

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 23. ТОМ 2
ISSUE 23. VOLUME 2

Дрогобич, 2019
Drohobych, 2019

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 4 від 21.03.2019 р.)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря]. – Дрогобич: Видавничий дім "Гельветика", 2019. – Вип. 23. Том 2. – 172 с.

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

Головний редактор: Пантюк М.П. – д.пед.н., проф.

Заступники головного редактора:

Ільницький В.І. – д.і.н., проф. (співредактор);

Душний А.І. – к.пед.н., доц., чл.-кор. МАНПО (співредактор);

Зимомря І.М. – д.філол.н., проф. (співредактор).

Редакційна колегія:

Бермес І.Л. – д.мист., проф.; Бистрова О.О. – д.філол.н., проф.; Борщевич В.Т. – д.і.н.; Вагнер Марек – д.габіл. з іст., проф. (Польща); Ярушак М.І. – к.пед.н.; Давидов М.А. – д.мист., проф., акад. МАІ, засл. діяч мист. Укр.; Дмитрів І.І. – к.філол.н., доц. (відп. секретар); Добрянський І.А. – д.пед.н., проф.; Жигайло О.О. – к.психол.н., доц.; Зимомря М.І. – д.філол.н., проф.; Іванишин П.В. – д.філол.н., проф.; Імханіцький М.Й. – д.мист., проф., засл. діяч мист. РФ (Росія); Квас О.В. – д.пед.н., проф.; Кемінь В.П. – д.пед.н., проф.; Кияновська Л.О. – д.мист., проф., засл. діяч мист. Укр.; Козаренко О.В. – д.мист., проф., засл. діяч мист. Укр.; Козир А.В. – д.пед.н., проф.; Литвин М.Р. – д.і.н., проф.; Медведик Ю.Є. – д.мист., проф.; Москалець В.П. – д.психол.н., проф.; Новаковська Катажина – д.габіл. з філол. (Польща); Оршанський Л.В. – д.пед.н., проф.; Палінчак М.М. – д.політ.н., проф.; Петречко О.М. – д.і.н., проф.; Сабат Г.П. – д.філол.н., проф.; Савчин М.В. – д.психол.н., проф.; Сейко Н.А. – д.пед.н., проф.; Сенік Л.Т. – д.філол.н., проф.; Сергійчук В.І. – д.і.н., проф.; Ситник О.М. – д.і.н., доц.; Сташевська І.О. – д.пед.н., проф., акад. МАНПО; Сташевський А.Я. – д.мист., проф., акад. МАІ, засл. діяч мист. Укр.; Стемпнік Анджей – д.габіл. з іст., проф. (Польща); Тельвак В.В. – д.і.н., проф.; Футала В.П. – д.і.н., проф.; Циховська Е.Д. – д.філол.н., проф.

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.

Патриляк 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.

Статті збірника прирівнюються до публікацій у виданнях України, які включені до міжнародних науково-метричних баз відповідно до вимог наказу МОН України від 17 жовтня 2012 р. № 1112 (зі змінами, внесеними наказом МОН України від 03.12.2012 р. № 1380).

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

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

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, 2019

© Ільницький В.І., Душний А.І., Зимомря І.М., 2019

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 4 from 21.03.2019)

Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / [editors-compilers V. Ilnytskyi, A. Dushnyi, I. Zymomrya]. – Drohobych: Publishing House „Helvetica”, 2019. – Issue 23. Volume 2. – 172 p.

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

Chief editor:

M. Pantjuk – PhD hab. (Education), Professor.

Deputy Editors:

V. Ilnytskyi – PhD hab. (History), Professor (co-editor);

A. Dushnyi – PhD (Education), Associate Professor, EISA Corresponding Member (co-editor);

I. Zymomrya – PhD hab. (Philology), Professor (co-editor).

Editorial board:

I. Bermes – Doctor of Arts, Professor, V. Borshchevych – Doctor of History; M. Wagner – Dr. habil. in History, Professor (Poland); M. Yarushak – Ph.D. in Education; M. Davydov – Doctor of Arts, Professor, Academician of IIA, Honored Artist of Ukraine; I. Dmytriv – Ph.D. In Philology, Associate Professor (exec. Secretary); I. Dobryanskyj – Doctor of Education, Professor; O. Zhyhaylo – Ph.D. In Psychology, Associate Professor; M. Zymomrya – Doctor of Philology, Professor; P. Ivanyshyn – Doctor of Philology, Professor; M. Imhanizkij – Doctor of Arts, Professor, Honored Artist of the Russian Federation (Russia); O. Kvas – Doctor of Education, Professor; V. Kemin’ – Doctor of Education, Professor; L. Kyjanovska – Doctor of Arts, Professor, Honored Artist of Ukraine; O. Kozarenko – Doctor of Arts, Professor, Honored Artist of Ukraine; A. Kozyr – Doctor of Education, Professor; M. Lytvyn – Doctor of History, Professor; J. Medvedyk – Doctor of Arts, Professor; V. Moskaletz – Doctor of Psychology, Professor; K. Nowakowska – Dr. habil. in Philology (Poland); L. Orshanskyj – Doctor of Education, Professor; M. Palinchak – Doctor of Political Sciences, Professor; O. Petrechko – Doctor of History, Professor; H. Sabat – Doctor of Philology, Professor; M. Savchyn – Doctor of Psychology, Professor; N. Sejko – Doctor of Education, Professor; L. Senyk – Doctor of Philology, Professor; V. Serhijchuk – Doctor of History, Professor; O. Sytnyk – Doctor of History, Associate Professor; I. Stashevska – Doctor of Education, Professor, Academician EISA; A. Stashevskyi – Doctor of Arts, Professor, Academician of IIA, Honored Artist of Ukraine; A. Stempnik – Dr. habil. in History, Professor (Poland); V. Telvak – Doctor of History, Professor; V. Futala – Doctor of History, Professor; E. Tsyhovska – Doctor of Philology, Professor.

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 notated in such international databases as: Index Copernicus International, Polish Scholarly Bibliography, Info Base Index, Research Bible, Open Academic Journals Index, Scientific Indexing Services, Inno Space, Cite Factor.

The articles are equaled to publications in Ukrainian journals included in international scientific metric databases in accordance with the MES of Ukraine order dd. 17 november 2012 p. No 1112 (amended by the MES of Ukraine order dd. 03.12.2012 No 1380). Print media registration certi cate «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.aphn-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@aphn-journal.in.ua

© Drohobych State Ivan Franko
Pedagogical University, 2019
© V. Ilnytskyi, A. Dushnyi, I. Zymomrya, 2019

ІСТОРІЯ

УДК 94:[069.5+094]:82(477.41-21)Шевченко
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/23.166174>

Наталія КУХАРЄВА,
завідувач науково-дослідного відділу
«Музей «Заповіту» Т. Г. Шевченка»
Національного історико-етнографічного заповідника «Переяслав»
(Переяслав-Хмельницький, Україна) natalia41961@ukr.net

ЛІТЕРАТУРНА СПАДЩИНА Т. Г. ШЕВЧЕНКА У ФОНДОВІЙ ЗБІРЦІ НАЦІОНАЛЬНОГО ІСТОРИКО-ЕТНОГРАФІЧНОГО ЗАПОВІДНИКА «ПЕРЕЯСЛАВ»

У статті вперше подається опис літературної спадщини Т. Шевченка фондової колекції Національного історико-етнографічного заповідника «Переяслав» (НІЕЗ «Переяслав»). Описи зроблені відповідно до записів в інвентарних картках фондів Заповідника. Музейні предмети обліковані в інвентарних книгах № 1, 2, 4 «Книги з автографами» (АК) й інвентарній «Книзі обліку науково-допоміжного фонду» (НДФ). Підкреслено важливість аналізу та введення до наукового обігу музейних предметів літературної спадщини Т. Шевченка, які слугуватимуть для популяризації фондової колекції Заповідника та створення каталогу, виставок книжок Великого Кобзаря.

Ключові слова: книги, фондова колекція НІЕЗ «Переяслав», видавництво, папір, друк, ілюстрації.

Natalia KUKHAREVA,
Head of the research department
“Museum of “Testament” of T. G. Shevchenko”
of National Historical and Ethnographic Reserve “Pereyaslav”
(Pereyaslav-Khmelnitsky, Ukraine) natalia41961@ukr.net

LITERARY HERITAGE OF T. G. SHEVCHENKO IN THE STOCK COLLECTION OF THE NATIONAL HISTORICAL AND ETHNOGRAPHIC RESERVE “PEREASLAV”

The article describes for the first time the description of the literary heritage of T. Shevchenko from the stock collection of the National Historical and Ethnographic Reserve “Pereyaslav” (NHER “Pereyaslav”). Shevchenko’s literary heritage is an integral part of the entire literary Shevchenkiana of the stock collection, which is one of the sections of the scientific theme “Shevchenkiana in the collection of NHER “Pereyaslav” of the author of this publication. Descriptions of T. Shevchenko’s works are made according to the records in the inventory cards of the Reserve’s funds. Museum items are counted in the inventory books № 1, 2, 4 “Books with Autographs” (AK) and inventory “Book of Accounting of the Scientific and Auxiliary Fund” (NDF).

The source of income, size, technique, material of the museum object, time and place of living were investigated on the basis of stock materials. Valuable for research are individuals and events associated with this museum exhibit.

Presently, the funds of the Reserve include 216 museum objects, which are included in the inventory group “AK” (fixed fund) and 17 museum objects of scientific and auxiliary fund, among which there are originals, phototypes and facsimile editions of T. Shevchenko’s works that adds a collection of relevance and uniqueness. These museum objects comprise a literary Shevchenkiana, which is divided into T. Shevchenko’s own works and printed works about T. Shevchenko.

Funds of the Reserve on Shevchenko’s subjects were formed during 60 years. In the memorial building of the Pereyaslav Doctor Andriy Kozachkovsky, who was Taras Shevchenko’s friend, in 2008 “Museum of “Testament” of T. G. Shevchenko” was opened. T. G. Shevchenko four times (twice – in 1845 and twice – in 1859) came to Pereyaslav and lived in the house of A. Kozachkovsky.

From 1954 to 2004, an exposition of the historic museum was placed in this building, two halls of which were dedicated to the presence of T. Shevchenko in Pereyaslav.

Besides the collection of documents and materials devoted to the presentation of various historical events, the scientific staff also found various museum objects related to Shevchenko’s subjects. In particular, books were purchased from collectors, in bookseller shops in Kyiv, in the bookstore of Pereyaslav-Khmelnitsky, some editions were transmitted from the exchange-reserve fund of the Central Scientific Library of the Academy of Sciences of the USSR. Many different editions were presented specially with gift signatures from various publishers, celebrities and transferred to the funds by Voitsekhivsky Boris, one of the initiators of the creation of the “Museum of “Testament” of T. G. Shevchenko”.

The importance of analysis and introduction to the scientific circulation of the museum objects of the literary heritage of T. Shevchenko, which will serve to popularize the stock collection of the Preserve, and the creation of a catalog, exhibitions of the books of the Great Kobzar, are underli.

Key words: books, from the stock collection NHER "Pereyaslav" publishing house, paper, printing, illustrations.

Постановка проблеми. Літературна шевченкіана фондової колекції НІЕЗ «Переяслав» є одним із розділів наукової теми автора. Актуальність дослідження полягає у вивченні, обробці фондово-облікової документації всіх видань творів Т. Шевченка та введенні їх до наукового обігу. На даному етапі розглядається колекція творів Т. Шевченка різних років видань, які складають частину літературної шевченкіани фондової збірки Заповідника.

Аналіз досліджень. Сьогодні відсутнє цілісне дослідження літературної шевченкіани в колекції НІЕЗ «Переяслав». Вийшла друком стаття Кухаревої Н. М. «Раритетні видання «Кобзарів» Тараса Шевченка у експозиції Музею Заповіту Т. Г. Шевченка» про фототипічні факсимільні та репринтні видання «Кобзарів» (Кухарева, 2018: 61–67), та стаття «Книги з автографами – подарунки Музею Заповіту Т. Г. Шевченка» (Кухарева, 2018: 18–23). Ці статті підготовлені за фондовою документацією НІЕЗ «Переяслав» та розкривають тему дослідника, що стосується творів Т. Шевченка у колекції Заповідника.

Мета статті полягає у вивченні фондово-облікової документації НІЕЗ «Переяслав» по інвентарних групах «АК», «НДФ» з метою подачі опису тих музейних предметів, які становлять колекцію літературної шевченкіани Заповідника, зокрема, творів Т. Шевченка різних років видань.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні фонди Заповідника нараховують 216 музейних предметів, які віднесені до інвентарної групи «АК» (основний фонд) та 17 музейних предметів НДФ (науково-допоміжного фонду), серед яких є оригінали, фототипічні та факсимільні видання творів Т. Г. Шевченка, що додає колекції значимості та унікальності. Ці музейні предмети складають літературну шевченкіану, яка поділяється на власне твори Т. Шевченка та друковані твори про Т. Шевченка.

У статті подаємо 76 музейних предметів, які складають різні видання творів Т. Шевченка, з них 72 одиниці належать до основного фонду Заповідника (АК), а 4 одиниці – до науково-допоміжного фонду (НДФ). Примірники книжок були придбані у колекціонерів, у букіністичних магазинах Києва, у книжковому магазині Переяслава-Хмельницького, окремі видання передавалися з обмінно-резервного фонду ЦНБ АН УРСР. Багато

різних видань було подаровано спеціально з дарчими написами від різних видавництв, видатних осіб та передані у фонди Войцехівським Борисом Михайловичем, одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка.

Наводимо описи творів Т. Г. Шевченка різних років видань, які подані за інвентарними картками фондового зібрання НІЕЗ «Переяслав».

1. АК-41 КВ-6139 Книга «Вибрані поезії», авт. Т. Г. Шевченко, Київ, видавництво «Дніпро», 1977 р., 335 с. Українською та англійською мовами з репродукціями малюнків, почерків, ескізів, композицій та ін. У суперобкладинці з портретом молодого Шевченка зі свічкою в руці. Обкладинка обтягнута жовтою тканиною, на якій вертикально кількома рядами написано «Тарас Шевченко «Вибрані поезії» з чорними та фіолетовими квітами. Придбана в Києві у книжковому магазині за 3 крб. 60 коп. у 1978 р., 12,5x20,5 см, папір, друк (Фонди, АК).

2. АК-43 КВ-6141 Книга «Три літа», авт. Т. Шевченко. Автографи поезій, Київ, видавництво «Наукова думка», 1966 р. Подарунок з автографом музеєві від Бюро пропаганди художньої літератури Спілки письменників України 10.04.1978 р., 22x23 см, папір, друк (Фонди, АК).

3. АК-71 КВ-6394 Книга «Твори», авт. Тарас Шевченко, Т. 1, Київ-Лейпціг, 1918 р., 544 с. 3 передмовою та великою кількістю ілюстрацій. В Т. 1 – поезії Шевченка до заслання, Київ, 1977 р., 15x22 см, товщина – 3,5 см, папір, друк. Придбана за 2 крб. (Фонди, АК).

4. АК-274 КВ-7369 Книга «Повне зібрання творів. Тарас Шевченко», Т. 6, Київ, видавництво АН УРСР, 1957 р., 590 с. Папір, ледерин, друкарський відтиск, 25x17,5 см. Придбана у 1979 р. у магазині «Букініст» міста Києва за 7 крб. 50 коп. (Фонди, АК).

5. АК-297 КВ-7389 Книга «Заповіт», авт. Т. Г. Шевченко, Київ, видавництво «Наукова думка», 1964 р., 124 с. Папір, тканина, друкарський відтиск, 13x9,5 см. Передана з Інституту літератури ім. Т. Шевченка, м. Київ, 1979 р. (Фонди, АК).

6. АК-304 КВ-7396 Книга «Грай же, море!», авт. Т. Г. Шевченко, Київ, видавництво «Веселка», 1971 р., 12 с. Папір, друкарський відтиск, 22x17 см. Придбана у Переяслав-Хмельницькій книгарні за 50 коп. 1979 року (Фонди, АК).

7. АК-305 KB-7397 Книга «Мені тринадцятий минало», авт. Т. Г. Шевченко, Київ, видавництво «Веселка», 1972 р., 20 с. Папір, друкарський відтиск, 26х19 см. Придбана у Переяслав-Хмельницькій книгарні за 50 коп. 1979 року (Фонди, АК).

8. АК-306 KB-7398 Книга «Тече вода з-під явора», авт. Т. Г. Шевченко, Київ, 1974 р., 16 с. Папір, друкарський відтиск, 29х22 см. Придбана у Переяслав-Хмельницькій книгарні за 50 коп. 1979 року (Фонди, АК).

9. АК-307 KB-7399 Книга «Тече вода з-під явора», авт. Т. Г. Шевченко, Київ, 1979 р., 16 с. Папір, друкарський відтиск, 26х20 см. Придбана у Переяслав-Хмельницькій книгарні за 50 коп. 1979 року (Фонди, АК).

10. АК-308 KB-7400 Книга «Мала книжка», авт. Т. Г. Шевченко (автографи поезій 1847-1850 рр.), Київ, видавництво АН УРСР, 1963 р., 440 с. Папір, дерматин, друкарський відтиск, 11х7,5 см. Передана з Інституту літератури ім. Т. Шевченка 1979 року (Фонди, АК).

11. АК-347 KB-7842 Книга «Твори», авт. Т. Г. Шевченко, Т. 2, 1930 р. Папір, тканина, друкарський відтиск, 22х15,5 см, 560 с. Придбана у Переяслав-Хмельницькій книгарні за 7 крб. 50 коп. 1980 року (Фонди, АК).

12. АК-351 KB-7846 Книга «Драматичні твори. Журнал. Вибрані листи», авт. Шевченко Т. Г., Т. 3, «Твори в трьох томах», Київ, Державне видавництво художньої літератури, 1955 р., 648 с. Папір, дерматин, друкарський відтиск, 20,5х13,5 см. Придбана у Переяслав-Хмельницькій книгарні за 1 крб. 1980 року (Фонди, АК).

13. АК-734 KB-12291 Книга «Стихотворення», авт. Т. Г. Шевченко, Москва, видавництво «Детская литература», 1981 р., серія «Школьная библиотека», 112 с. Папір, картон, полотно, друк, відтиск, 13х21,5 см. Придбана у Переяслав-Хмельницькій книгарні за 35 коп. 1983 року (Фонди, АК).

14. АК-735 KB-12292 Книга «Заповіт», авт. Т. Г. Шевченко, Київ, видавництво «Наукова думка», 1964 р., 124 с. (до 150-річчя з дня народження мовами народів світу). Папір, друк, відтиск, 10х12,5 см. Придбана у книгарні м. Києва за 50 коп. 1983 року (Фонди, АК).

15. АК-737 KB-12294 Книга «Повне зібрання творів. Живопис, графіка 1857-61 рр.», авт. Т. Г. Шевченко, Т. 10, Київ, видавництво АН УРСР, 1963 р., 176 с. Папір, тканина, друк, 22х28 см. Придбана у книгарні м. Києва за 8 крб. 75 коп. 1983 року (Фонди, АК).

16. АК-789 KB-13072 Книга «Вибрані поезії», авт. Т. Г. Шевченко, Київ, видавництво художньої

літератури «Дніпро», 1981 р., 246 с. Папір, друк, відтиск, 11,5х17,2 см. Подарунок від працівників літературно-меморіального музею Т. Г. Шевченка м. Києва (Фонди, АК).

17. АК-859 KB-14264 Книга «Поеми», авт. Т. Шевченко, Київ, видавництво «Веселка», 1984 р., 200 с. Ілюстрації Олександра Івахненка. Папір, картон, слюда, офсетний друк, відтиск, 17,5х26,5 см. На титульній сторінці внизу дарчий напис упорядника видання і автора післямови В. Є. Шубравського: «Меморіальній кімнаті Т. Г. Шевченка Переяслав-Хмельницького історичного музею від упорядника та автора післямови й приміток. В. Шубравський. 15. III. 1984 р.». Книга подарована В. Є. Шубравським (Фонди, АК).

18. АК-860 KB-14265 Книга-сувенір «Заповіт» (мовами народів СРСР), авт. Т. Шевченко, Київ, видавництво «Музична Україна», 1984 р., 136 с. Папір, картон, офсетний друк, відтиск, 7х8 см. Придбана у магазині «Музика», м. Київ.

19. АК-927 KB-15122 Книга «Зоре моя вечірняя», авт. Т. Шевченко, Київ, видавництво «Веселка», 1985 р., 16 с. Папір, друк, відтиск, 20х21,5 см. Вірші для дошкільного віку. Художник Микола Компанець (Фонди, АК).

20. АК-995 KB-15778 Книга «Мала книжка», авт. Т. Шевченко (факсиміль), Київ, видавництво АН УРСР, 1963 р., 432 с. Автографи поезій 1847–1850 рр. Папір, дерматин, друк, фототипічне відтворення, 7х11 см. Придбана у букіністичному магазині, м. Київ (Фонди, АК).

21. АК-1854 KB-24873 Книга «Поеми», авт. Т. Шевченко, Київ, видавництво «Веселка», 1984 р. Папір, картон, ледерин, друк, відтиск, 17,5х26,5х2 см. У книзі – дарчий напис: «Від співробітників Інституту літератури АН УРСР». Ілюстрації Олександра Івахненка, оформлення Володимира Юрчишина. Передано співробітниками Інституту літератури АН УРСР 1987 року (Фонди, АК).

22. АК-2408 KB-27467 Книга «Заповіт» (мовами народів світу), авт. Т. Шевченко, Київ, видавництво «Наукова думка», 1989 р., 248 с. На шмуктитулі – автограф шевченкознавця В. Яцюка. Передмова Бориса Хоменка. Папір, картон, ледерин, друк, відтиск, 14,5х24 см. Передана із Музею Тараса Шевченка, м. Київ, 1989 року (Фонди, АК).

23. АК-3011 KB-29871 Книга «Поезії Т. Г. Шевченка 1814–1861 рр.», Київ, видавництво дитячої літератури, 1940 р. Папір, картон, тканина, друк, 19,5х13,5х3 см. Передана із обмінно-резервного фонду ЦНБ АН України (Фонди, АК).

24. АК-3784 (1-5) KB-32006 Книга «Твори в п'яти томах», авт. Т. Г. Шевченко, Київ,

видавництво художньої літератури «Дніпро», 1978–1979 рр. Папір, картон, друк, 21,5х13,5 см. Т. 1 – Поетичні твори (1837–1847), 350 с.; Т. 2 – Поетичні твори (1847–1861), 300 с.; Т. 3 – Драматичні твори, 378 с.; Т. 4 – Повісті, 388 с.; Т. V – Автобіографія. Щоденник, Вибрані листи, 524 с. Придбана у Коломійця О. Р, який проживає по вулиці Гімназійна, м. Переяслав-Хмельницький у 2001 р. за 30 грн (Фонди, АК).

25.АК-3785 КВ-32007 Книга «Поеми», авт. Т. Г. Шевченко, Київ, видавництво «Веселка», 1984 р., 197 с. Ілюстрації О. Івахненка, оформлення В. Юрчишина. Папір, картон, друк, 17х26 см. Придбана у Коломійця О. Р, який проживає по вулиці Гімназійна, м. Переяслав-Хмельницький у 2001 р. за 12 грн (Фонди, АК).

26.АК-3786 (1-2) КВ-32008 Книга «Поезії», авт. Т. Г. Шевченко, Київ, видавництво «Веселка», 1988 р., 246 с. Художник О. Івахненко. Т. 1 – Поезії 1837–1847 рр.; Т. 2 – 1847–1861 рр. Папір, картон, друк, 17х26 см. Придбана у Коломійця О. Р, який проживає по вулиці Гімназійна, м. Переяслав-Хмельницький у 2001 р. за 24 грн (Фонди, АК).

27.АК-3789 КВ-32011 Книга «Балади», авт. Т. Шевченко, Київ, видавництво «Радянський письменник», 1982 р., 110 с. Папір, картон, друк, 11х17 см. Придбана у Коломійця О. Р, який проживає по вулиці Гімназійна, м. Переяслав-Хмельницький у 2001 р. за 5 грн (Фонди, АК).

28.АК-3858 КВ-32431 Книга «Поезії», авт. Т. Г. Шевченко, видавництво «Дитвидав» ЦК ЛКСМУ, 1938 р., 42 с. Папір, друк, 13х19,5 см. Передана 1990 р. Білоцерківським сільськогосподарським інститутом (Фонди, АК).

29.АК-3914 КВ-32774 Книга «Сон», авт. Т. Г. Шевченко, Київ, 1943 р. На книзі є дарчий напис: «Переяслав-Хмельницькому музею. Лер. 25.III.1965». Папір, друк, рукопис, чорнило, 10х13,4 см. Знайдено 2001 року у Переяслав-Хмельницькому (Фонди, АК).

30.АК-4267 (1-5) КВ-34078 Книга «Твори в 5-ти томах», авт. Т. Шевченко, Київ, видавництво художньої літератури «Дніпро», 1984 р. Папір, картон, друк, 20х13 см. Т. 1 – Поетичні твори (1837–1847), 350 с.; Т. 2 – Поетичні твори (1847–1861), 300 с.; Т. 3 – Драматичні твори, 378 с.; Т. 4 – Повісті, 388 с.; Т. 5 – Автобіографія. Щоденник, Вибрані листи, 524 с. Придбана у Вишаровського В. Ю., який проживає по вулиці Горького 24/3, м. Переяслав-Хмельницький у 2003 р. за 30 грн (Фонди, АК).

31.АК-4270 (1-2) КВ-34081 Книга «Поезія», авт. Т. Шевченко, Київ, видавництво «Наукова думка», АН УРСР, Інститут літератури ім.

Т. Г. Шевченка, 1990 р. Папір, друк, 24х16 см. Т. 1 – Поезія. 1837–1847 рр., 1989 р., 525 с.; Т. 2 – Поезія. 1847–1861 рр., 1990 р., 589 с. Придбана у Вишаровського В. Ю., який проживає по вулиці Горького 24/3, м. Переяслав-Хмельницький у 2003 р. за 40 грн (Фонди, АК).

32.АК-4326 КВ-34677 Книга «Гайдамаки», авт. Т. Шевченко, Київ, видавничий центр «Просвіта», 2001 р. Книга видана українською й англійською мовами. Папір, картон, друк, 34х27 см (28х36 см – футляр). Ілюстрації О. Сластиона. Книга передана представником товариства «Просвіта» в грудні 2003 р. під час святкування річниці написання «Заповіту» Т. Шевченком у Переяславі (Фонди, АК).

33.АК-4372 КВ-35945 Книга «Я так її, я так люблю...», авт. Т. Шевченко, Київ, видавництво «Либідь», 2004 р., 702 с. Папір, друк, 21х29 см. Передана у 2005 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Шевченка (Фонди, АК).

34.АК-4373 КВ-35946 Книга «Новые стихотворения Пушкина и Шавченки» (факсиміль. Видано в Лейпцігу, 1859 р.), Київ, видавництво «Либідь», 1990 р., 43 с. Папір, картон, друк, 11х17 см. Книга знаходиться в суперобкладинці зі статтею доктора філологічних наук В. С. Бородіна. Передана у 2005 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

35.АК-4377а (1-2) КВ-36080 Книга-комплект «Мала книжка», авт. Т. Шевченко, Київ, видавництво «Наукова думка», 1988 р. Папір, друк, 11х8 см. Придбана у Вишаровської Н. П., яка проживає по вулиці Горького 24/3, м. Переяслав-Хмельницький у 2001 р. за 15 грн (Фонди, АК).

36.АК-4378 КВ-36081 Книга «Думи мої», авт. Т. Шевченко, Київ, видавництво художньої літератури «Дніпро», 1981 р. Папір, друк, 7,5х10,5 см. Придбана у Вишаровської Н. П., яка проживає по вулиці Горького 24/3, м. Переяслав-Хмельницький у 2001 р. за 15 грн (Фонди, АК).

37.АК-4379 КВ-36129 Книга «Буквар південноруський 1861 року», авт. Т. Шевченко, Київ, видавництво «Веселка», 1991 р., 63 с. Папір, друк, 12,8х19,8 см. Вступне слово О. Гончара, післямова – В. Яцюка. На титульній сторінці – дарчий напис: «Меморіальному будинку-музею Т. Г. Шевченка в Переяславі – веселкове світло любові до нашого Пророка. Ярема Гоян, директор «Веселки», лауреат Шевченківський. 22 січня 2005 р.». Передана у 2005 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

38. АК-4390 КВ-36140 Книга «Я так її, я так люблю...», авт. Т. Шевченко, Київ, видавництво «Либідь», 2004 р., 704 с. Папір, друк, 21х29,5 см. Упорядник і примітки – Павлюк М. М., вступне слово М. Г. Жулинського. Передана у 2005 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

39. АК-4393 (1-2) КВ-36193 Книга «Три літа», авт. Т. Шевченко. Першодрук другого авторського збірника поезій Т. Шевченка. Видавці – товариство шанувальників кобзарства «Кобь» та Музей кобзарства НІЕЗ «Переяслав», 2004 р., 228 с. Папір, картон, друк, 20х29,5 см. Передана у 2004 р. Мормелем В. Ф., колишнім завідувачем науково-дослідного відділу «Музей кобзарства» (Фонди, АК).

40. АК-4402 КВ-36313 Книга «Мар'яна черниця» (факсимільне видання), авт. Т. Шевченко, Київ, 1997 р., 47 с. Папір, друк, 12,9х19,9 см. Видано коштом першого президента України Л. Кравчука. Передана у 2005 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

41. АК-4405 КВ-36316 Книга «Єретик», авт. Т. Шевченко, Київ, видавництво художньої літератури «Дніпро», 1991 р., 123 с. Папір, друк, 20х12 см. Упорядник та автор передмови В. К. Житник. Книга ілюстрована. Вона складається із оригіналу та перекладів російською, білоруською, чеською, словацькою, польською, болгарською мовами поеми «Єретик». Передана у 2005 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

42. АК-4406-а КВ-36318 Книга «Художник», авт. Т. Шевченко, Київ, видавництво «Мистецтво», 1989 р., 383 с. (на російській та англійській мовах). Папір, друк, 23х30 см. Передана у 2005 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

43. АК-4408 КВ-36320 Книга «Три літа» (факсиміле), авт. Т. Шевченко, Київ, видавництво «Наукова думка», 1967 р., автографи поезій 1843–1845 рр. Папір, картон, дерматин, друк, 33х22 см (Фонди, АК).

44. АК-4411 КВ-36323 Книга «Поезії» (перевидання збірки 1862 р. в перекладі польською мовою Антонія Гожалчинського), авт. Т. Шевченко, м. Тернопіль, 2004 р. Передмова В. Коломийчука та А. Гудими з їх дарчим написом у книзі. Папір, друк, 14х20 см. Передана у 2005 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

45. АК-4412 КВ-36324 Книга «Заповіт» (56 мовами народів світу) авт. Т. Шевченко, Київ, 1964 р. Папір, друк, 13х10 см. Передана у 2005 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

46. АК-4444 (1-2) КВ-36397 Книга-комплект «Мала книжка» (захальна), авт. Т. Шевченко, Київ, видавництво «Наукова думка», 1989 р. Папір, картон, друк, 8х11 см. Факсимільне видання рукописної збірки віршів, написаних під час перших чотирьох років заслання 1847–1850 рр. До неї додається брошура з передмовою та поясненнями Є. С. Шабліовського. Передана у 2005 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

47. АК-4445 КВ-36398 Книга «Заповіт», авт. Т. Шевченко, Київ, 1993 р., 128 с. Папір, картон, друк, 10х7,5 см. Малоформатне видання 56-ма мовами різних народів світу. Передана у 2005 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

48. АК-4446 (1-2) КВ-36399 Книга (комплект з брошурою) «Більша книжка» (факсимільне видання рукописної збірки поезій, перший запис в якій було зроблено 21 лютого 1858 р. у Нижньому Новгороді, останній – за кілька місяців перед смертю 5 грудня 1860 р. у Петербурзі), авт. Т. Шевченко, Київ, видавництво «Наукова думка», 1989 р. До збірки додається брошура з передмовою та поясненнями, 21 с. Папір, картон, друк, 14х20 см. Передана у 2005 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

49. АК-4448 (1-6) КВ-36401 Книга «Зібрання творів в 6 томах», авт. Т. Шевченко, 2003 р. Т. 1 – Поезія 1837–1847 рр., 771 с.; Т. 2 – Поезія 1847–1861 рр., 781 с.; Т. 3 – Драматичні твори, повісті, 589 с.; Т. 4 – Повісті, 595 с.; Т. 5 – Щоденник. Автобіографія. Статті. Археологічні нотатки. «Букварь южнорусский». Записи народної творчості, 490 с.; Т. 6 – Листи. Дарчі та власницькі написи. Документи, складені Т. Шевченком або за його участю, 628 с. Папір, картон, друк, 24х15 см. Передана у 2005 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

50. АК-4534 КВ-37809 Книга «Вибрані поезії», авт. Т. Шевченко, Київ, видавництво «Дніпро», 1977 р., 333 с. Папір, картон, друк, 21х13 см. Передана у 2006 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

51. АК-4541 КВ-37816 Книга «Вибране» (українською та грузинською мовами), авт. Т. Шевченко, Київ, Головна спеціалізована редакція літератури мовами національних меншин України, 1999 р., 94 с. Папір, друк, 20х12 см. Передана у 2005 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

52. АК-4548 КВ-37823 Книга «Gedichte», авт. Т. Шевченко. «Поезії» на німецькій мові, редактор Микола Славинський, перекладач Надія Козубовська, м. Київ, видавництво ТОВ Прайм-М, 2002 р., 199 с. Видання здійснене за сприянням В. М. Лазаренка. Папір, картон, тканина, друк, 11х17 см. Передана у 2006 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

53. АК-4572 КВ-37860 Книга «Давидові псалми» (автографи Т. Шевченка), авт. Т. Шевченко, Київ, видавництво «Дім. Сад. Город», 2000 р., 83 с. Папір, картон, друк, 22х14,5 см. Передана у 2005 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

54. АК-4573(1-2) КВ-37861 Книга «Мар'яна-черниця» (факсимільне видання), авт. Т. Шевченко, Київ, 1997 р., 47 с. Папір, друк, 20х13 см. Видана коштом першого президента України Л. Кравчука. Передана у 2005 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

55. АК-4574 КВ-37862 Книга «Кавказ», авт. Т. Шевченко (переклади 20-ма мовами народів світу), Київ, Головна спеціалізована редакція літератури мовами національних меншин України, 2003 р., 159 с. Папір, картон, друк, 21х12,5 см. Передана у 2005 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

56. АК-4575 КВ-37863 Книга «Заповіт» (мовами народів світу), авт. Т. Шевченко, Київ, видавництво «Наукова думка», 1989 р., 246 с. Папір, картон, друк, 24,5х14,5 см. Передана у 2005 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

57. АК-4587 КВ-38152 Брошура «Царі, Саул, Юродивий. Молитви», авт. Т. Шевченко, Київ, друкарня «Герольд», Кудрявська, 3, 1917 р., 19 с. Папір, друк, 17,4х11,4 см. Передана у 2006 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

58. АК-4588 КВ-38153 Брошура «Наймичка», авт. Т. Шевченко, Жовква, друкарня о. Василян,

1938 р., 32 с. Папір, картон, друк, 16,7х11,2 см. Передана у 2006 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

59. АК-4589 КВ-38154 Книга «Катерина», авт. Т. Шевченко, Державне видавництво України, 1928 р., 40 с. Папір, картон, друк, 15,8х10,5 см. Дана серія виходить за загальною редакцією колишнього директора Інституту літератури ім. Т. Шевченка Багалія Д. М. Передана у 2006 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

60. АК-4595 КВ-38160 Брошура «Поезії», авт. Т. Шевченко, ювілейна серія (6), видавництво «Час», 1914 р., 8 с. Серія видана на спомин про столітні роковини з дня народження Кобзаря та мала на меті збір коштів для будівництва пам'ятника Т. Шевченку у Києві. Папір, друк, 18,3х11,5 см. Передана у 2006 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

61. АК-4596 КВ-38161 Брошура «Наймичка», авт. Т. Шевченко, Одеса, Всеукраїнське державне видавництво, 1921 р., 24 с. Папір, картон, друк, 17,2х13 см. Текст поеми даний по редакції Доманицького для просвіти українського працюючого люду. Передана у 2006 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

62. АК-4597 КВ-38162 Брошура «Заповіт», авт. Т. Шевченко, Київ, друкарня «Герольд», Кудрявська, 3, 1917 р., 16 с. Папір, друк, 17,4х11,2 см. Брошура із серії № 27. Передана у 2006 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

63. АК-4692 КВ-39430 Книга «Лірика», авт. Т. Шевченко, Львів, 1964 р., 156 с. Папір, картон, друк, 6,5х10 см. На титульній сторінці дарчий напис «Музею «Заповіту» у м. Переяславі від кімнати-музею Т. Г. Шевченка у Львові». Подарована 12.11. 2007 р. представниками кімнати-музею Т. Г. Шевченка, м. Львів (Фонди, АК).

64. АК-4694 КВ-39432 Книга «Назар Стодоля», авт. Т. Шевченко, Скапне, 2006 р., 118 с. Папір, картон, друк, 12х18,5 см. Подарована 12.11.2007 р. представниками кімнати-музею Т. Г. Шевченка, м. Львів (Фонди, АК).

65. АК-4762 КВ-39829 Книга «Поеми» (на англійській мові), авт. Т. Г. Шевченко, Київ, 2001 р., 198 с. Папір, картон, друк, 11х17 см. Передана у 2007 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

66. АК-4788 КВ-39997 Книга «Гайдамаки», авт. Т. Г. Шевченко (переклад на корейську мову), Київ, 2003 р., 189 с. Папір, друк, 20х14,5х1 см. На титульній сторінці – автограф автора перекладу Кім Сук Вона: «Музею Заповіту на память о прекрасном Кіеве от Кима. 11.02.08.». Передана у 2008 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

67. АК-4789 КВ-39998 Книга «Поєми», авт. Т. Г. Шевченко (переклад на англійську мову), Київ, 2001 р., 198 с. Папір, картон, друк, 11,3х17х1,5 см. Автор перекладу Наталія Гмиря. Передана у 2008 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

68. АК-4790 КВ-39999 Книга «Gedichte» (поєзії), авт. Т. Г. Шевченко (переклад на німецьку мову), Київ, 2002 р., 205 с. Папір, картон, друк, 11,5х17х1,6 см. Автор перекладу Наталія Гмиря. Передана у 2008 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

69. АК-4823 КВ-40146 Міні-книга «Заповіт», авт. Т. Г. Шевченко, Київ, видавництво «Музична Україна», 1988 р., 121 с. Папір, друк, 6,6х8,2 см. Редактор-упорядник В. Ф. Таловиря, художник І. М. Гаврилюк. Подарована Кириченком А. М., м. Переяслав-Хмельницький, 2007 р. (Фонди, АК).

70. АК-4827 КВ-40205 Книга «Заповіт» (мовами народів світу), авт. Т. Г. Шевченко, Київ, видавництво АН УРСР, 1961 р., 95 с. Папір, картон, друк, 7,3х11 см. Передана у 2006 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

71. АК-4853 КВ-40623 Книга «Мар'яна-черниця», авт. Т. Шевченко», авт. Т. Шевченко, Київ, Національна академія наук України, Інститут літератури ім. Т. Шевченка, 1997 р., 48 с. Папір, картон, дерматин, друк, 20х12,8 см. Передана у 2007 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, АК).

72. АК-4944(1-2) КВ-41296 Книга «Більша книжка», авт. Т. Шевченко, (комплект із двох книг), Київ, видавництво «Наукова думка», 1989 р. Папір, друк, 21х12х3 см. Перша книга – факсимільне видання рукописної збірки поезій Т. Шевченка за 1858-1860 рр. «Поезія Шевченка», 329 с. Друга книга – передмова до видання Леоніда Новиченка, 24 с. Передана Жам О. М. із особистого архіву її батька Жама М. І., м. Переяслав-Хмельницький, 2007 р. (Фонди, АК).

73. НДФ-2237 Фотокопія рукопису «Три літа». Передана 11.03.1982 р. жителями міста Бойко Г. І. (Фонди, НДФ).

74. НДФ-6496 (1-2) Книга «Заповіт», авт. Т. Шевченко. Видана комісією Катеринославського Губвиконкому на влаштування Шевченківських свят на честь 60-х роковин з дня смерті Т. Г. Шевченка. Передана 17.02. 1989 р. із бібліотеки Академії Наук УРСР, м. Київ (Фонди, НДФ).

75. НДФ-12076 Книга. Ранні поезії Т. Г. Шевченка «Чигиринський Кобзарь и Гайдамакы». Україна. 30-і рр. ХХ ст., 352 с. Передана у 2006 р. Войцехівським Б. М., одним із ініціаторів створення Музею Заповіту Т. Г. Шевченка (Фонди, НДФ).

76. НДФ-14492 Книга «Три літа», авт. Т. Шевченко, Переяслав, 1854 р. Перевидання, Переяслав, 2004 р. ТОВ «Кобь». Передана 03.11. 2006 р. музею кобзарства (Фонди, НДФ).

Висновки. Отже, проаналізовано та уведено до наукового обігу музейні предмети творів Т. Шевченка різних років видань з фондів колекції НІЕЗ «Переяслав», які обліковані та записані в інвентарних книгах № 1, 2, 4 «Книги з автографами» та інвентарній «Книзі обліку науково-допоміжного фонду» (НДФ). Дані матеріали є продовженням дослідження всієї літературної шевченкіани із колекції Заповідника, яка є одним із розділів наукової теми автора «Шевченкіана в колекції НІЕЗ «Переяслав» та слугуватимуть для створення каталогу і виставок книжок у експозиції музею.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кухарева Н. М. Книги з автографами – подарунки музею Заповіту Т. Г. Шевченка. *«Пріоритетні напрями розвитку суспільних наук у ХХІ столітті* : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Херсон, 16–17 березня 2018 р. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2018. 112 с.

2. Кухарева Н. М. Раритетні видання «Кобзарів» Тараса Шевченка у експозиції Музею Заповіту Т. Г. Шевченка. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Історичні науки.* Т. 29 (68) № 2. 2018. 79 с.

3. Фонди Національного історико-етнографічного заповідника «Переяслав». Інвентарні книги № 1, 2, 4 «Книги з автографами» (АК).

4. Фонди Національного історико-етнографічного заповідника «Переяслав». Інвентарна книга «Книга обліку науково-допоміжного фонду» (НДФ).

REFERENCES

1. Kukharieva N. M. Knyhy z avtohrافamy – podarunky muzeiu Zapovitu T. H. Shevchenka. *Priorytetni napriamy rozvytku suspilnykh nauk u KhKhI stolitti* : Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Kherson, 16–17 bereznia 2018 r. Kherson: Vydavnychiy dim Helvetyka, 2018. 112 s. [in Ukrainian].
2. Kukharieva N. M. Raryetnyi vydannia “Kobzariv” Tarasa Shevchenka u ekspozitsii Muzeiu Zapovitu T. H. Shevchenka. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnogo universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Serii: Istorychni nauky*. Tom 29(68) № 2, 2018. 79 s. [in Ukrainian].
3. Fondy Natsionalnogo istoryko-etnohrafichnogo zapovidnyka “Pereiaslav”. Inventarni knyhy № 1, 2, 4 “Knyhy z avtohrافamy” (AK) [in Ukrainian].
4. Fondy Natsionalnogo istoryko-etnohrafichnogo zapovidnyka “Pereiaslav”. Inventarna knyha “Knyha obliku naukovo-dopomizhnogo fondu” (NDF) [in Ukrainian].

УДК 94(477.86)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/23.166176>

Євген ЛІЗЕНЬ,
orsid.org/0000-0002-3621-5922
аспірант кафедри всесвітньої історії
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
(Україна, Івано-Франківськ) luge82@ukr.net

ПИТАННЯ СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ В СПРАВІ ВІДНОВЛЕННЯ ПОЛЬСЬКОЇ ДЕРЖАВНОСТІ 1918–1923 РР.

У статті розкрито зовнішньополітичну діяльність польських політиків та урядових кіл за включення території Східної Галичини до складу II Речі Посполитої. Також проаналізовано політичне становище і правовий статус Східної Галичини. Показано ставлення до польсько-українських суперечностей західних держав і реакцію української громадськості на рішення останніх.

Ключові слова: Східна Галичина, Польща, Є. Петрушевич, Р. Дмовський, Ю. Пілсудський, Антанта, II Річ Посполита, Верховна Рада, ПНК.

Yevhen LYZEN,
orsid.org/0000-0002-3621-5922
Postgraduate Student of the Department of World History
Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk
(Ukraine, Ivano-Frankivsk) luge82@ukr.net

THE ISSUE OF THE EASTERN GALICYN IN THE RESTORATION OF POLISH STATE OF 1918–1923

The article reveals the foreign policy activity of Polish politicians and government circles for the inclusion of the territory of Eastern Galicia in the II Rzeczpospolita. Also analyzed is the political situation and legal status of Eastern Galicia. The attitude towards the Polish-Ukrainian contradictions of the Western powers and the reaction of the Ukrainian public to the decisions of the latter are shown.

The challenges facing the Ukrainian state at the present stage, the complicated socio-political conditions in which the modern Ukrainian nation is born, the growing role of the Ukrainian factor in international relations, at the present stage, actualize the study of relations in the past, in particular during the formation of the ZUNR and the Second Commonwealth. In this context, for the Eastern and Central Europe, Polish-Ukrainian relations were of great importance. The research covers the years during which the destiny of Eastern Galicia in the international arena was decided by the victorious states of the First World War.

The explosion of the First World War has led to a situation in which the states that participated in the divisions of the Commonwealth – Austria, Prussia, Russia – and acted in the XIX century. In general, they were in solidarity at the beginning of the XX century. in hostile camps This fact gave rise to hope in the Polish political circles to change the position of Poland, that is, the hope for the formation of an independent, united Polish state received a real basis. The slogans calling for independence had enormous agitation power and influence on other countries, and accordingly applied and implemented, they could seriously affect the destruction of the central states with their multinational structure.

Key words: Eastern Galicia, Poland, E. Petrushevich, R. Dmowsky, Y. Pilsudski, Entente, II Rzeczpospolita, Verkhovna Rada, PNC.

Постановка проблеми. Виклики, перед якими постала Українська держава на сучасному етапі, складні суспільно-політичні умови, за яких народжується модерна українська нація, зростаюча роль українського фактора в міжнародних відносинах на сучасному етапі актуалізують дослідження відносин у минулому, зокрема в період творення ЗУНР та II Речі Посполитої. У цьому контексті для Східної та Центральної Європи велике значення мали і мають польсько-українські взаємини. Дослідження охоплює роки, протягом яких вирішувалась

доля Східної Галичини на міжнародній арені державами-переможницями Першої світової війни.

Аналіз досліджень. Питанню східної політики Польщі присвячена значна кількість літератури вітчизняних і зарубіжних авторів. З демократизацією суспільно-політичного життя, вступу обох держав на шлях незалежності з'явилася можливість аналізу надзвичайно складних і суперечливих процесів міжвоєнного періоду на основі недоступних раніше документальних матеріалів, еміграційної літе-

ратури. Побачили світ нові роботи польських авторів – І. Козловського, А. Чубінського, українських – В. Комара, М. Литвина, О. Красівського та інших учених.

Мета статті – проаналізувати політичне становище і правовий статус Східної Галичини, показати ставлення до польсько-українських суперечностей західних держав і реакцію української громадськості на рішення останніх. Дослідження охоплює роки, протягом яких вирішувалась доля Східної Галичини на міжнародній арені державами-переможницями Першої світової війни.

Виклад основного матеріалу. Вибух Першої світової війни призвів до ситуації, в якій держави, що брали участь у поділах Речі Посполитої – Австрія, Пруссія, Росія – і виступали в XIX ст., загалом, солідарно опинилися на початку XX ст. у ворожих таборах. Цей факт породжував у польських політичних колах надію на зміну становища Польщі, тобто сподівання на утворення незалежної єдиної Польської держави отримували реальну основу. Гасла із закликом до незалежності мали величезну агітаційну силу і вплив на інші країни, а, відповідно, застосовані і реалізовані, вони могли серйозно вплинути на руйнування зсередини центральних держав з їхньою багатонаціональною структурою.

Польським питанням зацікавились західні держави, які ще на початку війни вважали його внутрішньою проблемою держав-учасників поділів Речі Посполитої (Красівський, 1998: 580). Це були моменти, які певною мірою вплинули на оголошення заходом програми, присвяченої країнам Антанти, зокрема Польщі, в їхній боротьбі за державність. Мається на увазі 13 пункт програми, сформульованої в січні 1918 р. президентом США В. Вільсоном, де вказувалось на необхідність створення незалежної польської держави, «яка повинна охоплювати території заселені, без сумніву, польським населенням, якому необхідно забезпечити вільний і безпечний доступ до моря, політичну та економічну незалежність і територіальну цілісність, яку потрібно гарантувати міжнародним пактом» (Красівський, 1998: 29).

Великобританія і Франція покладали великі надії на відновлення Польської держави, зокрема, через бажання відокремити в післявоєнній Європі охоплену соціалістичною революцією Росію від Німеччини. Саме це визначило участь Польщі в Паризькій мирній конференції, скликаній невдовзі після закінчення Першої світової війни, серед держав-переможниць.

Східна Галичина до осені 1918 р. входила до складу переможеної та вже неіснуючої монар-

хії Габсбургів. На руїнах імперії західні українці розпочали будівництво своєї держави. 18 жовтня 1918 р. був створений представницький орган – Українська Народна Рада, яка оголосила про намір об'єднати всі західноукраїнські землі в одне ціле. Уранці 1 листопада Львів був в руках українців, але після цього розпочалася збройна боротьба з польськими військами. Польські дипломатичні та військові структури за кордоном розгорнули тотальну антиукраїнську пропаганду, вдаючись до відвертих наклепів щодо галичан. Вони кваліфікували Листопадовий зрив у Львові як акцію «австро-німецького війська», або як «австрійську інтригу» (Литвин, 1998: 258). У листопаді 1918 р. польська держава вже існувала, але важко було визначити територію, яку вона займала. На момент її проголошення Тимчасовим Національним урядом 7 листопада це була територія лише Королівства Польського.

Тим часом питання встановлення східних кордонів Речі Посполитої залишалось нерозв'язаним. Відродження незалежної Польської Республіки 11 листопада 1918 р. позначилося активними кроками зовнішньої політики у східному напрямку (Комар, 2011: 74). Серед польських правлячих кіл були дві різні концепції встановлення східних кордонів Польщі. Обидві за головну мету ставили здобуття Східної Галичини, відрізнялись лише підходами до вирішення цього питання. Претензії поляків на землі, населені західними українцями, ґрунтувались на історичних аргументах. Наприкінці XVIII ст. ці землі входили до складу Польської Речі Посполитої.

У 1917 р. в Парижі був створений Польський Національний Комітет (далі – ПНК), який представляв інтереси Польщі на міжнародній арені. Очолив його головний ідеолог партії Національної Демократії Р. Дмовський. Саме через ПНК лідер ендеків і представляв свою концепцію побудови майбутньої держави. Вона передбачала включення до складу Речі Посполитої значних територій, на яких проживало непольське населення. «Як вихідний пункт наших інтересів ми приймаємо 1772 рік, тобто дату першого розподілу, і за наше найсвятіше право вважаємо повернення того, що вирвали нам...», – вказував Р. Дмовський (Sejm Rzeczypospolitej Polskiej: 72–77). Ці землі мали бути безпосередньо приєднані до Польщі, тобто інкорпоровані. Тезу інкорпорації Дмовський аргументував у доповідній записці на ім'я президента Вільсона від 8 жовтня 1918 р. Це необхідність протиставлення східній експансії Німеччини, створення надійного бар'єру між Європою і революційною Росією, і все та ж теза про

«національну недорозвиненість» населення, що заселяє Білорусію, Україну і Литву. «Така відсталість, – підкреслював Дмовський, – означатиме у разі утворення чи то литовської, чи то української держави небезпеку анархії або панування чужоземних урядів на цих територіях. У разі їх прилучення до Росії – анархію, а також розумову і економічну стагнацію. Тому єдиний вихід, що усуне всі небезпеки, як вважав лідер ендеків, це поділ східних теренів на дві частини: західну – де переважає польський елемент – необхідно прилучити до Польщі, і східну – залишити Росії (ЦДІАЛ у Львові: 599).

Відмінний погляд на питання структури майбутньої Польщі представляв Начальник держави Ю. Пілсудський. Це була концепція федеративного устрою II Речі Посполитої. Її прихильник, представник ПНК в США І. Падеревський виклав основні положення в доповідній записці за 1917 р. президенту цієї країни. До складу федеративної польської держави мали ввійти такі королівства: Польське, Литовське, Поліське, Волинське, Галицько-Подільське. Державу мав очолювати президент, який носив би титул короля Польщі, Литви, Полісся і Галичини. Східна Галичина мала ввійти до Галицько-Подільського Королівства (Dzieje Polski, 1976: 182–183). На авторитет Падеревського як прем'єра і прихильника федералізму будуть згодом посилались представники Пілсудського в ПНК, дискутуючи над питанням подання польських територіальних претензій на розгляд Паризької конференції.

Р. Дмовський настоював на ідеї інкорпорації, стверджуючи: «...якщо ми говоримо про потребу сильної держави, то не можна вживати вираз «федерація». Федерація – це слабкість, а не сила, зокрема, як те, що немає з ким федеруватись». Останній вираз пояснював тим, що федерація вимагає схильності до компромісів, а цієї здатності позбавлені і литовці, і українці. Тезу про необхідність існування «сильної держави» Дмовський аргументував тим, що між «наймогутнішим німецьким» і «найбільш анархічним російським» народами немає місця на «малий народ», який просто не витримає суперництва. А тому поляки повинні прагнути стати «більшим народом» і мати могутню державу (Полонська-Василенко, 1991: 85–87). Тож поза всякими дискусіями, пілсудчики та ендеки вважали Східну Галичину інтегрованою частиною Польської держави (Комар, 2011: 76).

Польська делегація на Паризькій конференції вимагала всієї Галичини, вказуючи (дані на 1910 р.), що на 8 025 677 чол. – 4 млн 700 тис.

вживають польську мову, а 3 млн 200 тис. – українську (Łaptos, 1983: 73). Як відомо, українські домагання щодо поділу території Галичини на Східну і Західну не досягли успіху.

У 1850 р. була визначена лише сфера впливу апеляційних судів із центрами у Кракові та Львові. Межа проходила поміж Сяном і Віслою, виділяючи Східну Галичину як територіально-адміністративну одиницю. За українськими офіційними даними, на території Східної Галичини (10 судових повітів) на момент вибуху Першої світової війни проживало 4 055 000 українців (74 %), 659 000 поляків (12,1 %), 670 000 євреїв (12,3 %), 165 000 німців (1,2 %) (Czubinski, 1993: 70).

Однак у тодішній польській публіцистиці подавались статистичні дані щодо всієї Галичини, а вже потім дробилися по окремих повітах. Спираючись на такі позиції, польське населення у всій Галичині становило понад 40 %, а на східних теренах – близько 25 %. Щодо даних австрійського перепису 1910 р., то за головні критерії належності до національності брались два: мова і віросповідання. Оскільки не визнавалось існування ні єврейської національності, ні мови, а більшість євреїв подавала як свою мову польську, то ця статистика була більш корисною для поляків і найчастіше саме ці дані наводились під час обґрунтування польських територіальних вимог. Однак, незалежно від інтерпретацій даних перепису, не підлягає сумніву факт, що поляки на території Східної Галичини становили меншість щодо українців (Макарчук, 1983: 47–54).

З березня 1919 р. ПНК передав Комісії з польських справ на мирній конференції, очолюваній Ж. Камбоном, чергову ноту за авторством Р. Дмовського в справі врегулювання східних кордонів Польщі (Sejm Rzeczypospolitej Polskiej: 105–107). Нота відстоювала інкорпораційний принцип побудови держави. Крім Галичини, називались території Литви, Латвії, Білорусі. Проект встановлення такого східного кордону отримав назву «лінії Дмовського». Про кількість поляків на цих теренах нота не згадувала, але підкреслювала, що на них польська меншість представляє єдину інтелектуальну та економічну силу краю. Фактично Р. Дмовський і його прихильники проголошували політику відвертої колонізації та колонізації східних територій держави (Archiwum polityczne, 1974: 17). Зокрема, у виступі на конференції Жулкевського прозвучало таке твердження: «Східні креси – це наша колонія, яка завжди нею була певною мірою і повинна нею залишитись» (ЦДІАЛ у Львові: 100).

Концепція табору ендеків зустріла опір як серед народів, що були сусідами Польщі, так і головних

держав, що, власне, вирішували її долю, – США, Великобританії, Франції, Японії, Італії. З огляду на зобов'язання дотримуватися принципу самовизначення націй ці держави не могли ігнорувати протести західних українців проти нав'язування їм польського правління. Наприклад, президент ЗУНР Є. Петрушевич в депеші до держсекретаря США Лансінга доводив, що Східна Галичина заселена здебільшого українським населенням, протестував проти польської політики, вказуючи на оборонний характер війни з боку українців, вимагав пошани права на самовизначення (*Sejm Rzeczypospolitej Polskiej*: 224–225).

Вирішення питання Східної Галичини значною мірою залежало від співвідношення сил, яке складалося на схід від Польщі. До того часу поки здавалось, що українські національні сили зуміють створити серйозний політичний організм, обернений проти радянської Росії, польські сподівання на панування над цією територією розглядались державами Антанти очікувально і стримано. Саме тому західні держави засуджували боротьбу польських збройних сил з українськими урядами – із ЗУНР на території Східної Галичини і УНР – на Волині. Зокрема, вже на початку листопада 1918 р. ПНК отримав ноту Бальфура, в якій британський уряд категорично висловлювався проти будь-яких дій із боку Польщі на території Східної Галичини (*Sejm Rzeczypospolitej Polskiej*: 217).

Гострі дебати з приводу польської політики щодо Східної Галичини відбулися 20 лютого в сеймі. Щодо необхідності входження м. Львова в кордони II Речі Посполитої одностайно висловились усі без винятку послі. Що ж стосується загальною території Східної Галичини – погляди розділилися. Значна кількість послів, зокрема прем'єр Падеревський, висловились за укладення договору з українцями. Наприклад, представник м. Львова Артур Гауснер заявив, що польсько-українська справа «не вирішиться мечем». Він наполягав на необхідності досягнення згоди, вказуючи при цьому на роль, яку зможе відіграти Росія перебуваючи в давніх кордонах: «Росія з опорою на Чорне море обійме 30 млн українців. Вона стане могутньою державою, яка завжди загрожуватиме Польщі. Концепція вільної України є для нас єдиною, і цим шляхом повинні піти польські політики» (*Roszkowsski*, 29). Однак у сеймі переважали праві, які недооцінювали загрози з боку Росії. Правда, ні сеймові рішення, ні ПНК в Парижі не мали повноважень для вирішення майбутньої долі Східної Галичини.

24 січня 1919 р. Верховна Рада мирної конференції (головний орган коаліції держав-перемож-

ниць) прийняла рішення про заборону воєнних дій у Східній Європі, і до Львова була вислана Міжсоюзницька комісія на чолі з генералом Бартелемі для переговорів з українським урядом в справі перемир'я з поляками (*Sejm Rzeczypospolitej Polskiej*: 235–237). Ця місія запропонувала демаркаційну лінію (лінію Бартелемі), на підставі якої Львів і Дрогобицький нафтовий басейн, приблизно 40 % території Східної Галичини, залишались за Польщею. Ці пропозиції були відкинуті урядом ЗУНР, після чого воєнні дії відновилися (Жуковський, Субтельний, 1991: 96).

Польські територіальні претензії знайшли підтримку в урядових колах Франції. Цьому значною мірою сприяла пропагандистська кампанія II Речі Посполитої, метою якої було зацікавити Францію багатствами України. Центральною ідеєю її стало твердження, що експлуатація українських надр полегшилась би в разі федерального зв'язку України з Польщею. Крім того, польська сторона запевняла французькі урядові кола, що Україна зможе і сплатити частину царських боргів (*Leczyk*, 1966: 61). Успіхом кампанії було, між іншим, створення стереотипу, що передача Львова українцям означатиме поразку Антанти в боротьбі з Радянською Росією на території Східної Європи. З іншого боку, цю тезу зміцнювали крайні праві у Франції, вказуючи на загрозу посилення німецьких впливів на Україні. Ці фактори полегшували політичним колам Польщі дипломатичну боротьбу на міжнародній арені на Східну Галичину. Зокрема, під час дебатів у Верховній Раді з питання Галичини у суперечці з прем'єр-міністром Великобританії Ллойд-Джорджем маршал Фош звернувся до аргументів, що їх висловлювала вся західна преса. Він підкреслив, що перемога українських сил у Львові може привести до падіння уряду Падеревського, а це означатиме послаблення «антирадянського бар'єру». У зв'язку з цим маршал запропонував прискорити виїзд з Франції польської армії Ю. Галлера, а також застосувати в Галичині румунські війська (*Sejm Rzeczypospolitej Polskiej*: 267–274).

Чергові спроби укладення перемир'я були здійснені в березні 1919 р., а згодом Міжсоюзницькою комісією, очолюваною генералом Л. Ботою, у квітні – травні 1919 р. 28 квітня вона вислухала позицію польської делегації, яку представив Р. Дмовський. Ідеолог ендеків вимагав усієї Галичини по р. Збруч, «... щоб не бути захопленими більшовизмом, що зрештою відкрило би для нього всю центральну Європу». На запитання Боти, що вчинить Польща, коли Верховна Рада не прийме польських умов, Дмовський відповів: «То ми реалізуємо їх зі зброєю в руках» (*Czubinski*, 1993: 471).

Міжсоюзницька комісія висловила свої пропозиції, за якими Дрогобицький басейн мав залишитися за українською стороною (*Sejm Rzeczypospolitej Polskiej*: 299–300). Однак на цей раз не погодились поляки, які відновили воєнні дії. В інструкціях до своїх делегатів на конференції в Парижі польське МЗС від 5 квітня 1919 р. дало вказівки не допускати, щоб Польщі нав'язали перемир'я [Красівський, 1998: 113]. Завдяки переважачому числу та озброєнням частин Галлера і румунських військ в липні 1919 р. західноукраїнські війська були відкинуті за Збруч, де з'єдналися з військовими силами Директорії УНР.

Ця ситуація справила значний вплив на постанову Верховної Ради. Оцінюючи результати успішних воєнних дій польських сил, політики західних держав дійшли висновку, що польська армія зможе відіграти значнішу роль у боротьбі з більшовизмом. Тому 25 червня 1919 р. Верховна Рада прийняла рішення про передачу Східної Галичини по р. Збруч у тимчасове володіння Польщі з умовою надання краю територіальної автономії, релігійних і політичних свобод (*Sejm Rzeczypospolitej Polskiej*: 346).

5 липня 1919 р. польська делегація запропонувала комісії з польських справ проект статуту Східної Галичини, який було передано 7 липня секретаріату конференції. Згідно з ним Східна Галичина мала отримати автономію, що забезпечувалось діяльністю сейму в галузі культури, промисловості, охорони здоров'я, торгівлі. Виконавча влада мала належати губернатору, якого призначав президент. У кожному міністерстві передбачалось створення окремих відділів у справах Східної Галичини. Встановлювались дві державні мови – польська і «руська» (Полонська-Василенко, 1991: 175).

До кінця червня 1919 р. Пілсудський провадив обережну, вичікувальну політику. Після встановлення 28 червня західного кордону Польщі основні зусилля спрямував на схід. До вересня польські війська просунулись далеко на схід, наближаючись до давнього кордону держави перед поділами. На той час лише Червона армія чинила опір перемир'ю з Петлюрою, за яким встановлювалась демаркаційна лінія вздовж р. Збруч (Dmowski: 367–368).

У війну з Денікіним Польща не вступала, оскільки не бажала чинити всупереч волі держав Антанти (Dmowski: 368). Сподівання на Денікіна як на силу, що здатна перемогти більшовиків, тривали на Заході до листопада. Одночасно катастрофічно падав престиж Петлюри. Зокрема, держсекретар США Лансінг вказував у листопад 1919 р.: «Український рух за незалежність не виправда-

ний ні етнографічними, ні економічними факторами. Він значною мірою результат австрійської і німецької пропаганди. Петлюра видається трохи кращим, ніж авантюрист» (Герус, 1974: 208). Негативне сприйняття дипломатією Антанти українського руху за незалежність посилювалося укладенням першого під час світової війни сепаратного мирного договору між центральними державами та УНР. У невдачах, які спіткали Денікіна на фронті, міністерство закордонних справ США звинувачувало «український сепаратизм» (Герус, 1974: 207–208).

21 листопада Верховна Рада прийняла нове рішення у справі Східної Галичини, а саме був затверджений проект її автономії. Згідно з ним Польща отримувала лише мандат на панування на цій території протягом 25 років під наглядом Ліги Націй (*Akty i dokumenty*, 1920: 378–380, 384). Однак прем'єр Падеревський заборонив польській делегації підписувати договір про статус Східної Галичини, який лише на деякий час вирішував спірне питання.

8 грудня 1919 р. була опублікована постанова Верховної Ради у справі східних кордонів Польщі. За критерій приймалась етнічна ознака, визначалась територія, на якій дозволялось організувати польську адміністрацію (*Sprawy polskie*, 1967: 37–39). Вона охоплювала землі на захід від р. Буг, а лінія, вздовж якої проходив східний кордон Польщі, увійшла в історію як «лінія Керзона» (за пропозицією англійського міністра іноземних справ).

Польський уряд, незадоволений таким рішенням, вислав делегацію до Верховної Ради, яка 10 грудня звернулася до неї з відповідною нотою. У ній висловлювалось прохання змінити рішення і визнати Східну Галичину за Польщею як «невіддільну і автономну її частину» (Łaptos, 1983: 36). Зі свого боку польський уряд діяв так, начебто Східна Галичина була цілком польським краєм, підпорядковуючи собі її політичне, культурне та економічне життя й повністю ігноруючи потреби українців. Службовців української національності не допускали до роботи на державних посадах, їх переслідували, українській молоді був закритий доступ до вищих наукових закладів (Субтельний, 1991: арк. 6–7, 12 б, арк. 3–4, 17).

У листопаді 1919 р. до Варшави прибула делегація від звільнених із посад урядовців-українців Східної Галичини. Вона подала доповідну записку на ім'я Начальника держави Ю. Пілсудського. У ній перераховувались численні факти незаконних звільнень із посад осіб української національності, містилося прохання звільнити українців від присяги на вірність «Речі Посполитій Польській»

як такої, що «... не відповідає державно-правовому статусу Східної Галичини по відношенню до польської держави», оскільки вказана територія передана під владу Польщі не на постійно (Субтельний, 1991:, арк. 9–10).

Грудневе рішення Верховної Ради щодо Галичини остаточно розчарувало сейм, і Падеревський та його кабінет змушені були подати у відставку. 13 грудня був сформований новий уряд на чолі з Л. Скульським. Зміна уряду була результатом боротьби всередині правлячих кіл, зокрема, з питань зовнішньої політики. Це було суперництво двох програм східної експансії – «інкорпораційної» та «федеративної». До влади прийшли останні. Позиції ж ендеків послабила також поразка російської буржуазії, оскільки, маючи досвід співробітництва з нею, прихильники Дмовського виступали за союз із Денікіним під час встановлення східних кордонів Польщі (Stosunki polsko-radzieckie, 1967: 265).

Успіхи польської армії на сході, з одного боку, а з іншого – військові і політичні поразки УНР в боротьбі з більшовиками привели до підписання 21 квітня 1920 р. польсько-українського (Варшавського) договору. Польська сторона визнала незалежність УНР та її уряд на чолі з Петлюрою. Українська – підтвердила демаркаційну лінію польсько-українського кордону по р. Збруч, встановлену у вересні 1919 р. Незабаром була підписана також військова конвенція. Вона складалася з 17 пунктів, які визначали умови спільного проведення анти-більшовицьких воєнних дій на Україні (Dmowski, 745–746). Звичайно, така угода ігнорувала прагнення галицьких українців до незалежності.

Після підписання договору Пілсудський спільно з Петлюрою розпочав похід на Київ. Обидва політичні діячі звернулися з відозвами до населення України, в яких вказувалось таке: «Після закінчення боротьби з більшовиками польські війська повернуться на свою вітчизну» (Kozłowski, 1990: 268). Однак польсько-українська акція не отримала підтримки серед населення. Недовіру щодо польських намірів посилювали, з одного боку, більшовики, а з іншого – емігрантська влада галицьких українців.

Успіхи на території України зміцнювали внутрішню позицію Пілсудського. Керівництво Польської соціалістичної партії припинило анти-воєнні акції, а ендеки – опозиційні виступи. Пілсудського, що повертався з Києва, зустрічав оваціями весь сейм (Kozłowski, 1990: 270–272). Реакція Заходу не була однозначна. Франція підтримувала Польщу, бажаючи якнайшвидше розпочати експлуатацію «одного з найбагатших регіонів Європи» (Leczyk, 1966: 62).

Під час війни 1920 р. Франція активізувала проникнення свого капіталу в нафтову промисловість Прикарпаття (Dmowski: 353). У політичних колах Англії єдиною думки не було. Прем'єр Ллойд-Джордж назвав II Річ Посполиту країною, що загрожує пануванню миру в Європі, міністр Керзон вважав польські воєнні дії справедливими, а король Георг V надіслав навіть Пілсудському телеграму, в якій висловлював свої симпатії (Stosunki polsko-radzieckie, 1967: 333). Німеччина охочіше підтримала б Росію, але під тиском країн Антанти оголосила про свій нейтралітет у польсько-більшовицькій війні (Документи внешней политики СССР, 1959: 78).

Тим часом ініціатива на фронті перейшла до радянської армії, і вже в червні 1920 р. польські війська залишили Київ. У серпні радянські війська загрозували безпосередньо Варшаві, однак наступ зазнав невдачі (Документи внешней политики СССР, 1959: 137–147). 12 жовтня 1920 р. в Ризі був підписаний прелімінарний мирний договір між Польщею та соціалістичними радянськими республіками – Російською і Українською. Чинності договір набув 30 квітня 1921 р. Згідно з ним Польща визнавала незалежність радянських України та Білорусі. Західні українські і білоруські землі залишалися під пануванням II Речі Посполитої (Sprawy polskie, 1967: 66–100). Зваживши, що цей кордон більш-менш збігається з тим, який Польща могла отримати ще в липні 1919 р. під час таємних польсько-радянських переговорів (Sejm Rzeczypospolitej Polskiej: 316–324), можна зробити певний висновок. А саме: великодержавні східні плани Пілсудського коштували Польщі цілий рік абсолютно збиткової війни. Крім людських жертв і матеріальних витрат, II Річ Посполита зазнала ряду політичних поразок. Саме на період ведення цієї війни припав плебісцит у Вармії і Мазурах, який вирішився не на користь Польщі; зазнали поразки сілезькі повстання, які не змогли отримати відповідної допомоги від польського уряду; м. Гданську було надано статус вільного міста. Отож західні і північні польські землі з волі західних держав опинилися в 1920 р. під пануванням німецьких окупантів, що, у свою чергу, призвело до відомих наслідків вересня 1939 р. Хоча, як підтверджують висловлювання Пілсудського, більші надії щодо розширення кордонів він покладав на власні сили. Зокрема, в інструкції для міністра закордонних справ Л. Василевського ще в 1918 р. підкреслював: «Все те, що Польща, маючи на увазі кордони, отримає на заході, буде подарунком коаліції, бо там нічого власними силами не досягнемо. Натомість здобутками на сході будемо

завдячувати виключно собі, нашим власним силам» (DziennikUstaw, 1921: 649).

Що ж до українців Східної Галичини, то Ризький договір став для них політичною катастрофою. Усупереч своїй волі вони опинилися в кордонах Польщі й змушені були змиритися з фактами, із власною слабкістю. Однак це не було рівнозначним відмові від своїх надій. Українське громадянство повинно було обрати інші шляхи для їх реалізації.

З метою прискорення інтеграції Східної Галичини розпорядженням Ради міністрів Польщі від 9 червня 1921 р. ця територія була включена в передбачуваний на 30 вересня 1921 р. перепис населення (Dzieje Polski, 1976: 58). Українськими політичними угрупованнями такий крок із боку польського уряду було розцінено як замах на права українського населення. У перші дні серпня 1921 р. представники Української народно-трудової і Християнсько-суспільної партій склали протест до президії намісництва у Львові такого рішення (Kumaniecki, 1924: 23). Зокрема, наголошувалось на тому, що згідно зі ст. 91 Сен-Жерменського договору та рішення Ліги Націй Східна Галичина не лежить у межах Польщі і єдиним її правителем є держава Антанти. Українські політичні партії звернулися до населення Східної Галичини із закликом до бойкоту перепису 1921 р.

Наступним кроком на шляху об'єднання Східної Галичини з рештою держави була ліквідація 1 вересня 1921 р. органу намісництва і впровадження єдиного для всієї країни поділу на воєводства. Виділялися Львівське, Тернопільське і Станіславське воєводства (Dzieje Polski, 1976: 117).

Проявом невдоволення українського населення став замах українського студента С. Федака на Ю. Пілсудського 25 вересня 1921 р. під час його перебування у Львові (Wasilewski, 1934: 56). Українці Галичини відмовлялися визнати поль-

ську державу своїм законним урядом, а тому бойкотували перепис 1921 р. і вибори до сейму 1922 р.

З огляду на міжнародну громадську думку урядові кола Польщі неодноразово оголошували про готовність поважати права українців та інших меншостей у своїй державі. Фактично таке зобов'язання було втілене в підписаних Польщею Малому Версальському трактаті, Ризькому договорі та березневій 1921 р. конституції.

У боротьбі за Східну Галичину польський уряд здійснив крок, який фактично посприяв позитивному вирішенню питання Верховною Радою на користь Польщі. 26 вересня 1922 р. з ініціативи міністра закордонних справ Г. Нарutowича сейм схвалив закон про принципи воєводського самоуправління, зокрема, у таких воєводствах: Львівському, Тернопільському, Станіславському. Закон передбачав утворення воєводських сеймиків із певними законодавчими правами, дозвіл на користування в органах адміністрації поряд із польською й українською мовою, відкриття у Львові «руського університету», чого так енергійно домагались українці (Roszkowsski, 1992: 29).

Висновки. Отже, 15 березня 1923 р. Верховна Рада, затвердивши весь східний кордон II Речі Посполитої, визнала її суверенітет над Східною Галичиною (Kozłowski, 1990: 676–679). Але, здобувши на сході кордони, непорушність яких була гарантована, Польща отримала також кілька мільйонів громадян, котрі ставились до неї як до окупанта і прагнули до незалежності. І це становило додаткове джерело слабкості, а не могутності Польщі в міжвоєнний період. Національне питання, без сумніву, належало до найбільш складних, перед яким опинилася II Річ Посполита після Першої світової війни. 21 рік незалежності не привів до його розв'язання. Аналіз політичного становища і правового статусу Східної Галичини 1918–1923 рр. необхідний для розуміння процесів творення української державності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Герус О. Україна в опінії американського уряду 1919–1927 років. *Український історик*. 1974. № 1–3. Документи.
2. Діло. 1918. 5 лист.
3. Документы внешней политики СССР. М., 1959. Т. 3.
4. Жуковский А., Субтельний О. Нарис історії України. Львів, 1991.
5. Зуев Ф. Международный империализм за кулисами войны 1919–1920 гг. М., 1955.
6. Комар В. Концепція прометеїзму в політиці Польщі (1921–1939 рр.). Івано-Франківськ: «Місто НВ», 2011. 360 с.
7. Красівський О. Східна Галичина і Польща в 1918–1923: Проблеми взаємовідносин. К.: Вид-во УАДУ, 1998. 304 с.
8. Литвин М. Українсько-польська війна 1918–1919 рр. Л.: Інститут українознавства НАНУ, Інститут Центрально-Східної Європи, 1998. 488 с.
9. Ллойд-Джордж Д. Военные мемуары. М., 1934.
10. Макачук С. Етносоциальное развитие и национальные отношения на западно-украинских землях в период империализма. Львов, 1983.
11. Полонська-Василенко Н. Історія України. 1900–1923 рр. К., 1991.

12. Симоненко Р. Провал політики міжнародного імперіалізму на Україні (II пол. 1919 – березень 1921 рр.). К., 1965.
13. Современная Польша. 1988. № 3. Подборка документов.
14. Субтельний О. Україна. Історія. К., 1991.
15. ЦДІАЛ у Львові: а) ф. 362, оп. I а, спр. 35; б) ф. 362, оп. 1, спр. 29.
16. Akty i dokumenty dotyczące sprawy granic polski na konferencji pokojowej w Paryżu 1918–1919. Paryż, 1920, 1926.
17. Arciwm polityczne Ignacego Paderewskiego. Wrocław, 1974. T 2.
18. Bartoszewicz J. Znaczenie polityczne kresow wschodnich dla Polski. W., 1924.
19. Czubinski A. Walki o granice wschodnie Polski w latach 1918–1921. Opole, 1993.
20. Dmowski R. a) Polityka polska i odbudowanie państwa. W., 1925; b) Polityka narodowa w odbudowanie państwie. W., 1939.
21. Dokumenty i materialy do historii stosunków polsko-radzieckich. W., 1961, 1964.
22. Dzieje Polski / Pod. red. J. Topolskiego. W., 1976.
23. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. 1921.
24. Kozłowski M. Między Sanem a Zbruczem. Walki o Lwów, Galicję Wschonia 1918–1919. Kraków, 1990.
25. Kumaniecki K. Odbudowa państwowości polskiej. Najważniejsze dokumenty. 1912 – styczeń 1924. W. – K., 1924.
26. Kręjer Lwowski. 1921: a) 10 sierpn., b) 29 wrześn.
27. Leczyk M. Komitet narodowy Polski a Entente Stany zjednoczone. 1917–1919. W., 1966.
28. Łaptos J. Francuska opinia publiczna wobec spraw polskich w latach 1919–1925. Wrocław, etc. 1983.
29. Papierzyńska-Turek M. Sprawa ukraińska w drugiej Rzeczypospolitej. 1922–1926. Kraków, 1967.
30. Pobóg-Malinowski W. Najnowsza historia polityczna Polski. Okres 1914–1939. Gdańsk, 1990.
31. Roszkowski W. Historia Polski. 1914–1900. W., 1992.
32. Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Sprawozdania stenograficzne: a) posiedz. W dniu 20, 26 lut. 1919 r.; b) posiedz. W dniu 26 wrześn. 1922 r.
33. Sprawy polskie na konferencji pokojowej w Paryżu w 1919 r. Dokumenty I materiały. W., 1965, 1967.
34. Stosunki polsko-radzieckie w latach 1917–1945. Dokumenty I materiały. W., 1967.
35. Tajne rokowania polsko-radzieckie w 1919 r. Materiały archiwalne i dokumenty. W., 1986.
36. Wasilewski L. Kwestia ukraińska jako zagadnienie międzynarodowe. W., 1934.
37. Zygmuntowicz Z. Józef Piłsudski we Lwowie. Lwów, 1934.

REFERENCES

1. Herus O. Ukraina v opinii amerykanskoho uriadu 1919–1927 rokiv. *Ukrainskyi istoryk*. 1974. № 1–3. Dokumenty [in Ukrainian].
2. Dilo. 1918. 5 lyst [in Ukrainian].
3. Dokumenty vneshnei polityky SSSR. M., 1959. T. 3 [in Russian].
4. Zhukovskiy A., Subtelnyi O. Narys istorii Ukrainy. Lviv, 1991 [in Ukrainian].
5. Zuev F. Mezhdunarodnyi ymperyalizm za kulysamy voyny 1919–1920 hh. M., 1955 [in Russian].
6. Komar V. Kontseptsiiia prometeizmu v politytsi Polshchi (1921–1939 rr.). Ivano-Frankivsk: Misto NV, 2011. 360 p. [in Ukrainian].
7. Krasivskiy O. Skhidna Halychyna i Polshcha v 1918–1923: Problemy vzajemvidnosyn. K.: Vyd-vo UADU, 1998. 304 p. [in Ukrainian].
8. Lytvyn M. Ukrainsko-polska viina 1918–1919 rr. L.: Instytut ukrainoznavstva NANU, Instytut Tsentralno-Skhidnoi Yevropy, 1998. 488 p. [in Ukrainian].
9. Lloid-Dzhordzh D. Voennye memuary. M., 1934 [in Russian].
10. Makarchuk S. Etnosotsyalnoe razvitye y natsyonalnye otnosheniya na zapadno-ukraynskykh zemliakh v peryod ymperyalizma. Lvov, 1983 [in Russian].
11. Polonska-Vasylienko N. Istoriiia Ukrainy. 1900–1923 rr. K., 1991 [in Ukrainian].
12. Symonenko R. Proval polityky mizhnarodnoho imperializmu na Ukraini (II pol. 1919 – berezen 1921 rr.). K., 1965 [in Ukrainian].
13. Sovremennaiia Polsha. 1988. № 3. Podborka dokumentov [in Russian].
14. Subtelnyi O. Ukraina. Istoriiia. K., 1991 [in Ukrainian].
15. TsDIAL u Lvovi: a) f. 362, op. I a, spr. 35; b) f. 362, op. 1, spr. 29 [in Ukrainian].
16. Akty i dokumenty dotyczące sprawy granic polski na konferencji pokojowej w Paryżu 1918–1919. Paryż, 1920, 1926 [in Poland].
17. Arciwm polityczne Ignacego Paderewskiego. Wrocław, 1974. T. 2. [in Poland].
18. Vartoszewicz J. Znaszenie rolituzne kresow wschodnich dla Polski. W., 1924 [in Poland].
19. Szubinski A. Walki o granice wschodnie Polski w latach 1918–1921. Orole, 1993 [in Poland].
20. Dmowski R. a) Rolityka rolska i odbudowanie państwa. W., 1925; b) Rolituka narodowa w odbudowanie państwie. W., 1939. [in Poland].
21. Dokumenty i materialy do historii stosunków rolsko-radzieckich. W., 1961, 1964 [in Poland].
22. Dzieje Polski / Rod. red. J. Torolskiego. W., 1976 [in Poland].
23. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. 1921 [in Poland].
24. Kozłowski M. Między Sanem a Zbruczem. Walki o Lwów, Galicję Wschonia 1918–1919. Kraków, 1990 [in Poland].

-
25. Kumaniecki K. Odbudowa państwowości polskiej. Najważniejsze dokumenty. 1912 – styczeń 1924. W. – K., 1924 [in Poland].
26. Krjer Lwowski. 1921: a) 10 sierpnia, b) 29 września [in Poland].
27. Leszok M. Komitet narodowy Polski a Entente Stany zjednoczone. 1917–1919. W., 1966 [in Poland].
28. Łartos J. Francuska opinia publiczna wobec spraw polskich w latach 1919–1925. Wrocław, 1983 [in Poland].
29. Rarierzyńska-Turek M. Sprawa ukraińska w drugiej Rzeczypospolitej. 1922–1926. Kraków, 1967 [in Poland].
30. Robóg-Malinowski W. Najnowsza historia polityczna Polski. Okres 1914–1939. Gdańsk, 1990 [in Poland].
31. Roszkowski W. Historia Polski. 1914–1900, W., 1992 [in Poland].
32. Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Sprawozdania stenograficzne: a) posiedzenie. W dniu 20, 26 lut. 1919 r.; b) posiedzenie. W dniu 26 września. 1922 r. [in Poland].
33. Sprawy polskie na konferencji pokojowej w Paryżu w 1919 r. Dokumenty i materiały. W., 1965, 1967 [in Poland].
34. Stosunki polsko-radzieckie w latach 1917–1945. Dokumenty i materiały. W., 1967 [in Poland].
35. Tajne rokowania polsko-radzieckie w 1919 r. Materiały archiwalne i dokumenty. W., 1986 [in Poland].
36. Wasilewski L. Kwestia ukraińska jako zagadnienie międzynarodowe. W., 1934 [in Poland].
37. Zygmuntowicz Z. Józef Piłsudski we Lwowie. Lwów, 1934 [in Poland].

Олена МИРОНЮК,

orcid.org/0000-0003-3854-6642

аспірант кафедри Історії світового українства

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) *olenamyrioniukk@gmail.com*

ДІЯЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ ГРОМАДИ В КРАЇНАХ БАЛТІЇ У 2014–2018 РР.

Дослідження присвячено всебічному аналізу життя української діаспори в країнах Балтії – Естонії, Латвії та Литві. Українська громада у цих країнах веде потужну громадську та культурно-просвітницьку роботу, особливо активізувавшись після подій 2014 р. Етнічні українці на постійній основі допомагають своїй Батьківщині, зокрема, надаючи гуманітарну допомогу в зоні АТО. Також необхідно зауважити, що громади активно впливають на прозоре висвітлення подій, що відбуваються в Україні.

Нині немає єдиної ґрунтовної праці, яка б досліджувала та порівнювала життя української громади в країнах Балтії. Отже, саме систематизування та аналіз інформації з приводу діяльності українських громад у цих країнах є надзвичайно актуальними.

Ключові слова: діаспора, українці, українська громада, культура.

Olena MYRONIUK,

orcid.org/0000-0003-3854-6642

PhD Student in Department of the History of World Ukrainianity,

Taras Shevchenko National University of Kyiv

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

THE ACTIVITY OF THE UKRAINIAN COMMUNITY IN THE BALTIC COUNTRIES IN 2014–2018

The research is devoted to a comprehensive analysis of the life of the Ukrainian diaspora in the Baltic countries – Estonia, Latvia and Lithuania. The Ukrainian community in these countries is conducting a powerful social, cultural and educational work, especially since the developments of 2014. Ethnic Ukrainians are on a permanent basis helping their homeland, in particular, providing humanitarian assistance in the ATO zone. It should also be noted that communities are actively influencing the transparent coverage of events taking place in Ukraine.

There is currently no single solid work that would explore and compare the life of the Ukrainian community in the Baltic States. Therefore, it is the systematization and analysis of information on the activities of Ukrainian communities in these countries is extremely relevant.

If we talk about the Ukrainian community in Estonia, it is extremely active. The number of Ukrainians in this country is steadily increasing and it is important that the community's activities do not let their native culture and language be forgotten by conducting educational activities. Estonian authorities support the activities of the Ukrainian community and provide them with financial support that has a very positive impact, which is why cultural organizations have good prospects for preserving and promoting culture. Should also be noted that weekly volunteer support for residents of Luhansk and Donetsk region is very relevant. Thanks to support of the Ukrainian community these regions and their hospitals have all the necessary things.

