахування візуальної перцепції, яка забезпечує процес декодування символів друкованого тексту; сприймання тексту через розуміння інформації, поданої в тексті, її усвідомлення й організацію усвідомлених дій у певні блоки відповідно до життєвого досвіду, потреб, уподобань тощо; концептуалізацію; вищий рівень асоціювання.

Ключові слова: читання, іншомовна компетентність у читанні, модель навчального процесу, вміння англomовного читання, стратегії у читанні, семантизація.

Svitlana MASLOVA,

orcid.org/0000-0002-3600-8501

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department Philology
Odesa National Maritime University
(Odessa, Ukraine) *stephaniabw@ukr.net*

Anastasiia RUDA,

orcid.org/0000-0001-7353-3914

Senior Lecturer at the Department Philology
Odesa National Maritime University
(Odessa, Ukraine) *ansi2610@ukr.net*

DEFINING THE PROBLEM OF DEVELOPING AN EFFECTIVE MODEL FOR THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE READING SKILLS

The article proposes an author's vision of the essence of the reading process. A model of the educational process aimed at forming competence in foreign language reading has been developed and adequate methodological procedures for implementation of the developed model have been proposed. In addition, the study substantiates the conceptual vision of the structure of the process of teaching reading, focusing on the formation of semantic skills for unfamiliar words in the process of teaching English-language reading.

Understanding the multidisciplinary nature of reading as a type of speech activity determines the complexity of the structure of competence in reading, which, in turn, depends on a number of factors (type of reading, goal in the reading process, reader's role and type of texts). The author proposes the model of teaching reading, which is distinguished by the transparency and ease of reproduction in the pedagogical activity, and relies on four key blocks: the product of teaching, process, background, methodological procedures. The product of teaching determines the basic skills and strategies students must have in their studies (skills to understand commonly used words; skills to understand non-commonly used words; skills and strategies for semanticizing unfamiliar words based on different types of guesswork; the ability to understand the text at three levels (literal, interpretive, non-textual), the ability to immerse into the text and the corresponding response to its contents, the skills of fast reading, reading aloud skills). The process unit includes: taking into account the visual perception that provides the process of decoding the characters of the printed text; perception of the text through understanding the information provided in the text, its awareness and organization of conscious actions in certain blocks in accordance with life experience, needs, preferences, etc.; conceptualization; higher level of association.

Key words: reading, foreign language competence in reading, model of educational process, English language reading skills, reading strategies, semanticizing.

Постановка проблеми. Процес читання по-різному розуміють і трактують як теоретики, так і практики. Доволі часто таке розмаїття думок зумовлює помилкове сприйняття сутності цього виду мовленнєвої діяльності та пошуку ефективних методик навчання читання.

Для когось текст є доповненням ілюстрації у книзі, іншим читання видається пасивним процесом, у якому має місце «очікування» того, що книжка «зачепить» читача; інколи читанням називають банальне називання слів – якщо людина вимовляє слова правильно, то вона вже читає, навіть якщо не розуміє авторської думки.

Як справедливо зазначають А. С. Ржевська та Н. В. Ротова: «Ситуації читання бувають різними, і залежно від мети читач отримує з тексту всю інформацію або більшу чи меншу її частину, намагається запам'ятати й дати її словесне формулювання. Інакше кажучи, результати читання в того самого читача різні в різних ситуаціях: його розуміння варіюється щодо ступеня повноти, глибини й точності навіть при використанні однакових за характером джерел... Очікуваний результат визначає й те, як саме людина читає: повільно або швидко, уважно вчитуючись у кожне слово або «по діагоналі», перечитуючи окремі місця або, навпаки, багато чого пропускаючи, тобто він впливає на перебіг діяльності й на процес читання» (Ржевська, Ротова, 2014: 171).

Однак більшість науковців переконані в тому, що, за процесом читання стоїть складний комплекс навичок, умінь, стратегій, які в сукупності забезпечують ефективне розуміння прочитаної інформації, що завжди є цілеспрямованим, детермінуючи читацький вибір, мотив чи мету і спосіб прочитання обраного тексту. Відповідно, адекватне розуміння вчителем сутності читання визначатиме його методику ідентифікації проблем у читанні та запропоновані ним методичні процедури, спрямовані на їх подолання.

Якщо вчитель розуміє читання виключно як візуальне завдання, він спрямовуватиме навчаль-

ний процес на знешкодження проблем, пов'язаних із візуальним сприйняттям тексту, і пропонуватиме матеріал, легкий для такого сприймання.

Якщо ж читання трактується педагогом як процес розпізнавання слів, його методика переважно зосереджуватиметься на формуванні та розвитку в читача навичок семантизації та накопичення пасивного словникового запасу. З іншого боку, розуміння читання як процесу відтворення авторської думки визначатиме переважання завдань на дослівне розуміння кожного абзацу прочитаного тексту. Формування інтерпретаційних умінь, вмінь узагальнювати зміст прочитаного, робити власні висновки буде ключовим у методиці вчителя, котрий вважає читання глибоко мисленнєвим процесом. Водночас, якщо цей вид мовленнєвої діяльності трактується педагогом як процес особистісного розвитку, він пропонуватиме своїм учням навчальні тексти для їхнього ціннісного становлення, інформація з яких володітиме потенціалом практичного застосування в майбутньому.

Отже, можна зробити висновок, що читання є процесом: а) сприймання й активного опрацювання та перетворення інформації, закодованої графічно у системі певної мови; б) спілкування з автором тексту; в) декодування змісту інформації, запропонованої в тексті; г) навчання мови; д) вдосконалення особистості читача; е) отримання читачем естетичної насолоди та пізнавального впливу; є) розвитку образного мислення і виразності мови; ж) активізації психологічної діяльності читача (Овсянников, 2016: 161).

Аналіз досліджень. У методичній літературі знаходимо низку моделей навчального процесу, спрямованого на формування іншомовної компетентності у читанні (Т. І. Горпініч, Г. В. Попова, А. Н. Щукин, R. Strang, C. McCullough, A. Traxler, E. Dechant та ін.) (Горпініч, 2013; Попова, 2015; Щукин, 2011; Dechant, 1994; Strang et al., 1997), серед яких, однак, немає однастайності у трактуванні сутності й структури іншомовної компетентності в читанні. Це можна

пояснити тим, що існують різні види читання, роль читача у цьому процесі, а також мета прочитання іншомовного тексту. Психологічна природа процесу читання також зумовлює поділ цього виду мовленнєвої діяльності на аналітичне й синтетичне (Клычникова, 1983: 117). А. Н. Шукин, до прикладу, розуміє читання як рецептивний вид мовленнєвої діяльності, метою якого є вилучення й осмислення інформації, яка подається у тексті, а Г. В. Попова трактує читання як психолінгвістичний процес сприймання тексту, результатом чого є його розуміння (Шукин, 2011: 256; Попова, 2015: 25). Т. І. Горпініч робить висновок про те, що основна ціль навчання іншомовного читання – навчити синтезувати знайомий і зрозумілий текстовий матеріал та опрацьовувати новий із використанням необхідних мовленнєвих умінь і стратегій (Горпініч, 2013: 29).

Аналіз зазначених вище розвідок дав нам підстави зробити висновок про те, що потрібно спроектувати таку модель навчання читання, яка б забезпечила врахування багатоаспектності процесу формування іншомовної компетентності в читанні. З урахуванням ідей зазначених вище авторів ми розробили модель, яка, на нашу думку, вирізняється прозорістю і легкістю відтворення у педагогічній діяльності вчителя, оскільки опирається на чотири ключові блоки: продукт навчання, процес, передумови, методичні процедури.

Мета статті. Саме на допомогу у розумінні сутності процесу читання й, відповідно, виборі адекватних методичних процедур для його навчання спрямована ця стаття. Окрім цього, у своєму дослідженні спробуємо запропонувати концептуальне бачення структури процесу навчання читання, зосередивши увагу на формуванні вмінь семантизації незнайомих слів у навчанні англomовного читання.

Виклад основного матеріалу. Проаналізуємо розроблену модель. Продукт навчання визначає основні навички, вміння і стратегії, котрі повинні сформуватися в учня/студента у навчанні, серед яких базовими є такі:

- навички розуміння часто вживаних слів (т. зв. активний словниковий запас);
- навички розуміння слів, що не є часто вживаними, але вже проходили процедуру семантизації у ході попереднього читачького досвіду (т. зв. пасивний словниковий запас);
- вміння і стратегії семантизації нових, незнайомих слів на основі різних видів здогадки (формальних ознак слова, контекстуальної, фонетичної, морфологічної, довідкової тощо);
- вміння розуміння тексту на трьох рівнях (а) буквальному – читання рядків, тобто розуміння змісту через лінійну семантизацію слів у реченні з урахуван-

ням його синтаксичної структури, речень в абзаці й абзаців у розділі чи главі; б) інтерпретаційному – «читання між рядками», тобто розуміння авторського задуму, думок, мети, критичний аналіз авторських тверджень і їх особистісна оцінка; в) позатекстовому – «читання поза межами рядків», тобто особистісні узагальнення, роздуми щодо вартісності ідей, запропонованих у тексті, їх подальше застосування у життєдіяльності людей, оцінювання можливості векторів впливу тексту на різні типи читачів тощо);

– вміння занурення в текст і реагування на його зміст, що передбачає емоційну реакцію на інформацію, подану в тексті, та відповідну поведінку (наприклад, зміну погляду на певні явища чи феномени, обговорення ідей із тексту з іншими в усній чи письмовій формі), т. зв. вміння креативного читання, що забезпечують процес особистісного зростання читача як невід'ємну мету навчального процесу;

- навички швидкого читання;
- навички читання вголос.

Процесуальний блок передбачає врахування таких аспектів у ході читання, як:

- візуальна перцепція, що забезпечує процес декодування символів друкованого тексту;
- сприймання тексту через розуміння інформації, поданої в тексті, її усвідомлення й організацію усвідомлених дій у певні блоки відповідно до життєвого досвіду, потреб, уподобань тощо;
- концептуалізація, яка йде після сприймання тексту і забезпечує групування сприйнятої інформації, поділ чи класифікацію її на певні типи, категорії, що пізніше сприяє розвитку абстрактного мислення як основи для формування вміння узагальнення;
- вищий рівень асоціювання, який забезпечує інтеграцію отриманої фактажної інформації для її довготривалого запам'ятовування у систему асоціативних взаємозв'язків, схем, систем; таким чином, відбувається не ізольоване запам'ятовування фактів, вражень, емоцій, подій, а зіставлення їх із системою раніше покласифікованих явищ та інтегрування їх відповідно до цілісного світогляду (прийняття чи відхилення).

Блок передумов є важливим як для продукту (змісту), так і для процесу читання, тобто читач повинен володіти певними фізіологічними (зором, слухом, мовленням), розумовими, лінгвістичними, особистісними (системою цінностей, мотивацією, самоусвідомленням) якостями для реалізації свого читачького потенціалу.

Блок методичних процедур пропонуємо у вигляді діаграми (рис. 1).

Процес навчання читання починається з розуміння учня/студента (У), його фізіологічних

факторів, розумового розвитку, навичок, умінь, досвіду, потреб, інтересів, мотивації до читання – усі зазначені чинники можуть впливати на його реакцію і на методичні процедури вчителя, який далі створює навчальну ситуацію (С), в якій відбувається процес навчання, організовує навчальну взаємодію у системах учень (студент) – вчитель, учень (студент) – учень (студент), учень (студент) – сім'я.

У процесі навчання (Н), практики в читанні і застосуванні сформованих умінь і навичок (З), які повинні утворювати послідовну тривалу дію, учитель зобов'язаний через різні методичні процедури продемонструвати усі необхідні кроки, котрі вони робитимуть самостійно, щоб поступово навчитися читати і розуміти нові слова, розуміти зміст речення і цілого тексту.

За допомогою пам'яті (П) в учня формується слід від прочитаного, який залишається в нервовій системі через емоції, що пов'язують новий зміст з уже сформованим досвідом. Цикл завершується сприйманням читання (СЧ) як виду діяльності, який може бути негативним чи позитивним, і саме від такого сприймання залежатиме успіх подальших методичних процедур, тобто проходження наступного кола (витка) у циклі блоку.

Слід також пам'ятати про загальнопедагогічні принципи, що керують процесом реалізації методичних процедур, серед яких визначальними є такі:

1) готовність уваги у процесі читання є передумовою до формування читацьких навичок і вмінь;

2) процес «відкриття нового» стимулює навчання;

3) емоційний і мотиваційний стан учня є важливим фактором у навчанні читання;

4) проблемні завдання служать хорошим мотиватором у навчанні читання;

5) учень повинен відчувати власну відповідальність за розвиток рівня сформованості компетентності в читанні;

6) відбір навчального матеріалу здійснюється з урахуванням наявного життєвого досвіду учня, тобто відповідає його віковим, фізіологічним і середовищним особливостям;

7) навчання читання слід розгортати в напрямі від специфічних прикладів до узагальнень, від сприймання до формулювання понять, концептуалізації, від конкретного до абстрактного.

Педагогічне спостереження за процесом іншомовного читання учнів, а також аналіз тестових завдань, які визначають рівень сформованості компетентності у читанні, дають підстави стверджувати, що найбільшу складність в описаній нами вище моделі навчального процесу, спрямованого на формування іншомовної компетентності в читанні, становить блок продукту навчання (змісту), зокрема формування вмінь і стратегій семантизації нових лексичних одиниць, тому вважаємо за доцільне запропонувати низку прийомів і навчальних завдань, які сприяють підвищенню ефективності від реалізації методичних процедур цього блоку.

Структурний аналіз слова. Учитель пропонує застосувати принцип силабіфікації у розумінні значення нового слова, тобто пропонує кілька слів із однаковим, наприклад, коренем: report, export, porter і нове слово portable. Даючи учням змогу зрозуміти, що усі слова мають спільний корінь «port» і пояснивши, що етимологічно з французької мови він має значення «носити, приносити», вчитель допомагає сформувати вміння семантизації нових

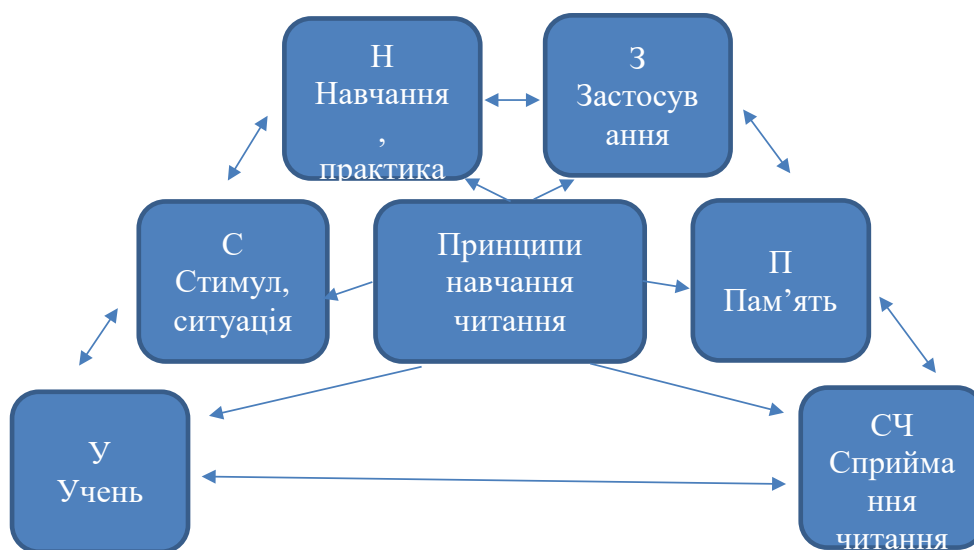


Рис. 1. Методичний блок моделі формування вмінь читання

лексичних одиниць на основі морфологічного аналізу слова.

