

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

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

# **АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

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

# **HUMANITIES SCIENCE CURRENT ISSUES:**

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

ВИПУСК 28. ТОМ 1  
ISSUE 28. VOLUME 1



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2020

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
(протокол № 7 від 21.05.2020 р.)*

**Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка** / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомя]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. – Вип. 28. Том 1. – 292 с.

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

**Редакційна колегія:**

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

**Рецензенти:**

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

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

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

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

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

Усі електронні версії статей збірника оприлюднюються на офіційному сайті видання  
[www.aphn-journal.in.ua](http://www.aphn-journal.in.ua)

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

Засновник і видавець – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, співзасновники Ільницький В.І., Душний А.І., Зимомя І.М.

Адреса редакції: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, обл. Львівська, 82100. тел.: (03244) 1-04-74, факс: (03244) 3-81-11, e-mail: info@aphn-journal.in.ua

© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2020  
© Пантюк М.П., Душний А.І., Зимомя І.М., 2020

*Recommended for publication*  
*by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council*  
*(protocol No 7 from 21.05.2020)*

**Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers** / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya]. – Drohobych: Publishing House „Helvetica”, 2020. – Issue 28. Volume 1. – 292 p.

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

*Editorial board:*

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

*Reviewers:*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО**

УДК 811.111'38:070.41

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208514>**Еліна АНАНЬЯН,***orcid.org/0000-0002-2903-4189*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри германської та слов'янської філології

Донбаського державного педагогічного університету

(Слов'янськ, Донецька область, Україна) *elina\_ananyan@ukr.net***ЗАГОЛОВОК ЯК КЛЮЧОВИЙ ЕЛЕМЕНТ  
АНГЛОМОВНОГО ГАЗЕТНОГО НАРАТИВУ**

У статті проаналізовано газетний заголовок як явище мови; розкрито специфіку функціонування заголовку як ключового елементу англомовної газети. Узагальнюючи різні точки зору лінгвістів щодо функцій газетного заголовка, автором виокремлено такі основні з них: номінативну, інформативну, інтерпретаційну, ідеологічну, оцінювальну й рекламну. Зазначено, що досить рідко газетний заголовок виконує лише одну функцію: як правило, заголовки поліфункціональні, де тісна взаємодія різних функцій між собою сприяє адекватності процесу комунікації. Аналіз автентичного газетного матеріалу продемонстрував, що саме експресивна, оцінна, спонукальна функції газетного заголовка потребує використання стилістичного потенціалу сучасної англійської мови. У статті проаналізовано існування специфічного стилю газетного заголовка, характерними рисами якого є експресивність й емотивність лексичних, граматичних (морфологічних і синтаксичних), фонетичних, графічних засобів, пунктуації тощо. Автором наведено автентичні приклади граматичних, лексичних і стилістичних ресурсів, які допомагають, з одного боку, перфектувати мовне оформлення висловлювання, поставленого в позицію заголовка, а з іншого – лаконічно інтерпретувати дійсність відповідно до певних комунікативних цілей. Встановлено, що заголовок як ідентифікатор статті потребує використання найрізноманітніших видів експресивно-емоційної обробки, оновлення та загострення тих чи інших загально мовних стандартів. Отже, використання певного стилістичного потенціалу мови на кожному з її рівнів (експресивної фонології, граматики, лексики й графіки) стає беззаперечно актуальним. Залучення до заголовка стилістичного інвентарю дозволяє автору викласти свою авторську інтенцію, апелювати до емоційного й інтелектуального потенціалу реципієнтів. У статті зроблено висновок, що саме за таких умов заголовок як важлива частина англомовної газетної публікації набуває потенціалу працювати самостійно, власне як текст (виконує функцію мовленнєвого акту), оскільки спрямований на спілкування з аудиторією (читачами).

**Ключові слова:** медіатекст, газетний заголовок, емотивність, експресивність, стилістичний потенціал, мовні ресурси, спілкування, аудиторія.

**Elina ANANYAN,***orcid.org/0000-0002-2903-4189*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Germanic and Slavonic Philology

of Donbas State Pedagogical University

(Slaviansk, Donetsk region, Ukraine) *elina\_ananyan@ukr.net***HEADLINE AS A KEY ELEMENT  
OF THE ENGLISH-LANGUAGE NEWSPAPER NARRATIVE**

In the article the newspaper headline as a language phenomenon is analysed; the specifics of how the headline works as a key element of the English-language newspaper is revealed. Summing up the different views of the linguists on the newspaper headline functional capacity, the author distinguishes the following main functions: informative, interpretive, pragmatic, ideological, evaluative and promotional. It is emphasized that the newspaper headline rarely performs only one function: as a rule, headlines are polyfunctional, where close interaction of different functions contributes to the adequate process of communication. The analysis of the authentic newspapers shows that expressive, evaluative and incentive functions of the newspaper headline are precisely the ones that require the use of stylistic potentialities of Modern English. In the article the existence of the specific style of the newspaper headline (characterised by expressivity and emotivity of lexical, grammatical (morphological and syntactic), phonetic, graphic means, punctuation, etc.) is analyzed. The author gives the authentic examples of grammatical, lexical and stylistic resources which help, on the one hand, to create a perfectly good phrase that is used as a newspaper headline, and on the other – to interpret the reality



*concisely in accordance with the definite communicative aims. It is revealed that the headline as an identifier of the article requires the use of various expressive and emotive processing, renewing and sharpening of particular general language standards. Hence, the use of the right stylistic potentialities of every language level (expressive phonology, grammar, lexis and graphics) becomes especially important. The author of the newspaper article gets an opportunity to disclose his or her author's intention, appeal to emotive and intellectual strength of the recipients. In the article it is concluded that in such circumstances the headline as a key element of English-language newspaper article gains the strength to work alone, actually just like a text – it functions as a speech product, since it is aimed at communication with the audience (readers).*

**Key words:** media text, newspaper headline, emotivity, expressivity, stylistic potentialities, language resources, communication, audience.

**Постановка проблеми.** Нині на пильну увагу як зарубіжного, так і вітчизняного мовознавства заслуговує медіалінгвістика, становлення, розвиток та існування якої зумовлено цілим рядом факторів, як власне мовних, так і тих, що стосуються інформаційно-технологічної та соціокультурної сфер суспільного життя. Основною категоріальною одиницею медіалінгвістики є «медіамовлення», представлене певними типами медіатекстів («медіауніверсаліями»): новини, інформаційна аналітика, публіцистика, реклама тощо.

Зазначимо, що в науковій літературі репрезентовано вивчення структури й змісту поняття «медіатекст»; розкрито методи його вивчення; визначено основні типи «медіауніверсалій» та описано їхні лінгвомедійні якості; розглянуто роль текстів масової інформації для Людини ХХІ століття, яка не може існувати поза межами полікультурного простору. Однак, як свідчить аналіз теоретичного знання, деякі аспекти медіалінгвістики вивчені не досить. Так, на окреме цілісне дослідження заслуговує публіцистичний текст, що в реаліях сучасності представлений як у формі друкованої газетної статті, так і у формі газетного матеріалу в режимі онлайн.

**Аналіз досліджень.** Натепер публіцистичний жанр, залишаючись вагомим інструментом впливу на свідомість Людини ХХІ століття, на її освітньо-культурну, економічно-політичну обізнаність у світі, є важливою складовою частиною як вітчизняних, так і зарубіжних засобів масової інформації (далі – ЗМІ). Саме за таких умов роль газетного матеріалу важко переоцінити, бо «діалектична єдність організовано-впливаючої функції переконання та інформаційно-змістовної функції повідомлення є тим основним співвідношенням, заданим екстралінгвістично, яке зобов'язана обслужити літературна мова в газеті» (Матісон, 2013: 139).

У своєму дослідженні зупинимося на вивченні ключового компонента англомовної газетної статті – її заголовку. На сторінках наукових праць сучасних дослідників (М. Бельської, М. Богданова, Т. Добросклонської, Л. Коробової, І. Лісового,

Л. Майбороди, Д. Матісона й інших) визначено місце й роль заголовка в сучасній газетній публіцистиці; розглянуто лінгвістичні й екстралінгвістичні умови, за яких його існування стає можливим; представлено основні функції газетного заголовка; досліджено його комунікативно-прагматичну сутність; виявлено специфіку емоційного й апелятивного впливу газетного заголовка сучасної публіцистики на адресата тощо. Але, незважаючи на те, що вже існує певний теоретичний доробок із проблеми вивчення газетного заголовка, усе ще «відчувається» потреба в подальшому аналізі, уточненні й доповненні наукових уявлень про газетний заголовок: «Дослідження газетного заголовка є однією з вельми актуальних проблем у сучасній лінгвістичній науці. Природа й сутність заголовка виражаються у взаємодії явищ різних мовних рівнів. Виявлення змістотворювальної ролі заголовка в складі газетної статті залишається актуальним і важливим у наш час, оскільки газетний заголовок, виступаючи як передтекст, виражає цілий ряд різних функцій і здатен забезпечувати прагматичні ефекти різних типів» (Люта, 2008).

**Мета статті** – проаналізувати газетний заголовок як явище мови, розкрити специфіку функціонування заголовка англомовної газети.

**Виклад основного матеріалу.** На думку вітчизняної дослідниці Л. Майбороди, заголовок – це «не просто назва твору чи його частини, що друкується над текстом, це перше слово, з яким автор газетної статті звертається до читачів, це постійний, незмінний елемент газети, кодифікатор змісту статті, який репрезентує головну думку автора й тему матеріалу. Заголовок стоїть над текстом, що дає змогу функціонувати йому як самодостатній мовній одиниці» (Майборода, 2012). Таким чином, беззаперечною є думка про те, що саме заголовок визначає так зване «зовнішнє обличчя» газетної статті.

З метою підкреслити своєрідність одиниці, яку ми досліджуємо, представимо різні визначення газетного заголовка.

«Заголовок – графічно виділена частина медійного тексту, його назва. У заголовку вміщена

основна ідея та авторський задум. Медійні заголовки поділяються на інформаційні, аналітичні, проблемні, риторичні, спонукальні, питальні, описові, асоціативні й інші» (Шевченко та ін., 2014: 57).

«Перше, з чим стикається читач, – назва статті. Заголовок є своєрідним компасом, що допомагає читачеві не тільки легко, швидко й безпомилково орієнтуватися в різноманітному газетному матеріалі, але й ознайомитися зі змістом газети, відібрати для себе найцікавіше й потім приступити до читання. Газетний заголовок містить інформацію про тему статті, й водночас він певним чином впливає на читача» (Люта, 2008).

Узагальнюючи визначення, представлені вище, можна стверджувати, що заголовок – це компонент тексту, який несе певне функціональне навантаження. Так, виконуючи своє основне «призначення» бути одиницею мовленнєвого спілкування, заголовок виступає «візитною карткою» статті, водночас не просто «запрошує» читача «подивитися, що написано під ним», а коротко й підкреслено повідомляє про якусь подію, рельєфно й інформативно декодує значення, характер і ступінь важливості цієї події.

Значимо, що погляди лінгвістів щодо класифікації функцій газетного заголовка не однозначні. На думку Т. Добросклонської, кожен газетний заголовок виконує три основні функції: номінативну, інформативну й прагматичну. Номінативна функція газетного заголовка полягає в тому, що він називає текст, виступає як його імена, знаки. Така роль заголовка дає читачеві можливість ідентифікувати текст, розділити газетний номер на публікації, які його складають. Інформативна функція газетного заголовка виявляється в тому, що він у стислій формі виражає основний зміст матеріалу, який називає. Виконуючи прагматичну функцію, заголовок своєю формою привертає читача до тексту; викликаючи інтерес, цікавість, подив, здивування. Водночас заголовок впливає на читача, змушує звернутися до тексту (Добросклонська, 2008).

Узагальнюючи різні точки зору лінгвістів щодо функцій газетного заголовка, слід виокремити такі ключові з них: номінативну, інформативну, інтерпретаційну, ідеологічну, рекламну й графічну. Підкреслимо, що досить рідко заголовки виконує лише одну функцію: як правило, заголовки поліфункціональні, де тісна взаємодія різних функцій між собою сприяє адекватності процесу комунікації.

Під час опрацювання автентичного матеріалу було доведено, що розподіл функцій заголовка газетної статті в сучасній англійській публіци-

тиці дещо відрізняється від вітчизняного газетного заголовка. Так, першочергова функція заголовка в англо-американських газетах зводиться до необхідності не тільки привернути увагу й зацікавити адресата, а й вразити його, певним чином «приголомшити». Інформативна й інтерпретаційна функції відходять на другий план. Слід підкреслити той факт, що, як результат такої «моди» на газетний заголовок, сучасні вітчизняні назви газетного матеріалу також схильні все стрімкіше наслідувати цю тенденцію.

Аналіз газетних заголовків англійської преси довів існування специфічного стилю газетного заголовка, характерними рисами якого є експресивність й емотивність лексичних, граматичних (морфологічних і синтаксичних), фонетичних, графічних засобів, пунктуації тощо. Саме «сенсаційність» використання такого арсеналу засобів стає плідним підґрунтям для створення газетного заголовка, для якого характерні незвичайність змісту й недомовленість. Відводячи інформативності заголовка газетного матеріалу другорядну роль, автор знаходиться в пошуку іншого потенціалу, що й зображується в певній «телеграфній мові», якою написані газетні заголовки сучасної англійської публіцистики. За такої умови автор застосовує максимально стислі вирази, дотримується максимальної лаконічності фраз, використовує скорочені словосполучення та речення, вводить як загальноживану лексику, так і дещо специфічну, прості граматичні засоби, презентує фонетично-графічний дизайн заголовка тощо.

Експресивність газетної назви визначають певні мовні й немовні особливості. Так, узятє в лапки слово, що може належати як до групи самостійних частин мови, так і до функціональних або структурних, свідчить про його вживання в метафоричному значенні з певним відтінком іронії, що своєю чергою може посилюватися гіперболізацією або, навпаки, навмисним применшенням значущості явища або події. З метою апеляції до читача автор статті в заголовках дуже широко обіграє крилаті вислови, прислів'я, приказки, алегорію, алюзію, фразеологічні й фразеологізовані вирази, їхні оказіональні модифікації тощо. Доцільність й експресивність заголовка залежить від виразності синтаксичних конструкцій, від «моделі» їхньої оформленості. Так, автором газетної назви можуть використовуватися двоскладні речення; односкладні речення, в яких відсутнє дієслово-присудок; еліптичні речення; ізольовані підрядні речення; сегментовані конструкції; частина простого речення; окремо взята репліка діалогу або частина складного речення; кілька

називних речень, поєднаних за змістом відповідно до теми статті; конструкції запитання – відповідь; вживання спортивних рахунків у переносному значенні. Зазначимо, що факт використання складного речення як назви газетної статті теж констатується дослідниками, але оскільки така конструкція є великою за своїм розміром і не відповідає вимозі «бути лаконічною», для неї характерна низька частотність вживання.

Певною рисою англомовного заголовка газетної статті є широке використання колоквиалізмів і жаргонізмів. Також специфічною є манера словотворення, до якої схиляється автор заголовка. Так, лексичні складові англомовного газетного заголовка підпорядковані впливу моделей і правил словотворення сучасної англійської мови – словоскладання, афіксації, конверсії, скорочення, абрєвіації, зміни значення слова й запозичення з інших мов, телескопії, а також оказіональних варіантів цих традиційних моделей словотворення.

На пильну увагу автора газетного матеріалу заслуговує арсенал фонетично-графічних засобів сучасної англійської мови, доцільність введення графонів до канви заголовка, специфічність вибору пунктуації. Саме ці «засоби» допомагають здійснити намір автора вплинути на реципієнта, підштовхнути його до відчуття образності, живості, наочності, оригінальності інформації, що презентується; саме за таких умов лейтмотив статті відчувається ще до знайомства з її змістом.

Немовні засоби, що використовуються для реалізації рекламно-естетичної функції назви англомовної статті, представлені розміром і манерою виконання шрифту, фотоілюстраціями. Саме цей зображувально-виразний «інвентар» надає заголовку певної витонченості, легкості сприйняття.

Наведемо приклади англомовного газетного заголовка, що репрезентують специфічність використання мовного матеріалу:

“Virus Throws Millions More Out of Work, and Washington Struggles to Keep Pace”; “New Trump Attack Ad Falsely Suggests Former Governor Is Chinese”, “UK curator criticises “misleading” reports about looted items” – представлені зразки демонструють переважне використання такої форми часу, як *Present Indefinite*, з метою наблизити подію до читача й зацікавити його (The Guardian, The New York Times).

“Ecuador’s Former President Convicted on Corruption Charges” – у цьому прикладі відбувається навмисне випускання форми допоміжного дієслова *to be* в пасивному стані, до назви заголовка вводиться тільки дієприкметник минулого часу (Participle II) (The New York Times).

“Trump to announce council focused on reopening the US for business” – інфінітив сигналізує, що візит заплановано й буде здійснено в найближчому майбутньому (The Guardian).

“BANK UNDER FIRE FOR FREE SERVICE”, “TERROR ALERT IN CAPITAL”, “BRITAIN’S BIGGEST BAZAAR”, “KEY WITNESS DEATH THREAT” – такий матеріал є прикладом заголовка, що не містить дієслова. Ця відсутність присудка пояснюється тим, що в заголовку йому було відведено другорядну роль. Також показовим є відсутність артиклів. Зауважимо, що характерна й зовсім протилежна ситуація, коли опущення зазнає підмет. У таких ситуаціях присудок характеризується більшою інформативною та емотивною потужністю, ніж підмет.

Для газетного заголовка англо-американської преси типовою є стилістична експресія, яка може бути створена через використання запитання, на яке інколи автор статті особисто дає відповідь у самому заголовку. Наведемо приклади: “Does Vote-by-Mail Favor Democrats? No. It’s a False Argument by Trump”, “How Many People Have Actually Died From Coronavirus in New York?”, “Did New Yorkers Who Fled to Second Homes Bring the Virus?” (The New York Times).

Емотивною напруженістю газетний заголовок також заряджається через використання метафори, порівняння, гіперболи, антономазії, антитези, так званої графічної іронії (фото, що супроводжує заголовок, розкриває іронію автора) тощо: “Like a Prison”: Paris Suburbs Simmer Under Coronavirus Lockdown”, “Torn Over Economy, Trump Faces “Biggest Decision I’ve Ever Had to Make”, “The Coder and the Dictator”, “Love him or hate him, Britons want Boris Johnson home from the hospital”, “A Very Different Good Friday” (The New York Times, The Washington Post).

**Висновки.** Аналіз наукової літератури й автентичного газетного матеріалу дає можливість стверджувати, що автор, працюючи над створенням заголовку, обирає денотат повідомлення, так звану пропозицію, яка присутня в заголовку в концентрованому вигляді; відточує мовне оформлення висловлювання, поставленого в позицію заголовка; лаконічно інтерпретує дійсність відповідно до певних комунікативних цілей. Саме за таких умов заголовок як важлива частина англомовної газетної публікації працює самостійно, власне як текст – виконує функцію мовленнєвого акту, – оскільки спрямований на спілкування з аудиторією (читачами); він висвітлює авторську інтенцію, апелює до емоційного й інтелектуального потенціалу реципієнтів, є ключовою одиницею масової комунікації тощо.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. URL: <http://research/publications/dobrosklonskaya/dobrosklonskaya-medialingvistika> (дата звернення: 08.04.2020).
2. Лютая А. А. Современный газетный заголовок: структура, семантика, прагматика. URL: <http://cheloveknauka.com/sovremennyy-gazetnyy-zagolovok-struktura-semantika-pragmatika> (дата звернення: 08.04.2020).
3. Майборода Л. І. До проблеми способів та засобів вираження газетного заголовка. URL: <http://journlib.univ.kiev.ua> (дата звернення: 08.04.2020).
4. Матисон Д. Медиа-дискурс. Анализ медиа-текстов. Харьков, 2013. 264 с.
5. Шевченко Л. І., Дергач Д. В., Сизонов Д. Ю. Медіалінгвістика: словник термінів і понять : навчальний посібник для студ ВНЗ / наук. ред.: Л. І. Шевченко. Київ : нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології, 2014. 325 с.
6. The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com>. (дата звернення: 11.04.2020).
7. The New York Times. URL: <https://www.nytimes.com>. (дата звернення: 11.04.2020).
8. The Washington Post. URL: <https://www.washingtonpost.com>. (дата звернення: 11.04.2020).

### REFERENCES

1. Dobrosklonskaya T. G. Medialingvistika: sistemnyj podhod k izucheniyu yazyka SMI [Medialinguistics: a systematic approach to the study of medialanguage]. URL: <http://research/publications/dobrosklonskaya/dobrosklonskaya-medialingvistika> (Last accessed: 8.04.2020). [in Russian].
2. Lyutaya A. A. Sovremennyy gazetnyy zagolovok: struktura, semantika, pragmatika [Modern newspaper headline: structure, semantics, pragmatics]. URL: <http://cheloveknauka.com/sovremennyy-gazetnyy-zagolovok-struktura-semantika-pragmatika> (Last accessed: 8.04.2020). [in Russian].
3. Maiboroda L. I. Do problemy sposobiv ta zasobiv uvyraznennia hazetnoho zaholovka [To the issue of ways and means of expressivity of newspaper headline]. URL: <http://journlib.univ.kiev.ua> (Last accessed: 8.04.2020). [in Ukrainian].
4. Matison D. Media-diskurs. Analiz media-tekstov [Media discourse. Analysing media texts]. Kharkiv, 2013. 264 p. [in Russian].
5. Shevchenko L. I., Derhach D. V., Syzonov D. Yu. Medialinhvistyka: slovnyk terminiv i poniat [Medialinguistics: dictionary of terms and notions]. Taras Shevchenko National University of Kyiv. Institute of Philology, 2014. 325 p. [in Ukrainian].
6. The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com>. (Last accessed: 11.04.20). [in English].
7. The New York Times. URL: <https://www.nytimes.com>. (Last accessed: 11.04.20). [in English].
8. The Washington Post. URL: <https://www.washingtonpost.com>. (Last accessed: 11.04.20). [in English].



**Илькин Вагид оглы АСКЕРОВ,**

*orcid.org/0000-0002-4796-7599*

*диссертант кафедры азербайджанского языка и технологии его преподавания*

*Азербайджанского государственного педагогического университета*

*(Баку, Азербайджан) [rus\\_rahimli@yahoo.com](mailto:rus_rahimli@yahoo.com)*

## **НЕКОТОРЫЕ НЕПРОДУКТИВНЫЕ СУФФИКСЫ НА ОРХОНО-ЕНИСЕЙСКИХ ПАМЯТНИКАХ И ИХ СЛЕДЫ В СОВРЕМЕННОМ АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ**

*Хорошо известно, что в творчестве слова всегда лидируют три основных пути. Они собраны в три разные группы, включая лексические, морфологические и синтаксические способы. В статье исследуется возможность создания слова морфологическим путем на современном азербайджанском литературном языке. Изучаются не все суффиксы, занимающиеся морфологическим строением азербайджанского языка. В статье рассматриваются особенности работы некоторых непродуктивных суффиксов на современном азербайджанском литературном языке и исследуется их продуктивность в Орхоно-Енисейских памятниках. Следует отметить, что в Орхоно-Енисейских памятниках используются некоторые непродуктивные суффиксы, которые полностью утратили свою функцию в современном азербайджанском литературном языке. Поэтому только в Орхоно-Енисейских памятниках, а также в современном азербайджанском литературном языке речь идет о непроемительных отраслевых морфемах, которые используются и образуют глаголы. Подавляющее большинство этих отраслевых морфем встречается в более поздних работах и древних текстах, начиная с Орхоно-Енисейских памятников. Это один из важных фактов в изучении этих отраслевых морфем. В то же время имеются факты из некоторых источников, особенно из «Дивани-лугати ит турк» М. Кашигари, которые показывают развитие и продуктивность некоторых из суффиксов в Орхоно-Енисейских памятниках. В статье рассматривается морфологическая структура современного азербайджанского литературного языка. Поэтому функциональные свойства представленных суффиксов в значительной степени рассматриваются в контексте описательного словообразования.*

*Следует отметить, что морфемы этой группы все еще используются в некоторых тюркских языках с некоторыми фонетическими различиями. Подавляющее большинство упомянутых в статье суффиксов можно использовать в качестве как лексических, так и грамматических суффиксов в современном азербайджанском литературном языке с характеристикой омонимии. Непродуктивные суффиксы, создающие глагол, пишутся в одном, двух и четырех типах, и, независимо от формы написания слова, к которым они присоединяются, в значительной степени соответствуют закону. Это связано с тем, что образующие глаголы суффиксы имеют турецкое происхождение, независимо от их продуктивности. Среди них, как и в прошлом, нет разветвляющейся морфемы. Более того, глаголы очень важны для сохранения национальности языка, для сохранения грамматической структуры. В этом смысле изучение глаголообразующих суффиксов, их функциональных характеристик, отслеживание пути их развития, обнаружение фонетических вариантов в древних письменных памятниках, а также их сравнительное изучение с тюркскими языками может предоставить богатый материал как для азербайджанской, так и для турецкой лингвистики.*

**Ключевые слова:** *аффиксы, творчество слова, не продуктивные аффиксы, этимология, древние письменные памятники (рукописи), современный азербайджанский язык.*

**Илькин Вагид оглы АСКЕРОВ,**

*orcid.org/0000-0002-4796-7599*

*диссертант кафедры азербайджанської мови і технології її викладання*

*Азербайджанського державного педагогічного університету*

*(Баку Азербайджан) [rus\\_rahimli@yahoo.com](mailto:rus_rahimli@yahoo.com)*

## **ДЕЯКІ НЕПРОДУКТИВНІ СУФІКСИ НА ОРХОНСЬКИХ ПАМ'ЯТНИКАХ ТА ЇХ СЛІДИ В СУЧАСНІЙ АЗЕРБАЙДЖАНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ МОВІ**

*Добре відомо, що у творчості слова завжди лідирують три основні шляхи. Вони зібрані в три різні групи, включаючи лексичні, морфологічні й синтаксичні способи. У статті обговорюється можливість створення слова морфологічним шляхом на сучасній азербайджанській літературній мові. Досліджуються не всі суфікси, що займаються морфологічною будовою азербайджанської мови. У статті розглядаються особливості роботи деяких непродуктивних суфіксів сучасної азербайджанської літературної мови й досліджується їхня продуктивність в Орхоно-Енісейських пам'ятках. Слід також зазначити, що в Орхонських пам'ятках використовуються деякі непродуктивні суфікси, які повністю втратили свою функцію в сучасній азербайджанській літературній мові.*

мові. Тому тільки в Орхонських пам'ятках, а також в сучасній азербайджанській літературній мові йдеться про непродуктивні галузеві морфеми, які використовуються та утворюють дієслова. Переважна більшість цих галузевих морфем зустрічається в пізніших роботах і древніх текстах, починаючи з Орхонських пам'ятників. Це один із важливих фактів у вивченні цих галузевих морфем. Водночас факти з деяких джерел, особливо з «Дивани-лугат ит турк» М. Кашгар, показують розвиток і продуктивність деяких суфіксів в Орхон-Єнісейських пам'ятках. У статті розглядається морфологічна структура сучасної азербайджанської літературної мови. Тому функціональні властивості представлених суфіксів значною мірою розглядаються в контексті описової дериватології. Слід зазначити, що морфеми в цій групі все ще використовуються в деяких тюркських мовах з фонетичними відмінностями. Переважно більшість суфіксів, згаданих в статті, можна використовувати як в лексичній, так і в граматичній формі в сучасній азербайджанській літературній мові з характеристикою омонімії. Непродуктивні суфікси, які створюють дієслово, пишуться в одному, двох і чотирьох типах, і незалежно від форми написання слова, до яких вони приєднуються, значною мірою відповідають закону. Це пов'язано з тим, що суфікси, які утворюють дієслова, мають турецьке походження незалежно від їхньої продуктивності. Серед них, як і в минулому, немає морфем, що розгалужуються. Більш того, дієслова дуже важливі для збереження національності мови, для збереження граматичної структури. У цьому сенсі вивчення суфіксів, які утворюють дієслова, їхніх функціональних характеристик, відстеження шляху їхнього розвитку, виявлення фонетичних варіантів в стародавніх писемних пам'ятках, а також їхнє порівняльне вивчення з тюркськими мовами може надати багатий матеріал як для азербайджанської, так і для турецької лінгвістики.

**Ключові слова:** афікси, творчість слова, непродуктивні афікси, етимологія, стародавні писемні пам'ятки (рукописи), сучасна азербайджанська мова.

**Ilkin Vahid oglu ASGEROV,**

orcid.org/0000-0002-4796-7599

PhD Student Department of the Azerbaijan Language and Technology of its Teaching  
of Azerbaijan State Pedagogical University  
(Baku, Azerbaidzhan) rus\_rahimli@yahoo.com

## SOME UNPRODUCTIVE SUFFIXES THAT FORM VERBS IN ORKHON-YENISEI MONUMENTS AND THEIR TRACES IN MODERN AZERBAIJANI LITERARY LANGUAGE

*It is well known that the three main ways in word creativity are always leading. They are also grouped into three different groups, including lexical, morphological and syntactic ways. This article discusses the possibility of morphologically creating words in modern Azerbaijani literary language. Not all the suffixes, but some involved in the morphological structure of the Azerbaijani language are explored here. In addition, the article looks at the peculiarities of the work of some ineffective suffixes in modern Azerbaijani literary language and discusses their productivity on the Orkhon-Yenisei monuments. It should also be noted that in the Orkhon-Yenisei monuments some unproductive suffixes are used, which have completely lost their function in the modern Azerbaijani literary language. Therefore, only in the Orkhon-Yenisei monuments, as well as in the modern Azerbaijani literary language, are we talking about unproductive branch morphemes that are used and form verbs. The vast majority of these branch morphemes are found in later works and ancient texts, beginning with the Orkhon-Yenisei monuments. This is one of the important facts in the study of these branch morphemes. At the same time, relevant facts are given from various sources, especially from M. Kashghari's "Divani-lügat it türk", to illustrate the development and productivity of some of the inferior verb-forming suffixes in the Orkhon-Yenisei monuments. The article deals with the morphological structure of modern Azerbaijani literary language. Therefore, the functional properties of the suffixes presented here are largely considered in the context of descriptive derivatology. It should be noted that the morphemes in this group are still used in some Turkic languages with certain phonetic differences. The vast majority of suffixes mentioned in the article can be used both lexical and grammatical suffixes in modern Azerbaijani literary language with a characteristic of homonymy. Ineffective verb-forming suffixes are written in one, two, and four types, and regardless of the form of writing, the words they join largely comply with the harmony law. This is due to the fact that the verb-forming suffixes are of Turkish origin, regardless of their productivity. Among them, there is no branch of morpheme in the present, as it was before. Moreover, verbs are very important for preserving the nationality of the language, for maintaining the grammatical structure. In this sense, the study of verb-forming suffixes, their functional characteristics, tracing their development path, discovering phonetic variants in ancient written monuments, as well as comparing them with Turkic languages can provide rich material for both the Azerbaijani and Turkish linguistics.*

**Key words:** suffix, word creativity, non-productive suffixes, etymology, ancient written monuments, modern Azerbaijan language.