And the Ukrainian community in Latvia is quite active. It should be noted that recently the number of Ukrainians in this state is constantly increasing and it is important that the community's activities do not let forget native culture and language, carrying out educational activities for both children and adults. Localities are also helping to adapt to the newcomers and learn the Latvian language. The Government of the Republic of Latvia supports the activities of the Ukrainian community.

It is also necessary to add that, unlike other Baltic countries in the Republic of Lithuania, after the restoration of independence, almost all Ukrainians became citizens of this state. Perhaps this is precisely influences to the fact that Ukrainians are quickly assimilated in Lithuania and often begin to consider themselves as carriers of only Lithuanian culture, not Ukrainian. This situation makes research on the history and activities of the Ukrainian community extremely relevant.

Key words: diaspora, Ukrainians, Ukrainian community, culture.

Постановка проблеми. У зв'язку з подіями, які відбуваються на Сході України, велика кількість нашого населення приймає рішення змінити

країну свого проживання. Зокрема, досить популярним напрямом еміграції для українців є країни Балтії. З кожним роком українська громада в

Естонії, Латвії та Литві збільшується. Зарубіжні українці мають активну життєву позицію, намагаються зберігати та популяризувати свою культуру.

Необхідно зазначити, що саме у країнах Балтії діаспора активно підтримує європейське спрямування України, що звертає увагу світової громадськості на події в нашій державі.

Аналіз досліджень. Тема діяльності зарубіжних українців, зокрема в країнах Балтії найкраще висвітлена у вітчизняній літературі. Дослідження громадсько-політичної діяльності українців почалося ще від початку утворення організацій в цих країнах, тобто з початку 1990-х рр. Важливим є також розуміння статистичних даних, розроблених нашими науковцями.

Зокрема, серед дослідників необхідно виділити директора Інституту досліджень діаспори – Ігоря Івановича Винниченка, який приділяв увагу висвітленню діяльності українців у Латвії та Естонії.

Також важливим для дослідження є огляд офіційних сайтів громадських організацій, які діють в Естонії, Латвії та Литві. Завдяки ним ми можемо провести порівняльний аналіз діяльності зарубіжних українців.

Джерельна база подальшого дослідження складається зі свідчень учасників громадських і культурних об'єднань Литви, Латвії та Естонії, звітної роботи громадських організацій цих країн і Світового конгресу українців.

Мета статті – охарактеризувати громадську та культуротворчу діяльність української діаспори в країнах Балтії шляхом проведення системного аналізу всіх доступних шарів матеріалу.

Виклад основного матеріалу. З кожним роком українська громада за кордоном збільшується. Досить популярним напрямком є країни Балтії – Естонія, Латвія та Литва. Якщо говорити про Естонію, то необхідно зазначити, що, згідно з даними статистики, в цій країні проживає майже 23 тисячі українців, що становить близько 1,8 % від усього населення, за кількістю це друга після росіян національна меншина в країні (Звіт КУЕ, 2017: 401). У зв'язку з війною на сході України до Естонії прибуло багато переселенців, яким ця держава надає тимчасовий дозвіл на проживання. Станом на 2016 р. до Естонії переїхало майже 1 100 українців, 16 з них отримали статус біженця. Збільшилася також кількість українських громадян, які приїжджають на кваліфіковану роботу – це медики, економісти, фахівці в галузі IT-технологій.

Важливо наголосити, що серед жителів Естонії є близько 100 тисяч осіб без громадянства. Це люди, які не виконали вимоги законодавства

Естонії щодо опанування мовою та не склали іспит на знання конституції чи історії країни. До їхнього числа входять також етнічні українці, які недостатньо володіють естонською мовою. Через це більшість української діаспори в Естонії має складнощі з інтеграцією в місцеве суспільство (Про українську громаду, 2019).

Але як зазначає засновник і керівник Центру української культури в Таллінні – Анатолій Лютюк, з кожним роком збільшується кількість чудово вихованих і патріотично налаштованих молодих українців. Зараз у Центрі на практиці біженка з Донецька, яка не тільки чудово володіє українською, але й уже вивчила естонську мову та добре знає англійську.

Отже, переважна кількість українців Естонії, які вирішили пов'язати своє життя з цією країною, позитивно сприймають ідею інтеграції до естонського суспільства, зберігаючи при цьому свою культуру, мову, національну ідентичність. Для цього керівництвом Естонської держави створені всі необхідні умови. Влада Естонії зацікавлена в підтримці активної діяльності української громади в країні, надаючи їй вагому фінансову підтримку на реалізацію соціальних, культурологічних, мистецьких і гуманітарних проектів, спрямованих на зміцнення двосторонніх міждержавних відносин між Україною та Естонією, а також на розширення дружніх партнерських зв'язків між естонським та українським народами (Про українську громаду, 2019).

Хоча в деяких регіонах, зокрема на північному сході Естонії, українцям доводиться досить важко, адже там проживають, головним чином, росіяни, які мають великий вплив на громадське життя, але й там українські організації, які входять до Конгресу українців Естонії, займають досить активну громадянську позицію.

Українська діаспора веде активну просвітницьку роботу та намагається популяризувати та зберігати свою культуру в Естонії. Зокрема, велику роботу проводить Центр української культури в Таллінні (Звіт КУЕ, 2017: 239).

У Центрі виготовляють унікальні листівки, які зараз можна побачити у всіх сувенірних крамничках країни. У центрі є спеціальна виробнича лінія, яка відновлює старовинну технологію з виготовлення паперу – листівки виготовляються вручну. У Центрі проводяться численні майстер-класи для охочих навчитися самим робити папір. На стажування до друкарні Центру приїждять практиканти не лише з України, але й з інших країн. Нещодавно була молодь з Індії та Франції (Хендмейд, традиції, 2018).

Друкарня розташована на першому поверсі будівлі Центру, який займається збереженням і відродженням мистецьких і ремісницьких технологій, що перебувають під загрозою зникнення. Також тут регулярно проводяться курси каліграфії, а у вежі Грузбеке, яку українці на пільгових умовах орендують у міста, був організований з'їзд майстрів каліграфії з усієї Європи.

Багаторазово діаспора представляла українські народні ремесла, музику та національну кухню на місцевих святах в Естонії. У вересні 2016 р. Союз українок Естонії та Центр української культури брали участь у талліннському Ярмарку національностей. У травні 2017 р. колективи Конгресу українців Естонії взяли участь у Талліннських днях Старого міста, а Центр української культури в рамках цього заходу провів десяток майстер-класів та екскурсій (Українська діаспора, 2017).

Українська громада в Естонії активно допомагає Україні. Ще 2014 р. голова Конгресу українців Естонії Віра Коник разом із Богданом Лютюком очолили допомогу нашій державі. Неодноразово передавались із Таллінна контейнери з перев'язувальними матеріалами. За словами волонтерів, у переданих з Естонії контейнерах є майже все необхідне для лікарень і шпиталів (Естонська діаспора, 2015). Щотижнево проводиться збір гуманітарної допомоги, ліків, теплого одягу, товарів першої необхідності для мешканців Луганської та Донецької областей, майже щосереди активісти пікетують Російське посольство в Естонії, вимагаючи повернути АР Крим, зупинити вбивство мирного населення на Донбасі, звільнити політичних в'язнів Кремля.

Центр Української культури в Таллінні разом із Конгресом українців організував збір коштів і гуманітарної допомоги на підтримку переселених осіб в Україні за допомогою спеціально створеного сайту – «Ukraine heaks», що також звертає увагу громадськості до подій у нашій країні.

Якщо ж говорити про українську діаспору в Латвії, то в цій державі українці є третьою за чисельністю національною меншиною після російської та білоруської. Українці становлять приблизно 2 % всіх жителів Латвії, а їхня загальна чисельність налічує близько 50 тисяч осіб. Як і в Естонії, в Латвії частина українців не має громадянства країни. Негромадяни Латвії, які мають українське коріння, можуть оформити статус зарубіжного українця.

Найбільше українців проживає в містах Лієпая, Даугавпілс, Вентспілс. Понад 30 тисяч вихідців з України живе в Ризі, тобто дві третини загальної чисельності українців Латвії. Сьогодні в Латвії функ-

ціонують 17 українських культурно-просвітницьких товариств, представлених в усіх регіонах країни.

У Латвійській Республіці діє Закон «Про вільний розвиток національних та етнічних груп Латвії та їхні права на культурну автономію». Він гарантує всім національним та етнічним групам рівні права, що відповідають міжнародним нормам права людини. У цій країні особи, які належать до національних меншин, мають право зберігати та розвивати свою мову та етнічно-культурну ідентичність, а держава їм у цьому допомагає (Українці у Латвії, 2019).

Українські громадські організації в цій країні займаються досить активно культуротворчою діяльністю.

Історія сучасної української громади почалась у 1988 р. зі створення товариства «Дніпро» (zareєстровано у 1991 р.), яке й досі веде активну роботу зі збереження української мови, звичаїв, традицій та культури українського народу, задоволення культурно-освітніх потреб українців у Латвійській Республіці.

На базі товариства у 1989 р. було створено українську недільну школу, яка була перетворена в державний середньоосвітній заклад – Ризьку українську середню школу. Вона фінансується з державного бюджету Латвії та є школою національної меншини, навчання в якій ведеться двома мовами – у співвідношенні 60 % латиською та 40 % українською.

Активну роботу в країні веде Конгрес українців Латвії, який входить до Світового конгресу українців та Європейського конгресу українців. Конгрес веде роботу зі збереження та розвитку української мови, культури та народних традицій, допомагає новим мігрантам із вивчення латиської мови, задля успішної інтеграції в місцеве суспільство (Звіт КУЛ, 2013: 309).

Конгрес українців Латвії активно займається організацією фестивалів і мистецьких акцій, які популяризують українську культуру. Наприклад, у грудні 2011 р. розпочалась культурно-мистецька акція «Вишиваємо Рушник українців Латвії». Її підтримали 12 українських товариств Латвії, Ризька українська школа та Український народний театр. Сьогодні до вишивання Рушника долучились більше півтори сотні людей з різних куточків Латвії. Хрестики на великому Рушнику українців Латвії вишивають не лише українці, а також представники міських адміністрацій Єкабпілсу, Даугавпілсу, Вентспілсу, Резекне та мер м. Єлгава (Звіт КУЛ, 2013: 310).

Кожного року громада у Латвії урочисто відзначає день народження Тараса Шевченка.

2018 року святкування проходило в Ризі весь день і включало в себе книжкову виставку та святковий концерт, які пройшли в Ризькій українській школі. У концерті брали участь як учні школи, так і аматорські колективи з різних міст Латвії.

Громада та працівники Українського Посольства в Латвії, а також деякі латиські активісти долучилась до флешмоба #GlobalShevchenko2018 (Українці Латвії, 2018).

Нещодавно в Латвії пройшов VIII Міжнародний фестиваль творчості української молоді «Балтійські зорі», в якому беруть участь колективи з України та Балтії (У Ризі, 2018).

Громада веде також волонтерську допомогу Україні. Після трагічних подій 2014 р. було створено товариство «SOS допомога Україні». Воно об'єднує людей різних національностей, яким не байдужа доля нашої держави. Їхня мета – надання допомоги та підтримки українському народу в боротьбі за суверенітет і територіальну цілісність, а також збір пожертв для підтримки України.

Трохи інша ситуація в Литві. Тут після відновлення незалежності майже всі українці стали громадянами республіки, вони користуються тими ж правами та обов'язками, як і інші громадяни країни.

Зараз українська громада презентує інтереси понад 20 регіональних і міських організацій у державі. З ініціативи діаспори проводяться свята українського мистецтва. До таких форумів залучаються місцева громадськість та органи самоврядування міст Вісагінаса, Паневежіса та Шяуляй, українських організацій із сусідньої Латвії – Риги та Даугавпілса. У Південній Литві місцем тяжіння українства залишається Вільнюс. На заході Литви традиційно мешкає чимала кількість українців, які об'єднані в три громади, а в головному осередку українства цього краю – місті Клайпеді функціонує українська школа. Попри те, що вона має статус недільної, заняття в ній відбуваються три рази на тиждень. Також у Клайпеді засновано новий ансамбль української пісні.

Незважаючи на те, що в цій країні є надзвичайно міцними традиції українського шкільництва, зараз воно переживає своєрідну кризу – річ у тім, що бракує сучасних методик і кваліфікованих вчителів. Така ситуація призводить до швидкої асиміляції, нові генерації українців все більше вважають себе носіями лише литовської культури, аніж культури українців або українців Литви чи литовсько-української культури. Врятувати ситуацію може лише втручання України, а саме – надання методичної, організаційної та фахової допомоги українському шкільництву Литви. Але необхідно зауважити, що ще декілька

років тому було більше шкіл, зокрема три школи у Вільнюсі, по одній в Каунасі та Йонаві. Усього в Литві діяли 8 недільних шкіл, а залишилося тільки три (Чернишук, 2005).

Попри все вищесказане, культурне життя української діаспори у Литві залишається на високому рівні. У цій країні проходили III Міжнародний фестиваль українського мистецтва та інформації «Балтійська Трембіта» та V Міжнародний фестиваль українського мистецтва та інформації «Балтійська Трембіта». У цьому фестивалі беруть участь українські музичні колективи й журналісти не лише з Литви, але й з Естонії, Латвії, Польщі та України.

Велика просвітницька робота відбувається абсолютно у всіх українських організаціях Литви, крім того, завдяки спеціальним партнерським стосункам із громадськими організаціями в містах Тракай, Алітуса, Шяуляй, Друскінінкай та Базілійонай українські заходи, а зокрема концерти, фотовиставки та всебічні презентації України, відбуваються на постійній основі.

Що надзвичайно важливо – до української громади в Литві, крім українців за походженням, почали приєднуватись симпатичні України – литовці, німці, караїми, греки, румуни, росіяни, латиші, естонці. Вдалося навіть організувати неофіційний конкурс на краще виконання української пісні серед неукраїнців (Чернишук, 2007).

Неодноразово представники української громади були відзначені почесними нагородами. Зокрема, Віктор Чернишук, Ірена Петрульонене, Наталія Шертвітенє отримали медаль Св. Володимира Великого – найвищу нагороду Світового конгресу українців (Протокол IX СКУ, 2008: 13).

Також представники українських громад у Литві отримали нагороди за свою надзвичайно важливу діяльність із розвитку міжкультурного діалогу та збереження культурної ідентичності. Золотий знак пошани «За заслуги» Департаменту національних меншин при Уряді Литовської Республіки отримала голова української громади Вільнюса Наталія Шертвітенє, а голова громади українців Вісагінаса Світлана Черткова одержала Срібний знак пошани «За заслуги» (Діаспора в Литві, 2017).

Саме завдяки активній роботі діаспори Литва визнала Голодомор геноцидом українського народу, що є надзвичайно важливим питанням для нашої держави (X СКУ, 2013: 37).

Українці Литви голосно виголошують гасла на підтримку України. У листопаді 2018 р. біля посольства Росії у Вільнюсі пройшли акції протесту проти дій російських прикордонників у Кер-

ченській протоці. Один із протестів організувала Ліга молодих консерваторів: близько 15 молодих людей із прапорами України та НАТО скандували гасло, присвячене українським героям (У Вільнюсі, 2018).

Висновки. Підсумовуючи все викладене вище, можна сказати, що українська громада у країнах Балтії є досить діяльною. Завдяки їй до місцевих громад українців долучаються не лише етнічні українці, але й не байдужі до долі Укра-

їни громадяни інших держав. Також необхідно додати, що, на відміну від інших країн Балтії, у Литовській Республіці після відновлення незалежності майже всі українці стали громадянами цієї держави. Можливо саме це впливає на те, що українці швидко асимілюються у Литві та часто починають вважати себе носіями лише литовської культури, а не української. Така ситуація робить дослідження історії та діяльності української громади надзвичайно актуальним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Естонська діаспора передала українським лікарням перев'язочні матеріали. *Мультимедійна платформа іномовлення України – УКРІНФОРМ*. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/1894360-estonska-diaspora-peredala-ukrajinskim-likarnyam-perev'язochni-materiali.html> (дата звернення: 08.02.2019).
2. Діаспору в Литві нагородили за збереження української культури. *Центр міжнародних зв'язків України*. 2017. URL: <http://ua.ciru.org/%D0%B4%D1%96%D0%B0%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%83-%D0%B2-%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B2%D1%96-%D0%BD%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BB%D0%B8-%D0%B7%D0%B0-%D0%B7%D0%B1%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B6> (дата звернення: 08.02.2019).
3. Звіт Конгресу українців Естонії з липня 2016 по липень 2017. Річні загальні збори Світового Конгресу Українців. Збірник звітів. Київ, 2017. 401 с.
4. Звіт Конгресу українців Латвії (серпень 2012 – червень 2013): ст. зб. X Світового конгресу українців. Львів, 2013. С. 309–311.
5. Про українську громаду в Естонській Республіці. Посольство України в Естонській Республіці. URL: <https://estonia.mfa.gov.ua/ua/ukraine-ee/ukrainians-in-ee> (дата звернення: 08.02.2019).
6. Протокол IX Світового конгресу українців 20–22 серпня 2008 р., Київ. С. 13–14.
7. Українська діаспора бере участь у Дні народів Естонії. *Центр міжнародних зв'язків України*. URL: <http://ua.ciru.org/%D1%83%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0%D0%B4%D1%96%D0%B0%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%80%D0%B0%D0%B1%D0%B5%D1%80%D0%B5%D1%83%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C-%D1%83-%D0%B4%D0%BD%D1%96> (дата звернення: 08.02.2019).
8. Українці Латвії відзначили день народження Шевченка. *Центр міжнародних зв'язків України*. URL: <http://ua.ciru.org/%D1%83%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%86%D1%96-%D0%BB%D0%B0%D1%82%D0%B2%D1%96%D1%97-%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B8%D0%BB-%D0%B8-%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%8C-%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%BE> (дата звернення: 08.02.2019).
9. Українці у Латвійській Республіці. *Посольство України в Латвійській Республіці*. URL: <https://latvia.mfa.gov.ua/ua/ukraine-lv/ukrainians-in-lv> (дата звернення: 08.02.2019).
10. У Ризі розпочався VIII Фестиваль української молоді «Балтійські зорі». *Мультимедійна платформа іномовлення України – УКРІНФОРМ*. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/2562944-u-rizi-rozpocavs-viii-festival-ukrainskoi-molodi-baltijski-zori.html> (дата звернення: 08.02.2019).
11. У Вільнюсі протестують проти агресії РФ у Керченській протоці. *Мультимедійна платформа іномовлення України – УКРІНФОРМ*. 2018. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-world/2588621-u-vilnusi-protestuut-proti-agresii-rf-u-kercenskij-protoci.html> (дата звернення: 19.12.2019).
12. Чернишук В. Звіт громади українців Литви (2004–2005). Річні звіти. 2005. URL: http://ukrainianworldcongress.org/UserFiles/File/Annual_Meetings_2005/Lithuania.pdf (дата звернення: 9.02.2019).
13. Чернишук В. Звіт громади українців Литви (2006–2007). Річні звіти. 2007. URL: http://ukrainianworldcongress.org/UserFiles/File/Annual_Meetings_2007/Lithuania.pdf (дата звернення: 08.02.2019).
14. Хендмейд, традиції та м'яка оборона. Український культурний центр у Таллінні. *Інформаційний портал – Тиждень.ua*. URL: <https://tyzhden.ua/Culture/30768> (дата звернення: 08.02.2019).
15. X Світовий Конгрес Українців. Звіти (2008–2013). Львів, 2013. 352 с.

REFERENCES

1. Estons'ka diaspora peredala ukayins'kim likarnyam perev'язochni materiali [Estonian Diaspora handed dressing materials to Ukrainian hospitals]. *Mul'timedijna platforma inomovlennya Ukrayini – UKRINFORM* [in Ukrainian]. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/1894360-estonska-diaspora-peredala-ukrajinskim-likarnyam-perev'язochni-materiali.html> (data zvernennya: 08.02.2019).
2. Diasporu v Litvi nagorodili za zberezhen'nya ukrains'koї kul'turi [The Diaspora in Lithuania was awarded for the preservation of Ukrainian culture]. *TSentr mizhnarodnikh zv'yazkiv Ukrayiny*. 2017 [in Ukrainian]. URL: <http://ua.ciru.org/%D0%B4%D1%96%D0%B0%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%83%D0%B2%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B2%D1%96%D0%BD%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D0%B7%D0%B1%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B6> (data zvernennya: 08.02.2019).

3. Zvit Kongresu Ukrayintsiv Estonii z lipnya 2016 po lipen' 2017 [Presentation of the Congress of Ukrainians of Estonia from July 2016 to July 2017]. Richni zagal'ni zbiri Svitovogo Kongresu Ukrayintsiv. Zbirnik zvitiv. Kyiv, 2017. 401 p. [in Ukrainian].
4. Zvit Kongresu ukrayintsiv Latvii (serpen' 2012 – cherven' 2013) [Report of the Congress of Ukrainians of Latvia (August 2012 – June 2013)]: stat. zb. X Svitovij Kongres ukrayintsiv. L'viv, 2013. pp. 309–311 [in Ukrainian].
5. Pro ukrayins'ku gromadu v Estons'kij Respublitsi [About the Ukrainian community in the Republic of Estonia]. *Posol'stvo Ukrayini v Estons'kij Respublitsi* [in Ukrainian]. URL: <https://estonia.mfa.gov.ua/ua/ukraine-ee/ukrainians-in-ee> (data zvernennya: 08.02.2019).
6. Protokol IX Svitovogo Kongresu Ukrayintsiv 20–22 serpnja 2008 [Protocol of the IX World Congress of Ukrainians August 20–22, 2008]. Kyiv. pp. 13–14 [in Ukrainian].
7. Ukrayins'ka diaspora bere uchast' u Dni narodiv Estonii [Ukrainian diaspora participates in the Days of Peoples of Estonia]. *TSentr mizhnarodnikh zv'yazkiv Ukrayiny* [in Ukrainian]. URL: <http://ua.ciru.org/%D1%83%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0%D0%B4%D1%96%D0%B0%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%80%D0%B0%D0%B1%D0%B5%D1%80%D0%B5%D1%83%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C-%D1%83-%D0%B4%D0%BD%D1%96/> (data zvernennya: 08.02.2019).
8. Ukrayintsi Latvii vidznachili den' narodzhennya SHEVCHENKA [Ukrainians of Latvia celebrated Shevchenko's birthday]. *TSentr mizhnarodnikh zv'yazkiv Ukrayiny* [in Ukrainian]. URL: <http://ua.ciru.org/%D1%83%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%86%D1%96-%D0%BB%D0%B0%D1%82%D0%B2%D1%96%D1%97-%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B8%D0%BB%D0%B8-%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%8C-%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%BE/> (data zvernennya: 08.02.2019).
9. Ukrayintsi u Latvijs'kij Respublitsi [Ukrainians in the Republic of Latvia] *Posol'stvo Ukraïni v Latvijs'kij Respublitsi* [in Ukrainian]. URL: <https://latvia.mfa.gov.ua/ua/ukraine-lv/ukrainians-in-lv> (data zvernennya: 08.02.2019).
10. U Rizi rozpochavsyia VIII festival' ukrayins'koï molodi "Baltijs'ki zori" [VIII festival of Ukrainian youth "Baltic Stars" started in Riga]. *Mul'timedijna platforma inomovlennja Ukraïni – UKRINFORM*. [in Ukrainian]. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/2562944-u-rizi-rozpocavsia-viii-festival-ukrainskoi-molodi-baltijski-zori.html> (data zvernennya: 08.02.2019).
11. U Vil'nyusi protestuyut' proti agresii RF u Kerchens'kij prototsi [In Vilnius protest against Russian aggression in the Kerch Strait]. *Mul'timedijna platforma inomovlennja Ukrayini – UKRINFORM*. 2018 [in Ukrainian]. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-world/2588621-u-vilnusi-protestuyut-proti-agresii-rf-u-kercenskij-protoci.html> (data zvernennya: 19.12.2019).
12. CHernishhuk V. Zvit gromadi ukraïntsiv Litvi (2004–2005) [Chernyshchuk V. Report of the Ukrainian community of Lithuania (2004–2005)]. Richni zviti. 2005. [in Ukrainian]. URL: http://ukrainianworldcongress.org/UserFiles/File/Annual_Meetings_2005/Lithuania.pdf (data zvernennya: 9.02.2019).
13. CHernishhuk V. Zvit gromadi ukraïntsiv Litvi (2006–2007) [Chernyshchuk V. Report of the Ukrainian community of Lithuania (2006–2007)]. Richni zviti. 2007. [in Ukrainian]. URL: http://ukrainianworldcongress.org/UserFiles/File/Annual_Meetings_2007/Lithuania.pdf (data zvernennya: 08.02.2019).
14. Hendmejd, traditsii ta m'yaka oborona. Ukrayns'kij kul'turnij tsentr u Tallinni. [Handmade, traditions and soft defense. Ukrainian Cultural Center in Tallinn]. *Informatsijnij portal – Tizhden.ua*. [in Ukrainian]. URL: <https://tyzhden.ua/Culture/30768> (data zvernennya: 08.02.2019).
15. X Svitovij Kongres Ukrayintsiv. Zviti (2008–2013) [X World Congress of Ukrainians. Reports (2008–2013)]. L'viv. 2013. 352 p. [in Ukrainian].

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 811.162.1'42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/23.166181>

Світлана КАЛЕНЮК,

orcid.org/0000-0002-6055-8351

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри загальної та прикладної лінгвістики

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

(Миколаїв, Україна) *kalenukso@gmail.com*

РОЛЬ ОБРАЗНИХ ПАРАДИГМ У РОЗКРИТТІ ЗМІСТОВО-КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

У пропонованій статті представлено результати лінгвістичного аналізу найчастотніших образних парадигм, репрезентованих у прозових творах У. Самчука «Волинь», «Марія», «Гори говорять». Визначено мовні маркери семантичного та стилістичного рівнів, що об'єктивують образні парадигми, а також їхню роль у розкритті змістово-концептуальної інформації художнього твору. Пояснено динаміку їхнього функціонування з урахуванням прагматичних інтенцій автора.

Ключові слова: образна парадигма, образ, змістово-концептуальна інформація, номен, епітет, порівняння, метафора, персоналізація.

Svitlana KALENIUK,

PhD in Philological Sciences, Associate Professor,

Department of general and applied linguistics

Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University

(Mykolaiv, Ukraine) kalenukso@gmail.com

THE ROLE OF FIGURATIVE PARADIGM IN THE DISCLOSURE OF ARTISTIC TEXT CONTENT-CONCEPTUAL INFORMATION

The article is devoted to the problem of determining the peculiarities of the functioning and linguistic representation of figurative paradigms in the novels "Volyn", "Mariya" and "Mountains are talking" by V. Samchuk. These texts served only as an actual material for the study of various groups of vocabulary, syntactic compounds and linguistic culture markers. In this regard, the authors of the article chose such figurative paradigms: earth, sun, mother, labor, God, war as the subject of the study. The subject of the study was the linguistic (semantic and stylistic) means of their representation, which in fact were recorded more than 180.

The authors give the definition of the operating term "figurative paradigm", which has the main features, among which are productivity, reversibility, ambivalence, stability.

It is established that the figurative paradigm of "earth" is formed by repeating the keywords, epithets, locations. The tools for forming a figurative paradigm of "mother" are commonly used vocabulary, associations and allusive elements (for example, information about God's Mother). The figurative paradigm of "war" is represented using the epithets, expressed by adjectives, and the nomines that mark the war participants. The figurative paradigm of "sun" is represented by active vocabulary, epithets, comparisons and personalities. For the formation of a figurative paradigm "God" the writer uses mainly epithets. In its turn, metaphors served as a means of forming a figurative paradigm of "labor".

Using the method of quantitative calculations, the authors determined that the most productive means for verbal representation of all figurative paradigms are units of the stylistic level (epithets, metaphors, personifications and comparisons).

The prospect of further research is the implementation of cognitive and cultural analysis of figurative paradigms in the prose works by U. Samchuk.

Key words: figurative paradigm, image, marker, content-conceptual information, epithet, comparison, metaphor, personalization.

Постановка проблеми. Поняття «образна парадигма», під яким розуміється сукупність вербалізацій конкретного образу; сукупність варіантів образу як тропа (Павлович, 1995); інваріант образу в сукупності з образами, в яких він

реалізується (Шустина, 1999), порівняно нещодавно увійшло до термінологічної системи сучасного мовознавства, проте вже зумовило неабиякий дослідницький інтерес, адже відповідний аналіз сприяє не лише адекватній інтерпретації

образів, а й уможливило визначити ступінь їхньої новизни та ємності, встановити системні відношення між образами (Шустина, 1999). Це змотиувало як зарубіжних, так і вітчизняних учених скерувати вектор своєї уваги на площину функціонування образних парадигм насамперед у поетичних творах М. Кузьміна (див. праці І. Шустіної), Т. Осьмачки (див. праці Н. Лисенко), П. Тичини, В. Сосюри, М. Рильського, А. Малишка, Л. Костенко, І. Драча, Б. Олійника, Д. Павличка (див. праці Н. Калинюк). Згодом у полі зацікавлень науковців опинилися й образні парадигми прозових творів, передусім Марка Вовчка, І. Нечуя-Левицького, П. Куліша, Б. Грінченка, Панаса Мирного, І. Франка (див. праці І. Підгородецької), а також міфів (див. праці А. Слухай). Однак визначення ролі образних парадигм у розкритті змістово-концептуальної інформації художніх текстів на матеріалі творів Уласа Самчука допоки перебуває поза коло дослідницьких інтересів вітчизняних науковців, що й указує на актуальність проблематики пропонованої статті.

Аналіз досліджень. Твори У. Самчука вже неодноразово ставали фактологічною базою для численних лінгвістичних розвідок. У цьому контексті варто згадати праці В. Стеція, який установив зв'язок мовлення письменника з його власними світоглядними орієнтирами; праці Г. Горох, присвячені дослідженню синоніміки автора; праці С. Каленюк, присвячені дослідженню «словника ідіостилу Уласа Самчука з погляду концептуально-тематичної мотивації й народнорозмовного джерела вживаної письменником лексики» (Каленюк, 2007), а також і роботи Н. Медвідь, яка виявила в його творах і детально описала найчастотніші лінгвокультурами. Не менший інтерес твори У. Самчука становлять і для Л. Залюбовської, Т. Конончук, Ю. Шереха, О. Тарнавського, Г. Костюка та ін., у розвідках яких зроблено акцент переважно на суто текстовому потенціалі досліджуваного матеріалу. Наведене ще більшою мірою доводить необхідність звернення до проблеми функціонування образних парадигм у творах У. Самчука, бо вирішення цього питання уможливить «отримати вичерпне уявлення про своєрідність ідіостилу автора, простежити еволюцію його творчості, визначити місце автора серед інших прозаїків певного періоду або всієї української літератури в цілому» (Павлович, 1995).

Мета статті – визначити роль образних парадигм у розкритті змістово-концептуальної інформації художнього твору шляхом ідентифікації особливостей їхньої лінгвістичної репрезентації в романах «Волинь», «Марія» та «Гори говорять» У. Самчука.

Об'єктом дослідження стали образні парадигми (земля, сонце, мати, праця, Бог, війна), що функціонують у прозових творах У. Самчука, а предметом – лінгвістичні засоби їхньої презентації як актуалізатори змістово-концептуальної інформації художнього твору.

Джерельною базою розвідки послужили тексти романів «Волинь», «Марія» та «Гори говорять» У. Самчука. Фактичний матеріал налічує понад 180 одиниць, що є репрезентантами досліджуваних образних парадигм.

Для досягнення поставленої мети та належної кваліфікації фактичного матеріалу в роботі використано як загальнонаукові (опису, аналізу, узагальнення, кількісних підрахунків), так і спеціальні (стилістичного аналізу, контекстуально-інтерпретаційного аналізу) методи.

Виклад основного матеріалу. Поняття «парадигма» в лінгвістиці застосовується доволі тривалий час і розглядається в межах різних рівнів мови (від фонетики до синтаксису). Однак поняття «образна парадигма» з його деталізацією вперше з'являється лише 1995 р. у монографії Н. Павлович «Язык образов. Парадигмы образов в русском поэтическом языке», де наголошується, що провідними ознаками образної парадигми є продуктивність, зворотність, амбівалентність, стійкість (Шустина, 1995).

У творах У. Самчука образами, що характеризуються вищенаведеними ознаками та набувають статусу образних парадигм, є такі: земля, сонце, мати, праця, Бог, війна. Розглянемо їх більш детально.

Образна парадигма «земля». За словником епітетів української мови, земля за родючістю – багата, багатоплідна, плодюча (СЕУМ 1989: 144–148). Образ землі подано у творах У. Самчука з використанням різних епітетів, напр.: *І все то хворобливо й жадібно чіпляється смачної, розкішної, п'янучої землі* (Самчук 1993 Т. 1: 252); *Земля повертає боки. Вишині, черешні, набули властивих барв, барв крові та сонячного променя* (Самчук 1999: 23); *Земля не буде чекати, гріх заставляти чекати її* (Самчук 1999: 55). З огляду на те, що «земля» – центральний образ, то його номінація служить не лише ключовим словом у низці контекстів, а й об'єднує мікротеми в єдину тему твору, тобто виконує зв'язну функцію. Крім цього, з метою формування цілісного образу землі автор удається й до опису функцій землі, напр.: *Земля для всіх і всього. Земля найбільше щастя – більша за любов, за життя. Земля найбільший скорб – більший за золото і коштовні речі. Земля – сон мільйонів поколінь, казкове привабливе єство,*

містична сила космосу, наснага слабих і дужих. Золото, краса, любов, молодість і вічний учитель мудрості! От що земля (Самчук 1993 Т. 1: 252). Також автор наголошує на необхідності працювати із любов'ю та ласкою: Земля ласкаво приймає його і вже готує соки й пахощі будучого хліба (Самчук 1999: 103). Відзначимо, що наведені текстові фрагменти не лише активізує увагу читача, а й зумовлює появу певних емоцій, насамперед духовного порядку.

Доволі часто У. Самчук висловлює захоплення землею, що є для нього святою. З цієї метою письменник використовує різні лінгвістичні засоби для посилення текстової емотивності, передусім вокативи, напр.: Благословенна будь! Прийми від мене тепле, добре слово, **Рідна Земле!** (Самчук 1993 Т. 2: 183).

Образна парадигма «мати». Цей образ також посідає одне із центральних місць у творах У. Самчука. Мати письменника, як відзначають літературні критики, – «мрійниця, неграмотний філософ серця. Безпосередній шматок чистої природи в душі й тілі. Вона могла жити з ласки сонця і щедроти землі, як кожна ластівка» (Фасоля 2000: 11). Підтвердженням цього є опис образу матері з неймовірним пієтетом, напр.: *Нема більшої істини, як та, що вложена в слово Мати, з якої відходить навкруги все, обняте життя* (Самчук 1993 Т. 1: 259), а також із ніжністю, що має місце й у фрагментах, де йдеться про радість материнства, материнську любов, ласку, ніжність та відданість: *Тепер вона мати, молоденька, повногруда, усміхнена мати, і чого їй ще потрібно?* (Самчук 1999: 38); *Але пригадай, сестро, ту Марію, ту Святу Матір, що родила світові Бога живого* (Самчук 1949: 57). Зазначене наводить на думку про те, що автор вербально зображує ніжність та ласку, яку отримав у дитинстві від своєї матері. Чимало текстових фрагментів доводять, що автор ідеалізує любов матері шляхом метафоризації та метонімізації.

Страшне материнське горе – втрата дитини, а для дитини – втрата матері. Такі ситуації також увійшли до сюжетних ліній, що підтверджується змістово-фактуальною інформацією про головну героїню роману «Марія», що, своєю чергою, подається з використанням відповідних номенів: *Минуло багато днів. Кожного з них Марія кликала й чекала маму, але сходило сонце, Марія лягала спати, вставала – нема й нема* (Самчук 1999: 90).

Образну парадигму «мати» органічно доповнює й образ Святої Марії, яка зображується автором як взірець та приклад для наслідування: *Але пригадай, сестро, ту Марію, ту Святу Матір, що родила світові Бога живого* (Самчук 1999: 43).

Материнський героїзм, мужність, властива жінці, та витримка допомогли Святій Матері Марії пережити також важке горе – втрату сина. Мати Марія була святиною і для чоловіків: *Того вечора Гнат не міг молитися... Порожнеча і павутиння на тому місці, де стояла вона, велика і усміхнена Мати* (Самчук 1999: 57).

Образна парадигма «війна» не представлена значним масивом мовних маркерів у творах У. Самчука, проте навіть їхня незначна кількість не позбавлена потужної стилістичної та прагматичної функцій: *Прийде війна, потягнуть бідачиська, і хто знає, чи вернеться* (Самчук 1999: 70); *Кому не промовляли до серця — геть криваву війну! Миру дайте! Бажаємо миру!..*» (Самчук 1999: 88). Образ війни формується як за допомогою епітетів, виражених прикметниками, так і шляхом використання номенів, що позначають учасників війни. Вважаємо, що У. Самчук звернувся до формування образу війни з метою експлікації власного досвіду, адже, як повідомляють біографи, в часи Другої світової війни йому самому довелося брати участь в лекторіях і виступати в різних містах зі своїми напрацюваннями.

Образна парадигма «сонце». Наприклад, у романі «Марія» образ-символ «сонце» з'являється на початку та в кінці майже кожного розділу. Вважаємо, що це пов'язано з тим, що для селян, які були центральними персонажами аналізованих нами творів У. Самчука, сонце – це передусім символ працьовитості та заклик до праці. Сонце дає людині життя, через що одним із найдавніших є образ світла, який виступає символом розумових і духовних якостей людини: **Сонце весь час працювало. Засилало зливу, наганяло пелехаті хмари, бризкало, грюкотіло та ставило від краю до краю семибарвну веселку** (Самчук 1999: 8); *Сонце б'є по зелених садах, обливає в долині стоси білого вапняку, мінливі хвилі життя на протилежному схилі* (Самчук 1999: 54). Прикметно, що У. Самчук зображує Сонце у своїх творах невід'ємно від образів Неба та Землі, надаючи їм філософського значення, наприклад: значення невмирущого людського життя (Сонце), Величного Духа (Небо) та Буття нації (Земля).

Аксіоматичним є твердження про те, що сонце – одне з начал буття. Сонце живе своїм життям, за своїми законами та правилами: *А сонце, знай, світить, знай, горить собі ясно і невблаганно* (Самчук 1999: 136). Описуючи сонце, автор використовує прийом персоніфікації: *Сонце – як сміється! Подивіться, як воно сміється!..* (Самчук 1999: 55); *Сонце любе! Не спіши так, зачекай! Зачекай он там на дубі і посядь, відпочинь* (Самчук 1944: 40).

Образ-символ «сонце» у творах У. Самчука презентується також і за допомогою епітетів, зокрема таких: «величне» та «вічне», «жаріюче» та «червоняве», «страшне й сліпуче»; порівнянь: «холодне, як душа ката» (*Сонце величне і вічне, сонце поля і села, звелося з-за далеких обривів і підноситься у височинь* (Самчук 1999: 85); *Інший світ, не той. Велетенське сонце саме сідало* (Самчук 1944: 85).

Образна парадигма «Бог». Бог – це опора для народу, який то наводить на людей страх, оскільки вони бояться відповідальності за вчинений гріх і подальших страждань, то виконує прохання тих, хто до нього звертається в молитві.

Все, що трапляється, – до кращих змін. Цими словами, що звучать з уст священика, У. Самчук намагається донести до читачів цю істину й довести її на конкретних життєвих прикладах: *Господь Бог у великій своїй мудрості створив наш мир так, що коли ми уважніше приглянемося його творінню, не знайдемо сміливості перечити його великій волі. Все, що стає з нами, все потрібне, все необхідне...* (Самчук 1999: 43); *Ніхто не знає, чого хоче Бог...* (Самчук 1999: 68); *Дякую тобі, Боже, що сподобив мене ласки своєї і дав змогу лити нит свій на ниві моїй, щоб їсти смачний хліб* (Самчук 1999: 108). Для змалювання образу «Бог» У. Самчук використовує низку епітетів: *Бог любить тих, хто бачить в собі частину його самого, його безсмертного, його розумного і його всемогучого* (Самчук 1999: 129).

Образна парадигма «праця». У межах цієї образної парадигми найбільшу кількість мовних

маркерів зафіксовано в романі «Марія»: *Працею люди щастя собі добувають* (Самчук 1999: 31); *Та, що Марії праця? Жне, в'яже за косарями і, мов дзвінок. Гомонить* (Самчук 1999: 35); *Можна п'янити від усього, але найприємніше оп'яніння від праці і любові* (Самчук 1999: 46); *Мізерні котилися для Гната дні. Розсипав рясно нит відчаяної праці* (Самчук 1999: 82). Наведені ілюстрації засвідчують, що праця в У. Самчука асоціюється чи хоча б співвідноситься з поняттям «щастя».

У. Самчук майстерно зобразив й образ працюючої жінки-селянки: *На господарці що крок – праця. Руки почорніли, набрались селянської цінної шорсткості* (Самчук 1999: 59); *Клопоти, праця зім'яли її молодість і красу* (Самчук 1999: 73), у якій почорнілі та шорсткі руки, зім'яла краса (метафоричні висловлення) стали наслідком безупинної, проте відданої праці.

Висновки. Отже, лінгвістичний аналіз текстів прозових творів У. Самчука показує, що найчастотнішими образними парадигмами, до яких звертається письменник, є земля, мати, війна, сонце, Бог, праця. Найпродуктивнішими засобами для їхньої вербальної репрезентації виявляються одиниці стилістичного рівня, а саме епітети, метафори, персоніфікації, порівняння. Не рідко автор використовує прийоми ключових слів, синонімізації та створення емоційної напруги.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в здійсненні лінгвокогнітивного та лінгвокультурологічного аналізу образних парадигм, що функціонують у творах У. Самчука.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Єрмоленко С. Я. Мовні образи як символи української ментальності. *Матеріали наук.-практ. конф. : Формування національної самосвідомості студентів вузів і загальноосвітніх шкіл*. Київ, 1994. С. 13.
2. Каленюк С. О. Лексика творів Уласа Самчука: народнорозмовні джерела, семантична структура та стилістичні функції : автореф. дис. ... канд. філол. наук. : 10.02.01. Київ, 2007. 19 с.
3. Павлович Н. В. Язык образов. Парадигмы образов в русском поэтическом языке. Москва, 1995. 491 с.
4. Самчук У. О. Волинь : Роман у 3 ч. Т. 1. Київ : Дніпро, 1993. 574 с.
5. Самчук У. О. Волинь : Роман у 3 ч. Т. 2. Київ : Дніпро, 1993. 334 с.
6. Самчук У. О. Марія; Куди тече річка / ред. Є. І. Мазніченко, Н. М. Максименко. Київ : Наук. думка, 1999. 416 с.
7. Самчук У. О. Гори говорять : Роман у 2 ч. Вінніпег, 1944. 194 с.
8. Словник епітетів української мови / уклад. С. П. Бирик, С. Я. Єрмоленко, Л. О. Пустовіт. Київ : Довіра, 1989. 431 с.
9. Фасоля А. М. Великий учитель свого народу. Вивчення творчості У. Самчука в середній школі : посібник. Тернопіль : «Навчальна книга – Богдан». 2000. 96 с.
10. Шустина И. В. Образные парадигмы в поэзии М. Кузьмина : дисс. ... канд. филол. наук. : 10.02.01. Ярославль, 1999. 187 с.

REFERENCES

1. Yermolenko S. Movni obrazy yak symvoly ukrainskoi mentalnosti [Lingual patterns as symbols of Ukrainian mentality]. *Materials of the scientific-practical conference: Formation of national consciousness of students of universities and schools*. Kyiv, 1994. P. 13 [in Ukrainian].
2. Kalenyuk S. O. Leksyka tvoriv Ulasa Samchuka: narodnorozmovni dzherela, semantychna struktura ta stylistychni funktsiyi : avtoref. [The vocabulary of works by Ulas Samchuk: people-spoken sources, semantic structure and stylistic functions: author's abstract]. K., 2007. 19 p. [in Ukrainian].

3. Pavlovic N. V. Yazyik obrazov. Paradigmyi obrazov v russkom poeticheskom yazyike [Language of images. Paradigms of images in Russian poetic language]. Moskva, 1995. 491 p. [in Russian].
4. Samchuk U. O. Volyn : Roman u trokh chastynakh. [Volyn : a novel in three parts] Kyiv :Dnipro, T.1. 1993. 574 p. [in Ukrainian].
5. Samchuk U. O. Volyn : Roman u trokh chastynakh. [Volyn : a novel in three parts] Kyiv :Dnipro, T.2. 1993. 334 p. [in Ukrainian].
6. Samchuk U. O. Mariya ; Kudy teche richka [Mariya, Where the river flows]. Kyiv :Nauk. dumka, 1999. 416 p. [in Ukrainian].
7. Samchuk U. O. Horyhovoriat : Roman u dvokhchastynakh [The mountains are talking : a novel in two parts]. Vinnipeh, 1944. 194 p. [in Ukrainian].
8. Slovnyk epitativ ukrainskoi movy [Dictionary of epithets of the Ukrainian language] / S. Bybyk, S. Yermolenko, L. Pustovit. Kyiv : Dovira, 1989. 431 p. [in Ukrainian].
9. Fasolia A. M. Velykyi uchytel svoho narodu. Vychennia tvorchosti U. Samchuka v serednii shkoli : Posibnyk [Great teacher of his people. Studying of the works of U. Samchuk in high school : A textbook]. Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan. 2000. 96 p. [in Ukrainian].
10. Shustina I. V. Obraznyye paradigmy v poezii M. Kuzmina : diss. [Imaginary paradigms in the poetry of M. Kuzmin : thesis]. Yaroslavl, 1999. 187 p. [in Russian].

УДК 81'42:007:304:659.1:013

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/23.166182>**Олена КЛИМЕНТОВА,**<https://orcid.org/0000-0002-5895-8452>

доктор філологічних наук, доцент,

професор кафедри стилістики та мовної комунікації

Інституту філології

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) Klymentovaov@ukr.net

РЕКЛАМА У РЕЛІГІЙНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

У статті аналізуються тенденції розбудови релігійної реклами. На чинному етапі становлення релігійну рекламу характеризують різні форми конвергенції з політичним, маркетинговим, соціальним дискурсами. Рушійною силою релігійної реклами є використання нових можливостей донесення релігійної інформації (канали, носії), новітні технології когнітивної організації конфесійної інформації, оновлення жанрів і прагматики. Сучасна реклама в релігійній комунікації реалізує тенденцію комунікативного динамізму.

Ключові слова: релігійна реклама, техніка впливу, імперативність, конвергенція, комунікативний динамізм.

Olena KLYMENTOVA,orcid.org/0000-0002-5895-8452

Doctor of Philological Sciences, Associated Professor,

Professor at the Department of Stylistics and

Language Communication

of Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Kyiv, Ukraine) Klymentovaov@ukr.net

ADVERTISEMENT IN RELIGIOUS COMMUNICATION

In the scientific literature there is a lack of attention to the issues of hidden aspects of linguistic manipulation in the marginal social communications and religious discourses in particular; the peculiarities of its organization in religious advertisement are not disclosed. The article deals with the tendencies of advertisement discourse's influence in the religious communication at the present stage of its development. In religious discourse text's representation has some characteristics of the independent semantic field, but in communicative process religious text can turn to a form of power and control. Therefore, the utilization of mass media channels for the retranslation of religious information promotes the growth of religious power and control. The object of our research is religious communication which is based on the advertising strategies and tactics. The subject of our article is innovative process of renovation communicative status of religious texts. The tasks are the following: to describe the linguistic markers of influence in the religious advertising texts. The different types of convergence in religious advertisement, which are correlated with the political, marketing, social functions, are analyzed in the article. The article observes the new approaches of the religious influence, which are relevant with the manipulative function, the phenomenon of the linguistic programming of personality, the modern information technologies in all communicative spheres of society. So, summarizing the our views, among the main characteristics of religious advertisement as a specific component of the institutional discourse note it 1) new genres; 2) pragmatic direction; 2) implicational intrigue; 3) positive orientation; 4) imperative; 5) continuous suggestibility; 6) latent dialogical. In religious discourse advertisement creates the effects of communicative dynamism and forces discourse to be evolutive.

The study of religious advertisement of its influence aspects can give considerable insight into the model of communicative influence and suggestive influence in particular. In addition, understanding of influential character of religious advertisement let to enlarge the list of expert tasks in the analysis of religious text.

Key words: techniques of influence, religious advertisement, imperative character, convergention, communicative dynamism.

Постановка проблеми. На сучасному етапі з'являються нові форми взаємодії у релігійній комунікації.

Аналіз досліджень. Зокрема релігійна реклама є порівняно новим об'єктом вивчення науковців (О. В. Бобирева, В. І. Карасик, Н. Б. Мечковська, Г. Г. Почепцов, Н. В. Слухай тощо).

Мета статті – дослідити інноваційні способи формалізації комунікативної взаємодії в релігійній рекламі, що залишається слабо осмисленою стосовно технік впливу й ефектів «комунікативного динамізму» (Firbas, 1971: 135–136).

Виклад основного матеріалу. На чинному етапі розвитку релігійний дискурс в Україні транс-

формується за рахунок одразу кількох упливів. Це насамперед інституційне оновлення, що посилило тенденцію до соціально-політичної корекції процесів релігійної сфери. З іншого боку, релігійна комунікація все частіше здійснюється з використанням інформаційних технологій. Це стосується й релігійної реклами, що набирає обертів в Україні. А. Кучер пише: «Для рекламистів релігія – зручний набір упізнаваних символів, що вже завоювали певний рівень довіри в суспільстві, тому використовувати ці символи доволі вигідно. <...> З погляду церковників, реклама постає у вигляді «зброї Сатани», проте навіть вони не можуть ігнорувати її значення в житті сучасного суспільства і використовують цей інформаційний канал для вирішення проблем церкви» (Кучер, 2018). Тексти рекламного характеру в медіа, Інтернет-комунікації репрезентуються не тільки інформацією про релігійні ідеї, а насамперед фатичною інформацією (адресатно акцентованою – О. К.) про особливий релігійний досвід, повідомленнями для батьків, дітей, молоді, літніх, хворих людей тощо, й інструментом комунікації у відеороліках, відеоуроках, мультфільмах, блогах тощо все частіше стає розмовна українська мова.

Ми вже звертали увагу на те, що на попередніх етапах становлення дискурсу традиційні конфесії в Україні у повідомленнях рекламного характеру частіше інформували про певні події, а неоконфесії частіше рекламували свої комерційні проекти під гаслами освітньої діяльності чи під виглядом інноваційних продуктів культурного споживання (Климентова, 2017: 201–204). Наразі портал Релігійної інформаційної служби України заохочує до розміщення реклами на своїх сторінках, зазначаючи, що реклама має стосуватися релігійної тематики і не суперечити морально-етичним засадам. Так, окрім прохань про допомогу хворим, тут розміщуються й комерційні пропозиції (РІСУ). У ширшому інформаційному полі, зокрема й вуличних білбордах, із ними співіснують оголошення типу: «17 вересня 14.00 Молитва за руйнування наведеного прокляття. Київ. Палац Спорту» (див. Мунтян), доволі сумнівні щодо етичності й моральності.

У контексті аналізу прагматики такої реклами звернімо увагу, що конфесійна належність рекламного повідомлення зазвичай розміщується маргінесно, натомість композиційно акцентується інформація про подію. Її вербалізatori виконують роль тригера, що має привернути увагу якнайширшої аудиторії, незалежно від конфесійних переконань, вони обов'язково мають емотивну кореляцію з інтересом, надією, радістю.

Незалежна церква християн-баптистів «Відродження» у м. Дніпро розмістила рекламу з інформацією про дитяче свято, де основне поле з відповідною новорічною атрибутикою займав текст, зреалізований у жанрі оголошення: «Свято Різдва 7 січня 2019 року об 11.00». Натомість реквізити адресанта подаються маргінесно дрібним шрифтом: «www.baptist.com.ua 0958434040 вул. В. Антоновича, 71 у м. Дніпро» і мають формальне значення.

Така релігійна реклама, здавалося б, банальна за рівнем текстового втілення, виконує маркетингову функцію і є верхнім радіусом верхівки воронки продажів та просування ідеї (Комаровский). Її мета – втягнути в контакт якнайширшу аудиторію. Тому повідомлення, з одного боку, ілюзорно апелює до нейтрального адресата (будь-якої конфесії, щоб не відлякувати). Натомість утримання споживачів інформації, формування лояльності до ідей конфесії вже будуть мати місце на наступних етапах у безпосередньому контакті з активними членами релігійної групи. Це пояснює текстову композицію, що втілює алгоритм комунікативної стратегії, вкоріненої в ідею воронки: знайомство – інтерес – бажання – дія (Компанцева, 2018: 194).

Водночас розгортається тенденція осучаснення образного ряду релігійної реклами. Так, в аналітиці рекламного креативу (див. Про бізнес) знайдемо фото реклами, замовленої українським ресурсом «Твоя біблія» в агентстві «Adverta lowe». Це принт із алюзією на картину Мікеланджело «Створення Адама». В зображенні використано лише палець Бога, що до нього тягнеться стандартний значок комп'ютерної миші з пальцем (див. Релігія). Ця реклама відверто апелює до реалій сучасного інформаційного суспільства, новітніх технологій поширення інформації, змінених станів споживачів віртуальної дійсності й опосередковано об'єктивує обговорювану в різних конфесійних колах ідею електронної церкви.

Цим терміном позначають величезну розгалужену мережу каналів релігійної радіо, телевізійної та Інтернет-пропаганди, що водночас забезпечуватиме недосяжний для попередніх еволюційних етапів конфесійної комунікації рівень персоніфікованої адресатності. Це одна з перспективних релігійних ідей, що сьогодні проходить апробацію на інформаційному ринку. Вона дає змогу формувати релігійну картину світу шляхом використання системи фільтрів, адаптованих під запити користувача. В такий спосіб користувач може штучно й нескінченно довго утримуватися в певних інформаційних фреймах, які трансформуються під його персональні запити, але завжди тільки в рамках

конфесійної доктрини. Функція пропаганди релігійної доктрини здійснюється латентно, автоматично, при цьому лінгвокогнітивна система користувача контролюється шляхом посилення інтересу до всього знайомого, у фокусі залишаються релігійні концепти, їх конвенційні семантичні коди, натомість будь-які нові, інші альтернативні підходи фільтрами не пропускаються.

Спостерігаємо й посилення інтимізації релігійної реклами. На це вказує риторика текстів на кшталт: «Люблю! Люблю! Люблю! Бог» або «Давай зустрітись в воскресення... Бог» (див. Религиозная).

Узяті за приклад жанрові різновиди любовної записки і дружньої пропозиції однозначно декодуються, адже підпорядковуються семантиці конфесійних конвенцій, мають позитивну емоційну кореляцію, подібно до інших мовних кліше, виконують роль регулятора психічного стану людей і водночас латентно втілюють спонукальну інтенцію. Перший текст являє собою триразовий повтор афективного слова з підвищеною навіювальною здатністю. Субституція фігури Бога з акцентом на любові спричиняє у споживачів такої реклами комфортні відчуття захищеності, опіки й відкритості до релігійного досвіду – власне, формує позитивну установку на комунікацію. Такі тексти є імперативними, адже сприяють реалізації певних подій (Шмелева 1992: 12–13).

Зокрема, в першому тексті латентно об'єктивується семантичний код: *Бог – це любов*. Попри уявну зрозумілість, у різних конфесіях він використовується у дуже відмінних інтерпретаційних моделях (Климентова, 2018), адже містить імплікатуру інтриги. Його використання в рекламі є прийомом, що має на меті захопити увагу, зацікавити й актуалізувати релігійний концепт в картині світу реципієнта. Разом із тим, працює і прийом вже згадуваної воронки. На вході інформація звернена до найширшої аудиторії, а на виході з воронки залишаються цільові користувачі – свідомі члени конфесійної спільноти, що володіють конвенційним декодуванням.

У другому рекламному тексті в жанрі дружньої пропозиції реалізується латентне спонукання до регулярної релігійної активності (вербалізатор – «воскресення»), яка дає змогу індиферентне чи пасивне ставлення до релігійної практики змінити на зацікавленість, а потім і стійку мотивацію.

Окрім того, звернімо увагу й на те, що в обох рекламних повідомленнях текст організований у такий спосіб, що в ньому практично немає дистанції між автором повідомлення та його адресатом. Завдяки цьому Бог не просто оживлюється,

а насамперед наближається до читача подібних повідомлень, діалог із ним стає реальністю. У такий спосіб реалізується стратегія впливу на уяву реципієнта, створюються ефекти присутності за використання тактики емоційного тиску. Ключові слова рекламного тексту (*люблю, Бог*), що мають високий рівень абстракції, семантично наповнюються через привабливу емоційну конотацію, що інтенсифікується.

Інноваційною для України є риторика рекламних текстів, інтенція яких апелює до семантичного комплексу політичних і релігійних ідей: «Ми – Україна. Помісна Церква – запорука незалежності! *Петро Порошенко*».

У межах жанрової дихотомії конвенційний – неконвенційний (Сиротинина, 1999: 28) подібний текст визначається як конвенційний, адже належить до таких, що диктують адресату чітку й прозору інтерпретацію комунікативних намірів адресанта. Комунікативна мета обраної жанрової форми – пропаганда; концепція автора втілюється в імперативі політичної та релігійної незалежності українців, яку він обстоює; концепція адресата зреалізована в апеляції до патріотичних почуттів людей, ідеї націєнтризму як привабливих гуманітарних цінностей; подієвий зміст корелює з програмними маніфестаціями виборчих перегонів претендентів на посаду Президента країни; чинник комунікативного минулого відсилає до проблемності численних поразок у багатовіковому прагненні українців набути суб'єктності у питаннях волевиявлення, зокрема й релігійного, а не тільки політичного; натомість чинник комунікативного майбутнього відкриває небачені досі нові перспективи буття для України та її народу, емоційно корелює з довгоочікуваною радістю.

Тенденцію зрощення політичної й релігійної інтенцій у рекламному тексті з цілком іншою модальністю втілює тролінгова реклама з прямою апеляцією до сакрального тексту. Для прикладу наведемо релігійну рекламу, що з'явилася в Черкасах: «Бо де скарб твій, Там буде й серце твоє! Матвія 8.21. *Липецкая кондитерская фабрика «Рошен»*» (див. Религия)

Рекламний тролінг – це різновид провокації, виклик, що має на меті привернути увагу цільової аудиторії й емоційно спонукати до певної реакції. Така гібридна жанрова форма, що ґрунтується на дифузії дискурсів (політичного й релігійного), семантичному зрощенні протилежних інтенцій, використовується і в соціальній рекламі, що апелює до релігійних цінностей: «Пропустив пешехода – Порадовал Будду, Мухаммеда, Иисуса и совесть. Если веришь в совесть» (див. Религиозная).

Висновки. На чинному етапі становлення релігійну рекламу характеризують різні форми зближення з іншими дискурсами, а саме: політичним, маркетинговим, соціальним. Спектр її функцій розширюється, загалом можна виокремити такі вектори розвитку релігійної реклами: нові можливості поширення інформації (канали, носії) – нова когнітивна організація конфесійної інформації – нові жанри –

нова прагматика. Характерними рисами релігійної реклами є її прагматична насиченість, суттєвистість, провокативність як форма імплікованої в текст інтриги, імперативність, латентна діалогічність.

Реклама в релігійній комунікації значною мірою реалізує сучасну тенденцію комунікативного динамізму, адже змушує релігійну комунікацію еволюціонувати.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Климентова О. В. Впливова специфіка комунікативних інтеракцій сектантського дискурсу (на матеріалі проповідей Сандея Аделаджі). *Записки з українського мовознавства*. Вип. 23. *Opera in linguistica ukrainiana: Fascicullum* 23. Одеса, «ПолиПринт», 2016. С. 211–218.
2. Климентова О. В. Релігійна комунікація в Україні: медіавиміри. *Contemporary issues in philological sciences: experience of scholars and educationalist of Poland and Ukraine*. April 28–29, 2017. Lublin, Republic of Poland, 2017. P. 201–204.
3. Комаровський А. Воронка продажів. URL: <http://www.cossa.ru/articles/234/2494>
4. Компанцева Л. Ф. Лінгвістична експертиза соціальних мереж. Київ : АграрМедіаГруп, 2018. 318 с.
5. Кучер А. А. Реклама и религия. Вопросы взаимодействия URL: <https://cyberleninka.ru>.
6. Мунтян В. URL: <https://www.google.com/search?q=В.Мунтян@client=firefox->
7. Про бізнес. URL: pro_biznes.com.ua.
8. Релігійно-інформаційна служба України. URL: <https://risu.org.ua/>.
9. Религиозная реклама. URL: [https://www.google.com/search?q= религиозная+реклама@tbnm=](https://www.google.com/search?q=религиозная+реклама@tbnm=).
10. Религия в рекламе. URL: https://www.sostav.ru/news/2012/04/05/religiya_v_reklame/; [timeua.com/news/4/48921.html 26 травня 14:10].
11. Сиротинина О. Б. Некоторые размышления по поводу терминов «речевой жанр» и «риторический жанр». *Жанры речи*. Вып. 2. Саратов, 1999.
12. Шмелева Т.В. Повседневная речь как лингвистический объект. *Русистика сегодня. Функционирование языка: лексика и грамматика*. Москва, 1992. С. 12–13.
13. Firbas J. On the concept of communicative dynamism in in thr theory of functional sentence perspective. *Sbornic praci filosoficke fakulty brnenske university*. A (19). Brno, 1971. P. 135–136.

REFERENCES

1. Klymentova O. Vplyvova specyfika komunikatyvnyh interakcij sectantskogo dyskursu (na materialy propovidej Sandeya Adeladgy) [The influence specific of the communicative interactions of the sectarian discourse (on material of Sunday Adeladgy sermon)]. In: *Opera in linguistica ukrainiana, Fascicullum* 23, 2016, Odessa: "PoliPrint", pp. 211–218. [in Ukrainian].
2. Klymentova O. Religijna komunikacija v Ukraini: mediavymiry [Religious communication in Ukraine: media views]. In: *Contemporary issues in philological sciences: experience of scholars and educationalist of Poland and Ukraine*. April 28–29, 2017. Lublin, Republic of Poland, 2017. P. 201–204. [in Ukrainian].
3. Komarovskij A. Voronka prodazh: v nachale ljudi, v konce dengi [crater of sale: people is in entrance, money is on exit]. URL: <http://mmr.ua/news/id/voronka-prodazh-v-nachale-ljudi-v-konce-dengi..-21468> [in Russian].
4. Kompantseva, L. Ph. Lingvistychna expertyza sotsialnyh merez [Linguistic examination of social nets]. 2018, Kyiv, Agrar Media Group [in Ukrainian].
5. Kucher, A. A. Reclama i religija. Voprosy vzaimodejstvija [Advertisement and religion. Questions of cooperation]. URL: <https://cyberleninka.ru> [in Russian].
6. Muntian V. URL: <https://www.google.com/search?q=В.Мунтян@client=firefox-> [in Ukrainian].
7. Pro biznes [About biznes]. URL: pro_biznes.com.ua [in Ukrainian].
8. Religijno-informacijna sluzhba Ukrainy Релігійно-інформаційна служба України [religious-information service of Ukraine]. URL: <https://risu.org.ua/> [in Ukrainian].
9. Religioznaja reklama [religious advertisement]. URL: <https://www.google.com/search?q=> [in Russian].
10. Religija v reklame [religion in advertisement]. URL: https://www.sostav.ru/news/2012/04/05/religiya_v_reklame/; [timeua.com/news/4/48921.html 26 may 14:10]. [in Russian].
11. Sirotinina O. B. Nekotorue razmyshlenija po povodu terminov rechevoj gzanr i ritoricheskij gzanr [Some notes about terms talk genre and rhetoric genre]. In: *Genres of talk*. Is. 2. Saratov, 1999. P. 28. [in Russian].
12. Shmeleva T. V. Povsednevnaja rech kak lingvisticheskij ob'ekt. In: *Russian today. Functions of language: vocabulary and grammar*. Moscow, 1992. P. 12–13. [in Russian].
13. Firbas J. On the concept of communicative dynamism in in thr theory of functional sentence perspective. In: *Sbornic praci filosoficke fakulty brnenske university*. A (19). Brno, 1971, P. 135–136.

УДК 811.161

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/23.166185>**Наталья КОЧ,***orcid.org/0000-0002-6663-4802*

доктор филологических наук, профессор,

профессор кафедры общей и прикладной лингвистики

Николаевского национального университета имени В. А. Сухомлинского

(Николаев, Украина) *nataliakoch62@ukr.net*

ХРИСТИАНСКАЯ КАТЕГОРИЯ СТРАДАНИЯ В СВЕТЕ ТЕОРИИ ЭМПИРИЧЕСКОГО ОБОСНОВАНИЯ ЗНАНИЙ (ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ И КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ)

В статье на материале памятников письменности восточных славян рассматривается базовая антропологическая категория морально-этической сферы жизнедеятельности человека – категория «страдание». Оговоренный чувственный опыт расширяет границы эмпирически приобретенного знания о соответствующем концепте как болезненном переживании. Христианское понимание высокой миссии страждущего представлено в восточнославянских лингвокультурах преимущественно ориентационной и морбальной концептуальными метафорами.

Ключевые слова: категория страдания, памятники восточнославянской письменности, когнитивная метафора, эмпирическое знание.

Natalia KOCH,*orcid.org/0000-0002-6663-4802*

Doctor of Philological Sciences, Professor,

Professor of the Department of General and Applied Linguistics

Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University

(Mykolaiv, Ukraine) *nataliakoch62@ukr.net*

CHRISTIAN CATEGORY OF SUFFERING IN THE LIGHT OF THE THEORY OF EMPIRICAL SOURCING OF KNOWLEDGE (LINGUOCULTURAL AND COGNITIVE ASPECTS OF THE PROBLEM)

The article deals with the basic anthropological category of the moral and ethical sphere of human life – the category of suffering. The purpose of the study is to analyze the cognitive content of the category “suffering” within the framework of the theory of empirical substantiation of knowledge. The linguocultural and cognitive approach to studying the category and the corresponding concept is based on the material of the literary monuments of the Eastern Slavs. A posteriori empirical knowledge of suffering can supplement the speculative notions of this phenomenon. Such knowledge and experience are represented in the texts being studied, mainly body-oriented and morphological cognitive metaphors. The semantics of nominations representing the concept of “suffering”, simulates the representation of the ancient Slavs about suffering as an action associated with struggle, torment, grief, and religious asceticism.

The cognitive processes in human thinking, determined by at least two components of cognition-biological expediency and cultural conditioning-require different forms of cognition. Rational comprehension of key cultural categories and concepts, supplemented by empirical methods based on sensory perception, is objectified in the language. The linguistic category of suffering in the East Slavic languages (the 11th–17th centuries) occurs with the help of linguistic units with corresponding semantics, representing both speculative knowledge and sensory experience of comprehension of the concept. The representation of such a concept with the help of orientational and morbine cognitive metaphors proves that the conceptual dichotomy “suffering – top, better” paradoxical in the worldly hypostasis of being is quite logical in the sacred space, since it is consistent with the key idea of Christianity – the salvation of the soul (“the inner man”) through suffering. The diachronic approach to the study of the linguistic phenomena of the East Slavic culture in the light of various epistemological theories allows us to analyze the deep mechanisms of the process of cognition of reality, which determined the peculiarities of the mentality of the representatives of these cultures.

Key words: category of suffering, monuments of East Slavic writing, cognitive metaphors, empirical knowledge.

Постановка проблемы. Анализ исследований. Категория страдания как одна из базовых антропологических категорий морально-этической сферы жизнедеятельности человека рассматривается в науке многоаспектно. Для понима-

ния концепта «страдание» значимыми являются, прежде всего, взгляды философов (Аристотель, Спиноза, И. Кант, А. Шопенгауэр, Н. А. Бердяев, В. С. Соловьёв, С. Кьеркегор, Ф. Ницше, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер). Однако, несомненно,

что исследования страдания как психологического и социального феномена (К. Ясперс, В. Франкл и др.) не менее важны для антропоцентричных наук. Теологическая идея страдания человека лежит в основе фундаментальных богословских сочинений Иоанна Златоуста, Исаака Сирина, Кирилла Туровского, трудов по христианской апологетике Иоанна Дамаскина, Иоанна Лествичника, Августина и многих других подвижников христианской религии. Культурологический интерес к теме страдания (С. С. Аверинцев, К. С. Льюис, М. Фуко) обусловил появление ряда исследований, в которых страдание изучается как когнитивно-культурное явление на материале различных лингвокультур (Н. А. Азаренко, В. В. Андриевская, И. В. Бардыкова, С. В. Коростова, Л. Н. Марчук, О. А. Трофименко, О. Ю. Чебанюк).

Цель статьи – проанализировать когнитивное содержание категории «страдание» в рамках теории эмпирического обоснования знаний на материале памятников письменности восточнославянских лингвокультур (выборка контекстов производилась из лингвистических исторических словарей древнерусского, староукраинского и старобелорусского языков).

Изложение основного материала. Анализ феномена страдания позволяет выделить его базовые характеристики, не вызывающие возражений у большинства ученых, что, тем не менее, не устраняет противоречий в подходах к исследованию его ценностного статуса. В соответствии с античной традицией концепт «страдание» рассматривается двояко: как безусловный рок и как путь очищения от страстей (катарсис). В средние века страдание включается в религиозный контекст, концептуализируясь с идеями искупления греха, наказания плоти, страха Господня. Европейские философы нового времени трактуют эту морально-этическую ценность универсального характера (чаще в одном из ее видов – сострадания) через категории рациональности и утилитарности (Т. Гоббс, Р. Декарт, Г. Лейбниц, Б. Спиноза, А. Смит). Немецкий философ И. Кант, признавая необходимость сострадания как долга человечности, видит в нем существенные ограничения для личности, что проявляется в нерациональности мышления, несвободном и пассивном поведении человека и т. д. Кардинально иной подход к роли страдания представлен в русской философской мысли XX века. Так, в трудах Н. А. Бердяева страдание объясняется с помощью понятия духовности, нерационального по сути, но являющегося, по его мнению, истинным состоянием свободы личности. Более того, отказ от духовности, который

влечет за собой превращение человека в животное и «мог бы облегчить страдание, уменьшить боль», означает «отказ от достоинства человека» (цит. по: Чанышев, 2000). Таким образом, теологический ракурс рассмотрения проблемы в связи со значимостью душевных страданий меняет контекст осуществления страдания (сострадания), где телесные муки являются лишь первым шагом к истинному пониманию их роли в жизни человека.

В свете теории эмпирического обоснования знаний категория страдания интерпретируется как преодоление человеком своих природных страстей. Например, в философии А. Шопенгауэра искупительное страдание (сострадание) формируется как преодоление человеком своих эгоистических побуждений. Социальная и эмоциональная привязанность к себе подобным, бушевающие страсти, свойственные природе человека, – все это вступает в противоречие с естественным эгоистическим желанием человека избежать душевной и физической боли. Парадоксальность страдания как психологического и социального феномена частично разрешается путем рационального обоснования его необходимости в религиозных практиках. Однако и в этом случае сложность осознания неизбежности болезненных мучений не позволяет богословам трактовать концепт «страдание» однозначно. В христианской традиции (особенно в таких ее проявлениях, как аскетизм, столпничество, нестяжательство, юродствование и прочее) страдание является нравственным (по Канту – категорическим) императивом. Непреложность такой императивности в обычной жизни подвергается сомнению. Безусловное долженствование страдания как принципа поведения верующего в сакральном пространстве в мирской ипостаси бытия имеет характер императива гипотетического.

Сведения о христианской модели поведения восточные славяне получают через богослужебные книги, переводы которых фиксируются в древнерусской письменности с XI в. С одной стороны, страдание – это суровое наказание за грехи, которое должно подтолкнуть к раскаянию, с другой стороны – возможность искупить грехи через боль, спастись и продолжить вечную жизнь в царстве небесном. Облегчают муки вера и мысль о том, что боль, сопутствующая страданию, – это одно из проявлений любви Бога к человеку. Искупительное страдание распятого Христа (то есть сострадание в чистом виде), которого, безусловно, любит Бог, – эталон поведения христианина: *«Посмотри на сострадательного, получившего спасение; ибо сказано: даждь знамения на лица*

стениящих и болезнующих», – ссылаясь на Книгу пророка Иезекииля (Иезек. 9: 4), пишет в своем «Поучении о сквернословии» Иоанн Златоуст (XI в.). Его же поучение «О правильном перенесении скорбей и болезней» гласит: «Разве ты не знаешь, какая великая награда назначена для благодарной души за болезнь? <...> страдания плоти служат и блестящим венцом для праведных, сияющим гораздо светлее солнца, и величайшей очистительной жертвой для согрешивших» (XI в.).

Амбивалентный характер страдания усложняет егоприятие, требуя как рационального, так и чувственного осознания концепта. Апостериорное эмпирическое познание страдания – опытное знание, полученное человеком с помощью органов чувств, – позволяет дополнить умозрительные представления о данной моральной категории и связать их, прежде всего, с состоянием боли (болезни), печали и скорби (см. определение страдания в Новой философской энциклопедии: «Страдание – претерпевание, противоположность деятельности; состояние боли, болезни, горя, печали, страха, тоски и тревоги» (Чанышев, 2000)).

Как мы уже отмечали, «концептуализация боли в мифологической и религиозной, в частности христианской, картинах мира имеет принципиальное отличие: в последней боль переносится в имманентные структуры, однако при этом остается ее телесное осознание, мыслимое нашими современниками как метафорическое воплощение интенций человека «внутреннего» через первичные физические ощущения, ставшие источниками базовых эмоций страха, радости, печали и т. п.»: «...чем более страждет внешний человек, тем более возрастает в силе внутренней» (Син. пат. VI–VII вв.) (Коч, 2013: 190). Своеобразный материально-идеальный (телесно-душевный) характер боли, концептуально связанной с антропоморфными понятиями типа «скорбь», «горе», «слезы», «мучение» и прочее, познается, как правило, через категорию «страдание» и презентуется в текстах древнерусской литературы преимущественно телесно ориентированной и морбиальной метафорами.

По мнению когнитивистов, все концептуальные метафоры основаны на эмпирическом опыте человека (Лакофф, Джонсон, 1990). Например, ориентационные познавательные модели по типу «верх – лучше, больше, крепче» имеют чувственные обоснования, базирующиеся на физических ощущениях здорового организма, и связаны с состоянием радости, которому сопутствует веселье и смех. Модель «низ – худшее, меньше,

слабее» предполагает ощущения болезненности, слабости, немощности, состояние печали, уныния, депрессии (ср. др.-рус. *омалети* «ослабеть»): «...яко г(с)нѣ рабом крепком и могоущемъ тяжьская и великая дела пороучает немощнымъ же и слабымъ хоудая и легкая дела замышляеть» (ПКП, 162а. 1406 г.). В соответствии с последней моделью, страдание ориентировано на «низ». Так, даже в обращении к Богу митрополита Илариона («Слово о Законе и Благодати») звучат мирские мотивы: «...въ мале оскорби, а въ скорѣ овесели, яко не трѣпѣтъ наше естество дълго носити гнева твоего, яко стеблие огня!» (XI в.). Однако в сакральном контексте неизбежно возникает парадокс: искупительный смысл страдания поднимает его на духовный уровень, а значит – связывает с ориентацией «верх» (ср., например, в философии Ф. Ницше страдание – условие духовного величия). Возникшая концептуальная оппозиция «страдание – верх» не противоречит богословской христианской традиции, в которой непостижимость основных религиозных догм формулируется в виде антиномий.

Анализ исторических словарей и этимологические исследования слов с корнем *страд-* убедительно доказывают, что в основе семантики лексемы *страдать* – активное действие (что противоречит определению страдания как *противоположности деятельности* в философской энциклопедии), это действие, связанное со сложной работой, требующей физических и эмоциональных усилий, а также нравственного напряжения: цслав. *страдати* «работать, трудиться», «обрабатывать (землю)», «радеть», «страдать, мучиться», «сострадать», «терпеть, претерпевать», «бедствовать»; др.-русск. *страдати* «стараться, добиваться; радеть»: ...*страдалъ за тотъ миръ* «добивался мира, радел за мир» (Смол. грам. 1229 г.) (Фасмер III: 770). Южнославянские и западнославянские языковые параллели указывают на тесную связь концептов «страдание» и «бедствование»: болг. *страда́я, страда́м* «страдаю», сербохорв. *страда́ти, страда́м*, словен. *strádati, strádam* «бедствовать», чеш. *strádati* «страдать», словц. *strádati*, польск. *stradać*, в.-луж. *tradać, -am*, н.-луж. *tšadaś* «бедствовать» (там же).

Интерпретация страстей в церковнославянской богослужебной литературе и древнерусских письменных источниках как мучения, страдания, боли (др.-р., ст.-сл. с XI в. – *страсть* «страдание», «бедствие», «болезнь», «несчастье», с XIV в. – «борьба», с XVI в. – «порок») имеет этимологические основания, подтверждающиеся данными некоторых славянских языков: чеш. *strast*, словац.

strast` «страдание». Ссылка на индоевропейский корень **(s)ter-*, имеющий значения «становиться жестким, тугим», «коченеть», «делаться твердым», свидетельствует о первоначальном сенсорном опыте осознания понятия «страсть» (Черных II: 206, 207; Срезневский III: 542–543).

В «Материалах для словаря древнерусского языка» И. Срезневского семантика ключевой номинации концепта «страдание» и словообразовательного гнезда, в структуру которого входят лексемы с корнем *страд-*, моделирует представление древних славян о страдании как действии, связанном с борьбой, мучениями, подвижничеством, что доказывает важную роль страдания в религиозных, в частности аскетических, практиках: *страдалец* «борец; радетель» мученик», *страдальник* «работник; страдалец, мученик», *страдажник* «работник; подвижник», *стрададавец* «подвигоположник», *страданосица* «мученица, страдальница», *страдаба* «подвиг», *страдаати* «работать, трудиться; обрабатывать; радеть; страдать, мучиться; сострадать; терпеть, претерпевать; бедствовать» (Срезневский III: 531–532).

В «Историческом словаре белорусского языка» лексемы словообразовательного гнезда слова *страдаати* в значениях «искупать [грехи]», «принимать мучения [за веру]» со ссылкой на «Лексикон» известного галицкого ученого Памвы Берынды и деловую белорусскую письменность XVII в. аналогично указывают на связь страдания с несчастьем, бедностью, страстями: *страдный* «страстный, страдальный, несчастный» (Бяр., 11, XVI в.); «...все то деется не вами всеми, але якимъ-сь худымъ човекомъ, страдникомъ» (АЗР IV, 493, 1615 г.) (Гістарычны слоўнік XXXII: 451).

Выводы. Подводя итоги исследования, следует отметить, что когнитивные процессы в мышлении человека, детерминированные как минимум двумя составляющими познания – биологической целесообразностью и культурной обусловленностью, – требуют различных форм познания. Рациональное постижение ключевых культурных категорий и концептов, дополненное эмпирическими методами, основанными на чувственном восприятии, определяется в языке. Оязыковление категории страдания в восточнославянских лингвокультурах (XI–XVII вв.) происходит с помощью языковых единиц с соответствующей семантикой, представляющей как умозрительное знание, так и чувственный опыт осмысления концепта. Репрезентация такого концепта с помощью ориентационных и морбиальных когнитивных метафор доказывает, что парадоксальная в мирской ипостаси бытия концептуальная дихотомия «страдание – верх, лучше» совершенно логична в сакральном пространстве, так как согласуется с ключевой идеей христианства – спасение души («человека внутреннего») через страдания.

Перспективность дальнейшего исследования проблемы репрезентации ключевых культурных категорий и концептов в лингвокультурном и когнитивном аспектах несомненна. Диахронический подход к изучению оязыковленных феноменов морально-этической сферы жизнедеятельности человека в свете различных гносеологических теорий позволяет проанализировать глубинные механизмы процесса познания действительности, определившие особенности ментальности представителей культур и их концептуально-языковой картины мира в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гістарычны слоўнік беларускай мовы. Мінск: «Беларуская навука», 2012. Вып. 32. 501 с.
2. Коч Н. Особенности концептуализации понятия «боль» в восточнославянской христианской культуре. *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2013. Вип. 659. С. 189–195.
3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. Теория метафоры. М.: «Прогресс», 1990. С. 387–416.
4. Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.): в 10 т. М.: «Русский язык», 1988–2013.
5. Словник староукраїнської мови XIV–XV ст. К.: «Наукова думка», 1978. Т. 2. 589 с.
6. Срезневский И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам: в 3 т. СПб.: Типография императорской Академии наук, 1912. Т. 3. 1684 стб. + 272 стб. + 13 с.
7. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. М.: «Астрель – АСТ», 2004. Т. 3. 830 с.
8. Чанышев А. Страдание. Новая философская энциклопедия: в 4 т. Интернет-версия издания. М.: «Мысль», 2000–2001.
9. Черных П. Историко-этимологический словарь русского языка: в 2 т. М.: «Русский язык – Медиа», 2007. Т. 2. 559 с.

REFERENCES

1. Gistaryichnyi sloŭnik belaruskay movy. [Historical dictionary of the Belarusian language]. Minsk: Belaruskaya nauka. 2012. Vyp. 32. 501 p. [in Belarusian].
2. Koch N. Osobennosti konceptualizacii ponyatiya "bol'" v vostochnoslavjanskoj hristianskoj kul'ture. [Features of the conceptualization of the concept "pain" in Eastern Slavic Christian culture]. *Naukovij visnik Chernivec'kogo universitetu*. 2013. Vyp. 659. pp. 189–195 [in Russian].
3. Lakoff Dzh., Dzhonson M. Metafory, kotorymi my zhivem. Teoriya metafory. [Theory of metaphor]. M.: Progress, 1990, pp. 387–416.
4. Slovar' drevnerusskogo yazyka (XI–XIV vv.): v 10 t. [Dictionary of Old Russian language in 10 volumes] M.: Russkij yazyk, 1988–2013 [in Russian].
5. Slovník staroukrajinského jazyka XIV–XV st. [Dictionary of the Old Ukrainian language of XIV–XV centuries]. K.: Naukova dumka, 1978. T. 2. 589 p. [in Russian].
6. Sreznevskiy I. Materialy dlya slovary drevnerusskogo yazyka po pismennym pamyatnikam: v 3 t. – SPb. [Materials for the dictionary of the old Russian language writing in 3 volumes]: Tipografiya imperatorskoy Akademii nauk, 1912. T. 3. 1684 stb. + 272 stb. + 13 s. [in Russian].
7. Fasmer M. Etimologicheskij slovar russkogo yazyka: v 4 t. [Fasmer M. Etymological dictionary of the Russian language in 4 volumes]. M.: Astrel, 2004. T. 3. 830 p. [in Russian].
8. Chanyshchev A. Stradanie. Novaya filosofskaya ehnciklopediya: v 4 t. [Suffering. New philosophical encyclopedia: in 4 volumes]. Internet-versiya izdaniya. M.: Mysl', 2000–2001 [in Russian].
9. Chernykh P. Istoriko-etimologicheskij slovar russkogo yazyka: v 2 t. [Historical and etymological dictionary in two volumes]. M.: Russkij yazyk, 1994. T. 2. 559 p. [in Russian].

Ольга ЛЕХ,

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри германського, загального та порівняльного мовознавства
Чернівецького національного університету
(Чернівці, Україна) iwannahelga@gmail.com

Ліліана МАКОВІЙЧУК,

кандидат філологічних наук,
асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів
Чернівецького національного університету
(Чернівці, Україна) lilianamakov@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ПОЛЕ «FRAU» В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ МОВНОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ

У статті здійснено аналіз словникового відображення концепту FRAU, що дає змогу виявити поняттєвий складник концепту – його ім'я. Крім того, викладено принципи моделювання концептуального поля «FRAU» в контексті вивчення німецькомовного ментального простору. Метою наукової розвідки є структурування досліджуваного концептуального поля як базової одиниці мовної ментальності.

Ключові слова: концепт, концептуальний простір, концептуальне поле, мікроконцепт, сема.

Olha LEKH,

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Germanic, General
and Comparative Linguistics of Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) iwannahelga@gmail.com

Liliana MAKOVYCHUK,

Candidate of Philological Sciences,
Assistant at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences
of Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) lilianamakov@gmail.com

CONCEPTUAL FIELD “FRAU” IN THE CONTEXT OF SPEECH MENTALITY STUDY

The vocabulary analysis of the concept “FRAU” was carried out in this article. This allows identifying the conceptual component of the concept, its name. In addition, the modeling principles of the conceptual field “FRAU” were presented in the context of studying the German-speaking mental space. The purpose of the scientific research is to structure the investigated conceptual field as the basic unit of linguistic mentality.

Thus, field description of the structure of the investigated concept has allowed systematizing numerous means of linguistic representation of the concept “FRAU”. The conceptual field “FRAU” is a structured system that consists of a core and a periphery. The kernel forms microconcepts “family relations”, “age attribute”, “the situation in society”.

Near periphery consists of microconcepts “professional activity, occupation”, “relations with men” and “nationality”. The far periphery includes the following microconcepts: “fairy-mythical creatures, supernatural”, “national consciousness, religion”, “origin”, “appearance”, “negative characteristics”.

The location of the conceptual field's segments in the core and the near and far periphery was determined by the ability of nouns of lexical units to participate in the actualization of isolated microconcepts.

Expansion of the possibilities of conceptual analysis and its further development will allow improving methods that integrate the semantic and cognitive direction in modern linguistics.

Key words: concept, conceptual spaces, conceptual field, microconcept, sem.

Постановка проблеми. У лінгвістичних студіях останніх років простежується тенденція використання польової методики під час дослідження концептуального простору. В основі

теорії поля лежить уявлення про існування в мові певних угруповань, що характеризуються системністю, структурованістю та множинністю (Й. Трір, В. фон Гумбольд, Ф. де Соссюр,

Г. Іпсен, Л. В. Щерба, З. Д. Попова, І. А. Стернін, В. В. Левицький, А. М. Приходько та інші).

Аналіз досліджень. Польові дослідження стали основою під час аналізу різних мовних явищ у працях українських і зарубіжних мовознавців (А. Вежбицька, В. Г. Гак, Н. Г. Єсипенко, В. В. Левицький, О. С. Лех, О. О. Селіванова, А. Г. Уфимцева, Д. М. Шмельов, Г. С. Щур, Дж. Лайонз). Польова організація досліджуваного матеріалу відобразилась у різноманітності полів, таких як семантичне, лексичне, функціонально-семантичне, номінативне, лексико-фразеологічне, асоціативне, концептуальне, які володіють певними ознаками. Найхарактернішими, за визначенням З. Д. Попової та І. А. Стерніна, є такі:

- 1) поле – це інвентар елементів, пов'язаних між собою структурними відношеннями;
- 2) елементи, що утворюють поле, є семантично спорідненими;
- 3) поле може поєднувати однорідні та неоднорідні елементи;
- 4) у структурі поля можуть відокремлюватись мікрополя;
- 5) поле складається із ядерних і периферійних конститuentів;
- 6) межа між ядром і периферією є нечіткою;
- 7) різні поля можуть накладатись одне на одне, утворюючи зони поступових переходів (Попова, Стернін, 1989: 6).