Вміння контекстуальної здогадки формуються через використання низки прийомів:

– безпосереднього пояснення значення лексичної одиниці в реченні: eg. To talk aimlessly in a rambling way about the weather, your new dress, the class play is to carry on a desultory conversation;

– порівняння і контрасту: eg. They were as different as day and night. He was highly excitable but she was phlegmatic;

– синонімії / перефразування: eg. The sorcerer, a wizard of great reputation for villainy, gazed scornfully at his victim;

– мовний досвід допомагає розкодувати значення через знайомство зі щоденними фразами чи типовими мовленнєвими зразками: eg. The drowning man was carried to the beach, where he was given artificial respiration;

– підсумування, коли нове невідоме слово узагальнює ідеї, що йому передують: eg. The stories invented from bits and scraps of gossip soon developed

into a “whispering campaign” and an innocent student became the victim of calumny.

Багаторазове читання одного і того самого фрагмента з метою автоматизації семантизування. Дослідження Samuels довело, що рівень сформованості іншомовної читацької компетентності зростає зі збільшенням запасу лексичних одиниць, які читач семантизовує автоматично, тобто на прочитанні та розумінні значення яких він не зупиняється у ході прочитання (Samuels, 1979: 403–404).

Висновки. Попри популярну думку про те, що читання є найлегшим видом мовленнєвої діяльності у процесі читання іноземної мови, на основі здійсненого дослідження можемо зробити висновок про те, що формування компетентності в іншомовному читанні є складним багатоаспектним процесом, ефективність якого залежить від належним чином побудованої моделі навчання і її реалізації за допомогою відповідних методичних прийомів, серед яких прийоми для формування вмінь і стратегій семантизації нових лексичних одиниць видаються одними із найсуттєвіших у досягненні загальної результативності навчального процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горпініч Т. І. Методика формування професійної англомовної компетентності у читанні у майбутніх фармацевтів з урахуванням індивідуально-когнітивних стилів навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2013. 203 с.
2. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие. Москва : Просвещение, 1983. 207 с.
3. Овсянников А. О. Когнитивно-компенсаторный подход в обучении информативному чтению на втором иностранном языке : дисс. ... докт. пед. наук. Санкт-Петербург, 2016. 655 с.
4. Попова А. В. Методика обучения технике чтения студентов на основе языковых мультимедийных программ (языковой вуз, английский как второй иностранный язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тамбов, 2015. 224 с.
5. Ржевська А. С., Ротова Н. В. До питання навчання читання як виду мовленнєвої діяльності іноземних студентів на початковому етапі. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. № 42–43. URL: <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/handle/123456789/3930/>.
6. Шукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Москва : ИКАР, 2011. 454 с.
7. Dechant E. Improving the teaching of reading. N. J. : Prentice Hall, 1994. 568 p.
8. Samuels S. J. The method of repeated reading. *The Reading Teacher*. 1979. № 39. С. 403–404.
9. Strang R., McCullough C., Traxler A., Dechant E. The improvement of reading. New York : McGraw-Hill, 1997. 564 p.

REFERENCES

1. Horpinich T. I. Metodyka formuvannia profesiinoi anhlo movnoi kompetentnosti u chytanni u maibutnikh farmatsevtiv z urakhuvanniam indyvidualno-kohnityvnykh styliv navchannia [Teaching medical students' professional English reading on the basis of individual cognitive learning styles]. Thesis. 13.00.02. Ternopil: 2013. 203 p. [in Ukrainian].
2. Klychnikova Z. I. Psihologicheskie osobennosti obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke. Posobie dlya uchitelya [Psychological particularities of reading teaching in foreign language]. Teacher textbook. Moskva: Prosveshchenie, 1983. 207 p. [in Russian].
3. Ovsyannikov A. O. Kognitivno-kompensatornyj podhod v obuchenii informativnomu chteniyu na vtorom inostrannom yazyke [Cognitive-compensatory approach in second foreign language reading]. Thesis. Sankt-Peterburg, 2016. 655 p. [in Russian].
4. Popova A. V. Metodika obucheniya tehnikе chteniyа studentov na osnove yazykovykh multimedijnyh programm (yazykovoj vuz, anglijskij kak vtoroj inostrannyj yazyk) [Teaching students reading techniques based on multimedia language programs (college of foreign languages, English as second foreign language)]. Thesis. 13.00.02. Tambov: 2015. 224 p. [in Russian].
5. Rzevska A. S., Rotova N. V. Do pytannia navchannia chytannia yak vydu movlennievой diialnosti inozemnykh studentiv na pochatkovomu etapi [To the question of reading teaching as a type of language activity of foreign students at initial level]. *Engineering and pedagogical education problems*. 2014. pp. 166–173 [in Ukrainian].
6. Shukin A. N. Metodika obucheniya rechevomu obsheniyu na inostrannom yazyke [Teaching verbal communication in foreign language]. Moskva: IKAR, 2011. 454 p. [in Russian].
7. Dechant E. Improving the teaching of reading. N. J.: Prentice Hall, 1994. 568 p. [in English].
8. Samuels S. J. The method of repeated reading. *The Reading Teacher*, 1979. № 39. pp. 403–404 [in English].
9. Strang R., McCullough C., Traxler A., Dechant E. The improvement of reading. New York: McGraw-Hill, 1997. 564 p. [in English].

Наталія МАЦОЛА,

orcid.org/0000-0002-0801-0065

*старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) matsola.natali@ukr.net*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ

У статті розкрито сутність і структуру ціннісних орієнтацій студентів. Обґрунтовано актуальність проблеми психолого-педагогічних механізмів формування ціннісних орієнтацій студентів. Мета статті – вивчити психолого-педагогічні механізми формування ціннісних орієнтацій студентів у навчально-виховному процесі.

На наш погляд, ціннісні орієнтації особистості не тільки визначають мотивацію індивідуальної поведінки, але і складають світогляд людини. Ціннісні орієнтації молоді формуються у процесі виховання і навчання. Окреслено методологічні та наукові підходи до розгляду феномену ціннісних орієнтацій особистості. Проаналізовано психолого-педагогічні механізми, які сприятимуть формуванню ціннісних орієнтацій студентів у навчально-виховному процесі. Серед них чільне місце посідають: система освіти, діяльність політичних організацій, трудовий колектив, засоби масової пропаганди, ідеали, місце проживання, рівень політичних знань, професійна зацікавленість, твори мистецтва і літератури, психологічні характеристики особистості, сімейний чинник. Також на формування ціннісних орієнтацій молоді більш відчутно починають впливати такі фактори, як телебачення, радіо, кіно, вивчення суспільних наукових дисциплін, самоосвіта, спорт.

Навчально-виховний процес у ЗВО, на нашу думку повинен бути спрямований на формування професійної ідентичності, в основі якої лежать такі складники особистості студента, як прагнення до особистісного зростання та самоактуалізації, чітка система ціннісних орієнтацій, високий рівень особистісної зрілості, а також формування професійної свідомості та професійного мислення.

Формування ціннісних орієнтацій студентів передбачає усвідомлення ними необхідності повсякденної роботи над собою, а саме: пізнання та самопізнання, активність у саморозвитку та самовираженні, побудову системи цінностей та ідеалів, гуманістичне ставлення до людей, людяність, активність, здатність до творчої діяльності.

Ключові слова: психолого-педагогічні механізми, ціннісні орієнтації, студенти.

Nataliia MATSOLA,

orcid.org/0000-0002-0801-0065

*Senior Lecturer at the Department Theory and Methods of Physical Education
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) matsola.natali@ukr.net*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MECHANISMS OF STUDENTS' VALUE ORIENTATIONS

The article elucidates the essence and structure of students' value orientations. The topicality of the problem of psychological and pedagogical mechanisms of forming students' value orientations is substantiated. The purpose of the article is to study psychological and pedagogical mechanisms of formation students' value orientations in the educational process.

In our opinion, values orientations of personality not only determine the motivation of individual behavior; but also make up the world outlook. Youth value orientations are formed in the process of education and learning. Methodological and scientific approaches to considering the phenomenon of value orientations of personality are outlined. Psychological and pedagogical mechanisms, which will contribute to the formation of students' value orientations in the educational process are analyzed. Among them there is: the system of education, activity of political organizations, a labour collective, means of mass propaganda, ideals, a place of residence, a level of political knowledge, professional interest, works of art and literature, psychological characteristics of personality, a family factor. Such factors as television, radio, cinema, study of social scientific disciplines, self-education, sport are more influenced by the formation of value orientations of young people.

The educational process in higher educational institutions, in our opinion, should be aimed at the formation of professional identity, which is based on components of the student's personality like striving for personal growth and self-actualization, a clear system of value orientations, a high level of personal maturity, and the formation of professional consciousness and professional thinking.

The formation of students' value orientations implies awareness of the necessity of daily work on themselves, namely: knowledge, activity in self-development and self-expression, construction of a system of values and ideals, humanistic attitude to people, humanity, activity, ability to creative activity.

Key words: psychological and pedagogical mechanisms, value orientations, students.

Постановка проблеми. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти провідною метою сучасної освіти є сприяння розвитку, самоствердженню та самореалізації особистості (Нац. доктрина, 2002). Зважаючи на те, що головною метою сьогоденної перебудови суспільства є створення умов і можливостей для розвитку, самореалізації та духовного злету кожної особистості як громадянина України, психолого-педагогічні механізми формування ціннісних орієнтацій особистості є вкрай актуальними. Тому важливого значення набуває проблема пошуку механізмів формування ціннісних орієнтацій студентів.

Аналіз досліджень. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що у сучасних наукових розвідках доволі часто розглядається тематика ціннісних орієнтацій молоді, обговорюються та виносяться на дискусії різноманітні сторони цієї проблеми. Проблему формування ціннісних орієнтацій у вищій освіті висвітлено в низці праць сучасних вітчизняних і зарубіжних авторів: І. Беха, Н. Бондар, Г. Головних, П. Гнатенка, Г. Костюка, В. Огнев'юка, В. Піддубного, Є. Подольської, Ф. Прокоф'єва, А. Ручки, В. Сагатовського, Л. Столовича, Н. Ткачової, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка, В. Шубіна та ін.

Мета статті – вивчити психолого-педагогічні механізми формування ціннісних орієнтацій студентів у навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. Система цінностей суспільства сьогодні перебуває у центрі уваги вчених різних галузей науки, освіти і культури. Саме поняття «цінність» досі не має однозначного визначення.

І. Бех зазначає, що людські цінності завжди є фактом бажання, а їх виховання тотожне їх переживанню, кожна особисто вироблена цінність поза переживаннями взагалі неможлива (Бех, 1997: 126).

Т. Бутківська наголошує, що цінності – це системотворче ядро програми, задуму, діяльності й духовного життя людини (Бутківська, 1997: 130).

На наш погляд, ціннісні орієнтації особистості не тільки визначають мотивацію індивідуальної поведінки, але і складають світогляд людини. Ціннісні орієнтації молоді формуються у процесі виховання і навчання. Причому навчання має на меті не стільки повідомити конкретні знання в певній галузі, скільки відтворити культурні й історичні нормативи, які сприяють самореалізації особистості. Через виховання здійснюється передача ціннісних орієнтацій від покоління до покоління як на вербальному, так і на невербальному рівнях.

У ході історичного розвитку сформувалося цілий ряд механізмів, за допомогою яких здійснюється передача цінностей через покоління. Серед них чільне місце посідає: сім'я, церква, мистецтво, література, культура. Цінності можуть засвоюватися людиною як свідомо, так і несвідомо (людина не може пояснити чому віддає перевагу одним цінностям над іншими). Саме тут відкриваються великі можливості для підміни одних цінностей іншими (Остапко, 2012).

Головним інститутом виховання є сім'я. Те, що дитина набуває в сім'ї, вона зберігає впродовж усього життя. Важливість сім'ї зумовлена тим, що в ній дитина перебуває протягом значної частини життя, а за тривалістю впливу на особистість жоден з інститутів виховання не може зрівнятися із сім'єю. Сім'я може бути як позитивним, так і негативним фактором виховання. Ніхто, крім найближчих для дитини людей, не ставиться до неї краще, не любить її більше і не піклується про неї. Хоча ніхто інший не може потенційно завдати стільки шкоди у вихованні дитини, скільки її власна сім'я.

Для того щоб максимізувати позитивний і звести до мінімуму негативний вплив сім'ї на сприйняття дитини, потрібно пам'ятати про сімейні психологічні фактори, що мають виховне значення: брати активну участь у житті сім'ї; завжди знаходити час, щоб поговорити з дитиною; цікавитися проблемами дитини, вникати в усі проблеми, які виникають у її житті, й допомагати дитині розвивати навички й здібності; не чинити на дитину ніякого тиску, отже, допомагати їй самостійно приймати рішення; поважати право дитини на особисту думку.

Студентський вік є періодом інтенсивного формування системи ціннісних орієнтацій, що впливає на становлення характеру й особистості загалом. Це пов'язано з розвитком на певному віковому етапі необхідних для формування ціннісних орієнтацій передумов: понятійного мислення, накопичення достатнього морального досвіду, певного соціального становища. Процес формування системи ціннісних орієнтацій стимулюється значним розширенням спілкування, зіткненням із різноманітними формами поведінки, поглядів, ідеалів, що з'являються зі вступом молодої людини до ЗВО. Поява переконань у юнацькому віці свідчить про значний якісний перелом у характері становлення системи моральних цінностей.

Найважливіший етап у формуванні цінностей припадає на 18–20 років життя молодої людини. Саме в цей період людина починає залучатися до політичної справи, стає активним учасником

громадських подій і політичних процесів, у неї формується політична свідомість, самосвідомість, норми поведінки. Зараз у всіх навчальних закладах України необхідне патріотичне виховання школярів і студентів. Це складний, тривалий процес, суть якого полягає у тому, що молодь залучається до нормативної та ціннісної системи, характерної для сучасного суспільства.

Виділимо окремі функції, які є важливою ланкою у процесі формування ціннісних орієнтацій студентів у навчально-виховному процесі:

- евристичну функцію, яка передбачає оволодіння прийомами та методами самопізнання, саморозуміння (самоспостереження, рефлексії);
- цілеспрямований розвиток психічних якостей (мислення, пам'ять, увагу, розуміння, сприйняття, волю);
- гуманістичну функцію, що виявляється у ставленні до людини як до найвищої цінності;
- естетичну функцію, що розкриває прагнення до краси, гармонії, досконалості та виявляється в естетичній потребі, естетичних почуттях, естетичних установках особистості;
- чуттєво-емоційну функцію, що передбачає розвиненість емоційної сфери.

Ці функції безпосередньо впливають на індивідуальний інтелектуальний розвиток кожного студента. У процесі здійснення життєвих планів молодь стикається з певними труднощами, і її ціннісні орієнтації формуються під суперечливим впливом різних факторів.

Під «формуванням» цінностей розуміється не примусовий зовнішній вплив на особистість, а створення умов для її саморозвитку, самовдосконалення, залучення студентів до духовно спрямованої навчально-виховної та перетворюючої діяльності. Завдяки цьому процесу сформовані цінності інтеріоризуються в особистісні якості студентів і мають проявлятися у вчинках, поведінці та діяльності молоді.

Особливості системи ціннісних орієнтацій особистості кожного студента зумовлені впливом об'єктивних (статі, рівня матеріального забезпечення, місця проживання, друзів) і суб'єктивних (рівня життєвих домагань, цільової установки, особистісної спрямованості, сформованості емоційно-вольової сфери та ін.) чинників. У процесі оволодіння майбутнім фахом більшої ваги набувають цінності, пов'язані із професійною діяльністю, активним діяльним життям і міжособистісними стосунками з друзями та в сім'ї, що є свідченням тісного взаємозв'язку ціннісних орієнтацій та особистісної зрілості індивіда. Однак для більшості студентів характерний низький рівень

сформованості диференційованої структури ціннісних орієнтацій, внаслідок чого студенти відчують труднощі у визначенні для себе конкретних цілей життя, виборі відповідних засобів їх досягнення (Власенко, 2003: 31).