**Постановка проблеми.** Морфологически сформированные слова в процессе словообразования в современном азербайджанском литературном языке – это больше, чем лекси-

ческие и синтаксические слова. Сравнительный аспект исторической описательной грамматической структуры азербайджанского языка также показывает, что морфологический путь всегда

был ведущим и превосходящим. Тем не менее, есть исследователи, у которых другой взгляд на лингвистику. Например, старший исследователь словообразовательной структуры азербайджанского языка С. Джафаров считает, что период словообразования морфологическим путем следует после периода словообразования синтаксическим путем. По его мнению, после простых слов сначала возникали сложные слова, а затем они образовывали корректирующие слова. “Bu o deməkdir ki, dilimizdə əvvəl mürəkkəb sözdüzəltmə prosesi əmələ gəlmiş, sonra bu prosesdən düzəltmə söz prosesi törəmişdir. Daha doğrusu, mürəkkəb söz yaranması prosesindən əvvəl heç bir düzəltmə söz prosesi olmamışdır”. («Это означает, что в нашем языке происходил сложный процесс словообразования, затем был создан процесс обработки текста. Точнее, никогда не было исправления сложного процесса формирования слова») (Сəfərov, 1960: 25) Это правда, что в азербайджанском языке есть отраслевые морфемы, которые приобрели свой статус в результате постепенного ухода и асимметричности второго компонента сложных слов. Их состав – всего три–пять морфем. Сегодня этот «метод» не столь актуален со времен Орхоно-Енисейских памятников.

Мы полагаем, что наши великие предки использовали простые слова, которые были синкретичными в первые дни, постепенно развивали новые слова морфологически в результате развития языка, синтезировали слово по мере необходимости, впитывая новые особенности функций, знаков и действий.

Хорошо известно, что морфологически производные слова – это словарные единицы, образованные добавлением различных словообразовательных частей к корню или основе независимого слова. В этом процессе непродуктивные суффиксы играют особую роль. В целом отметим, что функциональная классификация суффиксов на азербайджанском языке основана на нескольких критериях. Продуктивный или непродуктивный характер суффиксов определяется их ролью в словаре. Таким образом, в азербайджанском языке лексические единицы с высокими словарными навыками считаются плодотворными; лишь в нескольких словах единицы неэффективны и слабы. В лингвистике эти термины называются суффиксами «создатель» и «не совершающий».

**Цель статьи** – исследовать некоторые непродуктивные суффиксы на Орхоно-Енисейских памятниках и их следы в современном азербайджанском литературном языке.

**Изложение основного материала.** Язык древних письменных текстов и памятников показывает, что значительная часть современных азербайджанских суффиксов, а также непродуктивных суффиксов, исторически существовала в языке, но с некоторыми фонетическими различиями в разных тюркских языках. Исследование показывает, что большинство отраслевых морфем, которые сохраняют свою функциональность в истории и дескриптивном словообразовании языка, а также в тюркских языках, имеют турецкое происхождение.

Следует отметить, что, независимо от продуктивности азербайджанского языка в системе суффиксов, все словарные фигуры могут иметь национальное происхождение. Но это не относится ко всем типам суффиксов. Таким образом, суффиксы, которые создают имена как на азербайджанском, так и на других тюркских языках, представлены как родными, так и заимствованными суффиксами. Тем не менее, нет форманта происхождения глаголообразующих окончаний. Этот факт в отношении глаголов все еще присутствует сегодня.

В сравнении с «создателями» имен, «создателями» глаголов все еще существуют с небольшими фонетическими различиями в большинстве тюркских языков. Также важно отметить, что главной особенностью этой группы суффиксов является то, что подавляющее большинство глаголообразующих суффиксов представлены в памятниках “Orxon-Yenisey”, “Divani-hikmət”, “Kutdqu Bilik”, “Oğuznamə”, “Kitabi-Dədə Qorqud”, “Divani-lügət it türk”, “Dastani-Əhməd Nərami”, “Dəhnamə”, “Nəsihətnamə”, “Koroğlu” В этом смысле значительная часть непродуктивных суффиксов в современном азербайджанском литературном языке в глаголах сохраняет черты исторической обработки. Дело в том, что суффиксы в этой группе пишутся одним, двумя и четырьмя типами. Это подчиняется закону гармонии, который является железным законом тюркских языков.

Структуры морфем, найденные в Орхоно-Енисейских памятниках и используемые в настоящее время как неэффективные формулы в современном азербайджанском литературном языке, состоят в основном из -а, -ə. Эта придаточная морфема является особенностью современного азербайджанского литературного языка. Она также используется в турецком языке как производитель глаголов. Добавление в конце имен создает эффективные и неэффективные глаголы. Хотя история развития этих суффиксов на азербайджанском языке неэффективна, она очень



старая. Начиная от древнетюркских памятников, развитие окончания -а, -ә было отмечено во все периоды языкознания.

Это добавляет больше контекста к словам, к которым оно присоединяется. Такие слова, как “qanamaq”, “boşamaq”, “bənzmək”, “yaşamaq”, “dilmək”, “ələmək”, “oynamaq”, “gözəmək”, “dişəmək”, “sanamaq”, “çiləmək”, “tixamaq” были созданы с помощью этих суффиксов. Суффикс в слове “Qanamaq” является мертвым (Kazimov, 2018: 60–61). Когда суффиксы -а, -ә были добавлены к словам “oynu”, “bəniz”, то произошла редукция во втором слоге: oynu-oy(u)namaq, bən(i)zmək (Kazimov, 2010: 171).

Как мы уже упоминали, суффикс также использовался в древнетюркских надписях. Слова с суффиксом -а, -ә часто встречаются в Орхоно-Енисейских памятниках, например, “Kültigin” (“yarlıka”, “yaşa”, “sığta”), “Tonyukuk” (“tilə, sana”), “Moyon Çor” (“ata”, “boşa”). А. Раджабли сгруппировал значения фигуры в морфологии языка Гоктюрка следующим образом:

1) создает инерционные глаголы, выражающие название движения, условия и процесса: уша “yaşa”, sığta “sitqa”;

2) делает эффективные глаголы, выражающие знак движения и процесса: boşa “boşa”;

3) создает эффективные глаголы, выражающие предмет действия или процесса: ata “adlandır”, yarlıka “əmr ver”;

4) инструментом движения создает эффективные глаголы, выражающие значение материала: tilə “dilə”, sana “say” (Rəcəbli, 2012a: 240).

А. фон Габен и Б. Серебренников также указали суффиксы -а, -ә, употребляемые на данный момент со словами как -а, -ә и как -и, -і, -и, -ü.

М. Эргин пишет об этом суффиксе, что он существовал в турецком языке и используется до сих пор. Тем не менее, он отметил, что с течением времени этот суффикс снижал свою функцию, поэтому его использование постепенно уменьшалось (Ergin, 1967: 172). Т. Текин также отметил, что он изучал Орхонские памятники и обратил внимание на то, как суффикс делал глаголы из имен и создавал более неэффективные глаголы (Tekin, 2003: 85–86).

С. Джафаров, помимо того, что показал, что фигура древняя, также упомянул функцию создания глагола и в качестве примера привел слова “tixamaq” и “eşəmək”. Однако он отличал суффиксы слов “tixamaq”, “eşəmək” от таких слов, как “qanamaq”, “boşamaq”, “yaşamaq”, и сомневался, что они были из одного источника. Для сравнения, обратите внимание, что корень “tix” в

слове “tixamaq” в “Divani-lügət-it türk” был употреблен в форме “tık” (в значении tixmaq, sıxmaq, doldurmaq), а корень в слове “eşəmək” был употреблен в форме “üş” (в значении dəlgic ilə dəlmək). Слово “Üşəmək” интерпретируется как «что-то искать».

На данный момент слово “Üşəmək” является синонимом слова “eşəlmək”. Несмотря на то, что суффиксы -а, -ә неэффективны в морфологическом строении языка Гоктюрка, со временем их значение выросло. Достаточно сказать, что есть почти десятки новых слов, созданных с помощью этого суффикса почти через 500 лет после написания текстов на Орхоно-Енисейских памятниках, в основном V–VII веков. В произведении М. Кашгари “Divani-lügət it türk” можно увидеть множество примеров, созданных с помощью суффиксов -а, -ә: “atadı”, “ötədi”, “aşadı”, “tirə”, “tuzadı”, “közədi”, “küzədi”, “tüşədi”, “töşədi”.

Суффиксы -al, -əl, -l. Отобранные относительной продуктивностью азербайджанского языка, эти суффиксы создают неэффективный глагол с числительными и прилагательными. Например, ucalmaq, qaralmaq, dincəlmək, incəlmək, köhnəlmək, durulmaq, qısalmaq, çoxalmaq, azalmaq, sağalmaq и так далее.

Скорее всего, форма -al, -əl, -l происходит от вспомогательного глагола “ol”. Например, Məsələn: Ucalmaq-uca olmaq, qısalmaq-qısa olmaq, azalmaq-az olmaq, sağalmaq-sağ olmaq, çoxalmaq-çox olmaq, incəlmək-incə olmaq, qaralmaq-qara olmaq, durulmaq-duru olmaq, köhnəlmək-köhnə olmaq и так далее.

Этот суффикс употреблялся как непродуктивный суффикс в Орхоно-Енисейских памятниках и встречается в словах: “tüzəl” (“düzəl”) (исправь), “tiril” (“diril”) (оживи), “arıl” (“arıqla”) (худей), “ükül” (“çoxal”) (умножай) (Rəcəbli, 2012). Например, Kəlif ersər, kü ər ükülür (Т. 32). (Gələrlərsə, səsküydən döyüşçülər çoxalar) (Если они придут, от их шума будет больше бойцов); Üküş öltəci onta tirilti (BKŞ31). (Bütün öləsi olanlar orada dirildi.) (Все умершие там были воскрешены); Bu yirdə oluq tabğaç bodun birlə tüzəltim (KTŞ4-5). (Bu yerdə oturub Tabğaç xalqı ilə düzəlişdim.) (Сидя в этом месте, Табгадж смирился с народом) (Rəcəbli, 2009).

Суффиксы -ar, -ər. Эти суффиксы образуют переходные и непереходные глаголы в современном азербайджанском литературном языке. Они относительно продуктивны. Больше добавляются к словам с одним слогом. Употребляются в азербайджанском языке в составе таких слов, как “otar” maq, “bozar” maq, “közər” mək, “göyər”



mək, “ağar” maq, “sarar” maq и так далее. В словах “Qorar” maq, “apar” maq, “qizar” maq суффикс асимметрично теряет свой статус. В слове “Suvar” maq согласный “v” буквально стал выпадающим согласным.

Следовательно, слово “suv” стабилизируется в форме “su”, а морфема -var используется в качестве фонетического варианта -ar, -əg. Слово “evar” на языке книги «Китаби-Деде Коркут» тоже было сформировано этим суффиксом. Суффикс уступает Орхон-Енисейским памятникам по сравнению с азербайджанским языком своей непродуктивностью. На языке памятников глаголы образуют существительные, прилагательные и числа. Кроме того, в Орхон-Енисейских памятниках встречается такое происхождение этих суффиксов, как ir, -ir, ur, -ur. Например, “ögir” (BKŞ2) – “fəxr etmək”, “ebir” (Т. 26, Т. 28) – “dolanmaq”, “ulğar” (Т. 53) – “yüksəltmək”, “korar” (КТс10) – “çoxaltmaq” и так далее. Т. Текин также использовал слово “tanlar” в исследовании языка памятников (şafak sökmek, tap ağarmak) как слово, образованное этим суффиксом (Tekin, 2003).

Суффиксы -rap, -rəp. В современном азербайджанском литературном языке -rəp – так называемая формирующая фигура, выступающая в роли непродуктивного суффикса, создающая неэффективный глагол. Глядя на историческую грамматику тюркских языков, становится ясно, что этот суффикс был разработан в двух вариантах: в форме -rap, -rəp. Однако изучение языка литературных текстов показывает, что форма -rəp суффикса всегда была более активной. Даже в современном азербайджанском литературном языке форма -rap вообще не встречается. Исторически и описательно он был плохо вовлечен в процесс словообразования. Это также подтверждается тем фактом, что примеры, относящиеся к древним временам, имеют современные формы.

В то же время следует отметить, что суффиксы -rap, -rəp созданы на основании суффиксов -ra, -rə и формы -p морфологического признака возвратных глаголов. Хотя сейчас он используется в литературном языке в составе глагола “iyənmək”, но исторически он также участвовал в создании слов “kobranmaq”, “öyənmək”, “çiyənmək”, “çiy(ə) inmək”, “tərpənmək”. Сегодня слово “korranmaq” обычно не используется в нашем языке, а суффиксы в словах “öyənmək” и “tərpənmək” давно устарели. Также в нашем языке существует устаревшие формы этих слов: “öyərşmək”, “öyərşmək”, “tərpərşmək”, “tərpərşmək”. Объясним свои мысли на примерах: корень слова “Kob(p)ranmaq”

пишется “kob/p” и на турецком языке означает “çox” (много).

В Орхон-Енисейский памятниках слово “kob/ranmaq” означает “birləşmək”, “çoxalmaq”, “toplaşmaq” (соединиться, умножаться, собираться). Это слово встречается в памятниках Тонйукук (Tonyukuk). А корнем глагола “Tərpənmək” является глагол “təp”. В процессе исторического развития последняя согласная корня и первая согласная суффикса меняются местами: təp+rə+p(mək) – tərpənmək. М. Кашгари объяснил, что значение слово “təp” восходит к древнему тюркскому языку и означает “təpmək”, “doymaq”, “vurmaq” (сунуть, наестся, ударить) (Kaşğari, 2006).

В «Дивани-лугат ит турке» (“Divani-lügət it türk”) в связи с этим словом можно увидеть такие лексические единицы, как “təpil”, “təpin”, “təpiş”, “təprə”, “tərpən”, “təprəş”, “təprət” (Kaşğari, 2006). В современном азербайджанском языке слово “Təp” тоже хоть и мало, но смогло сохранить себя. Глагол “təpmək” в азербайджанском языке употребляется как отдельно, так и в составе фразеологических единиц: “başına at təpmək” (бес ударил в голову).

Корнем глагола “Ö(g)yənmək” является слово “ög” и по этимологии имеет омические особенности. Это слово использовалось в древнетюркских языках. Как независимое слово в памятниках Култигин (Kültigin) (ş11, 23, 25, 31, şm 9), Енисей (Yenisey) (28, 29, 47) имеет значение “zəka”, “ağıl”, “öyüd”, “tövsiyə”, “ana” (мышление, ум, совет, мать). Это слово, как и слово “tərpənmək” (двигаться) в процессе исторического развития употреблялся в форме “örgənmək”. В литературном языке принимается форма “öyən”, но в разговорном языке пользуются еще и формой “örgən” этого слова. В отличие от других глаголов, глагол “öyənmək” считается переходным глаголом.

Корень слова “iyənmək” тоже древнетюркское. Исторически использовался в форме “yig”, “ig”, “yik”. Значение этого слова объяснил М. Кашгари (Kaşğari, 2006). Древнетюркские материалы и язык литературных текстов средневековой азербайджанской литературы показывает, что слова “iyənmək”, “igrənmək”, “irgənmək” исторически использовались параллельно. В Огузнаме (“Oğuznamə”) они употреблялись в форме “igrən”.

Как мы уже отмечали, хотя он пишется как суффикс -rəp в морфологии памятников, исторически он был двумя разными суффиксами в словесном творчестве. В Серебренников и Н. Гаджиева суффикс -ra, -rə объясняют как соединение аффиксов, которые обозначают повтор. По их

мнению, суффикс -г в первую очередь обозначает повторное действие и обычно употребляется с другими суффиксами. М. Ергин, Н. Гаджиэминолы объясняют суффикс -г на основании фузильных слов и отличают происхождение этого глагола от другого глагола, имеющего четырех вариантный суффикс -г. М. Эрдал отметил, что на древнетюркском языке слова, имеющие суффикс -га, -гэ являются двусложными. На основании исследования слов “çıkra”, “kükra”, “tigre”, “kaldıra” он объяснил, что эта придаточная морфема присоединяется к таким словам, которые заканчиваются согласными “n”, “k”, “g”, “l”, “ç” (Erdal, 2004: 469–474). Комментируя морфему на основе языка Орхонских памятников, Т. Текин также описал его как суффикс.

Г. Кязимов предлагает считать суффикс -гэ образующим переходной глагол суффиксом. В целом, -г как влиятельный суффикс с первого дня был более продуктивным в морфологическом образовании слова. Это также подтверждается множеством выбранных нами односложных и двусложных простых слов в древних текстах и в разговорном языке. Например, “qırmaq”, “qurmaq”, “sormaq”, “sarmaq”, “yormaq”, “aramaq”, “qarımaq”, “sarımaq”, “kövrəlmək”, “ağmaq”, “ağırmaq”, “varmaq”, “girmək”, “səkrəmək”, “sıçraq”, “çiygəmək”, “iygəmək”, “sırmaq”, “dirgəmək”, “kürümək”, “kirmək”, “kükrəmək”, “titgəmək”, “yaramaq”, “büdrəmək”, “daramaq”, “tügəmək”, “törgəmək”, “sivirmək”, “səyirmək”, “səyrgəmək”, “doğraq”, “qayımaq”, “aımaq” и так далее.

Скорее всего, процесс начался до нашей эры и закончился до нас. Это связано с тем, что большинство слов, которые можно этимологически разделить на корни и суффиксы, уже присутствуют в Орхон-Енисейских памятниках, а готовые простые слова – в «Дивани-лугет ит турк» (“Divani-lügət it türk”). Слово “ögrəmək” в произведении «Кутадгу билик» (“Kutadqu Bilik”) было использовано не менее десяти раз. И корень этого слова в «Кутадгу билик» (“Kutadqu Bilik”) было использовано как отдельно в форме “ög”, так и вместе с суффиксом в форме “ögsüz” и “ögey”.

Суффиксы -lat, -lät. Этот суффикс считается непродуктивным и происходит от синтеза окончаний -la, -lä и t. В современном азербайджанском литературном языке используется в составе таких слов, как “aydınlatmaq”, “bahalatmaq”, “cinlätmək”. С помощью форманта -t, находящегося в составе этих слов, содействует тому, чтобы глаголы были переходными. Поскольку формант

-t в составе суффикса -lat, -lät считается устаревшим остатком принудительного вида, то его значение становится более актуальным. Поэтому Б. Серебренников и Н. Гаджиева назвали глаголы с суффиксами -lat, -lät каузативными глаголами (Serebrennikov, 2002: 305). Как в современном азербайджанском языке, так и в Орхон-Енисейских памятниках этот суффикс слабо участвовал в словообразовании. На языке памятников слова “atlat” (Т. 25), “oğraklat” (Т. 25), “yazuklat” (ВКŞ36) были созданы с помощью этого суффикса.

Суффиксы -in, -in, -un, -ün. Этот суффикс на современном азербайджанском языке считается омонимичным. Он используется как лексически, так и грамматически. Как суффикс создает переходные глаголы от непереходных глаголов. В то же время выступает по морфологическим признакам в роли возвратных и неизвестных глаголов. Это создает все больше и больше оттенков в слове, к которому он присоединяется. Например, “soyunmaq”, “geyinmək”, “döyünmək”, “çirpinmaq”, “yuunmaq”, “deyinmək” и так далее. Как видно, у него есть богатые особенности в современном азербайджанском языке. Однако в Орхон-Енисейских памятниках эта структура морфем имеет непродуктивный характер и, как оказывается, порождает возвратность. Например, “ötün” (Т. 12, О8) – “xahiş etmək”, “öyüd vermək”, “təlin” (КТŞ22) – “dəlinmək”, “seb” (ВКŞ2) – “sevinmək”.

Суффиксы -ix, -ix, -ux, -üx, -ik, -ük, -k, -x. Имеющая относительную продуктивность в современном азербайджанском литературном языке, эта структура позволяет образовывать слова как для имен, так и для глаголов. Она создает неэффективные глаголы, добавляя как эффективные и инерционные глаголы, так и имена. Слова, к которым она присоединяется, часто образуют значение ситуации. Например, “Donuxmaq”, “sürükmək”, “keyikmək”, “görükmək”, “gözükmək”, “bezikmək”, “sınıxmaq”, “soluxmaq”, “buruxmaq”, “cumuxmaq”, “duguxmaq” и так далее. Чаще встречается в следующих словах как суффикс, который образует глагол из существительных: “darıxmaq”, “yoluxmaq”, “otuxmaq”, “gecikmək”, “birikmək”, “şirnikmək”, “tərsikmək”, “pisikmək”, “acıxmaq” и так далее.

Слово “tərsik” в произведении «Дивани-лугат ит турк» (“Divani-lügət it türk”) было указано как “tərsin”. В словах “Qarıxmaq”, “karıxmaq”, “qalxmaq”, “qırxmaq”, “qorxmaq”, “ürkmək”, “hürkmək”, “devikmək”, “tuncıxmaq” суффикс считается устаревшим. Но в Орхон-Енисейских

памятниках такие слова, как “qoɣxmaq”, “ürkmək”, “hürkmək” выступают составным словом, потому что в отличие от современного азербайджанского языка, в языке Орхоно-Енисейских памятников дериват -k суффикса используется в словообразовании как независимый суффикс. В целом этот суффикс на языке памятников имеет некоторое фонетическое различие. Даже такие слова как “taɣık” (КТҫ12), “içik” (КТҫ38), “taşık”, которые встречаются в древнетюркских памятниках, не используются сегодня в современном азербайджанском языке. Изучая этот суффикс – ik, -ik, -uk, -ük – в составе языка Орхоно-Енисейских памятников, А. Шукюрлу написал: “Глаголы, созданные этим суффиксом, указывают, что действие направлено на объект, представленный корнем” (Şükürlü, 1993: 114). Эти оттенки также выражаются в семантике слов, например, “taɣık” – “dağa, yüksəkliyə çıxmaq” (подняться на гору, на вершину), “taşık” – “kənara şəkilmək, bağıra çıxmaq” (отойти наружу, выйти) и так далее.

Надо отметить, что в некоторых источниках в окончаниях -ix, -ix, -ux, -üx согласное “x” пишется как “h”. Н. Гаджиэминоглу об особенностях использования этого окончания написал: “İsimlerden oluş bildiren geçişsiz fiiler yapan işlek bir ektir. Eski türkçeden beri bütün saha ve şivelerde varlığını devam ettirmiştir. Ancak Azerbaycan türkçesinde k sesi h olmuştur” (Насеминоглу, 2016: 275). Начиная с древнего тюркского языка, он используется во всех диалектах. Но в азербайджанском языке звук “k” перешел в “h”. Наверное, в турецком языке нет звука “x”, поэтому звук “x” в турецком языке соответственно заменяется на “h”. Возможно, потому Н. Гаджиэминоглу пришел к такому выводу.

Как видно из примеров, этот суффикс при соединении со словами создает возвратность.

Принимая это во внимание, С. Джафаров пишет со ссылкой на Димитриева: «Глаголы, образованные с помощью суффиксов -ix, -ik, ux, -ük, на самом деле отражают возвратность (например, daɣıxmaq, geciкмək (скучать, опоздать)), и в связи с этим можно прийти к такому мнению, что корни слов, употребляемых сейчас как существительные или прилагательные, в свое время использовались также в качестве глагола. Эти суффиксы служили для создания возвратных глаголов. Но в наше время значение имен корня слов становится постоянным, и суффикс тоже формируется как суффикс, образующий глагол от имен» (Сәғәров, 1960b: 112).

Суффиксы -ala, -ələ. В современном азербайджанском языке в основном соединяется с

односложными глаголами, заканчивающимся на согласные, и образуют переходные глаголы. Созданные с помощью соединения окончаний -a, -ə + la, -lə суффикс, соединяясь со словом, образует значение скорости, интенсивности и повтора действия. Например, “qovalamaq”, “sevələmək”, “çözələmək”, “səpələmək”, “eşələmək”, “girələmək”, “didələmək”, “ovalamaq” и так далее. Как видно из примеров, суффикс, присоединяясь к корню слова, образует такие значения, как скорость, интенсивность и повтор действия. Но на языке памятников он выступает как непродуктивное окончание. Таким образом, структура морфемы используется в языке древнетюркских надписей и в памятниках Мойон Чур (Moyon Çur) в инерционном глаголе “boşanala”, означающем “быть свободным”. Например, “Yağıda boşana boşanaldım” (MÇ, 19) = “Düşməndən xilas olub tamamilə azad oldum” (Rəcəbli, 2012b: 246).

В современном азербайджанском языке этот суффикс стал архаичным в таких словах, как “itələmək” (толкнуть), “gəvələmək (говорить попусту)”, “hövkeləmək” (трясти). Также надо отметить, что в отличие от языка Орхоно-Енисейских памятников, этот суффикс создает переходные и непереходные глаголы от имен. Например, “üstələ” (mək), “çisələ” (mək), “qomala” (maq).

Б. Серебренников и Н. Гаджиева пояснили структуру суффикса, которая произошла от соединения элементов “a” и “la”. М. Эргин охарактеризовал суффикс как укрепляющий и отметил, что он свободно используется в турецком языке. У Т. Бангуоглы совершенно другой подход к этому суффиксу. Он характеризует суффикс -ala, -ələ на основе анализа структуры слов “ötələ” и “otagla”. Ученый считает, что суффикс создан на основе этих слов. Однако эта идея не является убедительной или логичной для нас. Н. Гаджиевмоглу также не принял мнение Т. Бангуоглу. Он отметил, что слова на турецком языке “ouala” и “tepele” созданы с помощью суффиксов -ala, -ələ. С. Джафаров тоже объясняет этот суффикс на основе модели a + la/lə.

**Выводы.** В результате можно отметить, что некоторые непродуктивные суффиксы в современном азербайджанском литературном языке были широко использованы в Орхоно-Енисейских памятниках. В то же время, большинство непродуктивных суффиксов, которые составляют глаголы в языке Орхоно-Енисейских памятников, в настоящее время являются производительными суффиксами на азербайджанском языке. Практически нет разницы в функциональности таких суффиксов.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Cəfərov S. Azərbaycan dilində söz yaradıcılığı. Bakı : ADU nəşriyyatı, 1960. 204 s.
2. Kaşğari M. Divanü lüğət-it-türk. (tərcümə edən və nəşrə hazırlayan R. Əsgər). 4 cildə, IV c. Bakı : Ozan, 2006. 752 s.
3. Kazımov Q. Azərbaycan dilində ikihecalı sadə feillər. Bakı : Avropa nəşriyyatı, 2018. 192 s.
4. Kazımov Q. Müasir Azərbaycan dili. Morfologiya. Bakı : Elm və təhsil, 2010. 400 s.
5. Necmettin Hacıeminoğlu. Türk dilində yapı bakımından fiiller. İstanbul : Bilge Kültür Sanat, 2016. 320 s.
6. Muharrem Ergin. Türk dil bilgisi. Sofya : Narodna prosveta, 1967. 388 s.
7. Rəcəbli Ə. Göytürk dilinin morfologiyası. Bakı : Bakı universiteti nəşriyyatı, 2002. 475 s.
8. Rəcəbli Ə. Qədim türk yazısı abidələri. 4 cildə, I hissə. Bakı : Nurlan, 2009. 568 s.
9. Şükürlü Ə. Qədim türk yazılı abidələrinin dili. Bakı : Maarif, 1993. 336 s.
10. Serebrennikov B. A., Hacıyeva N. Z. Türk dillərinin müqayisəli tarixi qrammatikası. Bakı : Səda, 2002. 380 s.
11. Talat Tekin. Orhon türkçesi grameri. İstanbul :2003. 272 s.
12. Marcel Erdal. A grammar of old turkic. 2004. 575 p.

## REFERENCES

1. Cəfərov, S. Azərbaycan dilində söz yaradıcılığı.[ Word creation in the Azerbaijani language] Bakı: ADU nəşriyyatı, 1960. 204 s. [in Azerbaijanian]
2. Kaşğari, M. Divanü lüğət-it-türk. [Divanu lukat-it-turk] (tərcümə edən və nəşrə hazırlayan R. Əsgər). 4 cildə, IV c. Bakı: Ozan, 2006. 752 s. [in Turkish]
3. Kazımov, Q. Azərbaycan dilində ikihecalı sadə feillər.[Simple two-syllable verbs in the Azerbaijani language] Bakı: Avropa nəşriyyatı, 2018. 192 s. [in Azerbaijanian]
4. Kazımov, Q. Müasir Azərbaycan dili. Morfologiya. [Modern Azerbaijan language. Morphology] Bakı: Elm və təhsil, 2010. 400 s. [in Azerbaijanian]
5. Necmettin Hacıeminoğlu. Türk dilində yapı bakımından fiiller.[ Verbs in terms of structure in Turkish language] İstanbul: Bilge Kültür Sanat, 2016. 320 s. [in Turkish]
6. Muharrem Ergin. Türk dil bilgisi. [Turkish grammar] Sofya: Narodna prosveta, 1967. 388 s. [in Turkish]
7. Rəcəbli, Ə. Göytürk dilinin morfologiyası.[Morphology of the Goyturk language] Bakı: Bakı universiteti nəşriyyatı, 2002. 475 s. [in Turkish]
8. Rəcəbli, Ə. Qədim türk yazısı abidələri.[Monuments of ancient Turkic writing] 4 cildə, I hissə, Bakı: Nurlan , 2009. 568 s. [in Turkish]
9. Şükürlü, Ə. Qədim türk yazılı abidələrinin dili.[The language of ancient Turkish written monuments] Bakı: Maarif,1993. 336 s. [in Azerbaijanian]
10. Serebrennikov, B.A., Hacıyeva, N.Z. Türk dillərinin müqayisəli tarixi qrammatikası.[Comparative historical grammar of Turkish languages] Bakı: Səda, 2002. 380 s. [in Azerbaijanian]
11. Talat Tekin. Orhon türkçesi grameri.[Orhon Turkish grammar] İstanbul: 2003. 272 s. [in Turkish]
12. Marcel Erdal. A grammar of old turkic. 2004. 575 p. [in English]



УДК 821.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208517>

**Оксана БІЛІЧАК,**

*orcid.org/0000-0002-0182-4891*

викладач кафедри мовознавства

Івано-Франківського національного медичного університету

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

## ДЖЕРЕЛОЗНАВЧА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОСТІ Є. ПЛУЗНИКА

У статті зосереджено увагу на джерелознавчій базі дослідження творчості Є. Плузника. Зокрема, з метою впорядкування наукових розвідок, відгуків, монографічних видань, автори яких по-різному висловлювали своє ставлення щодо творчості поета, їх було систематизовано за хронологічним принципом. У роботі розроблено класифікацію теоретичних і художніх джерел дослідження та виділено чотири етапи вивчення творчості Плузника. Доведено, що поетапний аналіз літературно-критичних і власне літературознавчих джерел дає можливість з'ясувати, що й на тепер специфіка лірики поета активно вивчається. У дослідженні схарактеризовано роль митця в українській літературі.

Перший етап – літературно-критичні розвідки 10–30-х рр. ХХ ст. Це праці Ф. Якубовського, Ю. Меженка, О. Дорошкевича, Б. Коваленка, Ю. Савченка, М. Рильського, В. Коряка, А. Шамрая та інших. Їхні відгуки ввели творчість Є. Плузника в сучасний для нього контекст, розкрили окремі особливості художнього письма лірика.

Другий етап студій становлять історико-літературні статті (зокрема й еміграційних науковців 20–70-х років ХХ ст. В. Державіна, Ю. Лавріненка, Я. Славутича й інших), які відзначаються спробами системного аналізу формальних і змістових чинників поетики художника слова.

Третій етап досліджень – 70-ті – початок 90-тих років ХХ ст. – позначений активним зверненням літературознавців до вивчення поезії митця (В. Базилевський, М. Жулинський, Л. Скірда, Л. Череватенко, Ж. Яцук). Історико-літературні розробки цього періоду характеризуються поглибленим аналізом системи поетикальних засобів творчості Є. Плузника.