Взаємозв'язки компонентів, що вербалізують різні аспекти поля є об'ємною, складною ментальною структурою – концептуальним полем. Поняття концептуального поля є актуальним для дослідження способів вербалізації фрагментів дійсності. Це поняття по-різному трактується в сучасних лінгвістичних дослідженнях. Зокрема, це поняття розглядають як ієрархічно організовану сукупність концептів, які мають інтегральні та диференціальні когнітивні ознаки (Л. І. Жуковська, І. А. Долгова) (И. А. Тарасова, 2004); як об'ємне ментальне утворення, що поєднує в собі як різні типи когнітивних структур, так і різні форми ментальних репрезентацій (Е. Ю. Бутенко, Т. В. Евсюкова, 2014); як певне ментальне системно-структурне утворення, з'єднане спільним концептом або групою спільних концептів і складається з декількох мікро-структур – концептуальних сфер (О. С. Лех, 2008: 160). На думку А. М. Приходька, концептуальне поле становить сукупність ментальних одиниць, що поєднані спільністю змісту і відбивають понятійну, предметну і функціональну подібність позначуваних концептом явищ (А. М. Приходько, 2008: 214).

Мета статті полягає в тому, щоб за допомогою семного аналізу визначити поняттєву основу концепту та змодельовати концептуальне поле «FRAU» в контексті вивчення національної німецької мовної ментальності.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж приступити до моделювання концептуального поля та з'ясування його структури, вважаємо за потрібне розпочати наше дослідження з вивчення імені концепту «FRAU», оскільки смислове наповнення імені концепту відповідає смислового змісту самого концепту. «Інструментом дослідження поняттєвого складника концепту залишається семантика мовного знака, що є іменем концепту» (Н. Г. Єсипенко, 2012: 199). Саме лексика є тим рівнем мовної системи, в якому відображається оточуюча людину дійсність, її внутрішній світ, а «... автори словникових тлумачень опираються на найпоширеніші знання й уявлення народу про окремі предмети, події та явища» (А. Ю. Ключевская, 2011: 179). Для вивчення поняттєвої основи концепту «FRAU» звернемося до матеріалу тлумачних словників сучасної німецької мови та проведемо семний аналіз значення іменника «FRAU», з'ясувавши, які із сем несуть найбільше смислове навантаження.

Наприклад, словник «Neues Deutsches Wörterbuch» (Karl-Heinz Göttert) містить такі семи для дефініції «FRAU»: 1) eine weibliche Person; 2) Kurzbezeichnung für eine Ehefrau; 3) Form der Anrede, die vor dem Familiennamen steht.

У словнику «Deutsches Universalwörterbuch» (Duden) лексема «FRAU» має таке тлумачення: 1) erwachsene Person weiblicher Geschlechts; 2) Ehefrau; 3) Hausherrin, Dame; 4) titelähnliche, auch als Anrede verwendete Beziehungen für eine erwachsene Person weiblichen Geschlechts.

Словник «Deutsches Wörterbuch» (Karl-Dieter Bunting) пропонує такі тлумачення: 1) erwachsener, weiblicher Mensch; 2) Ehefrau; 3) Anredeform für eine erwachsene weibliche Person; 4) unsere liebe Frau: (kath. Kirche) Jungfrau Maria; Mutter Jesu Christi; 5) weise Frau: 1. (veralt.) Hebamme 2. (ugs.) Frau, die eine illegale Abtreibung durchführt; 6) sich eine Frau nehmen: (veralt.) heiraten.

В онлайн-словнику WordReference.com зафіксовано дві семи лексеми «FRAU»: 1) weibliche Person; 2) Ehegattin.

У «Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache» виокремлено чотири семи для лексеми «FRAU»: 1) erwachsene Person weiblichen Geschlechts; 2) Ehefrau; 3) tritt vor Namen, Titel verheirateter, heute auch (älterer) unverheirateter erwachsener Personen weiblichen Geschlechts; 4) Herrin, Gebieterin.

Багатозначність лексеми очевидна – тлумачні словники німецької мови фіксують від двох до шести сем для лексеми «FRAU». Варто зазначити, що деякі семи дублюються, інші ж трапляються тільки в окремих лексикографічних джерелах. Дослідження показало, що є дві основні та постійні семи, які найбільш суттєво передають родову ознаку та найяскравіше характеризують іменникову лексему «FRAU»: 1) erwachsene Person weiblicher Geschlechts (доросла особа жіночої статі); 2) Ehefrau (дружина) (зазначається у 5-ти словникових статтях). Сема «Anredeform für eine erwachsene weibliche Person» (пані) представлена у чотирьох словниках, а сема «Hausherrin, Dame» (господиня) зазначено у двох словниках. Указані семи визначають інтенціонал значення лексеми «FRAU» та поняттєве ядро однойменного концепту.

Периферію значення утворюють семи «Mutter Jesu Christi» (Божа Матір), «sich eine Frau nehmen: (veralt.) heiraten» (жінка, яку беруть до шлюбу), «weise Frau: veralt. Hebamme; ugs. Frau, die eine illegale Abtreibung durchführt» (мудра жінка), трапляються лише в одній словниковій статті і є поодинокими семантичними ознаками.

Відповідно до мети нашого дослідження як базовий концепт для концептуального поля «FRAU» природно виступає однойменний концепт.

Матеріалом для дослідження слугують німецькомовні художні тексти, загальним обсягом 1 млн слововживань.

Концепт «FRAU» в нашому дослідженні представлений іменниками, а що стосується когнітивної організації концепту «FRAU», то треба зазначити, що він складається з менших концептів (мікроконцептів), які представляють осіб жіночої статі. Зазначені мікроконцепти ми розбили на такі групи:

- 1) Родинні зв'язки (469 ЛО);
- 2) Вікова ознака (262 ЛО);
- 3) Професійна діяльність, рід занять (80 ЛО);
- 4) Становище в суспільстві (276 ЛО);
- 5) Національність (51 ЛО);
- 6) Стосунки з чоловіками (52 ЛО);
- 7) Казково-міфічні істоти, надприродне, божественне (21 ЛО);
- 8) Національна свідомість, віросповідання (7 ЛО);
- 9) Походження (6 ЛО);
- 10) Зовнішній вигляд (2 ЛО);
- 11) Негативні характеристики (21 ЛО).

Такий структурований зміст концептуального поля «FRAU» врешті-решт дає можливість побудувати концептуальну структуру, що дає уявлення

про кожен мікроконцепт, який входить, у свою чергу, в концепт «FRAU» і відрізняється широким представленням у німецькій мові (зокрема, лексичним). Це послужило основою для конструювання концептуального поля «FRAU» з ядром, ближньою та дальньою периферією.

Як видно з кількісних показників, середня кількість уживань становить 110. Будемо вважати височастотними такі мікроконцепти, частота вербалізаторів яких перевищує 110. Ці мікроконцепти формують ядро концептуального поля. Ядро концептуального поля «FRAU» містить, окрім іменника «FRAU» – жінка (імені концепту, ключового слова), іменники на позначення родинних зв'язків жінки (469 ЛО), її вікової ознаки (262 ЛО) та становища в суспільстві (276 ЛО), які вживаються для опису всіх ситуацій, що вербалізують концепт «FRAU», та беруть участь у формуванні мікроконцептів.

Наприклад, іменник Mutter бере участь в реалізації мікроконцепту «родинні зв'язки», що об'єднує іменники, які вказують на кровну та юридичну спорідненість. Те саме можна сказати також про інші іменники, які наповнюють мікроконцепт: Schwester, Witwe, Tochter, Tante, Gemahlin, Gattin, Nichte, Schwiegermutter, Schwiegertochter:

«Ich bin eine Witwe, die sich friedfertig hält, um ihren Kindern das Erbe zu erhalten» (Franzos, 1972: 228);

«... wie dieser Mann für die Frauen seiner Familie, seine alte Mutter, seine Frau und seine Schwester sorgte» (Sacher-Masoch, 1989: 31);

«... brachte er seiner Mutter einen Strauß und einen zweiten seiner Schwester» (Sacher-Masoch, 1989: 41).

До мікроконцепту «становище в суспільстві» зараховуємо іменники на позначення жінок, що належали до високого, середнього та низького прошарків суспільства, такі як Frau, Baronin, Frau (пані), Madame, Prinzessin, Königin, Gräfin, Herrscherin, Edelfrau, Gnädige, Zarin:

«... weil sie sonst nicht Herrin im Haus und meine einzige Sorge hätte bleiben können» (Franzos, 1972: 246);

«... die Baronin, meine Frau, ... ist nicht korpulent sondern üppig» (Sacher-Masoch, 1989: 51).

Мікроконцепт «вікова ознака» наповнюють іменники, які описують осіб жіночої статі молодого або похилого віку, такі як Mädchen, Weib, Jungfrau, Fräulein, Alte, Greisin, Großmutter, Junge:

«Er fühle Neigung für das ihm bisher persönlich unbekannte Fräulein ...» (Franzos, 1972: 203);

«Fräulein Hirschwitz wartete schon auf dem Balkon, gefaßt wie ein Mann» (Roth, 1996: 372).

У концептуальному полі «FRAU» особливе місце посідає периферія, оскільки це поле, пересікаючись із суміжними концептами, збагачує свою смислову структуру додатковими змістовими ознаками, які були виокремлені в процесі аналізу словників і прикладів реалізації концепту «FRAU» у мові.

На ближній периферії концептуального поля, що ми досліджуємо, належать мікроконцепти з кількісним показником від 109 до 49. Такими є мікроконцепти: «професійна діяльність, рід занять» (80 ЛО); «стосунки з чоловіками» (52 ЛО); «національність» (51 ЛО):

– Іменники Magd, Dienerin, Wirtschaftlerin, Bäuerin, Hausfrau, Gauklerin, Kupplerin представляють мікроконцепт «професійна діяльність, рід занять»:

«Das ist die schönste Bäuerin, die ich noch in meinem Leben gesehen habe» (Sacher-Masoch, 1989: 83).

– Мікроконцепт «стосунки з чоловіками» об'єднує іменники Braut, Geliebte, Dirne, Metze, Liebste, Verlobte, які вказують на шлюбні та поза-шлюбні стосунки:

«Wie die Braut eines Königs... Gott, der geschaffen hat Braut und Bräutigam zur Lust und Freude ...» (Sacher-Masoch, 1989: 179);

– Мікроконцепт «національність» формують такі іменники, як Jüdin, Polin тощо:

«Nie hätte ich gedacht und niemandem geglaubt, daß ... eine Jüdin so sein kann» (Sacher-Masoch, 1989: 95).

Іменники, що беруть участь в актуалізації мікроконцептів «казково-міфічні істоти, надприродне, божественне» (21 ЛО), «негативні характеристики» (21 ЛО), «національна свідомість, віросповідання» (7 ЛО), «походження» (6 ЛО), «зовнішній вигляд» (2 ЛО), формують зону дальньої периферії, є низькочастотними, їхній кількісний показник не перевищує 48.

– Іменники Zauberin, Weibsbild, Ding, Heilige, Glücksgöttin репрезентують мікроконцепт «казково-міфічні істоти, надприродне, божественне»:

«Die Fee mit der Wunderblume, die an seiner Wiege erschienen war, hatte ihm ein herrliches, aber unseliges Geschenk in dieselbe gelegt» (Sacher-Masoch, 1989: 42);

«... seine Muse ... gesunde Frische, Natürlichkeit der Empfindung, ... Quelle der Volkspoesie» (Sacher-Masoch, 1989: 82);

«... die Tochter eines Gastwirtes ... als Madonna verewigt wird» (Sacher-Masoch, 1989: 54).

– Мікроконцепт «негативні характеристики» формують такі іменники, як Unglückliche, Ärmste,

Feindin, Gauklerin, Lügnerin, Verhaftete, Verstorbene, Verurteilte, що позначають жінок, які скоїли злочин, і несуть негативне забарвлення:

«... eine Verbrecherin ... die stets eines so sanften redlichen Herzens war...» (Sacher-Masoch, 1989: 169);

«... wie sie kann lügen, die Betrügerin!» (Sacher-Masoch, 1989: 285).

– Мікроконцепт «національна свідомість» представлений лексичними одиницями (напр.: Patriotin), які вказують на небайдужість жінки до національних питань, на її патріотизм, що надає лексемі позитивної конотації:

«Sie wäre die Mätresse eines hohen Gestapobeamten, hieß es von ihr, und gleichzeitig eine verlässliche Patriotin» (Sperber, 1984: 21).

– Три іменники наповнюють мікроконцепт «походження»: Huzulin, Pariserin, Römerin. Представлені іменники виражають оцінні характеристики жінки з нейтральною конотацією.

– Іменники Blondine, Riesin представляють мікроконцепт «зовнішній вигляд». Указані іменники позначають такі ознаки зовнішності, як колір волосся – Blondine та статуру – Riesin.

Варто зазначити, що периферія – найоб'ємніше угруповання за мовним матеріалом, оскільки воно охоплює величезний обсяг інформації, для вербалізації якої потрібні мовні засоби різного смислового спрямування.

Висновки. Отже, польовий опис структури досліджуваного концепту дав змогу систематизувати численні засоби мовної репрезентації концепту «FRAU». Концептуальне поле «FRAU» – це структурована система, яка складається з ядра та периферії. Ядро формують мікроконцепти «родинні зв'язки», «вікова ознака», «становище в суспільстві». Ближню периферію становлять мікроконцепти «професійна діяльність, рід занять», «стосунки з чоловіками» і «національність». До дальньої периферії належать такі мікроконцепти: «казково-міфічні істоти, надприродне», «національна свідомість, віросповідання», «походження», «зовнішній вигляд», «негативні характеристики». Розташування сегментів концептуального поля в ядрі та ближній і дальній периферії визначалось здатністю іменникових лексичних одиниць брати участь в актуалізації виокремлених мікроконцептів.

Розширення можливостей концептуального аналізу та його подальше розроблення дадуть можливість удосконалити методики, які інтегрують семантичний і когнітивний напрями в сучасній лінгвістиці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Евсюкова Т. В., Бутенко Е. Ю. Лингвокультурология: учебник. Москва: «Флинта»; «Наука», 2014. 476 с.
2. Єсипенко Н. Г. Вербальний профіль і концептуальна структура англосаксонських культурних концептів: когнітивно-квантитативний підхід: монографія. Чернівці: «Золоті литаври», 2012. 320 с.
3. Ключевская А. Ю. Концептуальное поле «агрессия» как объект лингвистического исследования». *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2011. № 131. Р. 177–185.
4. Лех О. С. Семантика, синтагматика, парадигматика прикметників на позначення розміру в сучасній німецькій мові: дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.04 – «Германські мови». Чернівці, 2008. 263 с.
5. Маковійчук Л. В. Лінгвокультурні концепти MANN та FRAU у творах німецькомовних письменників XIX – початку XX століття: дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.04 – «Германські мови». К., 2015. 209 с.
6. Попова З. Д., Стернин И. А. Лексическая система языка. Воронеж: ВГУ, 1989. 148 с.
7. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя: «Прем'єр», 2008. 332 с.
8. Тарасова И. А. Поэтический идиостиль в когнитивном аспекте (на материале поэзии Г. Иванова) и И. Анненского): дисс. ... докт. філол. наук: спец. 10.02.01. СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Саратов, 2004. 484 с.
9. Bünting K. D. Deutsches Wörterbuch. Chur/Schweiz: Isis Verlag AG, 1996. 1504 s.
10. Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts: URL: <http://www.dwds.de>.
11. Duden Deutsches Universalwörterbuch / Red. bearb. Matthias Wermke. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1996. 1816 s.
12. Göttert K.-H. Neues Deutsches Wörterbuch. Köln: Helmut Lingen Verlag, 2007. 1150 s.
13. Franzos K.-E. Ein Kampf ums Recht. Berlin: Rütten & Loening, 1972. 572 s.
14. Roth. J. Radetzkyatsch. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1996. 404 s.
15. Sacher-Masoch L. von. Der Judenraphael. Geschichte aus Galizien. Wien, Köln-Graz: Böhlau Verlag, 1989. 495 s.
16. Sperber M. Wolyna. Wien, München, Zürich: Europaverlag, 1984. 106 s.
17. WordReference German Dictionary. URL: <http://www.wordreference.com/ende>.

REFERENCES

1. Evsyukova T. V., Butenko E. Yu. Lingvokulturologiya: uchebnik. [Linguoculturology: manual]. Moscow: Flinta; Nauka. 2014. 476 p. [in Russian].
2. Yesypenko N. H. Verbalnyi profil i kontseptualna struktura anhlosaksonskikh kulturnykh kontseptiv: kohnityvno-kvanytatyvnyi pidkhhid: monohrafiya [Verbal Profile and Conceptual Structure of Anglo-Saxon Cultural Concepts: Cognitive-Quantitative Approach: Monograph.]. Chernivtsi: Zoloti Litavry, 2012. 320 p. [in Ukrainian].
3. Klyuchevskaya A. Yu. Kontseptualnoye pole "agresia" kak obyekt lingvisticheskogo isledovaniya [Conceptual field "aggression" as an object of linguistic research]. 2011. Nr 131. pp. 177–185 [in Russian].
4. Lekh O. S. Semantyka, syntahmatyka, paradyhmatyka prykmetnykiv na poznachennia rozmiru v suchasniy nimetskii movi [Semantics, syntagmatics, paradigm of adjectives for denoting size in modern German]. Chernivtsi, 2008. 263 p. [in Ukrainian].
5. Makoviichuk L. V. Linhvokulturni kontsepty MANN ta FRAU u tvorakh nimetskomovnykh pysmennukiv XIX – pochatku XX stolittia [Linguocultural concepts MANN and FRAU in the works of German-speaking writers of the 19th and early 20th centuries]. Kyiv, 2015. 209 p. [in Ukrainian].
6. Popova Z. D, Sternin I. A. Leksicheskaya sistema yazyka [Lexical language system]. Voronezh: VSU, 1989. 148 p. [in Russian].
7. Prykhodko A. M. Kontsepty i kontseptosystemy v kohnityvno-duskursyvniy paradyhmi linhvistyky [Concepts and conceptual systems in the cognitive-discursive paradigm of linguistics]. Zaporizhia: Premier, 2008. 332 p. [in Ukrainian].
8. Tarasova I. A. Poeticheskiy idiostil v kognitivnom aspekte (na materiale poezii G. Ivanova i I. Annenskogo) [Poetic idiostyle in the cognitive aspect (on the material of the poetry of G. Ivanov) and I. Annensky)]. Saratov, 2004. 484 p. [in Russian].
9. Bünting K. D. Deutsches Wörterbuch. Chur/Schweiz: Isis Verlag AG, 1996. 1504 s.
10. Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts: URL: <http://www.dwds.de>.
11. Duden Deutsches Universalwörterbuch / Red. bearb. Matthias Wermke. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1996. 1816 s.
12. Göttert K.-H. Neues Deutsches Wörterbuch. Köln: Helmut Lingen Verlag, 2007. 1150 s.
13. Franzos K.-E. Ein Kampf ums Recht. Berlin: Rütten & Loening, 1972. 572 s.
14. Roth. J. Radetzkyatsch. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1996. 404 s.
15. Sacher-Masoch L. von. Der Judenraphael. Geschichte aus Galizien. Wien, Köln-Graz: Böhlau Verlag, 1989. 495 s.
16. Sperber M. Wolyna. Wien, München, Zürich: Europaverlag, 1984. 106 s.
17. WordReference German Dictionary. URL: <http://www.wordreference.com/ende>.

УДК 811.112'36

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/23.166187>**Роксолана МЕЛЬНИЧУК,***orcid.org/0000-0003-1212-2956*

кандидат філологічних наук,

асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) *r.melnychuk@chnu.edu.ua***СИНОНІМІЯ У ЯВИЩІ ФОНОСЕМАНТИЗМУ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

У статті проведено аналіз звуконаслідувальних дієслів із погляду такої мовної категорії, як синонімія на рівні парадигматики, та досліджено процеси їх функціонування в сучасній німецькій мові. Розглянуто структурно-семантичні особливості різноманітних синонімічних рядів звуконаслідувальних дієслів. Охарактеризовано звукові та незвукові типи багатозначності дієслів-ономатопів. Встановлено, що дієслова-ономатопи можуть входити одразу до декількох синонімічних рядів на основі різних метафоричних переносів основного значення звуконаслідувального дієслова.

Ключові слова: диференційна ознака, лексична одиниця, ономатоп, синонім.

Roksolana MELNYCHUK,*orcid.org/0000-0003-1212-2956*

Candidate of Philological Sciences,

Assistant at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences
Yuri Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) *r.melnychuk@chnu.edu.ua***SYNONYMS IN THE MODERN GERMAN PHONOSEMANTIC RESEARCH**

The article characterizes lexical framework of onomatopoeic verbs on paradigmatic level. Their specific, individual, structural characteristic features in positional and combinational phonetic condition in the modern German language have been identified. This research was conducted on the basis of onomatopoeic verbs taken from such German dictionaries as "Der Große Duden. Stilwörterbuch der deutschen Sprache", "Das Synonymwörterbuch" and "Duden. Wissen kompakt, Sinnverwandte und passende Wörter schnell gefunden".

There are significant, structural, pragmatic and denotative approaches of the synonyms study based on understanding of their essence. According to the first two we can say that equality and interchangeability form synonyms to those already in use, that, in turn, allows us to give next working definition: synonyms are words belonging to one part of speech, close in their meaning and interchangeable at least in some contexts.

Onomatopoeia is the naming of an action or thing by a more or less exact reproduction of a natural sound associated with it (babble, crow, twitter). Semantically, according to the source of sound onomatopoeic verbs fall into a few very definite groups. Many verbs denote sounds produced by human beings in the process of communication or in expressing their feelings (babble, chatter, giggle, grumble, murmur, mutter, titter, whisper). There are sounds produced by animals, birds and insects (buzz, cackle, croak, crow, hiss, howl, moo, mew, roar). Besides the verbs imitating the sound of water (bubble, splash), there are others imitating the noise of metallic things (clink, tinkle) or forceful motion (clash, crash, whack, whip, whisk).

Onomatopoeic verbs of modern German language are in fact a large group of words, which requires complex description in the framework of general theory of phono-semantics. Such parts of speech as verb, noun and adjective experience onomatopoeic phenomenon. Moreover, our sample shows that lexemes of the last two mentioned parts of speech derive mostly from verb. This means that verb, noun and adjective share common root semes. The diverse motivation of the lexical unit, the symbolic-sound meanings of the phonetic units make up a high proportion in motivational processes, as evidenced by the phono-semantic research. Synonyms with the exact same meaning share a seme or denotational sememe, whereas those with inexactly similar meanings share a broader denotational or connotational sememe and thus overlap within a semantic field.

Key words: differential feature, lexical unit, onomatopoeic word, synonym.

Постановка проблеми. Останнім часом у лінгвістиці поширюється думка про те, що проблема синонімії повністю вичерпала себе. Насправді це не так. Дотепер немає загальноприйнятого визначення синоніма, тому

кожне трактування доводиться інтерпретувати з певними доповненнями. За підрахунками В. Н. Циганової, у спеціальній літературі, присвяченій питанням синонімії різних частин мови, є як мінімум 511 можливих тлумачень тер-

міна «синонім», що свідчить про складність цієї проблеми [Циганова, 1966: 35].

Аналіз досліджень. Дослідженню окремих структурно-семантичних особливостей звуконаслідувальних дієслів присвячені роботи Л. К. Виздоги, Т. В. Виноградової, І. В. Івлієвої на матеріалі російської мови, Н. В. Казакова, Ю. Є. Кійка, В. В. Фатюліна – англійської мови. У німецькому мовознавстві цій проблемі не приділялась відповідна увага. Нечисленні статті і дисертаційні роботи (Н. А. Дементьєва, Л. І. Корнієнко) розв'язують певні завдання на досить обмеженому фактичному матеріалі за відсутності комплексного підходу до досліджуваного явища, чим зумовлені суттєві недорахунки у виявленні семантичних особливостей цієї групи дієслів на рівні парадигматики.

Залежно від розуміння сутності синонімів у лінгвістиці виділяють чотири підходи до їх вивчення [Кошелев, 2013: 65].

1. *Сигніфікативний.* Синоніми розглядаються як тотожні або близькі за змістом слова (О. С. Ахманова, Т. Г. Винокур, Дж. Лайонз, А. Б. Шапіро, Д. Н. Шмельов).

2. *Структурний.* Стверджує взаємозамінність синонімів в одному контексті без зміни змісту цілого (В. А. Звегинцев, В. К. Фаворін, С. Ульянов).

3. *Прагматичний.* Синоніми – семантично тотожні слова, що мають різне стилістичне забарвлення (Л. А. Булаховський).

4. *Денотативний.* Вивчення позначень, які належать до одного денотата в межах певного тексту (Дж. Лайонз).

Перші два підходи розглядаються, як правило, разом, оскільки схожість у вживанні є проявом їхньої семантичної тотожності, та виступають також як два основні критерії синонімічності, що, власне, полягають у такому:

1) тотожності або подібності значень (О. С. Ахманова, Т. Г. Винокур, А. Б. Шапіро, Д. Н. Шмельов);

2) взаємозамінності, яка представлена в спеціальній літературі у двох варіантах: сильному – принцип взаємозамінності в будь-якому контексті (С. Ульянов) і слабкому – принцип часткової взаємозамінності в деяких контекстах чи типах контекстів (Ю. Д. Апресян, С. Джоунс, Дж. Лайонз).

Мета статті – простежити процеси функціонування звуконаслідувальних лексем із погляду такої мовної категорії, як синонімія, та крізь призму парадигматичних відношень.

Дотримуючись перших двох підходів, ми вважаємо, що тотожність і взаємозамінність є цілком достатньою основою для визнання двох і більше

слів синонімами, що, у свою чергу, дає змогу дати таке робоче визначення: *синоніми* – це слова однієї частини мови, які здатні за своїми подібними (але не за ідентичними) значеннями замінити одне одного в ряді контекстів без зміни змісту цілого.

Виклад основного матеріалу. Синоніми можуть утворювати синонімічні ряди, ядром яких виступає домінанта. *Домінанту* визначають як «... слово, семантично найпростіше, стилістично нейтральне і синтагматично найменш закріплене» [Реформатский, 2001: 345] або як «... лексему, яка має найбільш широке в цьому ряді значення, є найбільш вживаним синонімом, володіє найбільш повною парадигмою, найбільш широким набором синтаксичних конструкцій, найбільш широкою поєднуваністю і є найбільш нейтральною стилістично, прагматично, комунікативно, просодично» [Шаф, 1953: 50].

Однак у звуконаслідувальній системі німецької мови поняття домінанти не є досить чітким, про що, зокрема, свідчить матеріал синонімічних словників німецької мови [Stedje, 2007: 29]. Наша робота з лексикографічними джерелами (словниками «Duden. Wissen kompakt. Sinnverwandte und passende Wörter schnell gefunden. Synonyme-Lexikon», Н. Görner, G. Kempcke «Synonymwörterbuch», «Duden. Die sinn- und sachverwandten Wörter») виявила суттєві відмінності у визначенні кількості звуконаслідувальних домінант і, відповідно, в самому розумінні різними авторами терміна «домінанта», а також у побудові словникових статей і поміток, що вказують на належність того чи іншого слова до певного пласта лексики.

Аналіз лексикографічних джерел матеріалу виявляє значне зростання уваги лексикографів до звуконаслідувальної лексики, підтвердженням чого може служити кількісне співвідношення звуконаслідувальних домінант за синонімічними словниками різних періодів.

Зазначена особливість часто пояснюється не лише довільним виокремленням домінанти без застосування чітких науково доведених критеріїв, але й різними принципами побудови самого синонімічного ряду. Наприклад, у словнику Дудена дієслова, що передають звуки різного походження, можуть об'єднуватися під одним словом-заголовком, що суттєво скорочує кількість можливих звуконаслідувальних домінант. Наприклад:

- *Laut, Ton: einen Laut von sich geben;*
- *Vom Menschen: schnalzen, schmatzen, schlürfen, seufzen, aufsetzen, stöhnen, aufstöhnen, ächzen, keuchen, schluchzen, quäkeln;*
- *Von Tieren: brüllen, schreien, heulen, röhren, brummen, summen.*

Словник Г. Гьорнера і Г. Кемпке іноді обмежується лише переносним значенням онома-топів, включаючи їх у синонімічні ряди, які позначають незвук, що, у свою чергу, не дає можливості об'єктивно представити і комплексно описати звукову картину світу. Наприклад, розмовне дієслово *klappen* (основне значення якого – ляскати, стукати) наводиться лише в синонімічному ряду з домінантою *gelingen* (вдаватися), *scharren* (основне значення – терти) із *sparen* (економити (гроші), накопичувати).

Система посилань у словнику Г. Гьорнера і Г. Кемпке також виявляє зазначену особливість. Порівняємо такі приклади: значення дієслова *dudeln* (основне значення – дудіти) треба шукати в синонімічному ряду з домінантою *trinken* (пити), а дієслово *picke(r)n* (стукати, постукувати) наводиться лише в ряду з домінантою *essen* (їсти).

Розходження у виділенні домінант авторами розглянутих вище словників викликані в багатьох випадках специфікою семантики самих звуконаслідувальних дієслів, яка в багатьох випадках не дає змоги визначити домінанту, спираючись на її традиційне розуміння. Перш за все це зумовлено, як показує зібраний матеріал, такими чинниками:

1. Синонімічний ряд звуконаслідувальних дієслів може будуватися лише із стилістично нейтральних лексем, що іноді майже не відрізняються відтінками своїх значень. У звуконаслідувальній системі німецької мови подібні приклади є досить численними. Порівняємо наступні ряди:

- *glucksen* – клекотати; кудкудакати (про квочку); булькати (про рідину);
- *schlucksen* – гикати;
- *schnattern* – гелготати (про гусей); крякати (про качок);
- *gackeln, gackern* – теревенити, кудкудакати;
- *brausen* – бушувати, шуміти (про море, вітер); кипіти, вирувати (перен.); мчатися (із шумом);
- *fauchen* – сичати, фиркати (про кішку), пахкати, чахкати (про локомотив).

2. У ролі домінанти може виступати навіть стилістично забарвлене слово, що розмиває її загальноприйняте розуміння як найбільш нейтральної одиниці ряду.

3. До синонімічного ряду звуконаслідувальних дієслів можуть входити одночасно декілька нейтральних і стилістично забарвлених одиниць, що не виявляють між собою чітких змістових відтінків.

Вказані вище особливості відображаються також на самій побудові синонімічного ряду звуконаслідувальних дієслів. Як відомо, в лінгвістиці під синонімічним рядом розуміють ланцюг семан-

тично пов'язаних слів, що відрізняються одне від одного якимось компонентом свого значення і водночас збігаються з іншим компонентом. При цьому конституенти ряду будуються від слів із спільною семантикою до слів із більш конкретним значенням [Nübling, 2012: 167–168].

Однак численні розбіжності в порядку слідування членів ряду, зокрема звуко-символізму, виявлені нами за різними словниками, свідчать про розмитість диференціальних сем, що дають змогу розмістити дієслова у вказаній послідовності.

Порівняємо синонімічні ряди для дієслова *schwätzen* (балакати, теревені правити) хоча б у двох словниках:

У словнику «Duden. Die sinn- und sachverwandten Wörter»:

- 1) *viel sprechen* – багато говорити;
- 2) *schwadronieren* – балакати, хвалитися;
- 3) *plappern* – базікати, торохтіти, тріскотіти;
- 4) *parlieren* – балакати, гомоніти, теревенити;
- 5) *plaudern* – балакати, розмовляти, проговоритися;
- 6) *salbadern* – базікати, молоти дурниці;
- 7) *palavern* – вести переговори;
- 8) *kakeln* – кудкудакати (як курка); говорити (безперервно);
- 9) *sabbern* – молоти дурниці;
- 10) *schlabbern* – хлебтати (про тварину), гучно сьорбати, торохтіти;
- 11) *quasseln* – говорити нісенітницю;
- 12) *quatschen* – базікати, молоти дурниці;
- 13) *schnattern* – гелготіти, крякати, торохтіти, пашекувати;
- 14) *schwätzen* – базікати, торохтіти, тріскотіти;
- 15) *klönen* – говорити, нити, скиглити (про людину);
- 16) *ratschen* – базікати, бурмотіти, говорити скоромовкою;
- 17) *plauschen* – говорити, спілкуватися, проговоритися;
- 18) *klatschen* – плескати, вибовкувати, хлюпати (про струмінь води);
- 19) *labbern* – молоти дурниці;
- 20) *babbeln* – белькотати, базікати;
- 21) *faseln* – базікати, просторікувати;
- 22) *päppeln* – базікати;
- 23) *quakeln* – бурмотіти, нерозбірливо говорити;
- 24) *tratschen* – теревенити, пліткувати.

У словнику Н. Görner, G. Kempcke «Synonymwörterbuch» виявляємо такий синонімічний ряд:

- 1) *parlieren*; 2) *schwadronieren*; 3) *salbadern*;
- 4) *wie ein Buch reden*; 5) *plappern*; 6) *palavern*;

7) *predigen*; 8) *schnattern*; 9) *sabbern*; 10) *sabbeln*; 11) *schwalben*; 12) *schwabbeln*; 13) *schlabbern*; 14) *kakeln*; 15) *quackeln*; 16) *salben*; 17) *saffen*; 18) *quatschen*; 19) *quasseln*.

Тут спостерігається розходження в кількісному складі синонімічних рядів, у послідовності розташування конститuentів, а також у поданні стилістичних поміток, які у словнику Г. Гьорнера і Г. Кемпке є наявними в семидієсловах. Крім того, автори допускають введення в синонімічні ряди також словосполучень.

Вважаємо, що нечітке вираження диференційних сем компенсується різними акустичними характеристиками звуконаслідувальних дієслів одного ряду. У протилежному разі, відповідно до законів розвитку мови, слова цілком ідентичні підлягли б нейтралізації. Попри те в звуконаслідувальній системі німецької мови цього не відбувається, а швидше навпаки – спостерігається широка експлікація синонімічних відношень. Такий стан дає змогу вважати акустичну характеристику дієслівних ономатопів досить важливим параметром їхнього опису.

На думку дослідників, основна причина такого явища полягає у прагненні людини якомога точніше відобразити звукові явища навколишньої дійсності за допомогою наявних фонетичних засобів мови, і кожне таке прагнення фіксується в мові у вигляді нового синоніма [Мілюкова, 2005: 123].

А. М. Газов-Гінзберг, дотримуючись такої думки, підкреслює ряд інших причин, що призводять до описаного вище явища: «У самому об'єкті звуконаслідування можливими є більш чи менш значні варіації» [Газов-Гінзберг, 1978: 25] і, якщо продовжити цю думку, ці варіації є не завжди вловимими і простими для відтворення голосовим апаратом людини, який «... легко вимовляє тільки звичні звуки в їх звичних поєднаннях, а всі звуки і звукові поєднання, що є незрозумілими з погляду її (людини) власної звичної звукобудови (фонетично), розкладає на елементи, які виразно артикулюються» [Архипов, 2006: 157]. Отже, варіативність характеристик звука породжує багатоманітність номінативних лексичних одиниць, що позначають цей звук. Крім того, в одній і тій самій мові можуть бути звуконаслідування одного об'єкта, але різного віку [Meibauer, 2007: 12].

Численність вказаних незбігань змусила нас розробити власну методику вибору та розподілу дієслів у синонімічному ряду. Початковий відбір звуконаслідувальних лексем проводився методом суцільної вибірки з урахуванням відповідних поміток із загальних та етимологічних словників німецької мови (*lautmalend*, *lautnachahmend*,

schallnachahmend). Крім того, враховувались дієслова, утворені від вигуків із звуконаслідувальною семантикою (*bam* – «бом» – *bammeln* – дзвеніти (як дзвін), що дало можливість розширити межі досліджуваної лексико-семантичної групи.

Думка про те, що сферою денотації цієї групи є звук, не викликає жодних сумнівів. Досить просто уявити собі також те, що звуконаслідувальні дієслова відображають у своїх значеннях різні способи говоріння: *babbeln* – белькотати, теревенити; *lispeln* – шепелявити, шепотіти; *stottern* – заїкатися, белькотати (щось невиразно); *wispern* – шепотітися, шушукатися.

Однак не варто вважати, що ця лексико-семантична група є замкненою мікросистемою пов'язаних лексичних значень. За допомогою вторинної номінації вона досить органічно вписується у словниковий фонд сучасної німецької мови, що відображає незвукові явища. Підтвердженням цього можуть служити такі синонімічні ряди: *prahlen* vi (mit D) – хвалитися (чимось) (етим. звуконаслідувальне дієслово) – *prunken* vi (mit D) – хвалитися (чимось) (етим. звуконаслідувальне дієслово) – *protzen* (mit D) – хвалитися, хизуватися (чимось) – *schwadronieren* – верзти нісенітницю – *aufblähen sich*, *bürsten*, *pratschen* (етим. звуконаслідувальні дієслова).

Подібних прикладів дуже багато. Як правило, вони охоплюють декілька звуконаслідувальних дієслів. Ці своєрідні «входження» красномовно свідчать про важливість ролі звуконаслідувальних дієслів у процесі номінації і дають змогу зробити висновок про різноманітність їхньої номінативної функції.

До окремої групи можна зарахувати синонімічні ряди, семантика конститuentів яких не дає можливості однозначно зарахувати їх до звукової чи незвукової сфери позначення. Наприклад: *dippeln* – vi (s) ходити пішки; *humpeln* vi – шкутильгати (етим. звуконаслідувальне дієслово); *husche(l)n* vi прошмигнути, промайнути (етим. звуконаслідувальне дієслово); *klotzen* vi – тупати, тягнути ноги; *latschen* vi (s) – шаркати, тягнути ноги (етим. звуконаслідувальне дієслово) тощо.

Однозначне співвіднесення синонімічного ряду зі звуковою чи незвуковою сферою позначення виявляється нелегким, оскільки семантика дієслів передає не лише вид дії, але й звук, який цю дію супроводжує (наприклад: шерех під час ходьби).

Зібраний матеріал був розширений цими синонімічними двомовними і тлумачними словниками. При цьому ми не виділяли домінанту синонімічного ряду звуконаслідувальних дієслів, зважаючи на

зазначені розбіжності, що були встановлені за шістьма синонімічними словниками. Межі ряду визначаються семантичним зв'язком його конститuentів, тобто їхньою змістовою спільністю (наприклад: воркотати (про голуба)), здатністю видавати короткі повторювані звуки (про птахів). Саме вона стає одним з основних критеріїв, що визначають межі ряду і запобігають його надмірному розростанню.

Особливу увагу варто приділити наявності в синонімічному ряду діалектизмів, включення яких у ряді випадків ми вважали правомірним, оскільки вибірка звуконаслідувальних дієслів проводилась із загальних, а не з діалектних чи територіальних словників німецької мови, що допускає можливість вживання таких стилістично забарвлених варіантів і в літературній німецькій мові.

Висновки. Одержані нами кількісні дані добре відображають загальну тенденцію семантичного розвитку звуконаслідувальних дієслів, що полягає у розширенні їхньої номінативної функції шляхом включення у сферу позначення подібних за акус-

тичними характеристиками, але різних за походженням звуків, а також незвукових явищ.

Зазначені факти свідчать про наявність у звуконаслідувальній системі німецької мови двох типів багатозначності: звукової, що дає змогу дієслову-ономатопу входити одразу до декількох синонімічних рядів, які позначають звук, та незвукової, що виникає на основі різних метафоричних переносів основного значення звуконаслідувального дієслова.

Основною сферою функціонування звуконаслідувальних дієслів виступає розмовна мова, що доводимо за кількісним складом стилістично-маркованих одиниць. Звертає на себе увагу значне поширення діалектних варіантів, попри той факт, що джерелом лексикографічного матеріалу послужили загальні словники німецької мови. Отримані дані ще раз переконують у досить сильному діалектному маркуванні розмовного мовлення німецької мови, що також свідчить про тісний зв'язок звуконаслідувальної системи із загальним лексичним фондом мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архипов И. К. Полифония мира, текст и одиночество познающего сознания. Москва: «Гнозис», 2006. Вып. 1: Язык и познание: Методологические проблемы и перспективы. С. 156–170.
2. Газов-Гинзберг А. М. Метод классификации как экспериментальный подход к семантике изобразительного знака. *Вестник Московского университета*. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1978. № 2. С. 25–27.
3. Кошелев А. Д. О финальной стадии эволюции языка (лексико-семантический аспект). *Вопросы языкового родства*: междунар. науч. журнал / Рос. гос. гуманитар. ун-т; под. ред. В. А. Дыбо. Москва, 2013. № 10. С. 63–85.
4. Милукова Т. Н. Семантическая эволюция лексики (на материале английских звуко-символических глаголов): дисс. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.04 – «Германские языки». Тамбов, 2005. 260 с.
5. Реформатский А. А. Введение в языковедение: учебник для вузов. Москва: «Аспект Пресс», 2001. 453 с.
6. Циганова В. Н. Синонимичный ряд. Москва, 1966. 160 с.
7. Шафф А. Введение в семантику. Москва: Изд-во иностр. лит., 1953. 365 с.
8. Meibauer J. Einführung in die germanistische Linguistik. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler, 2007. 120 s.
9. Nübling D. Namen: Eine Einführung in die Onomastik. Tübingen: Verlag Brigitte Narr GmbH, 2012. S. 167–168.
10. Stedje A. Deutsche Sprache gestern und heute. 2007. 6. Auflage. 277 s.

REFERENCES

1. Arhipov I. K. Polifoniya mira, tekst i odinochestvo poznayushchego soznaniya [Polyphony of the world, text and singleness of the cognitive consciousness]. Moskva: Gnozis, 2006. Vip. 1: Yazik i poznanie: Metodologicheskie problemi i perspektivi. S. 156–170 [in Russian].
2. Gazov-Ginzberg A. M. Metod klassifikatsii kak eksperimentalnyi podhod k semantike izobrazitelnogo znaka [The classification method as an experimental approach to the semantics of the linguistic sign]. *Vestnik Mosk. un-ta*. Moskva: Izd-vo Mosk. gos. un-ta, 1978. № 2. S. 25–27 [in Russian].
3. Koshelev A. D. O finalnoy stadii evolyutsii yazika (leksiko-semanticheskiy aspekt) [About the final stage of language evolution (lexical-semantic aspect)]. *Voprosi yazikovogo rodstva: mezhdunar. nauch. zhurnal / Ros. gos. gumanitar. un-t; pod. red. V. A. Dyibo*. Moskva, 2013. № 10. S. 63–85 [in Russian].
4. Milyukova T. N. Semanticheskaya evolyutsiya leksiki (na materiale angliyskikh zvukosimvolicheskikh glagolov) [Semantic evolution of vocabulary (based on English sound-symbolic verbs)]: diss. ... kand. filol. nauk: spets. 10.02.04 – «Germanskije yaziki». Tambov, 2005. 260 s. [in Russian].
5. Reformatskiy A. A. Vvedenie v yazykovedenie [Introduction to Linguistics]: Uchebnik dlya vuzov. Moskva: Aspekt Press, 2001. 453 s. [in Russian].
6. Tsiganova V. N. Sinonimichnyi ryad [The range of synonyms]. Moskva, 1966. 160 s. [in Ukrainian].
7. Shaff A. Vvedenie v semantiku [Introduction to semantics]. Moskva: Izd-vo Inostr. lit., 1953. 365 s. [in Ukrainian].
8. Meibauer J. Einführung in die germanistische Linguistik. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler, 2007. 120 s.
9. Nübling D. Namen: Eine Einführung in die Onomastik. Tübingen: Verlag Brigitte Narr GmbH, 2012. S. 167–168.
10. Stedje A. Deutsche Sprache gestern und heute. 2007. 6. Auflage. 277 s.

Ларуса МОСІЄВИЧ,

orcid.org/0000-0003-3576-9736

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри теорії та практики перекладу

Класичного приватного університету

(Запоріжжя, Україна) *larisamosiyevich1977@gmail.com*

ВПЛИВ СИНОНІМІЇ ТА ПОЛІСЕМІЇ НА ПЕРЕКЛАД АНГЛОМОВНОЇ БУДІВЕЛЬНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Стаття розглядає труднощі, які виникають під час перекладу англomовних будівельних термінів українською мовою у зв'язку з явищами синонімії та полісемії. Автор виокремлює дублети серед синонімів, визначає шляхи їх виникнення в англomовній будівельній термінології. Окрім синонімів в англomовній термінології, під час перекладу українською мовою серед термінів також функціонують дублети. Виокремлено чотири шляхи виникнення дублетів у будівельній термінології. Деякі терміни є полісемічні, що також викликає труднощі під час їх перекладу.

Ключові слова: будівельні терміни, дублети, полісемія, переклад, синонімія.

Larysa MOSIYEVYCH,

orcid.org/0000-0003-3576-9736

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of English Philology and Translation

of Classic Private University

(Zaporizhzhia, Ukraine) *larisamosiyevich1977@gmail.com*

THE SYNONYMY AND POLISEMY INFLUENCE ON THE TRANSLATION OF ENGLISH-LANGUAGE CONSTRUCTION TERMS INTO UKRAINIAN

Despite the practical need for unambiguous and consistent terminologies in professional areas characterized by emphasis on precision of expression, the English terminology of construction contains numerous semantically broad and polysemous expressions, as well as synonymic sets (frequently as a result of polysemy). The linguists define synonymy and polysemy as relations between form and meaning such that synonymy is more than one form having the same meaning, polysemy is the same form having more than one meaning.

The paper focuses on synonymy and polysemy in the language of construction industry. Whilst equivalence is the ultimate concept in translation between languages, synonymy is the relationship established between or among units within one language and as such it can play an important role in intralanguage translation.

The synonyms in construction terminology are represented by the doublets which are not absolute synonyms. The ways of their formation are: different etymology of term elements, the use of synonymic attribute elements, the parallel functioning of a term and a commonly used word, the alternation of the last components in the attribute phrases.

Whilst synonymy hinges on the relations among lexical units, polysemy applies to one lexical unit possessing multiple meanings.

The problem that translators face is extensive polysemy resulting from a general tendency in the languages to assign new meanings to the existing vocabulary, i.e. its tendency to sense extension. A polysemous term has several shades of meaning, more or less clearly separable but with a basis in similarity.

Identification of polysemic expressions in a construction terminology is difficult, if not impossible, without a sufficient knowledge of the respective construction issue and without a reasonable context available which helps delineate the topic, a branch of construction, text-type, etc.

There are many terminological polysemes used in construction terminology requiring very accurate and precise choice of equivalents in the target language.

The synonyms and polysemes are observed among the English construction terms as well as among their Ukrainian correspondences.

Key words: construction terms, doublets, polysemy, translation, synonymy.

Постановка проблеми. Переклад термінології входить до кола найскладніших проблем у галузі лінгвістики та перекладознавства, тому що терміни належать до лексики, яка розвивається швидкими темпами, користується попитом у фахівців

різних сфер і потребує особливої уваги. Їх адекватний переклад є неможливим без додаткових знань, пов'язаних із походженням, класифікацією, функціонуванням та особливостями термінів. На сучасному етапі розвитку перекладознавства під-

вищена увага приділяється оптимізації перекладу термінологічних одиниць фахових мов.

Аналіз досліджень. Протягом останніх років вітчизняними (Н. Александрова, Л. Білозерська, Н. Вознюк, В. Борщовецька, О. Брагіна, Д. Ганич, Л. Герман, В. Головін, І. Гумовська, А. Д'яков, С. Дем'яненко, О. Дуда, О. Константинова, І. Кочан, Т. Кияк та інші) й зарубіжними (Н. Александрова, Л. Борисова, В. Гак, А. Герд, О. Іванова, Д. Лотте та інші) лінгвістами активно розробляються питання стандартизації національної термінології, створення термінологічних словників, побудови нових термінів з метою взаєморозуміння між фахівцями відповідних галузей науки. У різних аспектах проблемою перекладу термінів займаються такі науковці, як Г. Агапова, Н. Александрова, О. Ахманова, І. Багмут, О. Баловнєва, А. Білецький, Л. Борисова, М. Брантес, О. Глоба, О. Дуда, О. Іванова, В. Карабан, Т. Кияк, А. Коваленко, К. Крушельницька, А. Кульчицька та інші.

Метою статті є визначення додаткових труднощів під час перекладу термінів, які створюють такі лінгвальні явища, як синонімія і полісемія. Ці особливості притаманні перекладу англословної будівельної термінології українською мовою.

Виклад основного матеріалу. Синоніми – це слова, що звучать по-різному, але мають спільне основне лексичне значення (Кочан, 1992: 6).

У науковій мові намагаються уникати синонімів, та все одно вони існують. Це свідчить, передусім, про стан становлення терміносистем. Однак мова сама регулює вибір одного терміна із синонімічної пари. Першопричиною такого відбору може стати передусім «старіння одного з композитів, його рідка вживаність».

Д. Лотте застерігав, що існування двох чи кількох термінів для позначення одного поняття приховує ту небезпеку, що один із цих термінів може звузити або розширити свою семантичну структуру і врешті-решт почати позначати цілком інше поняття. Учений називає такі терміни парними і вважає їх існування можливим лише за тих умов, коли вони співвідносяться з одним поняттям. Короткі синоніми до повних термінів можливі у вузькопрофесійному вживанні й непридатні для науково-популярного та власне наукового стилів мови.

А. Коваль переконана, що «... у науковій мові насиченість науково технічними термінами синонімами пояснюється тим, що більшість термінів є порівняно недавніми утвореннями. Поява нового поняття викликає звичайно появу відразу кількох термінів, створених у різних місцях різними людьми. З часом зміст і обсяг нового поняття уточ-

нюється, з'являється можливість відділити найхарактерніші ознаки поняття і створити або вибрати з наявних термін, який відповідає поставленим вимогам. Решта синонімів до цього поняття поступово виходить з ужитку. Отже, наявність синонімічних термінів у науковому стилі мови є хоча небажаним, але неминучим наслідком бурхливого розвитку науки і техніки» (Селігей, 2007: 54).

Дослідження останніх років засвідчують факт існування синонімії в термінології (Бреус, 2004: 72). Науковці виділяють різні джерела синонімії в термінології, а саме: різні варіанти перекладу терміна (Білозерська, 2010: 23); пошук терміна для нової спеціальної реалії в процесі винаходу оптимального терміна залежно від того, з позицій якої предметної галузі реалія розглядається (Korunets, 2001: 84); одночасне визначення терміна декількома дослідниками (Борисова, 2003: 65); наявність повного та короткого позначення одного поняття; паралельне вживання сучасних і застарілих, офіційних і розмовних термінів; використання у номінації різних аспектів одного об'єкта (Kvetko, 2009: 112).

На думку деяких дослідників, синоніми з'являються на ранніх етапах формування термінологічних систем як результат словникової надмірності. Інші вважають, що конкуренція декількох паралельних найменувань для одного об'єкта сприяє його рельєфному відображенню, більш багатогранній характеристиці. Кожне з позначень буде відображати різні ознаки об'єкта, характеризуватиме його з різних сторін, що допоможе ідентифікувати цей об'єкт у зіставленні з аналогічними об'єктами й відрізнити його від подібних і несхожих об'єктів іншого типу. Отже, якщо синоніми відсіюються, то не лише тому, що вони синоніми, а тому, що вони не відповідають вимогам якихось норм, наприклад вимозі відсутності експресивності (Weissenhofer, 2010: 24).

Під час визначення синонімів у термінознавстві, на наш погляд, є кілька тенденцій. Більшість дослідників розуміють синоніми як слова однієї частини мови, що мають значення, які повністю або частково збігаються, а також здатні до взаємозамінності в контексті (Thelen, 2002: 199). У кожній термінології є своєрідна ієрархія понять: є поняття родові, кожному з яких належить система понять видових, які, у свою чергу, містять у собі систему підвидів тощо. Відповідно, кожне поняття вищого порядку може в певному контексті замінювати одне з понять нижчого ярусу.

Як зазначають деякі дослідники, синоніми можуть співвідноситися з одним поняттям або об'єктом, називаючи такі терміни дублетами (Циткіна, 2003: 145).

Інші автори пов'язують синонімію загально-літературною лексикою, а дублетність – з термінологічною (Munday, 2005: 82). Треті вказують на наявність у термінології як синонімів, так і дублетів (Wright, 1993: 26). Як свідчать останні дослідження, дефінування синонімії в термінології пов'язане не тільки з розмежуванням синонімів і дублетів. Радше варто говорити про розмежування таких понять, як «синонім», «варіант», «дублет», «еквівалент» та «квазісинонім». Оскільки «рівнозначні терміни» – це терміни з однаковим або подібним значенням, які використовуються для домінування одного поняття й поділяються на терміни-синоніми (терміни однієї мови з тотожним або подібним значенням) та еквіваленти (різномовні терміни з тотожним або подібним значенням).

Терміни-синоніми можуть бути абсолютними (синоніми з тотожним значенням) та умовними (синоніми з подібним значенням). Абсолютні синоніми поділяються на варіанти (абсолютні синоніми, отримані варіацією форми терміна) та дублети (абсолютні синоніми з різною формою). Умовні синоніми поділяються на квазісиноніми (терміни із частковим збігом значення, які умовно використовуються як рівнозначні у межах певної терміносистеми), текстуальні синоніми (умовні синоніми, один із яких набагато ширший за значенням, але коротший за формою й використовується в тексті для заміни довшого терміна в умовах, що виключають помилку в розумінні), різнопоняттєві синоніми (умовні синоніми, що називають один і той самий денотат, якому відповідають різні поняття) та ситуаційні синоніми (відображають функціональну різницю, зумовлену різними ситуаціями, у яких перебуває денотат) (Byrne, 2006: 243).

Синонімія розглядається як «неприйнятне» явище в термінології, оскільки кожне поняття повинне мати лише одну точну назву, але термінологічні синонімічні ряди продовжують поповнюватися завдяки запозиченням.

Синонімія в англomовній термінології будівництва переважно також представлена дублетами – семантично тотожними одиницями. Вони не є абсолютними синонімами, оскільки демонструють різні мовні способи номінації поняття, різну частотність вживання та сполучуваність. Способами виникнення дублетів у будівельній термінології є такі:

1) рідна етимологія терміноелементів: *employee* (**French** origin) – *worker* (**Saxon** origin) (робітник); *mason* (**French** origin) – *bricklayer* (**Saxon** origin) (каменярь); *girder* (**French** origin) –

beam (**Old English** origin) (балка); *hoist* (**Dutch**) – *telfer* (**Greek**) (тельфер);

2) використання синонімічних атрибутивних компонентів: *temperature curve* – *thermal curve* (температурний режим);

3) паралельне функціонування терміна та загальноновживаного слова (словосполучення): *factory made masonry mortar* – *pre-batched mortar* (заводський будівельний розчин); *altitude* – *height* (висота);

4) чергування останніх компонентів в атрибутивних фразах: *composite plate* – *composite slab* (сталезалізобетонна плита) (Гордєєв, 2013).

Слово *buildings* у терміносполученні **rules for buildings** перекладено синонімами в українській мові: *правила для будівель та споруд*. Справа в тому, що у юридичному сенсі споруда – поняття більш широке, ніж будівля, повністю включає його у свій обсяг. У технічному плані будівлями називають усе, що не можна зарахувати до категорії споруд. У цільовому призначенні будівлями називають будови, пристосовані для роботи, навчання та проживання людей, спорудами – ті об'єкти, які виконують технічну функцію. На відміну від споруди, будівля завжди володіє відокремленими приміщеннями та архітектурною завершеністю, індивідуальними особливостями. Біля будівлі завжди є надземна частина, яка і становить його основу. Спорудження може повністю розташовуватися під землею (Korchomkin, 1985: 162).

Наявні в україномовній термінології також поняттєві (ідеографічні) синоніми: *лата*, *обреши́тка*; *дефект*, *недолік*; *межа*, *границя*. Вони мають незначні відтінки у значеннях. Синоніми цього типу представлені в загальноновживаній і загальнонауковій лексиці, для власне термінологічної лексики такий тип синонімії не властивий, адже якщо є відтінки у значеннях, то це вже різні терміни.

В українській будівельній термінології зменшено кількість варіантних термінів. З варіантів *бетоноукладач*, *бетоноукладальник*, які є синонімами, вибрано лише **бетоноукладач**, з *краплевловлювач*, *краплевловник*, *крапелов* – **краплевло́влювач** (Брілов, 2004: 165).

Основна проблема в термінології українського перекладу – неточна диференціація прикметників, часто в дужках зазначається їхній синонім:

– *transient design situation* – **короткострокова (перехідна) розрахункова ситуація**;
– *persistent design situation* – **постійна (установлена) розрахункова ситуація**;
– *accidental design situation* – **особлива (аварійна) розрахункова ситуація**.

У декількох випадках англомовні терміни-синоніми **soil** та **ground** перекладаються українською мовою тільки як «грунт».

Термін *швидкість* також репрезентований в англомовній будівельній термінології двома синонімами: *speed* та *velocity*. Наприклад:

- *Resonant speed* – резонансна швидкість;
- *frequent operating speed* – часта експлуатаційна швидкість;
- *burning velocity* – швидкість горіння;
- *basic wind velocity* – базова швидкість вітру (Савчук, 2008: 177, 46).

Річ у тому, що *speed* – це скалярна величина, тобто, величина без напрямку, а *velocity* – векторна, тобто з напрямком.

Переклад англомовної термінології будівництва українською мовою може ускладнюватися явищем полісемії, яке передбачає наявність у слові кількох відмінних у логіко-предметному аспекті значень, що виступають його окремими варіантами, не розриваючи єдності лексичної одиниці. Одна лексема може бути виразником різних понять термінологічної та загальнонавчальної лексики. Спільні компоненти значення виражаються вербально в дефініціях або простежуються тільки на семантичному рівні. Наприклад, під час перекладу українською мовою перекладач повинен знати, що:

- *каблучок* – це 1) в ордерній архітектурі облом, що складається у переріз з вигнутої і ввігнутої дуг; 2) архітектурна деталь, профіль якої

являє собою поєднання двох кривих (вигнутої і ввігнутої), при цьому опукла (вигнута) дуга має більший винос порівняно з нижньою ввігнутою дугою (прямий каблучок); можливий і зворотний каблучок;

- *канал* – 1) частина комунікаційної системи, що з'єднує між собою джерело і приймач; 2) наповнене водою штучне річище (для зрошення ґрунтів, судноплавства); 3) вузький порожній довгий простір всередині чого-небудь (наприклад, вентиляційний канал).

Спостерігаємо полісемію ще в одному прикладі: **transmission tower** – 1) проміжна опора; 2) опора лінії електропередачі.

Висновки. Отже, синонімія та полісемія в термінології – явище небажане, але цілком реальне, його існування сприяє унормуванню фахової мови, оскільки з часом одна з одиниць починає домінувати, відтісняючи іншу на другий план.

Сьогодні стан та основні проблеми розвитку нормативної бази будівельної галузі України зумовлюють необхідність удосконалення її значною мірою. В останні роки була проведена значна робота щодо вдосконалення нормативної бази в будівельній галузі, насамперед інтегрованої у міжнародно-правовий простір технічного регулювання в будівництві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борисова Л. І. Основні проблеми науково-технічного перекладу. Москва, 2003. 208 с.
2. Білозерська Л. П. Термінологія та переклад: навч. посібник. Вінниця, 2010. 232 с.
3. Бреус Е. В. Основы теории и практики перевода. Москва, 2004. 259 с.
4. Брілов С. Л. Динаміка і кодифікація термінів з міжнародними компонентами у сучасній українській мові. Львів, 2004. 520 с.
5. Гордєєв В. М. Термінологічний словник для перекладу Єврокодів. Донецьк, 2013. 210 с.
6. Кочан І. М. Синонімія у термінології. *Мовознавство*. 1992. № 3. С. 32–33.
7. Савчук М. П. Англо-український науково-технічний словник. Київ, 2008. 433 с.
8. Селігей П. О. Сучасне терміноутворення: симптоми та синдроми. *Мовознавство*. 2007. № 3. С. 48–60.
9. Циткіна Ф. О. Термінологія й переклад. Львів, 2003. 187 с.
10. Byrne J. Technical Translation. Usability Strategies for Translating Technical Documentation. Dordrecht, 2006. 342 p.
11. Korunets I. Theory and practice of translation. Vinnyzia, 2001. 448 p.
12. Korchomkin S. N. Dictionary of Building and Civil Engineering. Moscow, 1985. 936 p.
13. Kvetko P. An Introduction to Translation Studies. A practical course. Trnava, 2009. 234 p.
14. Munday J. Introducing Translation Studies: Theories and Applications. New York, 2005. 241 p.
15. Thelen M. Relations between Terms: a Cognitive Approach. The Interaction between Terminology, Lexicology, Translation Studies and Translation Practice. *Linguistica Antverpiensia* New Series. Antwerp, 2002. P. 193–209.
16. Weissenhofer P. Conceptology in Terminology Theory, Semantics and Wordformation. URL: http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14641/Harrop_Content.pdf sequence=1 (дата звернення: 12.07.2017).
17. Wright S. E. Scientific and Technical Translation. *American Translators Association scholarly monograph series*. Vol. 6. Amsterdam, 1993. P. 24–35.

REFERENCES

1. Borisova L. I. Osnovni problemi naukovo-tehnichnogo perekladu [The main problems of scientific and technical translation]. Moscow, 2003. 203 p. [in Ukrainian].
2. Bilozerska L. P. Terminologiya ta pereklad: navch. posibnyk [Terminology and translation: a textbook]. Vinnitsya, 2010. 232 p. [in Ukrainian].
3. Breus E. V. Osnovy teorii i praktiki perevoda [Fundamentals of the theory and practice of translation]. Moscow, 2004. 259 p. [in Russian].
4. Brilov S. L. Dinamika s kodifikatsiya termsnv z mszhnarodnimi komponentami u suchasny ukrayinsky movs [Dynamics and codification of terms with international components in the modern Ukrainian language]. Lviv, 2004. 520 p. [in Ukrainian].
5. Gordeev V. M. Terminologichnyy slovník dlya perekladu Evrokodiv [Terminology dictionary for translation of Eurocodes]. Donetsk, 2013. 210 p. [in Ukrainian].
6. Kochan I. M. Sinonimiya u terminologiyi. *Movoznavstvo* [Synonymy in terminology. *Linguistics*] 1992. № 3. pp. 32–33. [in Ukrainian].
7. Savchuk M. P. Anglo-ukrayinskiy naukovo-tehnichnyy slovník [English-Ukrainian scientific and technical dictionary]. Kyiv, 2008. 433 p. [in Ukrainian].
8. Tsitkina F. O. Terminologiya y perekladi [Terminology and translation]. Lviv, 2003. 187 p. [in Ukrainian].
9. Seligey P. O. Suchasne terminotvorenniya: simptomi ta sindromi. *Movoznavstvo* [Modern Terminology: Symptoms and Syndromes. *Linguistics*]. 2007. № 3. pp. 48–60. [in Ukrainian].
10. Byrne J. Technical Translation. Usability Strategies for Translating Technical Documentation. Dordrecht, 2006. 342 p. [in English].
11. Korunets I. Theory and practice of translation. Vinnyzia, 2001. 448 p. [in English].
12. Korchomkin S. N. Dictionary of Building and Civil Engineering. Moscow, 1985. 936 p. [in English].
13. Kvetko P. An Introduction to Translation Studies. A practical course. Trnava, 2009. 234 p. [in English].
14. Munday J. Introducing Translation Studies: Theories and Applications. New York, 2005. 241 p. [in English].
15. Thelen M. Relations between Terms: a Cognitive Approach. The Interaction between Terminology, Lexicology, Translation Studies and Translation Practice. *Linguistica Antverpiensia*. New Series. Antwerp, 2002. P. 193–209. [in English].
16. Weissenhofer P. Conceptology in Terminology Theory, Semantics and Wordformation. URL: http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14641/Harrop_Content.pdf sequence=1 (дата звернення: 12.07.2017) [in English].
17. Wright S. E. Scientific and Technical Translation. *American Translators Association scholarly monograph series*. Vol. 6. Amsterdam, 1993. P. 24–35 [in English].

УДК 811.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/23.166191>**Наталія НАУМЕНКО,***orcid.org/0000-0002-7340-8985**доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри іноземних мов професійного спрямування
Національного університету харчових технологій
(Київ, Україна), lyutik.0101@gmail.com*

СЕМАНТИКА НАЗВ ЛІКАРСЬКИХ РОСЛИН В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ ТА САНСКРИТІ

У статті наведено короткий огляд основних аюрведичних знань – найдавнішої системи оздоровлення, оригінальних і чітких принципів профілактики, діагностики і лікування хвороб. З позицій фітотерапії та мовознавства подано особливості найменувань лікарських рослин в українській мові та санскриті, через які можна зрозуміти фармацевтичні властивості самих рослин. Простежено витоки українсько-санскритського мовного зв'язку в галузі номенклатури рослин як базового чинника творчого використання принципів Аюрведи в Україні, адаптованих до наших умов життя.

Ключові слова: Аюрведа, спосіб життя, оздоровлення, системи зцілення, мовні зв'язки, траволікування, поезія, духовність.

Nataliia NAUMENKO,*orcid.org/0000-0002-7340-8985**Doctor of Philology, Professor,
Professor of the Department of Foreign Languages for Specific Purposes
at National University of Food Technologies
(Kyiv, Ukraine), lyutik.0101@gmail.com*

SEMANTICS OF NAMES FOR CURATIVE PLANTS IN UKRAINIAN AND SANSKRIT LANGUAGES

This article represents the brief outline of the fundamentals of Ayurvedic doctrine, which is the most ancient wellness system, and of its original and precise principles to prevent, diagnose, and treat various illnesses. Furthermore, in combination of phytotherapeutic and linguistic methods, the author of this article studied the specifications of names for curative plants in Sanskrit and Ukrainian languages, in order to comprehend the pharmaceutical properties of the plants as they are. There were also investigated the initials of Ukrainian-and-Sanskrit lingual connections in the field of plant nomenclature as the basic factor to creatively use the principles of Ayurveda adapted to Ukrainian conditions of life. The main problem is to put together the terminology of both languages, regarding the similarity of the words spelt and pronounced, but the differences in meaning. Some of the Ayurvedic conceits are untranslatable into Ukrainian (like “vata, pitta, kap'a dosha” as the main types of body constitution); therefore, Ukrainians would need to find the proper word combinations to express the Ayurvedic postulates. On the other hand, poetry can do it well thanks to creative interpretations of Vedic philosophy, including the names for plants or the re-incarnation motifs. Particularly, it was Yevhen Tovstukha in Ukraine who has not only opened the unique Curative and Preventive Phytotherapy Center in Yahotyn, Kyiv Region, but also issued in 2004 the poetry collection “I'm Looking for the Way” (“Shukayu Shlyakh”) where the main notions about curative plants, their properties and symbolism were represented.

Finally, Ayurveda foresaw the creative and conscious approach to combination of effective plant composition with curative destination. In researching Ayurveda as the source of ideas for practical implementation, people can significantly succeed in solving problems of healing and preventing diseases. Particularly, it is expedient to master both Ukrainian and Sanskrit nomenclature of plants, and also have a good ear to “floristic poetry” that is somehow an interpretation of Vedic conceits.

Key words: Ayurveda, lifestyle, wellness, healing systems, lingual connections, healing with herbs, poetry, spirituality.

Постановка проблеми. Сьогодні в суспільстві росте усвідомлення того, що здоров'я в сучасних умовах є найбільшою цінністю, яку необхідно берегти і примножувати. Необхідно впроваджувати та використовувати ефективні методи та принципи оздоровлення нації, які ґрунтуються на застосуванні

натуропатичних засобів, є доступними для всіх верств населення, дають можливість набути внутрішньої гармонії та гармонії з навколишнім світом, надавати нового змісту життю (Українець, 2014: 117).

Унікальне поєднання цих методів забезпечує медицина Давньої Індії – Аюрведа. Згідно

з ведичною традицією, людина розглядається як невіддільна частина Всесвіту і складається з трьох складників: душі (трансцендентної субстанції), тонкого тіла (розуму, інтелекту, оманного его) та грубого тіла (землі, води, вогню, повітря та ефіру). Якщо перший складник є живим, то два інші є мертвою матерією, життєдіяльність яких можлива виключно завдяки духовній частці.

Аналіз досліджень. Аюрведа, наче передбачаючи майбутнє, дає відповіді на основні питання, котрі турбують і турбуватимуть людство: самовдосконалюйтесь, і ви пізнаєте себе, навколишній світ, ваше минуле, нинішнє і майбутнє. На думку директора Центру ведичної медицини «Расаяна» (Київ) Алли Дмитрієвої, в сучасних умовах єдиною перспективою підтримання стану здоров'я людини є інтегративний підхід до діагностики та лікування, гармонізації всіх систем організму, сприйняття його як нерозривної взаємодії духовного, душевного та фізичного рівнів існування. Саме такою найдавнішою системою є Аюрведа (Дмитрієва, 2015: 7).

Основними ліками у практиці «Расаяни» є фітопрепарати, але їхні рецепти мають бути переведені на нашу фітосировину. Молоко, топлоне масло Гі, мед, шавлія, троянда, калган, айр, шафран, левзея, родіола рожева, синюха, спаржа, алтей та інші рослини – потужні расаяни (гармонізатори) як в Індії, так і в Україні. Індивідуалізація лікування відбувається шляхом складання екстемпоральних фітозборів, застосування готових препаратів і дієтичних рекомендацій. Усе це вимагає великої роботи для повного перетворення екзотичної для нас Аюрведи на нашу рідну «...веду».

Важливим підґрунтям поширення в Україні аюрведичних знань, зокрема у галузях фітотерапії та мовознавства, є результати численних наукових досліджень українських і зарубіжних авторів (С. Наливайка, М. Іванченка, В. Шаяна, Б. Рибакіна та інших), які свідчать про те, що індуси та українці мають спільне коріння. Ба більше: з праці зарубіжних учених М. Віллера та С. Клейна випливає, що ще в IV–II тис. до н. е. з українських земель переселились до витоків Інду кілька вихідців-колоністів. Ця перша хвиля створила у північно-західній Індії так звану індську цивілізацію (Наливайко, 2004; Уиллер, 2005).

Наприкінці минулого століття на сесії ВООЗ за великі заслуги в розвитку профілактичної медицини Аюрведу було визнано однією з найбільш перспективних систем для розвитку медичної науки у XXI ст. Однак широким верствам населення європейських країн це вчення стало доступним лише на початку 1990-х рр. Знакове для розуміння сучасного погляду на розвиток Аюр-

веди висловлювання президента Американської асоціації аюрведичної медицини Діпака Чопри: «Медицина майбутнього <...> буде ґрунтуватись на тому, що кожен стане сам собі цілителем».

Мета статті – на основі аналізу особливостей найменування лікарських рослин у санскриті та українській мові досягнути значення назв рослин як фармацевтичних концептів і літературних образів, які працюють на ефективну адаптацію аюрведичних положень в Україні.

Виклад основного матеріалу. У середні віки та добу Відродження торговці прянощами привозили в Європу багато аюрведичних трав. Популярна тоді алхімія ґрунтувалась на Аюрведі, а потужна алхімічна основа збереглась у ній і досі. Трави і препарати, які до XVII ст. застосовувались у Європі, мали більшу спорідненість із аюрведичними засобами, ніж із препаратами західної терапії пізніших часів.

У наші дні в умовах України виробництво, приготування та застосування фітопрепаратів за приписами аюрведичної медицини цілком доступне. Наприклад, Д. Фроулі у своїй книзі наводить перелік 196 трав, які традиційно використовуються в Європі (Фроулі, 2015: 13–16). З них понад 90 мають свої аналоги в аюрведичній медицині (*айр, алтей, базилік, гібіскус, гірчиця, кедр, конюшина, льон, малина, мати-й-мачуха* тощо). І хоча деякі з основних аюрведичних трав не мають аналогів у європейській фітотерапії, наведений перелік показує, що в Індії ряд наших трав використовується досить широко.

Хоча деякі з основних аюрведичних трав (а також їхні назви) не мають аналогів в українській фітотерапії, все ж багато лікарських рослин, які широко вживаються в нашій державі (*айр, барбарис, алое, калган* тощо), так само поширені в Індії. І Аюрведа дає багато цінної інформації про них.

Специфіка аюрведичної термінології в тому, що певний концепт дуже складно перекласти одним словом української мови. Такими суперечливими є три з переліку базових термінів Аюрведи – «вата-доша», «пітта-доша», «кап'а-доша». Зазвичай їх трактують як аналоги чотирьох стихій – повітря, вогню, води та землі, але в Аюрведі зазначені терміни знаменують поєднання двох стихій: вата – повітря + вогонь; пітта – вогонь + вода; кап'а – вода + земля. Гіпотетично саме поняття «доша» можна визначити як «душа», «вата» – «вітер», «пітта» – «піч», «кап'а» – «розмочена глина для гончарного виробу».

Побутує така думка В. фон Гумбольдта про санскрит, актуальна у плані порівняльного мовознавчого дослідження: «Внутрішня єдність слова у санскриті постає з такою ясністю та визна-

ченістю, що за будь-якого переплетіння звуків у мовленні завжди легко розпізнати слова як самостійні звукові єдності, які лиш трохи видозмінюються від безпосереднього контакту з іншими» (Гумбольдт, 2011: 130). Ця теза свого часу послужила основою для розвідок О. Потебні, спрямованих на розуміння внутрішньої форми слова.

Безпосередньо ця «внутрішня єдність» стосується назв рослин, зокрема лікарських. Оскільки мова – не лише засіб творення поезії, але й сама поезія, то символізм мови може бути названо її поетичністю. Цю думку О. Потебня проводить у магістерській дисертації «Про деякі символи в слов'янській народній поезії»: «Близькість ознак, помітна в постійних тотожних висловах, існує й між назвами символу й предмета» (Потебня, 1860: 3).

За І. Нечуєм-Левицьким, образ дерева життя має своєрідне тлумачення в індійській культурі: «*Таке дерево з такими самими прикметами знали ще індуси; воно в них звалося фіговим деревом, росло корінням догори аж на третьому найвищому небі вічного світу, спускаючи гілля через синє небо і через небо хмар і туману. З його листя капає амріта, небесний солодкий напій. Під тим деревом ростуть цілющі трави і живуть праведні душі. На тому дереві держаться всі мири і з того дерева боги збудували небо й землю...*» (Нечуй-Левицький, 2003: 122). Перевтілення людини в рослину є одним із прикметних мотивів української модерністської поезії (наприклад, у Б.-І. Антонича): «*Стіл обростає буйним листям, / і разом з кріслом я вже куц. / З черемх читаю – з книг столістих – / рослину мудрість вічних пущ*» (Антонич, 2003: 180).

Нескладно відшукати в санскритських словниках спільність і спорідненість з українськими словами, переважно давньоукраїнськими. Одним із останніх таких досліджень є праця українського науковця С. Губерначука «Українсько-санскритські спорідненості (вибіркове представлення)». У книзі наведено майже 4 000 українських мовних одиниць, зокрема давньоукраїнських, і їх зіставлення зі словами доісторичного індоарійського письма, що свідчить про глибоку вкоріненість української мови в санскрит.

Наприклад, із мовлення прапредків українців санскрит успадкував корінь *гай*. Цей корінь дав життя термінам «гай» (співати, говорити, звучати), «гая» (спів, пісня), «гаяка» (співак), «гаяна» (рік) тощо. Зазначені санскритизми є родичами ряду українських слів: гайка – весняна обрядова пісня; гайда – сопілка; гайнути – побігти, метнутися; гайда! – ходімо; гай – група дерев тощо (Губерначук, 2014).

Номенклатуру назв рослин доцільно представити у вигляді пар «санскритська назва – україн-

ський аналог»: *Дарухарідра* – Барбарис; *Тагара* – Валеріана; *Лаванга* – Гвоздика; *Кірата (трая-мана)* – Терлич жовтий; *Пушкарामула* – Дивосил (оман високий); *Шунті* – Імбир; *Дганьяка* – Коріандр; *Азіп'ена* – Мак; *Хануша* – Ялівець; *Пудина* – М'ята; *Нагадамані* – Полин; *Падмака* – Слива. Є також низка назв, які практично збігаються в обох мовах: *Шатапатрі* – Шипшина; *Чандана* – Сандал; *Нагакешара* – Шафран, крокус; *Карпура* – Камфора; *Пінпалі* – Чорний перець; *Марич* – Перець; *Вамша рочана* – Бамбук; *Джамті* – Жасмин. Обидва переліки укладено за виданнями: (Кобилух, 2015; Лад, Фроули, 2015).

Своєрідний розсадник і заповідник лікарських рослин створений у райцентрі Київщини – Яготині зусиллями «Лікувально-профілактичного фітоцентру» Є. Товстухи, де використовують надбання національної народної і наукової медицини через засоби рослинного походження. На площі близько 4 га рільних угідь зростають обереги нашого здоров'я – лікарські рослини: первоцвіт весняний, підмаренник справжній, медунка лікарська, холодок лікарський, хамерій вузьколистий, алтея лікарська, оман високий, родовик лікарський, горіцвіт весняний, наперстянка пурпурова, материнка звичайна, живокіст лікарський, меліса лікарська, парило звичайне, синюха голуба тощо.

Євген Товстуха – наполегливий і цілеспрямований як у своїй праці лікаря-фітоетнолога, так і в поезії, яка доповнює його діяльність на широкій ниві українства. Так звана «мова квітів», застосована в характеротворенні ліричного персонажа Є. Товстухи, набуває додаткового змісту під час детального прочитання поетичного твору, побудованого з рефлексій на теми екології, фітотерапії, екополітики і позначеного неперепутною силою слова.

Рослинний світ, який оточує ліричного героя, оживлено водночас кількома шляхами – вживанням дієслів руху, образів інших живих істот і порівнянням рослин із тваринами. Завдяки цим прийомам поезія Є. Товстухи має виразно фольклорне забарвлення: «*Відцвіли конвалії, / Відцвіли, відцвіли. / І парфуми- / Перлоньки / Віддали, віддали. / Осипався / Сонячно / Первоцвіт, первоцвіт. / Зажурився росяно / Дивосвіт, дивоцвіт...*» (Товстуха, 2004: 99).

Рослини показано в дії: «*Цвіте бузок, / Конвалії чарують / І глід скидає білі пелюстки*», «*Підводиться травиця степова, / Бринить долина квіткова, / Чарує тихе озеречко, / В п'янкім меду / Припишкла гречка*»; в зіставленні та порівнянні з іншими живими істотами та з людьми: «*Білі акації несуть білі меди, / Білі метелики, як пелюстки лілеї, / І білі лебеді плывуть на білім*

плесі» (Товстуха, 2004: 33). Інтимність життя рослинного світу передається й самим героям, які відчують потяг одне до одного: «*Цвітуть наші серця / І мрії, / І натхнення... / А личенько твоє / І полум'яна вдача, / І заворожують, / І ніжать, / І чарують, / І прагнуть любощів / В гармонії краси...*» (Товстуха, 2004: 100).

Вірогідним стає те, що неоімпресіоністичне (ширше – й неоромантичне) нюансування довкілля, яке оточує ліричного героя віршів Є. Товстухи, є виразом складного внутрішнього світу, взаємин із природою. Цьому сприяє вживання водночас власномовних та іншомовних (конвалія, фіалки, валеріана, абрикоси) назв лікарських рослин, серед яких перевага надається питомим – *жовтець, медунка, конюшина, копитняк, ряс, первоцвіт, Петрів хрест, змієголовник, перекотиполо, материнка, м'ята*. Отже, своєю творчістю Є. Товстуха репрезентує спосіб аюрведичного світобачення.

Висновки. Сучасні науки про людину з усе більшою повагою ставляться до так званого «нетрадиційного» пізнання. Знання, отримане таким способом, містить у багатьох випадках

більш точний матеріал, ніж результати експериментальних досліджень. Між ним і науковим пізнанням є генетичний зв'язок. Академічне вивчення давніх текстів може скласти ґрунт для поля дисциплінарних досліджень людини, її життя та здоров'я.

Вчення Аюрведи про трави цілком обґрунтовано можна назвати йогою трав (одне із значень слова «йога» – вправність, досконалість у діяльності), мистецтвом застосування трав. Аюрведа, як і вітчизняна медицина, передбачає використання лише безпечних рослин, однак для детального засвоєння аюрведичних принципів фітотерапії потрібно багато навчатися.

Аюрведа передбачає творчий і усвідомлений підхід до створення ефективних рослинних композицій. Розглядаючи Аюрведу як джерело ідей для практичного застосування, експериментуючи і спостерігаючи за реакціями організму, можна значною мірою вирішити проблеми профілактики та лікування багатьох неспецифічних хвороб методами фітотерапії. Для цього, зокрема, доцільно володіти знаннями з номенклатури лікарських рослин – як української, так і санскритської.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонич Б.-І. Велика гармонія (Модерністична поезія XX століття) / Упоряд., вст. ст. Д. Павличка. Київ: «Веселка», 2003. 352 с.
2. Губерначук С. Українсько-санскритські спорідненості. Київ: «Фенікс», 2014. 140 с.
3. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / Общ. ред. Г. В. Рамишвили; послесл. А. Гулыги и В. Звегинцева. Москва: ОАО ИГ «Прогресс», 2011. 400 с.
4. Дмитрієва А. Аюрведа. Вступ до ведичної медицини. Київ: НВП «Поліграф-Сервіс», 2015. 128 с.
5. Кобилюх В. Санскрито-український пояснювальний словник. Львів, 2015. 85 с. URL: <https://www.stavropigion.com/files/Slovník,2015.pdf> (дата звернення: 27.07.2016).
6. Лад В., Фроули Д. Травы и специи / Пер. с англ. Москва: «Саттва»; «Профиль», 2015. 320 с.
7. Наливайко С. Індорійські таємниці України. Київ: «Либідь», 2004. 219 с.
8. Нечуй-Левицький І. Світгляд українського народу. Ескіз української міфології. Київ: «Обереги», 2003. 144 с.
9. Потебня А. О некоторых символах в славянской народной поэзии. Харьков: «Слово», 1860. 108 с.
10. Товстуха Є. Шукаю шлях. Київ: Укр. академія оригінальних ідей, 2004. 136 с.
11. Уиллер М. Древний Индостан. Раннеиндийская цивилизация / Пер. с англ. Москва: «Гранд», 2005. 227 с.
12. Українець А., Сімахіна Г., Поліщук Г., Науменко Н. Аюрведичні знання як унікальна цілісна система оздоровлення і лікування хвороб. *Наукові праці НУХТ*. 2015. Т. 22. № 2. С. 117–123.
13. Фроули Д. Аюрведическая терапия / Пер. с англ. Москва: «Саттва»; «Профиль», 2015. 448 с.

REFERENCES

1. Antonych, B.-I. Velyka harmoniya (Modernistychna poeziya XX stolittya). Kyiv: Veselka, 2003. 352 p. [in Ukrainian].
2. Hubernachuk, S. Ukrayins'ko-sanskryts'ki sporidnenosti. Kyiv: Feniks, 2014. 140 p. [in Ukrainian].
3. Humboldt W. von. Izbrannyye trudy po yazykoznaniiyu. Moscow: OAO IG Progress, 2011. 400 p. [in Russian].
4. Dmytriyeva A. Ayurveda. Vstup do vedychnoyi medytsyny. Kyiv: NVP Poligraf-Servis, 2015. 128 p. [in Ukrainian].
5. Kobylukh V. Sanskryto-ukrayins'kyi poiasnyval'ny slovnyk. Lviv, 2015. 85 p. URL: <https://www.stavropigion.com/files/Slovník,2015.pdf> (date of access: 27.07.2016).
6. Lad V., Frouli D. Travy i spetsiiy. Moscow: Sattwa; Profil, 2015. 320 p. [in Russian].
7. Nalyvayko S. Indoariyski tayemnytsi Ukrayiny. Kyiv: Lybid', 2004. 219 p. [in Ukrainian].
8. Nechuy-Levyts'ky I. Svitohlyad ukrayins'koho narodu. Eskiz ukrayins'koyi mifolohiyi. Kyiv: Oberehy, 2003. 144 p. [in Ukrainian].
9. Potebnya A. O nekotorykh simvolakh v slavyanskoy narodnoy poeziyi. Kharkov: Slovo, 1860. 108 p. [in Russian].
10. Tovstukha Ye. Shukayu shlyakh. Kyiv: Ukr. akademiya oryghinal'nykh idey, 2004. 136 p. [in Ukrainian].
11. Willer M. Drevniy Indostan. Ranneindyskaya tsyvilizatsiya. Moscow: Grand, 2005. 227 p. [in Russian].
12. Ukrayinets' A., Simakhina H., Polischuk H., Naumenko N. Ayurvedychni znannya yak unikal'na tsilisna systema ozdorovlennya i likuvannya khvorob. *Naukovi pratsi NUHT*. 2015. T. 22. № 2. pp. 117–123 [in Ukrainian].
13. Frouli D. Ayurvedicheskaya terapiya. Moscow: Sattwa; Profil, 2015. 448 p. [in Russian].

Галина ОЛЕЙНИКОВА,*orcid.org/0000-0002-5483-1964*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри англійської мови та перекладу

Ізмаїльського державного гуманітарного університету

(Ізмаїл, Україна) *galyaoleynikova@rambler.ru***ФРАКТАЛЬНИЙ ПРОСТІР У НАУКОВО-ФАНТАСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ**

Питання простору і часу в художньому тексті є одними з найбільш досліджуваних і дискутованих як у природничих науках, так і в лінгвістиці загалом. Актуальність розвідок визначається вивченням художнього тексту з позиції синергетики, яка вивчає складні процеси в культурі, природі й суспільстві, пов'язані з проявом самоорганізації та єдності порядку й хаосу. Стаття присвячена дослідженню просторової організації науково-фантастичного тексту з позиції фрактальної теорії. Автором була зроблена спроба продемонструвати та довести, що просторовий патерн науково-фантастичного тексту переважно представлена у двох просторових площинах: відкритому та закритому просторі, який має свої фрактальні структури і проявляється у вигляді двох основних складників: русі в просторі (вгору і під землю) та у вигляді трансформації, зміні реального стану довілля і предметів.

Ключові слова: простір, синергетика, фрактал, фрактальна структура, відкритий простір, закритий простір.