Ціннісні орієнтації можна вважати вузловим моментом професійної реалізації особистості, оскільки саме вони детермінують загальне ставлення особистості до професійних цілей, завдань і вимог, можливість її професійної самореалізації. Більш того, чітке визначення професійної спрямованості зумовлює ідентифікацію особистості з професійними завданнями, цілями і вимогами та, відповідно формування у неї системи ціннісних орієнтацій, у якій професія займає пріоритетне місце.

У контексті нашого дослідження можна виділити психолого-педагогічні механізми, що є важливою ланкою у процесі формування ціннісних орієнтацій студентів. Серед них чільне місце посідають: система освіти, діяльність політичних організацій, трудовий колектив, засоби масової пропаганди, ідеали, місце проживання, рівень політичних знань, професійна зацікавленість, твори мистецтва і літератури, психологічні характеристики особистості, сімейний чинник. Також на формування ціннісних орієнтацій молоді більш відчутно починають впливати такі фактори, як телебачення, радіо, кіно, вивчення суспільних наукових дисциплін, самоосвіта, спорт.

Найважливішою метою вищої освіти є виховання повноцінної, всебічно розвинутої особистості, де питання про життєві цінності складає значиму і невід'ємну частину світогляду майбутнього фахівця (Скок, 2002: 128). У формуванні ціннісних орієнтацій студентів важливо домогтися розуміння ними сутності та змісту загальнолюдських і професійних цінностей, сформувати їх прагнення до особистісного, високодуховного, творчого розвитку, успішної самореалізації у навчальній і суспільній діяльності, майбутній професії.

Навчально-виховний процес у ЗВО, на нашу думку, повинен бути спрямований на формування професійної ідентичності, в основі якої лежать такі складники особистості студента, як прагнення до особистісного зростання та самоактуалізації, чітка система ціннісних орієнтацій, високий рівень особистісної зрілості, а також формування професійної свідомості та професійного мислення.

За умови якісної організації всіх компонентів навчально-виховного процесу у ЗВО (цільового, стимулюючого, мотиваційного) у поведінці

студента проявляється вольовий чинник: ініціативність пошуку, самостійність у процесі отримання знань, принциповість, вільне самовизначення індивіда в культурному просторі світоглядів. Молоді люди виявляють свої потреби, а спрямованість молоді на їх реалізацію формує ціннісні орієнтації.

Процес розвитку особистості студента та її ціннісно-професійне самовизначення залежать від рівня та ступеня соціальної активності, самоактивності та продуктивності самої особистості. Активність і самоактивність завжди спонукаються цінностями, а цінності є регулятором самоактивності індивіда.

Наш досвід роботи зі студентами показує: не варто прагнути вирішувати окремі питання (професійної підготовки, моральної стійкості, уміння дотримуватися законів тощо), не сформувавши вміння розмірковувати над непростими проблемами сучасного життя й діяти в ньому, орієнтуючись на загальнолюдські цінності та своє вдоско-

налення. Ціннісні орієнтації студентської молоді можна піддавати впливу в умовах навчання у закладі вищої освіти.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що формування ціннісних орієнтацій у студентів виникає під впливом різноманітних факторів. Такі чинники як сім'я, група однолітків, навчальний заклад, література, культура, засоби масової інформації формують в особистості певний світогляд, норми та цінності. Формування ціннісних орієнтацій студентів передбачає усвідомлення ними необхідності повсякденної роботи над собою, а саме: пізнання та самопізнання, активність у саморозвитку та самовираженні, побудову системи цінностей та ідеалів, гуманістичне ставлення до людей, людяність, активність, здатність до творчої діяльності.

Вища освіта є однією з найбільш значущих сфер навчально-професійної діяльності молоді та має потужний потенціал у сфері формування ціннісного світу студентства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Духовні цінності розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 126.
2. Бутківська Т. В. Ціннісний вимір соціалізації учнів. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 130–136.
3. Власенко Ю. О. Психологічний аналіз інноваційного потенціалу особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова. Одеса, 2003. 31 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти. URL: http://www.upk.org.ua/load/zakonodatelnye_akty/nacionalna_doktrina.
5. Остапко О. О. Ціннісні орієнтації і потреби сучасної молоді. Молодіжна субкультура. URL: <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/tsinnisni-orientatsiyi-i-potrebi-suchasnoyi-molodi.html>.
6. Скок М. А. Ціннісні орієнтації особистості сучасного студента. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*. 2002. Вип. 11. Серія: Психологічні науки. С. 128–132.

REFERENCES

1. Bekh I. D. Dukhovni tsinnosti rozvytku osobystosti. [Spiritual values of personality development] *Pedahohika i psykholohiia*. 1997. № 1. S. 126 [in Ukraine].
2. Butkivska T. V. Tsinnisnyi vymir sotsializatsii uchniv. [Valuable dimension of pupil socialization] *Pedahohika i psykholohiia*. 1997. № 1. S. 130–136 [in Ukraine].
3. Vlasenko Yu. O. Psykholohichniy analiz innovatsiinoho potentsialu osobystosti: Avtoref. dys. kand. psykhol. n.: 19.00.01 / Odeskyi natsionalnyi universytet im. I. I. Mechnykova. Odesa, 2003. S. 31 [in Ukraine].
4. Natsionalna doktryna rozvytku osvity. URL: http://www.upk.org.ua/load/zakonodatelnye_akty/nacionalna_doktrina [in Ukraine].
5. Ostapko O. O. Tsinnisni oriientatsii i potreby suchasnoi molodi. Molodizhna subkultura. URL: <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/tsinnisni-orientatsiyi-i-potrebi-suchasnoyi-molodi.html> [in Ukraine].
6. Skok M. A. Tsinnisni oriientatsii osobystosti suchasnoho studenta [Value orientations of the modern students personality]. *Chernihivskiy derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. T.H. Shevchenka. Visnyk ChDPU*. 2002. Vyp. 11: Seriia: Psykholohichni nauky. S. 128–132 [in Ukraine].

УДК 37.091.12.011.3-051:78
DOI

Марина МИХАСЬКОВА,

orcid.org/0000-0003-1248-3903

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії та методики музичного мистецтва
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(Хмельницький, Україна) chudo43@gmail.com

РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті проводиться аналіз результатів діагностики формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка здійснювалася відповідно до компонентів (когнітивного, результативно-практичного, комунікативного, емоційно-ціннісного, організаційно-прогностичного та творчого) за встановленими критеріями.

Обґрунтовується доцільність обраної системи підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, що базується на структурних і функціональних компонентах процесу, передбачає реалізацію чітко визначених принципів, умов, методологічних і методичних засад. Визначено, що впровадження спецкурсу «Мистецький практикум» дозволяє покращити результати професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Запропонований курс включає лекційні теми, практичні заняття, семінарські заняття, самостійну роботу, методи навчання та контролю, орієнтовне оцінювання видів навчальної діяльності студентів за рейтинговою системою, розподіл балів, які отримують студенти у процесі засвоєння спецкурсу «Мистецький практикум», шкалу оцінювання за національною та ECTS системою, методичне забезпечення спецкурсу, рекомендовану літературу, інформаційні ресурси дисципліни.

Наукова новизна статті полягає в обґрунтуванні технології оцінювання ефективності системи організації фахової підготовки вчителів музичного мистецтва, їхнього досвіду музично-педагогічної діяльності. Автор розглядає динаміку його зростання й порівнює результати роботи зі студентами контрольної та експериментальної груп. Здійснений аналіз дає змогу дійти висновку, що після проведеної роботи змінився показник високого рівня умінь прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності й оригінальності отриманого творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності. Ці зрушення вплинули на позитивну зміну всіх складників досвіду музично-педагогічної діяльності загалом.

Ключові слова: система, досвід музично-педагогічної діяльності, професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Maryna MYKHASKOVA,

orcid.org/000-0003-1248-3903

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,
Head of the Department of Theory and Methods of Music Art
Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(Khmelnytsky, Ukraine) chudo43@gmail.com

EFFECTIVENESS OF THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF FORMING THE EXPERIENCE OF MUSIC-PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE FUTURE MUSIC ART TEACHERS

The article analyzes the results of diagnostics of forming the experience of music-pedagogical activity of the future teacher of music art, which was carried out according to the components (cognitive, effective-practical, communicative, emotional-value, organizational-prognostic and creative) according to the established criteria.

The feasibility of the chosen system of training of the future teachers of music art has been grounded. It is based on the structural and functional components of the process, provides for the realization of clearly defined principles, conditions, methodological and methodical principles. It is determined that the introduction of the special course "Art Workshop" allows improving the results of professional training of the future pedagogues-musicians. The offered course includes lectures, practical classes, seminars, independent work, teaching and control methods, approximate evaluation of students' educational activities by rating system, distribution of points received by students in the course of mastering the special course "Art Workshop", the scale of assessment according to the national and ECTS system, methodological support of the special course, recommended literature, information resources of the discipline.

The scientific novelty of the article is to substantiate the technology of evaluating the effectiveness of the system of professional training of teachers of music art, their experience of music-pedagogical activity. The author considers the dynamics of its growth and compares the results of work with students of the control and experimental group. The analysis made allows us to conclude that after the conducted work, the indicator of high level of skills of forecasting, analysis, control and correction of music-pedagogical activity and originality of the gained creative experience in various types of music-pedagogical activity has changed. These modifications influenced the positive change of all components of the experience of music-pedagogical activity as a whole.

Key words: system, experience of music-pedagogical activity, professional training of the future teacher of music art.

Постановка проблеми. Одним із завдань освітньої політики держави є формування якісної модернізованої системи музичної освіти. Закономірною й обов'язковою умовою успішної реалізації цього завдання є забезпечення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти. Музично-педагогічна освіта спрямована на якісне покращання освітнього процесу і відображається у змісті процесу, в удосконаленні музично-освітніх систем, складників музично-педагогічного навчання, музично-освітніх технологій, методичних розробок. Тому побудова педагогічної системи формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього учителя музичного мистецтва є нагальним і актуальним завданням професійної освіти.

Аналіз досліджень. Проблемам побудови системи професійної музичної освіти присвячували свої праці А. Козир, О. Михайличенко, Г. Падалка, О. Ростовський, В. Черкасов та ін. Сфера формування музично-педагогічного досвіду висвітлювалася у дослідженнях О. Рудницької (Рудницька, 2002), О. Хлебнікової (Хлебнікова, 1998); досвід вчителя музики в системі неперервної педагогічної освіти вивчала Н. Попович (Попович, 2015). Однак наукові пошуки цих та інших учених не спрямовані на оцінювання ефективності системи організації фахової підготовки вчителів музичного мистецтва, зокрема досвіду музично-педагогічної діяльності.

Мета статті – розкрити результати дослідження системи формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Професія педагога-музиканта передбачає широкий спектр педагогічних і музичних знань, умінь і навичок, тому в її основі лежать складники досвіду та діяльності, зокрема: когнітивний, практичний, емоційно-вольовий, прогностичний, творчий і комунікативний компоненти. Вони дозволяють реалізовувати розвиваючу, управлінську, виховну, навчальну, психологічну функції діяльності майбутніх фахівців і спрямовують дії педагога-музиканта на практичну, методичну, управлінську, науково-педагогічну роботу.

Відповідно до запитів сучасної музичної освіти України нами були визначені система та модель формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього учителя музичного мистецтва, які передбачали отримання продукту здійснення способів і засобів виконання поставлених музично-педагогічних завдань, що реалізується у практичній діяльності.

Професійна підготовка студентів спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) була зорієнтована на науково-методологічні підходи (системний, діяльнісний, культурологічний, особистісний, компетентнісний і синергетичний), враховувала концептуальні ідеї (інтегративності, комплексності, національної визначеності, системності). Нами було визначено умови та принципи діяльності педагогів-музикантів, які приведуть до якісно нового рівня музично-педагогічної освіти, програмування та накопичення фактологічного матеріалу під час засвоєння алгоритмічних дій і операцій у фаховій діяльності (функції, компетентності, форми, методи, засоби, шляхи). У процесі формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва впроваджувався спецкурс «Мистецький практикум», який включав лекції; семінарські заняття; практичні заняття; самостійну роботу; методи навчання та контролю; орієнтовне оцінювання видів навчальної діяльності студентів за рейтинговою системою; розподіл балів, що отримують студенти у процесі засвоєння спецкурсу «Мистецький практикум»; шкалу оцінювання за національною та ECTS системою; методичне забезпечення спецкурсу; рекомендовану літературу; інформаційні ресурси дисципліни.

Діагностика формування досліджуваного феномену проводилася відповідно до компонентів (когнітивного, результативно-практичного, комунікативного, емоційно-ціннісного, організаційно-прогностичного і творчого) за встановленими критеріями (повнотою, системністю і міцністю знань на основі сформованості професійно-педагогічного та інноваційного мислення; ступенем сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності; наявністю емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності; актив-

ністю спілкування на основі спільної взаємодії учасників музично-педагогічної діяльності; рівнем володіння уміннями прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності; оригінальністю отриманого творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності) (Шоробура, Михаськова, 2019).

Ми визначили рівень сформованого професійно-педагогічного та інноваційного мислення; ступінь повноти, системності та міцності знань із теорії та методики; достатність інформаційного забезпечення виконавської діяльності; наявність умінь оперувати музично-теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками; здатність до самоосвіти, самореалізації та самовдосконалення; результативність застосування дій у знайомій ситуації, у новій ситуації та за взірцем; наявність пізнавальних і професійних мотивів; отримання емоційного досвіду в мистецькій діяльності; відчуття потреби й естетичної насолоди у сприйманні та виконанні музики; навички проявляти взаємну довіру в спілкуванні зі студентами на основі спільної взаємодії; вільне оперування професійною та мистецькою термінологією; легкість та адекватність установаження контакту зі співрозмовником для розв'язання професійних ситуацій; уміння проектувати, організовувати й управляти; уміння аналізувати, передбачати перспективу, корегувати спільні дії та операції; уміння давати власну оцінку традиційним та інноваційним здобуткам; здатність реалізовувати творчі завдання, знаходити неординарні рішення фахових проблем, зіставляти традиційні та інноваційні педагогічні прийоми; продіагностувати творчу спрямованість діяльності, бажання створювати щось нове в різноманітних ролях; нетипові, цікаві інтерпретаційні та імпровізаційні рішення (Шоробура, Михаськова, 2019).

Упродовж певного часу ми стежили за динамікою зростання рівня сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності й порівнювали результати роботи зі студентами контрольної (КГ) та експериментальної груп (ЕГ). Основними завданнями виступали: оцінка рівня сформованості компонентів досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва на підсумковому етапі; порівняння результатів сформованості досліджуваного феномену; результативність авторського підходу до формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки.

Проведена робота показала, що у студентів ЕГ відбулися більш помітні позитивні зміни у

сформованості когнітивного компоненту формування досвіду музично-педагогічної діяльності. Після проведеної роботи з'ясувалося, що в ЕГ, на відміну від КГ, середнє значення високого рівня збільшилося на 2,5%, середнього – на 2,3%. Показник низького рівня зменшився на 1,8%, що вказує на удосконалення рівня сформованості професійних знань та інноваційного мислення майбутніх педагогів-музикантів.

Результативно-практичний компонент досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва досліджувався під час практичних фахових занять. Протягом певного часу студенти засвоювали необхідні алгоритми самоосвіти, самореалізації та самовдосконалення у різних видах музично-педагогічної діяльності, завдяки чому на 12,5% зменшився низький рівень досліджуваного компоненту. Результати застосування дій у знайомій ситуації, у новій ситуації та за взірцем не змінилися. В ЕГ на 2,1% зросла кількість студентів із високим рівнем результативно-практичного компонента, на 4,8% – із достатнім. Особливо помітними між студентами ЕГ і КГ є відмінності, що стосуються низького рівня володіння уміннями та навичками практичної діяльності. Так, у майбутніх учителів музичного мистецтва з ЕГ середнє значення 9,2%, а у КГ – 15,5%. Різниця становить 6,3%, що вказує на результативність впровадженої методики, яка сприяла навчанню майбутніх учителів музичного мистецтва застосовувати практичні уміння за зразком і використовувати практичні виконавські навички, необхідні на уроках музичного мистецтва.