Четвертий етап літературознавчих досліджень становлять наукові розвідки кінця 90-х років ХХ ст. – початку ХХІ ст. – літературно-критичні праці сучасних вчених.

Отже, доведено, що наявна велика кількість дослідників творчості Є. Плузника підкреслює зацікавленість науковців у розкритті різних аспектів його творчості. Водночас це є свідченнями непересічного таланту майстра поетичного слова, актуальності його поезії й для сьогочасного читача, який сприймає її як високе мистецьке явище, інтерес до якого не припиняється, спричинює різноманітні дискусії, інтерпретації стилю.

**Ключові слова:** класифікація, поетапний аналіз, специфіка лірики, дослідження, творчість.

**Oksana BILICHAK,**

*orcid.org/0000-0002-0182-4891*

Teacher of the Department of Linguistics

of Ivano-Frankivsk National Medical University

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

## SOURCEBASE STUDY OF E. PLUZHNIK'S CREATIVE WORK

The article focuses on the sourcebase study of E. Pluzhnik's creative work. In particular, in order to streamline scientific researches, reviews, monographs, the authors of which expressed their views in different ways, they were organized in chronological order. The classification of theoretical and artistic sources of research is worked out in the article and four stages of studying of poet's creative work are identified. It is proved that step by step analysis of literary critical and literary sources made it possible to find out that the specificity of the poet's lyrics is being actively studied to date. The role of the artist in the Ukrainian literature is described in the article.

The first stage – literary and critical works of 10–30's of the XX century. These are works of F. Yakubovsky, Y. Mezhenko, O. Doroshkevich, B. Kovalenko, Y. Savchenko, M. Rylsky, V. Koryak, A. Shamray and others. Their reviews introduced E. Pluzhnik's creative work into the contemporary context, revealed some features of his artistic writing.

The second stage of the study consists of historical and literary articles (including emigration scholars of the 20–70's XX century V. Derzhavin, Y. Lavrinenko, Ja. Slavutych and others) who are noted for their attempts to analyze systematically the formal and substantive factors of the artist's poetics.

The third stage of the research – the 70's – early 90's of the XX century – marked by the active appeal of literary critics to the study of artist's poetry (V. Bazilevsky, M. Zhulinsky, L. Skirda, L. Cherevatenko). Historically and literary works of this period are characterized by in-depth analysis of the system of poetic means of poet's creativity.

*The fourth stage of literary studies are the scientific works of the late 90's of XX century – beginning of the XXI century – literary-critical works of modern scientists.*

*It is proved that there are a lot of researchers of E. Pluzhnik's creative work, emphasizing the interest of scientists in discovering different aspects of his poetry. At the same time, it is a testament to a great talent of the master of poetic word, the relevance of his poetry and for the contemporary reader, who perceives it as a high artistic phenomenon, the interest to whom causes a variety of discussions, interpretations of the style.*

**Key words:** *classification, stage analysis, specificity of the lyrics, investigation, creative work.*

**Постановка проблеми.** Творчість Є. Плужника не раз ставала об'єктом дослідження багатьох науковців. Однак незважаючи на велику кількість праць, присвячених дослідженню творчості Є. Плужника, художній світ поезії митця залишається ще не досить вивченим. З метою впорядкування наукових розвідок, відгуків, монографічних видань, автори яких по-різному висловлювали своє ставлення щодо творчості поета, варто систематизувати їх, зокрема й за хронологічним принципом.

**Актуальність теми дослідження.** Є. Плужник займав помітне місце в українському письменстві 20–30-х рр. ХХ ст. Творчість Є. Плужника активно привертає увагу вчених-філологів, філософів та істориків. Різні аспекти творчості митця стають об'єктами наукових пошуків і розвідок. З метою впорядкування наукових розвідок, відгуків, монографічних видань, автори яких по-різному висловлювали своє ставлення щодо творчості поета, варто систематизувати їх, зокрема й за хронологічним принципом.

**Аналіз досліджень.** Чимало науковців детально вивчали й аналізували поетичні твори Є. Плужника. Високо оцінили поетичну майстерність поета М. Рильський, Ф. Якубовський, О. Дорошенко, В. Державін, Яр Славутич, Л. Череватенко. Водночас відзначаються і негативні відгуки щодо збірок поезій Є. Плужника, зокрема А. Ключья, Л. Музичка, Б. Коваленко, Ю. Савченко.

**Мета статті** – схарактеризувати основні етапи дослідження творчої спадщини Є. Плужника, а також визначити роль митця в українській літературі.

**Виклад основного матеріалу.** Наукове вивчення творчої спадщини Є. Плужника, на нашу думку, умовно можна поділити на чотири етапи. (Білічак, 2017: 50).

**Перший етап** становлять літературно-критичні розробки науковців 10–30-х рр. ХХ ст., серед яких звернемо увагу на глибоких суб'єктивних оцінювальних судженнях, як позитивних, так і критично неоднозначних. Серед позитивних відгуків – думка Ф. Якубовського щодо появи «Ранньої осені», висловлена в декількох літературно-критичних статтях (Якубовський, 1927: 4). Серед

основних ознак лірики він виділяє філософізм, однак вважає цю рису хибною, адже йдеться про «кризу індивідууму, що відривається від суспільства, від своєї доби, намагаючись проголосити самостійність і незалежність особи» (Якубовський, 1927: 5). Серед порад критик наголошує на тому, що «треба викарабкатись із тенет індивідуалізму, треба піти в ногу з добою і з тим колективом, що веде в ній вперед». Погляд Ф. Якубовського на творчість Є. Плужника тотожній із поглядами іншого дослідника – Ю. Меженка. Він свого часу вперше ввів поета в київське літературне коло, на засідання «Аспису». Зіставляючи манеру читання поезії Є. Плужника з іншими письменниками, критик визначає декілька найголовніших рис індивідуального стилю митця – філософічність, домінанту спокою та тиші, помірну врівноваженість думки. Ю. Меженко вважав, що поезія Є. Плужника справді має багато спільних рис із неокласиками: «У Плужника немає випадкових віршів, нема випадкових образів. Все до останнього слова упорядковано й зважено, починаючи від назви» (Меженко, 1926: 76). Упорядкованість і наближає тембр звучання поезії митця до неокласичних тенденцій.

По-своєму оригінально поцінував творчість Є. Плужника й О. Дорошенко. Він, на відміну від Ю. Меженка, більше говорить про імпресіоністичний стиль поета, про його глибину поезії, щирість душі, духовний світ, де окрім передчуття смерті, безміру страждань і самотності присутня «майбутня міць». Високо оцінив він філософствование автора: «Плужник живе й боліє сучасністю, живе й боліє, ми б сказали, філософією нашої барвистої доби» (Дорошенко, 1929: 351).

Детально проаналізував поетичні твори Ю. Савченко, однак його дослідження скоріше виявляє повну негативацію творчості Є. Плужника, він вважав, що «Поет – чужий нашому радянському читачеві» (Савченко, 1927: 43), тому що його поезія не містила жодних конкретних ідеологічних і соціальних характеристик. Не оцінив поетичної майстерності Є. Плужника й М. Доленго, назвавши поета «сірим, тільки й здатним продукувати художні речі скромно й певної вартості» (Доленго, 1926: 33). Високо оцінюючи здобутки інших поетів, пишучи поради щодо особливостей

написання поезії, щодо аналізу поетичного тексту Є. Плужника він безапеляційний: автор «дає нам перехід від лірики безробітного до професійної поезії радянського службовця» (Доленго, 1926: 2). Лише в оцінці другої збірки «Рання осінь» він визнає за Є. Плужником справжнього поета.

Серед останніх рецензій і відгуків, або просто згадок його творчості є стислий огляд сучасного літературного процесу А. Шамрая (Шамрай, 1989: 323) та декілька рецензій драматичного доробку майстра, після яких на довгі десятиліття поезія Є. Плужника не вивчалась.

**Другий етап** студій становлять історико-літературні статті (зокрема й еміграційних науковців 20–70-х рр. ХХ ст. В. Державіна, Ю. Лавріненка, Я. Славутича й інших). Започаткувала появу цього етапу досліджень третя збірка поета – «Рівновага», яка вийшла 1948 р. в Аугсбургу. Найповнішим на той час науково вагомих дослідженням творчості Є. Плужника вважається праця В. Державіна (Державін, 1994: 223). На його думку, лірика Є. Плужника стоїть особібно як від радянської ідеології, так і не має нічого спільного з емігрантською поезією, однак це не є її недоліком: «Не питати маємо – чи багато українській нації користі з песимістичної поезії Плужникової? – а казати: як багато їй чести з тієї поезії <...> аполітизм у мистецтві не заважав Є. Плужникові особисто відчувати себе й справді гідним сином українського народу, вірним його національно-державній ідеї» (Державін, 1994: 237). Збірка «Рівновага» теж не була залишена поза увагою дослідника, тлумачачи її назву, він характеризує її філософічність, а щодо всієї творчості вважає, що для Є. Плужника «єдина реальна життєва діяльність – це реальне страждання реальної, себто самотньої, свідомості людської» (Державін, 1994: 235). На його думку, поезія Є. Плужника має займати в художній творчості особібне місце за оригінальність, особливу жанрову й стильову структуру, за наявність «ілюзії абсолютної природності», «чистий естетизм», «бездоганність артистичного стилю», «радикальний скепсис», «неперевершену шляхетність ідеалізму». За цими критеріями В. Державін віддає перше місце ліриці Є. Плужника, бо це, на його думку, – «найвище мистецьке досягнення в цілому українському письменстві» (Державін, 1994: 223), а поет – «далеко найвидатніший майстер імпресіоністичної поезії 20-го сторіччя» (Державін, 1994: 225), його творчість – «героїчний взірєць незламної особібності» (Державін, 1994: 237). Літературознавець наостанок високо оцінює творчість митця не лише на теренах української, а й світової літератури, стверджуючи, що не в самій

лише українській, а й у світовій літературі навряд чи знайдеться безпосередніше, вільніше від усіх видів риторики й «літературщини» висловлення найбезпосередніших і найуніверсальніших почуттів – зневіри, втоми, нудьги (Державін, 1994: 223).

Оцінку творчості Є. Плужника надав і М. Неврлий. Поета він зарахував до неоромантиків, які, на його думку, містять у собі імпресіоністів та експресіоністів, поставив його поруч з В. Сосюрою, М. Бажаном, О. Влизьком, Д. Фальківським. Своє бачення науковець підкріплює тим, що Плужник дуже часто наближений до кордоцентризму, болю людської душі й серця, їхніх страждань, які «висловлював напружено, чуттєво» (Неврлий, 1991: 271).

Яр Славутич теж високо оцінив творчість Є. Плужника, надавши йому характеристику як «одному з найбільших представників високого мистецтва української поезії; надзвичайно стислий, багатий на емоції, наш найкращий поет-імпресіоніст» (Славутич, 1992: 117).

Спробу «ввести» в канон соцреалізму лірику й ліро-епос Є. Плужника зробив Р. Братунь на рівні протиставлення «великій» колективній свідомості соцреалізму Плужниковому розумінню поняття «маленької людини» в поемі «Галілей»: «Попри всю злободенність «антинепманського» протесту, ця поема переростає у філософсько-етичну платформу «маленької людини» <...> Але «маленька» й «тиха» людина Плужника – це не горезвісний безликий «гвинтик», це індивідуум, який відчуває своє місце під сонцем і завдяки якому «все-таки обертається» земля» (Братунь, 1967: 3). Літературознавець високо оцінив лірику Є. Плужника, наголосив на його зв'язках з античною поезією та з поезією Ф.–Г. Лорки, акцентував увагу на наявності таких рис творчості, як сум, тихість, спокій. Тож специфікою цього періоду досліджень стало намагання «реанімувати» постать Є. Плужника в літературному процесі 20–х рр. ХХ ст., а аналіз проблемних, тематичних аспектів, основних мотивів, жанрових і стильових особливостей, версифікації творчості Є. Плужника здійснювався дослідниками на прикладі окремих поезій і збірок, але на той час ще не було подано системного уявлення про поетологічні риси творчості письменника.

**Третій етап.** Третій етап досліджень – 70-ті – початок 90-тих рр. ХХ ст. Високу оцінку постаті письменника дає Л. Череватенко, зазначаючи, що Є. Плужник – один із великих українських поетів ХХ ст. В цьому переконанні, на його думку, всі читачі, «бодай трохи обізнані з літературним процесом на Україні. А літературознавці не



сумніваються нітрохи, що Є. Плужник давно вже й надійно «вписався» в загальноєвропейський, мало того – у світовий контекст» (Череватенко, 1988: 5). Грунтовні дослідження творчості, здійснені Л. Череватенком у 80–х роках, підкреслюють оригінальність авторського письма Є. Плужника; його передмова до останньої на сьогодні збірки поета містить чимало думок про філософське підґрунтя лірики митця, про його здатність у творчості торкнутися найважливіших проблем людства (питання трагічного впливу подій громадянської війни на людину); серед характеристик – аналіз наявного в ліриці Є. Плужника діалогізму, феноменальності поетичного світу. Літературознавець фіксує факт діалогу, який вів письменник у поезії зі своїми «сучасними (але й не тільки сучасниками) поетами (й не лише поетами).

Проблемно-тематичний рівень творів Є. Плужника розглядає Л. Скирда. У монографії «Євген Плужник: Нарис життя і творчості» (Скирда, 1989) дослідниця зауважує, що критика 20–х років часто намагалася трактувати поезію Є. Плужника як позаісторичну, аполітичну. Інші бачили в ній трагізм душі, розп'ятої на перехресті ідеологій нашого буремного століття. Проте поезія Є. Плужника досить вагома, щоб її можна було вкласти в прокрустове ложе якоїсь вузької «критичної моделі» (Скирда, 1989: 151). Л. Скирда з'ясовує також природу естетичного ідеалу митця, пафос його лірики.

Варто звернути увагу на ще одне дослідження стильових можливостей творчості Є. Плужника – В. Неборак у 1990 р. у статті «Світ народжений від пострілів» наголосив на особливому розумінні природи в поезії Є. Плужника в порівнянні з М. Рильським: «Рильського залюбленим у життя творить навернення до природи, Плужнику ж природа видається байдужою, чужою, уся його надія – на прекрасне абстрактне майбутнє. Природа у «Днях» ущільнюється до площини поля, скропленого кров'ю, набитого трупами, поля в очікуванні орача, сівача, поля – конкретного і символічного, одного з найголовніших образів книжки, де стикається мертве і живе, з якого повинно прорости майбутнє» (Неборак, 2009: 400). Таким чином він як подає власну оцінку збірки «Дні», так і з позиції християнської моралі проводить паралелі між «Рівновагою» та «Ранньою осінню», він одним із перших наголошує на екзистенціалізмі, наявному в поетичному тексті Є. Плужника.

Отже, поступово дослідники починають активніше звертати увагу не лише на характеристики загальних рис творчості митця, а й на розкриття

окремих аспектів поетики художнього світу Є. Плужника.

**Четвертий етап** літературознавчих досліджень становлять наукові розвідки кінця 90–х рр. ХХ ст. – поч. ХХІ ст. – літературно-критичні праці сучасних вчених (В. Абліцов, В. Боровий, В. Квітка, Ю. Ковалів, М. Кодак, С. Луцій, М. Моклиця, В. Погребенник, Т. Солодовник, М. Ткачук, Г. Токмань, І. Хоцянівська, Ж. Ящук та інші).

Філософське підґрунтя поезії митця в монографічному дослідженні з'ясовує Г. Токмань (Токмань, 1999: 163). У роботі авторка пропонує власне філософське осмислення феномену лірики Є. Плужника, особну увагу приділяє христологічному прочитанню лірики, розкриває зміст поняття «віталізм» на прикладі лірики митця, окремо досліджує специфіку екзистенціальних мотивів його поетичного набуtku. Численні розвідки дослідниці фіксують заглиблення у феномен лірики поета через з'ясування філософських, трансцендентних, екзистенційних мотивів. Дослідниця творчості митця досконало вивчає зображення в художній рецепції лірики Є. Плужника біблійних, екзистенційних і віталістичних мотивів. Особну увагу заслуговує в дослідженні розкриття феномену кордоцентризму, філософії серця в поетичному доробку митця. Інтимна лірика поета розглядається з позиції її філософської наповненості й оригінальності. Окремо характеризується філософське наповнення поезій і збірок, досліджуються версифікаційні можливості лірики й роль поета в саморозвитку мистецтва першої третини ХХ ст. Новим у вивченні творчості митця є інтерпретація Плужникової лірики з позиції екзистенціально-герменевтичної методології.

Надає оцінку екзистенційності в Плужниковій поезії й Ж. Ящук. Проаналізувавши лірику митця, дослідниця робить висновки про наявність особливого емоційно-експресивного ставлення в ліриці до відбиття внутрішнього «я», оформленого у вигляді згадки про авторську свідомість, свідомість дослідника чи читача. Водночас Ж. Ящук наголошує на наявності чіткої визначеної структури поезії, а основні її ідеї сконцентровані на межі «реалізації внутрішнього переживання» (Ящук, 1998: 17).

Глибинний аналіз поезії митця в загальноєвропейському й світовому контексті знаходимо в монографії науковця М. Кодака. На його думку, письменник робить основний акцент на образі землі, який полісемантичний і водночас скомбінований з іншим магістральним образом – смертю:



«Від умоглядного сподівання нової землі (нових днів!) до орудного її перетворення – цю дистанцію поет пройшов через видовища смертей» (Кодак, 2009: 189). Інший образ, який характеризує літературознавець – образ тиші в поезії. Він, на його думку, не має асоціюватися з безтурботливістю життя, адже тиша – «не вакуум, не деідеологізуюче розрідження суспільної свідомості, духовної атмосфери часу. Це – передумова споглядання істини, неслухання життя в його порухах і потаємних процесах, які не просто розглядіти за масовидними й плакатно-показними проявами «днів». Але тільки передумова».

В. Гончарук, характеризуючи творчість Є. Плужника, констатує: «За досить коротке творче життя поет встиг сказати дуже багато, а це і є ознака талановитості майстра. Три збірки – три різні книжки, а водночас тяглість і цілісність, в якій ви безпомилково впізнаєте автора <...> Ці

три збірки – це три етапи еволюції поета з відчутним тяжінням до поглиблення філософських мотивів» (Гончарук, 2019: 64).

**Висновки.** Отже, наявна велика кількість дослідників творчості Є. Плужника підкреслює зацікавленість науковців у розкритті різних аспектів його творчості. Водночас це є свідченням і непересічного таланту майстра поетичного слова, актуальності його поезії для сьогочасного читача, який сприймає її як високе мистецьке явище, інтерес до якого не припиняється, спричинює різноманітні дискусії, інтерпретації стилю. Аналіз праць, присвячених доробку Є. Плужника, свідчить про потребу літературознавчого дослідження лірики митця ще в одному вимірі – розкриття образної специфіки його поезії через глибинне осягнення поетики плужниківського тексту, й на цій основі – твердження про оригінальність індивідуального стилю автора.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bilichak O. Pluznik's creative work in a literary comprehension. *The Fourteenth European Conference on Languages, Literature and Linguistics. Proceedings of the Conference*, February 10, 2017. "East West" Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Austria, Vienna, 2017. P. 50–56.
2. Якубовський Б. На літературні теми. *Пролетарська правда*. 1927. № 231. С. 4–6.
3. Якубовський Ф. Ліричні приморозки (З приводу книжки Євгена Плужника «Рання осінь»). *Комуніст*. 1927. № 18. С. 5–6.
4. Меженко Ю. Нотатки на сторінках «Днів» – першої книжки Євгена Плужника. *Життя й Революція*. 1926. № 8. С. 76–83.
5. Дорошенко О. Підручник історії української літератури. Київ : Книгоспілка, 1929. 351 с.
6. Савченко Ю. Лірика болю й безсилої віри (Дещо до композиції віршів Євгена Плужника). *Плужанин*. 1927. № 7. С. 43–63.
7. Доленго М. Плужник «Дні». *Культура і побут*. 1926. № 33. С. 7–9.
8. Доленго М. Соціальні мотиви в українській поезії останніх двох років. *Культура і побут*. 1926. № 36. С. 2–11.
9. Шамрай А. Українська література. Стилий огляд: Фотопередрук з післясловом Олекси Горбача ; Укр. вільний ун-т (Мюнхен), Філософ. ф-т. Репр. 1928. Мюнхен : [б. в.], 1989. 323 с.
10. Державин В. Лірика Євгена Плужника. *Українське слово. Хрестоматія укр. літ. та літературної критики ХХ ст.*: у 3-х кн. Київ : Вид-во «Рось», 1994. Кн. 2. С. 223–238.
11. Неврлий М. Українська радянська поезія 20-х років: Мікропортрети в художніх стилях і напрямках / вступ. ст. М. Жулинський ; ред.: О. Костенко, М. Мірошніченко. Київ : Вища школа, 1991. 271 с.
12. Славутич Яр. Євген Плужник. *Славутич Яр. Розстріляна муза*. Київ : Либідь, 1992. С. 116–121.
13. Братунь Р. Поет тихого неспокою. *Літературна Україна*. 1967. № 28. С. 3.
14. Череватенко Л. Все, чим душа боліла. *Плужник Є. Поезії*. Київ : Радянський письменник, 1988. С. 5–100.
15. Скирда Л. Євген Плужник: Нарис життя і творчості. Київ : Дніпро, 1989. 151 с.
16. Неборак В. Світ, народжений від пострілів: особистість, соціум, природа. *Українські літературні школи та групи 60 – 90-х рр.. ХХ ст.*: Антологія вибраної поезії та есеїстики / упоряд., автор вступ. слова, біобібліограф. В ідомостей та прим. В. Габора. Львів: ЛА «Піраміда», 2009. С. 400–409.
17. Токмань Г. Жар думок Євгена Плужника: Лірика як художньо-філософський феномен. Київ, 1999. 163 с.
18. Яшук Ж. Екзистенційність як художньо-естетичний метод в українській літературі ХХ століття : втвореф. дис ... канд. філософ. наук : 09.00.08 ; Київ. ун-т ім.Т.Шевченка. Київ, 1998. 17 с.
19. Кодак М. Огром Євгена Плужника – поета : монографія ; НАН України, Ін-т літ. ім. Т. Шевченка. Луцьк : Твердина, 2009. 189 с.
20. Гончарук В. Три етапи еволюції «майстра слова» Євгена Плужника. *Сучасні наукові дослідження представників філологічних наук та їхній вплив на розвиток мови та літератури* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 12–13 квітня 2019 р. Львів : ГО «Наукова філологічна організація «ЛЮГОС», 2019. С. 64–69.

#### REFERENCES

1. Bilichak O. Pluznik's creative work in a literary comprehension. *The Fourteenth European Conference on Languages, Literature and Linguistics. Proceedings of the Conference* (February 10, 2017). "East West" Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna, 2017. Austria, 2017. P. 50–56 [in English].

2. Yakubovskiy B. Na literaturni temy. Proletarska pravda. [On literary subjects. Proletarian Truth.]. 1927. № 231. P. 4–6 [in Ukrainian].
3. Yakubovskiy F. Lirychni prymorozky (Z pryvodu knyzhky Yevhena Pluzhnyka “Rannia osin”). Komunist. [Lyrical frostbites.(About E. Pluzhnik’s book “Early Autumn” Communist]. 1927. № 18. P. 5–6 [in Ukrainian].
4. Mezhenko Yu. Notatky na storinkakh “Dniv” – pershoi knyzhky Yevhena Pluzhnyka. Zhyttia y Revoliutsiia. [Notes on the pages of “Days” – the first book of E. Pluzhnik. Life and Revolution.]. 1926. № 8. P. 76 – 83 [in Ukrainian].
5. Doroshenko O. Pidruchnyk istorii ukrainskoi literatury. K.: Knyhospilka. [Textbook of Ukrainian literature history. K.: Bookunion.]. 1929. P. 351 [in Ukrainian].
6. Savchenko Yu. Liryka boliu y bezsyloi viry (Deshcho do kompozytsii virshiv Yevhena Pluzhnyka). Pluzhanyn. [The lyrics of pain and powerless faith (Somewhat to the composition of poems by E. Pluzhnik)]. 1927. № 7. P. 43–63.
7. Dolenho M. Ye. Pluzhnyk “Dni”. Kultura i pobut. [E. Pluzhnik “Days” Culture and Life.]. 1926. № 33. P. 7–9 [in Ukrainian].
8. Dolenho M. Sotsialni motyvy v ukrainskii poezii ostannikh dvokh rokiv. Kultura i pobut. [Social motives in Ukrainian poetry for the last two years. Culture and Life.]. 1926. № 36. P. 2–11 [in Ukrainian].
9. Shamrai A. Ukrainska literatura. Styslyi ohliad: Fotoperedruk z pisliaslovom Oleksy Horbacha; Ukr. vilnyi un-t (Miunkhen), Filos. f-t. Repr. 1928. Miunkhen : [b. v.], [Ukrainian literature. Brief overview. Photo reprint with Oleksa Gorbach’s afterword; Ukrainian free university (Munich) Philosophy faculty]. 1989. P. 323 [in Ukrainian].
10. Derzhavyn V. Liryka Yevhena Pluzhnyka. Ukrainske slovo. Khrestomatiia ukr. lit. ta literaturnoi krytyky KhKh st.: U 3-kh kn. K.: Vyd-vo “Ros”, [E.Pluzhnik’s lyrics. The Ukrainian word. Reader of ukr.lit. and literary critics of the XX century. In 3 books. Publishing house “Ros“]. 1994. Kn. 2. P. 223–238 [in Ukrainian].
11. Nevryli M. Ukrainska radianska poeziia 20-kh rokiv: Mikroportrety v khudozhnikh styliakh i napriamakh. vstup. st. M. Zhulynskiy ; red.: O. Kostenko, M. Miroshnychenko. K.: Vyshcha shkola. [Ukr.soviet poetry of 20’s: Microportraits in artistic styles and directions. Introduction M.Zhulinsky; Edited by O.Kostenko, M.Miroshnichenko, High School]. 1991. P. 271 [in Ukrainian].
12. Slavutych Yar. Yevhen Pluzhnyk. Slavutych Yar. Rozstriliana muza. K.: Lybid.[E.Pluzhnik. Yar Slavutich.Shot Muse. Libid]. 1992. P. 116–121 [in Ukrainian].
13. Bratun R. Poet tykhoho nespokoii. Literaturna Ukraina. [Poet of quiet anxiety. Literary Ukraine]. 1967. № 28. P. 3 [in Ukrainian].
14. Cherevatenko L. Vse, chym dusha bolila. Pluzhnyk Ye. Poezii. K.: Radianskyi pysmennyk. [Everything the soul hurt. Poetry of E. Pluzhnik.Soviet Writer.]. 1988. P. 5–100 [in Ukrainian].
15. Skyrda L. Yevhen Pluzhnyk: Narys zhyttia i tvorchosti. K.: Dnipro. [E. Pluzhnik : Essay of life and creative work. Dnipro.]. 1989. P. 151 [in Ukrainian].
16. Neborak V. Svit, narodzhenyi vid postriliv: osobystist, sotsium, pryroda. Ukrainski literaturni shkoly ta hrupy 60 – 90-kh rr.. KhKh st.: Antolohiia vybranoi poezii ta eseistyky / Uporiad., avtor vstup. Slova, biobibliohraf. Vidomostei ta prym. V. Habor. Lviv: LA “Piramida”, [A world born of shots:personality, society,nature. Ukrainian Literary schools and groups of60-90’s XX century. Analogy of Selected poetry and essayists.]. 2009. P. 400–409 [in Ukrainian].
17. Tokman H. Zhar dumok Yevhena Pluzhnyka: Liryka yak khudozhno-filosofskiy fenomen. K. [E. Pluzhnik’s thoughts. Lyrics as artistic and philosophical phenomenon.]. 1999. 163 p. [in Ukrainian].
18. Yashchuk Zh. Ekzystantsiinst yak khudozhno-estetychniy metod v ukrainskii literaturi KhKh stolittia : avtoref. dys ... kand. filos. nauk : 09.00.08. Kyiv. un-t im.T.Shevchenka. K. [Existence as an artistic and aesthetic method in Ukrainian literature of the 20 th century]. 1998. 17 p. [in Ukrainian].
19. Kodak M. Ohrom Yevhena Pluzhnyka – poeta: monohrafiia; NAN Ukrainy, In-t lit. im. T. Shevchenka. Lutsk: Tverdnyia [E. Pluzhnik – poet: monography]. 2009. 189 p. [in Ukrainian].
20. Honcharuk V. Try etapy evoliutsii “maistra slova” Yevhena Pluzhnyka.Suchasni naukovy doslidzhennia predstavnykiv filolohichnykh nauk ta yikhonii vplyv na rozvytok movy ta literatury: Materialy mizhnarodnoi nauково-praktychnoi konferentsii, Lviv, 12–13 kvitnia 2019. Lviv: HO “Naukova filolohichna orhanizatsiia “LOHOS”. [Three stages of the evolution of the «Master of the word. Modern scientific researches of representatives of philological sciences and their influence on the development of language and literature.]. 2019. P. 64–69 [in Ukrainian].