Galina OLEINIKOVA,*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,**Associate Professor at the Department of English Language and Translation**at Izmail State University for Humanities**(Izmail, Ukraine) galyaoleynikova@rambler.ru***FRactal SPACE IN SCIENCE FICTION DISCOURSE**

The question of space and time in a literary text is one of the most studied and debated both in the natural sciences and in linguistics as a whole. It is precisely the categories of space and time that act as one of the determining components in any picture of the world – in objective reality or in the “reality” of a work of art. These dominant categories literally permeate any artistic text and organize its integrity, heterogeneity, composition, reveal the deep meaning of the entire work. Almost all components of a literary text are closely related to the space and time categories: composition, genre form, narrative structure, image system, etc. It is especially significant for the researcher to identify and understand how the categories of space and time contribute to the formation of a text or to the author's intentions, determine the genre model of the entire work, affect the hero of a literary work. This article focuses on the category of space in a science fiction text that is studied and analyzed from the perspective of synergetics. The science, which studies the ideas of self-organization, where any unpredictable or predictable, chaotic phenomena and events have certain structural features. The study and investigation of a literary text from the position of synergetics allows to overcome the artificial separation between artistic discourse and artistic text, tying together many parts, which in their turn have the property of fractality or self-similarity, when an object can exactly or approximately coincide with a part of itself (that is the whole has the same shape as one or more parts) or when the object of study has the properties of stratification and irregularity. Fractal modeling is increasingly acting as a means of visualizing and describing a wide variety of systems and processes which are characterized by complexity, nonlinearity, and dynamic chaos. In the humanitarian discourse, the question arises about the next scientific revolution and the transition to a fractal paradigm and a fractal picture of the world. In our opinion, the general spatial pattern of a science fiction text is presented in two spatial planes: open and closed space, which has its fractal structures and manifests itself in the form of two main components: movement in space upwards and underground, and in the form of fractal transformation, change in real state of the environment and objects.

Key words: space, synergetics, fractal, fractal structure, open space, closed space.

Постановка проблеми. Світ, який оточує нас повсякденно, постійно рухається і змінює свій вигляд. Чи не останній внесок у ці зміни, іноді кардинальні, вносить наука, породжуючи нові поняття, принципи, нові засоби опису й дослідження звичних або щойно відкритих об'єктів.

Кінець XX і початок XXI століття багатьма вченими характеризується як темпоральний відрізок науки, чия понятійна база поповнюється з незвичайною швидкістю. Терміни і поняття, що вважалися сталими в багатьох галузях наукової думки, виявляються застарілим, тоді як нові

поняття жорстко аналізуються і тільки тоді залишають свій слід у науці, отримуючи статус міждисциплінарного понятійного апарату.

Історичне, соціальне, культурне, економічне, антропологічне, текстуальне, медіапростір перетворюють сучасний науковий світ у науково-практичну міждисциплінарну сферу дослідження і пізнання. Предметом вивчення стають більш складні вертикальні та горизонтальні структури і, відповідно, різні наукові підходи доповнюються, удосконалюються, активно запозичуючи та переосмислюючи при цьому концепти природничо-наукових дисциплін.

Аналіз досліджень. Сьогодні одним із пріоритетних напрямів у науковій сфері виступає ідея самоорганізації, де будь-які непередбачувані або прогнозовані, хаотичні явища та події мають певні структурні ознаки. Ідеї самоорганізації вперше виникли в кібернетиці, пізніше оформилися в окремий напрям, який отримав назву «синергетика». Засновник цього підходу Г. Хакен зазначав, що синергетика – це метанаука, яка вивчає загальний характер усіх закономірностей (Хакен, 1965).

Синергетика (утворено від грецького слова: *συνεργία* – спільна дія, співробітництво, узгоджена дія) – це теорія самоорганізації складних систем.

Термін «синергетика» був уведений в науковий обіг англійським фізіологом Ч. С. Шеррингтоном понад сто років тому. Наприкінці XX століття німецький фізик Г. Хакен під час аналізу системи понять, що описують механізми самоорганізації, взаємозалежні процеси розвитку у світі, починає використовувати цей термін («Синергетика. Ієрархія нестійкості в самоорганізованих системах та пристроях»). Слідом за Г. Хакеном – бельгійський учений, лауреат Нобелівської премії І. Пригожин («Самоорганізація в нерівноважних системах», «Філософія нестабільності» та ін.), а також ряд інших науковців (Курдюмов та ін.) активно вживає термін «синергетика» для вивчення різних систем, що мають свої внутрішні та зовнішні прояви.

Цей науковий напрям вивчає процеси становлення складних систем і виявляє загальні закономірності й принципи еволюції систем живої та неживої природи, фізичних, технічних, соціальних та інших. Г. Хакен вказує на можливість застосування синергетики до різних систем, які належать до великої різноманітності дисциплін, що дає змогу усвідомити нові підходи до аналізу й вивчення складних систем загалом (Хакен, 1965).

Мета статті – проаналізувати текст художньої прози, а саме науково-фантастичний текст із позиції синергетичної організації, яка дає змогу аналі-

зувати організацію досліджуваного тексту більш глибоко й різнобічно.

Виклад основного матеріалу. Сучасний стан науки вимагає нового осмислення питань, що стосуються створення єдиного інформаційного простору. Відповісти на них може тільки синергетика, яка розглядає складні процеси в культурі, природі й суспільстві, пов'язані з проявом самоорганізації та єдності порядку й хаосу. Подібні положення становлять особливий інтерес для лінгвістичної теорії художнього тексту. Студіювання художнього тексту, вивчення й розуміння індивідуально-авторських інтенцій у взаємодії з параметрами порядку зіштовхують модель тексту із синергією певного письменника (Піхтовнікова, 2016).

Вивчення й дослідження художнього тексту з позиції синергетики допомагає подолати штучний поділ між художнім дискурсом і художнім текстом, пов'язуючи воєдино безліч частин, які зі свого боку мають властивість самоподібності (об'єкт у точності або приблизно збігається з частиною себе самого, тобто ціле має ту саму форму, що й одна чи більше частин) або з властивістю фрактальності, коли об'єкт вивчення має властивості багатоподібності, багаточастотності та нерівності.

Слова «фрактал», «фрактальна розмірність», «фрактальність» з'явилися в науковій літературі порівняно недавно і не встигли ще увійти до більшості словників, довідників і енциклопедій. Термін «фрактал» (від латинського *fractus* – подрібнений, зламаний, розбитий) відкрив математик Бенуа Мандельброт, який по-новому глянув на світ і добре знайомі предмети та явища описав і представив з нового, незвичного ракурсу (Ніколаєва, 2014).

Точного несуперечливого математичного визначення фракталів не вироблено й досі. У найзагальнішому вигляді, за рамками спеціальних математичних дефініцій, фрактал був визначений Б. Мандельбротом як «структура, що складається з частин, які в деякому сенсі подібні цілому» (Домброван, 2014: 77).

До кінця 2000-х років фрактал і фрактальність не тільки оформилися в повноцінні наукові поняття в гуманітарному дискурсі, але й стали застосовуватися як кількісний та якісний критерій футуристичних прогнозів і естетичних оцінок. Перехід поняття «фрактал» із математики в інші сфери науки виявився надзвичайно продуктивним, демонструючи його перспективи у вивченні закономірностей буття, що виражається в роботах таких учених, як О. М. Князева, В. В. Тарасенко, Г. Г. Москальчук, Т. І. Домброван та інші.

В аспекті лінгвістичного підходу фракталом прийнято називати структуру, яка залишається

самоподібною за будь-якої зміни масштабу, під час збільшення або зменшення. Є різноманітні фрактальні форми, а саме: фрактальні малюнки, звукові фрактали (рими), синтаксичні фрактали (складнопідрядне речення з кількома підрядними), семантичні фрактали (концепт або художній образ має схожу семантику). Подібні види фракталів характеризуються самоподібністю елементів і збереженням своєї конструкції в різних масштабних вимірах (Домброван, 2013).

Властивість самоподібності відіграє значну роль у всіх сферах наукового застосування, бо найдрібніший елемент різноманітної структури або організації ідентичний цілій структурі. Подібне положення демонструє один із основних принципів синергетичної картини світу – холистичний характер дійсності, або принцип «єдності в різноманітності» (Волошинов, 2002).

Фрактальне моделювання все частіше виступає засобом візуалізації та опису найрізноманітніших систем і процесів, що характеризуються складністю, нелінійністю та динамічним хаосом, – від турбулентності повітряних потоків до соціальних взаємодій, від людського мислення до міської забудови, від коливань цін на фондових ринках до демографічних тенденцій. У рамках «фрактального» підходу соціокультурні системи будь-якого типу розглядаються як фрактали і мультифрактали, тобто як рекурсивні самоподібні об'єкти, що мають подрібнену розмірність і складаються з патернів, послідовно відтворюються тією чи іншою мірою подібності на кожному з низхідних структурних рівнів (Barnsley, 1993).

Наприкінці XX століття термін «фрактал» перетворився в одне з найбільш популярних понять у науковому дослідному полі. У певному сенсі фрактальна концепція почала претендувати на парадигмальний статус у науці нового століття. Фрактал виступає символом нестійкості, наочно втілює в собі властивості різноманітності альтернативних можливостей розвитку системи. Це – свого роду структура, що представляє «баланс» порядку й хаосу (Максимова, 2011). У гуманітарному дискурсі виникає питання про чергову наукову революцію і перехід до фрактальної парадигми та фрактальної картини світу.

Розглянемо реалізацію фрактальності в просторовій парадигмі науково-фантастичних творів із метою вивчення загальної представленості простору в текстах жанру наукової фантастики.

На нашу думку, загальний просторовий патерн науково-фантастичних творів може бути представлений у двох просторових площинах: відкритому й закритому просторі, що має свої фрак-

тальні структури і проявляється у вигляді двох основних складових: русі в просторі (вгору і під землю) та у вигляді трансформації, зміні реального стану довкілля і предметів. Зупинимось більш детально на зображенні подій із позиції трансформації реальності/ірреальності в науково-фантастичному тексті.

Зображений у будь-якому літературному творі простір традиційно ділиться на відкритий і закритий, характеристика їх має місце в композиційно-мовній формі «опис», який, відповідно, підрозділяється на «пейзаж» та «інтер'єр». Пейзажний опис припускає перебування наратора поза будь-яким приміщенням. У науковій фантастиці пейзаж – це опис ландшафту, земного або інопланетного, космічного простору, підводного світу. «Інтер'єр», або опис закритого простору, передбачає нарацію з погляду суб'єкта, що перебуває всередині деякого замкнутого приміщення: будівлі, печери, космічного корабля, батискафа тощо.

Виразною рисою закритого простору виступає наявність більш-менш непроникних кордонів, що відокремлюють у вертикальній і горизонтальній площинах деяку частину простору. Інакше кажучи, це місце, обмежене дахом/стелею, стінами й підлогою. Обов'язковою умовою є перебування суб'єкта перцепції всередині цієї відгородженої ділянки простору. Традиційно закритий простір мислиться як багаторазово менший за своїм обсягом, ніж відкритий.

Жанрова специфіка конструювання закритого/відкритого простору в науково-фантастичному творі полягає, зокрема, в тому, що порушуються пропорції їхнього співвідношення, а саме: закритий простір контрфактичного світу наукової фантастики нерідко виявляється таких гігантських розмірів, що за цим параметром може бути співвіднесений із відкритим. Наприклад, на планеті Трантору вся суша – це єдине місто, покрите зверху гігантським дахом, люди живуть у цьому місті, роками не виходячи на відкритий простір, ба більше, вважаючи, що контакт із відкритим простором може бути фактором стресу: *He added conversationally I don't bother with the outside myself. The last time I was in the open was three years ago* (Asimov, 1974: 13);

You're born in a cubicle, grow up in a corridor, and work in a cell and vocation in a crowded sun-room ... than coming up into the open with nothing but the sky over you might just give you a nervous breakdown (Asimov, 1974: 15).

На планеті Арракіс також існує закритий простір – фортеця – за масштабами перевершує всі мислимі стандарти рукотворних будівель: *The for-*

tress was the largest integrated single construction ever to rise from the hand of man. Entire cities could have been housed within it's wall and room to spare (Herbert, 1977: 21).

Закритий простір зображених у науковій фантастиці світів може бути настільки великий, що всередині нього здійснюються авіаперельоти: *The taxi lifted straight up. Gaal stared out the curved transparent windows, marveling at the sensation of air-flight within an enclosed structure. The vastness contracted and the people became ants... the scene contracted further and began to slide backward* (Asimov, 1974: 11).

Усередині такого гігантського закритого простору існує свій клімат і свої погодні умови, відмінні від зовнішніх. Наприклад, на Трантору неможливо дізнатися, чи йде дощ зовні, не скориставшись спеціальним технічним пристроєм. Герой роману Гаал, який прилетів на Трантору вперше, хоче вийти на оглядовий майданчик на відкритому повітрі. Клерк готовий продати йому квиток для поїздки назовні, але пропонує впевнитися, чи не йде там дощ.

Іноді зображений простір навмисно декларується як контрфактичний, ірреальний. Наприклад, в оповіданні «Арена» головний герой Боб Карсон чує звернений до нього голос вищого Розуму, який пояснює Бобу, що його місія полягає в тому, щоб битися з представником іншої, ворожої людству цивілізації. Відбутись це має бути на тому місці, де Боб зараз перебуває, це місце реальне й нереальне одночасно: *He looked up trying to decide what was overhead. It wasn't exactly a roof, but it was dome-shaped. It curved down to the ground, to the blue sand all around him ... it was a hundred yards to the nearest wall, if it was a wall. It was as if a blue hemisphere of something about two hundred and fifty yards in circumference, was inverted over the flat expanse of the sand* (Brown, 1970: 228).

Вищенаведені приклади демонструють фрактальну розмірність або трансформацію, відмінність зображених автором предметів і об'єктів від добре відомих і звичних для читача, як правило, з порушенням пропорції їхнього співвідношення.

Аналіз науково-фантастичних творів дав змогу зробити висновок, що зрушення традиційної опозиції відкритий/закритий простір у науково-фантастичній літературі відбувається в бік збільшення масштабу закритого простору до розмірів відкритого завдяки приписуванню йому характеристик відкритого простору (погода, хмари, дощ, пісок, розташування міст всередині нього, авіаперельоти в його межах). При цьому відповідні описові фрагменти містять маркери кордонів (вертикальних і

горизонтальних), що підкреслюють статус закритості, відокремленості від зовнішнього відкритого світу (стіни, дах, стеля, кімната, коридор).

Наприклад, експансія закритого простору є проявом загальної тенденції конструювання уявної реальності науково-фантастичних текстів у гіпертрофованих розмірах і виступає яскравим прикладом фрактальної різноплановості та розмірності. Під час конструювання відкритого простору ця тенденція проявляється в тому, що місцем дії науково-фантастичних творів часто виявляється локус космічно-планетарного масштабу. Описуючи відкритий простір у межах Землі або іншої планети, автори також схильні акцентувати наднормативні розміри локусів. Наприклад, мандрівник у часі потрапляє на Землю, якою вона виявляється *7 мільйонів років пізніше*. Описуючи тодішні міста Землі, він згадує Yawk City, із чого читач легко здогадується, що це проекція Нью-Йорка, як її уявляє Кемпбелл. Місто гігантське за своїми розмірами, оскільки в діаметрі дорівнює 800 км: *Yawk City was more than eight hundred kilometers in diameter* (Campbell, 1970:30).

Гігантизм простору, що оточує персонажа науково-фантастичного твору, безумовно, служить фактором створення емоційної напруги, небезпеки, ворожості. Цей ефект особливо відчутний, якщо гігантські розміри приписані закритому простору: архітектурним спорудам, величезним домівкам і незвичайним інтер'єрам. Можна сказати, що це зображення вигаданої, квазіреальної референтної дійсності відбувається за принципом фрактальної подібності земного й вигаданого масштабу.

Наприклад, для створення відповідного ефекту читачеві повідомляються точні цифрові параметри зображених предметів та їхнього оточення. Наприклад, рослини, які бачить мандрівник у часі, потрапивши у віддалене майбутнє, мають квітки діаметром в 1 фут: *I saw a number of tall spikes of strange flowers, measuring a foot perhaps across the spread of the waxen petals* (Wyndham, 1962: 21).

Звернемо увагу на те, що цифрові показники можуть варіювати в десятки разів (30 км і $\frac{3}{4}$ милі), але це не грає істотної ролі, тому що в будь-якому разі цифри вкрай великі. Використання цифр важливе саме по собі, конкретні цифри не мають вирішального значення. У зв'язку з цим гігантизм споруд частіше маркується описово за допомогою відповідних лексем *vast, huge, colossal, tremendous, immense, big, great, hypertrophied*.

Висновки. Ми можемо констатувати, що, зображуючи простір із настільки відмінними від реальних пропорціями й розмірами, автори науково-фантастичних творів, безумовно, керуються

метою створення контрфактичного світу, який не просто відрізняється від світу, в якому живуть вони самі та їхні читачі, але світу, який вражає, лякає, кидає виклик персонажу-людині, з яким читач ідентифікує себе. Опис просторових моделей у світлі теорії фрактальності сприяє виявленню та розкриттю нових авторських інтенцій і більш точного розуміння сутності простору як однієї з найважливіших складових частин загальної картини світу. Можна з упевненістю сказати,

що поняття фрактальності поклало початок формуванню нової наукової парадигми та ініціювало появу нового сприйняття на розпізнавання та інтерпретацію фрактальних структур у конкретних пізнавальних процесах людської діяльності. Можна зауважити, що в сучасному художньому просторі виникає особливий «фрактальний наратив», який спонукає читача створити особливе світосприйняття ірреального або реального світу зі своєю оповідною манерою і культурою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волошинов А. В. Об эстетике фракталов и фрактальности искусства. *Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве*. М., 2002. С. 213–246.
2. Домброван Т. И. Синергетическая модель развития английского языка: дисс. ... докт. филол. наук: спец. 10.02.04 – «Германские языки». Одесса, 2013. 462 с.
3. Домброван Т. И. Синергетическая модель развития английского языка: монография. Одесса: КП ОГТ, 2014. 400 с.
4. Николаева Е. В. Фракталы городской культуры. М.: «Страта», 2014.
5. Максимова М. В. Фракталы в современной синергетике. *Общественные науки*. 2011. № 1. С. 8–11.
6. Тарасенко В. В. Фрактальная семиотика: «слепые пятна», перипетии и узнавания. М.: «Либроком», 2009. URL: <https://www.proza.ru/2005/05/07-70>.
7. Пихтовникова Л. С. Лингвосинергетика: направления и перспективы. *Новая филология*: сб. науч. пр. Запорожжя: ЗНУ, 2016. С. 182–189.
8. Хакен Г. Синергетика. Иерархия неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах. М.: «Мир», 1965.
9. Barnsley M. F. *Fractals everywhere*. USA: Academic Press, 1993. 535 p.
10. Asimov Isaac. *The Foundation Trilogy*. Foundation. Hunt Barnard Printing Ltd, 1974. 189 p.
11. Herbert Frank. *Children of Dune*. N.Y.: Berkley Publishing Corporation, 1977. 408 p.
12. Brown Frederic. *Arena. Science Fiction Hall of Fame*. N.Y.: Doubleday & Company, INC., 1970. P. 225–250.
13. Campbell John. *Twilight. Science Fiction Hall of Fame*. N.Y.: Doubleday & Company, INC., 1970. P. 24–42.
14. Wyndham John. *The Day of the Triffids*. New York: Random House Publishing Group, 2003. URL: http://webreading.ru/sf/_sf/john-wyndeham-the-day-of-the-triffids.html.

REFERENCES

1. Voloshinov A. V. Ob estetike fraktalov i fraktalnosti iskusstva [On the aesthetics of fractals and the fractality of art]. *Synergetic paradigm. Nonlinear thinking in science and art*. M., 2002. pp. 213–246 [in Russian].
2. Dombrovan T. I. Sinergeticheskay model razvitia angliskogo yazyka [Synergetic model of development of the English language]: dis. ... doctor of Philology: 10.02.04 – “Germanic languages”. Odessa, 2013. 462 p. [in Russian].
3. Dombrovan T. I. Sinergeticheskay model razvitia angliskogo yazyka [Synergetic model of development of the English language]: monograph. Odessa: KP OGT, 2014. 400 p. [in Russian].
4. Nikolaeva E. V. Fraktaly gorodskoy kultury [Fractals of urban culture]. M.: Strata, 2014 [in Russian].
5. Maximova M. V. Fraktaly v sovremenoy sinergetike [Fractals in modern synergetics]. *Social sciences*. 2011. № 1. pp. 8–11 [in Russian].
6. Tarasenko V. V. Fraktalnay semiotika: “sleepy pyatna” perepetiy i uznvaniya [Fractal semiotics: “blind spots”, peripetias and recognition] [Electronic resource]. M.: Librokom, 2009. URL: <https://www.proza.ru/2005/05/07-70> [in Russian].
7. Pikhtovnikova L. S. Lingvosinergetika: napravleniya i perspektivy [Lingvosynergetika: Directions and Prospects]. *New Philology*: Collection of scientific works. Zaporizhzhya: ZNU, 2016. pp. 182–189 [in Russian].
8. Haken G. Sinergetika: Ierarhiya neustoychivosti v samoorganizujushihsysya sistemah i ustrojstvah [Synergetics. Hierarchy of instabilities in self-organizing systems and devices]. M.: World, 1965 [in Russian].
9. Barnsley M. F. *Fractals everywhere*. USA: Academic Press, 1993. 535 p [in Russian].
10. Asimov Isaac. *The Foundation Trilogy*. Foundation. Hunt Barnard Printing Ltd, 1974. 189 p. [in English].
11. Herbert Frank. *Children of Dune*. N.Y.: Berkley Publishing Corporation, 1977. 408 p. [in English].
12. Brown Frederic. *Arena. Science Fiction Hall of Fame*. N.Y.: Doubleday & Company, INC., 1970. pp. 225–250 [in English].
13. Campbell John. *Twilight. Science Fiction Hall of Fame*. N.Y.: Doubleday & Company, INC., 1970. pp. 24–42 [in English].
14. Wyndham John. *The Day of the Triffids*. New York: Random House Publishing Group, 2003. URL: http://webreading.ru/sf/_sf/john-wyndeham-the-day-of-the-triffids.html [in English].

Надія ОПАШНІУК,

orcid.org/0000-0002-3473-8439

аспірант кафедри романської філології і перекладу

Запорізького національного університету

(Запоріжжя, Україна) nadiia161@gmail.com

СОЦІОКУЛЬТУРНА ДОМІНАНТА В АНТРОПОЦЕНТРИЧНІЙ ПАРАДИГМІ СУЧАСНОГО МОВОЗНАВСТВА

У статті досліджується вплив соціокультурних домінант етносу на індивідуальну картину світу письменника і слідом – їх відображення в його ідіостилі. Соціокультурні домінанти етносу розглядаються як найбільш важливі, першорядні ціннісні орієнтири соціуму у визначений історичний період. Вони безпосередньо впливають на словниковий склад: найважливіші для соціокультурної спільноти смисли мають найвищий ступінь деталізації в мові. Одним із способів дослідження шляхів вербалізації соціокультурних домінант є аналіз ідіостилу письменника на матеріалі його творчого доробку.

Ключові слова: ідіостиль, картина світу, мовна особистість соціокультурна домінанта, французький регіональний роман.

Nadiia OPASHNIUK,

PhD Student at the Department of Roman Philology and Translation

Zaporizhzhia National University

(Zaporizhzhia, Ukraine), nadiia161@gmail.com

SOCIOCULTURAL DOMINANT IN ANTROPOCENTRIC PARADIGM OF CONTEMPORARY LINGUISTICS

The term “dominant” borrowed from biology has become quite widespread in linguistics. Its active use is propelled by the need to study the coincidences and differences of values proper to different national worldviews in different historical periods. The dominants are not directly observable, nevertheless they influence the national linguistic worldview of an ethnos. The meanings with the greatest significance for a given sociocultural community find their realization in its language. That is why sociocultural dominants need to be studied within language. One of the ways to study the verbalization of sociocultural dominants is the analysis of the writer’s idiostyle as exemplified in his works. Sociocultural dominants proper to ethnic communities inevitably affect the writer’s individual worldview. That is why they are reflected in his works. During the study of the writer’s idiostyle, one should pay attention to the language side of the work (research of keywords and other ways of thematic development of the word-theme), as well as to extralinguistic, social and historical circumstances that influenced the creation of the work.

The choice of Gabriel Chevalier’s novel “Clochemerle” as a material for research is due to its cultural and national specificity. Thanks to its thematic and plot this novel reflects in detail the worldview of the French ethnos of the first half of the twentieth century. In literary criticism the analyzed novel is considered as a regional one, taking into account its plot and linguistic characteristics. In the novel there is an idealized image of a peasant and a village, opposed to the city as an entity, that destroyed traditional virtues. A typical set of characters for a regional work also emphasizes the regional belonging of the text.

As the sociocultural dominant proper to the French ethnos, the dominant of opposition between tradition and revolution, the state and the church was highlighted. This dominant is verbalized throughout the text. The author of the novel implements the theme of this opposition through the use of satire - all events are determined by the opposition of the camp of revolutionaries (“Urinophiles”) and the camp of conservatives (“Urinophobes”) around the construction of a public toilet in the center of the city.

Key words: idiostyle, sociocultural dominant, French regional novel, worldview, linguistic identity.

Постановка проблеми. Сучасне наукове знання активно розвивається в руслі антропоцентризму. Тому беззаперечним є той факт, що мовознавство ставить у центр своїх інтересів людину як мовну особистість, наділену індивідуальністю. У лінгвістичних студіях не є новим дослідження ідіостилів письменників, поетів, інших видатних діячів культури, мистецтва, політики. Проте часто в таких досліджен-

нях за кінцеву мету ставиться саме вивчення способів актуалізації в мові авторського ідіостилу загалом або окремих його елементів. У нашому дослідженні увагу сконцентовано на можливості виділення соціокультурних домінант етносу шляхом вивчення вербалізованих елементів ідіостилу.

Проблема виділення та аналізу соціокультурних домінант етносу є досить актуальною, адже,

зважаючи на процеси глобалізації, розширення сфери міжнародних відносин, гострим є питання взаємопорозуміння між різними націями.

Аналіз досліджень. Термін «домінанта» був запозичений вченими-лінгвістами з біології, де він використовується на позначення механізму, що з фізіологічного погляду виглядає як конфігурація центрів підвищеної збудженості на різних рівнях нервової системи, але має психологічний зміст: вона спрямовує людське сприйняття, визначає інформацію, яку ми пропускаємо до нашої свідомості (А. А. Ухтомский, 2002: 42–51). Пізніше, з розвитком лінгвістики та суміжних наук, виникає велика кількість його «варіацій»: «текстова домінанта» (Р. Якобсон, Б. В. Томашевський, Ю. М. Тинянов, Б. М. Ейхенбаум), «домінанта перекладу» (П. Тороп), «культурна домінанта» (В. І. Карасик), «ментальна домінанта» (Т. В. Зирянова), «етнічна домінанта» (Л. М. Гумільов), «етнокультурна домінанта» (І. В. Шапошнікова), «культурно-ціннісна домінанта» (С. В. Лур'є), «культурно-етнічна домінанта» (О. О. Корнілов), «концептуальна домінанта» (А. М. Приходько) тощо. У рамках сучасних лінгвістичних студій поняття «домінанта» отримує висвітлення з різних сторін: в аспекті текстології, перекладознавства, лінгвокультурології, етнології, когнітивної лінгвістики.

Метою статті є проаналізувати авторський ідіостиль як індивідуальний спосіб репрезентації в мові соціокультурних домінант спільноти загалом.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку науки про мову часто ставиться питання про взаємодію мови, культури та соціуму, а саме: як ці сутності можуть впливати одна на одну та на людину. Поняття «картина світу» якнайкраще описує таку взаємодію.

Картина світу є вихідним глобальним образом світу, що лежить в основі світобачення людини, репрезентує сутнісні властивості світу в розумінні її носіїв та є результатом всієї духовної активності людини (В. І. Постовалова 1988: 21). Вона формується під впливом факторів зовнішнього середовища (історичні події, державний устрій, географічні, кліматичні особливості тощо) та за участю мови, міфології, релігії; на неї також впливає ступінь розвитку мистецтва, науки, технології.

Картина світу характеризується одночасно і стабільністю, і динамічністю. Стабільність картини світу базується на спадкоємності світорозуміння всередині колективу: його представники мають певний інвентар базових, спільних для всіх, категорій і установок. Динамічність картини світу забезпечує безупинна пізнавальна діяльність людини (А. Я. Гуревич, 1972: 20).

Дослідження картини світу в рамках лінгвістики є продуктивним, адже саме в надрах мови формується мовна картина світу. Цей термін використовується на позначення «своєрідної сітки, накинutoї на наше сприйняття, яка впливає на членування досвіту і бачення ситуацій та подій через призму мови» (Е. С. Кубрякова, 2004: 64–65). Мова є незамінним засобом накопичення, зберігання та передавання інформації від одного покоління до іншого, в ній концентровано відображається сприйняття людиною навколишнього світу та себе в ньому.

Традиційно мовні картини світу розподіляють на індивідуальні та колективні. У своїй сукупності індивідуальні мовні картини світу утворюють колективну мовну картину світу. Водночас колективна мовна картина світу через вищий ступінь стабільності значно впливає на формування індивідуальних мовних картин світу. Досліджуючи колективні мовні картини світу, необхідно зважати на кількість їхніх членів. Наприклад, етнічна або національна мовна картина світу є відносно великими за кількістю носіїв, і тому вони не можуть бути повністю гомогенними. Саме тому в національній мовній картині світу логічно виділяти більш дрібні утворення. Такими утвореннями можна вважати регіональні мовні картини світу.

Виділення регіональної мовної картини світу є важливим для нашого дослідження з огляду на соціокультурну ситуацію у Франції: незважаючи на активну діяльність у напрямі централізації всіх політичних, виробничих і культурних сил у столиці, значним залишається прагнення жителів регіонів до збереження власної самобутності шляхом підтримання регіональних мов і культур.

Відомо, що в будь-якій лінгвокультурі є система ціннісних орієнтирів. Одні з цих орієнтирів є основними, домінантними, інші – другорядними. Завдяки унікальній для кожної лінгвокультури комбінаториці таких ціннісних орієнтирів можна говорити про етнічну неповторність культури.

Л. М. Гумільов, І. В. Шапошнікова, С. В. Лур'є, Д. О. Шевлякова, В. М. Телія вказують на те, що домінанти як ціннісні орієнтири мають спадковий характер, вони передаються між поколіннями всередині соціуму, забезпечуючи тим самим і спадковість картини світу. Втім, вони мають властивість змінюватися внаслідок зміни людських практик.

Отже, можемо визначити соціокультурні домінанти як домінантні ціннісні орієнтири, властиві лінгвокультурі у визначений історичний проміжок часу.

На формування соціокультурних домінант безпосередньо впливає навколишнє середовище – як природне, так і культурне. Природні умови та державний устрій настільки сильно впливають на національну культуру, а отже – на соціокультурні домінанти, що можуть докорінно змінити однакові елементи різних народів, такі як релігійні вірування, право та мораль (Г. Б. Хмелевская, 2005: 16). Е. Сепір, говорячи про характер впливу середовища на мову, вказував, що найбільш значущий вплив фізичне та соціальне середовища справляють на словниковий склад мови. За словами вченого, у словниковому складі мови відображаються «не самі по собі фауна чи особливості рельєфу, а саме зацікавленість людей в цих властивостях середовища їх проживання» (Е. Сепір, 1993: 272–273). Отож ми можемо говорити про те, що в процесі вербалізації соціокультурних домінант шляхом урізноманітнення та деталізації в мові актуалізуються найважливіші для соціокультурної спільноти смисли.

Жодна людина не існує поза соціумом, саме тому індивідуальне в картині світу кожної людини перебуває під впливом національного та універсального. Тож соціокультурні домінанти, властиві певній спільноті, впливають на мовлення кожної мовної особистості (термін Ю. М. Караулова), що належить до цієї спільноти. Під впливом загальногрупових (національних, етнічних, регіональних, властивим інших групам) соціокультурних домінант у кожної людини формується ряд ціннісних установок, мережа координат, якими вона керується під час своєї діяльності будь-якого роду.

«Лише належність до соціуму забезпечує авторові володіння мовою та встановлює точку відліку моральних та естетичних установок, що постулюються в тексті, не залежачи від того, чи йдеться про їх збіг чи розходження з авторськими», – зазначають І. О. Щирова та Є. О. Гончарова (І. О. Щирова, Є. О. Гончарова, 2007: 156). Саме тому можемо стверджувати, що мовна особистість будь-якого письменника як представника певної спільноти формується під впливом соціокультурних домінант, які слідом знаходять своє відображення в його літературній творчості. Отже, в процесі дослідження соціокультурних домінант, властивих певній лінгвокультурній спільноті, на матеріалі художнього твору необхідно звертати увагу саме на ті смисли, що отримують максимально різноманітну та детальну номінацію.

Одним із методів вивчення того, яким чином відображені соціокультурні домінанти в тексті художнього твору, є дослідження ідіостилю автора художнього твору як носія цих соціокуль-

турних домінант. В. П. Григор'єв зазначає, що для цього необхідно провести детальний аналіз вживання ключових для визначеного ідіостилю експресем. Для цього треба описати структуру окремої лексичної одиниці як експресеми, а також проаналізувати різні способи словесно-образного вираження певного денотату (наприклад, художніх перифраз) (В. П. Григор'єв, 1979: 178–179). Ю. М. Караулов також пропонує звернутися до характеристики слововжитку письменника. Для цього необхідно виділити ключові слова-теми, що трапляються в тексті, за критеріями частотності вживання та розгортання навколо них найбільш крупних семантико-тематичних груп лексики, включно із синонімами, метафоричними та метонімічними позначеннями, контекстуальними антонімами, словами, що тематично розвивають ідею слова-теми (Ю. Н. Караулов, 2010: 81–82).

Втім, для аналізу ідіостилю автора недостатньо досліджувати лише мовні одиниці. Будь-який літературний твір є матеріальним втіленням творчої діяльності письменника, який постійно перебуває під впливом соціокультурних домінант. Саме тому суто лінгвістичне дослідження має супроводжуватись дослідженням соціально-історичного оточення автора. За словами В. В. Виноградова: «... в структурі літературно-художнього твору потенційно містяться символи всієї мовної культури його епохи», а отже, під час аналізу мовного боку твору важливо спиратися на позамовний складник – знання про культуру, соціум, історичні обставини, які впливають на створення, а потім і на розуміння твору (В. В. Виноградов, 1980: 68).

Зокрема, на вибір як матеріалу для дослідження соціокультурних домінант роману Габрієля Шевальє «Clochemerle» вплинула його культурно обумовлена специфіка, а також той факт, що цей твір є яскравим відображенням картини світу французького етносу першої половини ХХ століття.

Передумовою створення роману став той факт, що на початку 1930-х років Г. Шевальє проводить свою відпустку в селищі О-де-Во (Eaux de Vaux). Подорожуючи регіоном, письменник надихається літніми пейзажами, видами з пагорбів на залите сонцем селище (Pourquoi). Такі ідилічні пейзажі він змальовує у своєму романі «Clochemerle»: невелике містечко Клошмерль-ан-Божоле, що стає основним місцем розгортання подій роману, живе, як і більшість його мешканців, виноробством.

Роман «Clochemerle» розглядається в літературознавстві крізь призму «регіональної» літератури (Ю. А. Ващенко, 2011) з огляду на тематичне та сюжетне його наповнення, а також на певні

лінгвістичні особливості. Наприклад, сюжетне наповнення регіонального твору характеризується його часопросторовою прикріпленістю до певного регіону (Terroir), ідеалізацією селянина та села з одночасним протиставленням його місту (Cavin, 2005:104), типовим набором персонажів (Ю. А. Ващенко, 2011: 17).

Відображення в романі картини світу, властивої жителям регіону Божолє, є досить реалістичним, адже у творі змальоване типове французьке містечко тієї історичної епохи, його жителі займаються типовим для цього регіону виноробством, серед персонажів роману – типові жителі невеликих французьких міст і селищ (мер, вчитель, кюре, лікар, аптекар, військовий тощо).

Роман «Clochemerle», сповна відповідаючи критеріям регіонального твору, все ж є яскравим зразком соціальної сатири. На зовнішньо ідилічному фоні письменник змальовує абсурдний конфлікт, протистояння держави та церкви, який призводить до драматичних наслідків.

Протистояння традиції, уособленої церквою, та революції, уособленої державою, за словами французького соціолога початку ХХ століття Г. Лебона, є неодмінною рисою, можна сказати соціокультурною домінантою, французького менталітету: «... навряд чи знайдуться інші народи, які вчинили більше переворотів і водночас настільки завзято прив'язані до своїх старих установ. Про французів можна сказати, що вони – одночасно найреволюційніший і найконсервативніший з усіх народів світу» (Г. Лебон, 2017). Весь текст роману розгортається навколо соціокультурної домінанти протистояння революціонерів і консерваторів – саме воно розділяє жителів селища на два табори – «Urinophobes» («нісуарофобів») та «Urinophiles» («нісуарофілів»). Автор твору вербалізує за допомогою індивідуально-авторських

та узуальних мовних засобів цю домінанту, що ми і можемо спостерігати в тексті роману.

Уже в самій назві роману міститься вказівка на абсурдність ситуації: назва роману «Clochemerle», як і назва містечка, де відбуваються події (Clochemerle-en-Beaujolais), утворюється шляхом складання двох основ: «cloche» («clocher») та «merle». За даними словника Trésor de la langue française, слово «clocher», окрім прямого значення «*construction en forme de tour qui surmonte une église ou s'élève à proximité, et qui abrite les cloches*», за метонімічним переносом вживається на позначення «*paroisse, village, commune où l'on vit ; pays natal*», а у словосполученні *rivalités, intérêts de clocher* означає «*rivalités, intérêts locaux*» – місцеві сварки, чвари (TLFi). Отже, вже у назві твору міститься вказівка на іронічний тон автора, який висміює місцеву сварку навколо побудови громадського туалету, яка, утім, переросла в події, які вимагали військового втручання.

Висновки. Вивчення ідіостилу письменника є продуктивним способом виявлення та аналізу соціокультурних домінант, властивих соціокультурній спільноті, до якої цей письменник належить. Виявлена під час аналізу роману Г. Шевальє «Clochemerle» соціокультурна домінанта протистояння традиції та революції всередині французького етносу реалізується в іронічній формі протягом всього тексту роману як в сюжетному його наповненні, так і в мовних засобах, які використав письменник.

Як перспективу для подальших досліджень вважаємо за необхідне більш детально дослідити шляхи вербалізації соціокультурної домінанти протистояння традиції та революції, а також визначити інші соціокультурні домінанти, властиві французькому етносу, та шляхи їх вербалізації в романі Г. Шевальє «Clochemerle».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ващенко Ю. А. Феномен французького «регіонального» роману: генезис, жанрове содержание и поетика. *Наукові записки Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Серія: «Літературознавство»*. 2011. № 4. С. 10–19.
2. Виноградов В. В. О языке художественной прозы. Избранные труды. Москва: «Наука», 1980. 362 с.
3. Григорьев В. П. Поэтика слова. Москва: «Наука», 1979. 344 с.
4. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры. Москва, 1972. 318 с.
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. 7-е изд. Москва: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
6. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. Москва: «ЧеРо», 2003. 349 с.
7. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. Москва: «Языки славянской культуры», 2004. 560 с.
8. Лебон Г. Психология социализма. 3-е изд. 2017. 484 с. URL: <https://andronum.com/product/gyustav-lebon-psihologiya-sotsializma>.
9. Постовалова В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. Москва, 1988. 216 с.
10. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. Москва: Издательская группа «Прогресс», 1993. 656 с.

11. Ухтомский А. А. Доминанта. Санкт-Петербург: «Питер», 2002. 448 с.
12. Хмелевская Г. Б. Доминанты цивилизационно-культурных процессов российского и западноевропейского обществ: автореф. ... д-ра культурологии. Краснодар, 2005. 52 с. URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01002974989#?page=1>.
13. Щирова И. А., Гончарова Е. А. Многомерность текста: понимание и интерпретация: учебн. пособие. Санкт-Петербург: ООО «Книжный Дом», 2007. 472 с.
14. Cavin J. La ville mal-aimée. Représentations anti-urbaines et aménagement du territoire en Suisse: analyse, comparaisons, évolution. Lausanne: Lausanne, Editions Presses polytechniques et universitaires romandes, 2005. 237 p.
15. Chevalier G. Clochemerle. Paris: Le livre de poche, 2016. 384 p.
16. Le Trésor de la Langue Française informatisé. URL: <http://www.cnrtl.fr/definition>.
17. Pourquoi Clochemerle. URL: <http://www.vaux-clochemerle.fr/Clochemerle/pourquoi-clochemerle.html>.
18. Terroir «Classiques». *Marivole*. URL: <http://marivole.fr/les-collections/terroir-classique>.

REFERENCES

1. Vaschenko Yu. A. Fenomen frantsuzskogo “regionalnogo” romana: genezis, zhanrovoe sodержanie i poetika [Phenomenon of the French “regional” novel: genesis, genre content and poetics]. *Scientific notes [Kharkiv national pedagogical university Skovoroda]. Series: Literature studies*. 2011. Nr. 4. pp. 10–19 [in Russian].
2. Vinogradov V. V. O yazyke khudozhestvennoy prozy. Izbrannyye trudy. [About the language of the artistic prose. Selected writings]. Moscow: Nauka Publ., 1980. 362 p. [in Russian].
3. Grigorev V. P. Poetika slova [Poetics of the word]. Moscow: Nauka Publ., 1979. 344 p. [in Russian].
4. Gurevich A. Ya. Kategorii srednevekovoy kulturyi [The categories of medieval culture]. Moscow, 1972. 318 p. [in Russian].
5. Karaulov Yu. N. Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost [The Russian language and the linguistic identity]. 7th ed. Moscow: LKI Publ., 2010. 264 p. [in Russian].
6. Kornilov O. A. Yazykovyye kartiny mira kak proizvodnyie natsionalnykh mentalitetov [The linguistic worldview as derivate of national mentality]. Moscow: CheRo Publ., 2003. 349 p. [in Russian].
7. Kubryakova Ye. S. YAzyk i znaniye: Na puti polucheniya znaniy o yazyke: Chasti rechi s kognitivnoy tochki zreniya. Rol’ yazyka v poznanii mira. [Language and knowledge: on the way of getting the knowledge of the language: Parts of speech from the cognitive science. Role of the language in understanding the world]. Moscow: YAzyki slavyanskoy kul’tury Publ., 2004. 560 p. [in Russian].
8. Lebon G. Psikhologiya sotsializma [Psychology of socialism]. 3rd ed. 2017. 484 p. URL: <https://andronum.com/product/gyustav-lebon-psihologiya-sotsializma> [in Russian].
9. Postovalova V. I. Kartina mira v zhiznedeiyatel’nosti cheloveka [Worldview in human’s activity]. Rol’ chelovecheskogo faktora v yazyke. YAzyk i kartina mira [Role of human factor in language. Language and worldview]. Moscow, 1988. 216 p. [in Russian].
10. Sepir E. Izbrannyye trudyi po yazykoznaniyu i kulturologii [Selected writings in language, culture and personality]. Moscow: Progress Publ., 1993. 656 p. [in Russian].
11. Uhtomskiy A. A. Dominanta [The dominant]. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2002. 448 p. [in Russian].
12. Hmelevskaya G. B. Dominanty tsivilizatsionno-kulturnykh protsessov rossiyskogo i zapadnoevropeyskogo obschestv: avtoref. ... doktora kulturologii. [The dominants of civilizational and cultural processes of Russian and Western European societies]. Krasnodar, 2005. 52 p. URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01002974989#?page=1> [in Russian].
13. Shchirova I. A., Goncharova Ye. A. Mnogomernost’ teksta: ponimaniye i interpretatsiya [Pluridimensionality of the text: understanding and interpretation]: Textbook. Saint-Petersburg: LLC Knizhnyy Dom Publ., 2007. 472 p. [in Russian].
14. Cavin J. La ville mal-aimée. Représentations anti-urbaines et aménagement du territoire en Suisse: analyse, comparaisons, évolution. Lausanne: Lausanne, Editions Presses polytechniques et universitaires romandes, 2005. 237 p.
15. Chevalier G. Clochemerle. Paris: Le livre de poche, 2016. 384 p.
16. Le Trésor de la Langue Française informatisé. URL: <http://www.cnrtl.fr/definition>.
17. Pourquoi Clochemerle URL: <http://www.vaux-clochemerle.fr/Clochemerle/pourquoi-clochemerle.html>.
18. Terroir “Classiques”. *Marivole*. URL: <http://marivole.fr/les-collections/terroir-classique>.

Тетяна ПОНОМАРЕНКО,аспірант кафедри романської філології і перекладу
Запорізького національного університету
(Запоріжжя, Україна) t.ponomarenko@ukr.net**АФОРИСТИЧНІСТЬ ПОЕТИКИ РЕНЕ ШАРА**

Статтю присвячено творчості представника французького сюрреалізму Р. Шара, поезія якого характеризується афористичністю. Особлива поетична форма його мислення знайшла вираження в мові, дозволила відбити глибокі життєві спостереження в короткій і лаконічній формі. Поезії Р. Шара – скриня мудрих думок, філософських суджень, життєвих узагальнень. Теми афоризмів, що найчастіше зустрічаються: природа, поет і поезія, людина та її буття, життя і смерть. У статті представлений загальний погляд на тематику і своєрідність афористичних виразів Р. Шара.

Ключові слова: афоризм, поезія, поетика, Рене Шар.

Tetyana PONOMARENKO,PhD student of the department of romance philology and translation
Zaporizhzhya National University
(Zaporizhia, Ukraine) t.ponomarenko@ukr.net**RENE CHAR'S APHORISM**

The article is devoted to the works of one of the prominent French poets Rene Char who became famous by poems written during the occupation of France, after which the attention to his work did not fade. His poetry is characterized by complex imagery, irregular rhyming and fine work with rhythm. All of his lyrics, both pre-war and later years, are a pursuit of the unusual and inexpressible. The poet tries with the help of fantasy to transform these or other real phenomena into images that are unexpected, grotesque, incomprehensible. R. Char was a master of poetic brevity, which he achieved by the use of the ellipse, the aphorism, the terse image, and the "heraclitic" phrase, the merging of contradictory ideas. He doesn't just connect abstract senses with abstract ones or actual with actual, he combines the concepts which seem to be irreconcilable at first sight. The result is a poetry (including prose poems) that is austere, dense, and somewhat difficult. Impressions received from the outside world lose in Char their sensual concreteness and, fancifully connecting with each other, give as a result random images that reflect only the highly subjective associations of the poet. The aphorisms of Rene Char are short, although many are longer than one sentence, and they convey the essential about a variety of subjects; but they express an emotion as well as a truth. They are all poetic aphorisms, and they have unique qualities that transcend any attempt at precise description or definition. The illuminating flash, a brevity that is complex and dense, a dynamic life-giving power – these are the qualities that characterize all Char's aphorisms. From the beginning of his literary career Char seems to have adopted instinctively an aphoristic style, and aphorisms have been an integral part of his poetry from his first volume, "Arsenal" to "Faire du chemin avec...". In his use of the aphorism Char has been influenced by predecessors such as Lautreamont and Rimbaud and also philosophers Empedocles and Heraclitus. It is possible to discern three subjects which preoccupy and inspire Char: nature, poetry, man and the human condition. For him, poetry and truth have always been, as he says in "Partage formel", synonymous; and throughout his work esthetic and moral values are invariably fused. His aphorisms are exemplary witnesses of a loyal and remarkably fertile struggle to reconcile the demands of both life and art.

Key words: aphorism, poetry, poetics, Rene Char.

Постановка проблеми. Рене Шар (1907–1988) – французький поет, один із найбільших ліриків ХХ століття. Його поезія вивчається у французьких ліцеях і університетах. У франкомовних країнах про Р. Шара написано безліч робіт як загального, так і спеціального характеру (О. Belin, Gérard de Cortanze, R. Lancaster), чого, на жаль, не можна сказати про українське та російське літературознавство, де він залишається «прохідною фігурою», одним із багатьох поетів Опору. Дослідники творчості Р. Шара вважають його майстром

афоризмів, але наразі ця область його творчості не піддавалася серйозному вивченню, що становить **актуальність** даного дослідження.

Метою статті – вивчення тематики та своєрідності афористичних виразів, якими насичена поезія Р. Шара. Виходячи з мети, **об'єктом** дослідження є поезія Р. Шара, а **предметом** – його афористична манера письма.

Виклад основного матеріалу. «Афоризм» походить від грецького «афорісмос» (короткий вислів) і, як правило, означає: а) коротке виразне

висловлення, яке містить у собі узагальнюючий висновок; б) влучне судження, висловлене в образній, іноді парадоксальній і незвичній формі; глибока, завершена думка, що прагне істини узагальнення, це думка певного автора в максимально стислій, високохудожній формі (Кунин, 2005: 253; Куньч, 1997: 32). Афоризм належить до того малого жанру (за М. М. Бахтиним), навіть можна сказати мікрожанру, в якому стислість доведена до максимуму, частіше за все він складається з однієї фрази, що орієнтує читача на певні роздуми, асоціації. Афоризм характеризується глибиною виразності та завершеністю думки, узагальненням інформації, стислістю, художністю свого оформлення.

Афористичність – характерна риса всієї творчості Р. Шара. Афористичні висловлювання виражають його філософське і життєве кредо. Індивідуально-авторські афористичні одиниці у творах Р. Шара є мудрими думками, цитатами, крилатими висловами. Говорячи про афористику Р. Шара, ми не ставимо перед собою мету розмежувати ці поняття, оскільки всі названі форми відрізняються глибиною змісту і чіткістю формулювання. Тому всі індивідуально-авторські афористичні висловлювання Р. Шара ми розглядаємо як афоризми – короткі виразні вислови. Вони містять глибоку думку і органічно вплетені в художню тканину творів поета.

Афоризми Р. Шара – це дійсно маленькі словесні шедеври, сплав розуму і краси, які дуже стійкі і кожне слово займає у них постійне місце. І жодне з них не можна ні додати, ні прибрати (Пор.: Федоренко, 1990: 3).

Афористичні висловлювання Р. Шара – це містка форма художнього відображення дійсності, вони відбивають особливе, творче осмислення світу, життя, людини, відрізняються здатністю передати глибокі життєві спостереження в яскравій, лаконічній формі. У змістовній основі афористичних суджень Р. Шара лежить істина, що відкрилася йому в результаті узагальнення і поетичного оформлення накопиченого життєвого досвіду. Їм властива широка тематична різноманітність. Теми афоризмів торкаються сфер людського буття. На них лежить відбиток епохи, історичних умов, вони освітлюють філософські питання. Зачіпаючи названі проблеми, поет передає людям власний погляд на них. Тематика афоризмів Р. Шара виражена в ключових словах, які найчастіше в них зустрічаються і несуть основне ідейно-смісловне навантаження.

Афоризми Р. Шара короткі, хоча багато з них довші за одне речення, і вони зберігають у собі

правдивість, але також виражають емоції. Усі його афоризми поетичні і мають унікальні якості, які перевищують будь-яку спробу точного опису або визначення.

Із самого початку свого літературного шляху Р. Шар інстинктивно перейняв афористичний стиль, і афоризми були невід'ємною частиною його поезії від його першої збірки, «Arsenal» (1929), і до «Faire du chemin avec...» (1976).

Афоризми різняться за тематикою, ідеєю і почуттями, а також за своєю структурою (деякі з них синтаксично складні); вони становлять збірку або частину збірки і знаходяться у ключових місцях від збірки до збірки, вони ніби створюються за зразком і пов'язані між собою, організуючи тематичну та ідейну єдність усієї книги. Це один із багатьох парадоксів Р. Шара, і така послідовність досягається значною мірою за допомогою поетичних фрагментів.

У своєму використанні афоризмів Р. Шар піддався впливу попередників, наприклад, Лотермона і Рембо. Сюрреалізм також відіграв свою роль. Р. Шар 1929–1939 рр. входив до складу сюрреалістів, і саме в цей період своєї творчості він створив і розвинув один із головних принципів: зіставлення протилежних одне одному образів. Він надає перевагу свідомому методу і створює дивні образи, що протиставлені один одному у строгих межах афоризму. Завдяки афористичній формі ці образи наділені надзвичайною напругою і потужністю. Удар від електричного розряду несподіванки і задоволення, яке сюрреалісти отримували тільки в потоці їх «автоматичного письма», Р. Шар послідовно досягав завдяки афоризмам.

На Р. Шара також вплинули роботи досократівських філософів Емпедокля, Геракліта і Гіппократа, який імітував стиль Геракліта і вперше використав термін «афоризм», щоб описати свої власні, головним чином медичні, приписи. Важливо, що Р. Шар вибрав дві грецькі цитати, першу – Геракліта, другу – Емпедокля, як епіграфи для збірки «Marteau sans maître»: «*Il faut aussi se souvenir de celui qui oublie le chemin*» (Seguin, 1969: 337). Дві з його головних тем – поїздка і невідоме – містяться в афоризмі Геракліта, «*One must remember also the man who forgets which way the road leads*» (Hackett, 1977: 370). Р. Шар описав Геракліта як «*l'homme magnétiquement le mieux établi*». Під впливом ідей Геракліта його твори пронизані афоризмами, і його переконання в тому, що все перебуває у стані вічних змін і єдність – результат конфлікту протилежностей. Але терміни Р. Шара поетичніші, і для нього «opposites» є «tangibles». Він пише про «*exaltante alliance des contraires*» і в «Recherche

de la base et du sommet» він надає їм чуттєві, конкретні форми: чайки і акули, зірки і вугілля, гірської вершини і гірського потоку і так далі.

Можна виділити три теми, які захоплюють і надихають поета: природа, поезія, людина і людське буття. Природа для Р. Шара означає *L'isle-sur-sorgue au Vaucluse*, місце, де він народився. Його флора, фауна і географічні особливості в його віршах більше, ніж фон; вони – джерело його найбільш характерних зображень і тем. Він безпосередньо вигукує: «*Étant dans ce pays, étant de ce pays, ce que j'ai mis dans la poésie, c'est ce que la nature me donnait*»; природа Провансу була часто відправною точкою для його афористичної форми. Він бачить прованську сільську місцевість як «*toute en paysages aphoristiques*» і як приклади наводить *Fontaine-de-vauchuse* і *Alpilles*. Р. Шар бачить природу як одвічного Поета, який створив і продовжує створювати образи – щілини в скелі, весні води, дерево у цвіті – подібні до глибоко істотних афоризмів або речень.

Р. Шар оспівує природу Провансу в афористичному твердженні про своє дитинство і навчання: «*L'aubepine en fleurs fut mon premier alphabet*». Простота твердження, правильний синтаксис, близькі іменники «*aubepine*» і «*alphabet*» створюють цей герметичний афоризм, який безпосередньо доступний читачеві. Але найпростіші з його афоризмів багаті асоціаціями і мають багато значень. «*Aubepine*», який прослідковується в чотирьох інших віршах, виражає чіпкі стосунки між природою і людиною, дитиною і поетом, початком і кінцем, зростанням і розквітом, минулим і майбутнім. Крім того, «*aubepine*» символізує як невинність дитинства, так і ідеал автора: «*la tâche pure au-dela de l'écriture souillée*» (Hackett, 1977: 371). У багатьох афоризмах посилення на природу розширюються від особистого до загального: «*Le fruit est aveugle. C'est l'arbre qui voit*» (*Feuillets d'Hypnos*), «*J'aime l'homme incertain de ses fins comme Test, en avril, l'arbre fruitier*» (*À une sérénité crispée*), «*Chêne par dérision fougueux, chêne à l'attache, entouré de décombre*» (*À une sérénité crispée*), «*L'oiseau et l'arbre sont conjoints en nous. L'un va et vient, l'autre maugrée et pousse*» (*À une sérénité crispée*).

Афоризми про поезію часто зустрічаються у творах Р. Шара, а в деяких його збірках є розділи, присвячені майже виключно темі про сутність і функції поета, поезії, уяви і образу.

Вірші-поезії Р. Шара створюють його специфічну художню поетику, де поет ніколи не розглядається як героїчна фігура, пророк, а як просто людина. Повстання і боротьба поета знаходяться

в центрі поетики Р. Шара, а афоризм «*Au centre de la poesie, un contradicteur t'attend. C'est ton souverain. Lutte loyalement contre lui*» визначає перший обов'язок поета. В одному реченні Р. Шар виразив засудження тяжкої боротьби і радість від творіння: «*Le poème est ascension furieuse; la poesie, le jeu des berges arides*» (*Feuillets d'hypnos*).

Не всі афоризми в поезії напружені, із суперечливими ідеями і словами, що створюють енергію: «*Le poète, susceptible d'exagération, évalue correctement dans le supplice*» (*Feuillets d'hypnos*). Афоризм малює боротьбу між натхненням, поемою і поетом і показує його в різних ролях, як, наприклад, «*conservateur des infinis visages du vivant*» (*Feuillets d'hypnos*) або «*veilleur éphémère du monde à la lisière de la peur*» (*En trente-trois morceaux*). На відміну від гераклітичних фрагментів, які нагадують догматичні твердження, афоризми Р. Шара адресовані громадськості, тому, хто відчуває особисту відповідальність (Hackett, 1977: 372).

Щодо афористичної тематики людини та людського буття, то такі афоризми відрізняються динамічністю, образністю і поетичністю. Р. Шар гостро усвідомлює, як і будь-який мораліст, людські недоліки, лютість людини до людини (що рідко згадується в його віршах і ніколи цинічним чином). Він скоріше цілитель, ніж аналітик, і людські недоліки розглядаються через його непопулістську віру в життя і його віру в те, що людина створена «*pour des moments peu communs*» і може самостійно перетворити хоча б частину своєї внутрішньої темряви на світло.

Так, в афоризмах про смерть гостріше всього відчувається вся глибина і щирість данини поета до життя, «*notre vie des moissons et des deserts*». Такі афоризми варіюються від ніжності і співчуття до глибокого песимізму та хаосу його сучасності. Р. Шар розмірковує не тільки про особисту смерть, а також можливість смерті цивілізації. Споглядання за людською трагедією надає таким афоризмам сувору простоту і нагадує собою твердження Геракліта: «*Man, like a light in the night, is kindled and put out*» (Hackett, 1977: 370).

Для Р. Шара кінець такий же простий і таємничий, як початок. Є обмін або віддача; але є також повернення і перетворення. І поет говорить про смерть: «*Mourir, c'est passer à travers le chas de l'aiguille après de multiples feuillaisons. Il faut aller à travers la mort pour émerger devant la vie, dans l'état de modestie souveraine*». Біблійні образи вказують на іронічний контраст між християнською вірою і поетичною вірою Р. Шара і Геракліта (Seguin, 1969: 340).

Висновки. Р. Шар взяв афоризм як традиційний і незначний літературний жанр і перетворив його на гнучкий інструмент вираження своєї думки. Його афоризми охоплюють різноманітні теми: від одвічних любові, краси, смерті, до тем природи, моральних заповідей, поезії, людини і її буття.

Лаконічні вірші-афоризми Р. Шара несуть більше смислове навантаження, ніж розгорнутий фрагмент вільного вірша. Можна виділити у творчому здобутку Р. Шара окремі способи, що вводять різні принципи художньої інтерпретації життєвого матеріалу. Афористичні вірші тяжіють до прозорості думки, до наказової інтонації,

що скорочує відстань між поетом і читачем, до лаконічної безперечної життєвого уроку. Захоплення Р. Шара цією поетичною формою можна розглядати певною мірою як реакцію на надмірно обтяжливу затемненість його власних віршів, які залишилися для читача дивом за сімома замками. Для нього поезія і істина синонімічні; і у всіх його роботах естетичні і моральні цінності незмінно зливаються. Його афоризми є зразковими свідками лояльної і надзвичайно родючої боротьби, щоб примирити вимоги як життя, так і мистецтва.

Подальшою темою дослідження афористики поезії Р. Шара будуть саме лингвостилістичні засоби їх реалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. Дубна : Феникс+, 2005. 488 с.
2. Куньч З. Риторичний словник. Київ : Рідна мова, 1997. 341 с.
3. Федоренко Н. Т. Афористика. Москва : Наука, 1990. 419 с.
4. Char R. Fureur et mystère. Paris : Gallimard. 1967. 215 p.
5. Fontanille J. Maximes et aphorismes dans Feuilles d'Hypnos. *L'Information Grammaticale*. 1990. № 45. P. 34–42.
6. Hackett C. René Char and the Aphorism. *World Literature Today*. 1977. Vol. 51. № 3. P. 369–373.
7. Kushner E. René Char, poète. *Liberté*. 1969. № 11(6). P. 63–72.
8. Seguin M. René Char, poète héracliteen. *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*. 1969. № 3. P. 327–334.

REFERENCES

1. Kunyn A.V. Kurs frazeolohyyi sovremennoho anhlyjskoho iazyka [Modern English Phrqseology Course].Dubna : Fenyks+, 2005. 488 p. [in Russian].
2. Kun'ch Z. Rytorychnyj slovnyk [Rhetorical Vocabulary] / Zoriana Kun'ch. – K., Ridna mova, 1997. 341 p. [in Ukrainian].
3. Fedorenko N. T. Aforystyka [Aphoristics]. M., Nauka, 1990. 419 p. [in Russian].
4. Char R. Fureur et mystère. Paris, Gallimard. 1967. 215 p.
5. Fontanille J. Maximes et aphorismes dans Feuilles d'Hypnos // *L'Information Grammaticale*. 1990. № 45. P. 34–42.
6. Hackett C. René Char and the Aphorism // *World Literature Today*. 1977. Vol. 51. № 3. P. 369–373.
7. Kushner E. Rene Char, poete // *Liberte*. 1969. № 11(6). P. 63–72.
8. Seguin M. Rene Char, poete heracliteen // *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*. 1969. № 3. P. 327–34.

ПЕДАГОГІКА

УДК 81243:378.147:00477

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/23.166201>

Ілона ДЕНИСЕНКО,

orcid.org/0000-0002-9769-4605

*асистент кафедри романо-германської філології та перекладу
Білоцерківського національного аграрного університету
(Біла Церква, Україна) ilonadenysenko12@gmail.com*

Анна ТАРАСЮК,

orcid.org/0000-0003-0084-0248

*асистент кафедри романо-германської філології та перекладу
Білоцерківського національного аграрного університету
(Біла Церква, Україна) vikann@meta.ua*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У МОВНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Стаття присвячена дослідженню специфічних характеристик і переваг технології змішаного навчання у процесі вивчення англійської мови студентами мовного вищого навчального закладу порівняно з традиційними моделями навчання. У роботі проводиться порівняльний аналіз поглядів іноземних і вітчизняних дослідників у визначенні змішаного навчання, яке розуміється авторами як сучасний універсальний засіб навчання, що поєднує технології традиційного й електронного навчання й відповідає індивідуальним вимогам студентів. Запропоновано розглянути інтерактивність як принцип, що реалізується у навчальному процесі та надає можливість викладачеві ефективніше організувати процес навчання англійській мові, а студенту забезпечує залучення до активної комунікативної діяльності та створює високий рівень мотивації щодо засвоєння англійської мови.

Ключові слова: *англійська мова, змішане навчання, інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивність, онлайн середовище, комунікативна компетенція, традиційне навчання, саморозвиток, саморефлексія.*

Ілона DENYSENKO,

orcid.org/0000-0002-9769-4605

*Assistant of the Department of Romano-Germanic Philology and Translation
Bila Tserkva National Agrarian University
(Bila Tserkva, Ukraine) ilonadenysenko12@gmail.com*

Анна TARASIUK,

orcid.org/0000-0003-0084-0248

*Assistant of the Department of Romano-Germanic Philology and Translation
Bila Tserkva National Agrarian University
(Bila Tserkva, Ukraine) vikann@meta.ua*

THE BLENDED LEARNING TECHNOLOGY APPLICATION IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER LANGUAGE SCHOOLS

Blended Learning has become one of the most common ways to teach English Language due to its double component, which integrates Face-to-Face classes with virtual learning in order to offer students a wide range of materials and resources organized in a methodological way. The article explores specific characteristics and advantages of blended learning in the process of teaching English as a foreign language at university level in comparison with traditional forms of education. The article collates different points of view in Ukraine and abroad on defining blended learning which is understood by the authors as a modern universal educational method comprising traditional technologies and electronic way of learning and which meets individual demands of learners. It is suggested that interactivity should be considered as a principle realized in education that gives the teacher a possibility to organize the process of learning in a more effective

way and provides the students' involvement in active communicative activity. Besides, it creates a high level of motivation in English language mastering. According to the author, the blended learning, mediated by networking with the use of computers and the Internet, can be successful if in the learning process the role of students and their autonomy will be strengthened and the focus will be shifted from teaching to learning and from a teacher to a student. Based on the comparative analysis undertaken, and the study of the blended learning application in Ukraine and abroad, the author gives valid arguments in favor of this technology. However, the implementation of a Blended Course must have a pedagogical foundation for each setting where it is planned in order to be developed. This article seeks to present some integrative components of Blended Learning and how they have been applied in several researches done in different contexts as well as to present some considerations to keep in mind when designing, implementing and evaluating this model. Besides, it encourages teachers to reflect upon Blended Learning (BL) as a potential and different way to approach learning English language, taking advantage of all the emerging pedagogical tools.

Key words: English language, blended learning, information and communication technologies, interactivity, online environment, communicative competence, face-to-face learning, self-development, self-reflection.

Постановка проблеми. На сучасному етапі перед українськими мовними вищими навчальними закладами насамперед ставиться завдання забезпечити студентів філологів можливістю брати активну участь у міжнародних освітніх проєктах, наукових конференціях та програмах, проходити навчання та стажування у закордонних ВНЗ, що створює сприятливі умови для подальшої успішної професійної діяльності. Це потребує від студентів мати досить високий рівень знання англійської мови. Позитивна мотивація студентів до вивчення англійської мови посилюється у зв'язку з певними змінами, які ми можемо спостерігати у виробничій, соціальній та інших сферах українського суспільства, що у свою чергу змушує викладачів англійської мови застосовувати сучасні та результативні методи, технології та різноманітні види навчальної діяльності на заняттях з англійської мови у ВНЗ, які б відповідали прогресивним тенденціям та вимогам сучасного українського суспільства.

У зв'язку з активною інформатизацією суспільства, використанням інформаційно-комунікаційних технологій та застосуванням індивідуального підходу у процесі навчання, популяризації онлайн курсів, які пропонують відкритий доступ до навчальної інформації в Інтернеті та інше, у системі викладання англійської мови у ВНЗ відбуваються активні спроби модифікувати традиційні форми навчання, виникають більш демократичні форми взаємодії «студент – викладач».

На сучасному етапі суспільство вимагає фахівців, які не тільки можуть бути мобільними та самостійними, але й здатні самотужки знаходити, відбирати та аналізувати необхідну інформацію англійською мовою. Застосування передових педагогічних технологій у процесі викладання англійської мови у мовному ВНЗ формує сприятливі умови для успішного здійснення дидактичних принципів індивідуального та диференційованого підходу до навчання, надає великий вплив на фор-

мування творчої активності й когнітивної діяльності студентів, здійснює умови плавного переходу від навчання до самоосвіти. Сьогодні ІТ-технології, які швидко розвиваються та орієнтовані на результативне використання прогресивних засобів та методів отримання знань вносять значні зміни у процес навчання англійської мови у мовному ВНЗ.

Актуальність проблеми. Деякі автори В. В. Роберт, К. Evelin, В. Oliver, J. Higgins, S. Papert, T. Russel та інші розглядають поєднання традиційних навчальних технологій з прогресивними інформаційними та комунікаційними технологіями як один з ймовірних засобів вирішення проблеми модернізації навчального процесу на основі інформатизації. Вважається, що blended learning (змішане навчання) убув є одним з перспективних напрямків використання ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) у процесі навчання англійській мові у мовному виші.

Термін blended learning (BL) розглядається як поєднання дистанційних, комп'ютерних та веб-орієнтованих технологій навчання, які інтегруються у навчальний процес разом з традиційними аудиторними (face-to-face) заняттями та методиками. Інструменти BL – це навчальна аудиторія, в якій студенти можуть мати вільний доступ до Інтернет-ресурсів і мають можливість використовувати інше сучасне мультимедійне та цифрове обладнання у процесі навчальної діяльності. BL – це сучасний підхід до навчання англійській мові студентів-філологів, який дає можливість викладачеві застосовувати у навчальному процесі величезну кількість сучасних методів, методик та засобів викладання з метою поліпшити та розширити можливості для формування іншомовної компетенції студентів-філологів.

Мета статті – провести аналіз психолінгвістичної та науково-методичної літератури стосовно моделі змішаного навчання англійській мові, розглянути можливості підвищення ефективності навчального процесу за допомогою впровадження

інформаційних технологій в умовах мовного ВНЗ. Виявити переваги та недоліки які пов'язані з використанням даної моделі навчання у процесі викладання англійської мови студентам-філологам.

Виклад основного матеріалу. У науково-методичній літературі на сучасному етапі існує кілька термінів для позначення поняття «BL». Попри поширене використання у вищій освіті, багато авторів стверджує, що термін «BL» важко визначити (Oliver M., Trigwell K, 2005: 17–26), тому сьогодні ми не маємо остаточного визначення цього терміну, іноді його називають «hybrid or mixed learning» – гібридне або змішане навчання (Stracke, 2007: 57–78); «e-learning» – електронне навчання (Shepard, 2005), або b-learning – змішане навчання (Banados, 2006: 533–550). Сміт та Куртин зробили спробу розрізнити деякі з цих термінів, використовуючи відсотки:

Web-enhanced learning – у процесі навчання використовується мінімальна кількість онлайн-вих матеріалів (наприклад, публікація навчального плану або зміст навчального курсу).

Blended learning – використовується значна кількість певних видів онлайн діяльності у традиційному навчальному процесі (face-to-face), але менш як 45%.

Hybrid learning – онлайн діяльність займає 45–80% аудиторного часу.

Fully online learning – 80% або більше навчального матеріалу пропонується онлайн.

Деякі автори розглядають змішане навчання як поєднання традиційного аудиторного навчання та комп'ютерних технологій із застосуванням гнучкого підходу до навчання, у процесі якого враховуються переваги навчальних й тестових завдань в електронному середовищі, а крім того, застосовуються інші засоби, що поліпшують результативність роботи студентів та заощаджують аудиторний час (Stracke, 2007). Д. Пейнтер вказує на те, що змішане навчання – це угруповання формальних та неформальних засобів навчання (наприклад, навчальний процес в аудиторії, засвоєння теорії граматичного матеріалу з обговоренням, використовуючи технології чату, вебінару або електронної пошти) у єдину структуру. На основі аналізу науково-методичної літератури, можна зробити висновок, що більшість авторів вказують на те, що BL допомагає досягати навчальних цілей за допомогою поєднання різних засобів подачі навчального іншомовного матеріалу та об'єднаних курсів, які створюються із застосуванням сучасних веб-технологій, використовуючи «face-to-face» (традиційне навчання в аудиторії) та нефор-

мальне навчання, онлайн взаємодію, контролювану навчальну діяльність студентів на основі їх самостійного вибору власної траєкторії навчання (Valiathan P., 2002).

М. Б. Хорн виділяє кілька моделей BL, які розподіляються по групах ґрунтуючись на засобах організації та подачі навчального матеріалу, яку функцію виконує викладач на занятті та де проводиться аудиторне заняття:

1) Face-to-Face Driver – навчальний процес, як правило, проходить в аудиторії та вимагає безпосередньої взаємодії з викладачем.

2) Rotationmodel – охоплює традиційне й онлайн-навчання. У цьому разі розклад ділиться та закріплюється між цими двома процесами навчання.

3) Flexmodel – взаємодія відбувається тільки онлайн, контакт із викладачем можливий на вимогу, кожен студент має індивідуальний графік та завдання.

4) OnlineLab – навчальний процес проходить онлайн в аудиторіях, які мають спеціальне обладнання та за участю тьютора.

5) Self-Blend learning – студенти мають можливість самостійно обирати онлайн курс навчання.

6) OnlineDriver – навчальний процес проходить у режимі синхронної або асинхронної взаємодії (Horn, Staker, 2011: 17).

У вітчизняних наукових джерелах (А. Стрюка, Ю. Триуса, Ст. Кухаренка) деякі автори пов'язують змішане навчання з форматом дистанційних навчальних курсів, при створенні яких використовуються різноманітні активні методи навчання; інші дослідники характеризують його як форму застосування розподілених інформаційно-освітніх матеріалів у традиційному навчанні з використанням компонентів асинхронного та синхронного дистанційного навчання або як модель навчання, яка містить переваги аудиторної навчальної діяльності та переваги дистанційного навчання, що гарантує доступність навчального курсу (Кухаренко, Березенська, 2016: 284)

На сучасному етапі BL безперервно вдосконалюється та орієнтується на підтримку й застосування підходу особистісно-орієнтованого навчання англійській мові. За останній час з'явилися такі формати BL:

Project-Based Blended Learning – змішане навчання на основі проектів - це модель, в якій студент використовує онлайн-навчання у формі курсів з самостійним доступом та face-to-face (традиційне навчання в аудиторії) для розробки, повторення та публікації навчальних завдань на основі проектів та відповідних видах діяльності. В першу чергу характеризується використан-

ням інтернет-ресурсів для підтримки проектного навчання.

Self-Directed Blended Learning – у процесі самостійного змішаного навчання традиційна академічна робота змінюється на автономну студентську діяльність. Студенти мають можливість використовувати комбінацію традиційного очного навчання з метою формування своєї власної навчальної траєкторії, досягати формальних цілей навчання, спілкуватися з тьюторами в аудиторії або онлайн. Оскільки навчання є самостійним, функції «онлайн-навчання» та вчителів змінюються. Вчитель оцінює прогрес навчання без автентифікації. Завдання студентів полягає у тому, що їм потрібно самостійно не тільки опрацювати навчальний курс, але й вносити відповідні корективи. Деякі студенти успішно справляються з таким форматом навчання, тоді як інші потребують чіткі постанови сформульованих цілей та завдань.

Inside-Out Blended Learning – змішане навчання навпаки. «Онлайнові» компоненти можуть бути самостійними та / або офіційними курсами й навчальними програмами електронного навчання. Навчальний процес планується «почати» та «закінчити» за межами аудиторії, але такий формат потребує керівництва викладача, навчального зворотного зв'язку.

У процесі *Outside-In blended learning* навчання планується «почати» в онлайн середовищі, яке студенти використовують щодня, але «закінчити» в аудиторії.

Студенти можуть отримувати традиційні оцінки за звичайні тести, але аудиторія використовується як «замкнений простір» для обміну, творчості, співпраці, надання та отримання зворотного зв'язку, що збільшує ефективність навчальної діяльності студентів.

Supplemental Blended Learning – у цій моделі студенти виконують або повністю онлайн роботу на додаток до повсякденного очного навчання, або повністю очне навчання в додаток до навчальної діяльності, яка виконується під час онлайн-курсу або онлайн-заходів. Під час такого навчання повністю виконуються критичні цілі навчального процесу в одному просторі, в той час як «протилежний» простір надає студенту певний додатковий досвід.

З метою створення ефективнішої моделі навчання, викладачі мовних ВНЗ створюють бленди своїх занять з наступних причин:

– Інтенсифікувати всі рівні освітнього процесу:

а) підвищити ефективність і якість навчання шляхом використання ІТ-технологій;

б) визначити та використовувати стимули мотивації пізнавальної активності;

в) поглиблювати міждисциплінарні зв'язки.

– Розвиток навичок у студентів роботи з інформаційними технологіями, підготовка до самостійного безперервного навчання за допомогою ІТ-технологій.

– Підготувати студентів до автономної продуктивної діяльності. У процесі використання моделі змішаного навчання англійській мові у студентів формуються такі навички: конструктивного й алгоритмічного мислення; творчого мислення через зменшення обсягу репродуктивної діяльності; комунікативних умінь на основі виконання групових проектів; вміння знаходити рішення у змодельованих ситуаціях; дослідницькі навички; навички інформаційної культури й обробки англомовної інформації.

– З метою підвищити доступність навчальних матеріалів.

– Змішане навчання надає викладачам можливість побудувати диференційоване навчання англійській мові враховуючи індивідуальні потреби студентів і підтримати їх спільну роботу.

– Створити мотивуюче навчальне середовище, орієнтоване на студентів.

– З метою поліпшити у студентів навичок читання, писемного й усного мовлення англійською мовою.

Існує безліч інструментів, що викладач має змогу використовувати для організації ефективного ВЛ англійській мові на занятті:

1. *Технології в аудиторії* – програма PowerPoint, інтерактивна дошка, системи реагування аудиторії.

2. *Віртуальні засоби комунікації через Інтернет* – аудіофайли, дошки обговорень, електронні списки, дискусійні групи, чат, проведення конференцій, електронна пошта, голосування, розсилка анкет, веб-форми, проведення відеоконференцій.

3. *Програмне забезпечення для соціальних мереж* – обмін повідомленнями, розмова телефоном, подкасти, соціальні сайти, відео кліпи, віртуальні світи, веблоги, вікітехнології.

4. *Системи електронного навчання* – система управління навчанням, система відео конференцій, програмне забезпечення для спільної роботи групи

5. *Мобільне навчання* – сайти груп, мобільний телефон, ноутбук, планшетний комп'ютер.

Організація курсу англійської мови на основі змішаного навчання вимагає високого професіоналізму від викладача, оскільки у цьому випадку він стає не тільки тьютором навчального процесу, який організовує самостійну діяльність студентів та результативну систему контролю, але й повинен

безперервно підтримувати контакт зі студентами і в аудиторії, і в електронному середовищі. При складанні курсу викладачеві необхідно методично вірно організувати навчальний матеріал, визначивши, який матеріал буде використовуватися в аудиторії, а який – у дистанційному навчанні. Слід враховувати, який навчальний матеріал необхідно пояснити, а який опрацювати під час аудиторних занять; які саме навчальні матеріали та вправи необхідні й скільки часу потрібно різним студентам для розвитку своїх навичок; яку навчальну інформацію можливо інтегрувати в дистанційний курс, а який матеріал слід дати для самостійного вивчення. Навчальний процес слід організовувати з урахуванням специфічних особистісних якостей студентів, відбору засобів навчання в аудиторії та на дистанційних заняттях, а також моніторинг і самоконтроль студентів. Ще одним важливим фактором є формування стійкої мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, яка повинна підтримуватися впродовж усього навчального процесу. Викладач повинен стимулювати самоконтроль, заохочувати та розвивати різноманітні засоби продуктивної співпраці зі студентом.

До переваг BL англійській мові у мовних ВНЗ можна віднести наступні фактори:

1. Навчальний процес стає автоматизованим, студенти мають постійний безпосередній доступ до навчальної інформації з дисципліни «Англійська мова», результати їх навчальної роботи реєструються онлайн.

2. Викладач має можливість безперервно слідкувати за прогресом пізнавальної діяльності студентів і проводити неупереджене оцінювання, оскільки BL надає великий вибір засобів діагностики.

3. Студенти можуть самостійно вивчати теоретичний матеріал з англійської мови в індивідуальному темпі. Частина роботи студенти виконують у звичних комфортних умовах. Активна комунікативна діяльність та закріплення теорії відбувається на аудиторних заняттях.

4. У процесі використання моделі змішаного навчання англійській мові у студентів формуються навички критичного мислення та вміння самостійної роботи, орієнтованої на пошук необхідних іншомовних інформаційних ресурсів, аналіз, узагальнення, застосування матеріалу для своїх цілей.

5. Навчальні матеріали характеризуються інформаційною доступністю та множинністю використання.

6. У процесі застосування моделі BL англійській мові враховуються такі індивідуальні характеристики студентів, як тип вищої нервової діяльності, когнітивні здібності та інше.

Однак крім вищезгаданих переваг BL, слід відзначити певні проблеми, які пов'язані з використанням цієї моделі навчання у процесі викладання англійської мови студентам філологам. Серед негативних сторін виділяють наступні фактори:

1. Спостерігається недолік безпосередньої комунікації студента з викладачем та іншими студентами.

2. Студенти зобов'язані витрачати свій вільний час на навчання, але багато студентів недостатньо організовані та не мають сформованих навичок автономної роботи.

3. Студенти не мають змоги поставити питання, які виникають у процесі виконання граматичного завдання або отримати негайне пояснення комунікативної ситуації на конкретному прикладі в аудиторії.

4. Організація курсу англійської мови на основі BL вимагає від викладача не тільки комп'ютерної грамотності та знань специфічних характеристик роботи за моделлю BL, а й готовності до часового навантаження – викладачеві потрібен додатковий час, щоб викласти необхідну навчальну інформацію онлайн.

Висновки. Змішане навчання стає пріоритетним форматом навчання англійській мові студентів-філологів, оскільки є цілеспрямованим процесом засвоєння англійської мови, формування умінь та навичок під час аудиторної та самостійної навчальної діяльності студентів на основі інтеграції та двостороннього доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання за умови, що студент самостійно контролює час, місце, маршрути та темп навчання. Студенти навчаються приймати рішення, робити усвідомлений вибір та нести відповідальність за нього, у них розвиваються навички та вміння працювати в інформаційному просторі, самостійно вести пошук, відбирати та аналізувати інформацію англійською мовою, представляти результат з використанням різних сучасних технологій, тобто відбувається формування необхідних мовленнєвих й соціокультурних компетенцій. Застосування моделі змішаного навчання у процесі викладання англійської мови дає можливість збільшити час для безпосереднього спілкування в аудиторії, і таким чином, на формування іншомовної комунікативної компетенції студентів. Деяким студентам працювати в електронному освітньому середовищі комфортніше, оскільки воно допомагає подолати психологічний бар'єр, невпевненість у собі, які виникають під час аудиторного заняття. Внаслідок зниження рівня стресу при роботі в електро-

ньому середовищі підвищується впевненість та самооцінка студентів, що сприятливо впливає на їх участь у дебатах та обговореннях. Таким чином, очевидно, що модель змішаного навчання інтегрується у загальну концепцію модернізації сучасної освіти, засновану на впровадженні нових освітніх стандартів та приєднання до Болонського процесу та інших міжнародних угод.

Змішане навчання формує сприятливі умови для результативного викладання англійської мови, орієнтуючись на принцип інтерактивності та застосування ІТ технологій. Усі елементи такого формату навчання узгоджено взаємодіють

тільки за умов правильної методичної організації, вони можуть видозмінюватися відповідно до свого обсягу та тривалості в залежності від поставлених навчальних завдань. На сучасному етапі викладачі англійської мови активно застосовують різні формати та методи змішаного навчання, оскільки вони надають їм можливість експериментувати, постійно використовувати на заняттях комп'ютерні та веб-технології, що гарантує інтерактивну та оперативну діяльність студентів щодо пошуку, отримання, зберігання та перероблення як навчального, так і аутентичного іншомовного матеріалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кухаренко В. М., Березенська С. М., Бугайчук К. Л. Теорія та практика змішаного навчання. Харків, 2016. 284 с.
2. Banados E. A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. *CALICO Journal*. 2006. № 23/3. P. 533–550.
3. Horn M. B., Staker H. The Rise of K-12 Blended Learning. Innosight Institute. Public Impact, 2011. 17 p.
4. Oliver M., Trigwell K. Can blended learning be redeemed? *E-Learning* 2/1. 2005. P. 17–26.
5. Shepard J. An e-recipe for success. *EL Gazette*. 3.12.2005.
6. Stracke E. A road to understanding: A qualitative study into why learners dropout of a blended language learning (BLL) environment. *ReCALL*. № 19/1. 2007. P. 57–78.
7. Valiathan P. Blended Learning Models. URL: <http://www.learningcicuits.org/2002/valiathan> (дата звернення 10.02.2019).

REFERENCES

1. Kukhareno V. M., Berezenska S. M., Buhaichuk K. L. Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia. Kharkiv, 2016. 284 s.
2. Banados E. A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. *CALICO Journal*. 2006. № 23/3. P. 533–550.
3. Horn M. B., Staker H. The Rise of K-12 Blended Learning. Innosight Institute. Public Impact, 2011. 17 p.
4. Oliver M., Trigwell K. Can blended learning be redeemed? *E-Learning* 2/1. 2005. P. 17–26.
5. Shepard J. An e-recipe for success. *EL Gazette*. 3.12.2005.
6. Stracke E. A road to understanding: A qualitative study into why learners dropout of a blended language learning (BLL) environment. *ReCALL*. № 19/1. 2007. P. 57–78.
7. Valiathan P. Blended Learning Models. URL: <http://www.learningcicuits.org/2002/valiathan> (дата звернення 10.02.2019).

УДК 81'243:378.147:004.5

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/23.166205>

Ілона ДЕНИСЕНКО,

orcid.org/0000-0002-9769-4605

*асистент кафедри романо-германської філології та перекладу
Білоцерківського національного аграрного університету
(Біла Церква, Україна) ilonadenysenko12@gmail.com*

Анна ТАРАСЮК,

orcid.org/0000-0003-0084-0248

*асистент кафедри романо-германської філології та перекладу
Білоцерківського національного аграрного університету
(Біла Церква, Україна) vikann@meta.ua*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПОДКАСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІВ

Стаття присвячена можливості та доцільності використання одного з новітніх технічних засобів навчання іноземній мові у мовному вищому навчальному закладі – подкастів і розкриває їх дидактичний потенціал. У статті наводиться визначення поняття «подкаст», виділяються основні жанри подкастів, визначаються характерні риси подкастів, переваги та недоліки їх використання у навчальному процесі, виділяються типи завдань, які можна запропонувати студентам на занятті з іноземної мови, представлена схема, за якою студенти можуть створювати власні подкасти на заняттях з іноземної мови у мовному вищому навчальному закладі. Показано, що використання подкастів у навчанні англійської мови дозволяють вирішити цілий ряд методичних та дидактичних завдань, серед яких формування навичок та умінь розуміння іноземної мови на слух, формування та вдосконалення слухо-вимовних навичок, розширення та збагачення активного та пасивного лексичного запасу студентів, розвиток і поліпшення навичок читання іноземною мовою, надання студентам країнознавчої інформації.

Ключові слова: подкаст, інформаційно-комунікаційні технології, Інтернет, аудіювання, аудіоблог, аудіо-текст, комунікативна компетенція.