Встановлюючи зміни в показниках емоційно-ціннісного компонента, ми звернули увагу на переважання позитивної мотивації майбутньої професійної діяльності педагогів-музикантів і прагнення самостверджуватися, досягати високих результатів у сприйманні та виконанні музики, контактувати та спілкуватися з учнями в мистецькій діяльності. Відбулися істотні зміни у позитивному ставленні до мотивів здійснення музично-педагогічної діяльності та збільшилася кількість студентів, у яких з'явилося відчуття потреби й естетичної насолоди у виконавській діяльності. Про це свідчать позитивні зміни в результатах високого (2,2%) та достатнього (1,9%) рівнів і зменшення на 4% низького рівня емоційно-ціннісного компонента.

Стан сформованості показників комунікативного компонента показав зменшення низького рівня встановлення контакту зі співрозмовником для розв'язання професійних ситуацій на 7,5%

і середнього рівня – на 10%. На 2,5% покращився достатній показник вільного оперування професійною та мистецькою термінологією у музично-педагогічній діяльності.

Отже, завдяки проведеній роботі майбутні вчителі музичного мистецтва оволоділи способами передачі професійної інформації, прийомами комунікації між суб'єктами навчального процесу, методами обґрунтування і ствердження позицій учасників, ставлення один до одного та взаємовпливу. Тому показник середнього та низького рівня зменшився на 4,5% і 2,5%.

Аналіз результатів сформованості організаційно-прогностичного компонента діяльності майбутніх педагогів-музикантів показав, що їм не вистачає рішучості у впровадженні нових підходів і творчих ініціатив. У більшості студентів досвід проектування, організації й управління музично-педагогічною діяльністю виявився на достатньому (45%) та середньому (31,6%) рівні. Дещо покращився результат високого рівня (на 3,8%) та зменшився показник низького (на 7%), і це демонструє позитивну динаміку зростання практичного досвіду.

Вивчення рівня творчого компонента досвіду музично-педагогічної діяльності показало, що більшість студентів мають високий (10,8%) і достатній рівні (48,4%) сформованості різноманітних видів музично-педагогічної діяльності. Зменшився відсоток низького рівня (на 12,2%) досліджуваного критерію. Особливо слід звернути увагу на позитивні зрушення внаслідок застосування експериментальної методики у рівні сформованості творчої спрямованості музично-педагогічної діяльності студентів у ролі вчителя, керівника оркестру, хормейстера, режисера уроку.

Загалом отримані результати свідчать про ефективність запропонованої системи формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі запропонованої методики. Студентів із високим рівнем сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності виявилося 23,7%. Достатнім рівнем володіють 40,7% майбутніх педагогів-музикантів, до середнього рівня віднесено 29,1%, на низькому рівні ще перебувають 6,9% студентів ЕГ (у КГ цей показник становив 13,4%).

Варто наголосити на помітному зниженні відсотків за кожним критерієм. Так, рівень повноти, системності та міцності знань на основі сформованості професійно-педагогічного та інноваційного мислення знизився із 4% у КГ до 1,7% у ЕГ;

ступінь сформованості досвіду здійснення способів музично-педагогічної діяльності – із 19% у КГ до 9,2% у ЕГ; наявність емоційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва – із 14% у КГ до 7,9% у ЕГ; активізація умінь спілкування на основі спільної взаємодії учасників музично-педагогічної діяльності – із 4,5% у КГ до 0% у ЕГ; рівень володіння уміньми прогнозування, аналізу, контролю і корекції музично-педагогічної діяльності – із 14,5% у КГ до 7,5% у ЕГ; оригінальність отриманого творчого досвіду в різноманітних видах музично-педагогічної діяльності – із 24,7% у КГ до 12,5% у ЕГ. Таке суттєве зрушення вказує на позитивну тенденцію підвищення рівня сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва (рис. 1).

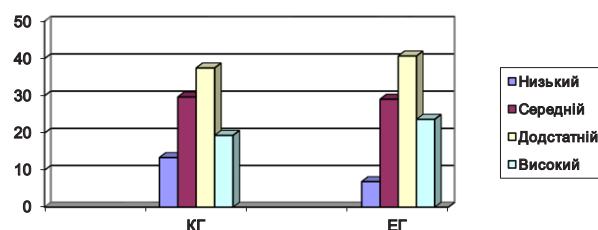


Рис. 1. Порівняння результатів сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності студентів контрольної (КГ) та експериментальної груп (ЕГ)

Висновки. Проведена робота показала доцільність обраної системи підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва та підтвердила наше припущення про те, що ефективність формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх педагогів-музикантів зростатиме завдяки розробці та реалізації педагогічної системи, яка базується на обґрунтованих структурних і функціональних компонентах процесу, передбачає реалізацію чітко визначених принципів, умов, методологічних і методичних засад, що сприятимуть підвищенню рівня сформованості усіх компонентів і показників, матимуть позитивний вплив на ефективність усієї професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Позитивні зрушення у професійній підготовці фахівців спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) підтверджені динамікою розвитку організаційно-прогностичних і творчих складників, методичних, виконавських і комунікативних умінь студентів, оскільки у процесі впровадження спецкурсу «Мистецький практикум» були використані ті форми роботи, які передбачали безпосередній розвиток саме цих компонентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Попович Н. М. Теорія і методика формування професійно-особистісного досвіду вчителя музики в системі неперервної педагогічної освіти : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 40 с.
2. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Київ : ППППО, 2002. 270 с.
3. Хлебнікова О. В. Досвід музично-виконавської діяльності і діагностика його сформованості у студентів вузів культури. Київ : КНПУ, 1998. 18 с.
4. Шоробура І.М., Михаськова М. А. Критерії та показники рівнів сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи. Міждисциплінарні перспективи*. Т. V / ред.-упоряд. А. Душний, М. Махмудов, М. Стреначікова. Банська Бистриця – Баку – Ужгород – Херсон : Посвіт, 2019. С. 192–195.

REFERENCES

1. Popovych N. M. Teoriia i metodyka formuvannia profesiino-osobystisnoho dosvidu vchytelia muzyky v systemi neperervnoi pedahohichnoi osvity [Theory and Methodology of Formation of Professional-Personal Experience of Music Teacher in the System of Continuous Pedagogical Education] (Extended abstract of Candidate's thesis). Kyiv, 2015. 40 p. [in Ukrainian].
2. Rudnytska O. P. Pedahohika: zahalna ta mystetska. [Pedagogy: General and Artistic]. Navchalnyi posibnyk. Kyiv: KIPPO, 2002. 270 p. [in Ukrainian].
3. Khlebnikova O. V. Dosvid muzychno-vykonavskoi diialnosti i diahnostryka yoho sformovanosti u studentiv vuziv kultury. [Experience of Music-Performing Activity and Diagnostics of its Formation in Students of Cultural Institutions]. Kyiv: KNPV, 1998. 18 p. [in Ukrainian].
4. SHorobura I. M., Mihaskova M. A. Kriteriï ta pokazniki rivniv sformovanosti dosvidu muzichno-pedagogichnoi diyalnosti majbutnih uchiteliv muzichnogo mistectva. [Criteria and indicators of the level of experience formedness of musicpedagogical activity of the future music art teachers]. *Fundamentalni ta prikladni doslidzhennya: suchasni naukovo-praktichni rishennya i pidhodi. Mizhdisciplinarni perspektivi*. Part V / red.-uporyad. A. Dushnij, M. Mahmudov, M. Strenachikova. Banska Bistricya – Baku – Uzhgorod – Herson: Posvit, 2019. pp. 192–195.

УДК 378
DOI

Валентина МІШЕДЧЕНКО,
orcid.org/0000-0003-1678-0729,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
(Глухів, Сумська область, Україна) v.mishedchenko@gmail.com

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ЗАСОБАМИ РІЗНИХ ВИДІВ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У процесі багатогранного музикування значне місце відводиться музично-творчій діяльності, яка стимулює активність учнів, сприяє розвитку їхніх музичних здібностей. Творчість пов'язана із самостійними діями, з умінням оперувати знаннями, застосовувати їх на практиці. Творчий розвиток особистості внаслідок своєї складності й унікальності потребує найбільшої педагогічної турботи, особливо коли йдеться про молодших школярів.

Розвиткові творчих здібностей молодших школярів, активізації їхньої уваги, мовлення, емоцій, уяви сприяють такі педагогічні умови: добір різноманітного та цікавого для дітей навчального матеріалу; використання художньо-ігрових методів і прийомів у процесі хорового співу, слухання музики, вивчення музичної грамоти (вірші, казки, загадки, інсценування пісень і казок); створення на уроках неформальної, доброзичливої атмосфери, шанобливе ставлення до кожної дитини.

Особливу увагу слід приділяти накопиченню музичних і позамузичних вражень, що повинні здійснюватися в найрізноманітніших формах роботи: на уроках, концертах, під час відвідування виставок, у спілкуванні з природою. Варто використовувати різну класичну сучасну та народну музику. Процесом накопичування вражень доцільно керувати, оскільки враження учні одержують із різних джерел, які не завжди є педагогічно цінними. Тому необхідно звертатися до найкращих зразків мистецтва.

Практика музичного виховання показує, що діти здатні до продуктивної творчості, в якій проявляються ті чи інші здібності, нахили та інтереси. Таким чином, творча діяльність здатна впливати на особистість дитини.

Творчість – це не окремий розділ уроку. Творчі вправи повинні органічно вливатися у процес навчання, пов'язувати всі розділи уроку. Оцінка творчої діяльності учнів виступає як стимул до творчості. Карати за невиконане творче завдання не можна, бо можна відбити бажання працювати. Л. Толстой наголошував, що, якщо учень не навчився у школі сам творити, то і в житті він лише наслідуватиме.

Ключові слова: музика, урок музики, творча діяльність, дитяча творчість, молодші школярі.

Valentyna MISHEDCHENKO,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Assistant Professor of the Department of Psychology and Pedagogics
of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
(Hlukhiv, Sumy region, Ukraine) v.mishedchenko@gmail.com

DEVELOPING OF CREATIVE ABILITIES OF PUPILS BY DIFFERENT TYPES OF MUSICAL ACTIVITY

In the musical process, significant role is given to musical creative activity, which stimulates the activity of pupils, improves the development of their musical abilities. Creativity is connected with independent actions, with the ability to operate knowledge, to apply it in practice. The creative development of personality, due to its complexity and uniqueness, requires the greatest pedagogical care, especially when it comes to primary pupils.

To development of creative abilities of primary pupils, activation of their attention, speech, emotions, imagination contribute the following pedagogical conditions: selection of various and interesting for children educational material; the use of artistic and playing methods and techniques in the process of choral singing, listening to music, studying musical literacy (poems, fairy tales, riddles, role-playing of songs and tales); creating an informal, welcoming atmosphere in class, respect to every child.

Particular attention should be paid to the accumulation of musical and extramusical impressions, which must be carried out in various forms of work: at lessons, concerts, visiting exhibitions, while communication with nature. It is worth using different classical contemporary and folk music. It is advisable to manage the process of accumulation of impressions, since the pupils' impressions are obtained from different sources, which are not always pedagogically valuable. Therefore, it is necessary to refer to the best examples of art.

The practice of musical education shows that children are capable of productive creativity, in which certain abilities of the child, his skills and interests are manifested. Thus, creative activity is able to influence the child's personality.

Creativity is not a separate section of the lesson. Creative exercises should flow organically into the learning process, linking all sections of the lesson. Assessment of pupils' creative activity serves as an impetus for creativity. It is impossible to punish for an unfulfilled creative task because it is possible to take away the desire to work. L. Tolstoy emphasized that if a pupil has not learned to create at school, then he will also only follow and imitate in his life.

Key words: music, music lesson, creative activities, children's creativity, pupils of primary school.

Постановка проблеми. Музика є одним із наймогутніших засобів виховання, що надає естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. Спілкування дитини з музикою стимулює процес внутрішнього самовдосконалення. Тому саме в музичній діяльності дитина має можливість найкраще реалізувати притаманну їй потребу в самовираженні.

Прояв творчості характерний для дитини з найбільш раннього віку, оскільки творчість – норма дитячого розвитку. Реалізація творчих здібностей учнів робить багатшим і змістовнішим їхнє життя.

У системі музичного виховання школярів особливе місце займає творчий розвиток, виховання їхніх музичних смаків у процесі навчання у школі. Тільки те, що самостійно придумано, стає ідейною переконаністю людини, служить справі формування особистості, міцно входить у комплекс професійно значущих знань, умінь і навичок.

Аналіз досліджень. У працях Л. Архангельського, Л. Виготського, Д. Ельконіна, А. Леонтьєва, В. Остроменської та ін. визначені теоретичні основи процесу формування творчих здібностей учнів. С. Рубінштейн характеризує творчість як діяльність, яка створює щось нове, оригінальне, що входить не тільки в історію розвитку самого творця, але й в історію розвитку науки та мистецтва (Рубінштейн, 1973).

У музичному навчанні й вихованні творчість відображена у працях педагогів-музикантів, які розглядають її як метод загального музичного виховання (Б. Асаф'єв), розвиток музично-творчих навичок (Б. Теплов), вплив творчості на музичний розвиток дітей (О. Апраксина) та ін.

Розгляду проблем музичного виховання, впливу музичного мистецтва на розвиток особистості, розвитку її творчих здібностей присвячена значна кількість праць у різних галузях музичної педагогіки науковців О. Апраксині, Н. Ветлугіної, Л. Дмитрієвої, Д. Кабалецького, Л. Масол, О. Ростовського, Л. Хлебнікової та ін.

Аналіз наукових праць показує, що у змісті навчальних програм музична творчість представлена недостатньо, відсутня єдина методика формування й розвитку музично-творчих здібностей учнів, їх устремління до музично-творчої діяльності.

Мета статті – визначити ефективні шляхи реалізації творчих здібностей молодших школярів засобами різних видів музичної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Одне з найважливіших завдань уроків музики – активізувати учнів, забезпечити їхній музично-творчий розвиток. У процесі багатогранного музикування

значне місце відводиться музично-творчій діяльності, яка стимулює активність учнів, сприяє розвитку їхніх музичних здібностей.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «здібність» характеризується кількома значеннями: 1) природний нахил до чого-небудь; 2) властивість, особливість, що виявляється в умінні робити, здійснювати що-небудь (Великий тлумачний словник, 2004: 361). Важливою умовою подальшого повноцінного розвитку здібностей особистості є її становлення як творчої індивідуальності ще у шкільному віці.

Творчу діяльність можна розглядати як міру гармонійного розвитку особистості, що створює необхідні передумови для її самореалізації.

Дитяча творчість необхідна дітям для їхнього розвитку. Ще у 20-ті рр. Б. Асаф'єв писав про необхідність виховувати творчий тип мислення, застосовуючи елементи творчої діяльності. Він підкреслював, що кожний, хто хоч трохи відчув у мистецтві радість творчості, зможе сприймати й цінувати усе хороше.

Творчий процес тренує та розвиває пам'ять, мислення, активність, спостережливість, цілеспрямованість, логіку. Творчість пов'язана із самостійними діями, з умінням оперувати знаннями, застосовувати їх на практиці. Усе, що творчо засвоїв учень, стає міцним надбанням, життя дитини збагачується новими почуттями.

Формування творчих здібностей відбувається тільки шляхом включення у відповідну діяльність. Творча самостійність учнів на уроках музики плідно розвивається у таких видах діяльності: під час вироблення суджень про музику; у процесі виконання музичних творів: хорового співу, у музичних іграх, гри на музичних інструментах, рухах під музику; у власне творчій діяльності учнів.

Музично-творчі вправи на уроках музики не переслідують мети підготувати композиторів. Головне, що відбувається процес залучення учнів до музики, пробудження віри в себе, тренування уяви, пам'яті.