**Альона БОВТ,**

*orcid.org/0000-0002-1896-4153*

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри германо-романської філології та перекладу*

*Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*

*(Северодонецьк, Луганська область, Україна) philology302@gmail.com*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ (НА ПРИКЛАДІ НАУКОВИХ СТАТЕЙ У ГАЛУЗІ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ)**

*У статті розкрито особливості перекладу науково-технічних україномовних текстів у галузі залізничного транспорту англійською мовою. Підкреслено актуальність роботи, яка полягає у тому, що тексти транспортного дискурсу, як і тексти будь-якого іншого науково-технічного спрямування, мають свою специфіку, отже, викликають труднощі для перекладачів. Саме тому дослідження особливостей перекладу науково-технічних текстів транспортного дискурсу, а саме текстів у галузі залізничного транспорту залишається актуальною проблемою. Визначено особливості наукових текстів у галузі залізничного транспорту, а саме: зв'язність і логічність викладу інформації, точність, об'єктивність, інформативність; відсутність будь-яких елементів виразності, емоційного забарвлення; насиченість термінами; наявність граматичних особливостей (наприклад, переважання поширених речень – в українській мові, вживання дієслів пасивного стану – в англійській; специфічні граматичні форми і конструкції). Наведено стислі дані щодо історії формування залізничної терміносистеми, а також етапів становлення і розвитку україномовної термінології залізничного транспорту. Визначено головні завдання перекладача при перекладі науково-технічних текстів у галузі залізничного транспорту, а саме: повне розуміння тексту, значень термінів і сутності процесів, які описані в тексті; досягнення максимальної точності перекладу; збереження однозначності тлумачення всіх термінів; забезпечення відповідності граматичних і синтаксичних конструкцій особливостям мови перекладу. На прикладі трьох фахових статей у галузі залізничного транспорту проаналізовано використання лексичних і граматичних трансформацій при перекладі з української мови англійською. Зокрема, у процесі дослідження було виявлено лексичні трансформації, які стосуються як форми (транслітерація, транскрипція, калькування), так і змісту (конкретизація, генералізація, описовий переклад, цілісне перетворення, антонімічний переклад) лексичних одиниць. Серед граматичних трансформацій найбільш поширеним стали членування речення і різноманітні заміни (форми слова, частини мови, члена речення, типу речення). Наведено приклади й обґрунтовано застосування трансформацій, які загалом сприяють досягненню адекватності й еквівалентності перекладу.*

**Ключові слова:** *переклад, науково-технічний текст, залізничний транспорт, перекладацькі трансформації.*

**Alona BOVT,**

*orcid.org/0000-0002-1896-4153*

*Candidate of Pedagogical Sciences,*

*Associate Professor at the Department of Germanic and Romance Philology and Translation*

*of Volodymyr Dahl East Ukrainian National University*

*(Severodonetsk, Luhansk region, Ukraine) philology302@gmail.com*

## **PECULIARITIES OF TRANSLATING SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS (BASED ON SCIENTIFIC ARTICLES IN THE FIELD OF RAILWAY TRANSPORT)**

*The article deals with the problems of translating scientific and technical texts in the field of railway transport from Ukrainian into English. The topicality of the work is emphasized, which lays in the fact that texts of transport discourse, as well as texts of any other scientific and technical direction, have their specificity, therefore, they cause difficulties for translators. That is why research of peculiarities of translating scientific and technical texts of transport discourse, namely texts in the field of railway transport, remains an up-to-date problem. The peculiarities of scientific texts in the field of railway transport are determined, namely: coherence and logics of presenting information, accuracy, objectivity, informativity; absence of any elements of expressiveness, emotional colouring; richness in terms; presence of grammatical peculiarities (for example, prevalence of complex sentences – in the Ukrainian language, the use of passive voice - in English; special grammatical forms and structures). Brief data on the history of railway terminology formation, as well as the stages of formation and development of the Ukrainian terminology of railway transport, are presented. The main tasks of the translator during translation of scientific and technical texts in the field of railway transport are defined, namely: full understanding of the text, the meanings of terms and the essence of the processes described in the text; achievement of the maximum translation accuracy; preservation of uniformity of all terms; ensuring*

*consistency of grammatical and syntactic constructions with the norms of the language of translation. The use of lexical and grammatical transformations during translation from Ukrainian into English is analysed based on the example of three scientific articles in the field of railway transport. In particular, the research revealed lexical transformations concerning both form (transliteration, transcription, calquing), and content (concretization, generalization, descriptive translation, holistic transformation, antonymic translation) of lexical units. Among the grammatical transformations, the most common are sentence fragmentation and various substitutions (word forms, parts of speech, sentence part, sentence type). There are provided examples and substantiations of using transformations, which, in general, contribute to the achievement of translation adequacy and equivalence.*

**Key words:** translation, scientific and technical text, railway transport, translation transformations.

**Постановка проблеми.** Активні глобалізаційні процеси, які сьогодні відбуваються у світі, торкаються всіх сфер життя: політики, економіки, культури, суспільства тощо. Важливу роль у забезпеченні цих процесів відіграє транспортна галузь, адже для ефективного налагодження міжнародних зв'язків в усіх сферах життєдіяльності людини необхідною умовою є якісний, швидкий, екологічний і доступний транспорт. Саме тому вітчизняні та зарубіжні дослідники працюють над вирішенням чисельних проблем транспортної галузі. На шляху до європейської інтеграції Україна не лише активно засвоює кращі закордонні практики, а й пропонує свої рішення проблем у галузі транспорту, в т. ч. залізничного, який сьогодні є одним із найбезпечніших видів транспорту. Українські дослідники активно працюють над тим, щоб зробити свій вагомий внесок не лише у вітчизняну, а й у світову науку. Поширення результатів досліджень за кордоном здебільшого залежить від якісного перекладу матеріалів англійською мовою. Тексти в галузі залізничного транспорту, як і тексти будь-якого іншого науково-технічного спрямування, мають свою специфіку, отже, викликають певні складнощі для перекладачів. Саме тому вивчення особливостей перекладу науково-технічних текстів у галузі залізничного транспорту залишається актуальною проблемою.

**Аналіз досліджень.** Теоретичні та практичні проблеми перекладу науково-технічних текстів ставали предметом дослідження багатьох видатних науковців, зокрема В. Н. Комісарова, В. В. Коптілова, В. І. Карабана, Л. М. Деркач, А. Я. Коваленко. Окремі аспекти перекладу технічних термінів досліджували Є. В. Купріянова, Л. К. Латишев, Т. Р. Кияк, Ж.-П. Віне, Ж. Дарбельне. Проблемою вивчення термінології залізничного транспорту опікувалися С. Д. Ледеява, Л. П. Ватуля, В. С. Фоменко. Особливостям перекладу англійськомовних і російськомовних термінів у галузі залізничного транспорту присвятили свої роботи О. І. Звягіна, Х. Н. Галімова, Т. О. Шаргун. Проте особливості перекладу фахових текстів у галузі залізничного транспорту з української

мови англійською ще не були предметом окремого дослідження.

**Мета статті** – розкрити особливості перекладу науково-технічних україномовних текстів у галузі залізничного транспорту англійською мовою.

**Виклад основного матеріалу.** Наукові статті, що висвітлюють дослідження у галузі залізничного транспорту, як і будь-які інші тексти наукового стилю, мають свої особливості. Їхніми головними ознаками є інформативність, об'єктивність, точність, зв'язність і логічність викладу інформації. Будь-які елементи виразності, емоційного забарвлення в таких текстах відсутні, оскільки їх вживання може призвести до неправильного тлумачення певного поняття, двозначності або непорозуміння. Насамперед однією з найхарактерніших рис текстів транспортної галузі є насиченість термінами, як вузькоспеціальними, характерними лише для галузі залізничного транспорту, так і міжгалузевими та загальнонауковими. Дещо рідше можна зустріти професіоналізми або професійні жаргонізми. Тут варто зазначити деякі факти з історії формування залізничної терміносистеми.

Датою «народження» залізниці вважають 1825 р., коли в Англії була побудована перша у світі залізниця загального користування, що стало можливим завдяки стрімкому розвитку науково-технічної революції, появи чавунних рейок, конструюванню Джеймсом Уаттом парової машини та Джорджем Стефенсоном – паровоза. Залізниці на території України почали з'являтися з 60-х рр. XIX ст., тобто аж через 135 років після появи першої залізниці у світі (Жукова, 2013: 96). Що стосується становлення і розвитку української термінології залізничного транспорту, то в ній виділяють п'ять періодів, починаючи з 1848 р., коли термінологічна лексика лише стала накопичуватися. Перший період охоплює 1848–1917 рр.; другий період – 1917–1921 рр.; третій період, який вважається найпродуктивнішим – 1921–1933 рр.; четвертий період – 1933–1990 рр. П'ятий період бере початок у 1990 р. і триває нині, характеризується активізацією розвитку термінотворчої діяльності (Наконечна, 1999: 83). Стрімкий розви-



ток залізничної галузі і активне розширення міжнародного співробітництва на початку 2000-х рр. зумовили необхідність укладання перекладних словників. Наприклад, 2004 р. у Львові виходить серія словників Т. О. Шаргун, а саме: «Короткий англо-українсько-російський та російсько-українсько-англійський словник залізничних термінів (для спеціальності «Рухомий склад»)), «Короткий англо-українсько-російський та російсько-українсько-англійський словник залізничних термінів (для спеціальності «Електричний транспорт»)), «Короткий українсько-англійський словник залізничних термінів (для спеціальності «Електричний транспорт»)).

Але не лише терміни є характерною рисою науково-технічних текстів. Їх переклад може викликати труднощі, тільки якщо термін є новим і ще не має відповідника у мові перекладу. Можливо, менш помітними, але не менш важливими є граматичні особливості, наприклад, переважання поширених, найчастіше складнопідрядних речень, специфічних граматичних форм і конструкцій, які можуть значно відрізнятися в українській і англійській мовах. Наприклад, в англійській мові для науково-технічних текстів характерне вживання форм пасивного стану та неособових форм дієслів (інфінітива, герундія), а також неозначених і означених артиклів, яких просто немає в українській мові. У свою чергу, в англійській мові відсутні дієприслівники, категорії роду іменників і прикметників (Карабан, 2004: 17–18). Насамперед ці риси пов'язані зі структурними особливостями зазначених мов. Англійська мова є аналітичною, тобто граматичні відношення у реченні передаються вільними граматичними морфемами, а українська – синтаксична, де граматичні відношення передаються за допомогою флексій. Різниця у системах двох мов, звичайно, відбивається у перекладі.

І граматичні, і лексичні особливості науково-технічних англомовних і україномовних текстів становлять значні труднощі для перекладача, адже йдеться не лише про вільне володіння мовами оригіналу і перекладу, а й про обізнаність із конкретною галуззю знань. Перекладач має повністю розуміти текст, значення термінів і сутність описаних процесів. У такому разі важливим є постійне консультування із фахівцем у зазначеній галузі, а також вивчення останніх публікацій з описом найновітніших розробок. Переклад повинен бути точним, тобто повністю відповідати змісту оригінального тексту; всі терміни повинні тлумачитися однозначно, виключаючи синонімічне використання термінологічних одиниць; граматичні та

синтаксичні конструкції мають відповідати особливостям мови перекладу. З метою виконання цих завдань і забезпечення максимальної адекватності й еквівалентності перекладу перекладач має використовувати велику кількість лексичних і граматичних трансформацій, приклади яких ми розглянемо далі на матеріалі фахових статей у галузі залізничного транспорту.

По-перше, серед лексичних трансформацій ми можемо визначити використання транслітерації (відтворення графічної форми слова) і транскрипції (відтворення звукової форми слова). У текстах наукових статей транслітерація може застосовуватися під час перекладу аббревіатур, наприклад, *DSTU 7571:2014 – DSTU 7571:2014* (Gerlici, 2018), *ДП «УкрНДІВ» – DP «UkrNDIV»* (Mogila, 2016: 28). Що стосується транскрипції, то її використання можна помітити під час перекладу слів-інтернаціоналізмів, наприклад, *акселерометр – accelerometer* (Gerlici, 2018), *гістерезис – hysteresis* (Potapenko, 2019: 305), *амплітуда – amplitude* (Mogila, 2016: 29). В окремих випадках трапляється застосування ще однієї лексичної трансформації – калькування, або дослівного перекладу, наприклад, *робоче навантаження – work load* (Gerlici, 2018), *тріщина від утомленості – fatigue crack* (Mogila, 2016: 27).

Інші виявлені нами в процесі аналізу лексичні трансформації за класифікацією Я. Рецкера (1974) включають конкретизацію, генералізацію, описовий переклад, цілісне перетворення, антонімічний переклад.

Конкретизація вимагає вибору найбільш точного за змістом слова-відповідника. Наприклад, у словосполученні «динамічний вплив» слово «вплив» має в англійській мові декілька відповідників (*influence, impact, effect*). Але, проаналізувавши значення кожного слова, перекладач обирає той відповідник, який конкретизує значення слова «вплив», а саме «*dynamic impact*» (Gerlici, 2018). Схожий прийом використано і для перекладу словосполучення «ходово частина». В англійському варіанті вона звучить як «*running gear*» (Potapenko, 2019: 303), а не «*running part*». Ще один приклад – «*технічний ресурс*», під яким розуміється термін експлуатації об'єкта, що відображено в англійському перекладі «*technical operating life*» (Mogila, 2016: 29).

Протилежним конкретизації є прийом генералізації. Його використання при перекладі з української мови англійською зумовлене тим, що слова в англійській мові є переважно полісемічними, при чому кожне значення може відповідати різним термінам у різних галузях знань. Наприклад,

«підшошва рейки» – «rail base» (Gerlici, 2018), «серійний – common» (Potapenko, 2019: 303), «технічне обслуговування» – «maintenance» (Mogila, 2016: 28).

Описовий переклад використовується перекладачем тоді, коли в мові перекладу немає точного відповідника слова або словосполучення, тому доводиться описувати його значення за допомогою наявних у мові перекладу лексичних одиниць. Наприклад, «міжшпальний простір» – «space between the sleepers» (Gerlici, 2018), «клиновий гаситель коливань» – «wedge type shock absorber» (Potapenko, 2019: 303).

Коли ж при перекладі слова, словосполучення або речення неможливо відштовхнутися від словникових відповідностей або контекстуальних значень окремих слів, перекладач вдається до цілісного перетворення, що дозволяє зрозуміти смислове значення усього цілого, наприклад, «система виявлення ударних навантажень, що виникають від дефектних коліс» – «wheel impact load detectors» (Gerlici, 2018), «запас стійкості від сходу з рейок» – «derailment stability margin» (Potapenko, 2019: 306).

Антонімічний переклад передбачає заміну ствердної форми в оригіналі на негативну форму в перекладі або навпаки. Наприклад, речення «Всі три динамічні показники не входять до припустимого діапазону значень при швидкостях, близьких до 80 км/год для порожнього і 90 км/год для навантаженого піввагона» в англійському перекладі звучить таким чином: «As we can see, all three dynamic indexes are out of the acceptable range of values at speeds close to 80 km/h for the empty and 90 km/h for the loaded open cars» (Mogila, 2016: 29), тобто там, де в оригіналі було «не входять», у перекладі звучить «виходять».

Наступна категорія трансформацій включає граматичні, серед яких ми виявили членування речення і різноманітні заміни (форми слова, частини мови, члена речення, типу речення).

Оскільки науковий стиль в українській мові тяжіє до використання складних розширених речень, що не є властивим англійській мові, то при перекладі нерідко застосовується прийом членування речень. Наприклад, таке речення, як: «В Україні з 2010 р. було розпочато роботу в цьому напрямі, при цьому передбачено створення способу моніторингу, який використовує прискорення елементів структури шляху» в англійському варіанті розбивається на два речення, щоб не ускладнювати розуміння і не переобтяжувати текст: «In Ukraine, the work in this direction started in 2010. It envisages creation of a monitoring method, which

is based on accelerations of elements of the track structure» (Gerlici, 2018).

Інші граматичні трансформації передбачають різні заміни, які відбуваються через різницю в системах англійської та української мов. Заміна частини мови використовується, коли в мові перекладу відсутня частина мови, наявна в мові оригіналу, або використання певної частини мови є типовим для мовної системи української мови, але незвичним для англійської мови, наприклад, у фразі «для оцінки стану і прогнозування часу технічного обслуговування» іменники замінені на інфінітиви, тобто «to assess and predict the technical maintenance time» (Gerlici, 2018), а у фразі «внаслідок обмеження максимально допустимої величини» іменник замінено на прикметник – «due to the limited maximum acceptable value» (Mogila, 2016: 29). Так само у реченні «Робоча поверхня фрикційного клина має напівсферичну форму, яка дозволяє сприймати навантаження від верхньої частини візка і розподіляти її за зміненою контактної площини» дієслово замінено на герундій, який за правилами англійської мови має використовуватися після дієслова «allow» – «The working surface of the friction wedge has a hemispherical shape that allows perceiving the load from the top of the bogie and distributing it over the modified contact plane» (Potapenko, 2019: 304).

Заміна форми слова також пов'язана з особливостями мов оригіналу і перекладу, наприклад, у реченні «У статті представлені результати експериментальних досліджень» – «This article presents the results of experimental research» (Gerlici, 2018), форма множини іменника замінена на форму однини, оскільки слово «research» в англійській мові зазвичай не вживається у множині. Нерідкою є заміна часової форми слова, оскільки категорії часу в українській і англійській мовах значно відрізняються, наприклад, в українському реченні «На підставі проведених досліджень встановлено, що сила тертя, що виникає в гасителів, залежить від конфігурації профілю зносу» використано дієслово минулого часу. В англійському варіанті перекладач вживає часову форму теперішнього завершеного часу (Present Perfect), щоб підкреслити результат: «Based on the conducted studies, there has been found that friction force that occurs in the damper depends on the wear profile configuration» (Mogila, 2016: 29).

Заміни членів речення також зумовлені різницями у системах двох мов. Наприклад, у реченні «Гостро стоїть проблема розробки і впровадження нового способу моніторингу робочих навантажень, що діють на структуру шляху при

проїзді вантажних вагонів» слово «проблема» є підметом, а в перекладі «*There is an acute **problem** of development and implementation of a new method to monitor workloads affecting the track structure during passing of freight cars*» слово «*problem*» стало додатком (Gerlici, 2018). Так само у реченні «*Коефіцієнт перерозподілу зусиль має **змінний** характер*» виділене словосполучення означення стало частиною присудка «*At the same time, the forces redistribution coefficient is **variable***» (Potapenko, 2019: 307). Ще в одному прикладі «*На поданих малюнках **горизонтальною лінією** позначені допустимі значення динамічних показників вантажних вагонів*» додаток змінено на іменник, що є більш властивим англійській мові «*In these figures, **the horizontal line** indicates acceptable values of dynamic indexes of freight cars*» (Mogila, 2016: 28).

Останньою трансформацією, яку ми розглянемо, є заміна типу речення. Найчастіше ця заміна відбувається, коли в українській мові використано безособове речення. Англійська мова передбачає обов'язкову наявність підмета і присудка, ось чому перекладач вдається до цієї трансформації. Наприклад, «*У статті **представлено** результати експериментальних досліджень впливу на шляхову структуру вантажних вагонів*» – «*This article **presents** the results*

*of experimental research on impacts on the track structure of freight cars*» (Gerlici, 2018); «*У роботі **висвітлено** дослідження серійних та покращених клинових гасителів коливань*» – «*This paper **deals** with the research of common and the proposed wedge type shock absorbers*» (Potapenko, 2019: 303); «*У статті **виконано** аналіз і **розглянуто** проблеми, що виникли в останні роки при експлуатації візка 18-100*». – «*The article **analyses and discusses** the problems that have arisen in recent years in the course of operation of bogie 18-100*» (Mogila, 2016: 27). Слід також зазначити, що за такої трансформації в англійських реченнях з'являється персоніфікація, невласлива науковому стилю української мови, але цілком вживана в науковому мовленні англійської мови.

**Висновки.** Отже, проаналізувавши особливості перекладу науково-технічних текстів у галузі залізничного транспорту, ми дійшли висновку, що адекватний і еквівалентний переклад досягається не лише відмінним знанням мов оригіналу і перекладу. Перекладач має розумітися на зазначеній темі, а також володіти всім арсеналом перекладацьких трансформацій задля того, щоб текст перекладу максимально відповідав тексту оригіналу без переколючень, неточностей або двозначностей.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жукова О. Т. Етапи становлення і розвитку української залізничної термінології. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 10: Проблеми граматики і лексикології української мови*. 2013. Вип. 10. С. 95–100. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_10\\_2013\\_10\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_10_2013_10_24).
2. Карабан В. І. Переклад наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця : Нова Книга, 2004. 576 с.
3. Наконечна Г. Українська науково-технічна термінологія. Історія і сьогодення. Львів : Кальварія, 1999. 110 с.
4. Ретскер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. Москва : Международные отношения, 1974. 216 с.
5. Gerlici, J., Nozhenko, O., Cherniak, G., Gorbunov, M., Domin, R., Lack, T. The Development of Diagnostics Methodological Principles of the Railway Rolling Stock on the Basis of the Analysis of Dynamic Vibration Processes of the Rail. *MATEC Web of Conferences*, 2018. Vol. 157. DOI: <https://doi.org/10.1051/mateconf/201815703007>.
6. Mogila, V., Potapenko, O., Analysis and Study of the Problems Arising in Movable Joints of Freight Car Bogies. *TEKA. Commission of Motorization and Energetics in Agriculture*, 2016. Vol. 16. № 2. P. 27–32.
7. Potapenko, O., Gorbunov, N., Mogyla, V., Shcherbina, Yu., Hauser, V. Function Evaluation of Common and Proposed Friction Shock Absorbers for Open Box Wagon 12–7019 KRVZ. *Manufacturing Technology. Ústí nad Labem, Czech Republic*, 2019. Vol. 19, № 2. P. 303–307. Scopus. URL: <https://ar1.ujep.cz/ar1-ujep/en/csg/?repo=ujeprepo&key=81257308262>.

#### REFERENCES

1. Zhukova O. T. Etapy stanovlennia i rozvytku ukrainskoi zaliznychnoi terminolohii. [Stages of Formation and Development of Ukrainian Railway Terminology.] *Scientific journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 10: Problems of grammar and lexicology of the Ukrainian language*. 2013. № 10. P. 95–100. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_10\\_2013\\_10\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_10_2013_10_24) (in Ukrainian).
2. Karaban V. I. Pereklad naukovoi i tekhnichnoi literatury. Hramatychni trudnoshchi, leksychni, terminolohichni ta zhanrovo-stylistychni problemy. [Translation of English Scientific and Technical Literature. Grammatical Difficulties, Lexical, Terminological and Genre and Stylistic Problems]. Vinnitsia: Nova Knyga, 2004. 576 p. (in Ukrainian).
3. Nakonechna H. Ukrainka naukovo-tekhnichna terminolohiia. Istoriia i sohodennia. [Ukrainian Scientific and Technical Terminology. History and Present Days]. Lviv: Kalvaria, 1999. 110 p. (in Ukrainian).
4. Retsker J. Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika. [Translation Theory and Practice]. Moskva: International Relations, 1974. 216 p. (in Russian).

5. Gerlici, J., Nozhenko, O., Cherniak, G., Gorbunov, M., Domin, R., Lack, T. The Development of Diagnostics Methodological Principles of the Railway Rolling Stock on the Basis of the Analysis of Dynamic Vibration Processes of the Rail. *MATEC Web of Conferences*, 2018. Vol. 157. DOI: <https://doi.org/10.1051/mateconf/201815703007>.

6. Mogila, V., Potapenko, O., Analysis and Study of the Problems Arising in Movable Joints of Freight Car Bogies. *TEKA. Commission of Motorization and Energetics in Agriculture*, 2016. Vol. 16. № 2. P. 27–32.

7. Potapenko, O., Gorbunov, N., Mogyla, V., Shcherbina, Yu., Hauser, V. Function Evaluation of Common and Proposed Friction Shock Absorbers for Open Box Wagon 12–7019 KRVZ. *Manufacturing Technology*. Ústí nad Labem, Czech Republic, 2019. Vol. 19. № 2. P. 303–307. Scopus. URL: [https://arل.ujep.cz/arل-ujep/en/csg/?repo=ujeprepo&key=81257308262](https://arl.ujep.cz/arل-ujep/en/csg/?repo=ujeprepo&key=81257308262).



**Світлана ВИСКУШЕНКО,**

*orcid.org/0000-0003-1557-1984*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри англійської філології та перекладу

Житомирського державного університету імені Івана Франка

(Житомир, Україна) *svetlana81v3@gmail.com*

## КОНЦЕПТ ТВАРИНА ЯК ЦЕНТРАЛЬНИЙ КОНЦЕПТ АНГЛІЙСЬКОЇ ФАХОВОЇ МОВИ ТВАРИННИЦТВА

Статтю присвячено дослідженню центрального концепту ТВАРИНА (ANIMAL) англійської фахової мови тваринництва. Увагу зосереджено на розгляді концепту як універсального образу, що відображає когнітивний процес, який є монолітним для переважної більшості фахівців певної сфери знання чи професійної діяльності.

Мета роботи – уточнити визначення поняття «концепт» у межах термінознавства та теорії фахової мови, а також проаналізувати концепт ТВАРИНА (ANIMAL) та особливості його вербалізації в англійській фаховій мові тваринництва.

Матеріалом дослідження стали фахові словники із тваринництва та сільського господарства, енциклопедії, етимологічні словники, словники синонімів і антонімів, тезауруси, наукові видання, журнальні публікації, класифікатори, номенклатурні довідники, звіти та закони про тварин.

У роботі викладено інформацію про основні ознаки концепту ТВАРИНА (ANIMAL) у фаховій мові тваринництва. Було виділено такі властивості: «живий організм»; «багатоклітинна»; «не є рослиною»; «дихає»; «вільно пересувається»; «відчуває»; «зі складною нервовою системою»; «з певною будовою тіла»; «з розвиненими м'язами»; «з обмеженим зростанням»; «розмножується»; «потребує кисню та їжі»; «розводиться людиною з метою використання та зиску». Результати дослідження засвідчують, що ядерною ознакою (смісловим стрижнем) концепту ТВАРИНА (ANIMAL) виступає ядерна сема семени терміна *animal* – «живий організм», «жива».

Було встановлено, що у термінологічному значенні лексема «*animal*» втратила свою периферію – стилістично-марковані значення, наприклад, «груба, жорстока, нецивілізована людина; нелюд», «щось дивне, незвичне; штука», «фізичний, плотський; хтивість», «людина, яка має певні схильності, інтереси; любить щось робити, більше ніж інші». Термін «*animal*» включає в себе лише ті значення, які складають ядро загальноновживаного слова *animal*, одночасно набувши додаткових термінологічних, контекстуальних значень – «голова» худоби (одиниця обліку тварини), «сільськогосподарська тварина, головним чином велика рогата худоба». У загальноновживаній мові під словом «*animal*» зазвичай розуміють будь-яких ссавців, а в розумінні фахівців – це будь-яка жива істота (свині, риби, комахи, молюски, черви тощо), і навіть людина належить до царства тварин, але все-таки науковці вживають звороти (протиставлення): тварина, включаючи людей; людина й інші тварини; тварина, що не належить до людського роду; нелюдоподібні тварини.

**Ключові слова:** концепт, тварина, термін, загальноновживана мова, фахова мова тваринництва.

**Svitlana VYSKUSHENKO,**

*orcid.org/0000-0003-1557-1984*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department

of English Philology and Translation

of Zhytomyr Ivan Franko State University

(Zhytomyr, Ukraine) *svetlana81v3@gmail.com*

## THE CONCEPT ANIMAL AS THE KEY ONE WITHIN THE ENGLISH ANIMAL HUSBANDRY PROFESSIONAL LANGUAGE

The given article is devoted to the analysis of the key concept ANIMAL within the animal husbandry professional language. The paper focuses on the generalized definition of the fundamental notion of the research, particularly “concept”. The special attention is drawn to the findings about the basic theory which is considered to be essential in the contemporary terminology studies. Thus, concepts are regarded as the universal image, which reflects the cognitive process that is monolithic for the vast majority of professionals within a particular field of knowledge or professional activity.

The purpose of the research is to analyze the concept ANIMAL and the peculiarities of its verbalization within the English animal husbandry language. The article highlights the information about the basic features of the concept ANIMAL within the English animal husbandry language. Such features of the concept ANIMAL as “living organism”,

“multicellular”, “differs from plant”, “breathes”, “motile”, “sensory”, “elaborate nervous systems”, “fixed body structure”, “developed muscles”, “restricted growth”, “reproductive”, “requires oxygen and food”, “farmed for use and profit” were distinguished, considered and illustrated.

It was found out that the term *animal* lost its periphery – stylistically-marked meanings, namely: “a person having a specified aptitude or set of interests”, “something strange, unusual”, “a particular type of person or thing”, “something that is very different from the thing you have mentioned”, “a very cruel, violent, vulgar, or uncivilized person”, “a person considered with respect to his or her physical, as opposed to spiritual, nature”. The term *animal* acquired additional terminological, contextual meanings – “quantity used as a standard, accepted unit of measurement for evaluating farmers’ stock; head of stock”, “domestic farm animal, especially cattle”.

Within the general language the word *animal* is on average viewed as any living creature other than a human being or an insect, a bird, a fish, a plant, especially mammal. While the experts consider it to be any living creature (pigs, fish, insects, mollusks, worms, etc.), and even a human being refers to the category of animals, but still scientists use the opposition: the human animal relationship, animals (including humans), non-human animals.

**Key words:** concept, animal, term, general language, professional language.

**Постановка проблеми.** У сучасному термінознавстві активізується інтерес до вивчення лінгвокогнітивних аспектів різних фахових мов. Англійська фахова мова тваринництва не стала винятком. Питання тлумачення поняття «концепт» та алгоритм його опису порушувалося декілька десятиліть, але дотепер лінгвісти неодностайні у його визначенні та пропонують різні напрями аналізу концепту. У нашому дослідженні ми не ставимо перед собою завдання детального висвітлення різноманітних трактувань і процедур аналізу вищезазначеного феномену. Вважаємо за потрібне підкреслити тільки ті базові позиції, які лежать в основі наших бачень.

**Аналіз досліджень.** Проведений аналіз праць із відповідної проблематики показує, що значний внесок в обґрунтування ключових як теоретичних, так і практичних засад методики аналізу концепту зробили такі відомі науковці, як В. Л. Іващенко, С. А. Жаботинська, В. А. Маслова, Л. П. Науменко, А. П. Приходько, З. Д. Попова, І. А. Стернін, Ю. С. Степанов та ін.

**Мета статті** полягає у дослідженні концепту ТВАРИНА (ANIMAL) і його мовної репрезентації в англійській фаховій мові тваринництва.

**Виклад основного матеріалу.** Науковці ще не дійшли загальноприйнятого розуміння поняття «концепт». Наявність розмаїття визначень зумовлюється тим, що концепт виступає об’єктом цілого спектру напрямів лінгвістики, кожен із яких намагається виділити ознаки поняття «концепт», істотні на їхню думку. У рамках термінознавства під *концептом* розуміють базову дискретну ментальну одиницю мисленнєвого коду фахівця певної галузі знання чи професійної діяльності з відносно впорядкованою внутрішньою структурою, яка відображає знання та досвід індивіда й наукової спільноти загалом і несе комплексну, енциклопедичну інформацію про відображуваний предмет чи явище, про інтерпретацію цієї інформації свідомістю фахівців, їх відношення щодо означеного явища чи предмета.

Спираючись на дослідження Л. П. Науменко та поділяючи її думку, вважаємо, концепт як багатомірне утворення складається з поняттєвого, смислового, образного, символічного, оцінного, фреймового компонентів (Науменко, 2008: 168–169). У нашій статті ми не прагнемо проаналізувати всі вищезазначені елементи, а акцентуємо увагу на описі тільки поняттєвого складника концепту ТВАРИНА (ANIMAL) у загальному вигляді.

Концепт ТВАРИНА (ANIMAL) посідає ключове місце в англійському тваринництві. Він є центральним або, за визначенням науковців, «первісним», «базовим», «ключовим», «суперконцептом», «макроконцептом». Оскільки етимологія є базисом, на якому тримаються інші шари значення, адже внутрішня форма слова уможливило направлення на денотат і вважається однією з найважливіших ознак, що виділяються у значенні слова, розпочнемо з вихідної форми. Згідно з етимологічними словниками англійської мови лексема *animal* походить від латинського *animale*, що означає «*living being*», «*provided with soul*», «*being which breathes*» (жива істота; має душу; істота, яка дихає), розвинулося з *animus* на позначення *mind*, *spirit* (душа, дух) та *anima* – *life*, *spirit*, *soul* (життя, подих, подув, душа) (Левицький, 2010; Partridge, 2006; Online Etymology Dictionary; Word Origins, 2005). Таким чином, у значенні слова *animal* простежується безпосередній зв’язок із внутрішньою формою, твариною вважають живий організм (той, що дихає), який має сукупність особливостей, що відрізняють його від неживої матерії.

Проаналізувавши низку дефініцій лексеми *animal* у фахових лексикографічних джерелах (Academic Dictionary of Agricultural Science, 2005; Academic Dictionary of Biology, 2005; Advanced Learner’s Dictionary of Agriculture, 2000; Concepts’ Dictionary of Agricultural Sciences, 1992; Dictionary of Agriculture, 1996; Dictionary of Agriculture, 2006; Oxford Dictionary of Science, 1999; Oxford Dictionary of Zoology, 2009), зазна-

чимо, що загалом ядро досліджуваного концепту представлено такими компонентами значення, як: 1) «a multicellular living organism of the kingdom Animalia, differing from plants, characterized by developed muscles, voluntary movements, elaborate sensory and nervous systems, restricted growth, and fixed body structure, capable to reproduction, nonphotosynthetic metabolism, cannot manufacture their own food and thus are adapted for security and digesting food, and require for its existence oxygen and organic food», наприклад, «*farmers need access to vet medicines to ensure the welfare of their animals.*» *he said* (The Farmers Guardian, 2011); 2) «quantity used as a standard, accepted unit of measurement for evaluating farmers' stock; head of stock» («голова» худоби (одиниця обліку тварини)), наприклад, *so we penned the stock – all 500 animals – in a field away from the road* (The Farmers Weekly, 2008).