Ілона DENYSENKO,

orcid.org/0000-0002-9769-4605

*Assistant of the Department of Romano-Germanic Philology and Translation
Bila Tserkva National Agrarian University
(Bila Tserkva, Ukraine) ilonadenysenko12@gmail.com*

Анна TARASIUK,

orcid.org/0000-0003-0084-0248

*Assistant of the Department of Romano-Germanic Philology and Translation
Bila Tserkva National Agrarian University
(Bila Tserkva, Ukraine) vikann@meta.ua*

SOME ASPECTS OF USING PODCASTS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE OF STUDENTS AT LANGUAGE SCHOOLS

The article deals with the issue of teaching foreign language by using podcasts as one of the most modern educational technologies in training process at higher language school. The article considers a definition of podcasts, highlights the certain kinds of podcasts, the advantages and disadvantages of their using in the educational process, and presents the types of tasks that can be proposed to students in class. In the framework of the article, the author carried out their view of different sources dealing with the issue of teaching and learning foreign language by means of various innovative technologies, including podcasts in order to analyze the views of scientists and pedagogues concerning their experience of their application. The theoretical resources review has shown that in the context of the rapid spreading of new high-tech applications among the students, the use of podcasts provides an innovative and effective means of teaching foreign language to students at language schools. It is shown that using podcasts in teaching foreign language allows solving some methodological and didactical tasks: audio and video training podcasts enhance learners' comprehension and further discussion, increase students' motivation to learn, promote teaching effectiveness, reinforce training material and provide additional educational resources, and serve as a new interesting activity in class and at home, develop students' reflection and critical thinking, improve the information and communication competence of both students and teachers. The other

benefits of using podcasts in education process includes the following: availability – students listen to the downloaded podcasts anytime and in anyplace, and as many times as they need; wide range of content – students themselves choose what themes are interesting for them, flexibility of learning – students learn at their own space; portability – students download the podcasts on their media players, PC, laptops, tablets, smartphones; acceptable price – majority of podcasts are free to download, and cheap to develop; easy to find on Internet. While producing podcasts it is possible to record lectures, student presentations, talk to guest expert or lecturer, interview from the field or other supplementary material musical, authentic materials, reports, book reading, discussions, pronunciation drills by native speakers, songs, sound-bites from documentary movies, etc.

Key words: *podcast, Information and Communications Technology, Internet, listening, audioblog, audiotext, communicative competence.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі виникає гостра потреба підвищення якості іншомовної підготовки студентів у вищих навчальних закладах України, що обумовлюється змінами загальної концепції модернізації сучасної освіти, яка заснована на впровадженні нових освітніх стандартів та приєднання до Болонського процесу та інших міжнародних угод; прогресивними тенденціями розвитку світового суспільства; розширенням сфери міжнародної комунікації; високою конкурентоспроможністю випускників ВНЗ, які володіють іноземною мовою на досить високому рівні. Це стає актуальною проблемою для студентів всіх спеціальностей, не виключаючи й студентів філологів. Безсумнівно, що незадовільна ефективність мовленої підготовки студентів у ВНЗ визначається передусім недостатніми можливостями реалізувати продуктивне навчання іноземній мові в умовах мовного ВНЗ у повному обсязі.

Внаслідок цього, у процесі викладання іноземної мови студентам філологам необхідно застосовувати комплексний підхід з метою визначення системи методичної підготовки студентів, орієнтуючись на позиції прогресивної освітньої парадигми, враховуючи теоретичні та практичні напрацювання методики навчання іноземним мовам та професійно значущі міждисциплінарні взаємозв'язки. Також, необхідно безперервно вести пошук нових заходів, методів, засобів та форматів навчання іноземній мові студентів для розвитку їх іншомовної комунікативної компетентності в умовах збільшення значущості іноземної мови як засобу професійного спілкування.

Сьогодні в Україні ми можемо спостерігати формування абсолютно нової концепції освіти, яка орієнтується насамперед на вступ у світовий інформаційно-освітній простір. ІТ технології стають обов'язковою частиною комплексного процесу навчання, що підвищує його результативність значною мірою. На сучасному етапі інформація визначається як ключовий ресурс формування суспільства, а інформаційні системи та технології вважають ефективним засобом підвищення результативності професійної діяльності фахівців.

Активне застосування деяких інструментів ІТ технологій на заняттях з іноземної мови у мовному ВНЗ (наприклад, навчальні комп'ютерні програми, твітер, подкастинг, wiki, соціальні мережі, блоги та інші технічні засоби навчання в on-line або off-line режимах надає можливість студентам збільшувати та інтенсифікувати обмін іншомовними знаннями, підвищувати мотивацію до навчання, стимулює їх інтелектуальну діяльність, розкриває індивідуальні якості, здібності, навички, сприяє розвитку навичок автономної діяльності, а також за допомогою комп'ютерних технологій викладач іноземної мови має змогу прискорювати процес формування мовлених умінь та мовленнєвих навичок у студентів, впроваджувати індивідуально-орієнтований підхід до навчання, заснований на інтелектуально-мовленнєвих здібностях кожного студента.

На сучасному етапі формування та розвиток іншомовної комунікативної компетенції студента філолога є основною метою навчання іноземній мові у мовному ВНЗ. «Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment» (Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою: Вивчення, викладання, оцінка) – документ Ради Європи, який є основою класифікації методів викладання іноземної мови та стандартизації оцінок рівнів володіння мовою, визначає, що «communicative language competence» (комунікативна мовленнєва компетенція), утворюється з наступних елементів:

- 1) лінгвістично-фонетичні, лексичні, синтаксичні знання та вміння;
- 2) соціолінгвістичний елемент, який демонструє соціокультурне середовище застосування іноземної мови;
- 3) прагматично-практичні знання, вміння, що стосуються лінгвістичної системи та передбачають застосовувати мовлені засоби для досягнення конкретних функціональних цілей згідно схем взаємодії.

Сформована іншомовна комунікативна компетенція надає змогу студентам брати безпосередню участь у професійній комунікації інозем-

ною мовою, ефективно вирішувати поставлені завдання та здійснювати особисті ділові контакти, робить можливим безперервну самоосвіту та підвищення якості знань іноземної мови. Інноваційні ІТ технології призводять до вдосконалення концепції навчання іноземним мовам: ґрунтовно видозмінюються не тільки методи та форми навчання, які на сучасному етапі мають тенденцію орієнтуватися на активну когнітивну діяльність студентів, але й відбуваються зміни функції викладача, аудиторна та самостійна діяльність студентів. Активне застосування інформаційних технологій надає виняткові можливості для навчання іноземній мові студентів-філологів: створюються умови для реальної іншомовної комунікації, надається відкритий доступ до величезної кількості автентичної інформації та навчальних матеріалів у текстовому, аудіо - та відеоформатах, що робить можливим створення технологічного навчального мовленого середовища з метою формування комунікативної компетенції у студентів, розвитку освітнього простору, який пропонує інформацію щодо соціокультурних особливостей лінгвосоціума, який вивчається.

Одним з ефективних інструментів, які допомагають реалізувати атмосферу занурення в іншомовне середовище, вважаються подкасти. Подкастинг (podcasting, від англійського слова broadcasting – ефірне мовлення) – церозробка та поширення голосових передач або відеоматеріалів (подкастів) в Інтернеті. Подкасти можуть бути окремими файлами або файлами, які постійно оновлюються та публікуються за тією ж адресою в Інтернеті та завантажуються автоматично, якщо ви маєте підписку на RSS. Як правило, вони мають конкретну тему та випускаються з певною періодичністю. Основні жанри подкастів – аудіоблоги (онлайн-щоденник), музика, техніка, комеді-подкаст, аудіокнижки, навчальні подкасти, інтерв'ю, новини та політика, радіоспектаклі та радіо-шоу, подкасти на спортивну та ігрову тематику.

Використовувати подкастинг можливо практично повсюди, де інформація передається за допомогою звуку, але саме у процесі навчання іноземній мові можливості цієї технології застосовується у повному обсязі, оскільки мова, у цьому контексті, виступає одночасно й предметом вивчення, й засобом передачі інформації. Застосування подкастів на заняттях з іноземної мови підвищує мотивацію студентів, оскільки вони мають можливість відбирати фонетичний

матеріал, який найбільше відповідає їх навчальним цілям; відбувається розвиток навичок аудіювання та умінь сприймати різні стилі мови

з різними акцентами та інтонаціями; закріплюються навички говоріння.

Мета статті. У статті розглядається один з ефективних інструментів інформаційно-комп'ютерних технологій – подкастинг згідно дидактичної та методичної точки зору викладання іноземної мови, визначається поняття «подкаст», виділяються головні жанри подкастів, визначаються характерні риси подкастів, переваги та недоліки їх використання у мовному вищому навчальному закладі на заняттях з іноземної мови. Виділяються види завдань з використанням подкастів, які можна запропонувати студентам філологам для ефективного вивчення іноземної мови; представлена схема, за якою студенти можуть створювати власні подкасти на заняттях з іноземної мови у мовному ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Багато дослідників цього питання вказують на результативність та ефективність застосування подкастингу у якості одного з нових високотехнологічних мобільних додатків (D. McKinney, Kavaliauskienė G., та ін.) (McKinney, 2009: 617), успішність використання подкастингу під час викладання англійської мови (Ho, 2016: 6–7), Rosell-Aguila стверджує, що подкастинг може вивчатися як ефективний засіб навчання іноземній мові. Українські вчені Н. В. Грицик, Т. В. Шиян, І. М. Дробіт, вивчали технології подкастингу як продуктивний інструмент викладання англійської мови.

Сучасні дослідники припускають, що викладання іноземної мови з використанням подкастів може включати в себе широкий спектр навчальних матеріалів: лекції, презентації студентів, бесіди із запрошеним експертом або лектором, інтерв'ю з місць подій, додатковий музичний матеріал, автентичні ресурси (бесіди на побутові теми, читання книг), звукові фрагменти художніх та документальних фільмів, короткі уроки іноземної мови (Kavaliauskienė, 2009: 30).

Використання подкастів характеризується наступними особливостями – доступністю аудіо, відео файлів, регулярністю розробки, підключенням до Інтернету, можливістю завантажити їх на аудіоносії. Довжина файлів та кількість подкастів у рамках серії, теми можуть відрізнятися відповідно до основної мети подкастинга, інтересів та потреб користувачів Інтернету.

Максимально прийнятним і реальним завданням застосування подкастів у навчальних цілях вважається формування рецептивних аудіативних умінь студентів у процесі роботи з фонетичним, лексичним та граматичним матеріалом та навичок розуміння іншомовної мови на слух – розді-

ляти головну та другорядну інформацію, визначати тему та основну ідею, розбивати сюжет на смислові частини, встановлювати логічні взаємозв'язки, сприймати повідомлення у визначеному темпі й тривалості, до самого кінця сюжету без пропусків.

З погляду методики, подкасти допомагають розвивати навички усного іншомовного мовлення у студентів. Вони надають можливість викладачеві цікаво представляти незнайомий лексичний матеріал і навчальну інформацію; збагачувати семантичне поле й опрацьовувати мовленнєвий матеріал; формувати соціокультурну компетенцію студентів. Подкасти використовуються не лише як матеріал для рецептивних вправ, а також з метою розвитку навичок іншомовної комунікації, допомагають виконувати контроль за процесом навчання та тренувати підготовленезадалегідь або спонтанне усне мовлення на аудиторному занятті, та під час самостійної діяльності студентів. Визначають, що однією з ключових переваг застосування подкастів під час навчання іноземній мові вважається автентичність навчальних ресурсів. Студенти використовують звичайні та широко відомі матеріали, але в той же самий час вони оволодівають необхідними міждисциплінарними навичками використання іноземної мови на практиці у повсякденному житті. Щодо застосування технології відеокастинг як інструменту аудіювання, стверджується, що вони суттєво покращують навички розуміння іншомовної мови на слух. Місце дії, емоції та жести героїв, все те, що студенти мають змогу побачити у відеоролику, формують значущі візуальні стимули для говоріння іноземною мовою.

З погляду дидактики подкасти мають наступні особливості: інтерактивність, загальнодоступність, простота застосування, мультимедійність, заощадження навчального часу та простору, звукові характеристики.

Завдяки своїм *звуковим характеристикам* подкасти у процесі навчання іноземній мові студентів філологів підвищують результативність розвитку усних видів іншомовної мовленнєвої діяльності, оскільки вони передають інтонаційні нюанси, діалектичні та індивідуальні специфічні характеристики іноземної мови. Подкасти представляють навчальний матеріал зрозуміло, цікаво, наочно, отож вважаються необхідним інструментом доступу до інформаційних джерел. Завдяки *мультимедійним характеристикам* подкасти мотивують студентів виконувати різноманітні креативні завдання та формують міждисциплінарні навички медіа грамотності, що актуально для подальшого

застосування іноземної мови у повсякденних іншомовних ситуаціях. *Інтерактивність* подкастів доповнює формування комунікативних та креативних навичок студентів, забезпечуючи плавний перехід від отримання знань до їх синтезування, обміну. Застосування подкастів на заняттях з іноземної мови також сприяє ефективній організації навчального процесу: інтенсифікує, систематизує та індивідуалізує навчання; допомагає формувати автономію студентів, розвивати навички критичного мислення. Технологія подкастинг, у якості інструмента мобільного навчання, відповідає стандартам сучасної філологічної освіти та навчання, яке на сучасному етапі перш за все орієнтується на особистість студента.

Отже, можна зробити висновок, що у процесі викладання іноземної мови студентам мовного ВНЗ подкастинг можливо застосовувати:

- 1) як різновид самостійної роботи студентів, виконання якої обговорюється та перевіряється на аудиторному занятті;
- 2) з метою попереднього знайомства з лексичним та граматичним матеріалом, який викладач задалегідь підготував для студентів, що мають недостатній рівень знання іноземної мови;
- 3) як можливість прослухати та зрозуміти носіїв мови, що вивчається, ознайомитися з діалектами, різною вимовою, сленгом;
- 4) у рамках курсу дистанційного навчання іноземній мові;
- 5) з метою закріплення та контролю розуміння опрацьованого навчального матеріалу.

Організація навчальної діяльності з використанням технології подкастинга на аудиторному занятті повинна мати певну логіку в діях студентів та викладача, а саме:

- попередня постановка цілей та орієнтованого завдання;
- прослуховування та перегляд подкасту;
- виконання вправ, які перевіряють розуміння подкасту.

Процес відбору подкастів для використання у навчальних цілях слід здійснювати, спираючись на вже опрацьований лексичний та граматичний матеріал. З огляду на ступінь складності подкасту, слід сформулювати питання, що стосуються змісту навчального матеріалу, представити розгорнуті відповіді, використовуючи незнайомі лексичні одиниці.

Здійснюючи відбір або розробку вправ до подкастів, які націлені на формування аудитивних навичок та розвиток умінь аудіювання, викладачеві також необхідно враховувати рівні складності різних типів завдань.

Розглянемо деякі види завдань з використанням подкастів, які можна запропонувати студентам на заняттях з іноземної мови у мовному ВНЗ:

– Вправи, які не передбачають самостійної діяльності: прослуховування та повторення текстового матеріалу за диктором.

– Вправи, які припускають коротку відповідь або прості дії: заповнити таблицю, закінчити схему, відзначити правильне / неправильне твердження; вказати пропущене слово, виправити помилки.

– Вправи, в яких потрібно давати розгорнуті усні або письмові відповіді, які передбачають реалізацію складних комунікативних навичок: дати відповіді на запитання, що перевіряють не тільки зміст, але й розуміння головної ідеї подкасту, перекласти, резюмувати, передати своїми словами інформацію, яку почули.

– Вправи, виконуючи які студенти вирішують конкретні проблемні завдання, ґрунтуючись на інформації, що була отримана з подкасту.

Подкасти можна поділити на три типи:

Автентичні подкасти, файли з записом носіїв мови (студенти можуть слухати автентичні записи з різними голосами, виникає можливість формувати аудитивні навички з різними альтернативами іноземної мови, студенти можуть прослуховувати різножанровий матеріал (діалоги на побутові теми, репортажі, звіти, інтерв'ю, виступи тощо).

Подкасти, які створюються самими викладачами (такі подкасти створюються для вивчення конкретних навчальних тем або повторного прослуховування та закріплення навчального матеріалу). Викладачі можуть публікувати подкасти, які містять домашні завдання та викладати їх на веб-сайті з потоком RSS. Студенти, підписавшись на цей потік, мають можливість синхронізувати такі завдання та опрацьовувати їх у будь-який зручний для них час.

Подкасти, які створюють та публікують студенти власноруч. Студенти можуть створювати та публікувати свої власні подкасти, які прослуховують не тільки викладач, а й інші студенти. Сюди можна включати не лише виконання певних завдань, а й обговорення тем, які були прослухані; розгляд питань, які виникають щодо пройденого навчального матеріалу. Розробка подкастів студентами дає можливість викладачеві застосовувати індивідуальний підхід у процесі навчання іноземній мові та ініціює творчу діяльність студентів.

Створення подкасту на занятті з іноземної мови можна здійснювати за наступною схемою:

- а) сформулювати тему та формат подкасту,
- б) розробити проект пошуку необхідної інформації та мовленого оформлення,

в) записати подкаст, провести аналіз та обговорення, в якому беруть участь всі студенти,

г) відредагувати подкаст, враховуючи зауваження та пропозиції,

д) опублікувати подкаст в Інтернеті.

Однак необхідно відзначити деякі проблеми, які можуть виникнути під час застосування подкастів з метою аудіювання іншомовного матеріалу – окремі подкасти не супроводжуються друкованим текстом; потребується встановити певні комп'ютерні програми такі, як iTunes, HandyBits, FlashVideo, щоб спростити завантаження подкастів; не можна швидко переглядати та прослуховувати певні фрагменти подкастів; прослуховування та перегляд подкастів займає більше часу на занятті, наприклад, ніж читання, але відмінно від нього створює неповторну атмосферу іншомовної комунікації в аудиторії [3].

Висновки. Таким чином, застосування технології подкастинга на заняттях з іноземної мови у мовному ВНЗ дозволяє:

– суттєво заощадити час викладача та студента під час підготовки до заняття;

– студентам отримувати актуальну автентичну інформацію, яка постійно оновлюється;

– відбувається активне занурення студентів у мовлене середовище, внаслідок чого вони поступово долають мовлені труднощі, які виникають під час спілкування іноземною мовою;

– ефективно реалізувати самостійну діяльність студентів на занятті та в позааудиторний час (наприклад, стимулювати обговорення тем і здійснення дискусій іноземною мовою), внаслідок збільшення обсягу самостійної роботи з вивчення іноземної мови, яка керується викладачем;

– ініціювати творчу, пошукову та науково-пізнавальну діяльність студентів (наприклад, за допомогою організації веб-квестів за тематикою або проблематикою подкасту, а також завдяки наданню можливості студентам стати авторами власних подкастів);

– формувати та покращувати комунікативні та соціокультурні компетентності, отримувати додаткові професійні компетенції;

– підвищувати інтерес і внутрішню мотивацію студентів до вивчення іноземної мови на основі постійного застосування автентичних матеріалів, використання мультимедійного компонента у навчальному процесі, застосування нестандартних форм та видів роботи, привнесення різноманітності у встановлений формат навчання, а також за рахунок широкої проблематики представленого матеріалу;

– знайомити студентів з мережевими ресурсами, що пропонують багато цікавої та корисної інформації.

ції щодо досліджуваних тем, за допомогою яких студент вирішує поставлені викладачем завдання;

- розвивати рефлексію та критичне мислення у студентів;

- підвищувати інформаційно-комунікаційну компетенцію як студентів, так і викладачів.

- вирішувати конкретні дидактичні завдання, а саме: розвиток та поліпшення навичок читання;

формування навичок аудіювання та слухо-вимовних навичок; поліпшення іншомовних навичок говоріння й письма; розширення активного та пасивного лексичного запасу; надання студентам країнознавчої інформації – мовний етикет, культурні особливості та традиції країни, мова якої вивчається, характерні риси мовної поведінки у рамках комунікаційного процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грицик Н. В. Технологія подкастинг у викладанні іноземної мови (за професійним спрямуванням). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету: Педагогічні науки*. 2015. № 124. С. 24–26.
2. Дробіт І. М. Використання подкастів при викладанні англійської мови за професійним спрямуванням. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2011. № 5 (2). С. 89–92.
3. Шиян Т. В. Використання подкастів у викладанні курсу «Business English» для студентів гуманітарних спеціальностей. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2010. № 53. С. 145–148.
4. Ho C. B. Technology Adoption of Podcastin Language Learning: Using Taiwan and Chinaas Examples. *International Journal of e-Education, e-Busi-ness, e-Management and e-Learning*. 2016. V. 6. № 1. С. 1–12.
5. Kavaliauskienė G. English For Specific Purposes: Podcasts For Listening Skills. *Santalka Filologija. Edukologija*. 2009. № 17(2). С. 28–37.
6. Li H. Using podcast for learning English: perception of Hong Kong Secondary 6 ESL Students. *Debut: the undergraduate journal of languages, linguistic and area studies*. 2010. № 1 (2). С. 78–90.
7. McKinney D. iTunes University and the classroom: Can Podcasts Replace Professors? *Computers & Education*. 2009. V. 52. № 3. P. 617–623.
8. Sze P. Developing Students Listening and Speaking Skills through ELT Podcasts. *Education Journal*. 2006. V. 34. № 2. С. 115–134.

REFERENCES

1. Hrytsyk N. V. Tekhnolohiia podkastynh u vykladanni inozemnoi movy (za profesiinym spriamuvanniam). *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu: Pedahohichni nauky*. 2015. № 124. S. 24–26.
2. Drobit I. M. Vykorystannia podkastiv pry vykladanni anhliiskoi movy za profesiinym spriamuvanniam. *Visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti*. 2011. № 5 (2). S. 89–92.
3. Shyian T. V. Vykorystannia podkastiv u vykladanni kursu Business English dlia studentiv humanitarnykh spetsialnostei. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*. 2010. № 53. S. 145–148.
4. Ho C. B. Technology Adoption of Podcastin Language Learning: Using Taiwan and Chinaas Examples. *International Journal of e-Education, e-Busi-ness, e-Management and e-Learning*. 2016. V. 6. № 1. P. 1–12.
5. Kavaliauskienė G. English For Specific Purposes: Podcasts For Listening Skills. *Santalka Filologija. Edukologija*. 2009. № 17 (2). P. 28–37.
6. Li H. Using podcast for learning English: perception of Hong Kong Secondary 6 ESL Students. *Debut: the undergraduate journal of languages, linguistic and area studies*. 2010. № 1 (2). P. 78–90.
7. McKinney D. iTunes University and the classroom: Can Podcasts Replace Professors? *Computers & Education*. 2009. V. 52. № 3. P. 617–623.
8. Sze P. Developing Students Listening and Speaking Skills through ELT Podcasts. *Education Journal*. 2006. V. 34. № 2. P. 115–134.

Леніна ЗАДОРЖНА-КНЯГНИЦЬКА,*orcid.org/0000-0001-9876-5797**доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та освіти
Маріупольського державного університету
(Маріуполь, Україна) zador_knyag@i.ua*

ДИРЕКТОР ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: КЕРІВНИК ЧИ МЕНЕДЖЕР (ДО ДИСКУРСУ ПРОБЛЕМИ)

У статті охарактеризовано дефініції «керівник закладу освіти», «менеджер освіти». Зазначено, що обґрунтування зазначених понять обумовлюється необхідністю їх чіткого розмежування. На основі аналізу чинної нормативної бази з питань освіти й управління освітньою галуззю та актуальних наукових джерел зроблено висновок щодо сутності поняття «менеджер освіти» як професіонала високого рівня, талановитого організатора педагогічної взаємодії з конвергентним мисленням. Поняття «керівник закладу освіти» використано на позначення особи, яка займає керівну посаду в закладі освіти. Зазначено, що між поняттями «менеджер», «керівник», «директор» не існує принципової відмінності, оскільки вони відображають управлінську діяльність із певними акцентами на формах її прояву.

Ключові слова: керівник закладу освіти, менеджер освіти, керівництво, менеджмент, управління, лідерство.

Lenina ZADOROZHNA-KNYAGNITSKA,*orcid.org/0000-0001-9876-5797**Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Chair of Pedagogy and Education of Mariupol State University
(Mariupol, Ukraine) zador_knyag@i.ua*

HEADMASTER: DIRECTOR OR MANAGER (TO THE DISCUSSION OF THE PROBLEM)

In modern literature, there is a significant interest to the personality of the headmaster, which led to a discourse about the usage of the concepts of “manager of education” and “head of educational institutions” in the theory and practice of managing educational institutions.

The article describes the definitions of “head of educational institution” and “manager of education”. It is noted that the need to justify these concepts is conditioned by the need for their clear differentiation. The analysis of the current normative base in the sphere of on education and management of the educational branch and relevant scientific sources has been carried out. On the basis of the above analysis, a conclusion is made on the essence of the notion of “manager of education” as a high-level professional, talented organizer of pedagogical interaction. Such a specialist has a convergent thinking, creative and organizational skills, is empowered by the state or the owner of the institution, professionally manages the teaching staff in accordance with the purpose, mission, educational standards and socially relevant pedagogical requirements, provides profitability and competitiveness of education, monitors internal and external pedagogical environment. The notion of “education manager” is not officially formalized in the regulatory framework on education management, but it is intensively used in higher education in the context of professional training in the specialty “Management”. The term “head of an educational institution” is used to identify a person who holds a leading position in an educational institution.

It is noted that there is no fundamental difference between the concepts “manager”, “leader”, “director”, because they reflect management activity with certain accents on the forms of its manifestation. The notions of “manager” and “leader”, “director” reflect management activity with certain emphasis on the forms of its manifestation: the word “director” comes from the English “to direct” – to direct, refer to, which has the equivalent term “leadership” – leader (the ability of a person to influence groups of people or individuals in order to achieve certain predetermined goals that reflect the role of leading, directing subject). The term “manager” comes from the word “to manage” – therefore, the manager is the manager (an employee who ensures the achievement of the goal and effectiveness of the processes by creating the appropriate structural order; that is, it is the organizer and the executor).

Key words: head of educational institution, educational manager, management, guidance, headship, leadership.

Постановка проблеми. Сучасні реформаційні процеси, які відбуваються у сфері загальної середньої освіти, висувають на передній план перегляд підходів до управління закладами освіти за

умов їх академічної автономії та децентралізації управління. Концепцією Нової української школи передбачено вдосконалення управління закладами освіти у напрямі зміцнення зв'язку з місцевими

громадами, забезпечення якості освітніх послуг через самостійне формування закладами освітніх програм, складання навчальних планів і програм відповідно до стандартів середньої освіти та досягнень сучасної науки, вибір підручників, методик навчання і виховання, розвиток навчально-матеріальної бази (НУШ, 2016: 25). Зазначене вище актуалізує організаційно-методичну складову управлінської діяльності керівника закладу освіти.

З іншого боку, нові можливості для розширення державно-громадського партнерства у сфері освіти через задекларовані у Концепції Нової української школи підходи до забезпечення повної прозорості фінансування закладів освіти, розвитку інфраструктури для забезпечення різних форм навчання школярів, педагогів, батьків обумовлюють вимоги до керівника закладу освіти як менеджера з інноваційними методами господарського управління.

Зважаючи на зазначене, у сучасній літературі існує значний інтерес до особистості керівника закладу освіти, що обумовлює дискурс щодо використання у теорії та практиці управління закладами освіти понять «менеджер освіти» та «керівник закладу освіти».

Аналіз досліджень. Важливі узагальнення щодо філософського обґрунтування сутності й сенсу управління у сфері освіти подане в наукових працях Ю. Бех, Л. Даниленко, В. Крижка й О. Мамаєвої, Л. Лікарчука, О. Мармази, В. Огнев'юка та ін. Науковцями розкрито теоретико-методологічні засади управління освітою, обґрунтовано його тенденції та зв'язок із розвитком європейського і світового освітнього простору, розкрито стратегічні напрями вдосконалення управління вітчизняною освітою.

Соціальне обґрунтування сутності й сенсу управління у сфері освіти подане в наукових працях із проблем управлінської діяльності менеджера освіти (О. Воронько, Д. Дзвінчук, Г. Дмитренко, М. Кириченко, В. Луговий, Л. Онищук, В. Панасюк, Л. Погребняк, Л. Семененко, Є. Ходаківський, Ю. Богоявленська та Т. Грабар, Є. Хриков та ін.). Особистість керівника закладу освіти прямо чи побіжно розглядають у своїх дослідженнях В. Берека, В. Гладкова, Н. Коломінський, Л. Кравченко, С. Крисюк, Л. Семененко та ін.

Проте, у роботах зазначених вище науковців спостерігається певне змішування понять «менеджер освіти» та «керівник закладу освіти», або наявне протиставлення цих понять, що свідчить про необхідність розкриття їхньої сутності на основі аналізу чинної нормативної бази з питань освіти й актуальних наукових джерел.

Метою статті є дефініційний аналіз понять «керівник закладу освіти» та «менеджер освіти».

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 (Постанова КМУ від 29 квітня 2015 р. № 266), професійна підготовка менеджерів освіти належить до галузі знань 07 Управління та адміністрування, спеціальності 073 Менеджмент. До цієї ж спеціальності віднесено підготовку усіх фахівців сфери управління, які за аналогічним переліком 2010 р. належали до інших спеціальностей: «Управління персоналом та економіка праці», «Менеджмент організацій і адміністрування (за видами економічної діяльності)», «Менеджмент інноваційної діяльності», «Менеджмент інвестиційної діяльності», «Менеджмент природоохоронної діяльності», «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності», «Управління у сфері економічної конкуренції», «Якість, стандартизація та сертифікація», «Логістика», «Дорадництво», «Управління проектами», «Управління фінансово-економічною безпекою», «Адміністративний менеджмент» тощо.

Об'єднання зазначених вище освітніх програм у межах однієї спеціальності не обличене сенсу, якщо розглядати менеджмент як теорію і практику управління діловими організаціями в ринкових умовах; як управління, зорієнтоване на забезпечення якості послуг; як специфічну галузь наукового знання, професійної спеціалізації та відповідного комплексу технологій соціально значущої групи фахівців з управління – менеджерів (Кравченко, 2008: 46). Для конкретизації сутності професійної підготовки фахівців у межах цієї спеціальності виділяють спеціалізації, що є складовою спеціальності, визначається закладом вищої освіти й передбачають профільну спеціалізовану освітню програму підготовки здобувачів вищої та післядипломної освіти (Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII).

У контексті розкриття поняття «менеджер освіти» детального розгляду потребує професійна діяльність керівника закладу освіти, що базується на специфічних умовах управління у сфері освіти. Слушною є думка Т. І. Шамової та Т. М. Давиденко щодо прояву особливостей управління закладом освіти у межах трьох його різних інструментів:

- ієрархії, організації, де основний засіб – вплив на людину згори;
- культури, тобто цінностей, соціальних норм, настанов, особливостей поведінки, вироблених і визнаних суспільством, організацією;

– ринку, тобто рівноправних «горизонтальних» стосунків, що базуються на об'єднанні професіоналів, партнерстві в організації спільної діяльності, «купівлі-продажу» продукції й наданні освітніх послуг (Шамова, Давиденко, 2001).

Специфіка управлінської діяльності виявляється в кожному з названих інструментів, однак найбільшою мірою вона проступає в межах цінностей педагогічного колективу, соціальних норм управлінської діяльності у сфері освіти, що надає їй людиноцентричний складовий більшої ваги й значущості, ніж в інших сферах управління.

У сучасній нормативній базі з питань підготовки керівних кадрів для управління освітою поняття «менеджер освіти» офіційно не закріплене, однак воно інтенсивно використовується в науковому тезаурусі. Зазначимо, ця дефініція не знайшла у дослідників єдиного обґрунтування.

Так, зазначене поняття широко використовує у своїх наукових розвідках Л. М. Кравченко, яка характеризує менеджера освіти як професіонала високого рівня, освітнього лідера, талановитого організатора педагогічної взаємодії, що володіє конвергентним мисленням, творчими й організаторськими здібностями, наділений владними повноваженнями з боку держави чи власника закладу, професійно керує педагогічним колективом відповідно до мети, місії, освітніх стандартів та соціально значущих педагогічних вимог, забезпечує рентабельність і конкурентоздатність освіти, здійснює моніторинг внутрішнього і зовнішнього педагогічного середовища, проводить маркетинг освітніх послуг, налагоджує ефективні зв'язки з громадськістю, як креативна особистість займається оперативним упровадженням інновацій у практику діяльності закладу освіти. Дослідниця фактично відкидає поняття «керівник» як семантично застаріле й обирає цей термін на позначення «представника старої генерації кадрів, який не є професіоналом у сфері управління» (Кравченко, 2008: 45).

Тієї ж точки зору, однак без надмірної категоризації, дотримуються В. Берека, В. Гладкова, Н. Коломінський, С. Крисюк, В. Крижко та О. Мамаєва, Л. Семененко та ін. Зокрема Л. Семененко, аналізуючи термін «менеджер освіти», посилається на думку В. Шаркунової, яка зазначає, що цей термін характеризує професійно підготовленого управлінця, а не випадкового адміністратора зі стихійними навичками керівництва (Семененко, 2006: 6). Н. Коломінський дає визначення менеджеру освіти як особистості, яка професійно здійснює роботу з вироблення й актуалізації таких психічних станів людей, якостей і властивостей,

що стають психологічним підґрунтям їхньої ефективної діяльності щодо досягнення поставленої управлінської мети (Коломінський, 2001: 15).

До використання поняття «керівник закладу освіти (навчального закладу)» тяжіють: Є. Березняк, Л. Васильченко, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, С. Королук, Е. Луначек, М. Смирнова, Т. Сорочан. У наукових працях зазначених дослідників це поняття використовується на позначення особи, яка професійно здійснює керівництво закладом освіти.

Окремої точки зору дотримується О. Мармаза: угруповання спеціальностей менеджменту в галузі освіти здійснюється за змістом і специфікою професійної діяльності відповідно до трьох напрямів менеджменту: організація як упорядкування й систематизація процесів освіти (цьому напряму відповідає тип діяльності «управлінець»), керівництво як формування цілей і завдань діяльності в системі освіти і передавання їх підлеглим (цьому напряму відповідає тип діяльності «організатор»), управління як визначення загальних проблем, аналіз, дослідження, прогнозування, визначення ходу розвитку й функціонування системи освіти в цілому (цьому напряму відповідає тип діяльності «керівник») (Мармаза, 2007).

Отже, поняття «керівник» відображає управлінську посаду (той, хто керує ким-, чим-небудь, очолює когось, щось (Публічний електронний словник української мови, 2018)), тобто «керівництво» є соціальною характеристикою відносин у групі, перш за все з точки зору розподілу ролей управління і підпорядкування. На відміну від виробничо-економічної професійної сфери, в освіті не існує посади «менеджер». Чинним Класифікатором професій зі змінами (Наказ Міністерства економічного розвитку і торгівлі України від 02 вересня 2015 р. № 1084) для керівних посад у сфері управління освітою передбачено назви «керівник», «директор», «завідувач».

Висновки. Підводячи підсумок зазначеному вище, можемо констатувати, що поняття «менеджер» та «керівник», «директор» відображають управлінську діяльність з певними акцентами на формах її прояву: слово «директор» походить від англійського «*to direct*» – спрямовувати, направляти, що має і рівнозначний термін «*leadership*» – лідерство (здатність людини впливати на групи людей чи на окремих осіб з метою досягнення певних, заздалегідь визначених цілей, що відображає роль провідного, спрямовуючого суб'єкта).

Термін «*manager*» походить від слова «*to manage*» – управляти, отже, менеджер – це управляючий (працівник, який забезпечує досягнення

мети й результативність процесів шляхом створення відповідної структурної впорядкованості, тобто, він є організатором і виконавцем) (Красовицький, 2000). Окрім того, використання зазначеного терміну обумовлене «Переліком галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється

підготовка здобувачів вищої освіти» (Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266).

Поняття «керівник закладу освіти» використовується на позначення особи, яка займає керівну посаду в закладі освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Класифікатор професій із змінами, затв. Наказом М-вакон. розвитку і торгівлі України від 02 вересня 2015 р. № 1084. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/klasf/nac_kls/op_dk003_2016.htm. (Дата звернення: 15.01.2017).
2. Коломійський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). Київ, 2000. 286 с.
3. Кравченко Л. М. Наукові основи підготовки менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 526 с.
4. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. Харків, 2007. 448 с.
5. Красовицький М. Директор школи – менеджер чи лідер? *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2000. № 2–3. С. 126–132.
6. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої освіти. URL: <http://nus.org.ua/news/>. (Дата звернення: 15.01.2018).
7. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141556.html. (Дата звернення: 15.01.2018).
8. Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>. (Дата звернення: 15.01.2018)
9. Публічний електронний словник української мови. URL: <http://ukrlit.org/slovnyk>. (Дата звернення: 15.01.2018).
10. Семененко Л. М. Ціннісно-сміслова детермінація управління навчальним закладом : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. Київ, 2007. 19 с.
11. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным творчеством в адаптивной школе. М., 2001. 384 с.

REFERENCES

1. Klyasyfikator profesii in zminamy, zatverdzenymy Nakazom Ministerstva ekonomichnoho rozvytku i torhivli Ukrainyvid 2.09.2015 № 1084. [Classifier of professions with changes, approved by the Order of the Ministry of Economic Development and Trade of Ukraine dated 2.09.2015 № 1084.]. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/klasf/nac_kls/op_dk003_2016.htm [in Ukrainian].
2. Kolomynskiy N. L. Psykholohiia menedzhmentu v osviti (sotsialno-psykholohichniy aspekt). [Psychology of management in education (socio-psychological aspect)]. Kyiv, 2000. 286 p. [in Ukrainian].
3. Kravchenko L. M. Naukovy osnovy pidhotovky menedzhera osvity u systemi neperervnoi pedahohichnoi osvity : dysertatsiia doktora pedahohichnyk hnauk : 13.00.04 [Scientific fundamentals of education manager training in the system of continuous pedagogical education: Doctor's thesis]. Kyiv, 2008. 526 p. [in Ukrainian].
4. Marmaza O. I. Menedzhment v osviti: dorozhnia karta kerivnyka [Management in education: road map of the head]. Kharkiv, 2007. 448 p. [in Ukrainian].
5. Krasovytskyi M. Dyrektor shkoly – menedzher chy lider? [Headmaster – manager or leader?]. *Director of school, lyceum, gymnasium*. 2000. № 2–3. pp. 126–132 [in Ukrainian].
6. Nova ukrainska shkola : Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi osvity [New Ukrainian School: Conceptual Principles for Reforming Secondary Education]. URL: <http://nus.org.ua/news/> [in Ukrainian].
7. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 1 lypnia 2014 r. № 1556-VII [About Higher Education: Law of Ukraine dated July 1, 2014. № 1556-VII]. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141556.html [in Ukrainian].
8. Pro osoblyvosti zaprovadzhennia pereliku haluzei znan i spetsialnostei, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity, zatverdzheno Postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 29.04.2015 r. № 266. [On the peculiarities of the introduction of a list of branches of knowledge and specialties, in which the training of applicants for higher education is carried out, was approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated April 29, 2015. № 266]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15> [in Ukrainian].
9. Public electronic dictionary of the Ukrainian language [Publichnyi elektronnyi slovnyk ukrainskoi movy]. URL: <http://ukrlit.org/slovnyk> [in Ukrainian].
10. Semenenko L. M. Tsinnisno-smyslova determinatsiia upravlinnia navchalnym zakladom: avtoreferat dysertatsii kandydata filosofskykh nauk: 09.00.10 [Value-semantic determination of management of an educational institution: the author's abstract of the dissertation of the candidate of philosophical sciences] Kyiv, 2007. 19 p. [in Ukrainian].
11. Shamova T. I., Davyidenko T. M. Upravleniye obrazovatelnyim tvorchestvom v adaptivnoy shkole [Upravlenie obrazovatelnyim tvorchestvom v adaptivnoy shkole]. Moskva, 2001. 384 p.

Наталія ІВАНЕЦЬ,
викладач кафедри початкової освіти
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського
(Миколаїв, Україна) ivanetsnata09@gmail.com

МУЛЬТИКУЛЬТУРНА ШКОЛА – МОДЕЛЬ НОВОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

Автор статті акцентує увагу на тому, що у всі часи в нашій державі освіта була потужним інструментом національного об'єднання. Тому школа повинна бути першою сходинкою, яка об'єднує інтереси окремих етнічних груп шляхом організації такого мультикультурного освітнього середовища, в якому зберігається і розвивається мова і культура всіх представлених у ньому національностей. Однією з ідей сучасної шкільної політики повинно бути продовження традицій кожної етнічної групи, виховання толерантного ставлення один до одного, а також виховання культури міжетнічних відносин. Мультикультурна школа повинна зробити глибоке науково-теоретичне осмислення проблеми розвитку мультикультурного освітнього простору для своїх вихованців. Це визначається рядом факторів: процесами, які відбуваються у світовому співтоваристві та зумовлені зміною його соціально-економічних орієнтацій; загостренням уваги до етнічної специфіки і модернізацією та технологізацією, яка відбувається в самій освіті.

Ключові слова: мультикультурна школа, освітнє середовище, міжетнічні стосунки, мультикультурний освітній простір, толерантність.

Nataliia IVANETS,
Lecturer at the Department of Primary Education
V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University
(Mykolaiv, Ukraine) ivanetsnata09@gmail.com

MULTICULTURAL SCHOOL – THE PATTERN OF A NEW SCHOOL IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

The article states that by virtue of the multinational population diversity and multiculturalism modern Ukrainian society puts a whole complex of theoretical and practical problems in front of the educational system. They are connected with solving the problem of consolidation of society, preservation of a single socio-cultural space of the country and overcoming ethnic and national tensions. The problem of preparing children and young people for life in a multinational environment is very relevant and takes a priority position in the development of modern education.

The author emphasizes the fact that at all times education was a powerful tool of national association in this country. Therefore, the school should be the first step that combines the interests of individual ethnic groups by organizing such a multicultural educational environment, in which the language and culture of all the represented nation states are preserved and sprawled. The continuation of each ethnic group traditions, the upbringing of a tolerant attitude to each other and the cultivation of the interethnic relations culture should be one of the ideas of modern school policy.

This article suggests that a multicultural school should have such curricula and educational plans which allow national minorities to live and study in its environment not by isolated communities, but fully and equally along with the representatives of the nationality that prevails among the educators. The school must resist a steady aspiration of the majority for cultural assimilation, but at the same time preserve the national identity and language and culture of the historical homeland of its members. The multicultural nature of the school must have a profound impact on the students' national identity and on the ability to integrate life-long learning with the multinational team.

The author emphasizes the importance of the creation of a multicultural school new model in which the policy of education has already passed two main stages. Initially, conditions were created for students, minority representatives, in their mother tongue. For them teaching of native language was added in the educational institutions. In some cases instruction in the native language was introduced in elementary school. Then the educational tasks should be extended to the deep study of the ethnic group each representative's culture and the formation of his multicultural competence – the ability to coexist with representatives of many cultures in a multicultural educational environment. The model of such a school envisages a systematic reorganization of the content of school education through the inclusion of social disciplines, materials on the history and cultural traditions of national minorities in curricula.

The multicultural school should make a profound scientific and theoretical understanding of the problem of multicultural educational space development for its students. This is determined by the number of factors: the processes taking place in the world community and caused by changes in its socio-economic orientations; an exacerbation of attention to ethnic specificity, modernization and technologization which occurs in the very education.

Key words: multicultural school, educational environment, interethnic relations, multicultural educational space, tolerance.

Постановка проблеми. Україна є молодого за визначенням країною, але історія українського народу, нації, етносу є дуже давньою. Ми, українці, маємо свою державу, визнану усіма країнами світу, свою державну національну українську мову, територію і кордони, усі відповідні державні структури, усе те, що потрібно вільній країні для її функціонування.

На перший погляд, усе добре і правильно: Україна – країна українців, громадян України. Це з одного боку, з іншого – Україна багатонаціональна держава, у ній проживає більше ста національностей. Українці протягом усієї своєї історії завжди ставилися до тих, хто живе поряд, як до самих себе. Здається, що і представники інших національностей мають ставитися до українців з повагою і визнавати атрибути нашої спільної держави. Тобто із заходу на схід, з півночі на південь у нашій країні потрібно встановити систему толерантних міжнаціональних відносин, які будуть укріплюватися ще в стінах закладів середньої освіти. Тому що саме школа може сприяти найбільш ефективному формуванню і закладенню в учнів компетентностей, необхідних для життя в мультикультурному освітньому просторі.

Країни Європейського Союзу також мають звернути увагу на проблему мультикультурної освіти в Україні. Європейці мають знати, що теперішні внутрішні економічні та гуманітарні проблеми в Україні, кризу, яка є майже постійною, необхідно починати долати спільними зусиллями держави і освітніх установ.

Сучасне українське суспільство з огляду на свою багатонаціональну різноманітність населення та мультикультурність висуває перед системою освіти цілий комплекс теоретичних і практичних проблем, пов'язаних із вирішенням завдання консолідації суспільства, збереження єдиного соціокультурного простору країни, подолання етнопонаціональної напруженості. Проблема підготовки дітей і молоді до життєдіяльності в багатонаціональному середовищі є досить актуальною, займає пріоритетне місце в розвитку сучасної освіти.

Аналіз досліджень. Вагоме значення для нашого дослідження мають ключові ідеї зарубіжних педагогів-мислителів – А. Ф. Дістервега, Яна Амоса Коменського, Януша Корчака, Йогана Песталоцці, а також вітчизняних – К. Д. Ушинського, В. О. Сухомлинського та інших.

Етнокультурні, етнопсихологічні аспекти дослідження ми розглядали на основі вивчення праць Є. П. Жиркова, Б. М. Попова, К. Д. Уткіна.

Останнім часом у нашій країні спостерігається посилення інтересу до проблем мультикультур-

ної освіти і виховання. Ця проблема досліджувалася в працях О. В. Аракеяна, З. Т. Гасанова, Г. Д. Дмитрієва, О. Н. Джуринського, Н. Б. Крилової, М. М. Кузьміна, В. В. Макаєва, В. І. Матиса, Г. В. Палаткіної, С. Ф. Петрової, А. Д. Семенової, Л. Л. Супрунової, А. В. Шафікової, які обґрунтовують необхідність етнопедagogізації освітнього простору, орієнтацію на розвиток, саморозвиток, акультурацію і соціалізацію особистості як громадянина багатонаціональної держави, здатного до самовизначення в нових соціокультурних умовах.

У працях усіх перелічених авторів порушені ті чи інші аспекти розвитку мультикультурної освіти. За межами розглянутих досліджень залишилося розв'язання суперечностей між потребами у формуванні особистості, здатної інтегруватися в мультикультурний освітній простір, і недостатнім рівнем компетентностей, які формуються в учнів у стінах освітніх установ; між досягнутим рівнем розвитку теорії мультикультурної освіти і відсутністю конкретних науково-методичних рекомендацій щодо її реалізації.

Мета статті – розкрити основні напрями роботи загальноосвітньої школи з організації мультикультурного освітнього середовища як складника цілісної системи освіти України.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні низка вчених взагалі піддають сумніву перспективність політики мультикультурної освіти і схиляються до необхідності повернення до курсу асиміляції в домінуючу культуру України. Проте загалом сучасне українське суспільство з огляду на свою поліетнічність, багатомовність і полікультурність висуває перед системою освіти цілий комплекс теоретичних і практичних проблем, пов'язаних із вирішенням завдання консолідації суспільства, збереження єдиного соціокультурного простору країни, попередження міжнаціональної напруженості. Проблема підготовки дітей і молоді до життєдіяльності в багатонаціональному середовищі є досить актуальною, займає пріоритетне місце в розвитку сучасної системи освіти. Заклади освіти, особливо середньої, будучи транслятором мов і культур, об'єктивно повинні виступати консолідаторами, більше того, системотворчим фактором як для власного етносу, так і для всього мультикультурного середовища.

Науково-теоретичне осмислення проблеми розвитку освітнього простору в багатонаціональному суспільстві визначається низкою факторів: процесами, які відбуваються у світовому співтоваристві та зумовлені зміною його соціально-економічних орієнтирів; загостренням уваги до етнічної специфіки і модернізації, яка відбувається в системі освіти.

Одна з найголовніших функцій системи освіти – культуротворча, суть якої полягає в збереженні, передачі, відтворенні й розвитку культури засобами освіти. Для її реалізації необхідні орієнтація освіти на виховання людини культури, інтеграція освіти в культуру та культури в освіту.

У розробках сучасних моделей мультикультурної освіти, що враховують етнопедагогічні й етнопсихологічні особливості формування загальнонародських і національно-етнічних цінностей, не досить чітко визначені місце й роль закладів середньої освіти, існує необхідність їх науково-теоретичного осмислення та оцінки практичної значущості в соціальній адаптації дітей і їх міжкультурній інтеграції (Джуринський, 2005: 107).

Пошук оптимальних векторів розвитку освітнього простору в багатонаціональній Україні передбачає розроблення та впровадження сучасних досягнень науково-практичного досвіду з урахуванням специфіки мультикультурної системи освіти, спрямованої на сприйняття різноманітності соціокультурного середовища.

Ми пропонуємо внести такі, на наше переконання, ефективні теоретичні засади в реалізацію діяльності мультикультурної школи:

- педагогічний процес закладу загальної середньої освіти повинен здійснюватися в системі єдності духовно-особистісних, соціально-психологічних і національно-регіональних факторів;

- реалізувати на практиці модель мультикультурної школи, зорієнтованої на збереження культури етносів і залучення до них здобувачів освіти на основі спільного діалогу, тісного взаємозв'язку школи із соціумом, розвитку культурно-естетичних потреб особистості, включення вчителів і батьків у активну діяльність із духовно-морального виховання;

- мультикультурна школа повинна виступати одним із джерел всебічного розвитку толерантної особистості і відображати єдність національного і загальнонародського в освітньому просторі;

- психолого-педагогічною основою побудови мультикультурної школи повинно бути розкриття творчого потенціалу всіх суб'єктів освітнього процесу (педагога, учнів, батьків).

Виходячи з теоретичних положень, ми вважаємо, що для реалізації ефективного функціонування мультикультурної школи перед системою освіти необхідно поставити такі завдання:

- 1) вивчити теоретичні основи мультикультурної освіти і визначити концептуальні положення системи мультикультурної освіти в закладі загальної середньої освіти;

- 2) розробити модель мультикультурної школи в поліетнічному середовищі, орієнтовану на залу-

чення здобувачів освіти до культури рідного та інших етносів на основі їх діалогу;

- 3) на основі створеної моделі школи провести роботу з формування мультикультурних компетентностей учнів.

Сама ж модель мультикультурної школи як нової в системі освіти повинна включити в себе такі концептуальні положення:

- в умовах гуманізації та демократизації суспільного розвитку виховання громадян демократичної і правової держави, здатних бути гнучкими до соціалізації та проявляти повагу до мов, традицій і культури інших народів;

- етнокультурний компонент та етнопедагогізація освітнього процесу стають системотворчими напрямками діяльності мультикультурної школи на основі раціонального поєднання загальнонародського й національно-регіонального факторів у взаємодії культур як освітнього середовища, що формує толерантну та творчо мислячу особистість – суб'єкта тієї чи іншої національної культури;

- організаційно-педагогічні умови, що забезпечують ефективність системи мультикультурної освіти в поліетнічному середовищі (раціональна організація освітнього процесу, відбір взаємопов'язаних навчальних дисциплін культурологічного характеру, облік специфіки форм і методів роботи концептуального підходу, підвищення кваліфікації педагогів, творче ставлення до педагогічної діяльності в сучасних умовах).

На практиці, реалізуючи модель мультикультурної школи, ми пропонуємо розробити та втілити в практику роботи школи варіативні плани й програми під назвою «Культура різних народів» та «Основи культурології». Створені організаційно-педагогічні умови для розвитку системи мультикультурної освіти дадуть змогу суттєво підвищити ефективність освітнього простору в мультикультурному середовищі.

Ще однією невід'ємною умовою функціонування мультикультурної школи ми вважаємо дотримання принципу діалогу культур самими педагогами. Так, англійський педагог Т. Є. Келлі, визначаючи модель мультикультурного вчителя, ставить на перше місце толерантність – расову, національну й суспільну терпимість, визнання права інших людей на самостійність поглядів і вподобань, власних світоглядних ідеалів, цінностей і переконань, повагу інтересів інших людей, їхніх смаків і суджень. Його земляк і колега Е. Чоун вважає, що такий принцип має на увазі рівне ставлення вчителя до всіх учнів незалежно від їх національності, расових відмінностей, статі, здібностей, талановитості, матеріального стану.

Китайський учений Шонг Кікуань підкреслює, що в школу повинен прийти «мультикультурний учитель», відкритий до культурного розмаїття своєї країни. Джагдіш Гундара – англійський педагог індійського походження – наполягає на тому, що в мультикультурному європейському суспільстві затребуваний «інтеркультурний учитель», готовий до подолання расизму в навчальних програмах (Головатенко, 1994: 83).

Від учителя, який працює в багатонаціональному класі, вимагається, з одного боку, певна загальна професійна підготовка, а з іншого – розуміння культурної різноманітності. Мультикультурний вчитель повинен бути готовим діяти з урахуванням особливостей багатонаціональних класів. Йому слід враховувати, що учні є представниками різних етнокультурних груп і володіють специфічними характеристиками, що впливає на їх виховання і навчання, що діти з огляду на свої етнокультурні особливості по-своєму сприймають стиль поведінки вчителя. Не менш важливо володіння педагогом технологіями виховання в умовах багатоетнічного і багатокультурного середовища. Чи бути вчителю відстороненим від особистих емоцій, простим виконавцем ідеалів мультикультурного виховання або ж стати посланцем таких ідеалів, вкладаючи в педагогічний процес особисте ставлення до питань міжнаціональних відносин? Відповідь можна пошукати в класиків педагогіки, наприклад в Антона Семеновича Макаренка, який пристрасно й послідовно виховував у своїх підопічних активне неприйняття націоналізму (Боровський, Лаврова, 1988: 124).

Ідеальний мультикультурний учитель повинен демонструвати конкретні якості: здатність одночасно вчити і виховувати, міцну теоретичну педагогічну освіту, високу культуру й усвідомлення цінностей виховання, свободу і відповідальність, відчуття належності до інтелектуальної еліти. Такий ідеал означає формування цілісної особистості педагога, відкритого і толерантного до цінностей різних культур. Учитель повинен любити своїх учнів незалежно від етнічної, культурної, релігійної належності. Особистісні якості мультикультурного педагога повинні перебувати в гармонії з професійними знаннями та здібностями (Ільченко, 2004: 25).

Для прикладу реалізації форм роботи в мультикультурній школі хочемо навести такий загальношкільний захід, як фестиваль «Мультикультурна школа». Ініціатором проведення «Мультикультурної школи» має бути саме вчитель, керівник класного колективу, який може залучити до участі в ньому також батьків. Адже присутність вели-

кої кількості національних меншин в освітньому середовищі класу викликає потребу пошуків нових форм і моделей існування шкіл, які враховували би багатоетнічний і багатонаціональний склад учнів. Діти меншин – наче маленькі крапельки у величезному океані культури. Вони потребують особливої уваги, адже, крім пізнання середовища, у якому вони перебувають, на них лежить обов'язок вивчати й плекати культуру, з якої вони походять. До того ж такі заходи повинні слугувати відбудові гармонічної мультикультурності. Вони мають надзвичайну актуальність практичного впровадження й навчання, етичного ставлення та розуміння інших культур.

Практична розбудова мультикультурної школи потребує багатьох старань. Поведінка вчителя у класі може бути різною – від ігнорування факту присутності інших національностей до дискримінації дитини за національною ознакою. І хоч останній варіант неприпустимий у педагогіці, він має реальні підтвердження в прикрих життєвих ситуаціях. Найоптимальніший же варіант полягає в тому, щоб учитель міг на прикладі дітей із меншин ознайомити учнів з іншими культурами, вчити, що інший – не значить чужий, прищеплювати любов.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, можна зробити такі висновки:

- мультикультурна освіта та виховання – це така культурна стратегія, яка спрямована на збереження й розвиток всього розмаїття культурних цінностей, на передачу цього спадку, а також інноваційних новоутворень молодому поколінню; метою мультикультурної освіти є формування особистості, здатної до діалогу в суспільстві, яка сприймає і розуміє не тільки свої, але і чужі культурні цінності, усвідомлює себе частиною вітчизняної і світової культури; чим раніше сформується у дитини поважне ставлення до людей різних національностей, тим сильнішим буде їх дух толерантності і високої національної свідомості;

- ідея створення мультикультурної школи обґрунтовується новим напрямом філософії освіти – необхідністю посилення культурного складника парадигми освіти, взаємозв'язку культури й освіти. Людська цивілізація досягла такого рівня розвитку, що сьогодення відродження національної культури і використання її витоків у духовному розвитку народів і кожної окремої особистості неможливе без мультикультурності як основного шляху інтеграції у світову культуру, в загальнолюдські цінності; це одна з головних особливостей сучасного прогресивного суспільного розвитку;

– модель мультикультурної школи, у розробленні якої ми дотримуємось основних ідей і положень вітчизняних та зарубіжних дослідників мультикультурної освіти, уявляється як варіативний підхід у сучасній освіті; організація освітнього процесу на принципах мультикультурності виходить із такого принципу: клас – один, а культур у ньому багато, і всі вони рівноцінні, усі необхідні в освіті;

– ефективному розвитку системи мультикультурної освіти сприяють такі організаційно-педагогічні умови, які створюються в мультикультурній школі: етнокультурний компонент освіти, етнопедагогізація освітнього процесу, етнопедагогічна компетентність учителів, створення атмосфери толерантності і поваги до рідної та іншої мови і культури;

– у діяльності мультикультурної школи повинні інтегруватися методологічний, технологічний і оцінно-результативний компоненти.

Вивчення проблеми створення мультикультурної школи показало, що надалі необхідно провести дослідження з розроблення теоретичних основ формування мультикультурних компетентностей у здобувачів освіти, які дадуть змогу систематизувати надбаний психолого-педагогічний досвід підготовки молодих поколінь до життя в мультикультурному середовищі. Актуальним продовженням нашого дослідження може стати впровадження особливої програми щодо забезпечення професійної й особистісно-психологічної готовності вчителя до роботи в мультикультурній школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боровський Ф. Я., Лаврова Л. Ф. Культура міжнаціонального спілкування. Київ : Політвидав України, 1988. 160 с.
2. Бромлей Ю. В. Этнос и этнография. Москва, 1973. 125 с.
3. Головатенко А. Ю. Воспитание в духе уважения к правам народов, правам и свободам личности. *Материалы педагогического проекта «Воспитание в духе прав человека в мире без войн»*. Москва : Центр педагогики мира, 1994. С. 81–82.
4. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища. Київ, 2005. 85 с.
5. Джуринский А. Н. Воспитание в поликультурном пространстве. *Мир образования – образование в мире*. 2005. № 3. С. 105–109.
6. Євтух В. Б. Міжетнічна інтеграція: постановка проблеми в українському контексті : навчальний посібник. Київ : Київський університет, 2003. 58 с.
7. Ильченко Л. П. Педагогика поликультурности и толерантности. *Дошкольное воспитание*. 2004. № 8. С. 24–26.
8. Межкультурное взаимодействие субъектов образовательного процесса : учебное пособие. Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2007. 352 с.

REFERENCES

1. Borovskiy F. Ya., Lavrova L. F. Kultura mizhnacionalnogo spilkuvannya. Kyiv : Politydav Ukrainy, 1988. 160 s. [in Ukrainian].
2. Bromley Yu. V. Etnos i etnografiya. Moskva, 1973. 125 s. [in Russian].
3. Golovatenko A. Yu. Vospitanie v duhe uvazheniya k pravam narodov, pravam i svobodam lichnosti. *Materialy pedagogicheskogo proekta "Vospitanie v duhe prav cheloveka v mire bez voyn"*. Moskva : Tsentr pedagogiki mira, 1994. S. 81–82. [in Russian].
4. Gryva O. A. Socialno-pedagogichni osnovy formuvannya tolerantnosti u ditej i molodi v umovax polikulturnogo sredovyshha. Kyiv, 2005. 85 s. [in Ukrainian].
5. Dzhurinskiy A. N. Vospitanie v polikulturnom prostranstve. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2005. № 3. S. 105–109. [in Russian].
6. Yevtux V. B. Mizhetnichna integraciya: postanovka problemy v ukayinskomu konteksti : navch. posibnyk. Kyiv : Kyivskiy universytet. 2003. 58 s. [in Ukrainian].
7. Ilchenko L. P. Pedagogika polikulturnosti i tolerantnosti. *Doshkolnoe vospitanie*. 2004. № 8. S. 24–26. [in Russian].
8. Mezhekulturnoe vzaimodeystvie subektov obrazovatel'nogo protsessa : uchebnoe posobie. Zhitomir : Izd-vo ZhGU im. I. Franko, 2007. 352 s. [in Russian].

Марина ІЛЛЯХОВА,

orcid.org/0000-0003-3150-5100

кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри філософії і освіти дорослих
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України
(Київ, Україна), *new_zealand@ukr.net*

КРЕАТИВНІСТЬ І ТВОРЧІСТЬ: ДЕФІНІЦІЇ ПОНЯТЬ

У статті досліджується концептуальний статус поняття «креативність». У застосування компаративного, герменевтичного аналізу і семантичної редукції виявлено діалектичний взаємозв'язок між поняттями «творчість» і «креативність» і встановлено їхні дефініції у лексичній, семантичній і прaxiологічній основах. Встановлено, що креативність – це цілеспрямована, прагматична активність особистості, спрямована на пошук ефективних шляхів вирішення життєво-професійних проблем, що характеризується створенням нових і оригінальних ідей, результатом яких є інновація та самопрезентація. Творчість розглядається як духовне, вільне, непередбачуване, альтруїстичне становлення якісно нових сутнісних форм, що мають соціокультурну й естетичну цінність, високий ступінь досконалості та спрямоване на духовне пізнання реальності і самовдосконалення.

Ключові слова: інновація, креативність, оригінальність, творчість, становлення.

Maryna ILLIAKHOVA,

orcid.org/0000-0003-3150-5100

PhD, Associate Professor,
Associate Professor of Philosophy and Adult Education Department
University of Educational Management
(Kyiv, Ukraine) *new_zealand@ukr.net*

CREATIVITY AND ARTISTRY: DEFINITIONS OF CONCEPTS

The basis of the study was the need to establishing the conceptual status of the notion of “creativity”. The study are applied the methods of comparative, hermeneutic analysis and semantic reduction. The dialectical relationship between the notions of “artistry” and “creativity” is revealed and their definitions in lexical, semantic and praxiological bases are established. The notion of “creativity” is being understood as purposeful, pragmatic activity of the individual, aimed at finding effective ways to solve life-professional problems, characterized by the creation of new and original ideas, resulting in innovation and self-presentation. The notion of “artistry” is substantiated as spiritual, free, unpredictable, altruistic formation of qualitatively new essential forms having a socio-cultural and aesthetic value, a high degree of perfection and directed on the spiritual knowledge of reality and self-perfection.

The author's contribution to the research of the subject is the justification of the anti-synonymic approach in the research of creativity and artistry on the basis of developing their semantic, lexical, and praxiological relationships. It is substantiated that the nature of creativity is inherent in technological, algorithmic, operational components, which involves focusing on the creation of innovations. Such algorithmic mechanisms cannot characterize the phenomenon of artistry, which is more inherent in spontaneity, the ossification and freedom of contemplative actions.

The research analyzes the prospects for the formation of a creative model of education. Such a model should become a coherent educational environment that not only satisfies the society's demand for innovation and generates anti-artistry forms, but also provides self-determination of educational activity, develops the ability of a person to control the transfer of the dominant own creative activity, the ability to actualize its potential creative resources, subjective artistry activity, awareness of the possibilities of professional and life-personal system in an open society.

Key words: activity, innovation, creativity, original, artistry.

Постановка проблеми. Сучасна масова комунікація, освітні практики та науковий дискурс вже майже не можливі поза використанням поняття «креативність». Термін став невід'ємною частиною буття сучасної людини та увібрав цілий спектр значень, конотацій і способів вживання, що постійно мігрують до різноманітних дискурсів і контекстів. Сучасне

суспільство висуває вимоги щодо створення креативної реклами, споживання креативного продукту, формування креативного контенту, орієнтації на креативну економіку, реалізації креативної діяльності, розвитку креативної особистості, побудови креативних міст тощо. На перший погляд, поняття «креативність» просте, зрозуміле і навіть банальне, але попри його

семантичну доступність його концептуальний статус досі залишається невизначеним.

Аналіз досліджень. Складність концептуалізації поняття «креативність» пов'язана з багатоваріативністю його смислових горизонтів та редукуванням базових конотацій цього терміну до сутнісних ознак творчості. У переважній більшості психологічних досліджень поняття «креативність» і «творчість» репрезентовано як синоніми, тобто дослідження креативності відбуваються в межах психології творчості (Д. Бого-явленська, М. Воллах, Д. Гілфорд, В. Дружинін, А. Матюшкін, С. Меднік, В. Панов, Я. Пономарев, Е. Торренс та інші). В інших – креативність виступає як окремий аспект вивчення творчості і досліджується як внутрішній ресурс, потенціал людини (Д. Вількеєв, М. Кашапов, Т. Кісельова, О. Корнеєва, Ю. Корнілова, О. Ракитська, В. Слассьонін, С. Сисоєва та ін.). Наприклад, Я. Пономарьов пропонує цілісну концепцію творчості як психічного процесу, а креативність виокремлює як один з аспектів творчого потенціалу особистості. З огляду на це креативність аналізується у зв'язку з загальними закономірностями творчого процесу (О. Антонова, О. Дунаєва, В. Загвязинський, О. Куцевол, Л. Петришин, М. Поташник, Л. Харченко та ін.) і втрачає власну концептуальність і семантичну автономію.

Проблема ототожнення понять «творчість» і «креативність» також пов'язана з технологізацією творчого процесу та спробами функціонально описати його компоненти. Саме тому дослідники іноді звертаються до метафоричних форм вираження творчого процесу та аналізують його через психологічний досвід створення нового продукту (М. Зіновкіна, В. Утьомов, Ф. Шаріпов, В. Щадриков, С. Яголковський). Тому сучасність поступово втрачає базовий смисл творчості як чогось принципово унікального, неповторного, принципово нового, натхненного, справжнього. Креативність як інваріантна характеристика творчості зводиться до здатності особистості генерувати якомога більше ідей, а безпосередньо творчість – до оригінальності. Відтак проблема полягає у методологічній і теоретичній неоднозначності, невизначеності їхнього категоріального співвідношення та взаємоузгодження.

Мета статті полягає у встановленні кореляцій та дефініцій між поняттями «креативність» і «творчість». Поставлене завдання потребує не лише звернення до історії формування та розвитку вихідних категорій з точки зору мовознавчих знань – семіотики, філології, але й обґрунтування даного питання з філософських позицій. З метою

смислової дефініції досліджуваних категорій доцільним є встановлення праксіологічного фундаментів їхньої кореляції.

Виклад основного матеріалу. Проблема неоднорідності, розмитості, поняття «креативність» пов'язана, передовсім, з тим, що переважна більшість психолого-педагогічних і філософських розвідок орієнтовано на практику компонентного аналізу лексичних значень, що уможливорює хибні значення поняття. Зазвичай дослідники вказують, що термін «креативність» іншомовного походження та бере свій писемний початок від англійського поняття «creativity» або від латинського слова «creatus», форми «create». О. Антонова вказує, що «аналога слову креативність в російській та українській мовах немає. У буквальному перекладі російською креативність означає «творчест-во» (Антонова, 2012: 15). В. Мороз також зазначає складність перекладу поняття «креативність»: «Поділ понять «творчість» і «креативність» у російській мові ускладнене тим, що останнє є прямим запозиченням з англійської мови і має ту ж основу, що і англійський еквівалент «творчість» (Мороз, 2011: 7). З огляду на це «креативність» набуває такої звичної і явної конотації як здатність до творчості, або творчі здібності.

Повну ж історію слова та його значення уможливорює лише етимологія. Адже внутрішня форма, що віднайдена в результаті етимології може впливати на реальне функціонування поняття. Саме тому генезу лексичного значення слова «креативність» можливо дослідити використовуючи метод семантичної реконструкції, що є процедурою відновлення стародавнього, або попереднього, значення слова, що тісно пов'язане з формально-фонетичною і лексичною реконструкцією. Ця методологічна процедура уможливорює більш деталізований аналіз відносин слів та їхніх значень. Е. Бенвеніст у своїй праці «Семантичні проблеми реконструкції» визначив ключовий принцип методологічної процедури реконструкції, що полягає у розкритті семантичної системи, її інваріантів, через сукупність варіантів, тобто слововживань, які можна побачити у текстах. Необхідно виявити у мовах-нащадках збережені риси мови-предка, відокремити їх від пізніших новоутворень й лінгвістично інтерпретувати (Бенвеніст, 1974: 45). Зазвичай, звичний, традиційний і, здавалося б, точний запис значення (підкреслимо, що йдеться про саме запис сучасного, живого значення, а не про його походження!) не стільки показує основне значення слова, скільки приховує його від нас за ідіоматизованим слововживанням, семантичною трансформацією. Відповідно, перед

здійсненням семантичної реконструкції слід уточнити, скорегувати традиційний запис значення слова. О. Трубачов зазначає, що семантичний розвиток поняття більш активно відбувається у дописемний період, у писемному періоді присутня вже кодифікація людського знання – стабілізація семантичного розвитку (Трубачов, 1988: 198).

Використовуючи методологічну процедуру семантичної реконструкції можливо спростувати розповсюджену серед науковців думку про відсутність у слов'янській мові слова, що дотичне латинському *creo*, *-are* «створювати, творити», *cresco* «рости». Слід звернутися до праслов'янського лексичного фонду та простежити за семантичною поведінкою дієслова **kresati*, особливо у стародавньому словосполученні **kresati ognь*, яке слід, тлумачити не «вибивати, висікати вогонь, іскру», а «створювати, робити вогонь», що цілком відповідало стародавнім уявленням про живу природу вогню. З думкою О. Трубачова, стирання стародавньої семантики виразилося у перенесенні семантичного акценту на техніку добування вогню – «добувати вогонь ударом», цьому сприяло саме співзвуччя форм, а згодом – в ряді мов і діалектів з'являються значення дієслів **tesati*, **cesati* (Трубачов, 1988: 200). Дослідник доводить первісне значення «створювати вогонь» і в словосполученнях інших мов: литовського словосполучення *ugni kurti* та німецького – *feuer anstiften*. Це виявляється важливим для пошуків вихідної семантичної бази слов'янського словосполучення **kresati ognь*.

У дванадцятому томі «Етимологічного словника слов'янських мов», що присвячений реконструкції праслов'янського лексичного фонду та його більш глибоких індоєвропейських зв'язків, О. Трубачов реконструює слова праслов'янської групи **krasa* – **kresati* – **kresiti* та доводить, що «стародавнє значення дієслова **kresati* відобразилося у значенні імені **krasa*, в якому етимологічним базисом виявляється знов не технічна семантика «спека, вогонь», а семантика життя, колір життя» (Трубачов, 1985: 125). На цій підставі можливе зближення **kresati* з латинським *creo*, *creare* «створювати, творити, викликати до життя», *cresco* «рости, збільшуватися». Це припущення також підтверджується враховуючи важливе значення спорідненого дієслова **kresiti* – «оживляти, освіжати, воскрешати», що безпосередньо походить від імені **kresъ* – назви літнього сонцестояння. Семантичне значення «відродження» є первинним по відношенню до вторинного значення «купальське вогнище». О. Трубачов підкреслює: «Деривативне провадження вокалізму **kresati*» **kresъ* не викликає сумнівів, а інша етимологі-

зація останнього (**kres-* < **krep-s-* < **kroip-s-* у зв'язку з семантикою «обертати, повертати») не є прийнятною» (Трубачов, 1985: 125).

Відповідно, первинне значення слов'янського дієслова **kresati* є «створювати, творити», що етимологічно споріднено з латинським *creo* «створювати, творити», *cresco* «рости, зростати». Ім'я **krasa*, що семантично пов'язано з **kresati*, **kresъ*, **kresiti* чергуванням *a/e* або **o/*e*, семантично реконструюється як «цвітіння життя», звідти і червоний колір, рум'янець, (це значення є спрощеним і вторинним по відношенню до стародавнього синкретизму червоного саме як цвітіння життя. При розширенні меж лексичної групи **kresati* можливо віднести і слов'янські слова **krejati*, українською кріяти, що первинно означало одужання, набуття сил.

Л. Дронова пропонує альтернативне етимологічне рішення індоєвропейського кореня **k'rē-*. У першому варіанті його семантика відображає ідею росту, породження, та пов'язано з процесами годування, насичення, грецькою *κορέω*, *κορέσκω*, *κορέννυμι*. Відома з давньогрецької міфології богиня родючої землі Деметра та її донька – Кόρη – Персефона. Також латинське *Cerēs*, *Cerus* (Церара) – стародавня італійська і римська хтонічна богиня продуктивних сил землі, зростання і процвітання (Дронова, 2015: 188). Другий варіант кореня **k'rē-* пов'язаний із формуванням латинських *creo*, *creāre* «творити, створювати, породжувати», *crēscō*, *crēscere* «зростати, виростати процвітати, перетворюватися» (Online Etymology Dictionary), *crēber* «густо зростаючий, частий, багаторазово» Таким чином в даному випадку семантика росту, насиченості поєднується з семантикою чергування, породження певного стану, що у циклічності породжує інший.

Семантична реконструкція дієслова **kresati*, **krejati* та варіантів кореня **k'rē-* з високою ймовірністю вказує на те, що сучасне слово креативність належить до слов'янського лексичного фонду та його більш глибоких індоєвропейських зв'язків. З огляду на це семантика креативності показує три варіанти тлумачення: 1) створення цвітіння, краси життя; 2) неперервне циклічне зростання; 3) досягнення задоволення; 4) набуття сил. Також з'ясовано, що семантичний базис креативності пов'язаний з формуванням латинських *creo*, *creāre* «творити, створювати, породжувати», вплив на які також прослідковується у грецькому слові *kreinein* – «здійснювати».

Семантичний розвиток поняття більш активно відбувається у дописемний період, у писемному ж періоді присутня вже кодифікація людського

знання – стабілізація семантичного розвитку слова. Семантична кодифікація відбувається і щодо латинської *creare*. В релігійному значенні для позначення Творця як лексична одиниця *Creator* вживається з 1300 року витіснивши споконвічне *scierpend* (*creator deity* – божественне творіння), утворене від дієслова *Scierpan*, яке згодом перетворилося у сучасне англійське дієслово *shape*. Це пояснюється екстралінгвістичним фактором: поширення християнства на території сучасної Великобританії спричинило розповсюдження релігійних книг. Відповідно, вони були написані латинською мовою, де в якості одного зі звернень до Бога функціонувала лексична одиниця *Creator*. Таким чином, лексична одиниця латинського походження, розширюючи своє лексичне значення, сприяла вживанню звернення – *Creator* (творець) у широкому сенсі, що і зафіксовано в сучасних словниках. Цей термін має чітке іудо-християнське значення та відсилає до релігійно-філософського вчення – креаціонізму, основний зміст якого полягає в тому, що буття створено з нічого завдяки вільній волі і вищому задуму Творця. Але іудо-християнська модель створення світу радикально відрізняється від грецької моделі походження Космосу у Платона. Деміург Платона (як батько) породжує тіло Космосу (τὸ τοῦ κόσμου σῶμα ἐγεννήθη) сутність творення полягала у тому, що Деміург «привів з хаосу у порядок... усі видимі речі <...> які перебували у неспокої, а у неупорядкованому і безладному русі» (Платон, 1996: 29с–30а). Платон використовує грецьке дієслово *γεννάω* – «бути народженим від батька», тоді як християнський Бог творить світ з «нічого». Таким чином фіксується два значення акту креації – народження з небуття та творення з нічого. Саме останнє значення лежить в основі поняття «творчість».

Семантична пра-основа слова «творити» належить до індоєвропейського кореня **tur* – «охоплювати», «захищати», «обрамляти», «надавати вид». До цієї семантичної групи належать і слова твердий, твар, творіг. Макс Фасмер в «Етимологічному словнику російської мови» визначає, що творити походить від праслав'янського слова **tvořiti* – «тримати», (від якого утворилися давньогрецьке «*πράττειν*» – роблю це, болгарське «творя» – роблю, творю, словенське «*storiti*», «*storim*» – робити, чеське «*tvořit*», словацьке «*tvoriti*») та від індоєвропейського слова **twerə* – «тримати» (Фасмер, 1987: 34). Також у слові «творити» прослідковується стародавнє коріння **teue-* «рости, вирощувати», **taw-* «виробляти». Дотичними до цієї семантичної групи є

готське *taujan* «створювати», середньо-датське *touwen* «прясти, в'язати (з вовни)». Таким чином у семантичній основі слова «творити» знаходимо принципові компоненти для утворення кореня: **t'-* «ділити, робити», *w'-* «вити, в'язати», *r'-* «вирішувати, звільняти». Поєднання значень слів зрощення, виття, породження семантично конструює поняття творчість як народження нового життя, що включає етапи духовного росту, зачаття, виношування плоду, звільнення від тягара, повиття, тобто замотування у пелюшки. При цьому повиття є заключним етапом породження, творення, оскільки обрамляє, огортає цілісну, досконалу, нову істоту. Відповідно, творчість, у значенні породження принципово нової форми, всіх речей, є духовним процесом «діяння».

Можливо тому – зазначає Я. Понамарьов – до основи первинного значення творчості доцільно вкладати найширше його розуміння... Творчість – необхідна умова розвитку матерії, утворення її нових форм, разом з виникненням яких змінюються і самі форми творчості» (Понамарьов, 1976: 43). Тобто творчість – це духовний діалектичний процес, що уможливорює розвиток. Відповідно, творчість у контексті людської духовної діяльності – споглядання – набуває багатовимірності лексичних утворень, наприклад: плодотворність, життє-творчість, чудо-творчість, миро-творчість тощо. Також багато з філософських категорій мають за основу «творчість» – благо, геніальність, талант, мистецтво, осяяння, цінність тощо. Саме тому у Словнику С. Ожегова творчість визначається як «створення нових за задумом культурних і матеріальних цінностей» (Ожегов, 1999). А. Спіркін також пише, що «Творчість – це духовна діяльність, результатом якої є створення оригінальних цінностей, встановлення нових, раніше невідомих фактів, властивостей і закономірностей матеріального світу і духовної культури» (Спіркін, 1972: 193).

Таким чином у семантичній історії поняття прослідковується рух від *Creator*(Творець) до *creative*(здатність бути творчою)*creativity* (здатність створювати). «*Creativity*» з'являється завдяки роботам Вільяма Даффі у XVIII ст., чий ідеї передбачили подальше обґрунтування психологами поділу мислення на дивергентне і конвергентне а способи вирішення завдань на адаптивні і інноваційні. У 1922 р. Д. Сімпсон вперше використав поняття «*creativity*», яким позначив здатність людини відмовлятися від стереотипних способів мислення.

У праксіологічному контексті дефініції творчості і креативності фіксуються з точки зору спря-

мованості на досягнення результату. Креативність завжди пов'язана з прагматичною, цілеспрямованою, ціледосяжною, інноваційною діяльністю. Х. Йонас, у переосмисленні прагматичний ідей Т. Парсонса, Е. Дюркгейма, Дж. Дьюї, обґрунтував необхідність включення креативності до аналізу будь-якої дії людини, що передбачає безперервний, динамічний процес становлення самою собою (Йонас, 2007: 177). Цей необхідний, цілеспрямований процес визначається наступними положеннями: залежністю від контексту – ситуації в якій він відбувається; безперервністю, тобто діяльність поступово розгортається в залежності від поставленої мети і необхідності вирішення проблемної ситуації; пристосуванням – дія динамічно адаптується до поточних змін ситуації і тим самим забезпечує продуктивний результат; інтерактивністю – дія завжди обумовлена соціальними й інтерсуб'єктивними відносинами; емерджентністю і спонтанністю – виникнення нових елементів може бути випадковим і відриватися у рутинному процесі. Тоді як творча діяльність характеризується свободою від необхідності, спогляданням, непередбаченим результатом, відсутністю прагматичної інтенції і матеріальної вигоди. Творчість пов'язана з трансценденцією особистості це шлях перетворення особистості вихід за межі її смислової капсулізації. Тобто творчість уможливує існування «процесу заради процесу», тоді як креативність – це процес заради створення кінцевого результату.

Висновки. У процесі компаративного, діалогічного, герменевтичного аналізу і семантичної редукції виявлено діалектичний взаємозв'язок між поняттями «творчість» і «креативність» та встановлено їхні дефініції у лексичній, семантичній і праксіологічній основах. Встановлено, що творчість має три базові значення: творіння всесвіту, створення принципово нових форм і їхня естетична та етична специфіка, сутність духовної людської діяльності. Тоді як креативність передбачає безперервне циклічне наповнення форми красою, оригінальністю, життєздатністю, силою, що характеризується ефективністю, результатив-

ністю, успішністю і корисністю. Творчість – це духовне, вільне, непередбачуване, альтруїстичне становлення якісно нових сутнісних форм, що мають соціокультурну і естетичну цінність, високий ступінь досконалості та спрямоване на духовне пізнання реальності і самовдосконалення. Креативність – цілеспрямована, прагматична активність особистості, яка спрямована на пошук ефективних шляхів вирішення життєво-професійних проблем, що характеризується створенням нових і оригінальних ідей, результатом яких є інновація та самопрезентація. З огляду на це одним з ключових компонентів креативності є прагматичність, тобто розуміння того що саме необхідно створювати, навіщо це створювати, для кого це створювати і яким є бажаний результат. Це можливе завдяки технологічній, алгоритмічній, операційній складовій частині креативності, що необхідно передбачає орієнтацію на створення інновацій. Тоді як алгоритмізовані механізми не можуть характеризувати феномен творчості, якому більш притаманна спонтанність, осяння і свобода споглядальних дій. Відтак опанувати нелінійні алгоритми комбінування, синтезу, а також неалгоритмізовані й організаційні практики створення нового й оригінального продукту можливо у процесі розвивальної безперервної освіти. Тоді як творчість завжди є унікальною, неповторною і специфічною у духовній діяльності кожної окремої особистості.

Таким чином, встановлені концептуальні відносини між креативністю і творчістю мають утворити базис для формування креативної моделі освіти. Ця модель має стати когерентним освітнім середовищем, що не лише задовольняє запит суспільства на інноваційність і щоразу породжує симулякризовані псевдо творчі форми, а й забезпечує самодетермінацію освітньої діяльності, розвиває вміння людини контролювати трансфер домінант власної креативної активності, здатність до актуалізації її потенційних креативних ресурсів, суб'єктної творчої активності, усвідомлення можливостей професійної і життєво-особистісної системи у відкритому суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–41.
2. Бенвенист Э. Семантические проблемы реконструкции. Общая лингвистика / под ред. Ю. С. Степанова. Москва : Прогресс, 1974. 446 с.
3. Дронова Л. П. Генетические связи слав. *čerda: семантическая реконструкция. *Русин.* 2015. № 3. С. 183–190.
4. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. Москва : Азбуковник, 1999. 944 с. URL: <http://www.ozhegov.org/alfabet/t5.shtml>.
5. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. Москва : Издательство Наука, 1976. 304 с.

6. Платон Тимей. Собрание сочинений : в 4 т. Т. 3. Москва : Мысль, 1994. 654 с.
7. Трубаев О. Н. Приемы семантической реконструкции. Сравнительно-историческое изучение языков разных семей. Теория лингвистической реконструкции. Москва, 1988. С. 197–222.
8. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. Москва, 1972. 303 с.
9. Мороз В. В. Развитие креативности студентов : монография. Оренбург : ОГУ, 2011. 183 с.
10. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т. 4 / пер. с нем. и доп. О. Н. Трубаева. Москва : Проресс, 1987. 864 с.
11. Йонас Ганс. Креативность действия. Санкт-Петербург, Алетейя. 2007. 320 с.
12. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд / под ред. О. Н. Трубаева. Москва : Наука 1985. Вып. 12. 189 с.
13. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/>

REFERENCES

1. Antonova O. Sutnist ponyattya kreativnosti: problemi ta poshuki. Teoretichni i prikladni aspekti rozvitku kreativnoi osviti u vishchij shkoli : monografiya / za red. O. A. Dubasenyuk. ZHitomir : Vid-vo ZHDU name by I. Franka, 2012. pp. 14–41 [in Ukrainian].
2. Benvenist E. H. Semanticheskie problemy rekonstrukcii. Obshchaya lingvistika / pod red. Yu. S. Stepanova. Moskva : Progress, 1974. 446 p. [in Russian].
3. Dronova L. P. Geneticheskie svyazi slav. *čerda: semanticheskaya rekonstrukciya. *Rusin*. 2015. № 3. pp. 183–190 [in Russian].
4. Ozhegov S. I. Tolkovyj slovar russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij. Moskva : Azbukovnik, 1999. 944 p. URL: <http://www.ozhegov.org/alfabet/t5.shtml> [in Russian].
5. Ponomarev Y. A. Psihologiya tvorchestva i pedagogika. Moskva : Science, 1976. 304 p. [in Russian].
6. Platon Timej. Sbranie sochinenij : v 4 t. T. 3. Moskva : Think, 1994. 654 p. [in Russian].
7. Trubachev O. N. Priemy semanticheskoy rekonstrukcii. Sravnitelno-istoricheskoe izuchenie yazykov raznyh semej. Teoriya lingvisticheskoy rekonstrukcii. Moskva, 1988. pp. 197–222 [in Russian].
8. Spirkin A. G. Soznanie i samosoznanie. Moskva, 1972. 303 p. [in Russian].
9. Moroz V. V. Razvitie kreativnosti studentov : monografiya. Orenburg : OGU, 2011. 183 p. [in Russian].
10. Fasmer M. Etimologicheskij slovar ruskogo yazyka. V 4 t. T. 4 / per. s nem. i dop. O. N. Trubacheva. M.: Proress, 1987. 864 p [in Russian].
11. Jonas Gans. Kreativnost dejstviya. Sankt-Peterburg, Aleteya. 2007. 320 p [in Russian].
12. Etimologicheskij slovar slavyanskikh yazykov. Praslavyanskij leksicheskij fond / pod red. O. N. Trubacheva. Moskva : Nauka 1985. Vyp. 12. 189 p [in Russian].
13. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/>

Алла ІЛЬЧЕНКО,

orcid.org/0000-0002-0638-5242

кандидат педагогічних наук,

викладач Коледжу мистецтв та дизайну

Київського національного університету технологій та дизайну

(Київ, Україна) *al-ilchenko@ukr.net*

Володимир ПИВОВАР,

кандидат філософських наук, доцент,

викладач Коледжу мистецтв та дизайну

Київського національного університету технологій та дизайну

(Київ, Україна) *al-ilchenko@ukr.net*

ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМ І ГУМАНІЗМ ЯК ХАРАКТЕРНІ РИСИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті розкривається сутність і зміст педагогічних поглядів і основних положень творчої спадщини видатного педагога В. О. Сухомлинського, розкриття його основних положень щодо формування світоглядної культури підростаючого покоління, всебічно розвиненої особистості, як відображення ідей людиноцентризму, гуманізму педагогічної теорії та практики, а також їх використання в сучасних умовах розвитку освіти в Україні.