Психолог Б. Теплов вважав, що раннє залучення дітей до творчої діяльності корисне для їхнього загального художнього розвитку й відповідає потребам і можливостям. Створюючи найпростіші мелодії, діти відкривають для себе світ, охоче навчаються. Систематичні заняття творчістю підвищують музикальність учнів, допомагають їм краще виконувати професійну музику. Вправи розвивають і збагачують духовний світ учнів.

У навчально-виховній роботі доцільно використовувати, по-перше, творчі завдання, які сприяють розвитку ритмічного відчуття, ладового, звуковисотного й інтонаційного слуху, художньо-образних уявлень у процесі гри на дитячих музичних інструментах, виконавських здібностей; по-друге, творчі завдання художньо-естетичної спрямованості, виконання яких впливає на формування й розвиток якостей і властивостей творчої особистості, а саме: художнього сприймання, уяви, оригінального, асоціативного мислення, емоційно-почуттєвої сфери.

Слід підкреслити, що розвиток творчої особистості, її якостей та індивідуальних особливостей має здійснюватися на основі інтенсивного оволодіння знаннями, уміннями й навичками, щоб одне сприяло інтенсифікації другого. Тільки наділивши учнів певним мінімумом загально-професійних знань, можна говорити про самостійне створення учнями різноманітних, оригінальних, творчих продуктів. Тому в навчальному процесі вчителю необхідно використовувати як творчі завдання, так і репродуктивні.

Часто учень, пасивний на уроках, із піднесенням сприймає завдання скласти мелодію. Вводити елементи імпровізації необхідно якомога раніше, з першого уроку в 1 класі. Перший урок із першокласниками краще почати не з перевірки музичних даних і не з переклички, а зі співу нескладної пісеньки. Коли діти поспівали, провели гру під музику, вчитель може «згадати», що учні ще не знайомилися. Тоді вчитель співає запитання: «Як тебе звуть?» і пропонує учням проспівати своє ім'я та відповісти на питання, співаючи. Якщо хтось із дітей промовчить – не біда.

На наступному уроці вчитель пропонує скласти закінчення до віршика, заспівати відповідь на мелодію-питання. Імпровізувати зручно на невеликому віршованому тексті, запропонувавши класу 2–3 вірші на вибір. Вірш зумовлює ритм і форму мелодії. Він має бути співучим, образним, цікавим за змістом. Наприклад: *«У нашої берізки білая кориця, вичесані кіски – любо подивиться»*.

Створюючи найпростіші мелодії, діти відкривають для себе світ, охоче навчаються. Систематичні заняття творчістю підвищують загальну музикальність учнів, допомагають їм краще виконувати професійну музику.

З метою удосконалення музично-творчого розвитку молодших школярів можна використовувати загадки. Над музичними загадками учитель працює так: імпровізує мелодію та співає її з усім класом; спільно з учнями добирає музичні інструменти, які підходять для втілення того чи іншого

персонажа; інсценує кожну загадку (з допомогою дитячого «оркестру»); проводить конкурс на кращих виконавців.

Дуже важливо, щоб пісні, котрі вчитель пропонує розучити, подобалися дітям. Після того, як учитель вивчив пісню з дітьми, її інсценують. Інший варіант виконання – спів із відповідними рухами (кожен «входить у роль»).

Після вивчення пісні А. Філіпенка «Через міст» школярам можна запропонувати завдання: драматизувати музичний твір розвивального змісту, драматизація якого вимагає від учнів розвитку сюжету, встановлення певних взаємин між персонажами, розподілу ролей. Вивчену пісню «Берізонька» (муз. А. Філіпенко, сл. Т. Волгіної) можна виконати з рухами відповідно до характеру музики та змісту літературного тексту.

Після розучування пісень можна дати завдання «намалювати» музику (пісню). Так, у першому класі після вивчення «Калинової пісні» В. Верменича запропонувати намалювати «калину веселу, калину червону». Часто діти малюють вдома ілюстрації до створеної самостійно пісеньки. Такий малюнок допомагає дитині конкретніше уявити образ майбутньої імпровізації. Кращі малюнки можна відібрати та зробити виставку у класі музики.

Прослухавши музичні твори «Пташка» Е. Гріга, «Ведмідь» В. Ребікова, діти можуть відтворити за допомогою музично-ритмічних рухів образи пташки й ведмеда, зображених у музиці.

Захоплюючим для дітей є процес створення імпровізацій, що використовують елементи інсценізації. Вони менш поширені, бо вимагають від учителя уважної підготовки: підбору необхідного матеріалу, врахування можливостей класу, кожного учня. Це імпровізація у ролях казок, сценок, байок. У вигляді початкових вправ можна використовувати елементи творчих рольових ігор типу «музична розмова», гра «запитання – відповідь». Діти самі із задоволенням придумують текст.

Роботу над імпровізацією музичних казок доцільно починати в середині першої чверті першого класу. Можна взяти гру-казку «Колобок». Спочатку створюємо пісеньку Колобка, звертаємо увагу на те, що співав Колобок, коли котився лісовою доріжкою. Учні пригадують: він радів, що втік і його не з'їли звірі; хвалився, який він гарний, смачний; дивувався, як чудово навкруги. Діти співають свої варіанти пісеньки. Відбирається найкращий і так створюються поступово пісні для інших героїв казки. Фінал казки можна змінити – на допомогу Колобку приходять діти (яким не вистачило ролей у казці). Казка закінчується

веселою хоровою піснею або танцем. Музику до танцю пропонує вчитель, а рухи діти придумують самі. Таку музичну казку діти створюють на кількох уроках. Можна приготувати костюми, запросити гостей і показати музичну казку-виставу.

Крім вокальної, імпровізація може бути інструментальна. Освоївши на дитячому музичному інструменті 2–3 звуки чи навіть один звук, можна імпровізувати короткі власні мелодії. Учитель звертає увагу на необхідність логічної побудови мелодичної та ритмічної фрази: для колискової пісні мелодія має бути плавною, зі спокійним ритмом, не дуже швидка, а для танцю мелодія матиме інший характер.

Для розвитку художньо-образних уявлень і виконавських здібностей у процесі гри на дитячих музичних інструментах доцільні такі творчі завдання:

1. Проілюструвати оповідання, вірш або маленьку історію музично-шумовим супроводом, що містив би певний ритмічний малюнок.

2. Створити «ключ птахів», звукові сигнали (наприклад, машин або цокання годинників), які утворюють характерну інтонацію.

Вказане завдання можна запропонувати у процесі вивчення теми «Інтонація», що допоможе учням розуміти, які інтонації зображують різноманітні звуки, шуми, явища навколишнього світу, які – виражають настрій, почуття й думки людини.

З самого початку занять необхідно залучати дітей до того, щоб вони самі робили висновки, зауваження, порівнювали мелодії своїх товаришів. Учитель повинен похвалити, заохотити сміливість творення першої мелодії учня, який раніше відмовчався.

Оскільки молодший вік є періодом найінтенсивнішого розвитку творчої активності дітей, то й педагогічне керівництво творчим процесом не слід відкладати на потім, коли дитина отримає теоретичні відомості, бо з віком творча активність знижується.

У міру набуття нових знань і навичок розширюються можливості пов'язувати творчі завдання з музичною грамотою. Творчі завдання допомагають закріпити знання про висоту і тривалість звуків, темп, динаміку, розмір тощо.

Для закріплення знань про сильні та слабкі долі, дводольні й тридольні такти можна використати порівняння віршованих текстів, запропонувавши школярам визначити їхню метроритмічну структуру. Наприклад: *«Знають навіть всі малята: скоро в нас веселе свято»; «Сонечко світить, співають пташки, будем в садку працювати залюбки».*

Бажано на основі різних текстів виконати творче завдання – ритмізувати та мелодизувати їх.

Для розвитку ритмічного відчуття можна використовувати такі творчі завдання:

1. Створити ритмічну відповідь на ритмічне запитання вчителя. Учні діляться на пари, в яких один починає плескати, а інший продовжує.

2. У процесі вивчення теми «Три типи музики – пісня, танець, марш» (2 клас) діти можуть створити ритм, схожий на марш (під нього можна крокувати), на танець, наприклад, вальс або польку (можна танцювати), на пісню – колискову.

3. Гра «Відгадай пісню» за ритмом. Спочатку вчитель плескає ритмічний малюнок знайомої пісеньки, а учні відгадують. Потім на місце вчителя стає хто-небудь з учнів.

4. Імпровізація ритмічного акомпанементу (ритмічного вступу) до музики (пісні).

Коли учні впораються з цим завданням, вони можуть вибрати музичний інструмент, який підходив би за настроєм і характером до пісні, й акомпанувати на цьому інструменті.

Для розвитку ладового, звуковисотного й інтонаційного слуху можна рекомендувати такі творчі вправи:

1. Створити мелодію імені (кожен учень до свого імені добирає мелодію).

2. Гра «Музична казка» (учні придумують інтонації, звуки, які можна було почути у лісі, а також героїв казок, із котрими можна було зустрітись під час музичної «мандрівки»).

3. Передати в інтонації різні почуття: сум, радість, упевненість, спокій та ін. За бажанням учень може співати зі словами, які він придумав сам.

Власна дитяча творчість, навіть найпростіша, власні дитячі знахідки, навіть найскромніші, власні дитячі думки – все це створює атмосферу радості, формує особистість, виховує людяність, стимулює розвиток творчих здібностей. Виконання творчих завдань художньо-естетичної спрямованості передбачає комплексне використання таких видів мистецтва, як музика, література, образотворче мистецтво. Така організація навчання допоможе подолати однобокість і фрагментарність мислення, сприятиме емоційному розвитку молодших школярів.

Прослухавши музичний твір «Хвороба ляльки» П. І. Чайковського, можна запропонувати дітям відповісти, який колір найбільше підходить до цієї музики: рожевий, чорний, зелений, червоний чи якийсь інший і чому? Це завдання допоможе дитині свідомо звернути увагу на зв'язок кольору, засобів художньої виразності з характером образу, створеного композитором.

Завдання «намалювати» музику можна запропонувати після прослуховування музичного твору. Наприклад, після слухання у 2 класі «Камаринської» М. Глінки запитати «Хто міг танцювати цей танок? Намалуйте різних танцюристів, що молодечо витанцювують камаринську».

Прослухавши музичний твір Е. Гріга «У печері гірського короля», варто запропонувати намалювати й розповісти, що діється у печері. Чому музика звучить спочатку тихо, а потім – голосніше, змінюються динаміка й темп? Це завдання дає змогу учням звернути увагу на виразальні засоби в музиці та живописі.

На одному уроці можна запитати у дітей: «Коли композитор створює музику, чи думає він, яким інструментам доручити її виконання?» Щоб допомогти дітям розібратися у цьому питанні, доцільно, на наш погляд, запропонувати їм послухати п'єсу, де є елементи зображальності, й подати їх на різних інструментах. Аби діти краще запам'ятали назви музичних інструментів та особливості їх звучання, можна використати казки: «Нічна симфонія», «Музика-чародійник», «Як дзвенять сніжинки», «Хто що співає?», «Скрипка, Бубон і Сопілка», «Музична канарка», «Таємничі співці» та ін.

Щоб перевірити, чи запам'ятали діти назви музичних інструментів і їхні особливості, учитель пропонує загадки, які можна доповнити кольоровими малюнками.

На уроках музики широко використовується інтегрований підхід. Література, поезія, твори образотворчого мистецтва, пластичної діяльності сприяють формуванню у дітей не тільки навичок музичної діяльності, а й розвивають музично-творчі здібності. З метою засвоєння музичних знань можна запропонувати такі цікаві творчі завдання: прослухані музичні твори віднести до одного із трьох китів (жанрів) музики; намалювати ілюстрації до дитячих казок; передати за допомогою рухів, жестів, пантоміми, танцювальних рухів характеру героїв казки, персонажів картини, образів програмної музики; відповідно до характеру музичного

твору намалювати: кита, що марширує (сумний, веселий); кита, який танцює (український, грузинський танець); кита, що співає пісню (українську народну, польську, естрадну сучасну); придумати казку про музичні звуки, музичні інструменти, записати її на аркуші паперу й оформити кольоровими олівцями й акварельними фарбами; графічно зобразити мелодичний рисунок, передати лініями характер руху мелодії (плавний, стрибкоподібний), напрям руху мелодії (вгору чи вниз), дібрати до мелодії відповідні за характером лінії-образи («лінію-пружинку», «лінію-хвилю», «лінію-зигзаг», «лінію-пунктир»); запропонувати музичні твори, які можна використати для супроводу казкового сюжету; виготовити казкові атрибути для інсценізації казки; продекламувати вірш про дощик із різними мовними інтонаціями (радість, захоплення, подиву, жалю, прохання, вимоги), додаючи ритмічний супровід; дібрати кольори, відповідні музичним тембрам, образам і настроям; створити мелодію (чи речитатив) до вірша або фрагмента літературного твору (за інтонаціями-підказками або в заданому жанрі, розмірі); написати вірші до музики, творів-вражень про музику; написати оповідання про любов українського народу до пісні; виліпити із глини, пластиліну персонажів музичних казок, п'єс, пісень; створити ескізи костюмів для дійових осіб опер, балетів.

Висновки. Творчі завдання на уроках музики сприяють загальному творчому розвитку особистості, що, у свою чергу, виховують чуйність, художню уяву, спостережливість, образно-асоціативне мислення, активізують пам'ять, інтуїцію, формують внутрішній світ дитини. Практика музичного виховання показує, що діти здатні до продуктивної творчості, в якій проявляються ті чи інші здібності дитини, її нахили та інтереси.

Людина, що володіє постійним і усвідомленим інтересом до творчості, вмінням реалізувати свої творчі можливості, більш успішно адаптується до умов, що змінюються, і вимог життя, легше створює свій індивідуальний стиль діяльності, більш здатна до самовдосконалення, самовиховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і гол. ред. Т. В. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1140 с.
2. Рубінштейн С. Л. Основи загальної психології. Москва, 1973. 556 с.

REFERENCES

1. Velykyj tlumachnyj slovnyk suchasnoyi ukraïnskoyi movy [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian], 2004, 1140 p. [in Ukrainian].
2. Rubinshtejn S. L. Osnovy zagal'noyi psykholohiyi [Fundamentals of General Psychology], 1973, 556 p. [in Russian].

Оксана МІЩЕНКО

orcid.org/0000-0001-9075-4436

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури

Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

(Київ, Україна) mksenja1810@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ АНАЛІЗУ ОПИСОВИХ ЕЛЕМЕНТІВ ЕПІЧНОГО ТВОРУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Розвідка презентує методичну модель аналізу художніх описів на уроках української літератури у старших класах. У статті обґрунтовано доцільність введення хронологічного, антропоцентричного та концептуального підходів до аналізу описів, розроблено алгоритм упровадження їх у шкільну практику. Представлено комплекс взаємопов'язаних знань і вмінь, якими повинні оволодіти старшокласники у процесі аналізу художніх описів, послідовність навчальної діяльності на етапах теоретичної, читачької, аналітико-синтетичної роботи з епічним твором.

У статті переконливо доведено, що орієнтація учнів-читачів на описові елементи не зміщує акценти з цілісності сприйняття художнього матеріалу на фрагментарність, а навпаки – надає спрямованості аналізу епічного твору як системи взаємопов'язаних складників; визначено підпорядкованість описових елементів реалізації головної ідеї, їхню антропоцентричну, локально-темпоральну та концептуальну спрямованість.

Аналіз художніх описів у старших класах розглянуто як процес, що забезпечується послідовністю реалізації етапів, навчальних завдань, прийомів і форм організації пізнавальної діяльності учнів. Показниками продуктивного аналізу художніх описів визначено розвиток читачького інтересу до художніх творів, уміння розглядати художні описи у міжмистецькому контексті, уміння застосовувати знання із теорії літератури для аналізу й інтерпретації художнього твору, здатність визначати функціональні можливості описів крізь призму антропоцентричного, локально-темпорального та концептуального рівнів твору, використовувати здобуті знання в нових навчальних і життєвих ситуаціях.