Контекстуальне значення лексеми *animal* (pl. «domestic farm animal, especially cattle») виявляється в таких словосполученнях: *bovine animals* (велика рогата худоба), *dairy animals* (молочна худоба), *draft animals* (робоча худоба), наприклад, *devising a livestock handling system isn't just about planning a physical structure to gather and contain animals to undertake essential stock tasks* (The Farmers Weekly, 2008); *covering more than 70,000 beef and dairy animals across the UK, the survey – conducted by the MGA, BGS and Grainseed UK – indicates the total maize area grown has increased from 15,892 acres in 2004 to 19,510 acres in 2007* (The Farmers Weekly, 2007).

Концепт ANIMAL в англійській фаховій мові тваринництва вербалізується в таку низку синонімічних термінів: *beast, animate / living being, creature, fauna, organism*. Під терміном *beast* (тварина, худоба, стадо, звір) розуміють «a large domestic animal, especially a horse or a bull»; «pl. – a herd of animals (on a farm)» (стадо (на фермі)), «pl. – slaughter cattle» (скот на забій) (Concepts' Dictionary of Agricultural Sciences, 1992; Dictionary of Agriculture, 2006). Наприклад, *some beef finishers in Northern Ireland can lose more than £50 per beast where judicious trimming is 'fooling' the automatic grading machines* (The Farmers Guardian, 2011). Термін *animal / living being* вживають на позначення «(жива) істота» і визначають «a living thing that has or can develop the ability to act or function independently» (Dictionary of Agriculture, 2006: 12), наприклад, *after watching the first series which focused more on the actual slaughter process rather than just the type of animal being slaughtered I wasn't shocked by what I saw* (The Farmers Weekly, 2008). Термін *creature* (жива істота, створіння) тлумачать

як «a living being, especially animal» (Academic Dictionary of Agricultural Science, 2005; Concepts' Dictionary of Agricultural Sciences, 1992; Dictionary of Agriculture, 2006), наприклад, «*what many people may not realise is that cows are creatures of habit and don't like change and that's why indoor housing can mean better welfare*» (The Farmers Weekly, 2010). Термін *fauna* (фауна, тваринний світ, тварини, тваринне населення, тваринне царство) фахові джерела визначають як «the animals or all the animal life characteristic of a particular time, region or environment» (Concepts' Dictionary of Agricultural Sciences, 1992; Oxford Dictionary of Science, 1999), наприклад, *analysis of medieval and post-medieval fauna from Britain has also demonstrated that size and shape change can provide a proxy indicator of deliberate attempts to «improve» animal productivity* (Thomas, 2005: 74). Під терміном *organism* найчастіше розуміють «організм, мікроорганізм», а поняття тлумачать як «an individual constituted to carry out all life functions» (Advanced Learner's Dictionary of Agriculture 2000; Concepts' Dictionary of Agriculture, 1992; Oxford Dictionary of Science, 1999), наприклад, *DNA and RNA are unique to each type of organism and can be used to identify the presence of a particular pathogen* (The Farmers Weekly, 2010). Водночас усі наведені лексеми прямо чи опосередковано мають ознаку «живе» (жива істота). Як засвідчує аналіз словникових статей і фахових публікацій з англійського тваринництва, найбільш уживаною з означених вербалізаторів у плані термінотворення є лексема *animal*, яка реалізує свій потенціал у низці термінологічних одиниць: *clean animal* (неінфікована тварина), *grass-fat animal* (нагульна тварина), *market animal* (тварина для продажу), *store animal* (тварина для відгодівлі), *teaser animal* (тварина-подразник), *to keep farm animals* (тримати, утримувати свійських тварин), *animal breeding* (племінне тваринництво, селекція тварин), *animal farm* (тваринницьке господарство, тваринницька ферма) та ін.

Концепт ANIMAL репрезентують також прости, похідні слова та словосполучення, зокрема й сталі, а саме: *animal, animate, animal husbandry, animal by-products, animal feed(s), culling animals, draft animals, germfree animals, female teaser animal, animal at grass, for the first time calving / foaling / lambing / farrowing animal, ideal animal, idle animal, purebred animal, to mate with an animal, to acclimate an animal to something, Animal Health Act (2002), Animal Transport Certificate, Animal and Plant Health Agency, Animal Health and Veterinary Laboratories Agency*, наприклад, *analyses of ageing data also have the potential to identify animal*



“improvements” since animals that fattened quicker may have been slaughtered at an earlier age – a development that would have facilitated an increased supply in meat (Thomas, 2005: 74); this farmhouse is irresistible to members of the animal kingdom (The Farmers Weekly, 2005); improving breeding of farm animals will help cut livestock’s 18% contribution to total green house gas (GHG) emissions with pig and poultry sectors leading the way, say Government researchers (The Farmers Weekly, 2008); the ewes are mated using the Animate selection programme, which matches ewes to selected rams for specific traits without the risk of inbreeding (The Farmers Weekly, 2010); the government plans to share the cost of combating animal disease with livestock producers across the country by introducing the Animal Health Bill (The Farmers Weekly, 2010), the Animal Health and Veterinary Laboratories Agency has defended its TB testing regime after a bull which had been condemned to slaughter proved clear of the disease in a retest (The Farmers Weekly, 2011).

Отже, до основних ознак концепту ANIMAL у фаховій мові тваринництва належать: «living organism» (живий організм); «multicellular» (багатоклітинна); «differs from plant» (не є рослиною); «breathes» (дихає); «motile» (вільно пересувається); «sensory» (відчуває); «elaborate nervous systems» (зі складною нервовою системою); «fixed body structure» (з певною будовою тіла); «developed muscles» (із розвиненими м’язами); «restricted growth» (з обмеженим зростанням); «reproductive» (розмножується); «requires oxygen and food» (потребує кисню та їжі); «farmed for use and profit» (розводиться людиною з метою використання та зиску). Порівнявши словникові статті у фахових лексикографічних джерелах, можна дійти висновку, що ядерною ознакою (смісловим стрижнем) концепту ANIMAL виступає ядерна сема семіми терміна *animal* – «living organism».

Лексема *animal* як слово загальноживаної мови визначається таким чином: «any living thing that is not a human, a plant, an insect, a bird, or a fish»; «any living creature other than a human being or a plant, especially mammal» (ссавець); (Longman Exams Dictionary, 2006; Oxford Student’s Dictionary of Current English,

1983). Отже, у загальноживаній мові під словом *animal* зазвичай розуміють будь-яких ссавців, а в розумінні фахівців – це будь-яка жива істота (свині, риби, комахи, молоски, черви тощо), і навіть людина належить до царства тварин, але все-таки науковці вживають звороти (протиставлення): *the human animal relationship, animals (including humans), non-human animals*, наприклад, *this recognition that the infectious diseases of human animals and non-human animals are interlinked, related, and even the same, has led to the concept often known as ‘one world, one health. That human beings are animals and share the world with other animals, makes zoonoses inevitable* (The Farmers Guardian, 2008).

Крім того, у загальноживаній мові лексичній одиниці властива більша багатозначність, ніж фаховій мові. Таку полісемантичність можна, вочевидь, пояснити вищою, ніж у фаховій мові, частотою звернення до цього поняття, «побутовим», тобто стилістично і функціонально маркованим використанням цієї лексичної одиниці. У словникових статтях їх часто маркують як *colloquial* (розмовне), *rude* (згрубіле), *informal* (неофіційне), *facetious* (жартівливо), *slang* (сленг), що засвідчує їхні негативні оцінні конотації або стилістичну приналежність і знаходиться на периферії лексико-семантичного поля лексеми *animal*.

**Висновки.** Таким чином, якщо порівняти семантичні парадигми загальноживаного слова *animal* і терміна *animal*, то слід відзначити, що у термінологічному значенні вказана одиниця втратила свою периферію – стилістично-марковані: «a person having a specified aptitude or set of interests», «something strange, unusual», «a particular type of person or thing», «something that is very different from the thing you have mentioned», «a very cruel, violent, vulgar, or uncivilized person», «a person considered with respect to his or her physical, as opposed to spiritual, nature». Термін *animal* включає в себе лише ті значення, які складають ядро загальноживаного слова, одночасно набувши додаткових термінологічних, контекстуальних значень – «quantity used as a standard, accepted unit of measurement for evaluating farmers’ stock; head of stock», «domestic farm animal, especially cattle».

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Науменко Л. П. Сучасний англомовний бізнес-дискурс в комунікативно-прагматичному та концептуальному висвітленні : монографія. Київ : Логос, 2008. 360 с.
2. Левицкий В. В. Этимологический словарь германских языков. Винница : Нова Книга, 2010. 616 с.
3. Academic Dictionary of Agricultural Science / edited by Ajay Kumar Ghosh. Delhi : Isha Books, 2005. 360 p.
4. Academic Dictionary of Biology / text production and proofreading Varun Shastri. India : Isha Books, 2005. 315 p.
5. Advanced Learner’s Dictionary of Agriculture / team of experts. Delhi : Anmol Publications Pvt. Ltd, 2000. 266 p.
6. Concepts’ Dictionary of Agricultural Sciences / I. C. Gupta, S. K. Gupta. New Delhi : Concept Publishing Company, 1992. 500 p.



7. Dictionary of Agriculture / Peter Collin Publishing Staff, edited by Alan Stephens. Peter Collin Pub Ltd, 1997. 288 p.
8. Dictionary of Agriculture / text production and proofreading H. Bateman, S. Curtis, K. McAdam. London : A & C Publishers Ltd, 2006. 280 p.
9. Longman Exams Dictionary / team of experts. Pearsons Education Limited, 2006. 1834 p.
10. Online Etymology Dictionary. URL: <http://www.etymonline.com>.
11. Oxford Dictionary of Science / A. Isaacs, J. Daintith, E. A. Martin. Oxford university press, 1999. 858 p.
12. Allaby M. Oxford Dictionary of Zoology. Oxford university press, 2009. 689 p.
13. Hornby A.S. Oxford Student's Dictionary of Current English. Oxford university press, 1983. 769 p.
14. Partridge E. Origins : a Short Etymological Dictionary of Modern English. London – New York : Taylor & Francis Group, 2006. 4246 p.
15. The Farmers Guardian. URL: <http://www.farmersguardian.com/home/livestock/livestock-news>.
16. The Farmers Weekly. URL: <http://www.fwi.co.uk/livestock>.
17. Thomas R. Zooarchaeology, Improvement and the British Agricultural Revolution. *International Journal*. Leicester, 2005. V. 9. № 2. P. 71–88.
18. Ayto J. Word Origins. The Secret Historie of English Words from A to Z. London : A & C Black, 2005. 575 p.

#### REFERENCES

1. Naumenko L. P. (2008). Suchasnyi anhlovovnyi biznes-dyskurs v komunikatyvno-prahmatychnomu ta kontseptualnomu vysvitleni [The Contemporary English Business Discourse: Communicative-Pragmatic and Linguistic Conceptual Modelling]. Kyiv : Lohos, 2008. 360 p. [in Ukrainian].
2. Levitskii V. V. Etimolohicheskii slovar hermanskikh yazykov [Etymological Dictionary of Germanic Languages]. Vinnitsa : Nova Kniha, 2010. 616 p. [in Russian].
3. Academic Dictionary of Agricultural Science / edited by Ajay Kumar Ghosh. Delhi : Isha Books, 2005. 360 p.
4. Academic Dictionary of Biology / text production and proofreading Varun Shastri]. India : Isha Books, 2005. 315 p.
5. Advanced Learner's Dictionary of Agriculture / team of experts. Delhi : Anmol Publications Pvt. Ltd, 2000. 266 p.
6. Concepts' Dictionary of Agricultural Sciences / I. C. Gupta, S. K. Gupta. New Delhi : Concept Publishing Company, 1992. 500 p.
7. Dictionary of Agriculture / Peter Collin Publishing Staff, edited by Alan Stephens. Peter Collin Pub Ltd, 1997. 288 p.
8. Dictionary of Agriculture / text production and proofreading H. Bateman, S. Curtis, K. McAdam. London : A & C Publishers Ltd, 2006. 280 p.
9. Longman Exams Dictionary / team of experts. Pearsons Education Limited, 2006. 1834 p.
10. Online Etymology Dictionary. URL: <http://www.etymonline.com>.
11. Oxford Dictionary of Science / A. Isaacs, J. Daintith, E. A. Martin. Oxford university press, 1999. 858 p.
12. Allaby M. Oxford Dictionary of Zoology. Oxford university press, 2009. 689 p.
13. Hornby A.S. Oxford Student's Dictionary of Current English. Oxford university press, 1983. 769 p.
14. Partridge E. Origins: a Short Etymological Dictionary of Modern English. London – New York : Taylor & Francis Group, 2006. 4246 p.
15. The Farmers Guardian. URL: <http://www.farmersguardian.com/home/livestock/livestock-news>.
16. The Farmers Weekly. URL: <http://www.fwi.co.uk/livestock>.
17. Thomas R. Zooarchaeology, Improvement and the British Agricultural Revolution. *International Journal*. Leicester, 2005. V. 9. № 2. P. 71–88.
18. Ayto J. Word Origins. The Secret Historie of English Words from A to Z. London : A & C Black, 2005. 575 p.

УДК 8.80.82-09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208522>**Іванна ВОЛОСЯНКО,**  
orcid.org/0000-0003-0761-1578

аспірантка

Прикарпатського національного університету

імені Василя Стефаника,

асистентка кафедри перекладу та філології

Університету Короля Данила

(Івано-Франківськ, Україна) volosiankoivanna@gmail.com

## ПРОБЛЕМА ГЕНДЕРНИХ СТОСУНКІВ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПРОЗІ НА ТЕМУ ВІЙНИ НА ДОНБАСІ

У статті проаналізовано гендерну тематику в українській сучасній прозі про війну на Сході України. Враховано, що гендерні стосунки у часи соціальних протистоянь і воєн часто набувають зовсім іншого характеру, ніж у мирні дні. З одного боку, вони все-таки відзначаються особливою стійкістю і трепетністю любовних почуттів, а з іншого – певними деструктивними змінами в поведінці як чоловіків, так і жінок. Іноді в гендерних стосунках простежуються виразно негативні явища, насамперед падіння рівня моралі й навіть перетворення інтимних почуттів у суто фізіологічне задоволення, масовий булінг слабшої статі, значна доза зневаги чоловіків до всього жіночого роду. Натомість жінки також вибудовують своєрідний «китайський мур» у ставленні до сильної статі. Письменники нерідко описують фрустраційне переродження жінок-«амазонок», їхнє потворне перетворення на істот без жодних позитивних фемінних рис. Особливої уваги заслуговує ключовий момент перетину жінками «точки неповернення» до свого природного стану.

Чоловіки на війні – це переважно озброєні персонажі, котрі уже з цієї причини почуваються належно захищеними й перебувають у значно кращому становищі, ніж мирні жінки, які волею випадку змушені проживати на окупованій території. Проте чоловіки у ситуації постійної небезпеки для власного життя диференціюють себе «нареченими смерті». Ось чому плотські насолоди для них виявляється нагальною і першочерговою потребою. У романі «Маріупольський процес» Г. Вдовиченко змальований промовистий факт саме такої поведінки головного героя роману Павла, який перебуває в сепаратистському полоні та на якийсь час стає домашнім рабом з гирею на нозі сестри сепаратиста. Характером і поведінкою Ольга йому надзвичайно подобається. Але Павло навіть не збирається відмовляти Вальці-Саморекламі, коли Ольжинина подруга пропонує Павлові секс із нею.

У книзі Василіси Трофимович «Любов на лінії вогню» також велика увага приділена саме гендерним стосункам на війні. Подібна проблема цікавить й інших авторів, які пишуть про події гібридної війни на Сході України.

**Ключові слова:** гендерні стосунки, поняття маскулінного і фемінного, війна як лакмусовий індикатор на визначення питомо справжньої суті людини в екстремальних ситуаціях.

**Ivanna VOLOSIANKO,**  
orsid.org/0000-0003-0761-1578

Graduate Student

of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,

Assistant at the Department of Translation and Philology

of King Daniel's Private Higher Education Institution

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) volosiankoivanna@gmail.com

## THE PROBLEM OF GENDER RELATIONS IN CONTEMPORARY UKRAINIAN FICTION ABOUT THE DONBAS WAR

The article analyzes the topic of gender issues in Ukrainian contemporary prose about the war in Eastern Ukraine. It is taken into account that in times of social strife and war, gender relations often take on completely different features than in peacetime. On the one hand, they are still characterized by a special resilience and reverence in affections, and on the other hand, by certain destructive changes in the behavior of both men and women. Sometimes, some distinctly negative phenomena occur in gender relations, first of all, a decline in the level of morality and even the transformation of intimate feelings into purely physiological pleasure, mass bullying of the weaker sex, a significant portion of men with disrespect for females in general. Instead, women are also building something like a “Chinese wall” in relation to the sterner sex. At the same time, writers often describe the rebirth of women as “Amazons” born out of frustration, their ugly transformation into beings without any positive feminine traits. Particularly noteworthy is the key point in women's transition to a «point of no return» to their natural state.

*Men at war are mostly armed characters, and for that reason alone they feel appropriately protected and in a much better position than civil women who are forced to live in a occupied territory by a twist of fate. However, men in situations of constant danger for their own lives define themselves as "grooms of death". That is why carnal delights are an urgent and paramount need for them. The novel Mariupol Trial by H. Vdovychenko depicts a telling fact of such behavior of the main character of the novel Pavlo, who is in a separatist captivity and temporarily becomes a domestic slave of separatist's sister with a weight piece attached to his leg. He really likes Olha's character and demeanor. But at the same time, Paul is not even going to refuse Self-Advertising-Valia, when Olha's friend offers Paul sex with her.*

*The book "Love on the Firing Line" by Vasylysa Trofymovych also places great emphasis on gender relations during war. A similar problem is of interest to other authors who write about the events of the hybrid war in Eastern Ukraine.*

**Key words:** gender relations, notions of masculine and feminine, war as a litmus test for determining the intrinsically true nature of a person in extreme situations.

**Постановка проблеми.** Гендерні стосунки в соціумі мають важливе значення і завжди об'єктивно віддзеркалюють реальний стан людських взаємин у конкретному «малому» людському суспільстві чи й у всій державі. Мирні умови співжиття і стабільність у державі, закономірно, здатні згладжувати конфлікти між статями як усередині родинних ланок, так і в соціумі та міжнаціональних відносинах загалом. Проте в умовах війни проблема окупанта й окупованих приводить у стан постійної турбулентності, непевності в завтрашньому дні, у намаганнях відстояти власну правоту, проявити героїзм, віддати життя заради інших чи просто вижити будь-якою ціною як сильну, так і слабку стать. Із цієї причини війна породжує масове виникнення нових, часто-густо несподіваних, а деколи й узагалі патологічних явищ у гендерних стосунках як всередині одного народу, так і в гендерних взаєминах між представниками політично ворожих націй. В. Агеєва наголошує: «Неунікна травматичність статусу чужинця... особливо драматизується, коли йдеться про жінку-чужинку, тобто про подвійну маргіналізацію, адже і її стать, і її національність трактується як Інша» (Агеєва, 2003: 100). Пересічна мирна жінка на окупованій території чи жінка-військовослужбовець, жінка-волонтерка, жінка-медик змушені нести цю важку навіть для багатьох чоловіків ношу з нелюдською витримкою і стоїцизмом.

**Аналіз досліджень.** Проблеми гендеру далеко не нові. У Західній Європі їх піднімали ще Вольтер, Жан-Жак Руссо, Дені Дідро, а в кінці XIX – на початку XX ст. тема емансипації взагалі набула широкого розголосу й популярності. Час виникнення і розвиток модернізму в західноєвропейській і українських літературах ознаменувався особливою увагою письменників до стосунків між статями, а мегамодернізм, який сучасній українській літературі вже вийшов на передній край найважливіших мистецьких здобутків, у художньому показі міжстатевих стосунків має особливий пієтет до найсокровенніших питань людських відносин.

Гендерні стосунки у Західній Європі та Америці в XIX–XX ст. стали предметом зацікавлення не стільки письменників і літературознавців, але й психіатрів і психологів, тож найбільш затребуваними й нині є такі автори та їхні праці: Симона де Бовуар («Друга стаття»), Вірджинія Вулф («Власний простір»), Володимир Гітін («Ця покірنا тварюка жінка», «Цей жорстокий звір чоловік»), Зигмунд Фройд («Я і Воно»), Ерік Фромм («Анатомія людської деструктивності», «Мистецтво любити»), Віктор Франкл («Людина в пошуках смислу: загальний екзистенційний аналіз: Психолог у концентраційному таборі»), Мішель Фуко («Історія сексуальності»).

У вітчизняному літературознавстві до питання гендеру найчастіше зверталися такі українські жінки-науковці, як Віра Агеєва («Жіночий простір: феміністичний дискурс українського модернізму», «Філософія жіночого існування», Олена Галета («Метелик літає, де хоче (?): Колекціонування як спосіб розгортання романного сюжету»), Тамара Гундорова («Проявлення слова: дискурсія раннього українського модернізму; постмодерна інтерпретація»), Оксана Забужко («Філософія і культурна притомність нації»), Ніла Зборовська («Моя Леся Українка»), Соломія Павличко («Дискурс модернізму в українській літературі»). Також цьому питанню повністю присвячена монографія психологічного ракурсу «Основи теорії гендеру» за редакцією Віри Агеєвої, Лариси Кобелянської, Марфи Скорик.

**Мета статті** – дослідження теми гендерних стосунків у сучасній прозі про війну на Сході України. Спроба виявити особливості взаємних відносин чоловіків і жінок в екстремальних умовах небезпеки для власного життя та Української держави.

**Виклад основного матеріалу.** Тему гендерних стосунків під час російсько-української війни на Сході України ми розглядаємо як на матеріалі суто художніх текстів Галини Вдовиченко («Маріупольський процес»), Леоніда Капелюшного («Дике поле»), Євгена Положія

(«Іловайськ»), Василя Шкляра («Чорне сонце»), так і на матеріалах щоденників і коротких нотаток Назара Розлуцького («Нотатник мобілізованого»), Йосипа Струцюка («На ротації: Белетристика і публіцистика»), Васіліса Трофимович («Любов на лінії вогню»). Усі ці джерела мають виразний літературно-художній характер. Наприклад, Васіліса Трофимович зумисно майже не наводить прізвищ своїх персонажів, а розділи книги «Любов на лінії вогню» цієї авторки відзначаються багатоманітністю емоційно-естетичною палітрою, виразною поетикою: «Весільна сорочка», «Гімн РФ як символ продажно́ї любові», «Про донецького сутенера», «Дім там, де любов», «Ромео», «У війни жіноче обличчя».

Людина, яка в мирний час ніколи й не думала про військову кар'єру, добровільно одягає однострій в історичний момент загрози знищення цілісності та незалежності своєї держави, йде на війну заради дітей і майбутніх онуків, виявляється спроможною на подвиги, про що ніколи в мирний час навіть не замислювалася як про крайню необхідність чи як про внутрішню потребу.

Леонід Капелюшний у романі «Дике поле» про це пише: «У кожного народу є така малесенька, не завжди й помітна часточка, яка вражена синдромом Данко» (Капелюшний, 2017: 424). Здавалося б, авторська позиція однозначна і йдеться про свідомих українців. Але в романі «Дике поле» центральним персонажем виявляється вчорашній «сепар» Павло Горlach, котрий на перших порах воєнного протистояння на Донбасі не зміг належно розібратися в політичних подіях, зокрема в тому, що пересічних донецьких молодих хлопців і його самого було підло й жорстоко використано ворожими пропагандистами. Проте люди старшого покоління, зокрема проста жінка, мати Павлової нареченої Валі – Світлана Василівна, значно розважливіша й прозорливіша: «Але щоб нашу дитину до Расеї – навіки з голови викинь... З Расеї ніколи не повертаються. Ні українці, ні українцями» (Капелюшний, 2017: 17). Спочатку читач сприймає Павла, який тішиться «стечкіним», тобто автоматичним пістолетом, із якого можна вести вогонь як чергами, так і окремими пострілами, як інфантильного бевзя.

Проте цей новоявлений «сепар» є мислячою людиною. Він інтуїтивно відчуває, що ніхто з його знайомих сільських жінок загалі ніколи у власному житті не був далі Донецька, а тому майже нічого не знає про столичний Київ. А місцеве населення наївно ковтає брехню, нібито там узяла гору озвіріла фашистська хунта: «Знайшлася б інша лярва і розказала, що на Майдані розпина-

ють чи й живцем спалюють дітей – повірили б» (Капелюшний, 2017: 238). Але ж емоційне жіноче масове обурення автоматично перекидається на чоловічу озлобленість.

У рідному селі колишнього дитбудинківця Павла Горlach, який повернувся до давно спорожнілої тітчиної хати, щоб забрати з тайничка власні документи, вражають зміни в людських душах. Фальшиве співчуття п'яних росіянок, котрі більше, ніж справедливості, прагнуть «хліба і видовищ», тобто намагаються нацькувати місцеву владу на озброєних російських козаків, а козаків – на Сергія Федотовича, який цю владу й уособлює, проявляється в їхніх сміху вартих вимогах «прекратить», «расстрелять», «заминировать» гвалтівників неповнолітньої дівчини, проте затія завершується кривавою перестрілкою козаків, із одного боку, і Сергієм і хоча Горlach прекрасно розуміє, що у воєнний час згвалтування, тим більше дитини та ще й групове, вважається важким злочином (за таке й до стінки ставили), на ділі все виявляється правдою з точністю до навпаки: навіть збезчещена п'яна дівуля, дочка п'яниці-росіянки Кімової, яка й виявилася призвідницею біди, не робить трагедії чи хоча б маленької драми з того, що з нею сталося. Її вигляд промовистий: «Сиділа на дивані, вирячилася і глипала то на мене, то на козаків. На нещасну і скривджену схожа була мало» (Капелюшний, 2017: 16). Взагалі, масове згвалтування жінок на війні – явище типове. На жаль, без подібного ганебного явища з боку «окупантів» чи «визволителів» практично не обходиться жодне воєнне протистояння навіть локальних масштабів. Це спричиняє бажання покарати злочинців.

Перестрілка і загибель у ній аж дев'яти російських козаків остаточно відрізують Павлові Горlachу шлях до своїх, власне – «сепарів». У полоні й очікуванні розстрілу «козаками», тобто питомо російськими військовослужбовцями, він ще наївно пробує переконати українську патріотку – волонтерку Ірину, яка й запропонувала Павлові взяти документи вбитого волонтера, свого тезки Павла Сколота, у правоті колись здійсненого власного життєвого вибору, але сам усе менше й менше вірить у правильність свого колишнього рішення стати сепаратистом, відірвати Донбас від України. Прозріння «сепара» настане ще далеко не скоро. Для цього потрібен час, гіркі роздуми, особисті непоправні втрати. Але все-таки про крах фальшивих цілей таких, як і він сам, зазобованих ополченців, Павло згодом скаже, що це для Москви вони були географією, смачним промислом куснем хліба з намазаною вугільноперероб-



ною інфраструктурою, але новоспечені «сепари» знали, що на Донбасі проживають їхні брати і сестри, «сім мільйонів людності, яка вросла в Донеччину і заробляє там на хліб насущний, там кохається і там умирає» (Капелюшний, 2017: 42). Гендерні стосунки Павла з волонтеркою Ірою, їхні розмови й чесні суперечки впродовж довгого часу в екстремальних умовах таки роблять із хлопця свідомого націоналіста, діяльного українського патріота.

Хоч у цієї пари взагалі нема інтимних стосунків, все ж їхнє кохання дуже несміливо й повільно народжується. Після загибелі Іри новоявлений Сколот (іншими словами «скіф», отже, питомий українець) із великим болем у душі констатує, що така жінка трапляється далеко не кожному чоловікові, та й то лише раз у житті, і Павло найбільше шкодує, що так і не освідчився їй у коханні: «Дивно. За жінкою, із якою у мене не було нічого... Тобто не було тої близькості, яка спочатку ріднить тіла, а душі – як вже вдасться... За цією жінкою я не просто сумую... Хоч у зашморг» (Капелюшний, 2017: 433). На згадку про кохану залишається лише її фото з букетом чорнобривців, а відповідний ліричний відступ у романі «Дике поле» набуває співзвучності з тими сторінками, на яких ще Олесь Гончар у «Прапорonoсцях» описав смерть Шури Ясногорської у Долині Червоних Маків, тобто в останньому бою з гітлерівським воєнним угрупованням вже після проголошення фашистською Німеччиною капітуляції.

Водночас воєнні події на Сході України немично накладають свій відбиток на всіх, хто безпосередньо чи опосередковано бере в них участь. Війна часто призводить до реального домінування зла над добром. Нікчемні люди, зокрема баба Гала та її чоловік-підкаблучник із роману «Маріупольський процес», завжди здатні почуватися «героями», коли випадає нагода безкарно познущатися над полоненим Павлом чи ув'язненою Валькою-Саморекламою. Незалежно від статі у свідомості цих нікчемних істот їхні власні дріб'язкові образи чи ними ж придумані гріхи інших людей здатні вилитися в доноси й навіть бажання особисто когось фізично катувати, породжують неприховану зловтіху над безневинними жертвами. Із великою дозою сарказму показаний у мирний час невдаха, а в момент російської інтервенції – командир ополченців Буча-Бучаєв. Його садистська розправа над власною собакою, на жаль, виявилася репетицією розправи над Валькою-Саморекламою.

У книзі спогадів Назара Розлуцького «Нотатник мобілізованого» центральне місце зумисно

відведено чоловікам-військовослужбовцям. Страх загинути в будь-яку хвилину, невміння і небажання бодай адаптуватися до воєнних подій, коли кожна особиста помилка може обернутися загибеллю для багатьох, робить із людей із низьким рівнем відповідальності потенційних злочинців: «Під час одного з двох крайніх боїв на КСП<sup>1</sup> приперся п'яний снайпер, який не те що потрапити – затримати дихання уже не міг, і в результаті СВД<sup>2</sup> в його руках тремтіла, як осиковий листок. Для чогось він таки вистрелив двічі – і після цього «атветка» пішла прямісінько в нас над головою. До речі, це ще питання, що було страшніше – ворожий вогонь чи свій п'яний снайпер із гвинтівкою, яка ходить у руках із різким відхиленням вправо-вліво» (Розлуцький, 2019: 196). Злочинна пиятика серед військовослужбовців, яких через синюшний зовнішній вигляд у армії зневажливо називають аватарами, стає небезпечною нормою співжиття, і багатьом із цих покидьків не допомагають ні принизливі покарання з боку побратимів аж до прив'язування до бойових машин, ні загроза смерті від алкогольного отруєння.

Проте не можна не брати до уваги, що суто чоловічий соціум тяжко гнітить солдатів. У романі «Маріупольський процес» це показано вражаюче: «Я вже забув, як дівчата сміються, – сумно констатував Корнет, – просто хотів би послухати. Без жодних намірів та планів... У суто платонічних цілях» (Вдовиченко, 2015: 225). Закономірно, що навіть пісня про зраду дівчини козакові, котрий на кілька років затримався у поході, а вона народила дитя від іншого («Був у мене козак аж три ночі, / Він покинув свої карі очі») не сприймається «атовцями» як гідний кари проступок, адже навіть безстрашний у боях Штепа крадькома витирає сльози і йому шкода і зраженого козака, і його нерозважливу милу, і байстря, й циганку Дуню, за якою вслід поривався козак із намови своєї любки, щоб віддати нібито полишене в хаті його дівчини немовля. Ненависть у бійців проявляється лиш до тих, хто розпалив оцю війну, хто примусив козака надовго відлучитися від коханої: «Я б їх, сук, усіх перестріляв» (Шкляр, 2015: 59). Це справді чоловіча життєва позиція, що повністю витісняє з душі й ревності, й особисту образу на жіночу стать.