Ключові слова: людиноцентризм, гуманізм, всебічний розвиток особистості, «азбука моральної культури», «педагогіка серця».

Alla ILCHENKO,

orcid.org/0000-0002-0638-5242

Candidate of Pedagogical Sciences,

Teacher at College of Arts and Design

of the Kyiv National University of Technologies and Design

(Kyiv, Ukraine) *al-ilchenko@ukr.net*

Volodymyr PYVOVAR,

Candidate of Philosophy, Associate Professor,

Teacher at College of Arts and Design

of the Kyiv National University of Technologies and Design

(Kyiv, Ukraine) *al-ilchenko@ukr.net*

ANTHROPOCENTRISM AND HUMANISM AS PECULIAR FEATURES OF V. O. SUKHOMLYNSKY'S PEDAGOGICAL HERITAGE

Pedagogical system of the outstanding educator V. O. Sukhomlynsky is a reflection of human-centered and humanistic phenomena in Ukrainian national pedagogy, philosophy and culture of the 60-s of the twentieth century, which revived at that time and reflected its uniqueness and singularity.

In his writings the pedagogue proves that the idea of humanity, the humanization of education and upbringing are understood through the development of all potential, intellectual and physiological capabilities of the individual. All creativity of the teacher should be devoted to the implementation of the humanistic idea of an all-round development of personality.

According to V. O. Sukhomlynsky, an all-round man embodies the fullness and harmony of forces, abilities, passions, which define moral, ideological, civic, mental, creative, labor, aesthetic, physical perfections. In pedagogical work it is necessary to take into account the individual approach, which is determined by the uniqueness of each child, as well as its surrounding and social environment. System of training and education by V. O. Sukhomlynsky is essentially a "pedagogy of the heart", because in his opinion, she has to go "from heart to heart".

The ideas, advice and conclusions of the pedagogical system by V. O. Sukhomlynsky are aimed at forming high intellectual, moral, physical values of children, students who form their views on their own personality, awareness of their own moral values, their combination with social requirements, values, with the surrounding social and cultural environment.

The formation of critical knowledge, according to the educator, is possible due to three steps on the path to knowledge, namely: the stress of their own efforts, the achievement of success thanks to their work and joy of brainwork. Such pro-

cess, as V. O. Sukhomlynsky noted, should be closely connected with the education of feelings. The teacher emphasized the fusion of thoughts and feelings, "harmony of mind and heart."

Humanistic and anthropocentric content of the pedagogical system by V. O. Sukhomlynsky manifests itself in a dialectical combination of endless love for children and a high pedagogical culture. According to the scientist, pedagogy is not only science but also art, high skill of the teacher.

New positions, ideas, problems of pedagogical system by V. O. Sukhomlynsky, approaches to their solution are relevant in the current conditions of the reformation of the education system in Ukraine and certainly constitute not only national but also universal value.

Key words: anthropocentrism, humanism, all-round development of personality, "ABC of moral culture", "pedagogy of heart".

Постановка проблеми. Педагогічна творчість і практична діяльність видатного українського педагога Василя Олександровича Сухомлинського (1918–1970 рр.) увійшли до історії української педагогічної думки, його наукові праці і викладацький досвід вплинули на практичну діяльність національної школи, значно збагатили педагогіку України новими ідеями.

Педагогічний досвід та ідеї педагога і вихователя В. О. Сухомлинського відомі та визнанні в країнах не тільки Європи, а й усього світу.

У 90-ті рр. посилюється критика творчої спадщини педагога, зокрема його відданість ідеям соціалістичної педагогіки, положенням комуністичної ідеології тощо. Це явище в національному культурному житті відоме щодо видатних культурних діячів минулого. Часто критики не враховують значення і місце національного, загальнолюдського в творчій спадщині видатних діячів культури минулих десятиліть.

Щодо творчої спадщини видатного українського педагога В. О. Сухомлинського, то в ній значне місце займають і проявляються ідеї гуманізму, людяності, високої моральності, поваги до людської гідності, інтелектуального й духовного, всебічного розвитку особистості. Творча спадщина В. О. Сухомлинського має ще одну суттєву рису – це людиноцентризм, яка відображає традиції української філософії, педагогіки та культури.

Аналіз досліджень. Слід відзначити, що наприкінці 60-х рр. в українській філософії поступово починає зміщуватися головний акцент філософствування – з того, що не залежить від людини, на те, що освоюється людиною в процесі її пізнавальної діяльності, й ширше – на світоглядне осмислення світу. Як наслідок, акцент філософських і педагогічних міркувань і досліджень переносився на пізнавальні й світоглядні можливості суб'єкта, на пізнавальні та ціннісні регулятиви людської життєдіяльності. Це вже формувався антропоцентричний матеріалізм, який не може не тяжити в загальнофілософському плані до визнання взаємозалежності сутнісних властивостей людини, а в плані соціально-філософському – до визнання

людської особистості началом будь-яких історичних новацій і починань. Ці позитивні зрушення в українській філософії, педагогіці і культурі в 60-ті рр. призвели до її відродження і пов'язані з діяльністю визначних філософів П. В. Копніна та В. І. Шинкарука. У кінці 60-х рр. XX ст. формується людиноцентризм української філософії і культури (Бичков, 1993)

Метою статті є розкриття сутності і змісту педагогічних поглядів В. О. Сухомлинського й основних положень його творчої спадщини як відображення ідей людиноцентризму, гуманізму і людяності, які в 60-ті рр. XX ст. проявилися в духовному житті України.

Виклад основного матеріалу. Вихованню гуманізму, людяності, доброчинності присвячено більшість робіт педагога. На його думку, ідея людяності реалізується через розвиток всіх потенційних, інтелектуальних і фізіологічних можливостей особистості. Всебічно розвинена особистість втілює повноту і гармонію сил, здібностей, пристрастей, які визначають моральну, ідейну, громадянську, розумову, творчу, трудову, естетичну, фізичну досконалість. Через творчість педагога проходить ідея всебічного розвитку особистості. Але на шляху її реалізації необхідно враховувати і індивідуальний аспект, специфічний і унікальний, який визначається природою дитини, її оточенням, соціальним середовищем. Педагог звертає увагу на індивідуальні особливості вихованців, молодих людей, учнів. В. О. Сухомлинський вважав, що духовне життя вихованців не обмежуються знаннями, успіхами в оволодінні навчальною програмою. Необхідно навчати і формувати у дітей високу моральну культуру. На думку педагога В. О. Сухомлинського починати формувати моральну культуру потрібно з оволодіння азбукою моральної культури (Історія української школи, 2003).

У своїх роботах автор вперше у вітчизняній педагогіці глибоко розкриває сутність таких понять, як людяність, патріотизм, відповідальність, гідність, терпимість, тактовність та ін. На конкретних прикладах подається методика утвер-

дження в учнів почуття совісті, сорому, справедливості, скромності, щедрості, милосердя.

Висока гуманістична позиція В. О. Сухомлинського виявилася в його ставленні до сім'ї. Він вважав, що гармонійний, всебічний розвиток можливий лише за умови, коли школа і сім'я будуть діяти одноставно і стають одностайними у спільній роботі. У багатьох своїх творах педагог показав як розвиток особистості залежить від культури батька і матері, як пізнаються людські стосунки і суспільне оточення на прикладі батьків. Більше того, автор зосереджує увагу в своїх працях на значенні ставлення дітей до батьків, старших членів родини, старших за віком, навіть до померлих.

Суттєвим аспектом людиноцентричних поглядів В. О. Сухомлинського, найглибшим змістом його педагогічної системи є положення про виховання у кожного вихованця поваги до самого себе. Він вважав, що до того часу, поки є самоповага, існує й школа. Коли зникає повага до самого себе – немає школи, немає ні особистості, ні колективу. На його думку, повага до людської гідності та виховання самоповаги є сферою педагогічної творчості і великого інтелекту педагога. Тут не повинні бути шаблони, трафарети в застосуванні до школярів певних методів і прийомів виховання.

Педагогічна творчість і мислення В. О. Сухомлинського ідуть «від серця і до серця», саму виховну роботу він назвав «школою сердечності».

Вся педагогічна система мислителя і педагога по суті є «педагогікою серця». Вона відображає традиції української філософії, педагогіки і культури (кордоцентризм філософії Г. С. Сковороди, «філософія серця» П. Юркевича, романтично – екзистенційний напрямок в українській філософії кінця XIX – поч. XX ст.). Педагог В. О. Сухомлинський радив колегам-педагогам і батькам дітей вчити добру, любові, милосердю. Це мало велике значення не тільки для інтелектуального, але й духовного, морального розвитку дітей, до формування всебічно розвиненої особистості, в свідомості і майбутній діяльності якої мали б проявлятися не тільки здобуті навчальні знання, а й висока духовність і моральність.

Наскільки це актуально в наш час?

Сучасна система освіти України має більше уваги приділяти саме духовному, гуманістичному змісту. Це навіть виклик часу, потреба сучасної системи освіти в державі.

Педагог В. О. Сухомлинський наголошував на тому, щоб діти постійно бачили гуманістичний зміст вчинків і поведінки тих, хто їх оточує: рідних, близьких, вчителів, дорослих. Дитина не

повинна виростати байдужою, нечуйною, черствою, вона має зростати у постійному піклуванні про навколишній світ рослин, тварин, людей, допомагати коли потрібно їм. У своїх працях педагог акцентує увагу на тому, що у процесі творення людям добра виховується людяність, сердечність, справедливість, доброта. Формуванню таких рис у свідомості школярів, сердечних моральних взаємин служила вся педагогічна система в школі де працював видатний педагог В. О. Сухомлинський.

В своїх працях він давав практичні поради до поведінки дітей, наполягав на культивуванні осмисленої поведінки, яка є проявом витонченості внутрішнього світу школяра. Яким має бути ставлення дітей до інших людей, як їм домогтися моральної виправданості й обґрунтованості своїх вчинків – вчать юне покоління положення, поради і висновки педагогічної системи В. О. Сухомлинського. Це щирі і мудрі поради, що йдуть від серця до серця та породжують розумові, моральні, естетичні почуття. Приводимо декілька порад педагога:

– «Ти живеш серед людей. Не забувай, що кожний твій вчинок, кожне твоє бажання позначається на людях, що тебе оточують. Знай, що є межа між тим, що тобі хочеться, і тим що можна. Перевіряй свої вчинки... Роби все так, щоб людям, які тебе оточують, було добре».

– «Ти користуєшся благами, створеними іншими людьми. Люди дають тобі щастя дитинства. Плати їм за це добром».

– «Усі блага і радощі життя створюються працею. Без праці не можна чесно жити... Навчання – твоя перша праця. Йдучи до школи, ти йдеш на роботу».

– «Будь добрим і чуйним до людей. Допомогай слабким і беззахисним, товаришу в біді. Не завдавай людям прикрості».

– «Будь непримиримим до того, хто прагне жити за рахунок інших людей, завдає лиха іншим людям, обкрадає суспільство».

Ці та інші моральні поради, моральні сентенції написані просто, переконливо, вони легко запам'ятовуються, спонукають до роздумів, доброчинності.

Засвоєння дітьми азбуки моральної культури дає їм можливість олюднювати свої вчинки, опановувати духовними цінностями свого народу, розуміти мету і сенс життя.

Сутнісною складовою педагогічної системи В. О. Сухомлинського є підготовка учнівської молоді до праці, формування поваги і любові до неї. Трудове виховання в школі є необхідною складовою частиною всього навчально-виховного процесу. Це положення педагогічної системи

В. О. Сухомлинського поєднує його з поглядами іншого відомого українського педагога попередніх десятиліть Антона Макаренка. З погляду педагога не буває звеличеної, або буденної праці. Праця є по суті добром. Кожна праця вимагає індивідуальних здібностей, таланту, обдарування, докладання фізичних і духовних зусиль. Праця у тлумаченні В. О. Сухомлинського, не просто виховання трудових операцій із затратою певної кількості енергії. Це елемент духовного життя. Звідси проявляє себе закономірність: чим вищий рівень духовного життя дитини, тим більшу радість приносить праця. У ній розкриваються здібності, обдарування, талант, утверджується почуття людської гідності.

У педагогічній системі Сухомлинського мають місце суто філософські ідеї, які заслуговують уважного вивчення. Так, педагог дійшов висновку, що природа сама собою не виховує, а виховує тільки активна взаємодія людини з природою. Він закликав, щоб усе життя вихованців було сповнене творіння в світі природи. Він вважав природу об'єктом пізнання, сферою активної діяльності, відчутнішої частини дитячого життя. Діти повинні любити і піклуватись про живу природу. Посильна участь учнів сільських шкіл у боротьбі з руйнівною стихією є школою громадянства, змужніння та господарництва, що, як зазначає педагог, вчить дітей пізнавати ціну праці, землі і хліба.

Гуманізм В. О. Сухомлинського особливо яскраво виявився у його ставленні до організації навчання учнів. Розумову працю дітей педагог розглядав як засіб розвитку розумових сил і здібностей, засуджуючи механічне заучування і неусвідомленість знань. Розв'язання проблеми міцних осмислених знань можливе за умови напруження власних зусиль, досягнення працею успіху, радості розумової праці – цих трьох сходнок на шляху пізнання.

Процес оволодіння знаннями і формування світогляду, моральності, громадянської позиції В. О. Сухомлинський тісно пов'язував з вихованням почуттів. «Дитина, як підкреслював В. О. Сухомлинський, найкраще сприймає, усвідомлює і запам'ятовує все що переживає» (Сухомлинський, 1975). Без емоційного відношення до знань, без інтересу, задоволення, радощів, упевненості та інших позитивних переживань неможливе успішне навчання. Тому і «вчитель має надавати матеріал не формально, а звертатися до живої думки, до відчуттів вихованців, учнів» (Сухомлинський, 1979). Культура почуттів, яку сім'я і школа формують у дітей пов'язана з вихованням громадянської позиції і патріота.

Думки В. О. Сухомлинського про роль відчуттів у вихованні і навчанні молоді не означають, що мислення має поступитись емоціям. Педагог акцентував на злитті думки і відчуттів, «гармонії розуму і серця».

Емоційне відношення до навчання і праці – одна з найбільш важливих передумов досягнення успіху в формуванні гармонійно розвиненої особистості.

Навчальну діяльність Сухомлинський розглядав як необхідну умову формування духовно багатой особистості. Вона має бути активною і творчою чому допомагають спеціальна організація розумової праці на уроках і в позакласний час, включення учнів до творчості, пошукової роботи тощо.

Обстоюючи необхідність на кожному занятті вольових зусиль, емоційного пробудження розуму дитини, інтелектуального натхнення учнів у пошуковій діяльності, Сухомлинський водночас засуджує псевдоноваторські ідеї щодо ефективності навчання, створення обстановки постійного розумового напруження на уроці. «Після таких «ефективних» уроків... витиснути з дітей все, що вони можуть дати... дитина повертається додому стомленою. Вона легко роздратовується і збуджується».

У центрі уваги видатного педагога є діяльність вчителя, його проблеми, багатогранна діяльність, культура спілкування з дітьми, формування педагогічної майстерності, духовності, підготовка вчителів. «Сто порад вчителів» - праця, яка має стати постійним радником вчителя, має пізнавальне значення для освітніх працівників.

Безмежна любов до дітей і справжня педагогічна культура – поняття взаємопов'язані. Не випадково Сухомлинський писав: «Що головне було в моєму житті? Без вагань відповідаю: любов до дітей» (Сухомлинський, 1969).

В. О. Сухомлинський вважав, що педагогіка це не тільки наука, а й мистецтво, висока майстерність, яка заснована на теоретичних знаннях, на свідомому використанні об'єктивних закономірностей виховання, але таких, що потребують прояву індивідуальності вчителя, вихователя, його натхнення...

Водночас він писав, що педагогіка включає в себе й елементи мистецтва, тому що вона направляє навчально-виховний процес, використовує не тільки наукові поняття, але й художні образи, оперує до художньо-образного мислення (Сухомлинський, 1970).

Висновки. У творчій спадщині В. О. Сухомлинського розглядаються проблеми змісту освіти,

мотивів пізнавальної діяльності, методики навчання дітей, контролю і керівництва навчально-виховним процесом, підготовки вчителя та багато інших. Вони не є новими в українській педагогіці, проте педагог бачив у них нові проблеми та під-

ходи до їх вирішення, що є прикладом творчого підходу до теорії і практики виховання. Вони заслуговують на своє подальше і поглиблене вивчення та застосування в педагогічній роботі вчителя в сучасних умовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Історія української школи і педагогіки : навчальний посібник. Київ : Знання, 2003. 388 с.
2. Сухомлинский В. А. Как воспитывать настоящего человека. Киев : Радянська школа, 1975. 164 с.
3. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. Киев : Радянська школа, Т. 1, 1979. 30 с.
4. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев : Радянська школа, 1969. 198 с.
5. Сухомлинский В. А. Путь к сердцу ребенка. Киев : Радянська школа, 1970. 91 с.
6. Філософія. Курс лекцій / за ред. І.В. Бичко. Київ : Либідь, 1993. 307 с.

REFERENCES

1. Istoriya ukrayinskoyi shkoly i pedahohiky : navchalnyy posibnyk. Kyiv : Znannya, 2003. 388 s.
2. Sukhomlynsky V. A. Kak vospityvat nastoyashcheho cheloveka. Kyev : Radyanska shkola, 1975. 164 s.
3. Sukhomlynsky V. A. Yzbrannye proyzvedenyaya : v 5 t. Kyev : Radyanska shkola, T. 1, 1979. 30 s.
4. Sukhomlynsky V. A. Serdtse otdayu detyam. Kyev : Radyanska shkola, 1969. 198 s.
5. Sukhomlynsky V. A. Put k serdsu rebenka. Kyev : Radyanska shkola, 1970. 91 s.
6. Filosofiya. Kurs lektsiy / za red. I.V. Bychko. Kyiv : Lybid, 1993. 307 s.

Ірина КАЗАНЖИ,*orcid.org/0000-0003-3924-9711**доктор філософії в галузі освіти, доцент,**доцент кафедри початкової освіти**Миколаївського національного університету**імені В. О. Сухомлинського**(Миколаїв, Україна) kazanzhy.bogdana@gmail.com*

ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА У ПОБУДОВІ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена актуальній проблемі реформування освіти в Україні, зроблено спробу систематизувати шляхи підготовки майбутніх фахівців початкової школи до побудови індивідуальної освітньої траєкторії дитини засобами педагогіки партнерства. Запропоновано поради майбутньому вчителю Нової української школи щодо встановлення партнерських стосунків «учитель – батьки – учні» у визначенні персонального шляху у набутті освіти дитиною. У статті окреслено вміння, необхідні для побудови індивідуальної освітньої траєкторії, описано переваги використання змішаного типу навчання пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

Ключові слова: *індивідуальна освітня траєкторія, педагогіка партнерства, партнерські стосунки, світогляд дитини, самореалізація, освітній процес.*

Iryna KAZANZHY,*orcid.org/0000-0003-3924-9711**Doctor of Philosophy in Education, Docent,**Assistant Professor of the Primary Education Department**of the Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University**(Mykolaiv, Ukraine), kazanzhy.bogdana@gmail.com*

PARTNERSHIP PEDAGOGICS APPLICATION IN BUILDING THE INDIVIDUAL EDUCATION TRAJECTORY OF FUTURE PRIMARY EDUCATION EXPERTS

The article is devoted to the actual problem of reforming education in Ukraine. An attempt to systematize the ways of preparing future specialists of elementary school for the construction of an individual educational trajectory of the child by means of partnership pedagogics is made. The tips for the future teacher of the New Ukrainian School on establishing “parents – teacher – students” partner relationships in identifying a personal path for the acquisition of education by the child are suggested. The article outlines the skills necessary for constructing an individual educational trajectory and describes the advantages of using a mixed type of educators learning activity.

Recent research shows that first of all creating partnerships between participants of the educational process requires the exclusion of authoritarianism and any teacher's power manifestations over students. The teacher, along with his pupils and parents, must go together to a common goal. In this form of relationship, none of the participants should rule over others, and the authority of the teacher should be based solely on the students conviction of their mentors virtues and competence.

An individual approach to learning is an important task of any educational institution. One of the possible ways of realizing the tasks of this direction is the creation of individual educational trajectory which is a purposeful educational program that provides the learner with the position of the subject of choice, development, implementation of the educational standard in the realization of the teacher pedagogical support, self-determination and self-realization. An individual educational trajectory is orienting the existing plan. However it reflects the student's special educational needs in a particular subject which cannot be satisfied during the classroom work.

In modern pedagogics, two terms are used. They are “individual educational trajectory” and “individual educational route”. These categories are considered as concrete and general, that is, the individual educational trajectory becomes concretized in the educational route.

Key-words: *individual educational trajectory, partnership pedagogics, partner relationships, child's outlook, self-realization, educational process.*

Постановка проблеми. Динамічний соціальний, економічний і технологічний розвиток сучасного суспільства обумовив потребу людей у новій, оновленій і сучасній інформації для їх

повноцінного життя і продуктивної професійної діяльності. Соціальне замовлення на підготовку фахівців, здатних мобільно і гнучко реагувати на нові віяння часу, сприяв переходу від усталеної

парадигми «Навчання на все життя» до «Навчання протягом усього життя». За таких вимог особливої актуальності набувають уміння самостійної навчальної діяльності і здатність вибудовувати індивідуальні траєкторії навчання. Ці вміння дозволять майбутнім фахівцям самостійно оволодівати новими знаннями, розвивати нові уміння після закінчення закладу вищої освіти.

Новий етап законодавчого і концептуального розвитку шкільної освіти зумовили суттєві зміни ролі початкової освіти. Початкова школа стала об'єктом оновлення освітнього процесу на засадах дитиноцентризму, партнерства, врахування життєвих потреб. На думку О. Я. Савченко, метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, компетентнісних і наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості (Савченко, 2018: 3-7).

Аналіз досліджень. Проблему визначення персонального шляху кожного учня в освіті у тісній співпраці з учнем і його батьками досліджують сучасні педагоги вищої школи, психологи та вчителі (О. Вишневський, Б. Вульф, К. І. Грабовська, Ю. В. Демчик, І. Є. Каньковський, Т. С. Кравчинська, А. Підмазко, А. А. Пуліна, Н. В. Тарапака, Д. М. Фабіанський, Л. Л. Хоружа, А. В. Хуторський, Г. С. Юзбашева). Проблему використання педагогіки партнерства у підготовці майбутніх фахівців Нової української школи вивчали О. Барабаш, О. О. Бондаренко, А. Бугайчук, О. Я. Савченко та ін.

Мета статті – аналіз теоретичних положень щодо побудови освітньої траєкторії дитини, приведення в систему досвіду організації партнерських стосунків «учитель – учні – батьки», окреслення шляхів підготовки майбутніх учителів початкової школи до побудови індивідуальної освітньої траєкторії дитини.

Виклад основного матеріалу. Широкі інформаційні можливості, нові вимоги суспільства, батьків, очікування сучасних дітей, які дуже відрізняються від попередніх поколінь, створюють для вчителів нову професійну ситуацію. Визначальними ознаками новизни є: варіативність умов здобуття учнями початкової освіти, які зумовлено широким діапазоном відмінностей дітей, реальним вибором програм і навчальна рисочка методичного забезпечення, різним освітнім середовищем. Нові смисли у меті початкової освіти мають вирівняти перекис від фронтальної роботи в бік посилення індивідуалізації.

Як зазначає О. Я. Савченко, слід пам'ятати, що кожна дитина неповторна, має від природи унікальні здібності, таланти та можливості. А місія школи – допомогти розкрити та розвинути ці здібності, таланти та можливості на підставі партнерства між учителем, учнем і батьками. Специфіка освітньої праці базується на тому, що вчителі постійно проектують прогнозований результат, орієнтуються на перспективу, адже виховують майбутнє держави (Савченко, 2018: 3–7).

Надзвичайно важливо, що Нова українська школа працює на засадах педагогіки партнерства, головними аспектами якої визначено: учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями і прагненнями, є добровільними і зацікавленими причасниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат; діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями і батьками змінить односторонню авторитарну комунікацію «учитель – учень». Школа має ініціювати нове, ґрунтовне залучення родини до побудови освітньої траєкторії дитини.

Освітянам здавна відомий так званий педагогічний трикутник: учитель, учні, батьки. Принаймні про користь застосування цієї схеми на практиці в школах наголошують скрізь: у наукових працях, у стінах педагогічних університетів, на шкільних педагогічних нарадах і семінарах. Чітка взаємодія усіх трьох сторін має забезпечити відповідальне ставлення до освітнього процесу як учнів, так і батьків, і вчителів. Щоб педагогіка партнерства в Новій українській школі справді запрацювала, варто визначити рівень залученості та сфери впливу батьків на освітній процес у школі (Барабаш, 2018: 3–7).

В Українському педагогічному словнику С. У. Гончаренка подано таке визначення даного терміну: «педагогіка співробітництва – це напрям педагогічного мислення і практичної діяльності, спрямований на демократизацію й гуманізацію педагогічного процесу» (Гончаренко, 1997).

У процесі реалізації цього напрямку педагогіки спільна діяльність учителя і учнів повинна ґрунтуватися на взаєморозумінні та гуманізмі, на єдності їх інтересів та прагнень. Учитель має стати другом, сім'я – залучатися до побудови освітньої траєкторії дитини. Педагогіка партнерства визначає такий спосіб співпраці між педагогом і дитиною, який не залишає поза увагою різницю в їхньому життєвому досвіді, знаннях та вміннях, але при цьому передбачає безумовну рівність у праві на повагу, доброзичливе ставлення та взаємну вимогливість. Крім того партнерські стосунки між усіма учасниками

навчально-виховного процесу повинні будуватися на засадах толерантності.

До основних принципів педагогіки співробітництва належать:

- 1) повага до особистості;
- 2) доброзичливість та позитивне ставлення;
- 3) довіра у стосунках;
- 4) діалог – взаємодія – взаємоповага;
- 5) принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання всіх домовленостей);
- 6) розподілене лідерство (Концепція «Нова школа», 2016).

Дослідження останніх років доводять, що створення партнерських стосунків між учасниками освітнього процесу вимагають перш за все виключення авторитаризму та будь-яких проявів влади вчителя над учнями. Педагог разом із учнями та батьківським колективом повинні разом йти до спільної мети. При цьому у такій формі взаємовідносин ніхто із учасників не повинен панувати над іншими, а авторитет учителя повинен будуватися виключно на переконанні учнів у чеснотах та компетентності свого наставника (Бугайчук, 2018: 20-24).

Головними аспектами даного напрямку є:

- в підґрунті педагогіки партнерства знаходяться спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем та батьками;
- учні, батьки і вчителі об'єднуються спільними цілями і стають добровільними та зацікавленими прибічниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат;
- школа повинна ініціювати нове, ґрунтовне залучення сім'ї у побудові освітньої траєкторії дитини;
- діалог та багатостороннє спілкування між батьками, учнями та вчителями замінить одностороннє авторитарне спілкування між учнями та вчителем.

Нова українська школа буде працювати на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти. У рамках даної моделі вчителі будуть максимально враховувати права кожної дитини, її здібності, інтереси та потреби, таким чином реалізуючи на практиці принцип дитиноцентризму (Концепція «Нова школа», 2016).

Сучасні наукові дослідження підтверджують, що результати навчання значно покращуються під час роботи за індивідуальними планами, окремими навчальними траєкторіями, у процесі індивідуальних дослідницьких проєктів молодших школярів.

Проектування сьогодні розглядається як важлива складова педагогічної діяльності тому, що саме за рахунок врахування психолого-педагогічних аспектів проектування вдається створити соціально-педагогічне середовище, в якому буде розкрито особистісний розвиток кожного учасника, будуть створені умови для творчої активності всіх членів колективу та їх індивідуального саморозвитку (Демчук).

Індивідуальний підхід до навчання – важливе завдання будь-якого закладу освіти, одним з можливих шляхів реалізації завдань даного напрямку є створення індивідуальних освітніх траєкторій, що є цілеспрямованою освітньою програмою, яка забезпечує учневі позиції суб'єкта вибору, розробки, реалізації освітнього стандарту у здійсненні вчителем педагогічної підтримки, самовизначення й самореалізації. Індивідуальна освітня траєкторія орієнтується на існуючий план, але відображає особливі освітні потреби учня в конкретному предметі, які не можуть бути задоволені в загально класній роботі.

Вибір не припускає дилеми між «робити» або «не робити», а припускає вибирати варіанти вивчення змісту, розмаїтість форм навчальних завдань і контролю, методів і прийомів навчання, які створюють освітній простір. Це можливість обирати найбільш особистісно значимі для учня завдання в даний час. Створення індивідуальної освітньої траєкторії дозволяє розширити рамки шкільного курсу й адаптувати їх для особистих потреб дитини, як обдарованої, так і тієї, що відстає від рівня стандарту.

Впровадження дистанційної освіти допомагає розв'язати багато проблем, що виникають у процесі побудови індивідуальної освітньої траєкторії учня, але натомість вчитель стикається зі складностями. Найсуттєвіша з них та, що діти молодшого шкільного віку практично непристосовані для самостійного навчання, яке здійснюється не в класі й відсторонене від емоційного компонента, педагогічного впливу і взаємодії з іншими учнями і вчителем. Під впливом цих факторів зникає навчальна мотивація, а, отже, і бажання вчитися. Значною мірою цих недоліків можна уникнути, використовуючи змішану форму навчання.

На думку О. О. Бондаренко, нині склалася ситуація, за якої дистанційне навчання протиставляється традиційному очному навчанню. Переваги і недоліки дистанційного навчання показано порівняно з традиційними. У результаті відбувається протиставлення цих двох форм навчання. Застосування змішаного навчання може стати одним із ключових засобів у розв'язанні існуючих проблем

індивідуалізації освітньої сфери. До переваг використання змішаного навчання можна віднести: збільшення кола учнів, яким стане доступна якісна освіта; зниження навантаження на вчителя; поліпшення якості навчання; забезпечення ефективних інструментів керування навчання; природне освоєння учнями сучасних засобів організації роботи, комунікації (Бондаренко, 2012: 14–17).

У сучасній педагогіці активно використовуються два терміни – «індивідуальна освітня траєкторія» та «індивідуальний освітній маршрут». Ці категорії розглядаються як конкретне і загальне, тобто індивідуальна освітня траєкторія набуває конкретизації в освітньому маршруті.

Індивідуальний освітній маршрут являє собою персональну програму формування молодшим школярем певної компетентності, що відповідатиме його віку та здібностям, інтересам, мотивації тощо.

Багато педагогів визначає індивідуальну освітню траєкторію як цілеспрямовану освітню програму, що забезпечує учню позиції суб'єкту вибору, інші – вважають, що це набір конкретних дидактичних і методичних засобів, що забезпечують розвиток учня, який ґрунтується на його індивідуальних та вікових особливостях (Каньковський, 2013: 62–65).

На думку Н. В. Тарапаки, індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня в освіті. У тісній співпраці з учнем та його батьками кваліфікований вчитель повинен визначити основні здібності, нахили, таланти дитини. І лише з урахуванням побажань школяра, скласти особливий індивідуальний план дитини (Тарапака, 2010: 4–8).

Індивідуальна освітня траєкторія реалізується через складання індивідуальної освітньої програми, яка є її технологічним забезпеченням, а технологія проектування ІОТ виступає її засобом втілення. Структура програми досить складна і має такі компоненти:

- цільовий (передбачає постановку цілей і провідних напрямків в області одержання освіти);
- змістовий (передбачає реалізацію у рамках конкретної освітньої програми змісту освіти);
- технологічний (технології, методи, методики, що використовуються у процесі);
- діагностичний (система діагностичного супроводу);
- організаційно-педагогічний;
- результативний (опис очікуваних від реалізації результатів).

Суб'єктами проектування виступають учень і вчитель. При чому образ учителя – збірний, тому що учень виступає в таких парах: учень – класний

керівник, учень – учитель-предметник, учень – психолог (Тарапака, 2010: 4–8).

У загальному вигляді індивідуальна освітня траєкторія має такі структурні компоненти: мета і завдання навчання, навчальний план, спецкурси, факультативи, індивідуальні консультації, вибір додаткових освітніх ресурсів, що надаються установами освіти конкретного міста, форми і методи вивчення начального матеріалу, творчі, дослідницькі роботи, проекти, освітні результати, форми перевірки.

У процесі розробки індивідуальної освітньої траєкторії особливе місце відводиться батькам, які зможуть вносити певні корективи після попереднього обговорення ІОТ дитини. Під час обговорення індивідуальної освітньої траєкторії батькам надається можливість консультуватися з класним керівником, шкільним психологом та адміністрацією навчального закладу. Саме тому формуванню стосунків співпраці та взаємодопомоги між школою та сім'єю приділяється так багато уваги.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу з даної теми та дослідивши сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу, ми з'ясували, що існує кілька практичних кроків до встановлення системи педагогічного супроводу руху учнів за індивідуальними освітніми траєкторіями:

- введення в систему освіти посади вихователя-наставника (тьютора) та організація роботи їх методичних об'єднань;
- створення належних умов для надання можливості брати участь у різноманітних проектах, літніх програмах та програмах партнерства з іншими закладами освіти;
- цілеспрямована підготовка майбутніх учителів у вищому навчальному закладі до означеного виду педагогічної діяльності.

Індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента в освіті. Під особистісним потенціалом студента тут розуміється сукупність його здібностей: пізнавальних, творчих, комунікативних. Процес виявлення, реалізації і розвитку цих здібностей студентів відбувається в ході освітнього руху студентів по індивідуальних траєкторіях. Будь-який студент здатний знайти, створити або запропонувати свій варіант рішення будь-якої задачі, що відноситься до власного навчання. Студент зможе просуватися по індивідуальній траєкторії у тому випадку, якщо йому будуть представлені наступні можливості: вибирати оптимальні форми і темпи навчання; застосовувати ті способи навчання, які

найбільш відповідають його індивідуальним особливостям; рефлексивно усвідомлювати отримані результати, здійснювати оцінку і коригування своєї діяльності (Коростіянець, 2013, 52–61).

Траєкторія – слід від руху. Програма – її план. При складанні індивідуальної освітньої траєкторії:

- викладач створює студентів можливість для вибору, виступаючи, як консультант і радник. На занятті викладач враховує індивідуальні інтереси студентів; особливості навчальної діяльності; види навчального заняття, яким віддаються переваги; способи роботи з навчальним матеріалом; особливості засвоєння навчального матеріалу; види навчальної діяльності;

- для студента при складанні індивідуальної траєкторії найважливіше – оцінити свої можливості, здібності, перспективи, інтереси, зусилля, які він припускає прикласти для вивчення того або іншого матеріалу або щоб добитися запланованого результату.

Студенти напряму «Початкова освіта» в результаті засвоєння освітньої програми повинні сформувати низку загальнокультурних і професійних компетенцій, зазначених у державному стандарті.

Вміння, що необхідні для побудови індивідуальної траєкторії освіти:

- самостійно визначати цілі свого навчання, ставити і формулювати для себе нові завдання в навчанні і пізнавальній діяльності, розвивати мотиви та інтереси своєї пізнавальної діяльності;

- самостійно планувати шляхи досягнення цілей, зокрема альтернативні, свідомо обирати найбільш ефективні способи вирішення навчальних і пізнавальних задач;

- співвідносити свої дії з результатами, що плануються, коректувати свої дії;

- оцінювати правильність виконання навчальної задачі, особисті можливості її вирішення;

- оволодівати основами самоконтролю, самооцінки, прийняття рішення;

- організовувати навчальне співробітництво з педагогом і однокласниками; працювати індивідуально і в групі; знаходити загальні рішення і розв'язувати конфлікти на основі обумовлення позицій і врахування інтересів; формулювати, аргументувати і відстоювати свою думку.

Результати руху по освітній траєкторії можна перевіряти, орієнтуючись на створений студентами продукт; отримані знання, які реалізуються в уміннях оперувати ними в стандартній або творчій ситуації, відмічаючи формування різного виду умінь – розумових, комунікативних, пізнавальних і так далі. Крім того, потрібний постійний зворотний зв'язок, що дозволяє не лише коригувати рух студента по траєкторіях (а іноді і саму траєкторію), але і оцінювати його просування.

Сам студент вибирає або разом з викладачем обмірковує способи, види діяльності, форми контролю, тобто програмує свою освітню діяльність.

В результаті індивідуального освітнього руху кожен студент пропонує ідеї, розробляє моделі, конструє моделі у зв'язку з матеріалом, що вивчається. Цього вимагає принцип продуктивності навчання – провідний принцип особистісно зорієнтованого навчання.

Висновки. Побудова індивідуальної освітньої траєкторії у навчальній діяльності майбутніх учителів засобами педагогіки співробітництва – це суттєвий внесок у підготовку сучасного вмотивованого фахівця Нової української школи. Цей напрямок науково-дослідницької діяльності взаємозбагачує викладача вищої педагогічної школи та її випускників, розкриває перспективи для формування майстрів педагогічної справи.

Подальшого дослідження потребує кваліфікована підготовка майбутніх фахівців початкової школи до побудови освітньої траєкторії дитини засобами педагогіки партнерства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барабаш О. Педагогіка партнерства – сучасний тип взаємодії між учасниками освітнього процесу. *Учитель початкової школи*. 2018. С. 3–7.
2. Бондаренко О. О. Інформаційний супровід проектування і реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учнів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. № 4. 2012. С. 14–17.
3. Бугайчук А. Вічний трикутник. Як взаємодіють учителі, батьки, учні. *Директор школи*. № 21–22 (837–838). 2018. С. 20–24.
4. Демчук Ю. В. Індивідуальна освітня траєкторія як фактор професійного самовизначення обдарованих учнів. URL: http://ndcsoirpo.at.ua/_fr/0/Demchuk.pdf.
5. Каньковський І. Є. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2013. Вип. 4. С. 62–65.
6. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей». URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>.
7. Коростіянець Т. П. Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента. *Збірник наукових праць. Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка*, 2013. С. 52–61.
8. Савченко О. Я. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи. *Рідна школа*. № 1–2. 2018. С. 3–7.

9. Тарапака Н. В. Взаємодія вчителя й учня в навчально-виховному процесі. *Управління школою*. 2010. № 16. С. 4–8.
10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.

REFERENCES

1. Barabash O. Pedagogika partnerstva – suchasnyi typ vzaiemodii mizh uchasykamy osvithoiho protsesu [Partnership pedagogics – a modern type of interaction between educational process participants]. *Primary school teacher*, 2018, pp. 3–7 [in Ukrainian].
2. Bondarenko O. O. Informatsiyni suprovod proektuvannia i realizatsii indyvidual'noi osvithioii traiektorii [Information support of individual educational trajectory designing and realization]. *Computer at school and in a family*, 2012, Nr 4, pp. 14–17 [in Ukrainian].
3. Buhaichuk A. Vichnyi trykutnyk. Yak vzaiemodiiut' vchyteli, bat'ky, uchni [The eternal triangle. The way of teachers, parents and students' interaction]. *Schools principle*, 2018, № 21–22(837–838), pp. 20–24 [in Ukrainian].
4. Demchuk Yu. V. Indyvidual'na osvithnia traiektoriia yak factor samostiinooho samovyznachennia obdarovanykh uchniv [Individual educational trajectory as a factor of gifted students' self-determination]. http://ndcsoippo.at.ua/_fr/0/Demchuk.pdf [in Ukrainian].
5. Kan'kovs'kyi I. Ye. Indyvidual'ni osvithni traiektorii yak neobkhdnist' suchasnoho procesu profesiinoi pidhotovky fakhivtsia [Individual educational trajectory as the necessity of a modern process of expert's professional training]. *Professional education: problems and perspectives*, 2013, Ie 4, pp. 62–65 [in Ukrainian].
6. Kontseptsia Nova shkola. Prostir osvithnikn mozhlyvostei [The conception New School. Educational possibilities space]. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/> [in Ukrainian].
7. Korostianets' T. P. Indyvidual'na osvithnia traiektoriia – osvithnia prohrama studenta [Individual educational trajectory – student's educational programme]. *Collected scientific works*, 2013, pp. 52–61 [in Ukrainian].
8. Savchenko O. Ya. Pochatkova osvita v konteksti ideii Novoi ukrains'koi shkoly [Primary education in the context of the New Ukrainian School]. *Native School*, 2018, № 1–2, pp. 3–7 [in Ukrainian].
9. Tarapaka N. V. Vzaiemodiia vchytelia i uchnia v navchal'no-vykhovnomu procesi [Teacher's and student's interaction in the educational process]. *School management*, 2010, № 16, pp. 4–8 [in Ukrainian].
10. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Lybid', 1997, 375 p. [in Ukrainian].

УДК 377:159

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/23.166295>**Олександр КАПІНУС,**
orcid.org/0000-0002-5078-1402кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри морально-психологічного забезпечення
діяльності військ
Національної академії суходутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного
(Львів, Україна) oskar@ukr.net

ОФИЦЕР ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ЯК СУБ'ЄКТ СПЕЦИФІЧНОЇ ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті аналізується педагогічна проблема військово-професійної діяльності офіцера Збройних сил України як різновиду специфічної професійної діяльності особистості. Основним суб'єктом військово-професійної діяльності воєнної організації держави та Збройних сил України зокрема є офіцер, на якого у відповідності до визначених функціональних обов'язків покладаються завдання ефективного управління та керівництва військовими колективами, ухвалення виваженого та відповідного умовам виконання службово-бойових завдань рішення, прийняття на себе відповідальності за нього.

Особистість офіцера, його професійна суб'єктність і ставлення до військово-професійної діяльності є визначальною передумовою його успішності, що обумовлює роль офіцера як головного суб'єкта в системі такої винятково специфічної діяльності, як військова.

Враховуючи, що перед випускником вищого військового навчального закладу – офіцером Збройних сил України постає проблема адекватного реагування на особистість військовослужбовця на етапі формування його як професійного воїна, перед яким постає проблема прийняття на себе нової ролі – солдата, виняткова роль в процесі формування особистості молодого солдата належить офіцеру, який керує цим процесом. Особливістю професійної діяльності та особистості офіцера є його значимість для солдата.

Ключові слова: суб'єкт, діяльність, військово-професійна діяльність, специфічна діяльність, функції, офіцер, вищий військовий навчальний заклад.

Oleksandr KAPINUS,
orcid.org/0000-0002-5078-1402Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Moral and Psychological Support
the activities of the troops
of the Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy
(Lviv, Ukraine) oskar@ukr.net

OFFICER OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE AS A SUBJECT SPECIAL MILITARY AND PROFESSIONAL ACTIVITIES

The article deals with the pedagogical problem of military-professional activity of the officer of the Armed Forces of Ukraine as a kind of specific professional activity of the individual. In particular, the main subject of military-professional activity of the military organization of the state and the Armed Forces of Ukraine is an officer; in accordance with the defined functional responsibilities, the tasks of effective management and management of military teams, the adoption of a balanced and appropriate conditions for the performance of military-combat tasks decision, assume responsibility for it.

Personality of an officer, his professional subjectivity and attitude to military-professional activity is a determining prerequisite for his success, which determines the role of an officer as the main subject in the system of such exclusively specific activity as a military one.

Taking into account that before the graduate of a higher military educational institution, an officer of the Armed Forces of Ukraine, there is a problem of an adequate response to the personality of a serviceman at the stage of forming him as a professional soldier; who faces the problem of accepting a new role as a soldier; the exclusive role in the formation of the personality of a young soldier belongs to an officer who manages this process. The peculiarity of the professional activity and personality of an officer is its significance for a soldier. Officer acts as a subject of psychological and pedagogical influence. The subject matter of the officer is multifaceted, since in relation to a soldier he performs various roles – “commander and chief”, “senior friend”, “authority”, “military professional”, “advisor and defender”, etc.

Thus, the list of its standard functions testifies to the versatility and diversity of the content of military-professional activity in parts and units of the Armed Forces of Ukraine. The foregoing determines the relevance of the study of the problem of an officer of the Armed Forces of Ukraine as a subject of specific military-professional activity.

Key words: *subject, activity, military-professional activity, specific activity, functions, officer, higher military educational institution.*

Постановка проблеми. Успішність офіцера Збройних сил України в умовах сьогодення, особливо з урахуванням залучення до виконання бойових завдань, визначається низкою умов, серед яких визначальними є патріотична позиція, мотивація та професіоналізм. Крім вищезазначеного, успішність залежить від сформованості у офіцера професійної суб'єктності, так як саме суб'єктність характеризує здатність офіцера до самореалізації та самоактуалізації як професіонала. Належний рівень сформованості професійної суб'єктності дозволяє офіцеру усвідомлювати свою включеність та унікальність в об'єктивній системі відносин як в професійній, так і суспільній сферах життєдіяльності.

Військово-професійна діяльність офіцера Збройних сил України є специфічною з огляду на педагогічні, психологічні, соціальні, моральні та інші аспекти, які пов'язані з необхідністю ухвалення самостійного, вираженого й обґрунтованого рішення як в умовах повсякденної життєдіяльності військових частин, так і під час виконання бойових завдань.

Іншим специфічним аспектом військово-професійної діяльності є необхідність забезпечення постійної готовності військовослужбовця до виконання завдань, які передбачають ризик втрати життя та здоров'я в інтересах держави, готовність до прояву насильства, дотримання чітко окресленої та максимально обумовленої керівними документами субординації у стосунках, безумовне виконання наказів командування та досягнення визначених цілей навіть ціною самопожертви.

З урахуванням особливостей, притаманних військово-професійній діяльності, підготовка військових фахівців потребує створення адекватних вимогам військової діяльності умов формування та розвитку військових професіоналів, в першу чергу офіцерського складу.

Особливості військово-професійної діяльності, широкий перелік функцій, притаманних професії, багатоплановість та різноманітність змісту військово-професійної діяльності в частинах та підрозділах Збройних сил України обумовлюють актуальність дослідження проблеми офіцера Збройних сил України як суб'єкта специфічної військово-професійної діяльності.

Аналіз досліджень. Значна кількість наукових досліджень присвячена питанню навчання

і виховання майбутніх офіцерів, формування їх суб'єктності. В першу чергу це праці педагогів і психологів (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, О. Барабанщиков, І. Бех, Г. Васянович, С. Гончаренко, М. Данилов, К. Дурай-Новакова, М. Д'яченко, А. Дьомін, Л. Занков, І. Зязюн, Л. Кандибович, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Г. Костюк, В. Кремень, І. Лернер, В. Лутай, О. Молл, В. Моляко, М. Нещадим, Н. Ничкало, А. Петровський, О. Романовський, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, В. Ягупов, М. Ярмаченко).

Окрім психолого-педагогічні аспекти дослідження питання формування професійної суб'єктності офіцерів відображені у працях військових учених-педагогів (О. Барабанщиков, Б. Бадмаєв, В. Гурін, О. Давидов, С. Муцинов, Є. Коротков, В. Офіцеров, С. С'єдін). Значну увагу на організацію підготовки військових фахівців та їх професійній підготовці приділив у своїх працях В. Ягупов.

Отже, проаналізовані теоретичні джерела переконують нас у наявності тенденції до зростання інтересу щодо досліджень питання професійної підготовки військовослужбовців та майбутніх офіцерів зокрема. Поряд з тим, проведений аналіз дозволяє констатувати, що проблема формування їх професійної суб'єктності та становлення суб'єктом військово-професійної діяльності є недостатньо дослідженою. Зокрема, педагогічною наукою не осмислений феномен професійної суб'єктності офіцерів і суб'єкта військово-професійної діяльності, оскільки проблема формування і розвитку професійної суб'єктності щодо них не була предметом спеціального педагогічного дослідження. Необхідним вбачається з'ясування педагогічного аспекту феномену суб'єктності офіцерів Збройних сил України та їх становлення суб'єктами військово-професійної діяльності в процесі військово-професійної підготовки та військової діяльності.

Мета статті – теоретичне обґрунтування офіцера Збройних сил України як суб'єкта специфічної військово-професійної діяльності, оскільки вирішення зазначеного питання ще не має достатнього теоретичного та методичного обґрунтування в педагогічній науці.

Виклад основного матеріалу. Військово-професійна діяльність офіцера Збройних сил України

є специфічною з огляду на педагогічні, психологічні, соціальні, моральні та інші аспекти, які пов'язані з необхідністю ухвалення самостійного, виваженого та обгрунтованого рішення як в умовах повсякденної життєдіяльності військових частин, так і під час виконання бойових завдань.

Однак сформована система освіти майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах, педагогічні вимоги та ставлення до курсантів з боку професорсько-викладацького складу та командирів підрозділів не в повній мірі відповідає цілям підготовки офіцера як особливої професійної групи. Крім цього, формування суб'єктних якостей курсантів, які необхідні для успішного виконання ними поставлених завдань, розглядається як другорядне та не пріоритетне завдання. Це є визначальним з огляду на потребу оновлення змісту освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах з урахуванням вимог до військово-професійної діяльності офіцера та його особистості.

Вивчення питання формування офіцера як суб'єкта військово-професійної діяльності ускладнюється тим, що в сучасному науковому дискурсі практично відсутні напрацювання з проблеми її формування у вищому військовому навчальному закладі, що визначає необхідність і обгрунтованість дослідження особливостей формування офіцера як суб'єкта військово-професійної діяльності, оскільки курсант, на відміну від студента цивільного навчального закладу, знаходиться в якісно інших умовах, які визначаються сформованим специфічним середовищем та пов'язані із військово-професійною взаємодією як з керівництвом, науково-педагогічними працівниками, так і між курсантами.

Військово-професійна діяльність офіцера – це різновид професійної діяльності, зміст якої складає організаційний, контролюючий, координуючий, регулюючий та управлінський види діяльності. Крім того, специфіка виконання офіцером службово-бойових завдань передбачає усвідомлену, цілепокладальну, саморегульовану діяльність, що обумовлено потребою в аналітичному виокремлення та розв'язання різноманітних завдань підготовки та застосування військ, пошуку оптимальних за часом, місцем та засобами реалізації варіантів їх вирішення.

Ю. Сулімов, досліджуючи військово-професійну діяльність, розглядає її як систему, що складається з двох підсистем: військовослужбовця та професійного середовища, з яким він взаємодіє як суб'єкт військової діяльності. Елементами підсистеми «військовослужбовець» науковець визначає:

- індивідуально-психологічні якості (сенсорно-перцептивні, мнемічні, гностичні, характерологічні, темпераментальні та ін.);
 - військово-професійні знання, уміння, навички та досвід;
 - військово-професійна спрямованість (потреби, бажання, нахили, інтереси, мотиви, ціннісні орієнтації, переконання та ін.);
 - психічні стани: емоційні (настрій, тривожність, фрустрація та ін.), стан уваги (зосередженість), стан волі (зібраність, розгубленість) та ін.
- Підсистема «професійне середовище», на думку Ю. Сулімова, включає наступні елементи:
- предмет діяльності (ворог, агресор);
 - засоби діяльності (зброя, техніка, військово-професійна підготовленість та ін.);
 - завдання;
 - умови діяльності (Сулімов, 2014: 24).

З огляду на зазначене, об'єктивною умовою успішності офіцера є усвідомлення, визнання та реалізація себе як суб'єкта військово-професійної діяльності, який знаходиться на вищому для нього рівні активності, цілісності та автономності в професійній діяльності: «Найважливіша з усіх якостей людини – бути суб'єктом, тобто творцем своєї історії, свого життєвого шляху. Це означає ініціювати і здійснювати насамперед практичну діяльність, спілкування, поведінку, пізнання, споглядання та інші види специфічної людської активності, досягати необхідних результатів» – наголошував А. Брушлінський (Брушлінський, 1999: 112).

Основним проявом майбутнього офіцера як суб'єкта діяльності є його суб'єктна активність – інтегральний прояв його особистості як офіцера, стрижень професійної суб'єктності. Результат суб'єктної активності майбутнього офіцера визначається суб'єктними проявами, домінуючими з яких є свідомість і самосвідомість, рефлексія й саморефлексія, активність й ініціативність, саморегуляція і самодетермінація, автономність у військово-професійній діяльності, що обумовлена вирішенням оперативних завдань, самовиховання й самоосвіта, саморозвиток, самовдосконалення та самоактуалізація в ній.

Як зазначає О. Бойко, професія «офіцер» є однією із найскладніших професій людського суспільства, тому що вимагає від її суб'єкта здатності з високою ефективністю вирішувати професійні завдання в бойових (екстремальних, особливих) умовах, які пов'язані з ризиком для життя, обмеженим часом на прийняття рішення, високим рівнем відповідальності як за свої дії, так і за дії підлеглих (Бойко, 2014: 17).

Ми розділяємо думку О. Калініна (Калінін, 2007: 24) та В. Петрука (Петрук, 2006: 67), які визначають систему методичних і загально-дидактичних принципів, на яких базується педагогічний процес навчання майбутніх офіцерів. До них науковці відносять наступні принципи:

- системності та послідовності;
- інтеграції та диференціації;
- активізації навчально-пізнавальної діяльності;
- наочності;
- технологічності;
- професійної спрямованості.

Як зазначає А. Протасов, специфікою педагогічного процесу вищого військового навчального закладу є те, що одразу після його закінчення військовий фахівець повинен володіти професійною компетентністю, достатньою не лише для виконання посадових обов'язків, але й необхідною для забезпечення потреб оборони держави (Протасов, 2007: 12).

Аналіз вимог до організації військово-професійної діяльності офіцера дозволяє виокремити її основні функції, до яких ми відносимо наступні:

- організаторська, що пов'язана з організацією, контролем, координацією, регулюванням та управлінням військовою службовою діяльністю підпорядкованих військових частин та підрозділів;
- функція планування, яка визначає способи та методи вирішення службово-бойових завдань;
- службово-професійна, яка сприяє підвищенню рівня професіоналізму офіцерів та пов'язана із формуванням у них потрібних особистісних та професійних якостей, підвищеної відповідальності у вирішенні завдань, в першу чергу бойових.

Офіцер як суб'єкт військово-професійної діяльності – це інтегрально визначений спосіб самодетермінації, самоорганізації та саморегулювання ним власної суб'єктної поведінки, комунікації та професійної діяльності. Все це пов'язано з цілями, призначенням та особливостями військово-професійної діяльності офіцера як управління та організатора в частинах та підрозділах Збройних сил України, що являє собою особливий вид професійної діяльності, своєрідність якої проявляється має прояв у специфіці таких компонентів, як суспільно та особистісно орієнтовані цілі, принципи, форми, методи й засоби її здійснення, особлива значущість результатів військово-професійної діяльності для вирішення службово-бойових завдань.

Відносно курсанта – майбутнього офіцера категорію «суб'єкт» ми використовуємо у її значенні

як носія предметної та практичної активності, пізнання, здатного здійснювати зміни як в собі, так і в інших. Суб'єкт (майбутній офіцер) – це особистість, що самостверджується, самореалізується в навчально-виховному процесі вищого військового навчального закладу, має здатність до ефективної саморегуляції своєї діяльності та вчинків.

Суттєвими характеристиками курсанта як суб'єкта різних видів діяльності визначаємо наступні: формування особистісних та професійних якостей, внутрішню детерміновану активність, самостійність, результативність та ціленаправленість діяльності, що характеризуються постійною тенденцією до зростання.

Відповідно до Професійного стандарту офіцера тактичного рівня Збройних сил України (Професійний стандарт, 2016: 12) визначено сукупність вимог до офіцера тактичного рівня та його кваліфікації як військового фахівця, компетентностей, що формуються у ході освітньої діяльності вищого військового навчального закладу, та результати навчання, які базуються на профілі програми спеціалізації і описують те, що військовий професіонал повинен знати, розуміти та бути здатним виконувати після завершення програми підготовки.

Характеристики, зазначені у Професійному стандарті офіцера тактичного рівня Збройних сил України (Професійний стандарт, 2016: 17) визначають професію офіцера як:

- поліфункціональну – за кількістю покладених на офіцера різноманітних функціональних обов'язків;
- вербальну – за засобами впливу на особовий склад в умовах безпосереднього та опосередкованого зв'язку з ним;
- індивідуальну – за формою організації;
- самостійну – за способами діяльності без сторонньої допомоги (у межах виконання завдань);
- лікокомунікативну – за обсягом службово-інформаційних зв'язків з періодично змінним колом осіб;
- розумову – за співвідношенням розумового і фізичного навантаження;
- творчу – таку, що в межах виконання завдань не піддається повною мірою алгоритмічному опису;
- динамічну – за змінними умовами професійної діяльності;
- стресогенну – за особливими умовами виконання службових обов'язків, що пов'язані з впливом стресогенних факторів середовища і діяльності;

– з підвищеною моральною відповідальністю за здоров'я і життя особового складу, збереження матеріальних цінностей.

З огляду на вищезазначені характеристики, сформовані загальні вимоги до офіцера. Випускник вищого військового навчального закладу тактичного рівня у відповідності до вимог Професійного стандарту офіцера тактичного рівня Збройних сил України (Професійний стандарт, 2016: 11) повинен мати належний рівень:

– знань як сформованості концептуальних знань, набутих у процесі навчання та професійної діяльності, включаючи певні знання сучасних досягнень, критичне осмислення основних теорій, принципів, методів і понять у навчанні та професійній діяльності;

– умінь як здатності до розв'язання складних непередбачуваних задач і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та/або навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів;

– комунікації, як здатності донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності, здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію;

– самостійності і відповідальності, як здатності до управління комплексними діями або проектами, відповідальності за результати своєї діяльності, за прийняття рішень у непередбачуваних умовах, відповідальності за професійний розвиток окремих осіб та/або груп осіб, здатності до подальшого навчання з високим рівнем самостійності.

Крім того, визначено, що офіцер у мирний та воєнний час відповідає за: бойову готовність підрозділу та успішне виконання ним бойових завдань, бойову підготовку, виховання, військову дисципліну, морально-психологічний стан особового складу, збереження і стан озброєння, боєприпасів, техніки та майна підрозділу, підтримання внутрішнього порядку у підрозділі та ін. (Професійний стандарт, 2016: 9).

На основі аналізу та узагальнення психолого-педагогічної літератури, а також досвіду підготовки курсантів у вищому військовому навчальному закладі необхідним вбачається виокремлення сутнісних характеристик майбутніх офіцерів як суб'єктів військово-професійної діяльності, якими є активність, продуктивність, цілісність у військово-професійній діяльності, усвідомлення та сприйняття не тільки своєї про-

фесійної суб'єктності, а насамперед суб'єктності інших – офіцерів, сержантів та солдат, інтегральність і системність проявів суб'єктних властивостей і якостей офіцерів у військово-професійній діяльності.

Сферою військово-професійної діяльності офіцера є військові підрозділи та військові частини, які складають основу воєнної організації держави, установи, організації та вищі військові навчальні заклади Міністерства оборони України та Збройних сил України, а об'єктом – навчально-виховний процес підготовки до виконання службово-бойових завдань та безпосереднє їх виконання, основними суб'єктами якого є офіцери, сержанти та солдати.

Предметом військово-професійної діяльності офіцера є різнопланові навчально-виховні заходи підготовки до виконання службово-бойових завдань та їх виконання, специфіка яких відображається в змісті їх діяльності.

Зміст військово-професійної діяльності офіцера, як показує аналіз вимог керівних документів щодо її організації та власний службовий досвід, охоплює різноманітні службово-бойові ситуації:

– зустріч та знайомство з офіцерським колективом частини та підрозділу, ідентифікація себе з офіцерським колективом, налагодження ефективної комунікації;

– усвідомлення цілей і завдань військової частини та підрозділу, специфіки їх виконань, аналіз набутого досвіду підготовки та застосування частини та підрозділу;

– представлення підпорядкованому особовому складу, визначення цілей діяльності та вимог до її реалізації;

– вивчення та діагностування морально-ділових і професійних якостей підпорядкованого складу, морально-психологічного стану підрозділу та кожного військовослужбовця зокрема;

– визначення особистісного потенціалу військовослужбовців, їх готовності до виконання службово-бойових завдань;

– вироблення власного управлінського стилю військово-професійної діяльності відповідно до умов виконання завдань та його особливостей;

– формування і розвиток у солдатів і сержантів, а в перспективі й підпорядкованих офіцерів професійних навичок і вмінь, мотивації до службово-бойової діяльності та становлення її суб'єктом, виховання якостей захисника Батьківщини;

– налагодження ефективного процесу підготовки підрозділу до виконання службово-бойових завдань;

- набуття досвіду ухвалення виважених управлінських рішень в умовах підготовки до застосування та безпосередньо під час участі в бойових діях;

- вироблення механізму оперативного опанування професійними знаннями та вміннями при виконанні обов'язків вищого щабля управління та призначення на вищі посади;

- рефлексія професійної діяльності як офіцера, самоаналіз та оперативне реагування на об'єктивні потреби військової діяльності;

- професійний розвиток як офіцера, вироблення та реалізація особистого плану професійного зростання.

Нормативні вимоги до знань, умінь та здатності до їх реалізації майбутніми офіцерами після закінчення вищого військового навчального закладу максимально конкретизують цілі військово-професійної підготовки курсантів, проте не в повній мірі відображають актуальні потреби до офіцера Збройних сил України як військового професіонала. Аналіз виконання офіцерським складом службово-бойових завдань під час Операції об'єднаних сил вказує на нагальну потребу розширення спектру їх компетентностей, пошуку підходів до формування у курсантів якостей, що забезпечать можливість адекватного реагування на ситуації з нормативною невизначеністю, усвідомленого прояву ініціативи, прийняття на себе повної відповідальності за ухвалені управлінські рішення.

Пошук шляхів вирішення вищезазначеного в умовах нормативно визначеної системи формування професійної компетентності видається не в повній мірі достатнім через обмеженість розвитку особистості офіцера чітко окресленим колом завдань, що вирішуються в процесі конкретного виду діяльності, в тому числі й військово-професійної. У той же час в професійній діяльності офіцера має місце тенденція до зростання питомої ваги та кількості ситуацій, що вимагають переходу від рольових відносин, обумовлених колом завдань та рамками сформованих компетентностей, до особистісно-сміслових.

В зазначених ситуаціях проявляється професійна суб'єктність офіцера - якість, що визначає його тенденцію і здатність до ініціювання

та регулювання професійної активності відповідно до внутрішніх критеріїв ефективності та доцільності.

Висновки. Притаманні вищому військовому навчальному закладу особливості мають визначальний вплив на організацію військово-професійної підготовки майбутнього офіцера, суб'єктами якої є професорсько-викладацький та адміністративний (командний) склад, навчальні підрозділи курсантів та окремі курсанти, які, перебуваючи в створених ситуаціях військово-професійної діяльності, отримують та переймають моделі поведінки в рамках соціально-професійної спільноти, формують свою індивідуальну систему ціннісних орієнтацій як майбутні офіцери.

Офіцер як суб'єкт військово-професійної діяльності – це інтегрально визначений спосіб самодефініції, самоорганізації та саморегулювання ним власної суб'єктної поведінки, комунікації та професійної діяльності. Все це пов'язано з цілями, призначенням та особливостями військово-професійної діяльності офіцера як управлінця та організатора в частинах та підрозділах Збройних сил України, що є особливим видом професійної діяльності, своєрідність якої має прояв у специфіці таких компонентів, як суспільно та особистісно орієнтовані цілі, принципи, форми, методи й засоби її здійснення, особлива значущість результатів військово-професійної діяльності для вирішення службово-бойових завдань.

Застосування притаманної вищому військовому навчальному закладу освітньої системи в процесі формування і розвитку професійної суб'єктності майбутнього офіцера дозволяє орієнтуватися не тільки на об'єктивні зміни вимог до рівня військового фахівця, але й на індивідуальні особливості курсантів. Вплив окремих компонентів в наявній системі підготовки може змінюватися при різних обставинах, що дозволяє забезпечити гнучкість реагування та оперативність внесення обумовлених викликів змін.

Перспективним напрямом подальших досліджень вбачається обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів в процесі професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко О. В. Теоретико-методичні проблеми формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів Збройних Сил України : монографія. Львів : АСВ, 2014. 543 с.
2. Брушлинский А. В. Психология субъекта. Москва, 1999. 314 с.
3. Военная профессионалогия : учебник / под общ. ред. А. Г. Караяни, Ю. Г. Сулимова. Москва : Военный университет, 2004. 276 с.
4. Калінін О. О. Формування характеру курсантів у педагогічному процесі вищого військового навчального закладу : навчальний посібник / заг. ред. Л. А. Снігур. Одеса, 2007. 164 с.

5. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : монографія. Вінниця, 2006. 292 с.
6. Протасов А. Н. Управление формированием профессиональной компетентности будущих офицеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Саратов, 2007. 24 с.
7. Професійний стандарт офіцера тактичного рівня Збройних Сил України – фахівця військового управління. Київ, 2016, 51 с.

REFERENCES

1. Boiko O. V. Teoretyko-metodychni problemy formuvannia liderskoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv Zbroinykh Syl Ukrainy : monohrafiia. Lviv : ASV, 2014. 543 s.
2. Brushlynskyi A. V. Psykholohyia subekta. Moskva, 1999. 314 s. [in Russian].
3. Voennaia professyolohyia : uchebnyk / pod obshchei red. A. N. Karaiany, Yu. H. Sulymova. Moskva : Voennyi unyversytet, 2004. 276 s. [in Russian].
4. Kalinin O. O. Formuvannia kharakteru kursantiv u pedahohichnomu protsesi vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu : navch. posibnyk / zah. red. L. A. Snihur. Odesa, 2007. 164 s.
5. Petruk V. A. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnykh spetsialnostei u protsesi vyvchennia fundamentalnykh dystsyplin : monohrafiia. Vinnytsia, 2006. 292 s.
6. Protasov A. N. Upravlenye formirovanyem professyonalnoi kompetentnosti budushchykh ofytserov : avtoref. dys. ... kandydata ped. nauk : 13.00.08. Saratov, 2007. 24 s. [in Russian].
7. Profesiinyi standart ofitsera taktychnoho rivnia Zbroinykh Syl Ukrainy – fakhivtsia viiskovoho upravlinnia. Kyiv, 2016. 51 s.

Ганна КОВАЛЬ,

доктор наук державного управління, професор,
професор кафедри управління та адміністрування
Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ
(Дніпро, Україна) koval.gv@ukr.net

ДО ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано сутність понять «адаптація» та «деадаптація»; розглянуто погляди науковців на проблему їх трактування; виокремлено та схарактеризовано складові адаптації дитини до навчання в школі; окреслено окремі проблеми і перспективи удосконалення адаптації обдарованих молодших школярів до навчання в сучасних умовах.

Ключові слова: обдаровані діти, процес навчання, шкільний вік, адаптація, деадаптація, проблеми, стресова ситуація.

Anna KOVAL,

Doctor of Public Administration, Professor,
Professor of the Department of Management and Administration
Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs
(Dnipro, Ukraine) koval.gv@ukr.net

TO THE PROBLEM OF ADAPTATION GIFTED CHILDREN OF JUNIOR HIGH SCHOOL TO STUDY

Beginning of schooling is a stressful situation in the life of a child, because it involves the period of adapting to the new micro social conditions. That is why the issue of junior students having to adapt to the new school environment does not lose its relevance.

In scientific sources, the definition of «giftedness» is interpreted as the systemic quality of the mind that develops throughout life and determines the possibility of human achievement of higher results in one or several types of activity compared with other people. Signs of giftedness are advancing intellectual and psychological development, expressed physical data of the individual.

Obtaining a new status of a student, provides both, new rights and responsibilities of the child, which is included in the new forms of activity, is mastering new types of relationships with peers and adults. It is precisely in the elementary school that the foundations of the formation of basic educational establishments are laid, which in the future determine the child's success in school education, the possibilities of its personal self-realisation in the school environment, and in the whole system of relations of the child with the surrounding world and on his own.

The psychological aspects of the first-graders adaptation are associated with a new position of the student's life and the transition to a new type of activity – educational, accompanied by such changes in the emotional sphere of the child as the growth of internal tension and level of anxiety, impulsive manifestations of interaction with adults, etc.

The degree of formation of the physiological and psychological adaptation of the child to school education will in a certain way determine the specificity of the process of its social adaptation, which is considered by scientists as an integrative indicator of the child's condition, reflecting its ability to adequately perceive the surrounding reality, determines its attitude towards people, their actions, nature communication and learning, as well as the ability to work, relax and regulate behaviour according to the expectations of others. Under these conditions, the problem of social adaptation of younger schoolchildren and the preservation of their mental health is very important in our society.

The process of adapting to school life and its conditions is complicated. Some children pass it easily without mental injuries, manifestations of deviations in behaviour and difficulties in learning, while others have difficulties, resulting in the problem of maladaptation. School disadaptation is characterised by a loss of academic motivation, accompanied by a decrease in interest in learning up to reluctance to attend school, poor performance, conflicts in communication with teachers and peers, predisposition to deviant behaviour, low or overestimating self-esteem, and the dominance of negative emotional stress.

The conducted analysis of the essence of adaptation of junior pupils has shown that this problem is interdisciplinary and requires a comprehensive solution; it involves the establishment of close cooperation between educators of pre-school educational institutions, primary school teachers, specialists of the social-psychological service of the school and the parents community.

Key words: gifted children, learning process, school age, adaptation, disadaptation, problems, stress situation.

Постановка проблеми. Початок навчання в школі є стресовою ситуацією в житті дитини, оскільки пов'язаний із необхідністю адаптуватися до нових мікросоціальних умов. Цей процес супроводжується різноманітними зрушеннями у функціональному стані і значною мірою зачіпає психоемоційну сферу. Саме тому питання адаптації молодших школярів до навчання не втрачають актуальності, постійно перебувають у центрі наукових досліджень.

Аналіз досліджень. Проблема адаптації дитини до навчання у школі була і залишається об'єктом пильної уваги багатьох педагогів, психологів, медиків. З'ясуванню її певних аспектів сприяють, зокрема, результати наукових досліджень сутності адаптованості / дезадаптованості, чинників їх детермінації, специфіки прояву, висвітлені у працях таких авторів, як Г. Гандзілевська, І. Дубровіна, І. Загурська, В. Каган, О. Кульчицька, А. Лєскова-Савицька, О. Марінушкіна, Р. Овчарова, Н. Самоукіна, А. Фурман; питання взаємозв'язку психологічної готовності дитини до школи та особливостей її адаптації до навчання вивчали Л. Божович, Л. Венгер, Н. Гуткіна, В. Давидов, О. Проскура; різні аспекти проблеми адаптації обдарованих дітей до навчання у школі знайшли відображення у наукових розвідках Ш. Амонашвілі, О. Антонової, Д. Богоявленської, О. Кульчицької, О. Матюшкіна, О. Савенкова, В. Шадрикова, Н. Шумакової та ін.

Однак на практичному рівні залишається ще до кінця не розв'язаним питання про адаптацію обдарованих дітей молодшого шкільного віку до навчання в сучасній педагогічній науці.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні процесу адаптації до навчання обдарованих дітей молодшого шкільного віку та висвітленні окремих проблем та перспектив її удосконалення.

Виклад основного матеріалу. Обдарованість, як наукова психолого-педагогічна проблема привертає до себе увагу фактично в останні десятиліття нашого часу, хоч термін «адаптація» виник у другій половині XVIII ст. Введення його у науковий обіг пов'язують з ім'ям німецького фізіолога Ауберта, який використав цей термін для характеристики явищ пристосування чутливості органів зору або слуху, що виражається у підвищенні чи зниженні чутливості у відповідь на дію адекватного подразника (Лукашевич, 1998).

Ознаками обдарованості виступають випереджуючий інтелектуальний і психологічний розвиток, виражені фізичні дані особистості. Обдарована дитина характеризується яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями або має передумови для цього у тому або іншому виді діяльності. Науко-

вий концепт «адаптація» (*adapto* – пристосування) – один з ключових у дослідженні живого організму, оскільки саме механізми адаптації, вироблені в результаті тривалої еволюції, забезпечують можливість існування організму в мінливих умовах середовища. Вступ до школи – це переломний момент у житті кожної дитини, зумовлений необхідністю пристосування до умов та вимог нового середовища. Саме в початкових класах школи закладаються підвалини формування як базових навчальних установок, які в подальшому визначають успішність дитини у шкільному навчанні, можливості її особистісної самореалізації в шкільному середовищі, так і в цілому системи відносин дитини з оточуючим світом і самою собою (Кривчикова, Лясота, 2008: 162). Для того, щоб дитина «не загубилася» в нових для себе умовах життєдіяльності, не втратила закладений в неї потенціал обдарованості важливо, щоб цей процес протікав максимально успішно. При цьому особливої уваги потребує урахування таких аспектів адаптації дитини до шкільного навчання, як фізіологічний, психологічний і соціальний, які значною мірою взаємодетерміновані і корелюють між собою. Фізіологічна адаптація пов'язана з особливостями фізіологічних реакцій організму, що лежать в основі його пристосування до нових умов життєдіяльності. Урахування фізіологічних аспектів адаптації дає можливість здійснювати управління процесом навчання, сприяє розумінню вчителем можливості уникнення надмірної інтенсифікації навчальної праці, вимагає такої побудови педагогічного процесу, щоб не завдавати шкоди здоров'ю дитини.

Психологічні аспекти адаптації першокласника пов'язані з прийняттям нової життєвої позиції і переходом до нового виду діяльності – навчальної, що супроводжуються такими змінами в емоційній сфері дитини, як зростання внутрішньої напруженості та рівня тривожності, імпульсивними проявами взаємодії з дорослими тощо. Феномен психологічної адаптації передбачає урахування вчителем таких її складових частин, як розумову, мотиваційну й емоційно-вольову готовність дитини до навчання в школі, оскільки рівень їх розвитку зумовлює успішність не тільки навчальних досягнень школяра, але й загалом процесу його соціалізації. Так, зокрема, розумова готовність дітей до школи не зводиться лише до оволодіння певною сумою знань про навколишнє середовище, а включає мислительні дії та операції; мотиваційна готовність характеризується наявністю в дитини бажання навчатися, а емоційно-вольова визначає уміння молодшого школяра регулювати свою поведінку в достатньо складних ситуаціях, пов'язаних із напруженням, переживаннями. Видатний психолог, Д. Ельконін акцентував увагу на зна-

ченні психологічної готовності дитини до навчання у школі та виражених формах і методах ретельної підготовки до цього нового і відповідального етапу в її житті, які цілком мають відповідати віковим можливостям дитини, наголошуючи на тому, що довільна поведінка зароджується в рольовій колективній грі дітей, яка дає можливість їм піднятися на вищий рівень розвитку (Овчарова, 2001: 6).

Ступінь сформованості фізіологічної та психологічної адаптації дитини до шкільного навчання певним чином визначатиме й специфіку проходження процесу її соціальної адаптації, яка розглядається науковцями в якості інтегративного показника стану дитини, що відображає її здатність адекватно сприймати навколишню дійсність, визначає її ставлення до людей, їх вчинків, характер спілкування та навчання, а також вміння працювати, відпочивати та регулювати поведінку відповідно до сподівань інших. За цих умов у нашому суспільстві дуже гостро постає проблема соціальної адаптації молодших школярів та збереження їх психічного здоров'я (Гуткіна, 2000: 15).

Як бачимо, процес пристосування до шкільного життя є складним. Одні діти проходять його легко без психічних травм, проявів відхилень у поведінці та труднощів у навчанні, а інші важко, внаслідок чого виникає проблема дезадаптації, яка трактується науковцями та педагогами-практиками як формування неадекватних механізмів пристосування дитини до нових умов навколишнього середовища, що зазвичай супроводжується порушеннями норм поведінки, утрудненням у навчанні, підвищеним рівнем тривожності, порушенням особистісного розвитку (Дзюбо, 1999: 37; Лазаренко, 2016: 77).

На жаль, реалії сьогодення свідчать про зростання кількості учнів початкових класів, які перебувають в стані дезадаптації, який науковці, вчителі й батьки пов'язують не лише з проблемою здоров'я дитини або успішністю її навчання, а й з соціально-психологічним входженням дитини в шкільне життя, в колектив класу, в систему «вчитель – учень», «учень – учень». Далеко не винятком є й те, що категорію дезадаптованих молодших школярів поповнюють обдаровані учні.

Успішна адаптація до шкільного життя залежить від рівня сформованості основних передумов до навчальної діяльності, спеціальної готовності дитини до школи – рівня її здібностей щодо читання, письма й лічби. У зв'язку із цим вважаємо за доцільне зауважити, що програма й методика навчання, які довгий час існували в системі вітчизняної початкової освіти, були розраховані на дитину, яка не отримала спеціальної підготовки до

школи (Маркова, 1990: 7), внаслідок чого обдаровані діти часто опинялися в ситуації незадоволення власних потреб, уповільнення розвитку наявних у них задатків поки вчитель працював на загаль, не прогнозував «траєкторію» розвитку кожної дитини з урахуванням її природних задатків і здібностей.

Упровадження в освітню практику концептуальних засад Нової української школи, де дитиноцентризований та особистісно орієнтований підходи є ключовими в організації навчально-виховного процесу в школі, де пріоритетною є обов'язкова дошкільна освіта, – це, на наше переконання, не тільки і не стільки один з чинників, що сприятиме успішній профілактиці дезадаптації дитини до навчання у школі, а насамперед показник створення особливих сприятливих умов для розвитку усіх її творчих здібностей і можливостей.

Таким чином, з метою налагодження успішної адаптації молодших школярів до навчання, в роботі необхідно враховувати наступне:

- формування психологічної готовності до школи, яке припускає сполучення ігрового, продуктивного, навчального й іншого видів діяльності, повинно здійснюватися з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей дитини;
- формування позитивного емоційного ставлення до знань і нових обов'язків;
- керівництво діяльністю дітей-першокласників варто здійснювати, широко використовуючи (особливо в I семестрі) методи дошкільного виховання із частковим поступовим застосуванням шкільних методів, що сприятиме нетравматичному переходу від дитячого садка до школи, більш «м'якій» адаптації до шкільного навчання;
- у педагогічній роботі з першокласниками дотримуватися наступності не тільки в методах роботи, але й у стилях педагогічного спілкування;
- дотримуватися послідовності (не суперечливості) у застосуванні шкільних методів роботи й у формуванні колективу дітей перших класів та організації їхнього міжособистісного спілкування;
- цілеспрямовано формувати уміння рольового й міжособистісного спілкування дітей як важливу умову підготовки до зміни провідної діяльності;
- максимально використовувати виховні можливості спільної діяльності молодших школярів (Андрійчук, 2014).

Проведений аналіз сутності адаптації молодших школярів показав, що дана проблема є міждисциплінарною і потребує комплексного вирішення, передбачає налагодження тісної співпраці вихователів дошкільних закладів освіти, вчителів початкових класів, фахівців соціально-психологічної служби школи (практичних психологів і

соціальних педагогів) і, безумовно, батьківської громадськості. Кожен з цих суб'єктів взаємодії з дитиною, володіючи своїми специфічними «важелями» впливу на неї, повинен створювати умови для успішної адаптації дитини до її нового соціального статусу – школяра, сприяти попередженню проявів шкільної дезадаптації, яка може виникати на етапі початкового навчання і пов'язана з впливом як зовнішніх, соціальних чинників, так і індивідуально-психологічних, що, в кінцевому результаті, допомагатиме як вчасному виявленню причин, які можуть провокувати виникнення шкільної дезадаптації, так і дієвій організації її подолання. З огляду на зазначене особливої уваги у процесі психолого-педагогічного супроводу адаптації першокласників до навчання у набуває спеціально організована просвітницька робота з батьками школярів, яка має бути позбавлена будь-якого формалізму, здійснюватися обов'язково і систематично. Дана вимога має під собою цілком об'єктивні підстави, адже становлення підростаючого покоління в Україні відбувається на тлі послаблення виховної ролі інституту сім'ї, збільшення кількості дисфункційних родин, масштабної трудової міграції населення, що спри-

чинила появу нового соціального феномена – дис-тантних сімей трудових мігрантів, сприяла пере-акцентації ціннісних установок батьків і дітей, формуванню деформацій у процесі соціалізації дітей (Кочергова, 2016). Розуміння процесу шкільної дезадаптації вимагає знання соціальної ситуації розвитку і життєдіяльності молодшого школяра, враховування чинників, які виступають факторами провокування, додаткового поглиблення або стримування процесу шкільної дезадаптації.

Висновки. Кожна дитина неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами і можливостями. Місія Нової української школи – допомогти розкрити та розвинути ці здібності і таланти. Одним з перших кроків на цьому відповідальному шляху повинно стати створення сприятливих умов для ефективної адаптації дитини до навчання в школі, своєчасне виявлення та усунення причин, які провокують формування шкільної дезадаптації, що дозволить успішно розкривати потенціал кожної особистості.

Подальших досліджень потребує проблема впливу типу педагогічної взаємодії на успішність адаптації дітей молодшого шкільного віку до навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрійчук С. В. Наступність у профілактиці соціальної дезадаптації старших дошкільників і молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2014. 26 с.
2. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. Москва : Академический Проект, 2000. 184 с.
3. Дзюбко Л. В. Феномен ранней школьной дезадаптации глазами учителя и родителя. *Вісник Харківського державного університету № 439. Матеріали III Харківських Міжнародних психологічних читань «Особистість і трансформаційні процеси в суспільстві. Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти»*. Ч. 3. Харків, 1999. С. 37–40
4. Кривчикова О., Лясота Т. Психомоторний стан як фактор адаптації учнів початкових класів до умов навчання в школі. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2008. № 2. С. 162–164.
5. Кочергова С. А. Психокоррекция и профилактика дезадаптации младших школьников. *Електронний журнал «Психологическая наука в образовании»*. 2011. №1. URL: http://psyedu.ru/files/articles/2335/pdf_version.pdf.
6. Лазаренко К. П., Кучеренко Є. О. Діагностика шкільної адаптації учнів першого класу спеціалізованого навчального закладу. *Медичний форум : науково-періодичне видання*. Львів : Львівська медична спільнота, 2016. № 8. С. 77–79.
7. Лукашевич М. П. Соціалізація, виховні механізми і технології. Київ : ІЗМН, 1998. 85 с.
8. Маркова А. К. Формирование мотивации учения. Москва : 1990. 96 с.
9. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога. Москва : 2001. С. 304–314.

REFERENCES

1. Andriychuk S. V. Nastupnist u profilaktytsi sotsialnoyi dezadaptatsiyi starshykh doshkilnykiv i molodshykh shkolnyariv : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.05. Kyiv, 2014. 26 s.
2. Hutkina N. Y. Psykholohyetskaya hotovnost k shkole. Moskva : Akademicheskyy Proekt, 2000. 184 s.
3. Dzyubko L. V. Fenomen ranney shkolnoy dezadaptatsyy hlazamy uchytelya y rodytelya. *Visnyk Kharkivskoho derzhavnoho universytetu № 439. Materialy III Kharkivskykh Mizhnarodnykh psykholohichnykh chytan Osobystist i transformatsiyni protsesy v suspilstvi*. Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoyi osvity. CH. 3. Kharkiv, 1999. S. 37–40
4. Kryvchikova O., Lyasota T. Psykhomotornyy stan yak faktor adaptatsiyi uchniv pochatkovykh klasiv do umov navchannya v shkoli. *Fizychne vykhovannya, sport i kultura zdorovya u suchasnomu suspilstvi*. 2008. № 2. S. 162–164.
5. Kocherhova S. A. Psykhorrektsyya y profylaktyka dezadaptatsyy mladshykh shkolnykov. *Elektronnyy zhurnal Psykholohyetskaya nauka v obrazovanii*. 2011. №1. URL: http://psyedu.ru/files/articles/2335/pdf_version.pdf.
6. Lazarenko K. P., Kucherenko YE. O. Diahnostyka shkilnoyi adaptatsiyi uchniv pershoho klasu spetsializovanoho navchalnoho zakladu. *Medychnyy forum : nauково-periodychne vydannya*. Lviv : Lvivska medychna spilnota, 2016. № 8. S. 77–79.
7. Lukashevych M. P. Sotsializatsiya, vykhovni mekhanizmy i tekhnolohiyi. Kyiv : IZMN, 1998. 85 s.
8. Markova A. K. Formyrovanye motyvatsyy uchenyya. Moskva : 1990. 96 s.
9. Ovcharova R. V. Tekhnolohyy prakticheskoho psykholoha. Moskva : 2001. S. 304–314.

Олена КОЗЬМЕНКО,

orcid.org/0000-0002-7063-2324

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов та професійної комунікації

Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля
(Сєверодонецьк, Україна) *olena_kozmenko@ukr.net*

СУЧАСНІ ТЕОРЕТИЧНІ ПОГЛЯДИ НА УСПІХ СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена теоретичному аналізу теорій успішності студента в сучасній американській педагогіці. Різноманітність наукових поглядів на проблему успіху свідчить про актуальність цього питання у вищих навчальних закладах. Сучасні теоретичні дослідження цієї проблеми дають змогу виділити фактори, що впливають на успіх, і запропонувати ефективні стратегії щодо надання активної академічної та особистої підтримки, формування необхідної мотивації, залучення до студентської спільноти й утримання студентів заради досягнення успіху.

Ключові слова: успіх, успішність студентів, залучення студентів, вищий навчальний заклад, теорії успішності, американські дослідники.

Olena KOZMENKO,

orcid.org/0000-0002-7063-2324

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
and Professional Communication

Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University
(Severodonetsk, Ukraine) *olena_kozmenko@ukr.net*

CONTEMPORARY THEORETICAL PERSPECTIVES ON STUDENT SUCCESS

This article is devoted to the student success issues, such as retention, attrition, persistence, engagement and involvement. From the beginning of 1970s this problem grew as an increasingly common topic in higher education communities. The purpose of this article is to consider the foundational and contemporary theoretical perspectives on student success, specifically retention and graduation rates. The works of prominent American scholars are included in this review. Their theories demonstrate different approaches for student success. For example, Tinto's theory stresses the importance of individual student characteristics, institutional expectations, student integration into the institution community, and the institution's goals and commitments to the overall student departure decision process. His model showed the importance of considering the student and the institution as well as the processes of transition and integration. John P. Bean's work demonstrated the importance of student behaviour and attitudes in regards to student persistence. Alexander W. Astin's work highlighted the importance of understanding the levels of students' involvement in college life. Another important factor when considering student success is student engagement, which was proposed by George D. Kuh in 2009. So, multiple studies have been completed over the years utilizing theories to understand student success. In addition to research on the theories, models, and frameworks related to student success, empirical research has addressed specific practices, programs, and procedures implemented at institutions that have influenced student success. Researchers and practitioners have been working to consider different modes of interventions that can address attrition and low retention and promote student success. These interventions occur in both academic and student environment and include utilizing engaging methods of instruction; providing academic supports that include summer programs, intrusive advising, and tutoring; implementing learning communities; and other interventions with the focus of encouraging student engagement and involvement with campus curriculum, activities, and other members of the campus community. Therefore, the main idea of this article is to show a variety of contemporary examples of research and also highlights the use of theory in both academic and student affairs settings.