Розвиток умінь цілісного аналізу художнього твору та його описових складників визначено одним із важливих засобів формування предметної читачької компетентності старшокласників.

Ключові слова: художній опис, епічний твір, антропоцентричність, концептуальність, хронолог, урок української літератури, старша школа.

Oksana MISHCHENKO

orcid.org/0000-0001-9075-4436

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Researcher of the Ukrainian Language and Literature Teaching Department

Institute of Pedagogics of National Academy of Educational Sciences of Ukraine

(Kyiv, Ukraine) mksenja1810@gmail.com

FORMATION OF SENIOR STUDENTS' SUBJECT COMPETENCE IN THE PROCESS OF AN EPIC WORK'S DESCRIPTIVE ELEMENTS ANALYSIS AT UKRAINIAN LITERATURE LESSONS

The research represents a methodological model of analyzing belletristic descriptions at the lessons of Ukrainian literature in senior school. The article substantiates the viability of introducing chronotopical, anthropocentric and conceptual approaches to the analysis of belletristic descriptions, the algorithm of their implementation into the school practical work being elaborated. The investigation presents a complex of interconnected knowledge and skills that must be mastered by the senior students in the process of an epic work's descriptive elements analysis, the succession of the learning activity at the stages of the theoretical, reading, analytical and syncretical work with an epic writing.

The article convincingly proves that students' reading focus on descriptive elements does not shift the accents from the perception of belletristic material's integrity to fragmentarity but on the contrary it imparts commitment of an epic work's analysis to the text as a system of interrelated constituents. The research identifies that descriptive elements subordinate to realizing the main idea their anthropocentric, local and temporal and conceptual commitment being stipulated.

The investigation views the analysis of belletristic descriptions in senior forms as a process provided by the sequence of fulfilling certain stages, educational tasks, practices and forms of students' learning activity organization. The article defines the indicators of productive belletristic descriptions analysis such as the development of reader's interest to

belles-tristic works, the skill of considering belles-tristic descriptions in the interartistic context, the faculty of using the knowledge of literature theory for the analysis and interpretation of a belles-tristic work, the ability of determining functional capacities of descriptions through the prism of anthropocentric, local and temporal and conceptual levels of a piece of work, of using the gained knowledge in new learning and life situations.

The research defines the development of skills of a belles-tristic work's holistic analysis and its descriptive components as one of the important means of forming senior students' subject reading competence.

Key words: *belles-tristic description, epic work, anthropocentricity, conceptuality, chronotope, Ukrainian literature lesson, senior school.*

Постановка проблеми. Розвиток уваги учнів до описових частин художнього твору – важливий етап у процесі формування компетентного читача. Однак лише за умов усвідомленого сприйняття описів як концептуальних засобів вираження авторського задуму зможемо виробити стійкий інтерес учнів до цих фрагментів. Інтерес реципієнтів до описових елементів є одним із показників готовності до цілісного усвідомленого сприйняття художнього твору. Відсутність наукових праць, які надавали б вичерпну інформацію щодо аналізу цих складників на уроках української літератури у старших класах, зумовлює актуальність дослідження.

Аналіз досліджень. Особливості епічного роду літератури окреслено у працях Н. Романишиної, В. Уліщенко, О. Фенцик, Н. Фенько та ін. Предметом дослідження науковців стали й окремі елементи описовості: пейзаж (Т. Дятленко, А. Сафонова, М. Шнеерсон та ін.), портрет (Б. Галанов, В. Миронюк, І. Семенчук, К. Сізова та ін.), інтер'єр (Н. Демчук, В. Тимченко та ін.).

Теоретико-методичні засади формування предметної компетентності учнів-читачів розглянуто у працях О. Ісаєвої, О. Куцевол, Л. Неживої, А. Ситченка, А. Фасолі, Т. Яценко та ін.

Мета статті – окреслити аспекти аналізу епічного твору, інкрустованого описовими елементами.

Виклад основного матеріалу. Наявність описових фрагментів є однією з основних особливостей епічного роду літератури. Так, В. Уліщенко пропонує визначати «епос» за такими ознаками, як: подієвість, наявність авторської характеристики дійових осіб, описи, оповідний характер (Уліщенко, 2011: 450). За науковими спостереженнями дослідників епічних творів (Н. Романишиної, В. Уліщенко, О. Фенцик, Н. Фенько та ін.), способи творення, місце й розлогість описів детерміновані жанровими особливостями організації художнього матеріалу. Серед основних показників сформованості в учнів читацької компетентності науковці (А. Вітченко, А. Градовський, Н. Волошина, С. Жила, О. Ісаєва, Є. Пасічник, А. Ситченко, Г. Токмань, А. Усатий,

Т. Яценко та ін.) визначають осмислене сприйняття всіх складників літературного твору.

Вибір хронотопного, антропоцентричного чи концептуального аналізу описових позасюжетних елементів ґрунтується на таких положеннях: *антропоцентричний* аналіз сприяє визначенню взаємозв'язку описів з образною системою твору; *хронотопний* аналіз дає можливість осмислити та схарактеризувати описові засоби творення художнього часопростору; *концептуальний* аналіз здатний розкрити значення описових елементів для вираження ідейного змісту твору.

Запропоновані види аналізу спрямовано на подолання основних недоліків сприйняття й аналізу художніх описів: часткова обізнаність учнів із функціональними можливостями описів зумовлює низький рівень читацького інтересу до цих складників; часто учні не можуть зрозуміти ті почуття й переживання, які передає автор через вербальне змалювання картин природи, інтер'єру чи зовнішності персонажа. Як наслідок, учні не розуміють значення описових картин для розкриття ідейного задуму твору.

Загальний підхід до осмислення описів передбачає таку послідовність їх вивчення: поглиблення теоретичних знань учнів про описові позасюжетні елементи; удосконалення читацької уваги учнів до описових фрагментів епічних творів; аналіз описів крізь призму їхньої антропоцентричної, часопросторової та концептуальної спрямованості.

У процесі роботи учні вчать застосовувати необхідні теоретико-літературні знання для аналізу епічного твору, вирізняти описи в системі засобів організації художнього часопростору, з'ясовувати їх місце в ієрархічно структурованій системі складників антропоцентричності, розкривати взаємозв'язок цих складників із простором, простору – з персонажем, а персонажа – з авторською ідеєю твору.

Внаслідок актуалізації попередньо здобутих знань про описи – визначення компонентів, які належать до описових, установлення детермінант, що об'єднують ці елементи у систему, – пропонуємо учням старших класів сформулювати дефініцію цього поняття: *художні описи* – це

позасюжетні елементи епічного твору, які фіксують авторське бачення зовнішності персонажів, предметного та природного оточення.

Осміслене сприйняття реципієнтом описових фрагментів можливе лише тоді, коли виникає резонанс між особистістю героя й особистістю автора, з одного боку, й особистістю читача – з іншого (Матвеева, 2011: 243). Однак усталене розуміння того, що описи допомагають розкрити внутрішній світ літературних героїв, дають уявлення про місце і час дії, для старшокласників є слабкою мотивацією. З огляду на те, що простір в епічному творі не вільний від присутності людини, а опис часу – це також опис людини в часі (Кухаренко, 2004: 790, вважаємо доречним визначення взаємопідпорядкованості антропоцентричного і хронотопного аналізу описів: 1) описи є засобами вираження художнього часопростору в епічному творі: виконують функцію ретардації, затримують розвиток подій, коли письменник хоче підкреслити важливість зображуваного епізоду чи персонажа у творі, зосередити на них увагу читача; 2) описові позасюжетні елементи є носіями інформації про образи-персонажі: пейзаж може передавати психологічний стан літературного героя, гармоніювати або ж контрастувати з ним; портрет є прямою його характеристикою, а інтер'єр – опосередкованою, вказує на його вподобання, звички та побут, у якому він діє; 3) через описи можна простежити авторську позицію, його ставлення до зображуваного, тому однією з основних функцій описів визначаємо оцінку. Поряд з іншими функціями цих композиційно-мовленнєвих форм варто виділити концептуальну. «Опис, що відображає думку автора, є безпосереднім способом реалізації концепту, а опис, який відображає позицію персонажа, передає концепт опосередковано – через характеристику спостерігача» (Кухаренко, 2004: 147).

Різноманітність художнього матеріалу в системі описових елементів визначає необхідність детальніше розкрити функціонально-типологічний аспект аналізу кожного із цих них: портрета, інтер'єру, пейзажу.

У літературознавстві дослідники найчастіше вказують на зв'язок поняття «портрет» із тілесністю, адже «тіло – це чи не найперша асоціація, яка легко й сильно пов'язується з портретом». Окрім того, як зазначає К. Сізова, спільною змістовою ознакою портретів героїв української прози є зосередженість на душевному світі персонажів, сфері почуттів, емоцій і переживань. Антропоцентричну функцію портретної харак-

теристики образу-персонажа епічного твору найбільш точно окреслив А. Ткаченко: «Опис персонажа, його зовнішності – чи то в найзагальніших, чи найдокладніших рисах – здебільшого не має самодостатнього значення, а покликаний допомагати проникненню в його внутрішній світ, психологію, душевні порухи, вдачу тощо» (Золотюк, 2013: 195). Основний підхід до шкільного аналізу художнього портретування, зазвичай, полягає в розкритті його ролі як одного з основних засобів характеротворення, визначенні взаємозв'язку зовнішніх і внутрішніх рис персонажа. Наприклад, у повісті Івана Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» портретування братів є яскравим прикладом типізації та індивідуалізації їхніх образів. Компетентісно орієнтований підхід передбачає готовність використати здобуті знання і сформовані фізіономічні уміння для уникнення проблем, із якими учні можуть мати справу в повсякденному житті.

Провідна роль в організації художнього часопростору належить описам *інтер'єру*. З огляду на це в старших класах необхідно розширити межі дослідження опису предметного оточення персонажа, визначати не лише їхню антропоцентричну спрямованість, а й розглядати їх із погляду засобів творення художнього хронотопу, адже «урахування часопросторового складника часто виводить на усвідомлення тих змістових і композиційних властивостей, які за інших обставин не акцентуються» (Бондаренко, 2012: 68). Щоб правильно спрямувати хід запропонованого аналізу, необхідно визначити взаємозв'язок художнього часу і простору з антропоцентром твору.

Учні старшої школи мають можливість простежити роль позасюжетних чинників формування художнього часопростору та концепту твору в динаміці, адже курс української літератури у 10–11 класах охоплює часові межі від 70–90 рр. XIX ст. і до сьогодення. Наприклад, під час вивчення реалістичного роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» учням варто запропонувати розкрити роль опису оселі Чіпки як засобу увиразнення моментів його злетів і падінь; у процесі аналізу інтер'єру в модерному романі Валер'яна Підмогильного «Місто» учні мають з'ясувати, що описи помешкання Степана Радченка зумовлені ідейним спрямуванням твору. Успішне вирішення учнями навчальних завдань, розроблених з урахуванням вимог, які ставляться до реалізації концептуального аналізу, спонукає до таких висновків: якщо автор уводить у твір опис розміщення, то він має важливе значення.

Старшокласники здатні бачити літературні пейзажі не лише як самостійні картини мальовничої природи в авторському сприйнятті, а й як компоненти твору, тісно пов'язані з іншими його частинами. Учням 10–11 класів варто запропонувати більш складні навчальні завдання, які вимагатимуть розуміння старшокласниками концептуального значення пейзажу як для оцінки його емоційного впливу на читача, так і для осмислення антропоцентричної та часопросторової парадигми твору.

Для старшокласників звичними є завдання знайти в тексті твору та пояснити значення пейзажу як одного із засобів розкриття настрою персонажа, його почуттів і переживань у певний момент розвитку сюжету. Поза сумнівом, однією з найважливіших функцій опису природи є його антропоцентрична спрямованість, адже він є засобом створення характеру, допомагає читачеві зрозуміти внутрішній світ героя. Однак продуктивність роботи учнів над пейзажем залежить від реалізації завдань не лише розкрити значення описів природи як засобів художнього «олюднення» персонажів, а й визначити їхню роль у системі чинників формування художнього хронотопу та ідейного змісту твору.

Під час змалювання описів природи крізь призму сприйняття персонажів старшокласники легко визначають їхню характерологічну функцію. Коли опис належить оповідачеві, він переважно розуміється учнями як самостійний фрагмент твору, органічно не пов'язаний із його змістом. Без актуалізації образу автора як одного зі смислових центрів антропоцентризму в епічному творі учням важко зрозуміти інформатив-

ність таких описів. Виконання школярами системи завдань, які спрямовані на розкриття ролі описів природи як імпліцитних засобів вираження авторської модальності, значно полегшує бачення й розуміння їхньої ролі як актуалізаторів концептуального змісту твору.

У процесі роботи учні мають дійти висновків, що статичні пейзажі в літературних творах переважно слугують засобами відтворення локального художнього часопростору, у якому перебуває персонаж, а динамічні переважно передують швидким змінам сюжету, виконують функцію «перемикача сюжету» (за В. Кухаренко), визначають подальший розвиток подій у творі, що допомагає визначити їхнє місце в загальному часопросторі епічного твору. З огляду на це старшокласники мають з'ясувати, що пейзаж у літературному творі зберігає лише зовнішню подібність до природних явищ, а одним з основних завдань літературного пейзажу є відтворення художнього хронотопу та поглиблення концептуального змісту епічного твору.

Етапи аналізу описових елементів епічних творів на уроках української літератури розроблено з урахуванням компетентнісного підходу: передбачають розвиток читацького інтересу учнів, уміння розглядати художні описи у міжмистецькому контексті, уміння застосовувати знання з теорії літератури для аналізу й інтерпретації художнього твору, здатність визначати функціональні можливості описів крізь призму антропоцентричного, локально-темпорального та концептуального рівнів твору, використовувати здобуті знання в нових навчальних і життєвих ситуаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Ю. І. Методика шкільного вивчення сюжетно-композиційної організації епічного твору : навчальний посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 143 с.
2. Золотюк Л. Я. Специфіка і функції художнього портрета у прозі В. Винниченка : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.01 / Нац. акад. наук України, Ін-т л-ри ім. Т. Г. Шевченка. Київ, 2013. 20 с.
3. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту. Вінниця : Нова книга, 2004. 272 с.
4. Матвеева О. О. Художній текст і антропоцентризм. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/novitfilolog/11/131.pdf>.
5. Ткаченко А. О. Мистецтво слова : вступ до літературознавства. Київ : Правда Ярославиців, 1998. 448 с.
6. Уліщенко В. В. Теорія і практика інтерсуб'єктного навчання української літератури в школі : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 398 с.
7. Хализев В. Е. Теория литературы. Москва : Высш. школа, 1999. 398 с.
8. Яценко Т. О. Компетентнісний підхід як основа модернізації шкільної літературної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія : Педагогічні науки*. 2018. Вип. 2 (1). С. 156–165.

REFERENCES

1. Bondarenko Ju. I. Metodyka shkil'nogho vyvchennja szuzhetno-kompozycijnoj orghanizaciji epichnogho tvoruh: navchalnyi posibnyk. [Methods of school studying an epic work's plot-compositional organization]. *Study guide for students of philological faculties*. Nizhyn Nizhyn Mykola Gogol State University, 2012. 143 p. [in Ukrainian].
2. Zolotjuk L. Ja. Specyfika i funkciji khudozhnjogho portreta u prozi V. Vynnychenka : avtoref. dys... kand. filol. nauk: 10.01.01 [Specificity and functions of a belletristic portrait in prose by V. Vynnychenko]. National Academy of Sciences of Ukraine, Shevchenko Institute of Literature, Kyiv, 2013. 20 p. [in Ukrainian].