У книзі В. Трофімович, наприклад, йдеться про ексбійця, який три місяці відбув земне пекло під донецьким аеропортом, із повією у Дніпропетровську, котра на його замовлення під час злягання співала гімн РФ: «Слався, страна! Ми гордимся

<sup>1</sup> КСП – командно-спостережний пункт у зоні бойових дій.

<sup>2</sup> СВД – снайперська гвинтівка Драгунова; нині на Донбасі це основний тип снайперської зброї.

тобой! – і це було не що інше, як «любов бійця до священної російської землі» (Трофимович, 2016: 23). Солдат для повії назавжди залишиться в пам'яті «богом війни», а секс із повією в супроводі державного гімну імперії Путіна – помстою Росії, яку ще в іпостасі радянської Родіни часів СРСР Оксана Забужко досить вульгарно називає Великою Блудницею з розкритою маткою [3], наголошуючи на хтивості та безвідповідальності плідної «страми».

Проституція на війні поширена, але й вона не настільки відразлива, як національна зрада з метою легкого заробітку грошей ціною смерті представників свого ж народу. У романі «Маріупольський процес» йдеться про загибель ворожої снайперки. Нею виявилася двадцятип'ятирічна дівчина із села на Львівщині: «Лектор тим часом пройшовся уважним поглядом вздовж гвинтівки у траві, присвиснув: да-аа... Нахилився до броніка дівчини, щось там смикнув, обмацав, витяг назовні... За пластинами у кишнях бронезилета..., перехоплені паперовими стрічками... сорок тисяч доларів. Це ж за кількох бійців платять найманцям таку платню?... Картина світу похитнулася» (Вдовиченко, 2015: 130). Закономірно, що враження навіть бувалих бійців від такої картини несподіване, адже дівчина із Західної України виявилася російською найманкою і своїм останнім влучним пострілом обірвала життя хлопця із Саратова, який не приховував перед бойовими друзями, що особисто на Донеччині в найтяжчі часи захищав нову Україну і свою власну майбутню Росію.

Подружнє життя у періоди воєн – надзвичайно складна структура взаємин, що не завжди виявляється готовою до таких випробувань. Парадигма Ромео і Джульєтти – рідкісне явище, проте й воно має місце у воєнну добу, адже «у справжнього кохання, особливо якщо воно взаємне, термін придатності набагато довший, ніж будь-якої, навіть найкоштовнішої речі» (Трофимович, 2016: 94). Щемлива розповідь про хлопця зі Львівщини Тараса, який до війни на Сході України із власним дідусем став ініціатором побудови церкви в рідному селі, а на війні міг зняти з себе каску і бронезилет, щоб віддати їх молодому бійцю без цих засобів, бо завжди цінував чуже життя більше за своє і тому самовіддано рятував не одного побратима, завершується героїською смертю Тараса. Інша річ, що ця трагедія не стала горем лише для рідних хлопця: «За місяць потому слідом пішла і Мар'яна – її серце не витримало болю та горя. Воно, її серце, звикло битися синхронно з Тарасовим. І кожен його біль сприймала як свій. Не стало його, і вона втратила сенс та волю до життя»

(Трофимович, 2016: 105). Сучасна українська Джульєтта не змогла жити без свого Ромео.

На війні все зазнає кардинальних змін, підлягає деструкції ціннісно-орієнтаційна та моральна системи. «Я ніколи не забуду, як «местніє жителі» смажили шашлик на Савур-могілі, на кістках і крові наших хлопців... А ще того пілота, якого «мамочки апалченцев» забили на смерть лопатами. На землі. Він катапультиувався на їх території, коли їхні «защитнікі недоросії» збили літак» (Струцюк, 2019: 255), – не приховуючи свого обурення, пише Йосип Струцюк. Такою дикою історією перед читачами постає випадок із українським бійцем Федором, якому російський офіцер пообіцяв помилування, якщо беззбройний важкопоранений боєць здасться в полон. Але як тільки Федір виткнувся з укриття, його застрелили й із ще теплого трупа вирізали серце, а «тіло прив'язали до вантажівки і протягнули Донецьком» (Трофимович, 2016: 77–78). На жаль, українська влада жодним чином не допомогла ні вдові Федора, ні його осиротілим дітям, і тільки м'якосердні волонтерки зуміли для них купити малесеньку квартиру в Кривому Розі, бо залишатися в Донецьку родині Федора виявилось небезпечно.

Гендерні стосунки завжди доповнюються певними соціальними статусами: переселенців, сиріт, інвалідів війни. Проте в кожному конкретному випадку й чоловіки, а тим більше жінки, проявляють себе по-різному: «І ще я не пробачу ту мамашку, яка в дитячій поліклініці лізла без черги до лікаря, «патамушта ана беженка», а на питання лікаря, де тато дитини, відповіла: «Асталса дома мачіть укропав» (Струцюк, 2019: 256). І в цій ситуації не дрімуче незнання чи нерозуміння того, що відбувається на Донбасі, а самовпевненість і всюдозволеність, розуміння «мамашкою», що навколо – порядні люди, які не торкнуться її заради її ж дитини, дозволяє такій «переселенці» не соромитися за вчинки власного чоловіка.

Криваві події примушують людей на війні бути готовими до всього, зокрема й до власної смерті, ненависті соціуму й навіть до справжньої любові з боку несподіваного коханого. Проте фронт – це завжди дуже серйозне випробування: «Ми потрапили у пастку. В трикутник, де є він, вона та вона – він, вона та війна. Іноді війна тримає лише одного у своїх свинцевих обіймах. Іноді – обох. Він може повернутися до неї (як і вона до нього – примітка автора статті), але його (чи її – примітка автора статті) душа не повертається з війни» (Трофимович, 2016: 9). Надалі залишитися після участі у кровопролитних боях і режимі постійної небезпеки повноцінною людиною своєї приро-

дою даної статі також надзвичайно складно. Врешті, на це потрібен час і, як вважають психологи, довгий: втричі більший за проведений на фронті.

**Висновки.** Гендерні стосунки в умовах воєнного протистояння загострюють емоції яку чоловіків, так і в жінок. Проте справжні особистості незалежно від статі виявляються здатними пере-

жити все, що випало на їхню долю, навіть найстрашніше, а що найголовніше – не втратити свою істинно унаслідовану від Бога людську подобу. На жаль, як свідчать художні тексти, жалюгідні людяно-користолюбні обох статей в умовах війни деградують ще з більшою силою і значно швидше, ніж у мирний час.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агєєва В. Жіночий простір: феміністичний дискурс українського модернізму. Київ : Факт, 2003. 319 с.
2. Вдовиченко Г. Маріупольський процес : роман. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2015. 284 с.
3. Забужко О. Філософія і культурна притомність нації. *Забужко О. Хроніки від Фортінбраса: вибрана есеїстика 90-х*. Київ : Факт, 1999. С. 133–151.
4. Капелюшний Л. Дике поле: Роман. Київ : Видавництво «Український пріоритет», 2017. 472 с.
5. Розлуцький Н. Нотатник мобілізованого. Київ : ТЕМПОРА, 2019. 239 с.
6. Струцюк Й. Коридор смерті: Белетристика і публіцистика. Струцюк Й. *Коридор*. Київ : Український пріоритет, 2019. С. 112–323.
7. Трофимович В. Любов на лінії вогню. Харків : Фоліо, 2016. 153 с.
8. Шкляр В. Чорне сонце: Дума про братів азовських. Харків : Клуб сімейного дозвілля. 2015. С. 5–110.

#### REFERENCES

1. Aheieva V. Zhinochy prostir: feministychnyi dyskurs ukrainskoho modernizmu [Feminini space. Feminist discourse of Ukrainian modernism]. Kyiv: Fakt, 2003. 319 p. [in Ukrainian].
2. Vdovychenko H. Mariupolskyi protses [Mariupol process]: Roman. Kharkiv: Klub simeinoho dozvillia, 2015. 284 p. [in Ukrainian].
3. Zabuzhko O. Filosofiia i kulturna prytochnist natsii [Philosophy and cultural awareness of the nation]. *Zabuzhko O. Khroniky vid Fortinbrasa: vybrana eseistyka 90-kh*. [Zabuzhko Oksana. Fortinbras Chronicles: Selected 90s Essay]. Kyiv: Fakt, 1999. P. 133–151. [in Ukrainian].
4. Kapeliushnyi L. Dyke pole: roman [Wild field]. Kyiv: Vydavnytstvo "Ukrainskyi priorytet", 2017. 472 p. [in Ukrainian].
5. Rozlutskyi N. Notatnyk mobilizovanoho [Notes mobilized]. Kyiv: TEMPORA, 2019. 239 p. [in Ukrainian].
6. Strutsiuk Y. Korydor smerti [Death corridor: Fiction and nonfiction]. *Beletristyka i publitsistyka*. Strutsiuk Y. Korydor [Corridor]. Kyiv: Ukrainskyi priorytet, 2019. P. 112–323. [in Ukrainian].
7. Trofymovych V. Liubov na linii vohniu [Love on the line of fire]. Kharkiv: Folio, 2016. 153 p. [in Ukrainian].
8. Shkliar V. Chorne sontse: Duma pro brativ azovskykh [Black Sun: The thought of the Azov brothers]. Kharkiv: Klub simeinoho dozvillia. 2015. P. 5–110. [in Ukrainian].

УДК 8142:821.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208523>**Тетяна ГАРАСИМ,***orcid.org/0000-0002-4971-7809*

кандидат філологічних наук,

викладач кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови  
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
(Тернопіль, Україна) [tetyana.harasyim@gmail.com](mailto:tetyana.harasyim@gmail.com)**Андріана ЗУБРИК,***orcid.org/0000-0003-2242-785X*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови  
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
(Тернопіль, Україна) [andreazubryk@gmail.com](mailto:andreazubryk@gmail.com)

## ТИПОЛОГІЯ СЛОВЕСНИХ ПОЕТИЧНИХ ОБРАЗІВ ЗБІРКИ «МІЖ ГОРАМИ» Р. ФРОСТА

У статті проаналізовано словесний (вербальний) поетичний образ (СПО) як особливу форму відображення навколишньої дійсності. Висвітлено питання предмета дослідження когнітивної поетики, який полягає у вивченні художньої семантики, особливо дослідженні лінгвокогнітивних стратегій формування й обробки інформації, предметної у художніх текстах. Визначено, що серед питань, які входять до сфери її інтересів, вагоме місце посідають теоретичні розробки, пов'язані з дослідженням СПО, зокрема вивчення лінгвокогнітивних аспектів поетичних образів у творчості різних авторів.

Проблема функціонування СПО виступає лінгвокогнітивним феноменом, адже саме вербалізовані концепти утворюють концептуальну картину світу певної культурної спільноти. У когнітивній поетиці СПО розглядають як трикомпонентний конструкт, що складається з передконцептуальної (архетипної), концептуальної (змістової або смислової) та вербальної (словесної реалізації передконцептуальної та концептуальної структури) матриць.

На основі комплексу критеріїв, до яких входять функціональний, семантичний, синтаксичний і когнітивний, визначених Л. Белеховою, виділено архетипні, стереотипні (універсальні, культурно-специфічні, авторські, новообрази), ідіотипні та кенотипні словесні поетичні образи літературного тексту.

На матеріалі збірки «Між горами» американського поета Р. Фроста на основі класифікації типів СПО, розробленої Л. Белеховою, проаналізовано архетипні, стереотипні, ідіотипні та кенотипні СПО. Зроблено висновок, що стереотипних СПО найбільше у поезіях (культурно-специфічні образи представлені фітонімами та зоонімами), архетипні СПО виступають у формі алюзій на біблійну тематику, авторські ідіотипи виражені в образах вогню, світла, часу. Усі СПО, виокремлені у поетичних текстах Р. Фроста, слугують для вираження належності віршів до американського національно-культурного простору початку ХХ ст.

Проблема СПО у межах сучасних лінгвокогнітивних наукових розвідок залишається актуальною, тому бачимо перспективу дослідження СПО, представлених у поетичних текстах авторів різних національних літератур, у компаративному аспекті.

**Ключові слова:** словесний поетичний образ, когнітивна поетика, архетип, ідіотип, кенотип.

**Tetiana HARASYM,***orcid.org/0000-0002-4971-7809*

Candidate of Philological Sciences,

Teacher at the Department of English Philology and English Language Teaching Methods  
of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University  
(Ternopil, Ukraine) [tetyana.harasyim@gmail.com](mailto:tetyana.harasyim@gmail.com)**Andriana ZUBRYK,***orcid.org/0000-0003-2242-785X*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of English Philology and English Language Teaching Methods  
of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University  
(Ternopil, Ukraine) [andreazubryk@gmail.com](mailto:andreazubryk@gmail.com)

## TYOLOGY OF VERBAL POETIC IMAGES OF THE COLLECTION “MOUNTAIN INTERVAL” BY R. FROST

The article analyzes verbal poetic image (VPI) as a special form of reflection of the surrounding reality. The article deals with the subject of the study of cognitive poetics, which consists in the study of artistic semantics, especially the study



*of linguistic cognitive strategies for the formation and processing of information covered in artistic texts. It is determined that among the issues within its sphere of interest, theoretical developments related to the study of VPIs, in particular, the study of linguocognitive aspects of poetic images in the works of different authors, occupy an important place.*

*The problem of the functioning of the VPI is a linguistic cognitive phenomenon, because verbalized concepts form a conceptual picture of the world of a certain cultural community. In cognitive poetics, VPIs are considered as a three-component construct consisting of pre-conceptual (archetypal), conceptual (content or semantic) and verbal (the verbal realization of pre-conceptual and conceptual structure) matrices. On the basis of a set of criteria, which include functional, semantic, syntactic and cognitive, defined by L. Belekova, archetypal, formulaic (universal, culturally specific, authorial, newly-formed), idiosyncratic and kenotypical VPIs of the literary text are distinguished.*

*On the basis of the collection "Mountain Interval" by the American poet R. Frost, based on the classification of types of VPIs developed by L. Belekova, the archetypal, formulaic, idiosyncratic and kenotypical VPIs have been analyzed. It is concluded that formulaic VPIs are the most numerous in poetry (in particular, culturally specific images are represented by phytonyms and zoonyms), archetypal VPIs are in the form of allusions on biblical themes, and authorial idiosyncrasies are expressed in the images of fire, light, and time. All the VPIs, highlighted in the poetic texts of R. Frost, serve to express the belonging of the poems to the American national and cultural space of the early 20th century.*

*The problem of VPI within the framework of modern linguocognitive research remains relevant, so we see the prospect of investigating the VPIs presented in the poetic texts of authors of different national literatures in a comparative aspect.*

**Key words:** verbal poetic image, cognitive poetics, archetype, idiosyncrasy, kenotype.

**Постановка проблеми.** Сучасна лінгвістика характеризується співіснуванням різних парадигм наукового знання, різноманітністю підходів і напрямів у дослідженні мови. Оскільки когнітивна поетика вивчає художню семантику, акцентуючи увагу на лінгвокогнітивних стратегіях формування й обробки інформації, опредметненої у художніх текстах, постає актуальною проблема семантичного функціонування культурно-маркованих концептів у творчості авторів різних національних літератур.

**Аналіз досліджень.** Когнітивний підхід до розгляду того чи іншого поняття чи явища базується на новому типі наукової методології та полягає у дослідженні ментального як моделі середовища через дослідження поведінки у середовищі, «носія» цієї моделі. У рамках когнітивної лінгвістики та когнітивної поетики було розроблено чітку методологічну систему та концептуальний апарат (Дж. Лакофф, М. Тернер, Р. Цур, З. Ковещец, Ф. Спранг, С. Фелікс). М. Гартнер, М. Берк, Л. Заншайн розглядають когнітивізм як інтердисциплінарний місток дослідження літератури і науки. Науковцями, які присвятили свої дослідження словесного поетичного образу (далі – СПО), є Л. Белехова, Л. Димитренко, О. Філіпчик, Т. Горчак, Р. Стефурак.

**Мета статті** – розглянути різні типи СПО у поетичній збірці «Між горами» Р. Фроста крізь призму лінгвокогнітивного підходу.

**Виклад основного матеріалу.** Образ як форма мислення та засіб пізнання сформувався задовго до появи художнього образу, а образне мислення зумовлене властивою людині здатністю співвідносити предмети та явища навколишньої дійсності один з одним, уявляти один предмет за допомогою іншого. У первісній свідомості відбувалося перенесення подумки суспільних відносин на природу, перенесення суспільного «я» на світ, на

«не я», а найдавніші акти праці та творення одночасно стали естетичним освоєнням світу.

Художній образ виникає пізніше за словесний, проте це поняття володіє ширшим значенням – це специфічна форма та спосіб відображення життя різними видами мистецтва (Лотман, 1964: 82; Телия, 1988: 60). У літературознавстві поняття «художній образ» вживається для позначення особливостей мовного втілення образів-персонажів, образів-мотивів, образів-тем, образу автора (Виноградов, 1981: 102–103).

СПО – це специфічна форма відображення дійсності через конкретно-чуттєву даність предмета відображення (Назарець, 2001: 97). Під конкретно-чуттєвою даністю слід розуміти чуттєвий образ СПО, те, що в ньому безпосередньо зображено сукупність тих індивідуальних предметних ознак, наприклад, перебування у просторі та часі, форма, величина, колір, спосіб дії, які активуються у свідомості людини. Конкретно-чуттєве уявлення відрізняє СПО від такої форми відображення, як схема, у якій відображене життя втрачає свої живі риси. Від повсякденних форм уявлення дійсності СПО відрізняється своєю емоційністю й узагальненістю змісту (Белехова, 2004: 51).

Теорія СПО, розглянута крізь призму когнітивно-поетичного підходу лінгвістичних досліджень, набула в останнє десятиріччя особливої актуальності та була розвинена у працях українських науковців. Так, Л. Белехова подає визначення СПО як «виду художньої комунікації, спрямованої на розкриття текстової, підтекстової та позатекстової інформації, що стоїть за словесними поетичними образами, котрі її опредметнюють» (Белехова, 2004: 18).

Іншим науковцем, хто продовжив наукові розвідки з проблем функціонування словесних (вербальних) поетичних образів, є Л. Димитренко. Дослідниця вважає, що СПО є лінгвокогнітивним

фактом вербального втілення відомостей про світ за допомогою співвіднесення з уже відомою інформацією шляхом концептуальних переносів та універсальних концептуальних зв'язків. Вербалізовані концепти (посередники між словом та дійсністю), у свою чергу, формують концептуальну картину світу й виконують функцію представлення, зберігання й оперування змістом окремого шару інформації (Димитренко, 2000: 4–5).

Кандидатська дисертація О. Філіпчик присвячена дослідженню поетичного образу як двоаспектного явища, яке складається із концептуального і мовного планів. Науковець зосереджує увагу на взаємозв'язку репрезентованих в образі об'єктів реальності, втіленого у тій чи іншій синтаксичній конструкції (Філіпчик, 2000: 6). Корелятами реальних відносин між об'єктами зіставлення є синтаксичні відносини, які вербалізуються у синтаксичних конструкціях, котрі виступають мовним засобом об'єктивації словесного поетичного образу у віршованих текстах (Філіпчик, 2000: 11).

Натомість Р. Стефурак відзначає зв'язок між образним компонентом і внутрішньою формою слова та детально аналізує асоціативно-образний потенціал останньої в поезії. Дослідниця акцентує саме на внутрішній формі слова, адже вона об'єднує мотиваційний, концептуальний та асоціативно-образний складники. Втілення асоціативно-образного потенціалу внутрішньої форми слова забезпечує конструювання художнього змісту віршованого твору (Стефурак, 2003: 7).

У своєму дисертаційному дослідженні, присвяченому когнітивному та семіотичному аспектам функціонування словесного образу-символа, Т. Горчак визначає словесний образ-символ «як імплікативний, макроконтекстуальний, динамічний словесний образ, для якого характерна розщепленість референції та рівноправність вихідного значення і похідного референційного смислу. Він інкорпорує образність і знаковість, які домінують у ньому залежно від характеру інформації, що передається. Образність словесного образу-символу ґрунтується на семантичному переносі – транспозиції, яка виступає тут процесом породження, генерування нових референційних смислів за умови повного збереження самозначущості первинних значень» (Горчак, 2009: 16).

У когнітивній поезиці прийнято розглядати словесний поетичний образ як лінгвокогнітивний текстовий конструкт, що поєднує в собі три іпостасі: передконцептуальну, концептуальну, вербальну. Дж. Лакофф і М. Джонсон вказують, що передконцептуальна сторона СПО є його

матрицею, підґрунтям. Вона є смислом образу, його архетипом, який активується автоматично позасвідомими когнітивними операціями (Lacoff & Johnson, 1999: 10–13). Архетип є формою існування колективного позасвідомого, котра наповнюється змістом у свідомості через міфологічні образи, символи, мотиви та сюжети. Проте архетип сам по собі ще не є образом, це лише емоціогенне передзнання, передконцептуальні імплікації, викликані несвідомою реакцією первісної людини на непізнані сили природи, нездатністю людини пояснити причину свого емоційного стану, зумовленого впливом навколишнього середовища.

*Передконцептуальна іпостась* словесного поетичного образу структурована образ-схемами базових концептів та архетипів, що є їх підґрунтям (Белехова, 2004: 52). *Концептуальна іпостась* є когнітивним кодом СПО, який відображає його узагальнений зміст. За Дж. Лакоффом, формування концептуальної іпостасі СПО відбувається через трансформації образ-схем царин джерела та мети на базі різних видів поетичного осмислення за допомогою лінгвокогнітивних операцій мапування й основних лінгвокогнітивних процедур компресії, комбінації та інтертекстуалізації (Lacoff & Johnson, 1999).

Узагальнений зміст СПО структурований концептуальними схемами, які моделюються шляхом концептуального аналізу сутностей царини джерела та царини мети на основі концептуальної метафори, метонімії та оксюмору.

Концептуальний аналіз СПО – це виявлення концептуальної характеристики сутностей концептосфер шляхом аналізу семантики мовних одиниць, що актуалізують ці сутності в об'єктній і суб'єктній частинах словесного образу. Класифікація концептуальних схем СПО на *прототипні*, *архетипні* та *ідіотипні* уможлиблює визначення особливості конфігурації їх образного простору. Побудова прототипної концептуальної схеми СПО здійснюється шляхом когнітивного аналізу ряду образів, поєднаних загальним концептуальним референтом, тобто образів, у яких царина мети структурована одним і тим самим концептом.

*Вербальна іпостась* СПО є втіленням передконцептуальної та концептуальної структури у словесну тканину віршованого тексту шляхом різних лінгвокогнітивних операцій і процедур, серед яких провідним є конструктивно-творче мапування (Белехова, 2004: 54). СПО як тривимірна величина гнучко змінює свої контури залежно від когнітивних і мовних операцій, що домінують у формуванні образу, та від виду поетичного

мислення (аналогового, асоціативного, парадоксального, параболічного або есеїстичного).

На основі комплексу критеріїв, розроблених Л. Белеховою з урахуванням функціонального, семантичного, синтаксичного та когнітивного параметрів, можна виділити такі типи СПО: архетипні, стереотипні, ідіотипні, кенотипні. Визначальним є *когнітивний критерій*, спрямований на визначення типів знань, опредметнених у словесній тканині образів. Архетипні СПО втілюють емоційно навантажені передзнання та знання фольклору, біблійних і міфологічних сюжетів, стереотипні образи, аксіологічно забарвлені знання про світ взагалі, а для створення нових СПО, ідіотипів і кенотипів, крім знання про світ, необхідне залучення знань про мову, про можливості маніпулювання мовними сутностями в межах лінгвістичної та поетичної компетенції автора та читача.

*Семантичний критерій*, за яким визначається узагальнений зміст СПО шляхом концептуально-семантичного моделювання, дозволяє окреслити конфігурації їх образного простору та виявити категоріальні концептуальні схеми, на котрих ґрунтуються різні типи образів. У свою чергу, категоризація концептуальних схем здійснена для пояснення гносеологічних властивостей кожного з типів словесних поетичних образів (Белехова, 2004: 55). *Синтаксичний критерій* класифікації СПО зважає на особливості синтаксичного упорядкування компонентів суб'єктної та об'єктної частини образу в словесній тканині поетичного тексту. *Функціональний критерій* враховує види мапування, що лежать в основі формування образу (Белехова, 2004: 56).

Отже, *архетипними образами* є такі СПО, які відображають міфопоетичну картину світу і класифікуються на образи-сюжети й образи-символи, в яких шляхом наративного мапування втілюються міфологічні, біблійні та фольклорні знання про світ. Відображаючи явища та події міфопоетичної картини світу, вони вимагають активізації фонових культурно-енциклопедичних знань (Белехова, 2004: 12). Наприклад, до архетипних образів у творах збірки «Між горами» Р. Фроста можемо віднести такі:

*Having tasted fruit, /She scores a pasture...* (Frost, 1920: 33) (алюзія на біблійний сюжет про заборонений плід);

*When supper's on the table* (Frost, 1920: 31);

*The meals we've had no one can take from us. / I wish that everything on earth were just/ As certain as the meals we've had. I wish / The meals we haven't had were, anyway* (Frost, 1920: 17);

*Let's rend the bread* (Frost, 1920: 18) (розділення хліба – алюзія на біблійну Таємну вечерю).

*Стереотипні СПО* – це колективне свідоме, що формує поетичну традицію. Вони побудовані за усталеними поетичними формулами, які відображають синкретичне, аналогове й асоціативне мислення, втілене у постійно повторюваних епітетах, поетичних порівняннях, метафорах, оксюморонах. Л. Белехова поділяє стереотипні образи на універсальні, культурно-специфічні й авторські. *Універсальними* називаються СПО, створені за допомогою постійних тавтологічних епітетів, у семантиці яких простежується тотожність ознак і властивостей предметів, котрі вони описують (Белехова, 2004: 50). Наприклад, стереотипних образів у збірці «Між горами» найбільше. Зокрема, серед універсальних стереотипних образів у Р. Фроста бачимо такі:

*yellow wood* (Frost, 1920: 4);

*it was grassy and wanted wear...* (Frost, 1920: 4);

*ages and ages hence* (Frost, 1920: 5);

*whirls of snow not come to lie* (Frost, 1920: 6);

*the sun shines now no warmer than the moon* (Frost, 1920: 6);

*The extent of pasture* (Frost, 1920: 7);

*the thin frost, almost in separate stars...* (Frost, 1920: 9);

*creaking room* (Frost, 1920: 9);

*late-arising broken moon* (Frost, 1920: 9);

*a patch of old snow* (Frost, 1920: 11);

*uncut jewels, dull and rough* (Frost, 1920: 56).

*Культурно-специфічні* стереотипні образи формуються шляхом атрибутивного мапування певних властивостей тварин і рослин (зооніми та фітоніми). Як зазначає Л. Белехова, у кожній мові фітоніми та зооніми, крім своїх номінативних значень, наділені ще й символічними, які виражають своєрідність світовідчуття та світорозуміння народу. Виявлення культурно-специфічних СПО уможливує встановлення міжкультурних відмінностей поетичного мислення. Культурно-специфічні образи є ядром національної культури кожного народу (Белехова, 2004: 56). До прикладу, серед культурно-специфічних образів можемо згадати приклади фітонімів і зоонімів, що увиразнюють належність поезій до певного національно-культурного простору:

*My woods the young fir balsams* (Frost, 1920: 6);

*go the round of apple, cherry, peach, / Pine, alder* (Frost, 1920: 19);

*When pear and cherry bloom went down* (Frost, 1920: 24);

*I see birches bend to left and right* (Frost, 1920: 26);



*to bush my peas...* (Frost, 1920: 29);  
*petals fallen from the apple tree...* (Frost, 1920: 31);  
*For the dark pine* (Frost, 1920: 37);  
*she went to break a bough / the gum of the mountain spruce* (Frost, 1920: 56).

Авторськими вважаються стереотипні СПО, котрі завдяки систематичному цитуванню у творах інших авторів стали афоризмами. Наприклад, до авторських стереотипних образів віднесемо:

*The Road Not Taken* (Frost, 1920: 4);  
*hang enough on to pick off enough* (Frost, 1920: 7);

*We love the things we love for what they are* (Frost, 1920: 24);

*Thought has a pair of dauntless wings* (Frost, 1920: 25);

*I wander out of beaten ways* (Frost, 1920: 34).

Новообрази максимально віддалені від стереотипу, вони є пізнавально-творчими структурами, що призводять до виникнення нових образних понять (ідіотипи) та нових вузлів у концептуальній мережі понять (кенотипи). В ідіотипних і кенотипних СПО простежуються різні лінгвокогнітивні процеси й операції створення новизни (Белехова, 2004: 57). Наприклад, серед новообразів у Р. Фроста бачимо такі ідіотипи:

*A light he was to no one but himself* (Frost, 1920: 9);  
*It is speckled with grime as if / Small print overspread it* (Frost, 1920: 11);

*chairs turned upside down to sit like people / In other chairs* (Frost, 1920: 12);

*Would evidence of having been called lady / More than so many times make me a lady / In common law* (Frost, 1920: 14);

*besides the things I tell you of, / I only see the years. They come and go / In alternation with the weeds, the field, / The wood* (Frost, 1920: 16);

*New is a word for fools in towns who think / Style upon style in dress and thought at last / Must get somewhere* (Frost, 1920: 18);

*a scorched Fourth-of-July feeling* (Frost, 1920: 44).

Через згадку про Четверте липня в уяві читача виникає образ вогню, феєрверків, що нагадують про війну:

*we are digging almost down to China* (Frost, 1920: 44);

*The buzz-saw snarled and rattled...* (Frost, 1920: 50);

*The doctor put him in the dark of ether* (Frost, 1920: 51);

*he gave no one else a laugher's license* (Frost, 1920: 58);

*He took him down below a cramping raffer...* (Frost, 1920: 58);

*Lucky for you / You had us for a half-way station / To stop at* (Frost, 1920: 67);

*we lose all measure of pace, / And fixity in our joys, / And acquire a listening air* (Frost, 1920: 74).

Формування ідіотипного СПО з лінгвокогнітивними процесами категоризації вербалізації (переважно з операціями наративного і конструктивно-творчого мапування на фонологічному, лексико-морфологічному та синтаксичному рівнях). Натомість створення кенотипного образу характеризується передкатегоріальними лінгвокогнітивними процесами й операціями на передконцептуальному та текстовому рівнях. Новизна ідіотипних СПО на концептуальному рівні забезпечується лінгвокогнітивними операціями спеціалізації та модифікації, що ведуть до трансформації прототипових концептуальних схем, які лежать в основі стереотипних СПО.

Апогеєм поетичної творчості, як підкреслює Л. Белехова, є не лише нове висвітлення старих істин, а й створення такого словесного образу, який не має аналогів, призводить до порушення та навіть руйнування усталених поглядів на звичні явища і життєві події, на процеси, які відбуваються в світі, та який викликає раптове осяяння в розумінні суті речей. Такий СПО називається *кенотипом*. Він здійснює концептуальний прорив у поняттєвій системі людини, що обумовлюється появою нового концепту або нового значення слова (Белехова, 2004: 59). Щодо кенотипних образів, у збірці «Між горами» Р. Фроста, їх не виявлено.