Key words: student success, higher education, student engagement and involvement, theoretical perspectives on student success, American researchers.

Постановка проблеми. Вища освіта відіграє життєво важливу роль у суспільстві. Її вартість постійно зростає і це ставить певні вимоги до якості надання освітніх послуг і ефективності навчання. В оцінці ефективності вищої освіти успіх є однією із найбільш широко використову-

ваних конструкцій. Багато дослідників вагається у визначенні цього поняття через його неоднозначність і багатокомпонентність. Найчастіше цей термін вказує на численні досягнення студентів, серед яких академічний успіх є пріоритетним. Група науковців на чолі з Т. Йорком у 2015 році

визначила академічний успіх як «академічне досягнення, участь в освітньо-цілеспрямованій діяльності, отримання задоволення від набуття бажаних знань, навичок та компетенцій, наполегливість у досягненні результатів навчання та реалізація у професійній сфері» (Йорк, 2015: 5). Досягнення успіху потребує значних зусиль як із боку студента, так і з боку вищого навчального закладу щодо підготовки абітурієнтів до навчання, залучення до академічної активності, утримання студентів від відрахування, формування необхідної мотивації та наполегливості в досягненні кінцевої мети навчання, організації академічної та особистої підтримки, взаємодії зі студентською спільнотою тощо. Ці зусилля спрямовані на отримання якісної освіти, особистісного розвитку людини, задоволення від бажаного результату і кар'єрної реалізації, що становить квінтесенцію успіху. Певний інтерес для дослідження цього феномена і впровадження зарубіжного досвіду у вітчизняну вищу освіту становлять наукові дослідження американських педагогів щодо допомоги університетів у досягненні успіху студентів.

Аналіз досліджень. Питання успіху студентів є актуальним як у вітчизняній, так і зарубіжній педагогіці. Багато американських педагогів, розглядаючи цю проблему, пов'язує її з факторами, що впливають на успіх. Наприклад, Дж. Бергер і С. Лайон запорукою успіху студента вважають заходи щодо утримання студентів під час навчання, Дж. Барбер, Дж. Брекстон, Дж. Ку розглядали питання активного залучення студентів до навчання. Важливість активної участі студента в академічній і позанавчальній діяльності досліджував А. Естін. Теоретичні розробки Дж. Біна щодо проблеми морального виснаження та емоційного вигорання студентів під час навчання принесли багато користі в подоланні проблеми відтоку студентів вищих навчальних закладів. Характеристики студентів та їхній зв'язок із цілеспрямованістю і наполегливістю у навчанні були розглянуті С. Ітоном, В. Тінто.

Мета статті – розглянути фундаментальні сучасні теоретичні погляди на успіх студентів, зокрема дослідити такі фактори успіху, як рівень утримання контингенту та залучення до активної академічної діяльності під час навчання у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проблеми успішності студентів вищих навчальних закладів і пов'язаних із нею питань особливої актуальності у США набули на початку 1970-х. Педагогів вищої освіти цікавили такі питання, як утримання контингенту студентів, запобігання

емоційному і фізичному виснаженню під час навчання, розвиток мотивації та наполегливості, залучення до студентського життя та активність у навчальному процесі (Сейдман, 2005). Перші спроби допомоги студентам у досягненні успіху продемонстрував Вінсент Тінто, зацікавившись ще в 1975 році причинами відрахування студентів із навчання. Це призвело до появи інтеграційної теорії щодо сукупності соціальних і особистісних факторів та ролі університету в прийнятті студентом рішень про відрахування або наполегливість (Тінто, 1975). Теорія багато разів переглядалася і доповнювалася як автором, так і іншими науковцями. Подальші розвідки у цьому напрямі призвели на початку XXI століття до появи моделі певних стратегій дій університетів, які могли б сприяти успішності студентів. Ці стратегії передбачали орієнтацію на встановлення очікувань для студентів, надання студентам підтримки, оцінки та раннього зворотного зв'язку, а також залучення студентів до студентської спільноти (Тінто, 2012). Теорія В. Тінто підкреслює важливість індивідуальних особливостей студента, цілей/зобов'язань студентів, очікувань, а також цілей і зобов'язань установи вищої освіти щодо загального процесу прийняття рішення про відрахування студентів. Його модель акцентує увагу на комплексному розгляді особливостей студента та вищого навчального закладу, а також підкреслює значущість для студента процесів переходу та інтеграції. На думку В. Тінто, університет – це сукупність двох систем. Перша система – академічна, вона пов'язана з вимогами, що стосуються навчання. Друга система – соціальна, яка містить все, що стосується студентського спілкування, проживання в кампусі тощо. Недостатня інтеграція в соціальну систему університету зумовлює невисокий рівень зобов'язань щодо цієї системи і зменшує шанси на успіх. Академічна інтеграція передбачає виконання студентами вимог щодо навчання, які встановлює університет. Недостатня інтеграція хоча б в одну зі сфер або зайва залученість тільки в одну зі сфер може погано позначитися на досягненні успіху (Тінто, 1993). Крім академічної та соціальної інтеграції, модель В. Тінто містить багато факторів, що визначають успіх студента: соціальний статус, досвід навчання в школі, місце проживання, індивідуальні характеристики, стать, національність, расова належність, здібності, наявність вищої освіти в батьків, особисті якості характеру студента тощо (Тінто, 2012). Ці фактори впливають, по-перше, на формування цілей щодо свого навчання і, по-друге, на усвідомлення норм поведінки в університетському середовищі. Важливими елементами моделі також є

мотивація, очікування від навчання, інституційні зобов'язання. Центральним елементом теорії інтеграції є взаємодія студента з академічною та соціальною системами університету, в процесі якої змінюються цілі та інституційні зобов'язання індивіда. Отже, хоча цілі та інституційні зобов'язання, з якими студент прийшов до вишу, є значущими складниками його інтеграції в академічне середовище, з погляду успішного закінчення навчання набагато важливіше те, що відбувається з ним в університеті. Щоденна взаємодія з викладачами, адміністрацією та іншими співробітниками університету, зі студентами у формальних і неформальних академічних і соціальних сферах, сприйняття і оцінка студентом цих взаємодій є більш значущими і визначають його успіх (Тінто, 2012). Подальші розвідки у цьому напрямі привели до появи у 1981 році теорії щодо поведінки і ставлення в досягненні успіху студентів, яку запропонував американський педагог Джон Бін. Як і Тінто, Бін розглядає успіх студента як складний довготривалий процес, ключовим фактором якого є взаємодія студента із соціальним та академічним середовищем університету (Бін, 1982). Головною ідеєю моделі дослідника щодо успіху в університеті стало почуття задоволення від навчання, отримання якого також залежить від таких зовнішніх факторів, як сімейні обов'язки, необхідність працювати, наявність коштів для оплати навчання, можливість переходу до іншого університету та інші. Теорія Джона Біна мала емпіричне підтвердження, коли під час опитування понад 1 500 першокурсників він, застосовуючи регресійний аналіз, виділив 10 факторів, що впливають на успіх чи неуспіх в університеті (Бін, 1982). Ці фактори містять такі складники, як академічна успішність, впевненість у виборі спеціальності, схвалення сім'ї, лояльність, особливості навчальних курсів, особисті цілі, впевненість у місці роботи та інші. Актуальність роботи Біна також полягає в тому, що він акцентував увагу на студентах із так званими нетрадиційними характеристиками (nontraditional students), число яких значно зросло на початку 80-х років (Бін, 1985). До студентів із нетрадиційними характеристиками належать студенти порівняно старшого віку, які навчаються за дистанційною або заочною формою навчання, а також ті, хто не живе в кампусі. На основі емпіричних даних Бін робить висновок, що для успіху студентів із нетрадиційними характеристиками більше значення мають фактори зовнішнього середовища, а не процеси соціальної інтеграції (Бін, 1985). Протягом наступних років Бін розробив різні моделі, які допомагають пояснити наполегливість у досягненні успіху. Науковець

стверджував: «Намір студента досягти успіху або залишити навчання ґрунтується на попередніх змінах і поведінці, які впливають на те, як студент взаємодіє з установою» (Сейдман, 2005: 217–218). Його робота підкреслювала важливість студентських намірів, інституційної підготовленості та психологічної підготовки в досягненні успіху студентів. Робота іншого американського науковця Александера Естіна підкреслила важливість розуміння рівнів залученості студента до життя університету. Ця участь стосується «кількості енергії, яку студент вкладає в здобуття досвіду навчання, включаючи як фізичну, так і психологічну енергію, або як багато дій і думок докладає студент у діяльність, пов'язану з університетом» (Естін, 1999: 518). Теорія Естіна підтверджує той факт, що ті студенти, які більш залучені до студентського життя мають більше шансів на успіх, наприклад, участь у студентських товариствах і братерствах, спеціальних програмах, академічне завантаження, спортивні заходи, участь у студентському самоврядуванні або проживання в кампусі може позитивно позначитися на успіху студента. Теорія А. Естіна демонструє розуміння успіху студентів. Залучення студентів до академічного і соціального життя університету спонукає їх до досягнення успіху, а п'ять головних постулатів цієї теорії допомагають у цьому. По-перше, залучення стосується інвестування фізичної та психологічної енергії в різні об'єкти, по-друге, незалежно від того, що є об'єктом, залучення відбувається уздовж довготривалого часу, по-третє, залучення можна вимірювати як кількісними, так і якісними характеристиками. Четвертим постулатом є обсяг студентського навчання та особистісного розвитку, пов'язаний із будь-якою освітньою програмою, що є прямо пропорційним якості та кількості участі студента в цій програмі, і останнє, ефективність будь-якої освітньої стратегії безпосередньо пов'язана зі здатністю цієї політики або практики збільшити залученість студентів (Естін, 1999: 519). Як і В. Тінто, А. Естін підкреслює, що викладачі та співробітники вищих навчальних закладів можуть створити середовище, яке сприятиме досягненню успіху завдяки наданню унікальних можливостей і підтримки студентам. Естін визначив три педагогічні теорії, щоб підкреслити, як його теорія залучення може бути безпосередньо пов'язана з результатами розвитку студентів. Перша теорія з предметно-матеріальної педагогіки є найбільш поширеною серед професорів. Основною лінією цієї педагогіки є викладання студентам. Професори передають знання, читаючи лекції; вони передають свої знання студентам, які вивчають цей курс (Естін, 1999). Цей підхід добре

працює для високо мотивованих студентів або для тих, хто має великий інтерес до предмета, але він не підходить для студентів, яких не цікавить цей предмет. Другою теорією педагогіки Естіна в 1999 році була теорія ресурсів, яка постулювала, що достатність ресурсів сприяє розвитку і навчанню студентів. Вимірюванням для ефективності цієї теорії є співвідношення кількості студентів і якості викладання на курсі. Ця теорія розглядала високі досягнення студентів як ресурси для посилення навчального середовища кампуса загалом. Третю теорію А. Естіна можна назвати еклектичною, оскільки її акцент робився на запозиченні в практику найбільш корисних аспектів інших педагогічних підходів заради досягнення успіху окремого студента і впровадження індивідуального підходу. Цей підхід був схвалений багатьма психологами в галузі розвитку та навчання і був використаний для визначення методу навчання, який найкраще відповідає потребам студента. Хоча педагогічна теорія значною мірою зосереджувалася на тому, як викладачі взаємодіяли зі студентами на академічних засадах, концепція залучення студентів заохочувала педагогів більше уваги приділяти досягненню максимального результату (Естін, 1999). Отже, на думку автора, використання згаданих вище теорій може створити спільну основу успіху студентів. Ідею важливості залучення до навчання як фактор успіху студента підтримує інший американський педагог – Джордж Ку, який у 2009 році пояснив: «Залучення студентів представляє кількість часу і зусиль, присвячених студентами діяльності, яка емпірично пов'язана з бажаними результатами навчання і діями університетів щодо залучення студентів до участі в цих заходах» (Ку, 2009: 683). Дослідження Дж. Ку підтверджує взаємозв'язок залучення студентів та отримання бажаних результатів не тільки з боку студентів, але й з боку інших зацікавлених сторін, які мають інтереси у вищій освіті. Зокрема, робота дослідника підкреслює «зв'язок між колегіальною якістю та залученням студентів» (Ку, 2003: 24). Науковець має загальну відомість завдяки Національному обстеженню залучення студентів (National Survey of Student Engagement (NSSE)). Це обстеження є національно відомим і визнаним опитуванням, контрольні показники якого широко використовуються як «показники ефективності діяльності студентів та університетів» (Ку, 2003: 26). Окрім теоретичних розробок, американські педагоги впроваджують низку практичних заходів щодо досягнення успіху в університеті. Наприклад, дослідники на чолі з Дж. Брекстоном пояснили, що університети мають багато можли-

востей для допомоги в успіху студентів. На думку науковців, бажання і прагнення університетів, їхні активні дії та впровадження активного навчання є «важливою педагогічною практикою» (Брекстон, 2008: 71). Активне навчання має за мету підвищити рівень навчання студентів і захопити опануванням нових знань, розвинути необхідні уміння і навички. Робота цих дослідників зосереджувалася на виявленні зв'язку між стратегіями активного навчання, що використовуються викладачами та соціальною інтеграцією студентів. Вони висунули гіпотезу: «Чим частіше студенти звертають увагу на той факт, що викладачі використовують активне навчання під час своїх курсів, тим більше вони усвідомлюють те, що їхній вищий навчальний заклад прагне допомогти студентам у досягненні успіху» (Брекстон, 2008: 74). Завдяки своїм висновкам ці дослідники стверджують, що діяльність із розвитку факультету повинна містити розробку та використання практики активного навчання. На їхню думку, майбутній розвиток і добробут навчального закладу безпосередньо пов'язані з використанням цієї практики. У 2012 році американський дослідник Дж. Барбер переглянув і продовжив ідеї, пов'язані з активним навчанням. Зокрема, він зосередив увагу на інтеграції навчання (Барбер, 2012). За даними його дослідження, є три категорії інтеграції: зв'язок, застосування та синтез. Барбер пояснив, що зв'язок «... передбачає виявлення подібності або спільної думки між ідеями, навичками або інформацією» (Барбер, 2012: 602). Розглядаючи тему застосування, дослідник пояснив: «Студенти описували досвід, коли вони використовували якусь ідею або уміння в іншому місці, як у формальному, так і в неформальному контексті, як під час аудиторного навчання, так і в позааудиторний час» (Барбер, 2012: 603). Категорія синтезу «... включає випадки, коли нова ідея або концепція формується на засадах інших двох або більше ідей» (Барбер, 2012: 605). Для просування такого роду навчання Барбер надав пропозиції для викладачів та інших фахівців вищої освіти. Барбер запропонував впровадити такі тактики, як «запрошення на розмови зі студентами», «активний обмін думками зі студентами», «заохочування до роздумів» та інші (Барбер, 2012: 610–611). Інтеграція навчання не обмежується аудиторією, місцем проживання або будь-яким конкретним контекстом, тобто вона відбувається будь-де за бажанням студента, і це головне для досягнення успіху. Отже, впровадження активного навчання та інтеграція студентів в університетах надає приклади практичного застосування теоретичних розробок.

Висновки. Отже, можна зазначити, що дослідження успіху студентів відбувалося протягом декількох років. Ця проблема привертала увагу дослідників, оскільки показники закінчення університетів протягом останніх років незначні, тобто проблема утримання, навчання і випуску студентів досі є більш ніж актуальною (Тінто, 2012). Тінто та інші науковці доводять необхідність ефективних дій щодо досягнення успіху студентів як із боку навчальних закладів, так і з боку студентів. Умовами успіху студента є встановлення адекватних очікувань, необхідна підтримка, оцінювання та своєчасний зворотний зв'язок, а також залучення студентів до життя студентської спільноти й активна академічна участь.

Налагодження допомоги студентам, створення гідних умов навчання, ефективних програм підтримки і розвитку студентів є тими факторами, що сприятимуть досягненню успіху у вищому навчальному закладі. Окрім теоретичних досліджень, пов'язаних з успіхом студентів, є багато емпіричних розробок, що стосуються конкретних практик і програм, які впроваджуються в установах і мають вплив на успіх студентів. Дослідники та практикуючі спеціалісти розробляють різноманітні способи втручання, які могли б вирішувати питання виснаження та низького утримання, допомоги студентам у досягненні успіху. Ці дії стосуються як академічного, так і соціального середовища і містять нові елементи викладання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Astin A. W. Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*. 1999. № 40 (5). P. 518–529.
2. Barber J. P. Integration of learning: A grounded theory analysis of college students' learning. *American Educational Research Journal*. 2012. № 49 (3). P. 590–617.
3. Bean J. P. Student Attrition, Intentions, and Confidence: Interaction Effects in a Path Model. *Research in Higher Education*. 1982. № 17 (4).
4. Bean J. P., Metzner B. S. A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*. 1985. № 55 (4).
5. Braxton J. M., Jones W. A., Hartley H. V. The role of active learning in college student persistence. *New Directions for Teaching*. 2008. № 115. P. 71–83.
6. Kuh G. D. What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change*. 2003. № 35 (2). P. 24–32.
7. Kuh G. D. What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*. 2009. № 50 (6). P. 683–706.
8. Seidman A. College student retention: Formula for student success. Westport, CT: Praeger. 2005.
9. Tinto V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*. 1975. № 1. P. 89–125.
10. Tinto V. Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1993.
11. Tinto, V. Completing college: Rethinking institutional action. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2012.
12. York T. T., Gibson C. & Rankin S. Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 2015. № 20 (5). P. 1–20.

REFERENCES

1. Astin A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*. № 40 (5). P. 518–529.
2. Barber J. P. (2012). Integration of learning: A grounded theory analysis of college students' learning. *American Educational Research Journal*. № 49 (3). P. 590–617.
3. Bean J. P. (1982). Student Attrition, Intentions, and Confidence: Interaction Effects in a Path Model. *Research in Higher Education*. № 17 (4).
4. Bean J. P., Metzner B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*. № 55 (4).
5. Braxton J. M., Jones W. A., Hirschy A. S. & Hartley H. V. (2008). The role of active learning in college student persistence. *New Directions for Teaching*. № 115. P. 71–83.
6. Kuh G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change*. № 35 (2). P. 24–32.
7. Kuh G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*. № 50 (6). P. 683–706.
8. Seidman A. (2005). College student retention: Formula for student success. Westport, CT: Praeger.
9. Tinto V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*. № 45 (1). P. 89–125.
10. Tinto V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago, IL: University of Chicago Press.
11. Tinto V. (2012). Completing college: Rethinking institutional action. Chicago, IL: University of Chicago Press.
12. York T.T., Gibson C. & Rankin S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. № 20 (5). P. 1–20. URL: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=20&n=5>.

УДК 796.011.1:61-057.875

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/23.166299>

Анатолій КОНОХ,

orcid.org/0000-0003-4283-9317

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії та методики фізичної культури і спорту
Запорізького національного університету
(Запоріжжя, Україна) *Konoch105@ukr.net*

Олександр ПРИТУЛА,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії та методики фізичної культури і спорту
Запорізького національного університету
(Запоріжжя, Україна)

ЕТНІЧНІ ТРАДИЦІЇ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЯК ОСНОВИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті порушено проблему збереження здоров'я студентської молоді, яка тісно пов'язана з проблемою здоров'язбереження всього українського суспільства. Визначено шляхи зміцнення здоров'я студентів факультетів фізичного виховання на основі етнічних традицій і семифакторної системи збереження здоров'я, яка має українські козацькі витоки. Пропонуються підходи до формування здорового способу життя, які враховують специфіку професій, зовнішніх умов життя, діяльності людини, екологічні, географічні, кліматичні фактори. Здійснено спробу довести необхідність нових підходів у розумінні понять про здоровий спосіб життя, його впровадження в студентське середовище. Виокремлено сім факторів, які впливають на здоров'я людини: фізичний, фізіологічний, психологічний, енергетичний, духовний, соціальний, родовий

Ключові слова: козацьке здоров'я, енергетика та духовність людини, національні традиції.

Anatoly KONOH,

orcid.org/0000-0003-4283-9317

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Theory and Methodology
of Physical Culture and Sports
Zaporizhzhya National University
(Zaporizhzhya, Ukraine) *Konoch105@ukr.net*

Oleksandr PRITULA,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Theory
and Methodology of Physical Culture and Sport
Zaporizhzhya National University
(Zaporizhzhya, Ukraine)

ETHNIC TRADITIONS OF A HEALTHY WAY OF LIFE AS THE BASIS OF HEALTHY SAVING OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article addresses the problem of preserving the health of student youth, which is closely connected with the health problem of preserving the whole Ukrainian society. Preserving and strengthening the health of youth is a priority objective of the social policy of Ukraine at the present stage of development and state reforms. Achieving this goal requires an integrated approach to the formation of a healthy lifestyle in Ukrainian youth. Important is the activity on the introduction and formation of motivation for a healthy lifestyle among students, since it is one of the most active strata of the country, as well as an understanding and professional approach to physical development of a person and the creation in a professional model of the future specialist of physical culture of a clear system health saving that could solve the problem of strengthening and preserving the health of the people of Ukraine. The analysis of scientific literature about centuries-old history on the formation of a healthy way of life of a person on the basis of ethnic traditions is given. An attempt has been made to give the definition of the term of health figurativeness and simplicity that is conditionally determined in the young person's acquaintance with the fact that health is his capital, which he must multiply and inherit to his descendants, and not to spend.

The ways of strengthening the health of students of physical education faculties on the basis of ethnic traditions and the seven-factor system of health preservation, which has Ukrainian Cossack origins, are determined. The seven-factor human health system enables students to comprehend the concept of health more fully and comprehensively, to find creative ways to preserve and strengthen their health. Approaches to the formation of a healthy lifestyle that take into account the specifics of occupations, external conditions of life, human activities, ecological, geographical, and climatic factors are offered. An attempt has been made to prove the need for new approaches in understanding the concepts of a healthy lifestyle and its implementation in the student environment. Seven factors influencing human health are distinguished: physical, physiological, psychological, energy, spiritual, social, generic. The results of the pedagogical experiment of introduction of this system in the course of teaching the specialization "Ukrainian hand-man" Spas" to the students of the Faculty of Physical Education of Zaporizhzhya National University, which show a deeper and more serious attitude towards their physical development and health among student youth, is manifested in the attendance of their sections, trainings, individual classes.

Key words: cossack health, energy and human spirituality, national traditions.

Постановка проблеми. Проблема збереження здоров'я студентської молоді набуває в останні роки все більшої актуальності та тісно пов'язана з проблемою здоров'язбереження всього українського суспільства. Зростання рівня захворюваності громадян України, зниження їхньої працездатності, виражене погіршення фізичного, психічного, розумового розвитку молоді, зниження імунітету населення, радикальна соціально-політична трансформація суспільства актуалізують проблему збереження здоров'я молоді й зокрема студентів вищих навчальних закладів. Поставлена проблема пов'язана з важливими науковим і практичними завданнями формування здорового молодого покоління української нації, для якої життя і здоров'я людини визнані як найвищі цінності, а за резолюцією ООН, вони є показником цивілізованості, головним критерієм доцільності й ефективності всіх сфер державної діяльності.

Здоров'я громадян України є однією зі складових розвитку української нації, водночас здоров'я української молоді є фундаментом і одним з основних чинників здоров'я народу України. Зважаючи на це, проблема збереження та зміцнення здоров'я молоді є першочерговою метою соціальної політики України на сучасному етапі розвитку та державних реформ. Досягнення цієї мети потребує комплексного підходу до формування в української молоді здорового способу життя. Важливим при цьому є діяльність щодо впровадження та формування у студентської молоді мотивації до здорового способу життя, оскільки вона є одним із найбільш активних верств населення країни. Мета системи здоров'язбереження молоді полягає у формуванні комплексу завдань, які мають вирішити цю проблему. Вони мають являти собою комплекс здоров'язбережувальних заходів, спрямованих насамперед на усвідомлення цінності свого здоров'я та здоров'я оточуючих.

Здоров'я та фізична підготовленість студентів – найважливіша складова суспільного здоров'я

та фізичного потенціалу країни. Пошук оптимальних науково обґрунтованих шляхів залучення студентів до здоров'язбереження є актуальним і пріоритетним в умовах інноваційної діяльності створення авторських та експериментальних програм (Митчик, 2014: 57).

Носіями здорового способу життя, майбутніми фахівцями в галузі здоров'язбереження є студенти факультетів фізичного виховання вищих навчальних закладів України. Зважаючи на це, одним із найважливіших завдань є не тільки формування в цього прошарку студентської молоді розуміння і професійного підходу до фізичного розвитку людини, але й створення в професійній моделі майбутнього фахівця фізичної культури чіткої системи здоров'язбереження людини, яка б могла вирішити проблему зміцнення та збереження здоров'я народу України.

Аналіз досліджень. Проблема зміцнення та збереження здоров'я людини є однією з найактуальніших проблем людства. Пропонуються підходи до формування здорового способу життя, які враховують специфіку професій, зовнішніх умов життя, діяльності людини, екологічні, географічні, кліматичні фактори тощо.

Зокрема, проблемою здоров'язбереження студентської молоді переймається низка фахівців, які вивчають цю проблематику та впроваджують результати наукових досліджень у практику.

Зокрема, група вчених (В. В. В'юн, Л. Г. Тельнова, А. Ф. Власенко) розглядає проблему збереження здоров'я студентів, зважаючи на те, що саме вони мають бути одними з основних носіїв здорового способу життя і пропагувати його населенню. Вчені виявили групи факторів, які впливають на здоров'я студентів. На формування здоров'я студентської молоді у процесі навчання справляє вплив безліч факторів: перша група – це об'єктивні фактори, безпосередньо пов'язані з навчальним процесом (стан навчальних аудиторій, тривалість навчального дня, навчальне наванта-

ження, перерви між заняттями). Друга група факторів – суб'єктивні, особистісні характеристики (режим харчування, фізична активність, наявність шкідливих звичок, організація дозвілля). У реальних умовах навчання і побуту саме друга група факторів, що характеризує спосіб життя студентів, більшою мірою впливає на здоров'я (В'юн, Тельнова, Власенко, 2013: 25).

Учений Л. І. Чернявська рекомендує комплексний підхід до вирішення проблеми формування здорового способу життя студентів, який оснований на стійкій мотивації їх до цього питання. Оскільки формування особистості майбутнього фахівця передбачає турботу про власне здоров'я, а найбільш гострою проблемою є серйозне його погіршення у студентській молоді, доцільні розроблення і реалізація студентами особистісно-орієнтованої, індивідуальної, перспективної за часом програми оздоровлення, враховуючи значний відсоток числа студентів, зарахованих за станом здоров'я до спеціальної медичної групи. Цільовою установкою освіти в галузі валеології є створення стійкої мотивації до здорового і продуктивного стилю життя, формування потреби у фізичному самовдосконаленні (Чернявська, 2017: 26).

Проблема формування здорового способу життя людини на основі етнічних традицій у науці представлена дещо вужче, проте наукові дослідження сформували комплексний підхід до питання і доводять про багатовікову історію та сформовану етнотрадицію здорового способу життя.

Вчені М. С. Гончаренко, І. Є. Набока здійснили спробу розроблення навчальної дисципліни, яка отримала назву етновалеології. Етновалеологія – це сукупність мудрості, знань, умінь і навичок у галузі оздоровлення і виховання здорового способу життя, які сформувалися в народі історично і передаються з покоління в покоління (Гончаренко, Набока, 2012: 125). Мета етновалеології – забезпечити відповідні сучасним вимогам знання про формування і зміцнення здоров'я народу.

За досить глибокого вивчення проблеми збереження і зміцнення здоров'я молоді, зокрема студентів, на наш погляд, виникає проблема створення системи збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді, яка була б доступною і простою в опануванні, водночас цікавою студентам і високоефективною, яка б розглядала максимальну кількість сторін життя людини, студента зокрема.

Метою статті є визначення шляхів зміцнення здоров'я студентів на основі етнічних традицій і семифакторної системи збереження здоров'я, яка має українські козацькі витоки.

Виклад основного матеріалу. Існують вікові визначення Всесвітньої організації охорони здоров'я вікових груп населення [5]. Вік студентів у нашій країні можна зарахувати до перехідного вікового періоду від підлітків до юнацтва. Варто в цьому віці враховувати декілька факторів – від акселерації до формування психологічних переконань, які в цей період формують дорослу особистість.

Водночас варто визначитися в термінологічній базі понять системи здорового способу життя, зокрема в самому терміні «здоров'я». У науці сьогодні є декілька сотень визначень поняття «здоров'я».

В «Академічному тлумачному словнику української мови» здоров'я – це стан організму, за якого нормально функціонують усі його органи. На нашу думку, це не зовсім повне пояснення поняття «здоров'я». Термін «здоров'я» є надзвичайно багатоплановим. Здоров'я – об'єктивний стан і суб'єктивне відчуття фізичного, психічного і соціального благополуччя індивіда, це екологічна толерантність – здатність організму людини переносити негативні дії навколишнього середовища; це оптимальна реалізація і поєднання енергетичних, пластичних, інформаційних процесів самоорганізації біосистеми (Митчик, 2014: 13).

За даними ВООЗ, індивідуальне здоров'я – це стан повного фізичного, душевного, сексуального та соціального благополуччя, здатність пристосовуватись до умов зовнішнього і внутрішнього середовища та природного процесу старіння, а також відсутність хвороб і фізичних дефектів (ВООЗ, 1997: 15).

Варто зазначити, що велика кількість підходів до терміна «здоров'я», з одного боку, свідчить про небайдужість і творчий підхід вчених до цього питання, а з іншого – створює умови до різнобічного підходу до цієї проблеми. На нашу думку, варто запропонувати визначення терміна «здоров'я», який насамперед був простий в усвідомленні і водночас ємкий, який би враховував всі сторони цього явища.

Український народ за багаторічну історію має глибоку традицію здоров'язбереження, яке найяскравіше мало прояв у традиції козаччини. На основі досліджень козацької традиції здорового способу життя ми визначаємо термін «здоров'я». Здоров'я – природний запас життєвих сил людини, який змінюється протягом життя і передається в спадок.

Важливим у донесенні визначення терміна «здоров'я» є образність і простота. Образний

аспект донесення терміна «здоров'я» умовно визначається в усвідомленні молодою людиною того, що здоров'я – це його капітал, який він має примножити і передати в спадок своїм нащадкам, а не витратити. Такий підхід практикується в процесі викладання спеціалізації «Український рукопаш «Спас» студентам факультету фізичного виховання Запорізького національного університету. Педагогічні спостереження показують більш глибоке і серйозне ставлення до свого фізичного розвитку і здоров'я серед студентської молоді, що виявляється у відвідуванні ними секцій, тренувань, індивідуальних занять.

Наші спостереження та дослідження визначили сім факторів, які впливають на здоров'я людини. Ці сім факторів визначалися в козацькій традиції, яка передавалася на основі казок, переказів, прислів'їв тощо.

Сім факторів здорового способу життя мають сакральне походження, яке має ведичні корені, що передалися в дохристиянській традиції, а пізніше були збережені в козацькій традиції.

Дослідники слов'янського ведизму Валентин та Юлія Гнатюки стверджують, що число сім є другим (після трійки) сакральним, тобто священним числом у слов'янському ведизмі. Число Сонця, Сітла, а отже, і Життя. Сім – Рух і Розвиток на Землі (3+4), це Сварог, який вдихнув Життя і Здоров'я в суще (1+6), це людина, яка владарює над Темрявою (5+2) (Гнатюки, 2008: 123).

Варто зазначити, що сім сторін, які розглядають явище «здоров'я», створюють системний і комплексний підхід до цього питання, що, у свою чергу, надає підстави говорити про спробу створення «Семифакторної системи здоров'я людини».

Семифакторна система здоров'я людини у своїй основі має сім сторін, або факторів, які диференційно виражають ту чи іншу сторону здоров'я. Маємо такі фактори (сторони) здоров'я: фізичне, фізіологічне, психічне, енергетичне, духовне, соціальне, родове (генетичне, сексуальне) здоров'я.

На думку вчених, фізичне здоров'я – це стан організму, за якого показники основних фізіологічних систем є у межах фізіологічної норми і адекватно змінюються під час взаємодії людини із зовнішнім середовищем (Митчик, 2014: 13, Чернявська, 2017: 26).

Основними принципами формування фізичного здоров'я вважають такі:

1. На внутрішньоутробному етапі розвитку:

– профілактика порушень у статевих клітинах батьків;

– оздоровлення майбутньої матері;

– захист матері та плоду під час вагітності від шкідливих факторів (спосіб життя матері, вплив навколишнього середовища тощо).

2. На ранньому і наступних етапах життя дитини:

– забезпечення оптимальних умов життя (фізична захищеність дитини, відсутність стресів, адекватне харчування, достатній сон);

– здоровий спосіб життя дитини;

– грамотне формування соматичної конституції (до 5–6-річного віку, коли можливий будь-який коригувальний вплив на процес формування); одним із найважливіших моментів при цьому є своєчасна корекція постави;

– своєчасне і адекватне застосування розвиваючих, гармонізуючих, тренувальних дій, що забезпечують неухильне підвищення рівня здоров'я;

– специфічна і неспецифічна профілактика захворювань.

Фізіологічне здоров'я – це здоров'я і гармонійна діяльність функціональних систем організму. Воно тісно пов'язане з фізичною і психічною сторонами здоров'я людини. У понятті фізіологічного здоров'я студентам факультету фізичного виховання пропонується розуміння фізіологічної побудови організму людини: організм – фізіологічні (функціональні) системи організму – органи – тканини – клітини. Така проста в розумінні формули побудови організму надає студентам більш просте засвоєння структури побудови організму, спрощує їм усвідомлення вирішення проблем зі здоров'ям.

Психічне здоров'я – повноцінний розвиток і злагоджена робота всіх психічних функцій, стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів, що забезпечує адекватну до умов навколишньої дійсності регуляцію поведінки, діяльності (Єлькова, 2008: 48).

Студентам пропонується формула нормалізації психічного здоров'я, зважаючи на сему: психічний образ – психічний стан – психічне явище. Тобто для введення психічного відхилення в здоров'я, яке може виразитись у психічному явищі, можна і варто насамперед ввести людини в образ психічно здорової особистості. Для цього пропонується низка практичних методів від психофізичних і психоенергетичних вправ до спеціальних психологічних тренінгів.

Енергетичне здоров'я тісно пов'язане і великою мірою залежить від психічного здоров'я людини. У процесі навчання студентів і ознайомлення із

семифакторною системою здоров'я розглядаються такі поняття, як енергетичні чакри людини, енергетичні канали людини, біологічно-активні точки на тілі людини, акупунктура, акупресура, аура, енергетичні поля людини та інші поняття.

Енергетичне здоров'я людини розглядає поняття енергетики людини, біоенергії людини. В історичному процесі склалось більше декількох сотень назв цього поняття. Ось деякі з них: ареа-лоха, акеїс, астральне світло, барака, біоплазма, біоенергія, бог, вакан, вис, натураліс, дух, ка, керей, мана, мумія, мунго, нервовий ефір, нумен, оренда, параселектрика, пневма, прана, рейки, сила, одіка, синтропія, тін, тонді, хуна, чі, ци, кі, еліма, есканкар. Енергетичне здоров'я – це стан організму людини при якому вона здатна вільно брати і віддавати свою енергію, при якому гармонійно відбуваються енергетичні процеси в організмі людини (Шаронова, 2013: 745).

Енергетичне здоров'я тісно пов'язане з духовним здоров'ям. Духовне здоров'я – постійне прагнення до самовдосконалення, здатність до постійного розвитку і збагачення особистості (Тимофієва, 2009:145).

Соціальне здоров'я – це характеристика взаємодії людини й суспільства, критерій прийняття людиною соціальних норм і цінностей певного суспільства. Родове здоров'я (генетичне, сексуальне, репродуктивне) – це можливість людини створювати здорове покоління, її репродуктивна функція, репродуктивне здоров'я (Шаронова, 2013: 746).

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, репродуктивне здоров'я – це стан повного фізичного, розумового і соціального благополуччя, а не просто відсутність хвороб репродуктивної системи або порушення її функцій. Отже, репродуктивне здоров'я означає можливість задовільного та безпечного сексуального життя, здатність до відтворення та можливості вирішувати, коли і як часто це робити.

Семифакторна система здоров'я людини надає можливість студентам більш повно і об'ємно усвідомити поняття здоров'я, творчо знайти самому шляхи збереження і зміцнення свого здоров'я.

Висновки. Семифакторна система здоров'я розглядає людину та її здоров'я з різних сторін, що забезпечує комплексний і системний підхід до усвідомлення сутності людини й вирішення проблем зі збереження і зміцнення здоров'я. Фактори здоров'я викладені в семифакторній системі здоров'я людини тісно взаємопов'язані та взаємозалежні. Простота розуміння термінів надає можливість студентам більш якісно зрозуміти поняття «здоров'я» й усвідомити ціннісну сутність його. Такі фактори, як енергетичне та родове здоров'я, потребують детального вивчення і впровадження в розуміння структури здоров'я людини. Досвід впровадження семифакторної системи в студентське середовище факультету фізичного виховання Запорізького національного університету варто розвивати і популяризувати серед студентів вищих навчальних закладів України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Елькова Л. С. Моделирование психолого-педагогических условий формирования здоровьесберегающего пространства ВУЗа. *Здоровье нации – основа процветания России*: матер. науч.-практ. конгрессов IV Всероссийского форума. Т. 2: «Здоровье нации и образование». М., 2008. С. 48–50.
2. В'юн В. В., Тельнова Л. Г., Власенко А. В. Проблема здоров'я майбутніх лікарів. *Здоров'я сучасної людини у духовно-соціальному та фізичному вимірі*: матер. наук.-практ. конф. студентів, молодих вчених та викладачів з міжнародною участю (м. Харків, 11 квітня 2013 р.) / ХНМУ. Харків, 2013. С. 25–26.
3. Гнатюк Ю. В., Гнатюк В. С. Славянський ведизм. Нумерологія. 2-е изд. М.: «Амрита-Русь», 2008. 160 с.
4. Гончаренко М. С., Набока І. Є. Етновалеологія. Харків: «Бурун-Книга»; Київ: КНТ, 2012. 296 с.
5. Митчик О. П., Ішук О. А. Здоров'язбережувальне середовище та фізичне виховання у вищому навчальному закладі як складові в структурі зміцнення здоров'я студентів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. II (17). Issue: 35. 2014. URL: <https://www.seanewdim.com>.
6. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. К.: «Наукова думка», 1970–1980. Т. 1. С. 25.
7. Тедески М. Анатомия для исцеления и боевых искусств / Пер. с англ. А. Дробышева. М.: «ФАИР-ПРЕСС», 2005. 184 с.
8. Тимофієва М. П. Духовність як чинник формування психічного здоров'я особистості. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. пр. Вип. 414–415. Філософія. Чернівці: «Рута», 2008. С. 23–27.
9. Чернявська Л. І., Криницька І. Я., Мялюк О. П. Стан здоров'я студентів, проблеми та шляхи їх вирішення. *Медсестринство*. 2017. № 1. С. 24–27.
10. Шаронова І. В. Психічне здоров'я особистості як предмет психологічного дослідження. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2013. С. 745.

REFERENCES

1. El'kova L. S. Modelyrovanye psykholoho – pedahohycheskykh uslovyv formirovaniya zdorov'esberehayushcheho prostranstva VUZa. *Zdorov'e natsyy – osnova protsvetaniya Rossyy: materyaly nauchno-praktycheskykh konhressov IV Vserossyyskoho foruma*. [Tom 2 : "Zdorov'e natsyy y obrazovanye". M., 2008. pp. 48–50 [in Russian].
2. Bjun V. V., Tlnova L. G., Vlasenko A. V. The Health Problem of Future Doctors. *Health of the Modern Man in the Spiritual, Social and Physical Dimension: materials of the Scientific and Practical Conference of Students, Young Scientists and Teachers with International Participation*, Kharkiv, April 11, 2013 / KhNMU. Kharkiv, 2013. pp. 25–26 [in Ukrainian].
3. Gnatyuk Yu. V., Gnatyuk V. S. Slavic Vedicism. Numerology. 2nd ed. M.: Amrita-Rus, 2008. 160 p. [in Russian].
4. Goncharenko M. S., Naboka I. E. Etnovaleology. Kharkiv: "Burun-Book", Kyiv: CST, 2012. 296 p. [in Ukrainian].
5. Mitschko O. P., Ishchuk O. A. Healthcare-saving environment and physical education in higher educational institutions as components in the structure of health promotion of students. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. II (17). Issue: 35. 2014. URL: <https://www.seanewdim.com> [in Ukrainian].
6. Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes / Academy of Sciences of the USSR. Institute of Linguistics; ed. I. K. Belodid. K.: Scientific Thought, 1970–1980. Vol. 1. p. 25. [in Ukrainian].
7. Tedeschi M. Anatomy for healing and martial arts / Per. from English A. Drobysheva. M.: FAIR-PRESS, 2005. 184 p. [in Russian].
8. Timofieva M. P Spirituality as a factor in the formation of a person's mental health. *Scientific herald of Chernivtsi University: Collection of scientific works*. Issue 414–415. Philosophy. Chernivtsi: Ruta, 2008. pp. 23–27 [in Ukrainian].
9. Chernyavskaya L. I., Krynickya I. Ya., Myalyuk O. P Student's state of health, problems and ways of their solution. *Nursing*. 2017. No. 1. From 24–27 [in Ukrainian].
10. Sharonova I. V Mental health of personality as an object of psychological research. *Collection of scientific works of Ivan Ogienko K-PNU, GSKostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine*. 2013. p. 745 [in Ukrainian].

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/23.166301>**Мирослав КРИШТАНОВИЧ,***orcid.org/0000-0003-1750-6385**доктор наук з державного управління, доцент,
професор кафедри педагогіки і соціального управління
Інституту права та психології
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) mf0077@ukr.net*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проведено теоретико-методологічний аналіз літератури з проблеми дослідження, який свідчить про те, що впровадження інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) розглядається науковцями як один із пріоритетних напрямів державної політики та має зорієнтувати розвиток освіти на впровадження в навчальний процес цих інформаційних технологій.

У дослідженнях учених визначено, що ІКТ – це система сучасних інформаційних методів, прийомів праці та їх організації на основі комп'ютерно-технічних засобів, спрямованих на збирання, накопичення, зберігання, опрацювання, передавання, поширення, представлення й використання інформації, що розширює можливості людини в суспільній діяльності.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, заклад вищої освіти, освітній процес, дистанційне навчання, виховання.

Myroslav KRYSHYANOVYCH,*orcid.org/0000-0003-1750-6385**Doctor of Sciences in Public Administration, Associate Professor,
Professor of the Department of Pedagogy and Social Management
Institute of Law and Psychology
National University "Lviv Polytechnic"
(Lviv, Ukraine) mf0077@ukr.net*

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTE

The article deals with theoretical and methodological analysis of the literature on the research problem, which shows that the introduction of information and communication technologies (ICT) is considered by scientists as one of the priority directions of state policy and should orient the development of education for the introduction into the educational process of these information technologies.

In researches of scientists it is determined that ICT is a system of modern information methods, methods of work and their organization on the basis of computer-technical means aimed at collecting, storing, processing, transmitting, distributing, presenting and using information expanding opportunities person in public activity. Studies of foreign scientists give a positive assessment of online training, predicting its rapid development and distribution among teachers and students. However, they recognize that research in this area has only just begun and the use of ICT technologies requires a thorough scientific analysis of the learning environments that use these technologies. The analysis of scientific and practical sources made it possible to determine the meaning and essence of the concept of "information and communicative technologies". These are technologies designed to achieve the goal of learning.

As a result of the analysis of trends in the development of ICTs, their significance in teaching pedagogy in higher education institutions was substantiated. It is revealed that the introduction of ICT in the educational process creates the prerequisites for a radical renewal of both the content-target and technological aspects of learning, which manifests itself in the substantial enrichment of teaching methods of pedagogy and, on this basis, deepening students' knowledge of this subject.

In general, ICTs are defined as the unity of the various technological resource tools used to secure the communication process and create, distribute, store, and manage messages. Under these technologies it is understood that these are computers, the Internet network, tele-transmitters, and also telecommunication.

Key words: information and communication technologies, institution of higher education, education, distance education, education.

Постановка проблеми. Сьогодні під час численних дискусій навколо інформаційно-комунікаційних технологій важливим є їх аналіз, уточнення цього поняття згідно з підходами вітчизняних і зарубіжних авторів у контексті організації навчального процесу в освіті.

Варто зазначити, що науковцями все частіше уживається поняття «інформаційно-комунікаційні технології». Найбільше цей термін позначає силу процесу інформатизації освіти та вимагає поглибленого дослідження процесів, які відбуваються в закладах вищої освіти.

Аналіз досліджень. Питаннями дослідження інформаційно-комунікативних технологій в освітніх закладах свого часу займалися такі відомі науковці, як В. Ю. Биков, Б. С. Гершунський, С. У. Гончаренко, Б. О. Житник, Ю. О. Жук, В. М. Касаткін, Ю. О. Комісарова, Є. І. Машбиць, В. С. Михалевич, Н. В. Морзе, Й. А. Ривкінд, М. П. Шишкіна, О. В. Співаковський та інші, які створили основні засади теорії навчання з використанням інформаційних технологій. Але питання змісту й сутності інформаційно-комунікативних технологій у закладах вищої освіти є дуже важливим та актуальним і сьогодні не повною мірою досліджено.

Мета статті – дослідити та визначити зміст і сутність використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Поняття «інформаційно-комунікаційні технології» (далі – ІКТ) є неоднозначним. Узагалі ІКТ визначають як єдність різних технологічних інструментів ресурсів, що використовують для забезпечення процесу спілкування та утворення, поширення, збереження та керування повідомленням. Під цими технологіями розуміється, що це комп'ютери, Інтернет-мережа, телепередавачі, а також телезв'язок.

Процес появи і поширення ІКТ був нерозривно пов'язаний з історією розвитку інформаційних технологій, яка сягає своїм корінням у глибоку давнину.

Розуміння й світосприйняття ІКТ почалось тоді, коли в розпорядженні людини опинився комп'ютер, оснащений спеціальним програмним забезпеченням, що давав змогу працювати з різноманітною інформацією навчального призначення, представленою у вигляді статичної або динамічної комбінації тексту, звуку, відео, зображень тощо. ІКТ значно розширяє потенціал навчання, робить навчальний процес простішим для розуміння, більш ясним і прозорим.

Під поняттям «ІКТ» розуміється єдність методів, способів і прийомів, які забезпечують отримання, зберігання, опрацювання, передавання

різних даних і продуктів, потрібних для підняття якості різноманітних видів функціонування. Стосовно навчання, то використовування засобів ІКТ забезпечить підняття насамперед якості освіти, а також підняття ефекту наукових експериментів й керування порядком навчання (Житник, 2005).

Одним із важливих документів, що сьогодні є на міжнародному рівні щодо стратегій впровадження ІКТ у процес навчання, є документ ЮНЕСКО, що має назву «Рамка ЮНЕСКО з ІКТ компетентності для педагогів» (UNESCO ICT Competency Framework for Teachers), який окреслює стратегії застосування ІКТ і способи, що дають змогу ІКТ змінювати процес навчання у ЗВО. На думку авторів, Рамки ІКТ спонукають до переусвідомлення того, які компетентності та навички мають сформувати студенти, щоб стати активними громадянами в умовах суспільства знань (UNESCO ICT, 2011).

На підвалинах об'єднання традиційних освітніх технологій та ІКТ учення вдається якісніше розвинути і прибавити успадковані здібності вихованців і педагогів. Потрібно погодитися з М. П. Шишкіною, що розвиток інформаційних та Internet-технологій, прийомів телекомунікацій втілюється в життя, здійснюючи вплив на формування освітнього світу. Отримання повідомлення в нинішніх умовах стає життєво потрібним ресурсом, без якого неможливо досягти освітньої та професійної мети, задоволення різних фінансових і природних потреб. Завдяки новим технологіям часто міняються ролі та способи, швидкість та якість використовування повідомлень в освітньому процесі. Виникають такі терміни, як «інформаційне освітнє середовище», «інформаційний простір навчання», «комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище», «відкрите навчальне середовище» тощо (Шишкіна, 2004: 81–83).

Як зазначає С. У. Гончаренко, інформаційно-комунікативна технологічна освіта – це, за формулюванням ЮНЕСКО, в суцільному розумінні системний метод утворення, вживання й засвоєння знань з врахуванням технічних і суспільних ресурсів та їхня взаємодія, що ставить перед собою завдання оптимізувати освітній процес (Гончаренко, 1997: 331).

Перші Інтернет-застосування для освіти належали технології «електронних дощок оголошень». Розвиток Web-технологій дуже спростило процедуру публікацій електронних матеріалів та їх передачу від автора до викладача, від викладача – до студента та учня (Інформаційне забезпечення, 2005: 87).

Під інформаційними ресурсами ми розуміємо як друковані матеріали, так і мультимедійні навчальні продукти – документи, що приносять інформування різноманітних видів модальності та допускають використання професійних технічних пристроїв для їх виготовлення та відправлення з метою використання в навчальному процесі ЗЗСО або ЗВО.

Інформатизація системи освіти безпосередньо пов'язана з чималим впровадженням і результативним застосуванням в освітньому процесі інформаційно-комунікаційних технологій, які ґрунтуються на сервісних прийомах інформатики. Ці способи формують у системі освітнього процесу гнучке та адаптоване інтегроване організаційно-функціональне та інформаційно-технологічне комп'ютерно-орієнтоване оточення, що вдосконалюється і активно впливає на формування в системі освітнього процесу підходящих умов для успіху їхньої зовнішньої та внутрішньої мети. Очевидно, що процес інформатизації систематичності навчання мусить мати випереджальний характер щодо процесів інформатизації, які здійснюються в нових соціально-економічних підсистемах інфраструктури навчального закладу.

У свою чергу, розміри і природа інформатизації навчання впливають на специфіку та структуру її застосування до складу її побудови функціональних і забезпечувальних елементів. Цей склад і структура утворюють її внутрішні (які забезпечують її внутрішнє функціонування і розвиток системи навчання) та зовнішні (які забезпечують взаємозв'язок систематичності освітнього процесу з навколишнім середовищем) елементи, а також загальносистемні способи, що в процесі інформатизації освітнього процесу набувають особливих прикмет, які властиві ІКТ.

Інформатизація навчання передбачає суцільні процеси розвитку людства та освіти. З цього приводу визначальних характерних подробиць набувають фундаментальні будови системи навчання: зміст навчання, прийоми й технології навчання і виховання, організація навчання, основні освітньо-виховні ресурси цих систем: інтелектуальні, інформаційні, матеріально-технічні та енергетичні.

Спираючись на теперішній стан і період піднесення інформаційного товариства загалом, інформатизація навчання окремо і безпосередньо описує поняттєво-термінологічний апарат щодо моделювання та аналізу систематичності освіти та її складників, які зобов'язані діяти й удосконалюватися в інформаційному суспільстві, ще до кінця не сформувавшись. Це формування на часі і є одним із головних завдань психолого-педаго-

гічної науки, передумовою ефективного застосування наукових результатів в освітній практиці, подальшого розвитку системи освіти взагалі.

Розглянемо головні поняття та їхні означення, які, з одного боку, ґрунтуються на першорядних опорних світоглядах і категоріях системного підходу та нової навчальної практики, а з іншого – відображають неупереджені процеси формування та розвиток інформаційного товариства. Введення цих понять спричинено, перш за все, закономірністю за фіксуванням специфіки побудови системи освіти і навчання, а також діяльності освіти та їхніх складових, що ґрунтуються на широкому застосуванні ІКТ.

Структура термінів, що пропонується, побудована за аналогією до основних термінів, які ідентифікують предмети і процеси, що є в інформаційному суспільстві, вже великою мірою утвердились і вживаються у професійних і навіть популярних українських та іноземних виданнях.

Наведемо деякі терміни та їхні тлумачення. Е-освіта (e-education) – засіб суспільства для забезпечення, надання та здобування освіти, яка принципово ґрунтується на застосуванні ІКТ. Е-навчання (e-learning) – форма освіти, що принципово передбачує застосування в освітньому процесі е-педагогічних систем. Е-дистанційне навчання – різновид дистанційного навчання, згідно з яким студенти та адміністрація освітнього процесу здійснює переважно таку взаємодію, яка потребує використання електронних транспортних систем для постачання дидактичних матеріалів, інформаційних ресурсів, комп'ютерних Інтернет-мереж, Інтранет, ІКТ.

Е-педагогічна система – складова системи е-освіти, в якій для досягнення навчальних цілей, зокрема освітнього виховання, використовуються е-методичні системи та е-навчальне середовище. Е-методика навчання (e-learning instruction) – різновид методики навчання, за якого передбачається використання сутності навчання і педагогічних технологій (е-педагогічних технологій), що спеціально розроблені для реалізації е-навчання.

Е-методична система навчання (e-learning instructional system) – різновид методичної системи, склад якої утворюють системно упорядковані е-методики навчання. Е-педагогічна технологія (e-learning technology) – різновид педагогічної технології, яка базується на систематичному педагогічно доцільному і виваженому застосуванні ІКТ.

Е-засіб навчання (e-teaching aids, e-learning resources) – вид засобу навчання, функціонування якого базується, а застосування орієнтоване на використання методів і засобів інформатики.

Е-система засобів навчання (e-teaching aids system, e-learning resources system) – різновид системи прийомів навчання, контингент якої створюють інтегровані е-засоби навчання, а структура переважно базується на використанні е-педагогічних технологій.

Е-навчальне середовище (e-learning environment) є різновидом академічного середовища, яке являє собою послідовно побудовану навчально-пізнавальну, організаційно-технологічну та інформаційно-комунікаційну територію, в якій забезпечується потрібні та достатні умови для результативного успіху мети навчального процесу.

Спираючись на запропонований підхід, наведемо деякі терміни та їхні тлумачення, які, з одного боку, є деякими узагальненнями попередньо наведених, а з іншого – дають нам змогу розглядати попередньо наведені як їхній частинний випадок. Е-засіб діяльності у своїй сутності є різновидом способу функціонування тої чи нової сфери роботи, яка має будову, що обов'язково формується методами і засобами інформатики, і має електронний інтерфейс для безпосереднього з'єднання з комп'ютерними засобами чи з іншими е-засобами діяльності (комп'ютерно-орієнтований засіб діяльності). Е-засіб діяльності вважається різновидом способу діяльності, функціонування якого принципово орієнтоване на застосування засобів інформатики (комп'ютерно-орієнтований засіб діяльності).

Е-система способів функціонування характеризує технічну систематичність або технічну підсистему організаційного порядку з того чи другого виду функціонування, контингент якої створюють інтегровані е-засоби функціонування, а побудова принципово і переважно базується на використанні ІКТ.

Е-технологія діяльності впроваджується як різновид технології тої чи нової сфери діяльності, яка здебільшого базується на використанні ІКТ. Е-середовище діяльності характеризує різновид середовища діяльності, склад засобів діяльності, що переважно утворюють е-засоби функціонування, а структура принципово і переважно ґрунтується на використанні функцій е-технологій.

ІКТ характеризуються певними особливостями в забезпеченні інформаційних потоків у своїй галузі; розширенні функціональних можливостей; конкретних навичок із використанням комп'ютерної техніки; ставленні особистості до застосування ІКТ для роботи в закладах вищої освіти.

Основні позитивні плани з використанням ІКТ полягають у такому:

- сформованості знань, умінь і навичок роботи з ними у студентів, які будуть жити та працювати в інформаційному суспільстві;
- вдосконаленні змісту та форми навчання за умови індивідуалізації та інтенсифікації на базі активного використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій;
- підвищенні загальної якості освіти шляхом реалізації комплексу заходів, які сприяють підвищенню когнітивних здібностей студентів, активному залученню методів і технологій відбирання та формування сутності ЗВО;
- підвищенні ефективності підтримки дистанційного навчання засобами ІКТ завдяки його індивідуалізації та диференціації, використовувannya додаткового мотиваційного підйому;
- будові нових конфігурацій взаємодії у процесі організації освіти;
- зміні змісту і характеру діяльності студента та викладача тощо.

Не виключаючи традиційної форми навчання, що передбачає живе творче спілкування, ІКТ створює нові позитивні чинники, зокрема, для значного підвищення ефективності самостійної роботи студентів. Ці чинники надзвичайно важливі для навчання студентів основ педагогіки. Практичне використовувannya досягнень модерної педагогічної науки і навчання на базі ІКТ продукують змістові передумови для результативної побудови навчання і самонавчання; формують у студентів вміння незалежного набуття знань; допомагають інтелектуалізації навчального функціонування; ініціюють розвиток аналітичного мислення, формування частин теоретичного мислення.

Висновки. Отже, інформаційно-комунікативна технологія визначається нами як технологія, яка описує систему розроблювання, функції та застосування способів обробки повідомлень, що реалізується у різних напрямках навчальної діяльності. Треба зазначити, що інформаційно-комунікативні технології не тільки послаблюють шлях до отримання повідомлення та дають можливість доступу до освітньої процесу індивідуально, але й дають змогу спочатку влаштувати процес викладання педагогіки викладачами та його засвоєння студентами, в якому студент зобов'язаний бути ініціативним і рівноправним учасником визначеної освітньої поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Житник Б. О. Методичний поради́ник: форми і методи навчання. Х.: Вид. група «Основа», 2005. 128 с.
2. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Version 2.0. 2011. 95 p.
3. Шишкіна М. П. Тенденції розвитку та використання інформаційних технологій у контексті формування освітнього середовища. *Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору*: зб. наук. пр. / За ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука; Інститут засобів навчання АПН України. К., 2004. С. 81–88.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: «Либідь», 1997. 366 с.
5. Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології: колективна монографія. К.: «Атіка», 2005. 252 с.

REFERENCES

1. Zhytnyk B. O. Metodychnyy poradnyk: formy i metody navchannya. KH.: Vyd. hrupa "Osnova", 2005. 128 s.
2. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Version 2.0. 2011. 95 p.
3. Shyshkina M. P. Tendentsiyi rozvytku ta vykorystannya informatsiynykh tekhnolohiy u konteksti formuvannya osvith'oho seredovyscha. *Zasoby i tekhnolohiyi yedynoho informatsiynoho osvith'oho prostoru*: zb. nauk. pr. / Za red. V. Yu. Bykova, Yu. O. Zhuka; Instytut zasobiv navchannya APN Ukrayiny. K., 2004. S. 81–88.
4. Honcharenko S. U. Ukrayins'kyu pedahohichnyy slovnyk. K.: Lybid', 1997. 366 s.
5. Informatsiyne zabezpechennya navchal'no-vykhovnoho protsesu: innovatsiyni zasoby i tekhnolohiyi : kolektyvna monohrafiya. K.: Atika, 2005. 252 s.

Ірина КУЗНЕЦОВА,
тренер-викладач з таеквон-До та кікбоксингу
КЗ КДЮСШ № 4 м. Харкова
(Харків, Україна) irynasiest@gmail.com

КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА ЗІ СХІДНИХ ОДНОБОРСТВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена окремим аспектам підготовки майбутніх тренерів до професійної діяльності. У статті визначено сутність поняття «готовність тренера зі східних одноборств до професійної діяльності» у дитячо-юнацьких спортивних школах як цілісне, складне особистісне утворення, інтегративна якість особистості тренера, яка поєднує володіння психолого-педагогічними та спортивно-професійними знаннями, уміннями, навичками, мотивацію досягнення високого спортивного результату, професійно важливі якості, що в сукупності забезпечують ефективне виконання професійної діяльності. У структурі готовності майбутніх тренерів зі східних одноборств до професійної діяльності у дитячо-юнацьких спортивних школах виокремлено такі компоненти: змістово-професійний, особистісний, мотиваційний, комунікативний, професійно-діяльнісний.

Ключові слова: готовність, компоненти готовності, професійна діяльність, спортивна діяльність, тренер, східні одноборства, тренування, учні.

Iryna KUZNETSOVA,
Taekwon-Do and kickboxing coach of sport school № 4 in Kharkiv
(Kharkiv, Ukraine) irynasiest@gmail.com

COMPONENTS OF READINESS OF FUTURE MARTIAL ARTS COACH FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

The article is devoted to separate aspects of the training of future coaches for professional activities. The positions of scientists concerning the interpretation of the concept of “readiness for professional activity” are analyzed. The article defines the essence of the concept of “the readiness of a martial arts coach to professional activity” in children’s and youth sports schools as a full-fledged, complex personality formation, integrative quality of a coach personality, which combines the possession of psychological and pedagogical and professional knowledge, abilities, skills, motivation of an achievement of a high sporting result, important professional qualities that together ensure effective performance of professional activity. In the structure of readiness of future martial arts coaches to professional activity in children’s and youth sports schools, the components are: content-professional, personal, motivational, communicative, professional-activity. The content-professional component reflects the possession of a future coach by a system of basic knowledge of pedagogy, various branches of psychology (age, pedagogical, social, sports psychology, etc.), physiology, biology and teaching methods of the appropriate sport. The personal component combines the requirements for the professional-pedagogical abilities and important professional qualities of the future martial arts coaches. The motivational component of readiness reflects an internal desire for successful pedagogical activity, the presence of his goals, aspirations, attitudes, interests, motives of professional activity. The communicative component of readiness for professional activity determines the effectiveness of the pedagogical communication of the future coach with children and reflects the process of pedagogical communication. The professional-activity component of the coach’s readiness is connected with the implementation of the training process and combines coach pedagogical and sports activities.

Key words: readiness, components of readiness, professional activity, sports activity, coach, martial arts, training, students.

Постановка проблеми. Підвищення ролі спорту, його суспільного значення, загальна його інтенсифікація на базі науково-технічних досягнень викликали посилення вимог до професійної освіти (професійної підготовки) та широкого залучення всіх спеціалістів цієї галузі, зокрема тренерів-викладачів. Сучасна система професійної підготовки в Україні спрямовує освітній процес на якісну професійну підготовку тренерів-викладачів. При цьому особливої актуальності

набуває проблема формування професійної готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в закладах освіти спортивного спрямування.

Відповідно до нової освітньої парадигми фахівець повинен оволодіти фундаментальними знаннями, професійними вміннями і навичками діяльності свого профілю, досвідом творчої та дослідницької діяльності вирішення нових проблем, досвідом соціально-оцінної діяльності, тобто він повинен бути компетентним і конкурентоздатним.

Аналіз досліджень. Різні аспекти професійної готовності тренерів і вчителів фізичної культури у вітчизняній науці досліджували Л. Волков, О. Демінський, С. Дмитренко, Ю. Железняк, Р. Карпюк, Т. Круцевич, Т. Ротерс, Л. Сущенко, С. Філь, Б. Шиян та інші вчені.

Згідно з освітньо-професійною програмою підготовки бакалавра спорту у вищому навчальному закладі здійснюють підготовку фахівців у галузі 0102 «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини» за напрямом підготовки 6.010202 «Спорт», які можуть працювати вчителями фізичної культури й тренерами з різних видів спорту.

Мета статті – визначити структуру готовності тренера до професійної діяльності як професійно-педагогічного феномена та розкрити його змістове наповнення.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 5 листопада 1999 р. № 2061 «Про затвердження Положення про спеціалізований навчальний заклад спортивного профілю» спеціалізований навчальний заклад спортивного профілю (далі – навчальний спортивний заклад) є навчальним закладом системи загальної середньої або вищої освіти – закладом фізичної культури і спорту, який забезпечує відбір і спортивну підготовку обдарованих дітей та молоді, створює умови для розвитку їхніх індивідуальних здібностей із метою досягнення високих спортивних результатів і поповнення національних збірних команд у поєднанні із здобуттям учнями та студентами відповідної освіти.

Заклад освіти спортивного профілю здійснює підготовку спортсменів вищих категорій і забезпечує навчально-тренувальні заняття та проведення змагань відповідно до навчальних планів із видів спорту і нормативно-правових актів МОН України. До навчальних спортивних закладів належать такі:

- середня загальноосвітня школа-інтернат і ліцей-інтернат спортивного профілю – загальноосвітні навчальні заклади II і III ступеня, які забезпечують здобуття учнями базової та повної загальної середньої освіти відповідно і поглиблену спортивну підготовку;

- училище спортивного профілю – заклад вищої освіти першого рівня акредитації, який провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям вищої освіти та кваліфікації за спеціальностями галузі знань «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини», і має відповідний рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення;

- коледж спортивного профілю – заклад вищої освіти другого рівня акредитації, який про-

вадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям вищої освіти та кваліфікації за напрямом або за спеціальностями галузі знань «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини», і має відповідний рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення.

Згідно з Положенням про дитячо-юнацьку спортивну школу (постанова Кабінету Міністрів України від 5 листопада 2008 р. № 993 (редакція станом на 1 січня 2017 р.)) дитячо-юнацька спортивна школа (ДЮСШ) – профільний спортивний навчальний заклад, який забезпечує в позаурочний і позанавчальний час пошук, розвиток і підтримку обдарованих вихованців, створення необхідних умов для максимальної реалізації їхніх здібностей в обраному виді спорту, що в установленому порядку визнаний в Україні, та для підготовки резерву національних збірних команд, спортивно-оздоровчої роботи та формування здорового способу життя вихованців засобами спорту.

Професійна діяльність тренера має складну структуру [Каргаполов, 1985: 44]. Відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики ця діяльність вимагає високого рівня знань у галузі біологічних і психологічних процесів, які відбуваються у період активного росту та розвитку юного спортсмена, володіння засобами, методами і формами педагогічного і тренувального впливу, високої фізичної та технічної підготовленості, розвиненості педагогічних здібностей, сформованості певних рис і якостей особистості, що в сукупності становить його професійну компетентність.

Спортивний тренер, за визначенням М. Волкова, це, перш за все педагог, який здійснює не тільки навчання техніці рухів і сприяє розвитку фізичних здібностей юного спортсмена, але і його виховання, формування рис та якостей особистості, мотивів, інтересів, цінностей [Волков, Топчиян, 1989: 8].

Проблема підвищення рівня готовності майбутнього тренера зі східних одноборств до професійної діяльності, здатного вільно й активно мислити, моделювати навчально-виховний процес, самостійно генерувати, втілювати нові ідеї та технології навчання й виховання є актуальною в сучасних соціально-економічних умовах [Кузьминський, 2009: 31]. По-перше, професійно компетентний тренер позитивно впливає на формування творчих дітей у процесі навчально-виховної роботи; по-друге, зможе добитися кращих результатів у своїй професійній діяльності; по-третє, сприяє реалізації власних професійних можливостей.

Наукові дослідження Н. Кузьміної, О. Петуніна, Ю. Шкребтія та інших учених переконують,

що головною метою навчання студентів у закладі вищої освіти є формування їхньої готовності до професійної діяльності. При цьому, на думку більшості науковців (Г. Кит, А. Линенко, О. Федик та інші), професійна готовність майбутнього фахівця характеризується інтегративним станом особистості, яка поєднує оптимальну систему знань, умінь, навичок, потреб, мотивів і здібностей, тобто все те, що формує професійні якості фахівця та його ставлення до діяльності.

Загалом, професійна готовність фахівців із фізичної культури і спорту, зокрема тренерів, до професійної діяльності, за визначенням О. Долгової, передбачає систему загальних і спеціальних психолого-педагогічних знань і умінь, необхідних для ефективного здійснення навчально-виховної діяльності; сформоване цілісне професійне мислення і свідомість, що зумовлюють успішність творчої професійно-педагогічної діяльності [Долгова, 2001: 32].

І. Косміна підкреслює, що професійна готовність тренера зі спорту – це «... сукупність індивідуально-психологічних особливостей особистості і готовності тренера як суб'єкта педагогічної дії структурувати наукові та практичні знання з метою ефективної організації тренувального процесу спортивного колективу для успішного вирішення поставлених завдань» [Косміна, 1993: 15].

А. Якімов під поняттям «професійна готовність тренера» розуміє комплексну характеристику особистості, яка поєднує професійні, комунікативні та особистісні якості особистості тренера і дає змогу досягати якісних результатів у професійній діяльності [Якімов, 2003: 94]. Структуру професійної готовності тренера, на думку автора, утворюють професійно-діяльнісний, комунікативний і особистісний компоненти, кожному з яких відповідають певні компетенції та професійно-особистісні властивості, базові для цієї компетенції.

Ми погоджуємось з Є. Коргаполовим, який зазначає, що професійна готовність тренера зі спорту може досліджуватися на таких рівнях: особистісному як прояв індивідуально-особистісних якостей, що зумовлені характером майбутньої діяльності; функціональному, що представляє її як тимчасову готовність і працездатність, передстартову активізацію психічних функцій, уміння мобілізувати необхідні фізичні та психічні ресурси для реалізації діяльності; особистісно-діяльнісному, що визначає готовність як цілісний прояв усіх сторін особистості, дає можливість ефективно виконувати свої функції [Коргаполов, 1985].

Під час визначення сутності та змісту поняття «готовність» тренера до професійної діяльності

треба враховувати специфіку відповідного виду спорту.

Тренер зі східних одноборств повинен мати досить різнобічну підготовку для того, щоб ефективно організувати і провести тренування. І в цьому контексті важливо підкреслити, що тренер – це, перш за все, педагог, який повинен володіти: а) змістом предмета (наприклад, технікою і тактикою кікбоксингу, тхеквондо, карате, дзюдо та іншим); б) послідовністю навчання прийомів; в) методикою навчання і тренування; г) методикою педагогічного контролю і корекції становлення майстерності, щоб мати здатність навчати культурі руху, необхідно самому досконало опанувати цими рухами і виконувати їх відповідно до змін ситуації; г) знаннями з вікової психології та психофізіології; д) методикою розвитку мотивації та стимулювання до активної діяльності в цій галузі.

В основі формування високої спортивної майстерності східних одноборств лежить правильне вивчення техніки й тактики. Тактична майстерність значною мірою залежить від рівня володіння технікою певного східного одноборства, від правильності та міцності засвоєння навичок виконання технічних дій. Тому в основу функціонування східних одноборств як засобів фізичної культури та спорту покладено технічну підготовку і тактику використання цієї техніки. Чим більшим обсягом техніки володіє спортсмен, тим він більш адаптований до ситуацій, що виникають у процесі поєдинку.

На заняттях процес навчання організовується і здійснюється викладачем-тренером. Для того щоб забезпечити своїм учням можливість займатися обраним видом фізкультурно-спортивної діяльності та досягнення ними високих спортивних результатів, викладач-тренер повинен не тільки мати високий рівень професійної майстерності як спортсмен, але й володіти арсеналом педагогічних (дидактичних) положень, на яких буде ґрунтуватися навчально-тренувальний процес.

Наведені визначення дають можливість уточнити зміст поняття «готовність тренера зі східних одноборств до професійної діяльності» в дитячо-юнацьких спортивних школах як цілісне, складне особистісне утворення, інтегративна якість особистості тренера, яка поєднує володіння психолого-педагогічними та спортивно-професійними знаннями, уміннями, навичками, мотивацію досягнення високого спортивного результату, професійно важливі якості, що в сукупності забезпечують ефективне виконання професійної діяльності.

Це визначення дає можливість визначити в структурі готовності майбутніх тренерів зі східних однокласників до професійної діяльності в дитячо-юнацьких спортивних школах такі компоненти: змістово-професійний, особистісний, мотиваційний, комунікативний, професійно-діяльнісний.

Розглянемо змістове наповнення кожного з компонентів готовності майбутнього тренера до професійної діяльності.

Змістово-професійний компонент відображає володіння майбутнім тренером системою базових знань із педагогіки, різних галузей психології (вікової, педагогічної, соціальної, психології спорту та інших), фізіології, біології та методики викладання відповідного виду спорту. Наприклад, знання закономірностей навчання, засобів, методів і форм організації навчання; знання закономірностей, принципів, видів, засобів і методів виховання особистості; уміння ставити виховні завдання, обирати адекватні засоби і методи для їх вирішення; уміння обирати методи психологічного впливу на вихованців, адекватні характеру педагогічної ситуації; знання і володіння різними методиками і технологіями навчання і виховання; знання в галузі психології розвитку, фізіології; володіння знаннями з педагогічної психології, уміння враховувати вікові та фізіологічні закономірності розвитку особистості дитини під час організації тренування; знання і вміння в галузі мотивації навчальної діяльності, стимулювання інтересу та прагнення до успіху, створювати ситуації успіху в навчальній та спортивній діяльності; знання в галузі психології спілкування, здібності до організації педагогічної взаємодії, уміння створювати сприятливий психологічний мікроклімат; володіння понятійним апаратом фізичної культури та спорту; знання теорії і методики фізичного виховання, спортивного тренування, педагогіки та психології фізичної культури і спорту; знання медико-біологічних основ фізкультурно-спортивної діяльності; володіння системою сучасних наукових знань про закономірності процесу навчання і тренування, форми й методи організації та управління багаторічною підготовкою юних спортсменів; знання методики навчання східних однокласників, принципів побудови, форм і методів навчання східних однокласників.

Особистісний компонент готовності до професійної діяльності пов'язаний із розвиненими професійно-педагогічними здібностями майбутнього тренера зі східних однокласників (дидактичними, організаційними, комунікативними, прогностичними, предметно-практичними тощо) та професійно важливими якостями (моральними, комуні-

кативними, когнітивними, емоційно-вольовими, особистісно-характерологічними тощо).

Мотиваційний компонент готовності відображає внутрішнє прагнення до успішної педагогічної діяльності, наявність цілей, прагнень, установок, інтересу, мотивів професійної діяльності; сформовані зовнішні щодо спортивної діяльності мотиви (визнання, самоствердження, соціальний статус, рівень спортивної майстерності тощо), відносно внутрішні мотиви (інтерес до спортивної діяльності, прагнення до самовдосконалення тощо), внутрішні мотиви (процесуальні і результативні) та мотиви особистісної самореалізації (безпосереднє прагнення реалізувати себе в професійній діяльності, в досягненнях власних учнів). Важливо підкреслити, що мотиваційний компонент значною мірою впливає на результат спортивно-педагогічної діяльності тренера.

Комунікативний компонент готовності до професійної діяльності визначає ефективність педагогічного спілкування майбутнього тренера з дітьми і вимагає сформованості у нього значної кількості комунікативних знань і вмінь, зокрема таких як: знання професійної термінології, мовна компетентність, культура мислення і мови, мовленнєва активність; уміння встановлювати й підтримувати контакт і зворотний зв'язок у спілкуванні з дітьми; уміння враховувати психолого-педагогічні особливості дітей; розуміти мотиви та емоційні стани учнів, індивідуальні та вікові особливості, швидко орієнтуватися в педагогічних ситуаціях; уміння знайти правильний підхід до дітей, встановлювати з ними доцільні з педагогічного погляду взаємини; наявність педагогічного такту, проявляти повагу й тактовність у стосунках із дітьми та їхніми батьками; здатність поєднувати вимогливість із наданням дітям можливостей для прояву ініціативи та самостійності; вміння вирішувати конфліктні ситуації тощо. Комунікативний компонент готовності пов'язаний із реалізацією тренером навчально-тренувального процесу. Неправильно побудоване педагогічне спілкування тренера та учнів негативно впливатиме на ефективність процесу їхньої спортивної підготовки.

Професійно-діяльнісний компонент готовності тренера пов'язаний із здійсненням навчально-тренувального процесу та поєднує в собі педагогічну і спортивну діяльність тренера й охоплює такі спортивно-педагогічні вміння, як використання в педагогічній діяльності сучасних методів фізичного виховання/спортивного тренування; здатність до проектної діяльності у сфері фізичної культури і спорту; володіння техніками з певного виду спорту; володіння методикою навчання пев-

ного виду спорту (системи навчання, принципи, методи й форми організації навчання, володіння комплексом навчальних вправ, послідовністю вивчення елементів, володіння методичними прийомами навчання, регулювання спортивних навантажень учнів); володіння основами фізичної реабілітації та надання першої медичної допомоги; володіння методикою навчання східних одноборств, сформованість професійно-педагогічних навичок і вмінь, що дають змогу вирішувати виховні та навчально-тренувальні завдання на різних етапах тренувань, організовувати й управляти спортивною і масовою роботою з пев-

ного виду спорту; високий рівень фізичної та технічної підготовленості.

Висновки. Отже, враховуючи складну структуру поняття «готовність тренера зі східних одноборств до професійної діяльності», вважаємо, що для її формування у майбутніх тренерів необхідно створювати певні педагогічні умови в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Перспективним напрямом подальших наукових пошуків є обґрунтування і визначення відповідних педагогічних умов, які сприятимуть ефективній професійній діяльності тренерів із східних одноборств у підготовці юних спортсменів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волков Н. Н., Топчийан В. С. Моделирование личности и деятельности тренера и совершенствование высшего физкультурного образования. ANALYTIC-SERIAL. *Теория и практика физической культуры*. 1989. № 10. С. 7–9.
2. Долгова Е. В. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности студентов АФК: на примере специализации «Гребной спорт»: дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2001. 135 с.
3. Каргаполов Е. П. Проблемы построения общей модели специалиста по физической культуре. *Теория и практика физической культуры*. 1985. № 1. С. 42–45.
4. Космина И. П. Профессионализм деятельности преподавателя спортивно-педагогической кафедры ВУЗа физической культуры: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теория и методика профессионального образования». Москва, 1993. 22 с.
5. Кузьминський А. І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури та спорту. Київ: Науковий світ, 2009. 320 с.
6. Якимов А. М. Основы тренерского мастерства: учеб. пособ. для высш. учеб. заведений физ. культуры. Москва: Тера-Спорт, 2003. 176 с.

REFERENCES

1. Volkov N. N., Topchiyan V.S. Modelirovaniye lichnosti i deyatel'nosti trenera i sovershenstvovaniye vysshego fizikurnogo obrazovaniya. [Modeling of a personality and of a coach activity and improving higher physical education.]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*. 1989, № 10. s. 7–9 [in Russian].
2. Dolgova E. V. Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya professionalnoy kompetentnosti studentov AFK (Na primere spetsializatsii grebnoy sport) [Pedagogical conditions for the formation of professional competence of the students of the FCA (For example, specialization rowing)]. Dis... kand. ped. nauk E.V. Dolgova. Moscow. 2001. 135 s. [In Russian].
3. Kargapolov E. P. Problemy postroyeniya obshchey modeli spetsialista po fizicheskoy kulture. [Problems of building of a general model of a physical culture specialist]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*. 1985. № 1. S. 42–45. [In Russian].
4. Kosmina I. P. Professionalizm deyatel'nosti prepodavatelya sportivno-pedagogicheskoy kafedry VUZa fizicheskoy kultury. [Professionalism of the activity of the sports-pedagogical department teacher of the university of physical culture]. Avtoref. dys. na zdobutia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia ta metodyka profesiinoi osvity». Moscow. 1993. 22 s. [In Russian].
5. Kuzmynskyi A. I. Naukovi zasady metodychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury ta sportu. [Scientific principles of methodical preparation of the future teacher of physical culture and sports]. Kyiv. : Naukovyi svit. 2009. 320 s. [in Ukrainian].
6. Yakimov A. M. Osnovy trenerskogo masterstva. [Basics of coaching skills]. ucheb. posob. dlya vyssh. ucheb. zavedeni fiz. Kultury. Moscow : Tera-Sport, 2003. 176 s. [In Russian].

УДК 378:37.091.12.011.3-051:821.161.2
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/23.166303>

Ольга ЛІЛІК,
orcid.org/0000-0002-5187-1944
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови і літератури
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
(Чернігів, Україна) lilik8383@ukr.net

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ: ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА

У статті обґрунтовано теоретичні основи формування готовності майбутніх учителів-словесників до роботи з теоретико-літературними поняттями, які конкретизовано в науково обґрунтованій системі формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями. Автор статті характеризує загальну концепцію дослідження, аналізує окремі компоненти системи формування зазначеної готовності (мету, зміст, організаційно-педагогічні умови, етапи експериментального навчання та очікуваний результат), формулює загальну гіпотезу дослідження.

Ключові слова: теоретико-літературні поняття, готовність, учителі української літератури, професійна підготовка, система.

Olga LILIK,
orcid.org/0000-0002-5187-1944
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Ukrainian Language and Literature
of the National University "Chernihiv Collegium" named after T. G. Shevchenko
(Chernigov, Ukraine) lilik8383@ukr.net

SYSTEM OF FORMING THE READINESS OF FUTURE TEACHERS OF UKRAINIAN LITERATURE TO THE WORK WITH THE THEORETICAL-LITERARY CONCEPTS: GENERAL CHARACTERISTIC

This article substantiates the theoretical principles of forming the readiness of future teachers of Ukrainian literature to the work with the theoretical-literary concepts, which are specified in a scientifically substantiated system of forming the readiness of future teachers of Ukrainian literature to the work with these concepts. The author describes the general conception of the study, analyzes the individual components of the studied system (purpose, content, organizational and pedagogical conditions, stages of the experimental learning and expected results), formulates the general hypothesis of the study, that the formation of the readiness of the future teachers of Ukrainian literature to study theoretical and literary concepts will be effective provided if the theoretical and methodological principles would be developed and substantiated on the basis of taking into account national experience of professional training of teachers of the Ukrainian language and literature, features of the content, forms and directions of forming the readiness of future teachers of Ukrainian literature for work with theoretical and literary concepts. General hypothesis was detailed in the particular hypotheses.

System of forming the studied readiness consists of the target, theoretical-methodological, content-activity and criterion-effective blocks. The target unit contains goals and objectives. The theoretical and methodological block consists of methodological approaches and principles. The content-activity block contains an algorithm for implementing an effective educational process at the philological faculties of institutions of higher education; it covers the content, forms, methods, means, stages of formation of the studied readiness. The criterion-effective block encompasses a comprehensive diagnostic methodology, criteria, indicators and levels (reproductive, adaptive, locally-modeling, system-modeling) of the formation of the readiness of future teachers of Ukrainian literature to work with theoretical and literary concepts.

The author of this article stresses the need to update the teaching and methodical provision of training courses ("Introduction to Literary Studies", "History of Ukrainian Literature" (by periods), as well as the introduction of author's courses ("Special course on methodic of Ukrainian literature learning", "Actual problems of Ukrainian literature of the XX-XXI centuries").

Key words: theoretical and literary concepts, readiness, teachers of Ukrainian literature, professional training, system.

Постановка проблеми. В умовах інтеграції до світового та європейського освітніх просторів сьогодні в Україні активізувалася низка суперечностей між потребою у висококваліфікованих учителях української мови й літератури та недостатньою розробленістю теоретико-методологічних підходів, спрямованих на вдосконалення їхньої професійної підготовки на філологічних факультетах закладів вищої освіти; між вимогами державних документів, що визначають зміст середньої і вищої освіти, і недостатньою реалізованістю їх у практиці підготовки майбутніх учителів; між необхідністю підготовки майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями і недостатньою розробленістю концептуально-методологічних засад і відповідного методичного супроводу.

Аналіз досліджень. Різні аспекти підготовки майбутніх учителів української мови й літератури, формування їхніх особистісних і професійних рис розглянуто в працях Ю. І. Бондаренка., Н. Й. Волошиної, А. В. Градовського, О. О. Ісаєвої, Л. Ф. Мірошніченко, М. І. Пентилюк, А. Л. Ситченка, Г. Л. Токмань.

У контексті зазначеної теми особливого значення набувають дослідження Л. О. Базиль (розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української-словесників), О. М. Семеног (професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури), В. В. Сидоренко (розвиток педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти). Проведений аналіз дав підстави для висновку, що сьогодні відсутнє дослідження, присвячене теоретичним і методичним основам формування готовності майбутніх учителів-словесників до роботи з літературознавчими поняттями.

Мета статті – обґрунтувати систему формування готовності майбутніх учителів-словесників до роботи з теоретико-літературними поняттями.

Виклад основного матеріалу. У процесі розроблення системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями було сформульовано загальну концепцію дослідження, яка має трирівневу структуру:

– методологічний рівень розкриває взаємозв'язки різних наукових підходів, основними з яких є системний, компетентнісний, синергетичний, аксіологічний, що дало змогу всебічно й комплексно підійти до розв'язання досліджуваного питання.

– теоретичний рівень охоплює історико-літературний, теоретико-літературний і дидактико-

методичний рівні. Теоретико-літературний рівень становить наукову основу для нашого дослідження, дає літературознавчий матеріал, який потребує адаптації відповідно до завдань педагогічного дослідження. Історико-літературний рівень сприятиме формуванню наукового світогляду майбутніх учителів української літератури, усвідомленню ними основних тенденцій і явищ світового й вітчизняного літературних процесів, розумінню історичного, суспільного, культурологічного контекстів аналізу художнього твору, аналізу динаміки розвитку окремих мистецьких стилів, літературних родів, жанрів; ознайомленню з творчістю вітчизняних митців.

Методисти наголошують (Волошина, 2002) на необхідності розрізнення понять: літературознавчий і шкільний аналіз. Спільним для обох видів аналізу є об'єкт дослідження (художній твір), сутність цього дослідження (сплав науки й мистецтва), конкретно-історичний підхід до аналізу й деякі прийоми. Водночас завданням літературознавчого аналізу є виявлення ідейно-художньої сутності твору, його художньої якості, оцінювання твору як літературного явища, визначення його місця в доробку письменника й літературному процесі.

Мета шкільного аналізу – розкрити художньо-ідейний зміст літературного твору, навчити школярів самостійно розбиратись у ньому, розвивати читацький таланти, підносити рівень читацької культури (Волошина, 2002). Проводячи шкільний аналіз, учитель має зважати на здобутки літературознавства, творчо їх використовувати. Саме тому важливим є дидактико-методичний рівень, який дасть змогу забезпечити проведення шкільного аналізу художнього твору. У межах цього рівня виділено два складники: загальнодидактичний і методичний.

Загальнодидактичний рівень охоплює систему психолого-педагогічних ідей, що стосуються наукових основ професійної підготовки майбутніх учителів, передбачає опору на закономірності, принципи дидактики, які лежать в основі педагогічного дослідження, є базою для розроблення системи формування досліджуваної готовності, відбору форм, методів і засобів формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Конкретно-науковий (методичний) рівень стосується безпосередньо професійної підготовки майбутніх учителів-словесників, їхнього особистісного і професійного становлення, взаємозв'язку теорії та практики літературознавчих і психолого-педагогічних дій як підґрунтя для формування

готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями. У контексті цього рівня передбачено визначення оптимального методичного інструментарію для формування досліджуваного феномена в майбутніх учителів-словесників.

У межах теоретичного рівня було обґрунтовано категоріально-понятійний апарат дослідження, проаналізовано структуру досліджуваного феномена, розкрито сутність, зміст, етапи, закономірності та принципи процесу формування досліджуваної готовності.