3. Kukhareno V. A. Interpretacija tekstu. [Interpretation of the text] Vinnytsia: Nova knyha, 2004. 272 p. [in Ukrainian].
4. Matvejeva O. O. Khudozhnij tekst i antropocentryzm. [Belletristic work and anthropocentricity]. [in Ukrainian]. URL: <http://lib.chdu.edu.ua>.
5. Tkachenko A. O. Mystectvo slova : vstup do literaturoznavstva. [Art of the word : introducing to literary studies]. Kyiv: Pravda Jaroslavychiv, 1998. 448 p. [in Ukrainian].
6. Ulishhenko V. V. Teorija i praktyka intersub'jektnogho navchannja ukrajinskoji literatury v shkoli : monografija. [Theory and Practice of Intersubject Ukrainian literature Teaching at school : monograph]. Kyiv: Publishing House of NPU named after M. P. Drahomanov, 2011. 398 p. [in Ukrainian].
7. Halizev V. E. Teorija literatury. [Theory of Literature] Moscow: Vyssh. shkola, 1999. 398 p. [in Russian].
8. Jacenko T. O. Kompetentnisnyj pidkhid jak osnova modernizaciji shkil'noji literaturnoji osvity. [Competency approach as a basis for modernization of school literary education.] *Bulletin of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University. Series. Pedagogical Sciences*. 2018. Issue 2 (1). pp. 156–165. [in Ukrainian].

УДК 378
DOI

Ірина МОЗУЛЬ,

orcid.org/0000-0002-3452-2574,

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
(Глухів, Сумська область, Україна) mozul.dubok@gmail.com*

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Модернізація системи освіти пов'язується із введенням в освітнє середовище інноваційних технологій. Слово «інновація» означає оновлення, зміну, введення нового, тобто нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу.

У статті розкривається сутність та особливості впровадження інноваційних технологій на уроках природознавства в початковій школі. Рекомендуються (аналізуються) основні інноваційні форми роботи з учнями початкової школи на уроках природознавства. У процесі навчання в учнів формуються уявлення та поняття про цілісність світу; природне й соціальне оточення як середовище людини.

Інноваційні форми й методи дають можливість створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою необхідність, зможе розкрити свої здібності й продемонструвати знання, відчути впевненість у собі.

Освітні інноваційні технології спрямовані на всебічний розвиток дитини. Під час уроку діти можуть вільно висловлювати свою думку і вислухати свого товариша, вчитель не є засобом «похвали і покарання», а другом, порадиником, старшим товаришем.

Використання різноманітних видів інноваційних вправ на уроках дає можливість доповнити уроки різноманітною інформацією, а різні види діяльності заохочують дітей до роботи. Основна функція цих методів – навчити кожну дитину активно та вільно мислити на уроці, набувати індивідуального досвіду толерантної співпраці.

Процес формування умінь і навичок стає набагато результативнішим, якщо організувати навчання у співробітництві, яке ґрунтується на спільній діяльності та взаєморозумінні вчителя й учнів. Саме таке навчання з використанням інтерактивних технологій сприяє формуванню ключових компетентностей учнів, підвищує інтелект дитини, зміцнює її віру у власні здібності, стимулює активність і творчість.

Ключові слова: технології, інновація, інноваційні технології, учні початкової школи, урок природознавства.

Iryna MOZUL,

Candidate of Pedagogical Sciences,

*Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
(Hlukhiv, Sumy region, Ukraine) mozul.dubok@gmail.com*

IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS AT NATURE SCIENCE LESSONS AT PRIMARY SCHOOL

The modernization of the educational system is associated with the introduction of innovative technologies into the educational environment. The concept of innovation means the renewal, change, introduction of new, that is, innovation that improves the course and results of the educational process.

The article reveals the essence and peculiarities of the introduction of innovative technologies in nature science lessons at primary school. Basic innovative forms of working with primary school pupils in nature science lessons are analyzed. In the process of learning, pupils form ideas and concepts about the integrity of the world; natural and social surrounding as a human environment.

Innovative forms and methods make it possible to create comfortable learning conditions in which each pupil feels his need, will be able to open his abilities and demonstrate knowledge, to feel confident in themselves.

New educational innovative technologies are aimed at the overall child's development. Interactive forms and methods make possibility to create comfortable learning conditions at nature science lessons, when each pupil feels his need, will be able to open his abilities and demonstrate knowledge, to feel confident in himself. During the lesson, children are free to express their opinions and listen to their companion; the teacher is not a means of "praise and punishment" but a friend, counselor, senior companion.

The using of various types of innovative exercises at lessons gives an opportunity to supplement the lessons with a variety of information, and different activities encourage children to work. The main function of these methods is to teach each child to think actively and freely in the lesson, to gain individual experience of tolerant cooperation.

The process of developing skills becomes much more effective when organizing training in collaboration that is built on the teamwork and understanding of teacher and pupils. This kind of learning with using of interactive technologies, promotes the formation of pupils' key competences, enhances the intelligence of the child, strengthens his belief in his own abilities, and stimulates activity and creativity.

Key words: technology, innovation, innovative technologies, primary school pupils, nature science lesson.

Постановка проблеми. Пріоритет педагогічної діяльності – сформувати компетентну особистість молодшого школяра на основі розвитку пізнавального інтересу, навчити самостійно мислити, озброїти необхідними для цього знаннями, вміннями та навичками. Учитель початкової школи, виконуючи вимоги Державного стандарту початкової освіти, має постійно вдосконалювати процес навчання, що дає змогу дітям ефективно та якісно засвоювати програмний матеріал. Тому необхідно використовувати педагогічні технології.

Концепція загальної середньої освіти чітко визначила напрями розвитку освіти в Україні, які наповнюють відповідним змістом педагогічні технології. Специфіка педагогічної технології полягає у тому, що за її допомогою конструюється й здійснюється такий навчальний процес, який має гарантувати досягнення поставлених цілей.

Інноваційні форми й методи дають можливість створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою необхідність, зможе розкрити свої здібності й продемонструвати знання, відчути впевненість у собі.

Головний об'єкт під час навчання – творча особистість учня. Тому вчитель мусить приділяти велику увагу розвитку творчих здібностей молодших школярів, формуванню їхньої пізнавальної активності. На кожному уроці бажано здійснювати диференційований та індивідуальний підхід до учнів. Для цього треба використовувати різноманітні завдання з природознавства, привчати учнів до самоконтролю й взаємоконтролю, використовувати різні форми оцінювання знань, умінь і навичок молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Категорію «технології» сучасні представники педагогічної науки розглядають у дидактичному (В. Беспалько, І. Волков, С. Гончаренко, Б. Лихачов, А. Нісімчук, А. Пехота, С. Подмазін, О. Савченко, Г. Селевко та ін.) та виховному (І. Бех, В. Рибак, Н. Шуркова та ін.) аспектах.

Проблема впровадження інноваційних технологій у освітянську практику є однією з важливих на сучасному етапі. Різні аспекти цієї проблеми висвітлюється у працях багатьох дослідників (О. Арламов, І. Бех, В. Загвязинський, В. Журавльов, В. Сластьонін, А. Хуторський та ін.). Значна увага приділяється розробці та впровадженню інноваційних технологій в освітній процес (І. Дичківська, О. Пехота, О. Пометун, І. Підласий, О. Савченко та ін.).

Проблемі впровадження інноваційних технологій в освітній процес початкової школи присвячено низку праць, що розкривають специфіку та вимоги до її використання. Ці дослідження, присвячені

питанням використання інноваційних технологій у роботі з молодшими школярами (Г. Коберник), інноваційним механізмам активізації педагогічного й наукового процесів (І. Галиця), теорії й практиці інноваційної діяльності в загальній середній школі (Л. Даниленко), дидактичним питанням організації групової навчальної діяльності молодших школярів (В. Вихруш, І. Вітковська), викликають значний інтерес.

Мета статті – розкрити важливість використання інноваційних технологій на уроках природознавства в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Поняття «технологія» грецького походження – форма реалізації людського інтелекту, сфокусованого на розв'язанні суттєвих проблем буття. Технологія – це способи діяльності й те, як особистість задіяна в цій діяльності (Андрєєва, Григоращ, 2007: 240).

Технологія передбачає взаємопов'язану діяльність учителя й учнів на договірній основі з урахуванням принципів індивідуалізації й диференціації, оптимальної реалізації людських і технічних можливостей, діалогічного спілкування.

Поняття «педагогічна технологія» розглядається М. Ярмаченком як «сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дають змогу успішно реалізувати поставлені освітні цілі» (Ярмаченко, 2001: 359).

Педагогічна технологія – це продумана у всіх деталях модель спільної навчальної та педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя. Педагогічна технологія забезпечує реалізацію ідеї повної керованості навчальним процесом.

Одним зі шляхів реформування сучасної освіти є використання педагогічних технологій, спрямованих на всебічний особистісний розвиток молодших школярів. Оновлення змісту й методів навчання в загальноосвітній школі вимагає впровадження новітніх педагогічних технологій, пошуку нових ідей, нових шляхів, спонукає звернути увагу на використання в практиці навчання молодших школярів інноваційних технологій.

Інновація в освіті – це «введення нового в цілі, зміст, форми і методи навчання й виховання; в організації спільної діяльності педагога й учня, виховання» (Мойсеюк, 2007: 637).

Інноваційне навчання – це навчальна діяльність, яка спрямована на розвиток особистості, її творчих здібностей, мислення й зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі та особистісну ініціативу.

Процес формування вмінь і навичок стає результативнішим, якщо організовувати навчання у співробітництві, яке ґрунтується на спільній діяльності та взаєморозумінні вчителя й учнів. Саме таке навчання з використанням інноваційних технологій сприяє формуванню ключових компетентностей учнів, підвищує інтелект дитини, зміцнює її віру у власні здібності, стимулює активність і творчість.

Освітні інноваційні технології спрямовані на всебічний розвиток дитини. Інтерактивні форми і методи дають можливість створити на уроках природознавства комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою необхідність, зможе розкрити свої здібності й продемонструвати знання, відчути впевненість у собі. Під час уроку діти можуть вільно висловлювати свою думку і вислухати свого товариша, вчитель не є засобом «похвали і покарання», а другом, радником, старшим товаришем.

На уроках природознавства треба залучати учнів до активної пізнавальної, самостійної діяльності, перетворюючи школярів на її суб'єктів. «Учень – це не посудина, яку потрібно заповнити, учень – це смолоскип, який потрібно запалити» (Криштоф). Тому вчитель має добре знати вікові та індивідуальні особливості кожного учня, намагатися знайти та розвинути його позитивні риси, допомогти дитині відчути впевненість у своїх силах, надати своєчасну підтримку, створити сприятливі умови, атмосферу творчості.

Інтегрування звичайного уроку природознавства з комп'ютером дає змогу вчителю перекласти частину своєї роботи на ПК, роблячи процес навчання більш цікавим, різноманітним, інтенсивним. Зокрема, стає більш швидким процес запису визначень, важливих частин матеріалу. Не доводиться повторювати текст кілька разів, бо він на екрані, учневі не доводиться чекати, поки учитель повторить потрібний саме йому фрагмент. У роботі можна використати електронні підручники, які є самостійним засобом навчання, та мультимедійні презентації. З допомогою презентації можна не тільки продемонструвати матеріал з теми, яка вивчається, а й розвивати у школярів творче, логічне та алгоритмічне мислення, оскільки всі презентації будуються за єдиною логічною схемою (Сучасний урок з використанням ІКТ у початкових класах).

Шляхом застосування мультимедійних засобів на уроці можна одержати дві основні переваги – якісну й кількісну. Якісно нові можливості очевидні, якщо порівняти словесні описи з безпосереднім аудіовізуальним уявленням. Кількісні переваги виявляються у тому, що мультимедіа-середовище значно вище за інформаційною щільністю. Одна сторінка тексту

містить інформацію, яку вчитель промовляє приблизно за 1–2 хвилини.

Для уроків природознавства можна створити презентації-фільми. Презентація з використанням анімації допомагає не тільки скласти яскравий емоційний і водночас науковий образ, а й активізує пізнавальну діяльність учнів і допомагає в роботі над формуванням поняття та його запам'ятовуванням. Анімаційні ефекти дають змогу продемонструвати учням, як здійснюється кругообіг води у природі, рух Землі навколо Сонця тощо.

Але комп'ютер не має замінювати такі традиційні засоби навчання, як крейда, дошка, олівець, зошит, ножиці тощо. Він є лише одним з інструментів навчання, яким мусить оволодіти учень.

Працюючи з 1 класом, можна поступово вводити елементи інтерактивного навчання починаючи з найпростіших інтерактивних форм: «Мозковий штурм», «Мікрофон», робота в парах і малих групах, складання «Асоціативного куша», впровадження технології ігрового та проблемного навчання. Використання інтерактивних форм організації навчання сприяє перетворенню звичайного уроку на урок спілкування, урок-мислення, урок-діалог, які допоможуть розбудити у молодших школярів інтерес до природознавства.

Молодші школярі люблять працювати в парах та малих групах. Але треба пам'ятати, що роботу в групах слід впроваджувати поступово. Спочатку потрібно навчити дітей працювати у фронтальній площині. Групу бажано формувати на основі особистих уподобань учнів, обрати консультантів, розподілити обов'язки між дітьми. Створюючи групи, особливу увагу треба звернути на психологічну єдність дітей, бажання учнів, потенціал можливостей для їхньої успішної спільної діяльності. Роботу в навчальних групах слід будувати на принципах рівноправності, намагаючись активізувати роботу кожного учня. Працюючи в групах, діти отримують можливість спілкуватися, порівнювати, вільно висловлювати свою думку, робити спільні висновки.

Під час роботи в парах учні можуть перевірити знання один одного, обмінятися думками і лише тоді висловлювати свої ідеї класу. Це сприяє розвитку мовлення учнів, взаємо- і самоперевірки, вмінню висловлювати й відстоювати свою думку.

Велике значення має різноманітна робота з текстом.

1. Кожна група отримує своє завдання-інструкцію. Після проведення практичної роботи доповідачі пояснюють матеріал іншим групам, робляться висновки.

2. Учні читають текст, олівцем ставлять помітку, яке слово їм незрозуміле, а потім у парах поясню-

ють значення цих слів. Якщо виникають труднощі, то ставлять питання вчителю або класу. Далі йде пояснення незрозумілого слова.

3. Стаття розрізана на уривки. Кожен учасник групи читає свій уривок статті. Потім за командою вчителя діти діляться інформацією з членами групи.

Працюючи в групах, школярам можна запропонувати роботу за системою АУР (актуалізація, усвідомлення, рефлексія):

1) Актуалізація опорних знань. «Мозкова атака» (учитель записує інформацію про пісок на дошці в таблицю у колонку «Що я знав»).

2) Усвідомлення змісту (читання статті, виділення позначками нової інформації, виконання дослідів за інструкцією підручника).

3) Рефлексія. У групах записується інформація у колонку «Про що я дізнався».

На уроках природознавства використовують такий метод інтерактивного навчання, як складання «Асоціативного куца». Цей метод дає змогу швидко перевірити, узагальнити знання учнів. Наприклад, під час вивчення теми «Тварини» можна запропонувати дітям пригадати все, що вони знають про тварин і зобразити у вигляді схеми. «Куц» асоціацій поступово розростається.

На уроках природознавства треба розвивати творчі здібності учнів на основі спеціально розроблених логічно-пошукових задач. Для цього можна використати метод «Мозковий штурм», підібрати до уроку такі творчі завдання, за допомогою яких можна розвивати пізнавальні процеси: пам'ять, увагу, уяву, швидкість реакції, логічне мислення дітей тощо.

У початковій школі на уроках природознавства можна використати метод проєктів, який є однією

з основних технологій формування пізнавальної активності учнів. Працюючи над створенням проєктів, діти вчаться критично мислити, чітко усвідомлювати, де і яким чином можна застосувати набуті знання, генерувати нові ідеї, уміло працювати з інформацією, бути комунікабельним, працювати в команді, постійно самовдосконалюватися. Молодшим школярам можна запропонувати створити такі проєкти, як: «Міста України», «Рятівники природи», «Як зимують бджоли?» та ін.