**Висновки.** Проаналізувавши поетичні тексти, які входять до збірки Р. Фроста «Між горами» ми виявили, що архетипні СПО відображають міфопоетичну картину світу. Стереотипні, підґрунтям яких є синкретичне поетичне мислення, репрезентують усталені прототипові схеми віршованого мовлення, укорінені в художній свідомості внаслідок тривалого історико-культурного розвитку поезії, а ідіотипні СПО виникають внаслідок тривалого історико-культурного розвитку поезії, тоді як кенотипні образи руйнують звичні концептуальні схеми, їх смисл створює концептуальний прорив у поняттєвій системі людини, оскільки в них відображена кристалізація нового досвіду людства.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белехова Л. І. Глосарій з когнітивної поетики. Херсон : Айлант, 2004. 124 с.
2. Виноградов В. В. Проблемы русской стилистики. Москва : Высшая школа, 1981. 320 с.



3. Горчак Т. Ю. Словесний образ-символ в американській поезії ХХ століття: когнітивно-семіотичний аспект : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ : Київський національний лінгвістичний університет, 2009. 20 с.
4. Димитренко Л. В. Когнітивні та лінгвостилістичні особливості поетичного образу (на матеріалі американської поезії ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Одеса : Одеський державний університет ім. І. І. Мечнікова, 2000. 19 с.
5. Лотман Ю. М. Лекции по структуральной поэтике. Вып. 1. (Введение, теория стиха). *Ученые записки Тартуского гос. ун-та. Труды по знаковым системам*. Вып. 160. Т. 1. 1964. 194 с.
6. Назарець В. М. Літературно-художній образ. *Теорія літератури*. Київ : Либідь, 2001. С. 96–176.
7. Стефурак Р. І. Асоціативно-образний потенціал внутрішньої форми слова у поетичному тексті (на матеріалі української поезії 60–90 років ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Івано-Франківськ : Прикарпатський університет ім. В. Стефаника, 2003. 24 с.
8. Телия В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира. *Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира*. Москва : Наука, 1988. С. 183–204.
9. Філіпчик О. Й. Синтаксичні засоби створення образу (на матеріалі сучасної американської поезії : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Одеса : Одеський державний університет ім. І. І. Мечнікова, 2000. 17 с.
10. Frost R. *Mountain Interval*. New York : Henry Holt and Company, 1920. 75 p.
11. Lakoff G., Johnson M. *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books, 1999. 624 p.

#### REFERENCES

1. Bieliehova L. I. *Glosarii z kohnityvnnoi poetyky [Glossary of cognitive poetics]*. Kherson: Aydant, 2004, 124 p. [in Ukrainian].
2. Vinogradov V. V. *Problemy russkoy stilistiki [Problems of Russian stylistics]*. Moskva: Vysshaya shkola, 1981, 320 p. [in Russian].
3. Horchak T. Yu. (2009). *Slovesnyi obraz-symvol v amerykans'kii poeziii XX stolittia: kohnityvno-semiotychnyi aspekt [Verbal image-symbol in American poetry of the 20<sup>th</sup> century: cognitive-semantic aspect]*. Extended abstract of candidate's thesis. Odessa: I. Mechnykov National University of Odessa [in Ukrainian].
4. Dymytenko L. V. (2000). *Kohnityvni i lnhvostylistychni osoblyvosti poetychnoho obrazu (na materialy amerykans'koi poeziii XX st.) [Cognitive and linguostylistic peculiarities of poetic image (on the material of American poetry of the 20<sup>th</sup> century)]*. Extended abstract of candidate's thesis. Odessa: I. Mechnykov National University of Odessa [in Ukrainian].
5. Lotman Yu. M. *Lektsii po struktural'noi poetike. Vyp. 1 (Vvedeniie, teoriia stiha) [Lectures on structural poetics. Vol. 1 (Introduction, theory of poetry)]*. *Uchenyie zapiski Tartuskogo hos. un-ta. Trudy po znakovym sistiemam*. Vol. 160. 1. 1964. 194 p. [in Russian].
6. Nazarets V. M. *Literaturno-khudozhnii obraz [Fiction image]*. *Teoriia literatury*. K.: Lybid', 2001. P. 96–176. [in Ukrainian].
7. Stefurak R. I. (2003). *Asotsiatyvno-obraznyi potentsial vnutrishnoi formy slova u poetychnomu teksti (na materialy ukrains'koi poeziii 60–90 rokov XX stolittia) [Associative imagery potential of word inner form in the poetic text (on the material of Ukrainian poetry of the 60's–90's of the 20<sup>th</sup> century)]*. Extended abstract of candidate's thesis. Ivano-Frankivs'k: V. Stefanyk National University of Prykarpattia [in Ukrainian].
8. Teliia V. N. *Metaforizatsiia i yeyo rol' v sozdanii yazykovoii kartiny mira [Metaphorization and its role in forming the language picture of the world]*. *Rol' chelovecheskoho faktora v yazyke. Yazyk i kartina mira*. Moskva: Nauka, 1988. P. 183–204. [in Russian].
9. Filipchuk O. Y. (2000). *Syntaksychni zasoby stvorennia obrazu (na materialy suchasnoii amerykans'koi poeziii) [Syntactic means of image creation (on the material of modern American poetry)]*. Extended abstract of candidate's thesis. Odessa: I. Mechnykov National University of Odessa [in Ukrainian].
10. Frost R. *Mountain Interval*. New York: Henry Holt and Company, 1920. 75 p.
11. Lakoff G., Johnson M. *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books, 1999. 624 p.

УДК 811.161.2'373.21(477.54)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208524>

**Людмила ГЕРМАН,**

*orcid.org/0000-0003-1006-6225*

кандидат філологічних наук, доцент,  
завідувач кафедри мовних дисциплін

Харківського національного аграрного університету імені В. В. Докучаєва  
(Харків, Україна) *herman\_lyudmyla@ukr.net*

**Інна ПІДГОРОДЕЦЬКА,**

*orcid.org/0000-0003-4402-033X*

кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри мовних дисциплін

Харківського національного аграрного університету імені В. В. Докучаєва  
(Харків, Україна) *ipodgorodetskaya@gmail.com*

**Олена ТИХОНЕНКО,**

*orcid.org/0000-0002-4569-9869*

кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри мовних дисциплін

Харківського національного аграрного університету імені В. В. Докучаєва  
(Харків, Україна) *tykhonenko\_olena@ukr.net*

## ОСНОВНІ ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ МОВНОГО ЛАНДШАФТУ ХАРКОВА НА ТЛІ СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ЗМІН

У статті розглянуто проблему формування мовного ландшафту Харкова впродовж історичного буття міста в контексті соціальних і політичних змін. Дослідження проведено на матеріалі годонімів Харкова. Метою дослідження є з'ясування впливу соціально-політичних чинників на формування мовного ландшафту Харкова в різні історичні періоди (від заснування міста дотепер). Визначено основні періоди становлення топонімічної системи міста й позамовні чинники, що впливали на процеси номінації міських об'єктів. Окреслено функції годонімів. Виявлено джерельну базу й механізми їх творення. На основі мотиваційних ознак визначено тематичні групи годонімів. Основну увагу приділено перейменуванню лінійних об'єктів у процесі декомунізації. Дослідження джерельної бази й механізмів творення годонімів дало змогу визначити три основні їх типи: відонімні, відапелятивні та змішані, які в різних кількісних співвідношеннях представлено в усі періоди існування міста. На основі аналізу тематичних груп годонімів в історичній ретроспективі виявлено змінність одних і відносну сталість інших на тлі соціально-політичних процесів, які відбуваються в суспільстві. Встановлено, що на початку доби незалежності простежується процес деідеологізації МЛ Харкова: вулицям і провулкам повертають історичні назви, зростає число нейтральних номінацій, з'являються поодинокі найменування, що мають символічний зміст у контексті ідеології «державотворення». Сьогодні маркерами нової ідеології виступають годоніми, що увічнюють визначні події в історії незалежної України, імена діячів національно-визвольного руху, видатних учених, митців, спортсменів. Однак у найменуваннях лінійних міських об'єктів Харкова не використано назв національних кольорів, відсутні маркери державної символіки, що свідчить про неповне використання ідеологічного потенціалу годонімів на сучасному етапі.

**Ключові слова:** мовний ландшафт, соціально-політичні зміни, годонім, місто Харків, джерела номінації, тематичні групи годонімів.

**Lyudmyla HERMAN,**

*orcid.org/0000-0003-1006-6225*

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Head of the Chair of Language Disciplines  
of V. V. Dokuchaiev Kharkiv National Agrarian University  
(Kharkiv, Ukraine) *herman\_lyudmyla@ukr.net*

**Inna PIDHORODETSKA,**

*orcid.org/0000-0003-4402-033X*

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Language Disciplines  
of V. V. Dokuchaiev Kharkiv National Agrarian University  
(Kharkiv, Ukraine) *ipodgorodetskaya@gmail.com*

**Olena TYKHONENKO,**

*orcid.org/0000-0002-4569-9869*

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Language Disciplines  
of V. V. Dokuchaiev Kharkiv National Agrarian University  
(Kharkiv, Ukraine) tykhonenko\_olena@ukr.net*

## THE MAIN PERIODS OF FORMING KHARKIV LANGUAGE LANDSCAPE IN THE CONDITIONS OF SOCIAL AND POLITICAL CHANGES

*The article is concerned with the problem of forming Kharkiv language landscape in the conditions of social and political changes from city's foundation up to nowadays. The research is conducted on the material of hodonyms of Kharkiv city. The aim of the research is to determine the influence of social and political factors on the formation of Kharkiv language landscape in different historical periods (from its foundation up to nowadays). The main periods of forming Kharkiv toponymy system caused by extralingual factors are determined. The functions performed by hodonyms are described. The sources of forming these nominations are determined as well as the thematic groups based on the motivation traits. The main attention is given to renaming line objects in the process of decommunization. The study of hodonyms resource basis and mechanisms of their creation permits to distinguish their three main types: hodonyms formed from onyms, ones created from appellatives and mixed ones which are presented in various periods in different quantities. On the basis of the historical retrospective analysis of thematic hodonyms groups the changeability of some of them and stability of others due to social and political changes in the society were revealed. It is determined that in the period of Independence the process of deidiologization of the language landscape of the city is traced: the streets and lanes receive their historic names; the increase of neutral nominations is noticed as well as the appearing the memorial names containing the new symbolic content – state formation ideology. It is defined that the ideological function is realized in the markers of state formation which are contained in the hodonyms symbolising the prominent events in the history of independent Ukraine, the names of activists of national movements for Independence, famous scientists, artists, sportsmen. It is revealed that the names of national colours and other markers of state symbolics are not used in forming the language landscape of the city that is the evidence of deideologization of toponymy space at the modern stage.*

**Key words:** *language landscape, social and political changes, hodonym, Kharkiv city, sources and ways of nomination, thematic groups of hodonyms.*

**Постановка проблеми.** За останні десятиріччя після отримання Україною незалежності в 1991 р. мовний простір українських міст і сіл зазнав значних якісних змін. На теренах України державною стає українська мова, яка займає панівне становище в мовному ландшафті (далі – МЛ) всіх регіонів. У добу незалежності перейменовано тисячі вулиць, провулків, площ, проспектів, що не могло залишитися поза увагою істориків, соціологів, лінгвістів.

Дослідження МЛ України перебуває в полі зору вітчизняних мовознавців і є актуальним з огляду на важливість становлення сучасного урбанімікону, що пов'язано з відновленням історичної пам'яті й культурних цінностей нашої держави.

**Аналіз досліджень.** У вітчизняному мовознавстві вивчення особливостей МЛ набуває дедалі більшої популярності та є предметом зацікавлення соціолінгвістів, лінгвокультурологів, психолінгвістів, етнографів та ін.

Системне дослідження МЛ почалося кілька десятиліть тому, про що свідчать праці вітчизняних і зарубіжних авторів (Л. Белей, А. Загнітко, А. Мезенко, Г. Мацько, О. Олійник, Л. Федорова, Л. Кальве та ін.), у яких у різних аспектах на матеріалі багатьох мов досліджено елементи

МЛ. Відповідно до термінології соціолінгвістики МЛ розуміємо як мову публічних і комерційних знаків на певній території чи в певному регіоні (Landry, Bourhis, 1997: 25). Найбільш динамічним складником МЛ є годонім. У цілях нашого дослідження звернемося до означеного поняття. Дослідники зазначають, що годоніми – це найбільш нестабільна частина МЛ міста, оскільки вони швидко реагують на історико-соціальні зміни в житті міста і країни загалом, пов'язані з політичними подіями, що відбуваються в державі, державною мовною політикою, духовними цінностями населення, які впливають на процес творення найменування (Мезенко, 2011: 389). О. Суперанська зазначає, що годоніми є найрухливішим змінюваним пластом лексики, який відображає національну культуру, містить великий обсяг інформації про традиції, своєрідності менталітету й особливості світорозуміння тощо (Суперанская, 1985: 120).

**Метою дослідження** є з'ясування впливу соціально-політичних чинників на формування МЛ Харкова в різні історичні періоди (від заснування міста дотепер). Досягнення мети розвідки передбачає виконання низки завдань: визначення хронологічних меж періодів становлення топонімічної

мапи міста; виявлення позамовних і внутрішньомовних чинників, що впливають на формування МЛ; окреслення функцій годонімів; визначення джерельної бази й механізму їх творення; характеризування лексико-семантичних трансформацій найменувань міських лінійних об'єктів.

Тож об'єктом цієї розвідки є годоніми Харкова як власні назви лінійних топографічних об'єктів урбанонімного простору, а саме: вулиць, проспектів, бульварів, провулків, набережних, проїздів, узвозів.

Джерельною базою дослідження послужили документи органів місцевого самоврядування (Рішення, 2015; Розпорядження, 2016; Рішення, 2018; Рішення, 2019) та довідники різних років (Харьковъ, 1915; Список, 1934; Лейбфрейд, Полякова, 1998; Довженко, 2010).

Попри активність наукових пошуків, присвячених вивченню МЛ міст України, трансформацію харківської топоніміки розглянуто переважно в історичному аспекті (Савченко, Тахтаулова, 2018 та ін.), а мовний аспект формування системи годонімів міста Харкова не досліджено належним чином.

**Виклад основного матеріалу.** Становлення МЛ міста пов'язане з його історичним розвитком і тими суспільно-політичними процесами, що прямо чи опосередковано впливають на зміни мовного середовища. Беручи до уваги періодизацію формування топонімічної мапи Харкова (Савченко, Тахтаулова, 2018: 125), виділяємо такі періоди: 1) доімперський період – від виникнення Харкова в 1654 р. як військового укріплення до перетворення його на губернське місто (приблизно 100 років). Тоді номінація міських об'єктів мала безсистемний, нерегульований характер, політичні й ідеологічні чинники не впливали на вибір найменувань; 2) імперський період (кінець XVII ст. – 1917 р.). Харків стає адміністративним, торговельно-ремісничим і культурним центром Слобідсько-Української губернії у складі Російської імперії. У цей період у мовному просторі міста з'являються окремі ідеологічно марковані номінації; 3) радянський період (1917–1991). Революція 1917 р. поклала початок масштабним змінам у політичній, економічній, суспільній сферах життя міста. У 1917–1919 рр. політична влада змінювалася кілька разів. У цей період українська мова розширює межі свого функціонування. У 1919 р. нова влада починає масові перейменування вулиць, провулків площ тощо, використовуючи потужний ідеологічний потенціал годонімів; 4) сучасний, або період незалежності (1991 р. – дотепер), характеризується низкою

законів, зокрема Законом України «Про засудження комуністичного та націонал-соціалістичного (нацистського) тоталітарних режимів в Україні та заборону пропаганди їхньої символіки» від 9 квітня 2015 р., що зумовили чергову ґрунтовну трансформацію урбанонімії Харкова.

На кожному етапі МЛ міста зазнає впливу позамовних і внутрішньомовних чинників. До перших відносимо суспільно-політичні процеси (зокрема зміну державного устрою), ідеологію, мовну політику держави, географічні особливості, економіку, демографію, історичні й культурні події, релігію, світоглядні орієнтири, етнічні проблеми тощо. Внутрішньомовними чинниками є зміни у фонетичній і граматичній системах мови, правописі, превалювання тих чи інших способів словотворення топонімічних назв у різні періоди становлення урбанонімікону.

Звернімо увагу, що одним із вагомих позамовних чинників, який впливає на формування онімного простору міста, є мовна політика, пов'язана зі свідомим впливом суспільства на мову. Національно-мовні проблеми постають у центрі уваги і є соціально й ідеологічно значущими. Питання мови для України завжди було й досі залишається питанням політичним. Від офіційного статусу мови в державі залежить її стан. Мовна політика здатна також впливати на зміни в лексико-семантичній структурі мови загалом і на творення нових найменувань (у нашому випадку годонімів) зокрема.

Як відомо, до 1905 р. на теренах Російської імперії українську мову було цілковито вилучено з науки, громадського обігу, а заборона на її використання в освіті й офіційно-діловій сфері тривала до 1917 р. Директивні документи 1917–1920 рр. визначають спрямування тогочасної мовної політики на запровадження української мови як державної в органах влади, освіті, культурі тощо. Предметом уваги нової влади за часів Центральної Ради були проблеми розширення сфери функціонування української мови. Так, наприклад, у законі УЦР про державну мову від 24 березня 1918 р. зазначалося: «Всякого роду написи, вивіски тощо на торговельно-промислових, банкових та подібних закладах і конторах повинні писатися державною українською мовою, крім інших мов <...>» (Закон, 1918). Із утворенням УНР, набувши статусу державної, українська мова отримала імпульс до закономірного розвитку разом із новим політичним, громадським життям, а отже, стала головною в топонімічному просторі Харкова.

Зауважимо, що після встановлення радянської влади функціонування української мови не



припинялося, хоча російська мова не була витіснена з офіційної сфери. Відповідно до постанови ВУЦВК від 1921 р. «Про вживання в усіх установах української мови нарівні з російською» усі топонімічні об'єкти мали подвійні назви. Тож україномовні годоніми вперше з'являються на топонімічній мапі Харкова після революційних подій 1917 р. За радянських часів двомовність МЛ Харкова зберігалась і їхня функціональність розширилась.

Годоніми як символічні знаки топонімічного простору міста виконують низку функцій. Так, на етапі заснування військового поселення назви вулиць Харкова допомагали орієнтуватися у просторі і виконували лише номінативну й інформаційну функції, указуючи напрямом шляхів (*Сумська, Катеринославська*), заняття мешканців (*Римарська, Коцарська, Чоботарська*), походження поселенців (*Німецька*) тощо.

Із плином часу, з перетворенням Харкова на губернське місто функціональність годонімів розширюється: на мапі міста з'являються ідеологічно марковані найменування вулиць, пов'язані з іменами представників імператорської родини (*Катерининська, Єлизаветинська*). Але їх кількість незначна.

У 1894 р. у Харкові відбулися перші значне перейменування вулиць, мета яких полягала в упорядкуванні топонімічної мережі міста. Міське самоврядування поряд із природно сформованими джерелами номінації додало новий напрям у конструювання урбанонімічного простору міста – меморіальні назви (Тахтаулова: 62). У цей період МЛ міста поповнюється іменами видатних діячів російської культури (вулиці *Пушкінська, Лермонтівська, Гоголя, Чайковська*). Ці годоніми, окрім номінативної, виконують меморіальну, культурно-просвітницьку, виховну функції. У назвах харківських вулиць також увічнюють пам'ять про засновника університету Василя Каразіна, лікаря Володислава Франковського, слобожанський полковничий рід Донець-Захаржевських, родину харківських купців Карпових тощо (Тахтаулова: 63). Назви міських об'єктів розширюють свою функціональність: залишаючи за собою дві основні функції – номінативну й інформаційну – вони дедалі частіше набувають символічних значень і виступають у просвітницькій, ідеологічній, меморіальній, виховній функціях.

За радянських часів урбаноніми стають потужним засобом поширення державної ідеології. У перші пореволюційні роки МЛ Харкова поповнився іменами і прізвищами діячів міжнародного комуністичного руху, радянських військо-

вих і політичних постатей, маркерами епохи соціалізму. Варто зазначити, що центральна частина Харкова зазнала кардинальних топонімічних змін. Із мапи Харкова зникають, зокрема, такі назви вулиць: *Сумська, Римарська, Катеринославська, Петинська* та ін. Столичний статус міста, на нашу думку, прискорив процес перейменувань у Харкові, хоча практику тотальної універсалізації годонімів упроваджують і в інших містах Радянської України, нівелюючи їхню регіональну специфіку.

Засновники нового соціального устрою повною мірою використовували ідеологічний потенціал годонімів для поширення ідей соціалізму і комунізму, формування нової громадянської свідомості. Зміни політичного вектора партії відображувалися на топонімічній мапі міста. Наприклад, провулок *Троїцький* у 1936 р. отримав назву *Політемігрантів*, а вже у 1938 р. його перейменовано на провулок *Горійський* (на честь рідного міста Сталіна). Після війни провулку повернули назву *Троїцький*, а в 1966 р. його перейменували на провулок *Івана Дубового*, вшановуючи пам'ять учасника революційного руху, командувача Харківським військовим округом, репресованого 1938 р. й посмертно реабілітованого. У 2015 р. провулку повернули історичну назву – *Троїцький* (Буряковская, 2019: 10).

У повоєнні роки з'являються годоніми, що увічнюють пам'ять про героїв та події Другої світової війни. Водночас частині вулиць і майданів повертають їхні історичні назви.

Трансформації МЛ Харкова наприкінці радянської епохи і після набуття Україною незалежності в 1991 р. пов'язані зі зміною ідеологічного курсу. І якщо формування урбанонімікону Харкова за радянської доби відбувалося в умовах державної ідеології, засудженої через тоталітарну природу, то конструювання МЛ міста після 1991 р. і особливо у зв'язку із законами про декомунізацію відбувається в контексті ідеології державотворення (Мацюк, 2017: 79).

Демократизація суспільного життя в Україні, що почалася в останні десятиріччя ХХ ст., зумовила потребу в оновленні онімного простору Харкова. Процес перейменувань кінця 1980-х – початку 1990-х рр. не набув системного характеру: лише незначна кількість лінійних об'єктів міста отримала нові назви: вул. *Дзержинського* стала *Мироносицькою*, вул. *Свердлова* – *Полтавським Шляхом*, набережна *Жданова* змінила свою назву на *Харківську*, вул. *Восьмого з'їзду Рад* – на *Бориса Чичибабіна*, пров. *ім. Герцена* назвали іменем *Валентина Бондаренка*.

Лише у 2015–2019 рр. МЛ Харкова зазнає суттєвих змін. Внаслідок декомунізаційних процесів масово зникають із топонімічного простору міста ідеологічні назви радянського періоду. Натомість з'являються меморіальні назви на честь воїнів АТО, учасників Революції Гідності, сучасних політичних діячів-борців за українську державність; українських військових діячів часів існування УНР. Про добу Козаччини нагадують вулиці *Козацька, Гетьманська, Старшинська, Січових Стрільців*, провулок *Січовий*. Період незалежності репрезентують такі годоніми: *Свободи, Волонтерська*.

Однак більшість перейменувань – це меморіальні назви-присвяти на вшанування пам'яті видатних діячів науки і мистецтва, життя і діяльність яких пов'язані з Харківщиною. Серед них, зокрема, митці: І. Багряний, М. Бернес, Л. Биков, В. Стус, В. Винниченко, М. Врубель, М. Крушельницький, П. Левченко, Є. Плужник, М. Пестріков, Л. Сердюк; науковці: Д. Багалій, В. Гордон, М. Драгоманов, Л. Ландау, К. Калінін, Л. Мала, О. Михайлик, Є. Редін, Т. Осиповський, О. Погорелов, І. Срезневський, О. Шалімов; спортсмени: О. Бабкін, О. Баркалов, І. Піддубний.

Вулицям і провулкам повертають їхні історичні назви (*Благовіщенська, Дівоча, Садова, Подільський, Пантелеймонівська, Троїцький, Мефодіївська, Різдяна, Молочна*). Це ідеологічно нейтральні найменування, які містять інформацію про перших поселенців, особливості місцевості, релігію.

Серед нових годонімів є номінації, пов'язані з культовими спорудами (*Валентинівська, Озерянська, Воскресенська, Жон Мироносиць, Соборний, Воскресенський, Петропавлівський, Георгіївський*). На мапі сьогоденнього міста знаходимо назви з позитивною і нейтральною семантикою (*Ранковий, Оксамитовий, Кедровий, Маковий, Сливовий, Прохолодний, Жасміновий, Леб'язий*). МЛ міста відображує назви населених пунктів обласного й районного підпорядкування України (*вул. Житомирська, Тернопільський в'їзд, вул. Львівська, вул. Миколаївська, вул. Рівненська, в'їзд Демидівський, в'їзд Корецький*), міст-побратимів Харкова (*Варненська, Кутаїська, Каунаська*).

Із 2018 р. у кварталах нової забудови Харкова з'явилися годоніми на честь відомих діячів: Праведниці Миру О. Белової, композитора С. Борткевича. Інші нові найменування мають семантичну віднесеність до рослинного світу і мають позитивне або нейтральне оцінне забарвлення (*в'їзд Кутиновий; вулиці Вересова, Мохова, Грибна,*

*Кутинова, Хвощова; провулки Грибний 1-й, Грибний 2-й, Кутиновий 1-й, Кутиновий 2-й, Кутиновий 3-й*). Очевидно, що досить частими є випадки використання тієї самої назви в поєднанні з відмінними номенклатурними назвами.

Узагалі період незалежності стосовно формування МЛ Харкова характеризують, з одного боку, такі тенденції, як аполітичність і деідеологізація, а з другого – відродження й увічнення пам'яті про історичне минуле, сучасні події, наукові й духовні надбання уславлених земляків.

Дослідження джерельної бази й механізмів творення годонімів Харкова дало змогу поділити номінації на три групи: 1) годоніми, утворені від власних назв, тобто відонімні; 2) годоніми, утворені від загальних назв, тобто відапелятивні; 3) змішані годоніми, утворені поєднанням власних і загальних назв (онімів та апелятивів).

У доімперський та імперський періоди поширеними були відапелятивні назви. Це годоніми, які отримали свої найменування від розташованих на них об'єктів: *Госпітальна, Гостинна, Конюшенна, Кладовищенська, Поштовий, Барачний*. Помічено також відапелятиви, утворені від назв ремесел, професій перших поселенців: *Чоботарська, Римарська, Гончарний*. З-поміж відонімних годонімів виділяємо сакральні назви, що здебільшого вказували на найменування церковних установ, розміщених поблизу: *Благовіщенська, Петропавлівський, Георгіївська, Єпархіальна, Святодухівська, Михайлівська, Воскресенська*.

Відантропонімні назви в доімперський період вказували на імена людей – перших поселенців, що мешкали на цих вулицях і провулках (*Черновські – відповідно пров. Черновський, пров. Мало-Черновський; Молошні – вул. Молочна; Рижови – вул. Рижівська, пров. Рижівський; Шатилов – вул. Шатилівська; Курилов – вул. Курилівська, в'їзд Курилівський; Куликовський – узвіз Куликівський, вул. Куликівська; Лаврентьева – пров. Лаврентіївський; Максиміліан Гельферіх – вул. Максиміліанівська; Мороховець – Мороховецька набережна, пров. Мороховецький; Новохатські – вул. Новохатська*). До речі, ці назви повернено на мапу міста під час декомунізаційних процесів. Як зазначалося вище, в імперський період з'являються відантропонімні годоніми на честь членів царської родини і діячів російської культури. В описуваній період більшість міських найменувань виконувала насамперед називну й інформаційну функції, допомагаючи орієнтуватися в міському просторі. Меморіальна, культурно-просвітницька й ідеологічна функції були властиві лише окремим найменуванням цієї доби.

У радянський період значно переважають відоміні годоніми, решта назв – відапелятивні і незначна кількість змішаних.

Найчисельнішу групу представляли найменування, що походили від антропонімів і топонімів, при цьому перевагу надавали відантропонімним годонімам: *Анрі Барбюса, Артема, Блюхера, Бакуліна, Галана, Буздаліна, Железнякова, Ілліча, К. Лібкнехта, Кірова, Кулика Івана, Леніна, Марселя Кашена, Ольминського, Островського, Петровського, Руднева, Урицького* та ін.

Відтопонімні репрезентовано номінаціями: *Новобаварський, Познанська, Ростовська*.

Група відапелятивних годонімів менша за кількістю, наприклад: *Жовтнева, Лісова, Революції, Правдинська, Пролетарський, Транспортної Колони, Червонозірська, Зоряний* та ін.

Група змішаних представлена номінаціями: *Бакінських Комісарів, Командарма Корка, Латиських Червоних Стрільців, Юного Ленінця*.

Розглядаючи найменування періоду незалежності, доходимо висновку, що група відоміних годонімів збільшилася. Як і в попередній період, це відантропонімні та відтопонімні номінації. Зросла кількість відтопонімних назв (*Гурзуфська, Варненська, Подільський, Кутаїський, Тернопільський, Семенівський* тощо). Відантропонімні представлені номінаціями: *Семена Кузнеця, Євгена Плужника, Семка, Срезневського, Аверіна, Стельмаха, Лазаревича, Людмили Гурченко, Івана Багмута, Пильчикова, Алчевських, Пестрікова, Михайла Зеленіна, Ерліха, Леся Сердюка* та ін.

Групу відапелятивних найменувань представлено годонімами: *Прохолодний, Гончарний, Садова, Дівоча, Науки* та ін.).

Змішаними є такі номінації: *Архітектора Альошина, Академіка Волкова, Велика Жихорська, Академіка Погорелова*.

Розглянувши джерела походження годонімів, зупинимося на дослідженні мотиваційних ознак (МО), котрі покладені в основу найменування того чи іншого лінійного міського об'єкта і за якими виокремлюємо тематичні групи назв вулиць, провулків та ін.

Аналіз номінацій доімперського періоду дає змогу визначити на основі МО такі тематичні групи годонімів:

1) «прізвища мешканців» (*Бібікова, Гребеннікова, Гунченкова, Єношина, Карабутова, Клочки (Клочківка), Куликівка, Назарцева, Синицького, Шаповалова*);

2) «імена й заняття мешканців» (*Писаря Максима, Борисенкова Пушкаря*);

3) «посади й військові звання жителів» (*Пана полковника в замку, Пана судді, Сотницька*);

4) «імена й походження мешканців» (*Богодунівського Семена*);

5) «особливості місцевості» (*У пригородку вулиця, Над ярком, Набережна*);

6) «напрямок дороги» (*Сумська, Малосумська, Новомалосумська, Зміївська, Московська, Старомосковська, Полтавський шлях, Катеринославська*);

7) «назви церков» (*Николаєвська (Нікольська, Троїцька, Благовіщенська)*);

8) «гідроніми» (*Нетеченська*);

9) «ремесла» (*Римарська (Лимарська), Коцарська, Чоботарська*).

Найбільшою за чисельністю є тематична група, яку складають антропоніми – прізвища місцевих жителів; решта тематичних груп кількісно їй поступається.