Практичний рівень передбачав моделювання й експериментальну перевірку системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями, розроблення нормативно-правового, науково-теоретичного, змістово-процесуального, навчально-методичного, оцінювально-діагностичного забезпечення.

Під системою формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями розуміємо замкнуту об'єктивну єдність взаємопов'язаних елементів, упорядкованих за певними принципами та визначеними метою і завданнями її функціонування, що передбачає застосування оптимальних форм, засобів і методів, які забезпечать прикінцевий результат, а саме – готовність до роботи з літературознавчими поняттями.

Розроблення системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями передбачало відображення таких її складників: мети, змісту, організаційно-педагогічних умов, етапів експериментального навчання та очікуваного результату, які перебувають у безпосередніх функціональних взаємозв'язках.

Наголосимо, що системність формування зазначеної готовності характеризується такими ознаками:

- цілеспрямованістю процесу формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями;
- наступністю засвоєння історико- й теоретико-літературних, дидактико-методичних дисциплін та етапів професійної підготовки майбутніх фахівців;
- організацією науково-дослідницької роботи й педагогічної практики студентів-філологів;
- раціональним поєднанням інноваційних і традиційних форм, методів, технологій навчання в процесі залучення студентів до здобуття знань і вмінь, що становлять основу для формування зазначеної готовності;

– упровадженням навчально-професійних і проблемно-пошукових завдань з урахуванням освітніх ступенів підготовки учителів-філологів;

– неперервністю моніторингу процесу формування вказаної готовності майбутніх учителів української літератури за допомогою спеціального інструментарію з метою оцінювання ефективності розробленої системи.

Результати аналізу наукової літератури з проблеми дослідження та вивчення сучасного стану практики професійної підготовки майбутніх учителів української мови й літератури (Базиль, 2016; Семенов, 2005; Сидоренко, 2013) дали змогу розробити систему формування досліджуваної готовності, яка містить цільовий, теоретико-методологічний, змістово-діяльнісний і критеріально-результативний блоки. У процесі роботи за основу взято висновки психологів, які зазначали, що для ефективної діяльності людина має знати властивості і відношення реального об'єкта та способи взаємодії з ним, усвідомлювати його цінності (Кулюткін, Бездухов, 2002: с. 198).

Цільовий блок містить мету (проектування системи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями на уроках української літератури) та завдання, як-от: формування цілісного уявлення про майбутню професійну діяльність; оволодіння історико-літературними й теоретико-літературними, психолого-педагогічними та методичними знаннями, необхідними для роботи з літературознавчими поняттями на уроках української літератури; формування вмінь і навичок оперування зазначеними поняттями в майбутній професійній діяльності; розвиток професійно значущих рис майбутніх учителів-словесників. Теоретико-методологічний блок становлять методологічні підходи та принципи. Змістово-діяльнісний блок містить алгоритм реалізації ефективного освітнього процесу на філологічних факультетах закладів вищої освіти; він охоплює зміст, форми, методи, засоби, етапи формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.

Критеріально-результативний блок охоплює комплексну методику діагностики, критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-процесуальний, операційно-проектувальний, результативно-оцінювальний), показники та рівні (репродуктивний, адаптивний, локально-моделювальний, системно-моделювальний) сформованості досліджуваної готовності.

У процесі створення системи формування готовності майбутніх учителів української літе-

ратури до роботи з теоретико-літературними поняттями обґрунтовано, що вона, по-перше, має відображати послідовність набуття досвіду оперування літературознавчими поняттями, по-друге, логіку освітнього процесу на філологічних факультетах закладів вищої освіти.

В основу дослідження покладено гіпотезу, що формування готовності майбутніх учителів української літератури до вивчення теоретико-літературних понять буде ефективним за умови розроблення й обґрунтування теоретичних і методичних засад на основі врахування вітчизняного досвіду професійної підготовки вчителів української мови й літератури, особливостей змісту, форм і напрямів формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Удосконалити освітній процес можна шляхом упровадження системи формування готовності майбутніх учителів-словесників до роботи з теоретико-літературними поняттями.

Загальну гіпотезу конкретизовано в часткових. Формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями буде можливим за умов, якщо:

- відбуватиметься в умовах неперервності й цілісності реалізації компетентнісного, аксіологічного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, системного, екзистенційного, синергетичного методологічних підходів;

- освітній процес буде спрямований на формування мотиваційно-ціннісного, когнітивно-процесуального, операційно-проектувального, результативно-оцінювального компонентів досліджуваного феномена, що, узгоджуючись із критеріями, впливають на рівень його сформованості;

- удосконалення освітнього процесу здійснюватиметься на підставі запропонованих організаційно-педагогічних умов, що сприятиме підвищенню рівня фахових знань і практичних умінь майбутніх учителів-філологів;

- діяльність викладачів закладів вищої освіти здійснюватиметься на засадах єдності теорії і практики, спрямовуватиметься на формування системи особистісних і професійних цінностей студентів, діагностику особистісного і професійного розвитку, чому сприятиме проблемне навчання, інтеграція знань, застосування інформаційно-комунікативних технологій, організація

самостійної та пошуково-дослідницької діяльності.

Відповідно до сучасного стану проблеми в практиці закладів вищої освіти відбулося моделювання процесу формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, зокрема оновлено навчально- й науково-методичне забезпечення навчальних курсів («Вступ до літературознавства», «Історія української літератури» (за періодами), розроблено програми авторських курсів («Спецкурс з методики навчання української літератури», «Актуальні проблеми української літератури XX–XXI ст.»), відповідно, скориговано варіативний компонент робочого навчального плану. Мета, завдання і змістове наповнення лекційних, практичних занять, а також самостійної роботи студентів зорієнтовано на вдосконалення їхніх умінь виконувати різнопланову діяльність (літературознавчу, інтерпретаційну, методичну, науково-дослідницьку, планувально-конструювальну) з метою формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.

Розроблено навчально- й науково-методичне забезпечення як навчальних дисциплін загалом, так і кожного практично-семінарського заняття зокрема (конкретно – визначено тему, мету, завдання, підібрано дидактичний матеріал і найбільш оптимальну організаційну стратегію заняття; використано форми, методи та прийоми роботи, зумовлені специфікою кожного різновиду професійної діяльності майбутніх учителів-словесників; укладено перелік джерел, списки творів для самостійного читання й аналізу; складено завдання для самостійної роботи студентів; спроектовано структуру занять); визначено ефективні заходи для контролю.

Висновки. Відповідно до визначених параметрів, теоретичне обґрунтування системи формування готовності майбутніх учителів-словесників до роботи з літературознавчими поняттями засвідчило відповідність її потребам оновлення професійної системи підготовки майбутніх учителів-словесників і дало підстави для її впровадження в сучасну вищу педагогічну освіту на різних освітніх ступенях із метою формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базиль Л. О. Теоретичні і методичні засади розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 571 с.
2. Кулюткин Ю. Н., Бездухов В. П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара, 2002. 400 с.
3. Волошина Н. Й., Бандура О. М., Гальонка О. А. Наукові основи методики літератури: посіб. для студ. вузів. Київ: «Ленвіт», 2002. 344 с.
4. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Ін-т пед. і псих. проф. осв. АПН України. Київ, 2005. 476 с.
5. Сидоренко В. В. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2013. 42 с.

REFERENCES

1. Bazyl L. O. Teoretychni i metodychni zasady rozvytku literaturoznavchoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukrain-skoi movy i literatury [Theoretical and methodical principles of the development of the literary competence of future teachers of the Ukrainian language and literature]: dys. ... d-ra ped. nauk: spets. 13.00.04 / Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 2016. 571 p. [in Ukrainian].
2. Kuljutkin Ju. N., Bezduhov V. P. Cennostnye orientiry i kognitivnye struktury v dejatel'nosti uchitelja [Values and cognitive structures in the activities of the teacher]. Samara, 2002. 400 p. [in Russian].
3. Voloshyna N. Y., Bandura O. M., Halonka O. A. Naukovi osnovy metodyky literatury [Scientific fundamentals of the methodology of literature]: posib. dlia stud. vuziv. Kyiv: Lenvit, 2002. 344 p. [in Ukrainian].
4. Semenoh O. M. Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury (v umovakh pedahohichnoho universytetu) [The system of professional training of future teachers of the Ukrainian language and literature (in a pedagogical university)]: dys. ... d-ra ped. nauk: spets. 13.00.04 / In-t ped. i psykh. prof. osvity APN Ukrainy. Kyiv, 2005. 476 p. [in Ukrainian].
5. Sydorenko V. V. Teoretychni i metodychni zasady rozvytku pedahohichnoi maisternosti vchytelia ukrainskoi movy i literatury v systemi pisliadyplomnoi osvity [Theoretical and methodical principles of pedagogical mastery of the teacher of the Ukrainian language and literature in the system of postgraduate education]: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: spets. 13.00.04 / In-t ped. osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy. Kyiv, 2013. 42 p. [in Ukrainian].

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*

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стаття присвячена розкриттю поняття інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх і нинішніх учителів історії. Розкрито зміст інформаційно-комунікаційної компетентності. Зроблено аналіз дистанційних курсів Антоніни Букач «Додатки Google у професійній діяльності викладача/адміністрації закладу освіти» та Ірини Смирнової «Створення сучасних засобів навчання за допомогою інформаційних технологій». Розкрито навички роботи з додатками Gmail, Google Classroom, Google Keep, Google Диск, Google Документи, Google Таблиці, Google Презентації, Google Форми, Google Малюнки, Google Мої карти, Google Сайти, YouTube, Довідка Google, Інструменти безпеки Google.

Змістову теоретичну частину, ілюстровану практичним застосуванням сучасних інновацій у сфері ІКТ, надають спікери вебінарів, що організовують і проводять освітні проекти «На урок», «Просвіта», «Всеосвіта» тощо.

Ключові слова: сучасний вчитель, інноваційність навчання, інформаційно-комунікаційна компетентність, інформаційна компетентність, вебінар, онлайн-курс, дистанційне навчання.

Ganna MARINCHENKO,

Candidate of Historical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of History

of Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University

(Mykolaiv, Ukraine) anya.marinchenko@gmail.com

FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF HISTORY BY MEANS OF MODERN ICT

The article deals with the concept of information and communication competence of future history teachers and current teachers. The content of information and communication competence is considered. The analysis of the distance learning courses of Antonina Bukach "Google applications in the professional activities of a teacher / administration of an educational institution" and Iryna Smirnova "Creation of modern teaching aids using information technologies" was made. The author shows the skills of working with applications Gmail, Google Classroom, Google Keep, Google Drive, Google Docs, Google Spreadsheets, Google Presentations, Google Forms, Google Drawings, Google My Maps, Google Sites, YouTube, Google Help, Google Security Tools.

The substantive theoretical part illustrated by the practical application of modern innovations in the field of ICT is provided by speakers of webinars who organize and conduct the educational project "NaUrok", "Prosvita", "Vseosvita" and others: "Interactive technologies in education: attracting students to the learning process using Internet services", "Internet Olympiad – a modern tool for the use of ICT in the educational process", "Information and computer systems in the process of managing NUS: network capabilities", "Media literacy: Social networks in the development and self-development of the teacher", "Electronic educational gaming resources - new opportunities for inclusive education", "Methodology and digital tools for planning teamwork in high school", "Online space as a key center for the implementation of teacher partnerships (discussion)", "Online services for creating tests", "Principles of using interactive panels as a new educational tool", "Interactive games as an effective educational tool of modern teaching", "Google capabilities in the educational environment", "Online resources for organizing the practice of working with visual sources of information", "Using virtual and augmented reality on the subject: tools and examples", "Secrets of presentations for teachers", "Creating a personal Teacher's Site", "The Future of Educational Technologies: Do we prepare children for life in 2030?", "The components of the successful professional development of the modern teacher", "The use of Google-forms in the educational process", "Virtual space for the development of professional teachers competence", "Opportunities for the teacher".

It is noted that modern information and communication technologies only complement and visualize the work of the teacher but not replace it.

Key words: modern teacher, innovative learning, information and communication competence, information competence, webinar, online course, Distance learning.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство – суспільство інформаційне. Щоб орієнтуватися в інформаційному просторі, правильно визначати та використовувати інформацію, необхідні певні навички. Новий Закон України «Про освіту» передбачає оволодіння здобувачами освіти такими ключовими компетентностями: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість і фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти (Закон України «Про освіту», 2017).

Метою статті є розкриття поняття інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх і нинішніх учителів історії.

Виклад основного матеріалу. Формула Нової української школи визначає таке: «Наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху нової української школи. Запровадження інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) в освітній галузі має перейти від одноразових проєктів у системний процес, який охоплює всі види діяльності. ІКТ суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, сформувавши в учня важливі для нашого століття технологічні компетентності» (Концепція НУШ, 2017).

Щоб зрозуміти, в чому полягають навички інформаційно-комунікаційної компетентності, необхідно для початку зрозуміти, що собою являють інформаційно-комунікаційні технології.

Отже, інформаційно-комунікаційні технології (Information and Communication Technologies, ICT) – сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих із метою збирання, опрацювання, зберігання, поширення, показу і використання інформації в інтересах її користувачів (Швачич та ін., 2017: 5).

Поняття «інформаційно-комунікаційні технології» часто ототожнюють із терміном «інформаційні технології» (далі – ІТ), хоча ІКТ – це загальніший термін, який підкреслює роль уніфікованих технологій та інтеграцію телекомуні-

кацій (телефонних ліній і бездротових з'єднань), комп'ютерів, підпрограмного забезпечення, програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, які дають змогу користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати та змінювати інформацію.

Інакше кажучи, ІКТ складається з ІТ, а також телекомунікацій, медіа-трансляцій, усіх видів аудіо- і відеообробки, передачі, мережевих функцій управління та моніторингу. Інформаційно-комунікаційні технології забезпечують і підтримують інформаційні процеси, тобто процеси пошуку, збору, передачі, збереження, накопичення, тиражування інформації та процедури доступу до неї.

У педагогічній літературі формування цього вміння має назву «формування інформаційної компетентності». До формування цього поняття звернулися вчені-теоретики та методисти ще в кінці 1990-х – на початку 2000-х років. Серед них – Н. Насирова, О. Кизик, О. Барановська, С. Тришина, А. Гриценко (Насирова, 1998; Кизик, 2003; Барановська, 2004; Тришина, 2004; Гриценко, 2013).

Але щоб формувати це вміння в учнів інформаційною компетентністю має володіти і сам вчитель. Цьому сприяє використання в підготовці майбутніх учителів історії сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і безпосереднє навчання теперішніх учителів на онлайн-курсах, що сприяють формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності.

Серед таких дистанційних онлайн-курсів варто зазначити курси Антоніни Букач «Додатки Google у професійній діяльності викладача/адміністрації закладу освіти» та Ірини Смирнової «Створення сучасних засобів навчання за допомогою інформаційних технологій».

Ці курси допомагають створити чи вдосконалити вже створені веб-сайти та розкривають можливості Googl-диску для спільної роботи всіх учасників навчального процесу.

Антоніна Букач – тьютор дистанційного курсу «Додатки Google в професійній діяльності» та власник відповідної Google+ Спільноти, автор освітнього каналу на YouTube, учитель-методист Білоцерківської ЗШ № 18, методист з інформаційних технологій науково-методичного центру управління освіти й науки Білоцерківської міської ради, Google for Education Certified Trainer.

Курс «Додатки Google у професійній діяльності викладача/адміністрації закладу освіти» передбачає отримання практичних результатів, а саме: сайт-портфоліо учасника з інтегрованими

об'єктами Google, створеними під час навчання; сайт для навчальної дисципліни/напрямую діяльності; віртуальна кімната в Google Classroom для дисципліни/напрямую діяльності; (Власна – роль викладача/організатора + необхідні навички: створення запитань, організація дискусії, додавання завдань на спільне редагування, створення копії для кожного студента, виставлення оцінок, приватна комунікація з учасниками, збір завдань на Диск Google викладача); опанування можливостей Діску Google: вивчення рівнів доступу (спільне редагування, коментування об'єктів, доступи для перегляду за посиланням і для конкретних користувачів), створення власних Документів, Презентацій, Малюнків, Таблиць, Форм опитування й тестування; використання доповнень до об'єктів Google Діску; налаштований канал YouTube; записане навчальне відео, опубліковане на YouTube; участь у прямих трансляціях. Ознайомлення з можливостями організовувати вебінари через прямий ефір YouTube; використання додатку Google Keep для швидких нотаток, онлайн-закладок, створення списків для презентацій; наскрізна тема для опрацювання «Безпека в мережі Інтернет», організація безпечного онлайн-простору.

А. Букач пропонує ознайомитися та набути певних навичок роботи з такими додатками: Gmail, Google Classroom, Google Keep, Google Диск, Google Документи, Google Таблиці, Google Презентації, Google Форми, Google Малюнки, Google Мої карти, Google Сайти, YouTube, Довідка Google, Інструменти безпеки Google (Букач, 2018).

Ірина Смирнова – куратор онлайн-курсу «Створення сучасних засобів навчання за допомогою інформаційних технологій», методист Навчально-методичного центру професійно-технічної освіти у Сумській області, призер IX Міжнародної виставки «Інноватика в сучасній освіті – 2017» у номінації «Інтеграція змісту професійної освіти як світова тенденція розвитку освітніх технологій», призер Всеукраїнського конкурсу «Планета IT-2017» у номінації «Онлайновий освітній ресурс», учасник проектної групи щодо створення віртуального комплексно-методичного забезпечення з професій «Продавець продовольчих товарів», «Манікюрник»; ініціатор і практичний консультант створення блогосфери Навчально-методичного центру в Сумській області.

Курс «Створення сучасних засобів навчання за допомогою інформаційних технологій» допоможе розібратися у всіх нюансах створення інтерактивних засобів навчання, використання хмарних технологій і містить покрокові інструкції щодо ство-

рення власних інтерактивних засобів навчання. Слухачі курсу отримають знання та зможуть після його завершення створювати якісні інтерактивні презентації, слайд-шоу та онлайн-тести; створювати та використовувати онлайн-дошку під час занять та самостійної роботи учнів; використовувати хмарні технології в освітньому процесі; розробляти безкоштовні веб-сайти, створювати на їхній основі навчальні-ресурси.

Крім того, ці курси розкривають можливості використання сервісів для візуалізації навчального процесу, таких як Popplet та Padlet, цікаві розширення та можливості додатків Google (документ, таблиця, презентація) (Смирнова, 2018).

Змістову теоретичну частину, ілюстровану практичним застосуванням сучасних інновацій у сфері ІКТ, надають спікери вебінарів, що організовують і проводять освітні проекти «На урок», «Просвіта», «Всеосвіта» тощо.

Тут варто виділити такі вебінари: «Інтерактивні технології в освіті: залучаємо учнів у процес навчання за допомогою інтернет-сервісів», «Інтернет-олімпіада – сучасний інструмент використання ІКТ в освітньому процесі», «Інформаційно-комп'ютерні системи у процесі управління НУШ: можливості мережі», «Медіаграмотність: Соціальні мережі у розвитку і саморозвитку вчителя», «Електронні освітні ігрові ресурси – нові можливості для інклюзивної освіти», «Методологія та цифрові інструменти для планування командної роботи в старшій школі», «Онлайн-простір як ключовий осередок реалізації вчительського партнерства (дискусія)», «Онлайн-сервіси для створення тестів», «Принципи використання інтерактивних панелей як нового навчального інструменту», «Інтерактивні ігри як ефективний освітній інструмент сучасного вчителя», «Можливості Google в освітньому середовищі», «Онлайн-ресурси для організації практичної роботи з візуальними джерелами інформації», «Використання віртуальної та доповненої реальності на уроках: інструменти та приклади» (<https://naurok.com.ua/webinar>), «Секрети презентацій для освітян», «Створення персонального сайту вчителя», «Майбутнє освітніх технологій: чи готуємо ми дітей до життя в 2030?», «Складові успішного професійного розвитку сучасного вчителя», «Використання Google-форм в освітньому процесі», «Віртуальний простір для розвитку професійної компетентності педагогів», «Можливості для вчителя» (<http://prosvita.tilda.ws/was>) тощо.

Саме практичне застосування ІКТ під час викладання фахових дисциплін дає змогу майбутнім учителям-історикам оцінити плюси і

мінуси використання того чи іншого прийому під час розгляду певної теми; оцінити на собі в ролі учня всі можливості певних сервісів, щоб зрозуміти, що саме хочеться та буде реалізовано в професійній діяльності.

Адже, на думку О. Кизик, інформаційну компетентність доповнює таке: здатність до самостійного пошуку та опрацювання інформації; здатність до групової діяльності та співпраці за допомогою використання сучасних комунікаційних технологій; готовність до саморозвитку у сфері інформаційних технологій, необхідних для постійного підвищення кваліфікації та реалізації себе в професійній праці (Кизик, 2003: 167).

Сучасні ІКТ цьому дуже сприяють. Ми вже говорили про веб-сервіси, що сприяють коопе-

ративній діяльності (Google-диск, LearningApps.org, Padlet тощо) (Маринченко, 2018с), самоперевірки та формулюють оцінки знань (Triventy, Kahoot, Quizizz тощо) (Маринченко, 2018а), а також сервіси, що сприяють самостійному оволодінню знаннями (EduCanon, EDpuzzle) (Маринченко, 2018б).

Систематичне використання цих сервісів під час викладання курсів професійної підготовки майбутніх учителів історії та безпосередньо самими вчителями історії сприятиме формуванню в них вміння самостійно шукати та застосовувати нові програми та веб-сервіси для професійної діяльності.

Висновки. Однак наголосимо на тому, що сучасні інформаційно-комунікаційні технології лише доповнюють і візуалізують роботу вчителів, а не замінюють її.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html.
2. Концепція Нової Української школи. URL: <http://nus.org.ua/about/formula>.
3. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології : навчальний посібник / Г. Швачич та ін. Дніпро : НМетАУ, 2017. 230 с.
4. Насирова Н. Технология развития информационной компетентности студентов гуманитарных факультетов. *Информационные технологии в гуманитарных науках* : материалы телеконференции. Казань, 1998. URL: http://www.ksu.ru/gum_konf/ot1.htm.
5. Кизик О. К вопросу о становлении информационной компетентности как составляющей профессиональной компетентности выпускника профессионального лицея. *Университеты в образовательном пространстве региона: опыт, традиции и инновации* : материалы научно-методической конференции. Петрозаводск, 2003. Ч. 1. С. 167–168.
6. Барановська О. Інформаційні компетентності учнів як дидактична категорія. *Біологія і хімія в школі*. 2004. № 6. С. 32–34.
7. Тришина С., Хуторской А. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования. *Интернет-журнал «Ейдос»*. 2004. URL: <http://www.eidos.ru/jornal/2004/0622-09.htm>.
8. Гриценко А. Роль шкільного учителя в процесі формування інформаційної компетентності у старшокласників. *Історія в школі*. 2013. Вересень. С. 17–19.
9. Сайт – електронне портфоліо вчителя інформатики Білоцерківської загальноосвітньої школи № 18 Букач Антоніни Василівни. URL: <https://sites.google.com/site/antone4ka>.
10. Смирнова І. Інтернет-майстер-клас «Упровадження інформаційних технологій педагогами ПТНЗ». URL: <https://blogptnznachanna.blogspot.com>.
11. Маринченко Г. Сучасні веб-сервіси в роботі вчителя при перевірці знань учнів. *Актуальні проблеми розвитку країн світу: історія і сучасність* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Миколаїв, 11 травня 2018 р. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. С. 84–85.
12. Маринченко Г. Використання ІКТ при підготовці майбутніх вчителів історії. *Південь України у вітчизняній та європейській історії* : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, м. Одеса, 13–14 вересня 2018 р. Одеса : Екологія, 2018. С. 168–169.
13. Маринченко Г. Використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій у вивченні дисциплін суспільствознавчої галузі. *Збірник матеріалів обласного методичного об'єднання викладачів соціально-економічних дисциплін закладів вищої освіти І–ІІ рівні акредитації Миколаївської області*. Миколаїв, 2018. С. 6–10.

REFERENCES

1. Verkhovna Rada of Ukraine (2017). Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 5 veresnia 2017 r. № 2145-VIII [On Education: Law of Ukraine dated September 5, 2017, No. 2145-VIII]. Retrieved from: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html.
2. Kontseptsiia Novoi Ukrainskoi shkoly [Concept of the New Ukrainian School]. Retrieved from: <http://nus.org.ua/about/formula>.
3. Shvachych, H. et al. (2017). Suchasni informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii : navchalnyi posibnyk [Modern information and communication technologies : a manual]. Dnipro : NMetAU. [in Ukrainian].

4. Nasirova, N. (1998). Tekhnologiiia razvitiia informatsionnoi kompetentnosti studentov gumanitarnykh fakultetov [Technology development of information competence of students of humanitarian faculties]. *Informatsionnye tekhnologii v gumanitarnykh naukakh* : materialy telekonferentsii. Kazan. Retrieved from: http://www.ksu.ru/gum_konf/ot1.htm.
5. Kizik, O. (2003). K voprosu o stanovlenii informatsionnoi kompetentnosti kak sostavliaiushchei professionalnoi kompetentnosti vypusknika professionalnogo litseia [On the issue of the development of information competence as a component of professional competence of a graduate of a professional lyceum]. *Universitety v obrazovatel'nom prostranstve regiona: opyt traditsii i innovatsii* : materialy nauchno-metodicheskoi konferentsii. Petrozavodsk, part 1, pp. 167–168.
6. Baranovska, O. (2004). Informatsiini kompetentnosti uchniv yak dydaktychna katehoriia [Informational competence of students as didactic category]. *Biologhiia i khimiia v shkoli*, no. 6, pp. 32–34.
7. Trishina, S., Khutorskoi, A. (2004). Informatsionnaia kompetentnost spetsialista v sisteme dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniia [Information competence of a specialist in the system of continuing professional education]. Internet-zhurnal “Eidos”. Retrieved from: <http://www.eidos.ru/jornal/2004/0622-09.htm>.
8. Hrytsenko, A. (2013). Rol shkilnoho uchytelia v protsesi formuvannia informatsiinoi kompetentnosti u starshoklasnykiv [The role of a school teacher in the formation of information competence in senior pupils]. *Istoriia v shkoli*, September, pp. 17–19.
9. Sait – elektronne portfolio vchytelia informatyky Bilotserkivskoi zahalnoosvitnoi shkoly № 18 Bukach Antoniny Vasylivny [The site is an electronic portfolio of computer science teacher of Bila Tserkva secondary school № 18 Bukach Antonina Vasilivna]. Retrieved from: <https://sites.google.com/site/antone4ka>.
10. Smyrnova, I. Internet-maister-klas “Uprovadzhennia informatsiinykh tekhnolohii pedahohamy PTNZ” [Internet master-class “Implementation of information technologies by teachers of vocational schools”]. Retrieved from: <https://blogptnznavchanna.blogspot.com>.
11. Marynchenko, H. (2018). Suchasni veb-servisy v roboti vchytelia pry perevirtsi znan uchniv [Modern web services in the work of the teacher when checking students' knowledge]. *Aktualni problemy rozvytku krain svitu: istoriia i suchasnist* : materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, Mykolaiv, May 11, 2018. Mykolaiv : MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, pp. 84–85.
12. Marynchenko, H. (2018). Vykorystannia IKT pry pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv istorii [Use of ICT in the preparation of future teachers of history]. *Pivden Ukrainy u vitchyzniani ta yevropeiskii istorii* : materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, Odesa, September 13–14, 2018. Odesa : Ekolohiia, pp. 168–169.
13. Marynchenko, H. (2018). Vykorystannia suchasnykh informatsiino-komunikatyvnykh tekhnolohii u vyvchenni dystsyplin suspilstvoznavchoi haluzi [The use of modern information and communication technologies in the study of disciplines in the social sciences industry]. *Zbirnyk materialiv oblasnoho metodychnoho ob'iednannia vykladachiv sotsialno-ekonomichnykh dystsyplin zakladiv vyshchoi osvity I–II rivni akredytatsii Mykolaivskoi oblasti*. Mykolaiv, pp. 6–10.

Наталя МОСКОВЧУК,

аспірант кафедри теорії та методики дошкільної освіти
факультету дошкільної педагогіки та психології
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
(Одеса, Україна) moskovchuknata85@gmail.com

РОЗВИВАЛЬНЕ КОМУНІКАТИВНО-УКРАЇНОМОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПРОВІДНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ УКРАЇНОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНОЗЕМНИХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті здійснено аналіз розвивального середовища за змістоутворювальними ознаками, а саме: «мовленнєве», «комунікативне», «україномовне», «іношомовне». Розглянуто різні підходи до визначення цих понять. Визначено принципи організації розвивального комунікативно-україномовного середовища для студентів-іноземців технічного профілю, які дають змогу передбачити розвивальний потенціал визначеного середовища. Наведено найважливіші характеристики розвивального комунікативно-україномовного середовища, які забезпечують його ефективність.

Ключові слова: «мовленнєве середовище», «комунікативне середовище», «україномовне середовище», «іношомовне середовище».

Natalia MOSKOVCHUK,

Postgraduate Student of the Theory and Technique
of Pre-school Education Department
Pre-school Pedagogy and Psychology Faculty
South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky
(Odesa, Ukraine) moskovchuknata85@gmail.com

THE DEVELOPING COMMUNICATIVE AND UKRAINIAN ENVIRONMENT AS A LEADING FACTOR OF UKRAINIAN PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION FOR FUTURE FOREIGN SPECIALISTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

In the research the attention was focused on professional orientation of professional and speech training of future foreign specialists from technical specialties. Pedagogical conditions of Ukrainian professional and communicative competence formation of future foreign specialists from technical specialties are considered as circumstances which can affect efficiency of Ukrainian training of future foreign specialists and their personal qualities formation. Realization of such a pedagogical condition as ensuring the developing communicative and Ukrainian environment for foreign students of a technical profile is particularly extremely urgent.

In the article the developing environment has been analyzed according to the certain signs such as "speech", "communicative", "Ukrainian", "foreign". Different approaches to the definition of these concepts have been considered.

There are principles of the organization of the developing communicative and Ukrainian environment for foreign students of a technical profile which allow to provide the developing potential of a certain environment such as: a principle of communicativeness (it promotes successful achievement of a main goal for studying Ukrainian at the higher school – development of professional broadcasting of students in order to form the professional oriented language identity of a specialist according to modern requirements of the society and market conditions of work); a principle of situationality (it is directed to realize speech activities of students in professionally important situations); a principle of design activity (it promotes active independent activity of future specialists in realization of the imitated speech samples); a principle of advantage for communicative activities over activities of preparatory character (it points at the quality of knowledge and abilities which is required according to the educational program is implemented only in communications); a principle of unity of the complex and differentiated development of Ukrainian abilities (it shows close interrelation of lexicon, grammar, phonetics, spelling of Ukrainian and listening, a dialect, reading, writing in the specialty); a principle of a dominant role of exercises (it is implemented in educational process by students' performance of various exercises which induce students to implementation of the professional oriented speech activities with corresponding speech and intellectual operations); a principle of coincidence with texts (it provides cross-disciplinary relations between objects in the specialty of a student

and a Ukrainian course which provides students' study with a support on professional materials and texts); a principle of visibility (it demands creating the corresponding conditions for sensory perception of the nearby environment and a professional environment which is not provided with real actions or professional conditions); a principle of scientific character (it appears from the link between the content of science and a subject); a principle of systemacity and sequence (it provides teaching a system of knowledge, skills in logical interrelation with a creative approach to study, the choice of the most rational system and the sequence of study according to a modular system taking into account a certain technical profession of future foreign specialists); a principle of stability of language knowledge, speech abilities and skills acquired in the course (it provides their reconstruction and application in future professional activity of the specialist); a principle of modularity (it demands distribution and structurization of a training material from the discipline "Ukrainian as a foreign language"); a principle of individualization (it is based on the individual approach in study, considers the level of language training, individual and psychological abilities and qualities, individual solution of tasks, consultations and activization of intellection of each student); a principle of differentiation (it promotes creating conditions for all-round development of the language identity of students taking into account their inclinations, opportunities and interests); a principle of orientation to the future profession of students (it consists of mastering knowledge, skills which are professionally oriented on the future profession and a possibility of transformation with a gradual change according to requirements of the society to specialists of the corresponding professions); a principle of optimality (it allows to create conditions for realization didactic as well as specific principles from which the most favorable one is defined, the most appropriate in a concrete educational situation for achievement of the most effective educational result); a principle of the advancing study (it provides mastering scientific and cultural inheritance not only of all previous generations as well as formation of consciousness and outlook according to the latest requirements to specialists and requirements of the society and modern labor market); a principle "one person – one language" (A. Bogush) (it promotes the orientation in the environment of bilinguality and avoidance of dialects and "surzhyk"); taking into account of the native language of foreigners (it provides comparison and differentiation of language units which prevents emergence of an interlingual interference and deviation).

Therefore, on the basis of scientific research it was made a conclusion that the efficiency of the developing communicative and Ukrainian environment is provided by its such characteristics: systemacity, stage-by-stage, systematicity, complexity, effectiveness, activity, focus, communicativeness, situationality, creativity, concreteness, multifunctionality, informational content, availability, associativity, adaptability, reflectivity, interactivity, flexibility, comfort, integrity, validity, orientation to the student's independence, dosed professional orientation, emotionality, validity, technologization.

Key words: "speech environment", "communicative environment", "Ukrainian environment", "foreign environment".

Постановка проблеми. Сучасні тенденції в галузі вищої освіти вимагають посиленої уваги науковців до проблеми фахової підготовки іноземних студентів. У ракурсі цього питання набуває актуальності україномовна підготовка майбутніх іноземних фахівців. У дослідженні увагу зосереджено на фаховій спрямованості професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. Обставинами, що впливають на ефективність україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців та формування їхніх особистісних якостей, вважаємо педагогічні умови формування україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. Надважливою є, зокрема, реалізація такої педагогічної умови, як забезпечення наявності розвивального комунікативно-україномовного середовища для студентів-іноземців технічного профілю.

Мета статті. Для забезпечення функціонування розвивального комунікативно-україномовного середовища для студентів-іноземців технічного профілю необхідно враховувати як мовленнєвий аспект впливу розвивального середовища, так і вплив усіх соціальних взаємозв'язків, що передбачає аналіз розвивального середовища за змістовтворювальними ознаками, а саме: «мовленнєве», «комунікативне», «україномовне», «іншомовне».

Виклад основного матеріалу. Під мовленнєвим середовищем А. Богуш розуміє сукупність сімейних, побутових, соціально-педагогічних неорганізованих і цілеспрямованих умов спілкування дитини в системах «дорослий (батьки, родичі, вихователь, учитель) – дитина», «дитина – дорослий», «дитина – дитина». Мовленнєве середовище, на думку автора, може бути одномовним, одномовно-діалектним, двомовним і багатомовним. А. Богуш вважає, що середовище може бути стихійно-нестимульоване (пасивний супровід, пасивна мовленнєва взаємодія), стимульоване (організований процес навчання кількох мов і розвитку мовлення на різних вікових етапах в освітніх закладах різного типу, що супроводжується, педагогічно стимульованим мовленнєвим супроводом) і актуально розвивальне (максимально активна ініціативна взаємодія дитини з іншими учасниками спілкування; занурення особисті в активну мовленнєву діяльність в обмеженому соціокультурному середовищі) мовленнєве середовище (А. М. Богуш, 1, 2, 3).

О. Трифонова визначає розвивальне мовленнєве середовище як таке, в якому створюються потенційні можливості для позитивного впливу різноманітних чинників у їхній взаємодії на мовленнєвий розвиток і формування мовленнєвої особистості (О. С. Трифонова, 2013: 249).

Л. Федоренко вважає, що цілеспрямовано організоване розвивальне мовленнєве середовище – це доведення його розвивального потенціалу до оптимального (без порушення інстинктивної мовленнєвої творчості учня), допомога розвитку інстинкту наслідування, задоволення інстинкту допитливості» (Л. П. Федоренко, 1984: 163). Вчений зауважує, що мовленнєве розвивальне середовище забезпечується літературно-мовною зразковістю текстового матеріалу, що виражається у використанні неадаптованих літературних текстів, які розвивають чуття мови, тоді як в адаптованих текстах граматики спрощена, що перешкоджає її засвоєнню (Л. П. Федоренко, 1964).

Механізмом побудови розвивального мовленнєвого середовища, за К. Крутій, є трансформація особистістю цінностей світу, мовленнєвої культури, соціуму в особистісний внутрішній світ цінностей та інтеграція, синтезування спеціально організованої мовленнєвої діяльності як комунікативної взаємодії. Практична реалізація ідеї створення розвивального мовленнєвого середовища, на думку автора, передбачає побудову такого середовища у двох напрямках: предметно-мовленнєвому й мовленнєво-просторовому. Предметно-мовленнєвий напрям як джерело мовленнєвого досвіду особистості характеризується розвивальним характером; діяльнісно-віковим підходом; мовленнєвою інформативністю; збагаченістю, наявністю природних і соціальних засобів, які забезпечують різноманітність мовленнєвої діяльності та творчість; варіативністю; сполучуваністю традиційних і нових компонентів; забезпеченням складників мовленнєвого середовища, співвідносністю макро-, мезо- та мікропростором діяльності особистості; забезпеченням комфортності, функціональної надійності та безпеки; забезпеченням естетичних і гігієнічних показників; вимагає врахування ергономічних вимог до життєдіяльності: антропометричних, фізіологічних і психологічних особливостей (К. Л. Крутій, 2009: 113). К. Крутій зауважує, що розвивальний ефект середовища залежить не стільки від умов, скільки від характеру мовленнєвого спілкування, від тих ситуацій, способів, завдань, які будуть сприяти й стимулювати мовленнєвий розвиток, активність і самостійність особистості (К. Л. Крутій, 2009: 115).

А. Гончаренко наголошує на індивідуальному сприйнятті особистістю умов розвивального мовленнєвого середовища. Дослідник вважає, що середовище буде розвивальним і комфортним за умов дозованості мовленнєво-комунікативної діяльності: людина має встановлювати мовленнєву взаємодію з бажаними для неї партнерами;

визначати час, тривалість контактів; перемижувати розширення партнерів у спілкуванні з усамітненням. Крім того, розвивальне мовленнєве середовище має стимулювати спілкування, обговорення, мовленнєво-творчу діяльність, роздуми вголос без страху помилитись і забезпечувати переживання людиною емоційних для неї подій, фактів, оскільки емоції є базовими підставами психічного розвитку особистості (А. М. Гончаренко, 2009).

Розширення меж розвивального мовленнєвого середовища і аналіз наступної його ознаки, а саме «комунікативне» необхідні, оскільки, погоджуючись із І. Зимньою, переконані, що «... потреба спілкування, комунікативна потреба, є однією з вищих духовних потреб людини. Ця потреба, втілюючись в мотиві і комунікативному намірі, визначає мету мовленнєвої діяльності, що виражається в самому предметі, т. б. в тому, на що вона спрямована, в самому змісті думки. Тож прослідковується внутрішній нерозривний зв'язок між структурною організацією діяльності та її предметним змістом» (І. А. Зимняя, 1985: 49). Також тут є цінним чітке визначення І. Зимньою місця і ролі «мовленнєвої діяльності» в комунікативній діяльності людини, в її спілкуванні з іншими людьми. Дослідник наголошує: «Загальна структура діяльності людини (як процесу активної безпосередньої або опосередкованої цілеспрямованої і усвідомлюваної взаємодії суб'єкта із середовищем) поряд із суспільно-виробничою (трудою) і пізнавальною включає також її суспільно-комунікативну діяльність. Остання є складним процесом взаємодії людей, що здійснюється за допомогою мови як системи одиниць і правил оперування ними і що виявляються в мовленнєвій діяльності тих, хто спілкується (говоріння, слухання, а також читання і письмо). Вербальне спілкування – це форма реалізації такої взаємодії, а мовленнєва діяльність може розглядатись як реалізація суспільно-комунікативної діяльності людей у процесі їхнього вербального спілкування. Отож мовленнєва діяльність людей, реалізуючи їхнє спілкування один з одним, водночас реалізує їхню суспільно-комунікативну діяльність (І. А. Зимняя, 1985: 23–24).

На думку В. Рубцова, найбільше значення для спільної діяльності поряд із рефлексією має комунікація, яка забезпечує розподіл, обмін і взаєморозуміння у спільній діяльності та завдяки їй відбувається планування адекватних навчальному завданню умов протікання діяльності і вибір відповідних способів діяльності (В. В. Рубцов, 2002: 46).

Термін комунікація походить від латинського слова «communicare», що означає «робити що-небудь спільно, разом». Якщо «спілкування» розглядати в тих самих ознаках, що й поняття «комунікація», тоді ці поняття можна вважати тотожними. Наприклад, А. Богуш вважає еквівалентними поняття «комунікативна діяльність» і «спілкування», що є видом спільної діяльності людей, складної взаємодії, у процесі якої відбувається обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками; взаємне передавання один одному повідомлень, установлення контактів між людьми і групами, що передбачає комунікацію (взаємодію), соціальну перцепцію (А. М. Богуш, 2008: 40). Цінним є твердження автора про те, що сформованість комунікативної компетенції особистості є результатом комунікативної діяльності (А. М. Богуш, 2016: 43), яку А. Богуш тлумачить як міжособистісний (соціальний) процес і вид соціальної діяльності, як механізм формування індивіда як соціальної особистості, пов'язаної з конкретним етносом, його культурою, історією, психологією, тобто специфікою світосприйняття, світобачення (А. М. Богуш, 2016: 29). Учений переконаний, що комунікація супроводжує всі види діяльності людини і вона не може жити, працювати, задовольняти свої духовні потреби, не спілкуючись з іншими людьми. Тому комунікативна діяльність є одним із важливих чинників соціального розвитку особистості. Насамперед це стосується становлення мовлення, яке відбувається унаслідок реалізації комунікативної потреби (А. М. Богуш, 2008: 41).

На думку М. Оліяр, необхідною умовою ефективної організації комунікативної діяльності студентів є створення синергетичного розвивального комунікативного середовища. Найважливішою категорією комунікації автор вважає дискурс, що є генеральною стратегією, в межах якої здійснюється інтеракція, реалізуються інтенції учасників спілкування, актуалізуються їхні настанови, цілі, знання, необхідні для розуміння та побудови комунікативних дій. Відповідно, головним принципом організації розвивального комунікативного середовища в дослідженні М. Оліяр обрано саме навчально-педагогічний дискурс, що трактується автором як процес і результат комунікації; комунікативна категорія, що об'єднує мовні, мисленнєві та інтерактивні чинники; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психологічних тощо) чинників, залежних від тематики спілкування; тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік; соціально спрямоване мовлення, яке включає мовця та слухача,

на якого мовець здійснює вплив за певних умов спілкування; як соціально спрямоване мовлення. У дослідженні М. Оліяр також визначено компоненти дискурсу: мотиваційний, акустичний, вербальний, невербальний тощо. Щодо педагогічного дискурсу, науковець влучно зауважує, що він має свою особливу лексику, граматику, семантику, а результатом його є формування певних мовленнєвих жанрів. У межах нашого дослідження особливу увагу в аналізі явища дискурсу як необхідного елемента розвивального комунікативного середовища привертає переконання сучасних науковців, що основною формою вияву дискурсу (усного, писемного, внутрішнього, паралінгвістичного) є текст, реалізований у живому мовленні за певних обставин, тобто текст у дії (М. П. Оліяр, 2015: 40–41). На думку І. Дроздової, саме дискурс є «середовищем» для професійного спілкування, тим простором, у якому циркулюють різні фахові дискурси, створюються нові на перехрестях інших дискурсів, що є одночасно частиною цього професійного простору. При цьому дискурс як комунікативний процес не має чітко окреслених меж, він взаємодіє з іншими професійними дискурсами, переходить у взаємонакладання одного дискурсу на інший. Отже, відокремити один дискурс від іншого можна лише теоретично, абстрагуючись від тих чи тих параметрів, оскільки дискурс, на відміну від тексту, – поняття відносне, яке є більш суб'єктивним, оскільки пов'язане безпосередньо з процесом спілкування за фахом, індивідуальним, неперервним, якщо говорити про неперервність циркуляції виробничої інформації в середовищі професійної діяльності людини (І. П. Дроздова, 2010: 53–54).

І. Дроздова влучно зауважує: «У сучасному світі суттєво розширюється комунікативне середовище, у якому проживає людина, зростає роль і значення професійного спілкування. Безумовно, інформаційні, контактні впливи суперечливі, і для того, аби людина залишалась сама собою, а тим більше, щоб була ефективною у будь-якому виді діяльності або громадському співіснуванні, вона має аналізувати всі ці впливи й діяти свідомо, відповідно реагуючи на інформацію та контакти. Це означає, що ми маємо формувати людину як високопрофесійну особистість і комуніканта» (І. П. Дроздова, 2010: 18). Дослідник переконує, що умови безпосереднього спілкування між індивідами, умови відбору й передавання від покоління до покоління соціально організованих схем предметної діяльності та інших культурних традицій, т. б. загальні умови реалізації комунікативних процесів у суспільстві детермінуються мовленнєвим середовищем (І. П. Дроздова, 2010: 40).

Отже, наявність розвивального комунікативного середовища, в яке занурюються і демонструють власну активність майбутні іноземні фахівці під час навчання в закладах вищої освіти України, стимулює формування навичок спілкування українською мовою. Вирішальним у цьому процесі є, звісно, вплив української мови. Мова середовища – це та його ознака, що абсолютно визначає його розвивальний ефект. У нашому випадку розвивальне середовище є україномовним. І. Дроздова переконує, що найважливіша функція вищої школи сьогодні полягає в розвитку особистісного світу молодшої людини шляхом її зростання від індивідуального до духовно-практичного досвіду людства, у вихованні людини, здатної до самовизначення й продуктивної творчої діяльності щодо створення україномовного середовища. За словами дослідника, україномовне середовище нефілологічного закладу вищої освіти має сприяти розвитку в майбутнього фахівця здатності бачити в техніці, науці, інженерній діяльності соціокультурний зміст, опануванню сполучних зв'язків комп'ютерної техніки й гуманітарних знань, розумінню мови культури, що не може бути здійснене без співвідношення наукової, технічної, художньої творчості, стилю мислення, без усвідомлення творчого характеру динаміки світової і української культури (І. П. Дроздова, 2010: 37).

Основою україномовного розвивального середовища, на думку В. Луценко (В. І. Луценко, 2009: 110–113), є україномовний текст як лінгводидактичний засіб. Науковець переконує, що «... доволі лише оточення – це світ текстів, які ми чуємо, читаємо, вимовляємо» і саме україномовні тексти створюють ту атмосферу, в якій живе, розвивається особистість, прилучається до надбань української культури; створюють умови для реалізації функціонального підходу до вивчення мовних одиниць, формування мовної особистості учня, його уявлення про систему мови, здійснення реалізації внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків. В. Луценко вважає, що від мовленнєвого середовища, в якому відбувається спілкування українською мовою, залежить прагнення учнів до самонавчання мови та його якості, і те, що особистість не усвідомлено «вбирає в себе», служить основою мовної інтуїції, інтуїтивного оволодіння мовною системою, розвиненого чуття мови, що виявляється, за словами Л. Щерби, «... в умінні створювати нові контексти, тонко розуміючи їхнє значення, в умінні відрізнити можливі контексти від неможливих» (Л. В. Щерба, 1974: 121–122).

Для посилення впливу україномовного розвивального середовища на іноземних студентів

закладів вищої освіти необхідно використовувати весь потенціал сучасної дидактики. Крім традиційних методів організації україномовного розвивального середовища, викладач має звернутися до сучасних інфокомунікаційних технологій, які сприяють не тільки більш результативній роботі в аудиторії, але й якнайкраще скеровують позааудиторну роботу студента. Особливо це стосується саме роботи з іноземними студентами, коли відбувається посилене звернення до великої кількості інформаційних джерел. Не викликає сумніву, що Інтернет дає можливість найбільш доцільно використати час студента для максимального занурення його в україномовне розвивальне середовище. Інфокомунікаційні технології є сучасними і зручними для навчання як для майбутніх фахівців, так і для викладачів. Аналіз матеріалів міжнародних і вітчизняних конференцій та публікацій із проблем навчання української мови як іноземної демонструє актуальність комп'ютерно-орієнтованого навчання та створення комп'ютеризованого навчально-методичного забезпечення україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців. Зокрема, Т. Кудіною (Т. М. Кудіна, 2014) для забезпечення розвивального україномовного середовища для майбутніх іноземних фахівців, занурення їх в україномовний соціокультурний контекст розроблено контент інтернет-адаптованого навчального мультимедійного електронного курсу української мови як іноземної. Курс призначений для самовдосконалення знань з української мови у вільний від занять час, він не повторює електронну копію паперового підручника, тому сприймається з великою цікавістю. В основу мультимедійного курсу покладено україномовний художній фільм, оскільки синхронна дія на слух і зір людини підвищує обсяг і рівень засвоєння інформації. Переконливими є результати впровадження дослідником мультимедійного курсу в освітній процес, а саме: зростання позааудиторного спілкування між учасниками освітнього процесу з питань навчального характеру та збільшення часу перебування в україномовному розвивальному середовищі.

Як бачимо, україномовне розвивальне середовище технічного закладу вищої освіти є не тільки середовищем, яке сприяє ефективному навчанню спілкування професійно-зорієнтованою українською мовою, але й середовищем, яке забезпечує набуття майбутніми фахівцями комплексу знань про культуру України, на основі яких формується здатність до мовленнєвої діяльності, узгодженої з культурними, моральними, духовними та історичними цінностями носіїв української мови.

Якщо більшість вітчизняних методичних досліджень проблеми навчання української мови за професійним спрямування ґрунтуються на визначенні розвивального українськомовного середовища як середовища рідної мови для майбутнього фахівця, то в запропонованому дослідженні необхідно враховувати те, що іноземці вивчають українську мову як іноземну. Цей факт також має значний вплив на організацію розвивального середовища, яке для відповідного контингенту студентів є іншомовним.

О. Бикова під іншомовним середовищем розуміє середовище, в якому відсутні природні лінгвокультурні практики/дискурси історично конкретного соціуму (О. П. Быкова, 2011: 6). Автор розглядає відмінні риси, на підставі яких можна класифікувати іншомовне розвивальне середовище. До переліку таких особливостей можна зарахувати такі: 1) різна мотивація студентів, які вивчають іноземну мову в середовищі її носіїв і поза ним; 2) різна кількість і якість навчальних параметрів у середовищі мови, що вивчається, та поза ним; 3) диференціація методичних стратегій, що реалізуються в середовищі мови, що вивчається, та поза ним: «від дійсності – до тексту» (середовище мови, що вивчається), «від тексту – до дійсності» (поза середовищем мови, що вивчається); 4) надмірна унормованість і стандартизація знань, одержуваних учнями поза середовищем мови; 5) неоднакове співвідношення аспектів мови і видів мовленнєвої діяльності під час навчання мови як іноземної в середовищі її носіїв і за його межами; 6) різний ступінь використання іноземними студентами мови країни, у закладі вищої освіти якої вони навчаються, і зарубіжних вишах; 7) наявність у середовищі тільки мононаціональних груп, які потребують обов'язкового обліку навчального культурно-мовного досвіду студентів; 8) особливості освітнього простору конкретної країни: кількість студентів у групах, сформованих для вивчення мови як іноземної, різні організаційні форми викладання мови як іноземної в освітньому закладі, різні форми контролю тощо (О. П. Быкова, 2011: 14–15).

К. Деполян важливим завданням навчання в іншомовному середовищі вважає організацію ефективного і психологічно комфортного навчання, що можливо на базі національно зорієнтованого підходу, який передбачає: комунікативну і соціокультурну спрямованість навчання; врахування а) національно-мовної специфіки сприйняття і засвоєння іноземними учнями досліджуваної мови та культури, б) особливостей навчально-пізнавальної діяльності учнів і специ-

фічних рис їхньої мовної особистості; врахування умов навчання (К. А. Деполян, 2015: 9).

В. Сафонова розглядає іншомовне розвивальне середовище в лінгвометодичному аспекті. Науковець фокусує увагу на соціокультурних формулах поведінки людини в іншомовному (іншокультурному) середовищі, розвитку вмінь безпосереднього міжкультурного спілкування з представниками конкретних етнічних культур і соціальних субкультур у конкретному іншомовному (іншокультурному) середовищі і дає рекомендації для іноземців з адаптації до цього середовища, що оберігають від культурного поведінкового шоку (В. В. Сафонова, 1992: 171).

Доповнюючи правила організації штучного мовленнєвого середовища, запропоновані І. Дроздовою (І. П. Дроздова, 2010: 164–165), визначаємо такі принципи організації розвивального комунікативно-україномовного середовища для студентів-іноземців технічного профілю, які дають змогу передбачити розвивальний потенціал визначеного середовища: принцип комунікативності (сприяє успішному досягненню головної мети навчання української мови у вищій школі – розвитку професійного мовлення студентів із метою формування професійно-зорієнтованої мовної особистості фахівця відповідно до сучасних вимог суспільства і кон'юнктури ринку праці); принцип ситуативності (спрямований на те, щоб мовленнєві дії студентів реалізувати в професійно важливі ситуації); принцип проектної діяльності (сприяє активній самостійній діяльності майбутніх фахівців із реалізацією імітованих мовленнєвих зразків); принцип переваги комунікативних дій над діями підготовчого характеру (указує на те, що якість знань і вмінь, яка вимагається за освітньою програмою, реалізується лише в комунікативній діяльності); принцип єдності комплексного й диференційованого розвитку українськомовних умінь (відбиває тісний взаємозв'язок лексики, граматики, фонетики, орфографії української мови та аудіювання, говоріння, читання, письма нею за фахом); принцип домінувальної ролі вправ (реалізується в освітньому процесі шляхом виконання студентами різноманітних вправ, що спонукають студентів до здійснення професійно-зорієнтованих мовленнєвих дій, в основі яких є відповідні мовленнєво-розумові операції); принцип текстовідповідності (передбачає міждисциплінарний зв'язок між предметами за фахом студента і курсом української мови, який передбачає навчання студентів з опорою на фахові матеріали й тексти); принцип наочності (вимагає створення відповідних умов для чуттєвого сприй-

мання довколишнього середовища і фахового оточення, що не забезпечується реальними діями або професійними умовами); принцип науковості (впливає із закономірного зв'язку між змістом науки й навчального предмета; принцип системності й послідовності (передбачає ґрунтовність викладання системи знань, умінь і навичок у логічному взаємозв'язку, що потребує творчого підходу до навчання, вибору найраціональнішої системи й послідовності навчання за модульною системою з урахуванням певної технічної спеціальності майбутніх іноземних фахівців); принцип міцності мовних знань, мовленнєвих умінь і навичок, набутих у процесі навчання (передбачає їх відтворення й застосування у майбутній професійній діяльності фахівця); принцип модульності (вимагає розподілу і структурування навчального матеріалу з дисципліни «Українська мова як іноземна»); принцип індивідуалізації (ґрунтується на індивідуальному підході в навчанні, ураховує рівень мовної підготовки, індивідуально-психологічні здібності та якості, індивідуальне виконання завдань, проведення консультацій та активізацію розумової діяльності кожного студента); принцип диференціації (сприяє створенню умов для всебічного розвитку мовної особистості студента з урахуванням її задатків, можливостей та інтересів); принцип орієнтації на майбутню професію студентів (полягає в оволодінні знаннями, вміннями та навичками, професійно-зорієнтованими на майбутню професію, та можливістю трансформації з поступовою зміною згідно з вимогами суспільства до спеціалістів відповідних професій); принцип оптимальності (дає змогу створити умови для реалізації як загальнодидактичних, так

і специфічних принципів, із яких визначається найсприятливіший, найдоречніший у конкретній освітній ситуації для досягнення максимально ефективного навчального результату); принцип випереджального навчання (передбачає опанування науковою і культурною спадщиною не лише всіх попередніх поколінь, але й у формуванні свідомості й світогляду згідно з новітніми потребами до фахівців і вимогами суспільства й сучасного ринку праці); принцип «одна людина – одна мова» (за А. Богуш) (сприяє орієнтації в середовищі двомовності та уникнення впливу діалектів і суржику); урахування рідної мови іноземців (передбачає зіставлення та диференціацію мовних одиниць, що запобігає виникненню міжмовної інтерференції та девіації).

Висновки. Отже, на основі наукових досліджень (І. Абакумова, О. Бикова, А. Богуш, Л. Виготський, А. Гончаренко, В. Єфименко, І. Зимня, К. Крутій, Дж. Равен, В. Рубцов, В. Сафонова, П. Сердюков, О. Суригін, О. Трифонова, М. Чорноушек, В. Ясвін та інші вчені) дійшли висновку, що ефективність розвивального комунікативно-україномовного середовища забезпечують такі його характеристики: системність, поетапність, систематичність, комплексність, результативність, активність, цілеспрямованість, комунікативність, ситуативність, креативність, предметність, поліфункціональність, інформативність, доступність, асоціативність, адаптивність, рефлексивність, інтерактивність, гнучкість, комфортність, інтегративність, обґрунтованість, орієнтація на самостійність студента, дозованість, професійна спрямованість, емоційність, достеменність, технологізація.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійно спрямованого мовлення майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету*. 2014. № 65. С. 220–224.
2. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник / За ред. А. М. Богуш. К.: «Вища школа», 2007. 542 с.
3. Богуш А. М. Навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах національних спільнот: програма та навчально-методичний посібник. Тернопіль: «Мандрівець», 2016. 136 с.
4. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі: підручник. К.: «Слово», 2008. 408 с.
5. Быкова О. П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде (на примере южнокорейских университетов): автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)». М., 2011. 43 с.
6. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників: навч. метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у світі». К.: «Світлич», 2009. 160 с.
7. Депонян К. А. Национально ориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному в Республике Корея (на материале русской антропонимической системы): дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Москва, 2015. 171 с.
8. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія. Х.: ХНАМГ, 2010. 320 с.
9. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985. 160 с.
10. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія: у 2 ч. Ч. 1: «Концепції, проектування, технології створення». Запоріжжя: ТОВ «ЛППС» ЛТД, 2009. 320 с.

11. Кудіна Т. М. Формування вторинної мовної особистості слухачів підготовчих відділень для іноземців у процесі навчання української мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 8: «Філологічні науки (мовознавство і літературознавство)»*. Вип. 5: зб. наук. пр. / За ред. акад. Л. І. Мацько. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 317–326.
12. Луценко В. І. Текст як основа створення на уроках рідної мови розвивального мовленнєвого середовища. *«Педагогічні науки»*: зб. наук. пр. 2009. № 52. С. 110–113. URL: <http://ps.stateuniversity.ks.ua>
13. Оліяр М. П. Методика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. III (27). Issue: 51. 2015. P. 40–43. URL: <http://www.seanewdim.com>.
14. Рубцов В. В. Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М., Изд-во МГППУ, 2002. 272 с.
15. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дисс. ... д-ра филол. наук: спец. 13.00.02. М., 1992. 528 с.
16. Трифонова О. С. Теоретико-методичні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку: дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.02. Одеса, 2013. 419 с.
17. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи. М.: «Просвещение», 1984. 160 с.
18. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. М.: Просвещение, 1964. 255 с.
19. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. 428 с.

REFERENCES

1. Boghush A. M. Komunikatyvno-movlennjevyj suprovid profesijno sprjamovannogho movlennja majbutnikh fakhivciv doshkilnojji osvity [Communication and speech support of professionally directed broadcasting of future specialists in pre-school education]. *Zbirnyk naukovykh prac Khersonskogho derzhavnogho universytetu*. 2014. № 65. pp. 220–224 [in Ukrainian].
2. Doshkilna linghvydyaktyka: teorija i metodyka navchannja ditej ridnoji movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh: pidruchnyk [Preschool linguodidactics: theory and methodology of teaching children of the native language in pre-school educational institutions: textbook. / Za red. A. M. Boghush. K.: Vyshha shkola, 2007. 542 p. [in Ukrainian].
3. Boghush A. M. Navchannja ditej ukrajinskoji movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh nacionalnykh spilnot: prohramma ta navchaljno-metodychnyj posibnyk [Teaching Ukrainian-language children in pre-school educational institutions of national communities: program and teaching aids]. Ternopilj: Mandrivec, 2016. 136 p. [in Ukrainian].
4. Boghush A. M., Ghavrysh N. V. Metodyka oznajomlennja ditej z dovykilljam u doshkilnomu navchalnomu zakladi: pidruchnyk [A method for familiarizing children with the environment in a preschool educational institution: a textbook]. K.: Slovo, 2008. 408 p. [in Ukrainian].
5. Byikova O. P. Obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu v inoyazyichnoj srede (na primere yuzhnokoreyskih universitetov) [Teaching Russian as a foreign language in a foreign language environment (by the example of South Korean universities)]: avtoref. diss. ... d-ra ped. nauk: spets. 13.00.02 – “Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya (russkiy yazyk kak inostrannyi)”. M., 2011. 43 p. [in Russian].
6. Ghoncharenko A. M. Rozvytok movlennjevoji kompetentnosti starshykh doshkilnykhiv [Development of Speech Competence of Senior Preschoolers]: navch. metod. posibn. do Bazovoji proghr. rozv. dytyny doshk. viku “Ja u sviti”. K.: Svitych, 2009. 160 p. [in Ukrainian].
7. Deponyan K. A. Natsionalno orientirovannyi podhod k obucheniyu russkomu yazyku kak inostrannomu v Respublike Koreya (na materiale russkoy antroponimicheskoy sistemy) [Nationally oriented approach to teaching Russian as a foreign language in the Republic of Korea (on the material of the Russian anthroponymic system)]: diss. ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.02. Moskva, 2015. 171 p. [in Russian].
8. Drozdova I. P. Naukovi osnovy formuvannja ukrajinskogho profesijnogho movlennja studentiv nefilologichnykh fakul'tetiv VNZ [Scientific fundamentals of formation of Ukrainian professional broadcasting of students of non-philological faculties of higher educational institutions]: monohrafiya. Kh.: KhNAMGh, 2010. 320 p. [in Ukrainian].
9. Zimnyaya I. A. Psihologicheskie aspekty obucheniya govoreniju na inostrannom yazyke [Psychological aspects of learning to speak in a foreign language]. M., 1985. 160 p. [in Russian].
10. Krutij K. L. Osvitnij prostir doshkilnogho navchalnogho zakladu [Educational space of preschool educational institution]: monohrafiya: u 2 ch. Ch. 1: “Konceptiji, proektuvannja, tekhnologiji stvorennja”. Zaporizhzhja: TOV “LIPS” LTD, 2009. 320 p. [in Ukrainian].
11. Kudina T. M. Formuvannja vtorynnoji movnoji osobystosti slukhachiv pidghotovchykh viddiljenj dlja inozemciv u procesi navchannja ukrajinskoji movy [Formation of the secondary linguistic identity of students of preparatory departments for foreigners in the process of teaching Ukrainian language]. *Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Serija 8: “Filologichni nauky (movoznavstvo i literaturoznavstvo)”*. Vyp. 5: zb. nauk. pr. / Za red. akad. L. I. Macjko. K.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2014. pp. 317–326. [in Ukrainian].
12. Lucenko V. I. Tekst jak osnova stvorennja na urokakh ridnoji movy rozvyvalnogho movlennjevogho sere dovyssha. “Pedagoghichni nauky”: zb. nauk. pr. № 52. pp. 110–113. URL: <http://ps.stateuniversity.ks.ua> [in Ukrainian].
13. Olijar M. P. Metodyka formuvannja komunikatyvno-strategichnoji kompetentnosti majbutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Methodology of formation of communicative and strategic competence of future teachers of elementary school]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. III (27). Issue: 51. 2015. pp. 40–43. URL: <http://www.seanewdim.com> [in Ukrainian].

14. Rubtsov V. V., Ivoshina T. G. Proektirovanie razvivayushey obrazovatelnoy sredy shkoly [Designing a developing educational environment for the school]. M.: Izd-vo MGPPU, 2002. 272 p. [in Russian].
15. Safonova V. V. Sotsiokulturnyy podhod k obucheniyu inostrannomu yazyiku kak spetsialnosti [Socio-cultural approach to teaching a foreign language as a specialty]: diss. ... d-ra filol. nauk: spets. 13.00.02. M., 1992. 528 p. [in Russian].
16. Tryfonova O. S. Teoretyko-metodychni zasady formuvannya movlennjevoji osobystosti ditej starshogho dosh-kil'nogho viku [Theoretical and methodical principles of formation of the speech personality of children of the senior pre-school age]: dys. ... d-ra ped. nauk: spets. 13.00.02. Odesa, 2013. 419 p. [in Ukrainian].
17. Fedorenko L. P. Zakonomernosti usvoeniya rodnoy rechi [Patterns of learning native language]. M.: Prosveschenie, 1984. 160 p. [in Russian].
18. Fedorenko L. P. Printsipy obucheniya russkomu yaziku [Principles of learning the Russian language]. M.: Prosveschenie, 1964. 255 p. [in Russian].
19. Scherba L. V. Yazyikovaya sistema i rechevaya deyatel'nost' [Language system and speech activity]. L., 1974. 428 p. [in Russian].

Катерина МУЛИК,

orcid.org/0000-0001-6403-3360

кандидат педагогічних наук, доцент,

*доцент кафедри західних і східних мов та методики їх навчання
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»*

(Одеса, Україна) m.katrin81@gmail.com

СУТНІСТЬ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено проблему іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти. Наведено погляди вчених на питання іншомовної підготовки. Розглянуто основні принципи, та визначено сутність іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти. Виокремлено компоненти процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти. Зроблено висновки відповідно до поставленої мети дослідження. Окреслено перспективи подальшого дослідження проблеми іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Ключові слова: *іншомовна підготовка, професійне спілкування, гуманітарні спеціальності, іноземна мова, заклади вищої освіти.*

Kateryna MULYK,

Candidate of Pedagogical Sciences,

*Associate Professor at the Department of Western and Eastern languages
and methods of their teaching*

*at the South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynskiy*

(Odessa, Ukraine) m.katrin81@gmail.com

THE ESSENCE OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF THE HUMANITIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article deals with the problem of foreign language training of future teachers of the humanities in institutions of higher education. The views of scientists on questions of foreign language training are given. The basic principles are considered and the essence of foreign language training of future teachers of humanitarian specialties in higher education institutions is determined. The components of the process of foreign language training for future teachers of the humanities in higher education institutions are singled out. Conclusions are made in accordance with the objective of the study. The prospects for further study of the problem of foreign language training of future teachers of the humanities in higher education institutions are outlined.

The solution of the topical problems of qualitative education of future teachers of the humanities is connected with the necessity to increase the level of professional skills; foreign language culture; competitiveness. One of the important tasks is to teach students professional foreign language communication, to help students acquire knowledge and skills, which enable future professionals in various field, to use a foreign language in their professional activities.

The foreign language training of future teachers of the humanities is aimed at obtaining information that is important in future professional activities; to master the language skills that allow them to use this information.

Specificity of the notion of communicative competence is in possibility to note the special role of the culture of speech, in particular foreign language professional speech, as an important feature of the communicative competence of the future teacher of the humanities.

We define the foreign language training of future teachers of the humanities as a process of mastering a set of knowledge and skills that allow you to use a foreign language in professional activities successfully.

Key words: *foreign language training, professional communication, humanities, foreign language, higher education institutions.*

Постановка проблеми. Підвищення загальної культури вчителя неможливе без підвищення його іншомовної культури, оскільки ці поняття

взаємопов'язані. Тож іншомовна підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти є актуальним питанням сьогодення.

Аналіз досліджень. Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців розглядалися в працях таких учених, як Н. Ничкало та В. Семиченко. Питанню професійно-орієнтованого навчання іноземної мови у ВНЗ присвячене дослідження Н. Сури.

Аналіз професійної підготовки, проведений В. Семиченко, розглядає її у трьох аспектах: як процес, під час якого відбувається професійне становлення майбутніх фахівців; як мету і результат діяльності навчального закладу; як сенс включення студента у навчально-виховну діяльність [Семиченко, 1992].

Питанню навчання студентів фахового спілкування іноземною мовою присвячені праці таких дослідників, як І. Берман, Г. Борозенець, Е. Комарова, Т. Серова, О. Тарнопольський, С. Фоломкіна.

Розвиток навичок іншомовного спілкування в процесі вивчення іноземної мови досліджували Г. Борецька, Л. Гапоненко, А. Гринчишин, І. Онуфрієва.

У наукових доробках І. Зязюна, А. Капської, Л. Мацько, Л. Савенкової розкриваються проблеми формування професійної комунікативної культури майбутнього вчителя як складника його педагогічної компетентності.

Мета статті – визначити особливості процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти, а також розглянути основні принципи та визначити сутність і компоненти іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Вирішення актуальних проблем якісної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей пов'язане з необхідністю підвищення рівня фахової майстерності; іншомовної культури; конкурентоздатності. В умовах зростання вимог до педагогічної підготовки фахівців, в умовах постійної модернізації освіти та використання новітніх технологій в процесі навчання проблема іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти стає першочерговою.

Професійна підготовка є процесом формування сукупності фахових знань, умінь і навичок, атрибутів, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечують можливість успішної професійної діяльності [Ничкало, 2000].

Одним із важливих завдань є навчити студентів професійному іншомовному спілкуванню, сприяти одержанню студентами знань і формуванню вмінь та навичок, що дають можливість

майбутнім спеціалістам у різних галузях адекватно використовувати іноземну мову у професійній діяльності. Сама діяльність набуває рис пізнавальної самодіяльності, самоорганізації, її необхідно стимулювати та активізувати. Особливу увагу треба приділяти формуванню навичок усного мовлення як передумові будь-якої діяльності майбутнього вчителя.

Вживання терміна «іншомовна підготовка», по-перше, відповідає ситуації, коли перед вищими освітніми закладами стоїть завдання стимулювати здатність адаптуватися до умов глобалізованого інформаційного суспільства та прагнення до знань – навчати вчитися. По-друге, відповідає культурологічному підходу, який розглядається як тенденція переходу від техногенної цивілізації ХХ ст. до антропогенної цивілізації, руху суспільства до цивілізованості, відкритості та зумовлює зміну ціннісних орієнтацій з монокультурних на полікультурні, з суто знаннево-технологічних – на культуровідповідні, з авторитарних – на особистісно-орієнтовані [Бондаревская, 1999].

Іншомовна підготовка майбутніх фахівців є неодмінним складником професійної освіти. Здатність спілкуватися іноземною мовою належить до загальних і професійних компетентностей, синтез яких визначає кваліфікацію фахівців.

Іншомовна підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей спрямована на отримання інформації, яка є важливою в майбутній професійній діяльності; на оволодіння тими навичками мовлення, які дають змогу користуватися цією інформацією.

Важливим складником сутності цього процесу є здатність фахівця володіти іншомовною комунікативною компетентністю. Проблеми розвитку професійної компетентності вчителя знайшли своє відображення в працях таких науковців, як В. Адольф, В. Бондар, Н. Бібік, О. Біда, Т. Браже, А. Деркач, Т. Добудько, О. Дубасенюк, І. Зимня, І. Зязюн, Б. Ельконін, Н. Кузьміна, В. Лозова, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пошетун, І. Прокopenко, С. Раков, А. Реан, О. Савченко, В. Слассьонін, С. Скворцова, А. Хуторський, В. Шахов, О. Шиян та інші.

Професійна компетентність, на думку Н. Кузьміної, містить п'ять елементів чи видів компетентності: спеціальна і професійна компетентність у галузі дисциплін, що викладаються; методична компетентність (щодо способів формування знань, умінь в учнів); соціально-психологічна компетентність (стосовно процесу спілкування); диференційно-психологічна (належить до мотивів, здібностей, напрямів учнів); аутопсихоло-

гічна компетентність (стосується переваг і недоліків власної діяльності) [Кузьміна, 1990: 90].

Іншомовна підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей спрямована на отримання інформації, яка є важливою в майбутній професійній діяльності; на оволодіння тими навичками мовлення, які дають змогу користуватися цією інформацією.

Специфіка поняття комунікативної компетентності дає можливість виділити особливу роль культури мовлення, зокрема іншомовного професійного мовлення, як важливої ознаки комунікативної компетентності майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей.

Варто зауважити, що специфіка іншомовної підготовки майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей полягає в тому, що цей процес передбачає не механічне повторення завчених іншомовних штампів, а точність і розумність використання багатства іноземної мови залежно від конкретної комунікативної ситуації.

Під час визначення сутності іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти ми враховуємо те, що більшість студентів першого курсу гуманітарних факультетів виявляє середній або низький рівень базової іншомовної підготовки, що є недостатнім для сприйняття професійної інформації іноземною мовою. Саме тому вважаємо доцільним організувати іншомовну підготовку майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти за принципом інтегрованого навчання, принципом свідомості та принципом апроксимації.

Сформованість іншомовних умінь і навичок, отриманих в процесі інтегрованого навчання, визначається здатністю розуміти весь обсяг професійної лексики та зіставляти ці поняття з українськими еквівалентами; вміння застосовувати знання зі спеціальності для вирішення лінгвістичних завдань на рівні слова, словосполучення, речення та тексту; вільно вживати загальнолітературну лексику в професійному контексті з метою викладення своїх думок у міжкультурному спілкуванні.

Принцип свідомості передбачає цілеспрямований відбір навчального матеріалу, який забезпечує розвиток пізнавальних здібностей учнів. Принцип свідомості реалізується також у процесі усвідомлення правил виконання дії до її автоматизованого виконання, від формування окремих елементів діяльності до їх об'єднання. В узагальненому вигляді цей принцип означає, що навчання проходить успішніше, якщо студент добре розу-

міє смисл того, що вчить, а не повторює новий матеріал механічно. Свідомість відіграє важливу роль в оволодінні фаховою дисципліною та дає змогу підвищити рівень навчання іноземною мовою. Услід за Л. Щербою ми вважаємо, що оволодіння іноземною мовою є можливим лише за допомогою усвідомленого порівняльного аналізу системи понять рідної та іноземної мови [Щерба, 1974: 33].

Принцип апроксимації (від англ. “approximate” – приблизний) означає, що іншомовне мовлення студентів може містити незначні помилки, оскільки носії мови також часто порушують норми мовлення, однак це не заважає взаєморозумінню комунікантів. У зв'язку з цим під час оцінювання мовленнєвої діяльності студентів викладач має право ігнорувати ті фонетичні, граматичні, лексичні помилки, які не впливають на смисл висловлювання і не перешкоджають розумінню. Терпимість викладача до помилок знімає мовні бар'єри, підвищує їхню мовленнєву активність і робить іншомовне спілкування більш розкутим [8].

Отже, ми визначаємо іншомовну підготовку майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як процес оволодіння комплексом знань, умінь, навичок, які дають можливість успішно використовувати іноземну мову у професійній діяльності.

Зміст процесу іншомовної підготовки майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти складається з трьох компонентів: пізнавальний, який відображає зміст професійної підготовки майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей; лінгвістичний, який включає засвоєння мовного матеріалу; методологічний компонент пов'язаний із здатністю самостійно інтерпретувати аутентичні тексти в ситуаціях іншомовного спілкування; психологічний компонент, який включає здатність до мовленнєвої діяльності, іншомовного спілкування, навчальної діяльності та самостійної навчальної роботи; мотиваційний, який сприяє прояву творчих здібностей студентів і мотивує до спілкування. Ми поділяємо думку Р. Гришкової, яка стверджує, що «... навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей можливе завдяки посиленню мотивації поведінки у зв'язку з розв'язанням соціокультурних проблем. Мотивація характеризується як створення у процесі навчання такої морально-психологічної атмосфери, яка сприяє прояву творчості та ініціативності кожного студента. Під час занять необхідно мотивувати студентів на спілкування, тобто створювати такі обставини та ситуативні колізії, які б

розвивали мовленнєву діяльність і в яких студент був би змушений активізувати свої творчі здібності» [Гришкова, 2007: 12].

Висновки. Згідно з метою у статті наведено погляди вчених на питання іншомовної підготовки. Розглянуто основні принципи (принцип інтегрованого навчання, принцип свідомості, принцип апроксимації) та визначено сутність іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти, яка полягає у процесі оволодіння комплексом

знань, умінь, навичок, що дають змогу успішно використовувати іноземну мову у професійній діяльності. Виокремлено компоненти процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти, які включають пізнавальний, лінгвістичний, методологічний, психологічний, мотиваційний компоненти. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у визначенні структури іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонов Н. С. Интегративная функция обучения. М.: «Просвещение», 1985. 304 с.
2. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность. *Педагогика*. 1999. № 3. С. 37–43.
3. Гришкова Р. О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». К., 2007. 32 с.
4. Завірюха А. В. Психологічні проблеми спілкування іноземною мовою у студентів немовних навчальних закладів. *Науковий вісник «Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2007. № 9. С. 356–360.
5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: «Высшая школа», 1990. 119 с.
6. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект. *Творча особистість у системі неперервної професійної освіти*: матер. Міжнар. наук. конф. / За ред. С. О. Сисоевої і О. Г. Романовського. Харків: ХДПУ, 2000. С. 54–80.
7. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: дисс. ... докт. псих. наук: спец. 19.00.07. К., 1992. 432 с.
8. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики. 2-е изд. / Под ред. И. В. Рахманова. Москва: «Высшая школа», 1974. 112 с.

REFERENCES

1. Antonov N. S. Yntehrattyvnaia funktsiia obucheniia. M.: Prosveshchenye, 1985. 304 p.
2. Bondarevskaiia E. V. Pedahohycheskaia kultura kak obshchestvennaia y lychnaia tsennost. *Pedahohyka*. 1999. № 3. pp. 37–43.
3. Hryshkova R. O. Pedahohichni zasady formuvannia inshomovnoi sotsiokulturnoi kompetentsii studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei: avtoref. dys. na zdobuttia nauk stupenia doktora ped. nauk: spets. 13.00.04 – “Teoriia i metodyka profesiinoi osvity”. K., 2007. 32 p.
4. Zaviriukha A. V. Psykholohichni problemy spilkuvannia inozemnoiu movoiu u studentiv nemovnykh navchalnykh zakladiv. *Naukovyi visnyk “Problemy zahaln. ta ped. Psykholohii”*. 2007. № 9. pp. 356–360.
5. Kuzmyna N. V. Professyonalizm lychnosti prepodavatel'ia y mastera proyzvodstvennoho obucheniia. M.: Vyssh. shk., 1990. 119 p.
6. Nychkalo N. H. Neperervna profesiina osvita: mizhnarodnyi aspekt. *Tvorcha osobystist u systemi neperervnoi profesiinoi osvity: materialy Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii* / Za red. S. O. Sysoievoi i O. H. Romanovskoho. Kharkiv: KhDPU, 2000. pp. 54–80.
7. Semychenko V. A. Kontseptsyia tselostnosti y ee realizatsyia v profesyonalnoi podhotovke budushchykh uchytel'ei: dys. ... dokt. psyk. nauk: spets. 19.00.07. K., 1992. 432 p.
8. Shcherba L. V. Prepodavanye ynostrannykh yazykov v srednei shkole: obshchye voprosy metodyky. 2-e yzd. / Pod red. Y. V. Rakhmanova. Moskva: Vysshiaia shkola, 1974. 112 p.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ

Наталія КУХАРЄВА. Літературна спадщина Т. Г. Шевченка у фондovій збірці Національного історико-етнографічного заповідника «Переяслав».....	4
Євген ЛІЗЕНЬ. Питання Східної Галичини в справі відновлення польської державності 1918–1923 рр.....	12
Олена МИРОНЮК. Діяльність української громади в країнах Балтії у 2014–2018 рр.....	21

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Світлана КАЛЕНЮК. Роль образних парадигм у розкритті змістово-концептуальної інформації художнього твору.....	27
Олена КЛИМЕНТОВА. Реклама у релігійній комунікації.....	32
Наталья КОЧ. Християнська категорія страдання в світe теорії емпіричного обосновання знань (лінгвокультурний і когнитивний аспекти проблеми).....	36
Ольга ЛЕХ, Ліліана МАКОВІЙЧУК. Концептуальне поле «FRAU» в контексті вивчення мовної ментальності.....	41
Роксолана МЕЛЬНИЧУК. Синонімія у явищі фоносемантизму сучасної німецької мови.....	46
Лариса МОСІЄВИЧ. Вплив синонімії та полісемії на переклад англomовної будівельної термінології українською мовою.....	51
Наталія НАУМЕНКО. Семантика назв лікарських рослин в українській мові та санскриті.....	56
Галина ОЛЕЙНИКОВА. Фрактальний простір у науково-фантастичному дискурсі.....	60
Надія ОПАШНЮК. Соціoкультурна домінанта в антропоцентричній парадигмі сучасного мовознавства.....	65
Тетяна ПОНОМАРЕНКО. Афористичність поезики Рене Шара.....	70

ПЕДАГОГІКА

Ілона ДЕНИСЕНКО, Анна ТАРАСЮК. Особливості використання технології змішаного навчання під час викладання іноземної мови у мовному вищому навчальному закладі.....	74
Ілона ДЕНИСЕНКО, Анна ТАРАСЮК. Особливості використання подкастів у процесі навчання іноземній мові студентів філологів.....	80
Леніна ЗАДОРЖНА-КНЯГНИЦЬКА. Директор закладу освіти: керівник чи менеджер (до дискурсу проблеми).....	86
Наталія ІВАНЕЦЬ. Мультикультурна школа – модель нової школи в системі освіти.....	90
Марина ІЛЛЯХОВА. Креативність і творчість: дефініції понять.....	95
Алла ІЛЬЧЕНКО, Володимир ПИВОВАР. Людиноцентризм і гуманізм як характерні риси педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського.....	101
Ірина КАЗАНЖИ. Застосування педагогіки партнерства у побудові індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх фахівців початкової освіти.....	106
Олександр КАПІНУС. Офіцер Збройних сил України як суб'єкт специфічної військово-професійної діяльності.....	112

Ганна КОВАЛЬ. До проблеми адаптації обдарованих дітей молодшого шкільного віку до навчання.....	119
Олена КОЗЬМЕНКО. Сучасні теоретичні погляди на успіх студентів.....	123
Анатолій КОНОХ, Олександр ПРИТУЛА. Етнічні традиції здорового способу життя як основи здоров'язбереження студентів вищих навчальних закладів.....	128
Мирослав КРИШТАНОВИЧ. Теоретико-методологічні основи інформаційно-комунікативних технологій у закладі вищої освіти.....	134
Ірина КУЗНЕЦОВА. Компоненти готовності майбутнього тренера зі східних одноборств до професійної діяльності.....	139
Ольга ЛІЛК. Система формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями: загальна характеристика.....	144
Ганна МАРИНЧЕНКО. Формування інформаційної компетентності майбутнього вчителя історії засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.....	149
Наталя МОСКОВЧУК. Розвивальне комунікативно-україномовне середовище як провідний чинник формування україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.....	154
Катерина МУЛИК. Сутність іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти.....	163

CONTENTS

HISTORY

Natalia KUKHAREVA. Literary heritage of T. G. Shevchenko in the stock collection of the National Historical and Ethnographic Reserve “Pereaslav”	4
Yevhen LYZEN. The issue of the Eastern Galicyny in the restoration of Polish state of 1918–1923.....	12
Olena MYRONIUK. The activity of the Ukrainian community in the Baltic countries in 2014–2018	21

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Svitlana KALENIUK. The role of figurative paradigm in the disclosure of artistic text content-conceptual information	27
Olena KLYMENTOVA. Advertisement in religious communication	32
Natalia KOCH. Christian category of suffering in the light of the theory of empirical sourcing of knowledge (linguocultural and cognitive aspects of the problem).....	36
Olha LEKH, Liliana MAKOVICHUK. Conceptual field “FRAU” in the context of speech mentality study.....	41
Roksolana MELNYCHUK. Synonyms in the modern German phonosemantic research	46
Larysa MOSIYEVYCH. The synonymy and polisemy influence on the translation of English-language construction terms into Ukrainian	51
Nataliia NAUMENKO. Semantics of names for curative plants in Ukrainian and Sanskrit languages.....	56
Galina OLENIKOVA. Fractal space in science fiction discourse	60
Nadiia OPASHNIUK. Sociocultural dominant in antropocentric paradigm of contemporary linguistics.....	65
Tetyana PONOMARENKO. Rene Char’s aphorism	70

PEDAGOGY

Ilona DENYSENKO, Anna TARASIUK. The blended learning technology application in the process of foreign language teaching in higher language schools	74
Ilona DENYSENKO, Anna TARASIUK. Some aspects of using podcasts in teaching foreign language of students at language schools	80
Lenina ZADOROZHNA-KNYAGNITSKA. Headmaster: director or manager (to the discussion of the problem).....	86
Nataliia IVANETS. Multicultural school – the pattern of a new school in the educational system	90
Maryna ILLIAKHOVA. Creativity and artistry: definitions of concepts	95
Alla ILCHENKO, Volodymyr PYVOVAR. Anthropocentrism and humanism as peculiar features of V. O. Sukhomlynsky’s pedagogical heritage	101
Iryna KAZANZHY. Partnership pedagogics application in building the individual education trajectory of future primary education experts	106

Oleksandr KAPINUS. Officer of the Armed Forces of Ukraine as a subject special military and professional activities.....	112
Anna KOVAL. To the problem of adaptation gifted children of junior high school to study	119
Olena KOZMENKO. Contemporary theoretical perspectives on student success.....	123
Anatoly KONOХ, Oleksandr PRITULA. Ethnic traditions of a healthy way of life as the basis of healthy saving of students of higher educational institutions.....	128
Myroslav KRYSHТANOVYCH. Theoretical and methodological bases of information and communication technologies in higher education institute	134
Iryna KUZNETSOVA. Components of readiness of future martial arts coach for professional activity	139
Olga LILIK. System of forming the readiness of future teachers of Ukrainian literature to the work with the theoretical-literary concepts: general characteristic	144
Ganna MARINCHENKO. Formation of information competence of the future teacher of history by means of modern ICT.....	149
Natalia MOSKOVCHUK. The developing communicative and Ukrainian environment as a leading factor of Ukrainian professional and communicative competence formation for future foreign specialists of technical specialties.....	154
Kateryna MULYK. The essence of foreign language training of future teachers of the humanities in higher education institutions	163

НОТАТКИ

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

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

**HUMANITIES SCIENCE
CURRENT ISSUES:**

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

**ВИПУСК 23. ТОМ 2
ISSUE 23. VOLUME 2**

Редактори-упорядники
*Василь Ільницький
Андрій Душний
Іван Зимомря*

Здано до набору 11.03.2019 р. Підписано до друку 25.03.2019 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64х90/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 20,00. Зам. № 0319/66. 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, офіс 105
Телефон +38 (0552) 39 95 80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.