Для розвитку мислення школярів використовуються на уроках природознавства проблемні завдання. Наявні в них суперечності викликають дискусію, спонукають до роздумів, пошуків і певних висновків. Школярам подобається самостійно порівнювати, зіставляти певні факти та явища, узагальнювати, робити висновки, а потім звіряти свої міркування з матеріалом підручника. Такі вправи не тільки розвивають мислення учнів, а й підсилюють упевненість, віру в свої сили та здібності.

Висновки. Отже, використання різних видів інноваційних вправ на уроках природознавства дає можливість доповнити їх різноманітною інформацією, а різноманітні види діяльності викликають у дітей інтерес і заохочують їх до роботи.

Процес формування умінь і навичок стає набагато результативнішим, якщо організувати навчання у співробітництві, яке ґрунтується на спільній діяльності та взаєморозумінні вчителя й учнів. Саме таке навчання з використанням інтерактивних технологій сприяє формуванню ключових компетентностей учнів, підвищує інтелект дитини, зміцнює її віру у власні здібності, стимулює активність і творчість.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Криштоф Н. Активізація опорних знань учнів шляхом впровадження інтерактивних технологій. URL: <http://nkryshstof.blogspot.com/>
2. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник. Київ, 2007. 656 с.
3. Настільна книга педагога / Упорядники Андреева В. М., Григораш В. В. Харків : Основа, 2007. 352 с.
4. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
5. Сучасний урок з використанням ІКТ у початкових класах URL: http://markove.ucoz.ua/load/suchasnij_urok_z_vikoristannjam_ikt_v_pochatkovikh_klasakh/1-1-0-6.

REFERENCES

1. Kryshstof, N. Aktyvizatsia opornykh znan uchniv shliahom vprovadzhennia interaktyvnykh tehnologii [Enhancing students' basic knowledge through the introduction of interactive technologies]. Retrieved from: <http://nkryshstof.blogspot.com/> [in Ukrainian].
2. Moiseuk, N. Ye. Pedagogika [Pedagogy]. Navchalnyi posibnyk. Kyiv, 2007. 656 s. [in Ukrainian].
3. Andriieva, V. M., Grygorash, V. V. (Ed.) Nastilna knyga pedagoga [Teacher's book]. Kharkiv : Osnova, 2007. 352 s. [in Ukrainian].
4. Yarmachenko, M. D. (Ed.) Pedagogichniy slovnyk [Pedagogical dictionary]. Kyiv : Pedagogichna dumka, 2001. 516 s. [in Ukrainian].
5. Suchasnyi urok z vykorystanniam IKT v pochatkovykh klasakh [A modern lesson with the use of ICT/ITC using in primary classes]. Retrieved from: http://markove.ucoz.ua/load/suchasnij_urok_z_vikoristannjam_ikt_v_pochatkovikh_klasakh/1-1-0-6 [in Ukrainian].

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ

Василіса БОНДАРЕНКО. Історична спадщина теорії міжнародних систем Мортон Каплана.....	4
Наталія ДОРОНІНА. Реорганізація навчальної і наукової роботи на філологічному факультеті Київського державного університету ім. Т. Г. Шевченка у 1955–1960 рр.....	9

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Сергій КУЦЕНКО. Художня інтерпретація фольклорного танцю.....	15
Mustafa MAMMADOV. Novatority in the creation of Ramiz Mirishli.....	20

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Аліна КОРОЛЬОВА, Ганна КОСТЕНКО. Роль мовлення персонажа у становленні його образу (на прикладі роману Емілії Бронте «Буремний перевал»).....	24
Наталія КОРОЛЬОВА. Метафорична портретизація образу: гендерний аспект (на матеріалі романів “A Game of Thrones”, “Die Herren von Winterfell” та “Das Erbe von Winterfell”).....	30
Наталія ЛАЗЕБНА, Марія ЛАДАНОВА. Лінгвокогнітивний аспект репрезентації англomовного концепту PRIVACY (за романом Д. Еггера «Сфера» / D. Eggers «The circle»).....	35
Діана ЛАРЧЕНКО. Особливості письмових та усних запозичень у японській телевізійній рекламі.....	40
Ольга ЛЕВКОВСЬКА, Наталія МОІСЄЄВА. Види мовної гри в рекламних текстах німецьких брендів та особливості їх перекладу.....	45
Тетяна ЛЕВЧЕНКО. Стилiстично знижена лексика у мові засобів масової комунікації.....	50
Олександр ЛЕМЕШКО. Структурні характеристики англomовних військових термінів.....	55
Ольга ЛІСОВСЬКА. Антропоцентризм поезії українського ренесансу.....	60
Евеліна ЛУЧКО. Трансформація античного міфу про Гіперіона у романі Дена Сіммонса «Гіперіон».....	67
Ліна МАЄВСЬКА, Ірина РУДНЄВА. Новотвори у сучасних мовах.....	73
Марія МАРТИНОВА, Ганна КОСТЕНКО. Авторський стиль Кіплінга у збірці «Книга джунглів» та особливості його передачі в україномовних перекладах.....	79
Світлана МАРТОС. Ергонімі благодійної сфери Херсонщини.....	85
Ірина НАКАШИДЗЕ. Жанр пісні у творчості Яра Славутича.....	90

ПЕДАГОГІКА

Valentyna KOVALENKO. Means to increase the innovation-information culture level of intending foreign language teachers.....	96
Олександр КОВАЛЕНКО. Особливості підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) у країнах Європейського Союзу.....	102
Тетяна КОВАЛЬ. Виховання молодших школярів засобами української народної пісні в умовах Нової української школи.....	107
Тетяна КОВАЛЬОВА. Відбір та розробка ESP-матеріалів для підготовки майбутніх слідчих та експертів-криміналістів.....	112
Тетяна КОЖУШКІНА. Дієвість форм позааудиторної роботи у процесі формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу.....	117
Микола КОЗЯР, Валерій КРІВЦОВ, Леся ШКІЦА. Обернена задача як засіб отримання додаткової інформації про зв'язки між величинами вихідної задачі.....	122
Людмила КОКОРІНА, Маргарита ЛІТУНОВА. Комунікативно спрямовані методи і прийоми навчання граматики англійської мови.....	128

Леся КОЛТОК, Наталя ІВАНІК. Упровадження STEM-освіти в освітній процес Нової української школи.....	133
Наталія КОЛЯДА, Оксана КРАВЧЕНКО. Практичний досвід формування «soft-skills» в умовах закладу вищої освіти.....	137
Алла КОТВИЦЬКА, Ліана БУДАНОВА. Освітньо-виховні можливості інноваційних технологій у процесі вивчення іноземних мов здобувачами вищої фармацевтичної освіти.....	146
Оксана КОХАНКО. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до впровадження інтегрованого навчання.....	152
Ольга КРАВЧЕНКО. Теоретичні засади визначення змісту категорії «самовиявлення особистості».....	157
Ольга КРСЕК. Підготовка педагогів до роботи із представниками національних меншин в освітніх закладах США.....	163
Yelizaveta KRIUKOVA, Olga AMERIDZE, Marina FILIPPOVA. Challenges of integrating innovative technologies for learning.....	168
Тетяна КУЦЕНКО. Інтеграція у світовий шкільний освіті: суть, види та шляхи реалізації.....	173
Світлана ЛАВІНДА. Мовленнєво-комунікативний компонент як невід’ємна складова частина професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії.....	180
Наталя ЛАВРУШИНА. Етапи та тенденції діяльності товариств допомоги дітям в Україні (1918–1930-ті рр.).....	186
Наталя ЛЕНЮК. Використання технології «перевернутого навчання» при вивченні іноземної мови студентами немовних спеціальностей.....	193
Татьяна ЛИСОВСКАЯ. Преемственность и перспективность дошкольного и начального звеньев образования в эстетическом развитии: исторический аспект.....	197
Олександр ЛІТАШОВ. Критерії внутрішньої автономії структурних підрозділів закладів вищої освіти.....	203
Юлія ЛУКАШ, Олена ГРИШИНА. Мовно-комунікативний тренінг у формуванні професійно-комунікативної компетентності майбутніх магістрів медицини.....	208
Микола ЛУКАЩУК, Ілля ЛУКАЩУК. Роль культурологічної компетентності у формуванні професійної ідентичності майбутньої медичної сестри у процесі природничо-наукової підготовки.....	213
Ольга ЛУК’ЯНЧЕНКО. Специфіка підготовки майбутніх учителів початкової школи до діалогічного спілкування засобами мистецтва.....	219
Тетяна ЛЯХ, Тетяна СПІРИНА, Валерія РОГОЖИНСЬКА. Принципи міждисциплінарної взаємодії у соціальній роботі.....	224
Ганна МАРИНЧЕНКО. Дистанційні курси в самоосвіті та розвитку інформаційної компетентності вчителя суспільствознавства.....	229
Світлана МАСЛОВА. До проблеми розробки ефективної моделі формування іншомовних умінь у читанні.....	234
Наталія МАЦОЛА. Психолого-педагогічні механізми формування ціннісних орієнтацій студентів.....	239
Марина МИХАСЬКОВА. Результативність педагогічної системи формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	243
Валентина МІШЕДЧЕНКО. Розвиток творчих здібностей учнів засобами різних видів музичної діяльності.....	248
Оксана МІЩЕНКО. Формування предметної компетентності старшокласників у процесі аналізу описових елементів епічного твору на уроках української літератури.....	253
Ірина МОЗУЛЬ. Впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес на уроках природознавства в початковій школі	258

CONTENTS

HISTORY

Vasilisa BONDARENKO. The historical heritage of Morton's Kaplan's scientific theory of international systems.....	4
Nataliia DORONINA. Reorganization of the educational and scientific work at the philological faculty of T. Shevchenko Kyiv State University in 1955–1960.....	9

ART STUDIES

Sergiy KUTSENKO. Artistic interpretation of folklore dance.....	15
Mustafa MAMMADOV. Novatority in the creation of Ramiz Mirishli.....	20

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Alina KOROLOVA, Hanna KOSTENKO. The role of the character's speech in creating their image (based on Emily Bronte's "Wuthereh Heights").....	24
Nataliia KOROLOVA. Metaphorical portraitzation of the image: a gender aspect (on the material of the novels "A Game of Thrones", "Die Herren von Winterfell" and "Das Erbe von Winterfell").....	30
Nataliia LAZEBNA, Mariia LADANOVA. The lingual expression of the PRIVACY concept (based on the D. Eggers's novel "The Circle").....	35
Diana LARCHENKO. Features of written and oral borrowed units in Japanese television advertising.....	40
Olga LEVKOVSKA, Natalia MOISIEIEVA. Types of wordplay in advertising texts of German brands and peculiarities of their translation.....	45
Tetiana LEVCHENKO. Stylistically reduced vocabulary in language of mass media.....	50
Oleksandr LEMESHKO. Structural characteristics of military terms.....	55
Olha LISOVSKA. Anthropocentrism of the poetry of Ukrainian renaissance.....	60
Evelina LUCHKO. Transformation of ancient myth about Hyperion in Dan Simmons's novel "Hyperion"....	67
Lina MAIEVSKA, Iryna RUDNIEVA. Neologisms in modern languages.....	73
Maria MARTYNOVA, Hanna KOSTENKO. Kipling's style in the "Jungle Book" and the peculiarities of its translation into Ukrainian.....	79
Svitlana MARTOS. Charitable sphere ergonyms of Kherson.....	85
Iryna NAKASHYDZE. Genre of song in Yar Slavutich's creativity	90

PEDAGOGY

Valentyna KOVALENKO. Means to increase the innovation-information culture level of intending foreign language teachers.....	96
Oleksandr KOVALENKO. Peculiarities of training of tourist support professionals (guides) in EU countries.....	102
Tatiana KOVAL. Education of younger schoolchildren by means of the Ukrainian national song in the conditions of the New Ukrainian school.....	107
Tetiana KOVALOVA. Selecting and developing ESP materials for investigators and forensic experts to be....	112
Tetiana KOZHUSHKINA. Effectiveness of forms of extra-curricular work in the process of forming a culture of interpersonal interaction of students of the pedagogical college.....	117
Mykola KOZYAR, Valery KRIVTSOV, Lesya SCHWITZ. The inverse task as a means of obtaining additional information about the sizes of the original task.....	122
Lyudmyla KOKORINA, Margaryta LITUNOVA. Communicative methods of teaching English grammar..	128
Lesia KOLTOK,, Natalia IVANIK. Implementation of STEM-education in the educational process of the New Ukrainian school.....	133

Nataliya KOLIADA, Oksana KRAVCHENKO. Practical experience of “soft-skills” formation in terms of higher education institution.....	137
Alla KOTVITSKA, Liana BUDANOVA. Educational and upbringing opportunities of innovative technologies in the process of learning foreign languages of applicants for higher pharmaceutical education.....	146
Oksana KOHANKO. Forming readiness of future primary school teachers to implement integrated learning.....	152
Olha KRAVCHENKO. Theoretical principles of determining the contents of the personality self-expression category.....	157
Olga KRSEK. Training teachers for work with representatives of national minorities in US educational institutions.....	163
Yelizaveta KRIUKOVA, Olga AMERIDZE, Marina FILIPPOVA. Challenges of integrating innovative technologies for learning.....	168
Tetiana KUTSENKO. Integration of world school education: essence, kinds and ways of implementation.....	173
Svitlana LAVINDA. Speech-communicative component as inalienable constituent of professionally communicative competence of future construct and civil engineering specialists.....	180
Natalia LAVRUSHYNA. Stages and tendencies of activities of children’s aid societies in Ukraine (1918 – the 1930s).....	186
Natalia LENYUK. Use of flipped classroom technology in foreign language learning of students of non-linguistic specialties.....	193
Tetyana LISOVSKA. The continuity and perspective of the preschool and primary school education in aesthetic development: historical aspect.....	197
Oleksandr LITASHOV. Criteria of internal autonomy of structural units of higher education institutions.....	203
Yuliia LUKASH, Olena HRYSHYNA. Language and communication training in the formation of professional and communicative competence of future masters of medicine.....	208
Mykola LUKASHCHUK, Illia LUKASHCHUK. The role of cultural competence in forming the professional identity of the future nurse in the process of natural science training.....	213
Olga LUKIANCHENKO. The specifics of preparation future primary school teachers for the dialogic communication by means of art.....	219
Tetiana LIAKH, Tetiana SPIRINA, Valeriia ROHOZHYNKA. Principles of interdisciplinary interaction in social work.....	224
Ganna MARINCHENKO. Distance courses in self-education and development of information competence of the teacher of social science profile.....	229
Svitlana MASLOVA, Anastasiia RUDA. Defining the problem of developing an effective model for the formation of foreign language reading skills.....	234
Nataliia MATSOLA. Psychological and pedagogical mechanisms of students’ value orientations.....	239
Maryna MYKHASKOVA. Effectiveness of the pedagogical system of forming the experience of music-pedagogical activity of the future music art teachers.....	243
Valentyna MISHEDCHENKO. Developing of creative abilities of pupils by different types of musical activity.....	248
Oksana MISHCHENKO. Formation of senior students’ subject competence in the process of an epic work’s descriptive elements analysis at Ukrainian literature lessons.....	253
Iryna MOZUL. Implementation of innovative technologies in the educational process at nature science lessons at primary school.....	258

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК:

**Міжвузівський збірник наукових праць молодих
вчених Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка**

HUMANITIES SCIENCE CURRENT ISSUES:

**Interuniversity collection of Drohobych
Ivan Franko State Pedagogical University
Young Scientists Research Papers**

**ВИПУСК 27. ТОМ 3
ISSUE 27. VOLUME 3**

Редактори-упорядники

Микола Пантюк

Андрій Душний

Іван Зимомря

Здано до набору 23.12.2019 р. Підписано до друку 17.01.2020 р.

Гарнітура Times New Roman. Формат 64х90/8.

Друк офсетний. Папір офсетний.

Ум. друк. арк. 30,92. Зам. № 0420/115. Наклад 300 прим.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції

Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а

Телефони: +38 (0552) 39-95-80,

+38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 6424 від 04.10.2018 р.