В імперський період виділяємо тематичні групи годонімів за МО:

1) «видатні громадські діячі, просвітителі, науковці, лікарі, меценати Харківщини» (*Каразінська (Каразіна), Мечнікова, Максиміліанівська, Кокошкінська, Донця-Захаржевського, Кравцова, Воробйова, Сердюківський, Сомовський, Сорочинський, Тараканівський, Чириківський, Харинський, Харитоненківський, Черноглазівська, Шванська*);

2) «об'єкти, розташовані на вулиці» (*Університетська, Технологічна, Ветеринарна, Гімназична, Бурсацький, Класичний, Госпітальна, Банний, Інструментальна, Кирпична, Кінна, Кладбищенська, Лазаретна, Сінна, Рибна, Провіантський, Монастирський*);

3) «видатні діячі української та російської культур» (*Шевченківська, Сквородинівська, Пушкінська, Гоголівська (Гоголя), Лермонтівська, Ломоносівський, Гаршина, Чайковська, Жуковського*);

4) «національність» (*Німецька, Вірменський, Греківська, Циганський*);

5) «посада, суспільний стан» (*Губернаторська, Купецький, Мищанська, Дворянська*);

6) «імперські полководці» (*Суворова, Багратіона, Олександра Невського*);

7) «представники імператорської родини» (*Олександрівський, Катерининська, Єлизаветинська*);

8) «назви релігійних споруд, церковні реліквії» (*Пантелеймонівська, Каплунівська, Мирносицька, Михайлівська, Воскресенська, Тихонівська*);

9) «ремесла, заняття» (*Дегтярна, Кузнечна, Торговий, Гончарівська*);



10) «населені пункти Харківської губернії» (*Охтирська, Валківська, Старобільська*);

11) «українські, російські, європейські міста» (*Полтавська, Київська, Батуринська, Белгородський, Петроградський, Оренбурзька, Берлінська, Варшавський*);

12) «особливості місцевості» (*Подільська, Василівський острів, Підгірна, Холодногірська, Холодний*);

13) «гідроніми» (*Немишлянська, Лопанська, Харківська*).

Порівнюючи два періоди (доімперський та імперський), зазначимо, що серед нових найменувань, які з'явилися в другий період, також превалюють прізвиська місцевих жителів. Це харків'яни, чия діяльність відіграла важливу роль у громадському житті міста, а іноді – і за його межами. Топонімічну мапу міста поповнюють імена відомих представників української та російської культур, імперських полководців, членів царської родини. Соціальні прошарки населення Харкова як губернського купецького міста представлено в назвах *Губернаторська, Купецький, Дворянська, Міщанська*.

В імперський період зростає кількість найменувань за МО «об'єкти, розташовані на вулиці». У перший період такими об'єктами переважно були церкви, а в другий – навчальні заклади, лікарні, виробництва та ін. Продовжується традиція називання лінійних міських об'єктів за назвами церков. Про різний етнічний склад населення Харкова за імперських часів свідчать номінації *Німецька, Греківська, Циганський*. МЛ Харкова поповнюють топонімічні назви (гідроніми, ойконіми).

Аналізуючи годоніміку радянського періоду, спостерігаємо, що найчисельнішою виявилися тематичні групи назв, яким властиві «ідеологічні маркери». Їх представлено такими тематичними групами за МО:

1) «радянські партійні та державні діячі» (*Будаліна, Кірова, Урицького, Шаумяна, Сербиченка та ін.*);

2) «воєначальники, учасники Жовтневої революції 1917 р., Другої світової та громадянської війн» (*Лазо, Кіквідзе, Железнякова, Блюхера, Сіверса, Фрунзе, Щорса, Якіра та ін.*);

3) «діячі комуністичного руху зарубіжних країн» (*К. Лібкнехта, Анрі Барбюса та ін.*);

4) «визначні учасники Другої світової війни» (*Бакуліна, Гуданова, Руднева та ін.*);

5) зі словом *червоний* як символ революції (*вул. Червоного козацтва, вул. Червонозірська, пров. Червоностудентський тощо*);

6) «реалії комуністичного режиму» (*Радянський, Юного Ленінця, Новокомсомольська тощо*);

7) «вождь пролетаріату» (*Ленінська, Леніна, Ілліча та ін.*);

8) «радянські письменники, поети» (*Островського, Галана тощо*).

Інші тематичні групи – менш чисельні. До них ввійшли найменування, в основу яких покладені МО «віднесеність до певної галузі виробництва» (*Транспортної Колони*) та МО «особливості місцевості» (*Піщаний, Лісова*). Походження деяких назв залишилося невизначеним через відсутність їхнього тлумачення в досліджуваних джерелах: *Афанасіївська, Артюховська*.

Аналізуючи годоніми періоду незалежності, групуємо їх у тематичні групи за МО:

1) «діячі української культури та мистецтва – письменники, поети, артисти» (*Леся Сердюка, Василя Стуса, Євгена Плужника, Пестрікова, Володимира Сосюра, Стельмаха, Івана Багряного, Юрія Лавріненка, Миколи Манойла, Шевельова та ін.*);

2) «українські вчені, життя яких пов'язано з Харковом» (*Срезневського, Гордона, Багалія, Редіна, Семена Кузнеця, Михайлика, Осиповського, Драгоманова, Льва Ландау, Костянтина Калініна, Любові Малої, Академіка Погорєлова, Шалімова*);

3) «сучасні борці за незалежність України» (*В'ячеслава Чорновола, Євгена Котляра, Генерала Момота, Руслана Плоходька, Миколи Топчія, Володимира Усенка, Владислава Зубенка та ін.*);

4) «військові й політичні діячі УНР» (*Олександра Натієва, Миколи Алексіна, Петра Болбочана, Івана Кобзи, Євгена Решетникова, Володимира Рідченка, Павла Скоропадського, Генерала Удовиченка та ін.*);

5) «видатні спортсмени-харків'яни» (*Івана Піддубного, Олександра Бабкіна, Баркалова*);

6) «нові цінності періоду незалежності» (*Незалежності, Свободи, Волонтерська*);

7) «приналежність до певної діяльності» (*Науки, Освітянська, Колійний, Корабельна, Дизайнерський, Мистецтв*);

8) «особливості місцевості, рослинності» (*Лісова, Букова, Порічкова, Садова та ін.*);

9) «назви українських населених пунктів та зарубіжних міст-побратимів» (*Миколаївська, Львівська, Подільський, Мереф'янське, Тернопільський, Шацька, Варненська, Гурзуфська, Кутаїська та ін.*);

10) «назви соборів, церков» (*Гольдбергівська, Георгієвський, Пантелеймонівська, Валентинівська*).

Порівнюючи тематичні групи двох періодів – радянського і незалежності – з'ясовуємо, що



ідеологічно навантаженими є насамперед відантропонімні номінації, які увічнюють пам'ять про героїв, видатних державних діячів, науковців, митців, що відповідає або державній ідеології (як за радянських часів), або запиту громадянського суспільства (доба незалежності). Відантропонімні номінації найбільш нестійкі у часі, оскільки саме в них відображується державна й суспільна ідеологія, ціннісні орієнтири, політичні й економічні шляхи розвитку країни.

Лексико-семантичний аналіз перейменувань засвідчує, що тематичні групи годонімів, які не мають ідеологічної маркованості, виявляються більш стійкими і тривалими в часі. Годоніми, що не зазнали перейменувань у пострадянський період, – це здебільшого історичні назви (*Сумська, Римарська, Коцарська, Чоботарська, Університетська, Клочківська, Костюринський, Вірменський, Класичний*), а також меморіальні назви на честь видатних діячів культури і науки (*Потебні, Квітки-Основ'яненка, Грабовського, Пушкінська, Гоголя, Маяковського, Короленка, Дарвіна, Гірмана; Мечнікова, Короленка, Некрасова*), відапелятивні (*Театральний*) тощо.

**Висновки.** Аналіз МЛ Харкова (на прикладі годонімів) виявляє кілька значних трансформацій міського урбанонімікону протягом історичного буття міста, пов'язаних із політичними, соціальними, культурними подіями, ціннісними настановами й ідеями, що панують у суспільстві. Особливо показовим в аспекті ідеологічного впливу держави на формування міського мовного простору виявився радянський період, коли більшість годонімів мала ідеологічне навантаження. На початку доби незалежності спостерігаємо про-

цес деідеологізації МЛ Харкова: вулицям і провулкам повертають історичні назви, зростає число нейтральних номінацій, з'являються меморіальні найменування, наповнені новим символічним змістом, що відповідає сучасній ідеології «державотворення».

Говорячи про сьогоднішнє, можна стверджувати, що годоніми виконують низку важливих функцій: номінативну, інформаційну, культурно-просвітницьку, виховну, ідеологічну, меморіальну. Ідеологічна функція виявляє себе в назвах-маркерах «державотворення», до яких належать годоніми, що символізують визначні події в історії незалежної України, імена діячів національно-визвольного руху, видатних учених, митців, спортсменів. Однак, за нашими спостереженнями, у найменуваннях лінійних міських об'єктів Харкова не використано назв національних кольорів, відсутні маркери державної символіки, що є свідченням неповного використання ідеологічного потенціалу годонімів на сучасному етапі.

Дослідження джерельної бази й механізмів творення годонімів дало змогу визначити три основні їх типи (відонімні, відапелятивні та змішані), які в різних кількісних співвідношеннях представлені в усі періоди існування міста. На основі аналізу тематичних груп годонімів в історичній ретроспективі виявлено змінність одних і відносну сталість інших на тлі соціально-політичних процесів, які відбуваються в суспільстві. У плані подальших наукових студій перспективним завданням вважаємо вивчення структури і способів творення годонімів міста, закономірностей їх функціонування для створення цілісної мовної картини міського простору Харкова.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буряковская Т. Харьковские топонимы: история страны в названии одной улицы. *Время*. 2019. 5 февраля. С. 10.
2. Довженко Е. Б. Словарь исчезнувших названий. Харьков : Майдан, 2010. Вып. 1. Харьков. Исторический центр. Нагорная часть. 136 с.
3. Закон УЦР про державну мову від 24 березня 1918 р. Нова Рада. URL: <https://www.istpravda.com.ua/articles/2020/03/25/157232/> (дата звернення: 1.10.2019).
4. Лейбфрейд А. Ю., Полякова Ю. Ю. Харьков от крепости до столицы: заметки о старом городе. Харьков : Фолио, 1998. 333 с.
5. Мацюк Г. Лінгвістичний ландшафт України як взаємодія мови та ідеології: минуле і сьогоднішнє. *Мова і суспільство*. 2017. Вип. 8. С. 71–82.
6. Мезенко А. М. Урбанонимия как язык культуры. *Ученые записки ТНУ им. В. И. Вернадского. Сер.: Филология. Социальные коммуникации*. 2011. Т. 24 (63), № 2. Ч. 1. С. 388–392.
7. Рішення про перейменування об'єктів топоніміки міста Харкова № 12/15 від 20.11.2015 р. *Офіційний сайт Харківської міської ради, міського голови, виконавчого комітету*. URL: <https://www.city.kharkov.ua/uk/document/pro-reyemenuvannya-obektiv-toponimiki-mista-kharkova-48723.html> (дата звернення: 11.10.2019).
8. Рішення про впорядкування найменувань об'єктів топоніміки № 1281/18 від 17.10.2018 р. *Реєстр актів Харківської міської ради*. URL: <http://kharkiv.rocks/reestr/672829> (дата звернення: 11.10.2019).
9. Рішення про впорядкування найменувань об'єктів топоніміки № 1742/19 від 21.08.2019 р. *Реєстр актів Харківської міської ради*, 21 липня 2019. URL: <http://kharkiv.rocks/reestr/680284> (дата звернення: 11.10.2019).

10. Розпорядження про перейменування об'єктів топоніміки міста Харкова № 7 від 02.02.2016 р. *Офіційний сайт Харківської міської ради, міського голови, виконавчого комітету*. URL: <https://www.city.kharkov.ua/uk/document/pro-pereyrenuvannya-obektiv-toponimiki-mista-kharkova-49203.html> (дата звернення: 11.10.2019).
11. Савченко Л., Тахтаулова М. Базові характеристики комплексного історичного дослідження топоніміки українського міста (на прикладі Харкова). *Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Серія : Історія України. Українознавство: історичні та філософські науки*. 2018. № 26. С. 121–133.
12. Список улиц города Харькова в алфавитном порядке с указанием номеров районного узла и доставочного отделения. Харьков, 1934. 62 с.
13. Суперанская А. В. Что такое топонимика? Москва : Наука, 1985. 176 с.
14. Тахтаулова М. Ю. Историчний розвиток адресної урбанонімії міста Харкова (середина XVII – початок XXI століття) : дис. ... канд. іст. наук. Харків, 2016. 237 с.
15. Харьковъ. Путеводитель для туристов и экскурсантов. Харьков : изд. И. М. Аничкина, 1915. 178 с.
16. Landry R., Bourhis R. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*. 1997. № 1. P. 23-49.

## REFERENCES

1. Buryakovskaya T. Harkovskie toponimy: istoriya stranyi v nazvanii 1 ulitsyi [Kharkiv toponyms: the history of the country in the name of 1 street]. *Time*, 2019, 5 Febr. pp. 10 [in Russian].
2. Dovzhenko E. B. Slovar ischeznuvshih nazvaniy [Dictionary of names disappeared]. Kharkov: Maydan, 2010. Issue 1: Historical Center. Upland, 136 pp. [in Russian].
3. Zakon UTsR pro derzhavnu movu vid 24 bereznia 1918 r. [UCR Law on State Language from March 24, 1918]. New Council. URL: <https://www.istpravda.com.ua/articles/2020/03/25/157232> [in Ukrainian].
4. Leybfreyd A. Yu., Polyakova Yu. Yu. Harkov ot kreposti do stolitsyi: zametki o starom gorode [Kharkov from the fortress to the capital: notes on the old city]. Kharkov: Folio, 1998, 333 p. [in Russian].
5. Matsiuk H. Linhvistychnyi landshaft Ukrainy yak vzaiemodiia movy ta ideolohii: mynule i sohodennia [The linguistic landscape of Ukraine as an interaction of language and ideology: past and present]. *Language and society*, 2017, issue 8, pp. 71-82 [in Ukrainian].
6. Mezenko A. M. Urbanonimiya kak yazyk kulturyi [Urbanonymy as a language of culture]. Scientific notes of V. I. Vernadsky TNU. Ser.: Philology. Social communications, 2011, vol. 24 (63), № 2, part 1, pp. 388-392 [in Russian].
7. Rishennia pro pereimenuvannia obektiv toponimiky mista Kharkova No 12/15 vid 20.11.2015 r. [The decision to rename the objects of Kharkiv City Toponymics № 12/15 from 20.11.2015]. Kharkiv city council, mayor, executive committee official site. URL: <https://www.city.kharkov.ua/uk/document/pro-pereyrenuvannya-obektiv-toponimiki-mista-kharkova-48723.html> [in Ukrainian].
8. Rishennia pro vporiadkuvannia naimenuvan obektiv toponimiky No 1281/18 vid 17.10.2018 r. [Decision on organization of names of objects of toponymics № 1281/18 from 17.10.2018]. Acts register of Kharkiv city council. URL: <http://kharkiv.rocks/reestr/672829> [in Ukrainian].
9. Rishennia pro vporiadkuvannia naimenuvan obektiv toponimiky No 1742/19 vid 21.08.2019 r. [Decision on the organization of names of toponymic objects № 1742/19 of 21.08.2019]. Acts register of Kharkiv city council. URL: <http://kharkiv.rocks/reestr/680284> [in Ukrainian].
10. Rozporiadzhennia pro pereimenuvannia obektiv toponimiky mista Kharkova № 7 vid 02.02.2016 r. [Order on renaming of objects of Kharkiv city toponymics № 7 from 02.02.2016]. Kharkiv city council, mayor, executive committee official site. URL: <https://www.city.kharkov.ua/uk/document/pro-pereyrenuvannya-obektiv-toponimiki-mista-kharkova-49203.html> [in Ukrainian].
11. Savchenko L., Takhtaulova M. Bazovi kharakterystyky kompleksnoho istorychnoho doslidzhennia toponimiky ukrainskoho mista (na prykladi Kharkova) [Basic characteristics of a complex historical study of the Ukrainian city toponymics (on the example of Kharkov)]. *Bulletin of V. N. Karazin KhNU. Ser.: History of Ukraine. Ukrainian Studies: Historical and Philosophical Sciences*, 2018, № 26, pp. 121–133 [in Ukrainian].
12. Spisok ulits goroda Harkova v alfavitnom poryadke s ukazaniem nomerov rayonnoho uzla i dostavochnogo otdeleniya [Kharkiv city streets list in alphabetical order indicating the district node of numbers and delivery department]. Kharkiv, 1934, 62 p. [in Russian].
13. Superanskaya A. V. Chto takoe toponimika? [What is toponymy?: Science]. Moskva: Nauka, 1985, 176 p. [in Russian].
14. Takhtaulova M. Yu. Istorychnyi rozvytok adresnoi urbanonimii mista Kharkova (sередyna XVII – pochatok KhKhI stolittia) [Historical development of the urban addressing of Kharkiv city (mid-17th – early 21st century)]. Ph.D. Thesis. Kharkiv, 2016, 237 p. [in Ukrainian].
15. Harkov. Putevoditel dlya turistov i ekskursantov [Kharkov. A guide for tourists and sightseers]. Kharkov: I. M. Anichkina publisher, 1915, 178 p. [in Russian].
16. Landry R., Bourhis R. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, 1997, № 1, pp. 23-49 [in English].

**Світлана ГІРНЯК,**  
*orcid.org/0000-0001-7264-0312*  
доктор філологічних наук,  
доцент кафедри філологічних дисциплін  
та методики їх викладання у початковій школі  
Дрогобицького державного педагогічного університету  
імені Івана Франка  
(Дрогобич, Львівська область, Україна) *s.girnjak10@gmail.com*

## ПЕДАГОГІЧНА ТЕРМІНОЛОГІЯ СТЕФАНА КОВАЛІВА: ДО ПИТАННЯ ПРО СТАНОВЛЕННЯ НАУКОВОЇ МОВИ В СХІДНІЙ ГАЛИЧИНІ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

*Мова завжди була і залишається чинником ідентифікації народу. Вона розвивається в суспільстві та не може існувати без людей, які сприяють її розвитку і становленню на різних історичних етапах. Кінець ХІХ – початок ХХ ст. – це період широкого застосування і використання української мови в Східній Галичині в найрізноманітніших сферах літературної, наукової та просвітницької діяльності.*

*У статті окреслено етапи становлення С. Коваліва як учителя-новатора і письменника; розкрито погляди Осипа Маковей і Івана Франка на його творчість. Відомий літературознавець М. Шалата справедливо зазначає, що «такої вірності географічно локальній темі, як у Стефана Коваліва, в українській літературі треба довго шукати, а такої манери письма взагалі не знайти. Твори С. Коваліва мають як літературну, так і історико-пізнавальну цінність. Їх читаючи, пізнаєш, яке-то хижачьке було тогочасне суспільство і як не просто було в нім залишатися Людиною».*

*Проведений аналіз засвідчує, що С. Ковалів на сторінках методичних праць і художніх творів на педагогічну тематику активно використовує лексичні одиниці (як питомі, так і запозичені), серед яких діалектизми, канцеляризми, терміни (професіоналізми), що безпосередньо пов'язані з освітнім процесом, а також нетранслітеровані конструкції різного типу й обсягу. Водночас це дає підстави стверджувати, що ядро ідіолекту Стефана Коваліва, як і інших представників педагогічного цеху, зокрема Уляни Кравченко, Константиної Малицької, становить лексика професійна, властива спілкуванню освіченої, культурної верстви, тоді як аудиторія, якій представники української галицької інтелігенції кінця ХІХ – початку ХХ ст. адресують свої твори – це як широкий загал, так і інтелігенція, освічений читач Східної Галичини і Наддніпрянищини.*

**Ключові слова:** мовні особливості, педагогічна термінологія, Стефан Ковалів, Іван Франко, Осип Маковей, Східна Галичина.

**Svitlana HIRNIAK,**  
*orcid.org/0000-0001-7264-0312*  
Doctor of Philology,  
Associate Professor at the Department of Philological Sciences  
and Methods of Teaching in Elementary School  
of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *s.girnjak10@gmail.com*

## STEFAN KOVALIV'S PEDAGOGICAL TERMINOLOGY: TO THE QUESTION OF SCIENTIFIC LANGUAGE FORMATION IN EASTERN GALICIA OF THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY

*A language has always been and remains a factor of the nation identification. It develops in the society and cannot exist without people who contribute to its development and formation at different historical stages. The end of the XIX – the beginning of the XX century is a period of widespread use of the Ukrainian language in Eastern Galicia in various areas of literary, scientific and educational activities.*

*The article outlines the stages of Stefan Kovaliv's career as a teacher-innovator and writer; Osyp Makovey's and Ivan Franko's views on his creative work are revealed. A well-known literary scholar M. Shalata points out that "such a fidelity to a geographically local topic as that of Stefan Kovaliv must be long looked for in the Ukrainian literature and such a manner of writing is not found at all. Stefan Kovaliv's works have both literary and historical-cognitive value. Reading them, you find out what a predatory society it was at that time and how difficult it was to remain a Man".*



*The conducted analysis shows that Stefan Kovaliv actively uses lexical units (both native and borrowed) on the pages of his methodological and literary works on pedagogical themes. Among them there are dialectisms, stationery names, terms (professionalisms), which are directly related to the educational process, as well as non-translated constructions of various types and sizes. At the same time it gives grounds to claim that the core of the idiolect of Stefan Kovaliv, as well as other representatives of the pedagogical workshop, in particular Ulyana Kravchenko, Konstantyna Malutska, is a professional vocabulary peculiar to the communication of the educated, cultural group, whereas the audience (both common people and intelligentsia), to which the representatives of the Ukrainian Galician intelligentsia of the late XIX – early XX century address their works is an educated reader of Eastern Galicia and Naddniprovyanshchyna.*

**Key words:** language peculiarities, pedagogical terminology, Stefan Kovaliv, Ivan Franko, Ośyp Makovej, Eastern Galicia.



**Стефан Ковалів**  
(25.12.1848 – 26.04.1920 рр.)

До 100-х роковин  
від дня смерті Стефана Коваліва

**Постановка проблеми.** Стефан Ковалів – учитель за покликанням і професією, не тільки педагог-практик, а й методист (автор 40 педагогічних статей), історик-дослідник (вивчав історію краю – рідного Борислава – «галицької Каліфорнії»); письменник (зростав під впливом І. Франка), написав цикл оповідань для дітей і молоді (відомо понад 150 його оповідань і нарисів). С. Ковалів закликав пам'ятати, що «найбільше щастя і багатство – це залишити по собі в народі чесне ім'я і добру пам'ять». Попри те, що творча спадщина С. Коваліва багатогранна і різножанрова, об'єктом нашої уваги стали методичні праці учителя-новатора та художні твори, в яких він описує стан народної освіти в Східній Галичині, розповідає про непросту долю вчителів, а також змальовує шкільне життя дітей, які мали жагу до навчання.

Актуальність нашого дослідження вбачаємо у тому, що аналіз фахової мови освітян, яку використовує С. Ковалів на сторінках методичних праць і художніх творів, дасть змогу схарактеризувати особливості становлення і розвитку педагогічної термінології в Східній Галичині, а також

цілісно висвітлити соціальні аспекти функціонування української мови на цих теренах на межі XIX–XX ст.

**Аналіз досліджень.** Серед праць, які розкривають особливості мови галичан, можемо назвати наукові розвідки: Ю. Шевельова «Внесок Галичини у формування української літературної мови» (Шевельов, 2003), Л. Ткач «Українська літературна мова на Буковині в кінці XIX – на початку XX ст.» (Ткач, 2007), І. Гавриш «Розвиток українського наукового стилю 20–30-х років XX століття (на матеріалі науково-технічних текстів)» (Гавриш, 2001), а також публікації І. Матвіяса (Матвіяс, 2002), В. Кононенка (Кононенко, 2008) й інших мовознавців.

**Мета статті** – проаналізувати мовні особливості методичних праць і художніх творів на педагогічну тематику Стефана Коваліва, схарактеризувати фахову термінологію, використовувану вчителем-новатором, що так стрімко розвивалася в Східній Галичині на зламі XIX–XX ст.

**Виклад основного матеріалу.** Талановитий письменник і вчитель кінця XIX – початку XX ст. Стефан Михайлович Ковалів (псевд. – Дроздин, Дрозд, Стефан П'ятка, Плєскачка, Естко й ін.) народився 25 грудня 1848 р. в селі Брониця колишнього Дрогобицького повіту (тепер Львівська область) у дуже бідній селянській сім'ї. Читати і писати навчили хлопця сільський дяк Андрій Дем'янів і писар Микола Ганкевич (Івасенко, 1998: 2); закінчив школу оо. Василян у Дрогобичі, в якій згодом навчався Іван Франко, деякий час наймував, проте бажання вчитися привело його до Перемишля. Ось як про період здобуття освіти С. Ковалівим згадує Осип Маковей: «До народної школи ходив Стефан у Дрогобичі у оо. Василян; потім учився в нижній реальній школі в Перемишлі. Заки вступив до учительської семінарії, був дякоучителем у Сарнах, Торгановичах і учителем у Городищі і у своїм ріднім селі Броніці. Всюди любили його і всюди лишав по собі гарну пам'ять» (Маковей, 1900: 82).

1875 р. блискуче закінчує Львівську учительську семінарію й отримує диплом першого ступеня, у якому було зазначено: «Дуже добре



обдарований до самостійного ведення уряду учительського з викладовою польською і руською мовою» (Гетьман, 2006: 25). С. Коваліву пропонували залишитися викладачем у цьому навчальному закладі, однак «По скінченню учительської семінарії у Львові Ковалів вернув на ново до рідного села Брониці в р. 1875 і тут працював чотири роки. Його заходами поставлено там гарний будинок шкільний, але в нім Ковалів довго не побув, мусів 1879 р. покинути рідне село і та школа лишилася пустою (В Галичині багато шкіл стоїть від часу до часу пустою: ніби нема учителів; а в краю ще тепер 60% неписьменних людей!). Того року 1879 перенесли його на посаду в Борислав і тут він живе й доси управителем величезної народної школи. В році 1881 став він писати до Приятеля дітей повістки і педагогічні статі» (Маковей, 1900: 82).

Із 1879 р. і до смерті, понад 40 років, учительює «Сидить собі у «галицькій Каліфорнії», в Бориславі, працює в школі і «на світ» не показує ся: в кружках львівських літераторів довгі літа ніхто його не бачив і не знає, чи він старий, чи молодий» (Маковей, 1900: 82). Робота в народній школі допомогла С. Коваліву реалістично розповісти про стан народної освіти у Східній Галичині кінця XIX – початку XX ст., зокрема про непросту долю вчителів, жахливі умови вчительської праці та мізерну зарплатню, постійні переслідування прогресивних учителів із боку держави, а також про дітей, які мали жагу до навчання, однак змушені були тяжко працювати, щоб заробити на шматок хліба.

С. Ковалів був не просто вчителем, а педагогом-новатором, він намагався поєднати теоретичний виклад матеріалу з практикою, а для цього створив хімічну й фізичну лабораторію, ставок, у якому розводив різні види риби, невеликий зал для занять фізкультурою, часто організував дітям екскурсії, під час яких знайомив їх із географією і прищеплював любов до рідного краю, його історії, традицій і звичаїв, оскільки серед учнів С. Коваліва були представники різних національностей і віросповідань. У школі функціонував створений педагогом учнівський хор.

Робота у школі була виснажливою, оскільки «фрекванція дітей у школі більшала, треба було по дев'ять годин денно займати ся самою школою; і ті відносини не змінили ся, але ставали щораз труднішими [...] в Галичині на полі народного шкільництва невідрадно відносини: учителі дуже зле винагороджувані за свою працю, службові відносини невірні, учителів усе за мало, а між тим, які є, значне число учительок <...> не завсіди вони приготовані відповідно, бо жіночих

учительських семінарий дуже мало, або знов не годні дати собі раду в таких величезних школах з 1200 дітьми! Де тут найти просто вільну годину на літературну роботу?» (Маковей, 1900: 83).

Будівля, у якій учителював С. Ковалів, збереглася дотепер. У цьому непримітному приміщенні в центрі міста Борислава 1887 р. працювало 5 вчителів і навчалось 500 учнів, у 1899 р. – 1200, а 1908 р. – 2 300 школярів, яких навчали 29 учителів, у класах було по 60–65 учнів (Івасенко, 1998: 2).

Умови праці у школі були важкими, проте вірним другом і надійною опорою С. Коваліва була його сім'я, зокрема дружина, яка також була «прихильна до мужицької стріхи і хліборобів <...> піддержувала його в життю, так що він не запропастив ся в тім гнізді розпусти і гнилі, яким є Борислав. Коли тільки мав яку вільну годину, то писав, прихапцем писав, що бачили очи, що відчувала душа. Писав і посилав до часописий і нераз аж по літах довідував ся припадком, що се або те його оповідане надруковане» (Маковей, 1900: 83).

Іван Франко цінував творчість С. Коваліва і стверджував: «Гостра спостережливість, жвавість оповідання, гумор і щира любов до народу є його достоїнством» (Франко, 1982: 15), а Осип Маковей зауважував: «Стефана Кавальова я причислив ся до групи галицьких письменників, у котрій бачу Івана Франка, Василя Стефаніка, Олексу Мартовича, Тимофія Бордуляка і пок. Михайла Петрушевича. Як артист, Франко може з кожним з названих письменників стати до суспільництва, але знанем селянського життя вже перевершили його ті письменники. Крім того кожний з них – майстер у своїм роді, бо кожний дивить ся на селян своїми очима» (Маковей, 1900: 90).

Співець галицької Каліфорнії писав про те, що добре знав: життя і психологію краю, героями його оповідань були народні вчителі та діти-школярі, вихідці з бідних робітничих сімей. «Подумати тільки: живе у малім містечку, у правдивій Содомі, учитель; у нього і свої клопоти і страшенна праця в школі; він на власній шкурі зазнав нещасних галицьких «порядків» – і той чоловік ще находить у собі стілько сили, щоби в оповіданнях – а він написав їх кількадесять! – звернути увагу і інших людей на те, що він побачив і що його заболіло! Праця – справді гідна найвищої похвали, бо хоч вона авторови не принесла ніякої матеріальної користи, за те в читачах збудила не одну благородну думку. У сім найбільша заслуга таких оповідань», – зазначає Осип Маковей (Маковей, 1900: 91).

С. Ковалів – постійний учасник крайових учительських конференцій, автор не лише художніх,

публіцистичних, науково-популярних та історико-краєзнавчих праць, а і статей до підручників, укладачем яких часто був. За підрахунками дослідників, перу С. Коваліва належить близько 40 педагогічних статей і методичних розробок, які досі залишаються невідомими педагогічній спільноті.

Помер Стефан Ковалів 26 квітня 1920 р. від серцевого нападу й похований на цвинтарі по вулиці Потік у Бориславі. «Дитина убогих родичів. Нуждою і бідною продирався до науки і світла, щоби то світло дати потім своєму народу. Попри свою учительську працю находив ще час для літературної праці. З многих його оповідань віє щира, сердечна любов до тих, «що вміють коритися і гнутися», до свого обездоленого народу. Він радів радістю свого народу і плакав його сльозами. Легкою нехай буде Тобі та руська земля, котру Ти так щиро любив, а народ, для котрого Ти так тяжко працював, вспом'яне Тебе добрим тихим словом та сирітською сльозою», зазначалося в некролозі про С. Коваліва, що був опублікований у газеті «Прикарпатська Русь» (Івасенко, 1998: 2). Ім'я С. Коваліва носять одна зі шкіл міста Борислава та вулиця. Письменник і журналіст Анатолій Власюк справедливо стверджує, що сьогодні вже настав час «вивести із забуття цього воістину європейського письменника» (Власюк, 2012).

Серед творів С. Коваліва, у яких розповідається про стан народної освіти у Східній Галичині, можемо назвати оповідання «На прічках», «Свій по званню», «Незварені яблука», «В останній лавці», «Чоловіколюбце», «З мужицької школи», «На Дрімайловім пустирищу», тоді як у творах «Прогулка верхи», «Очертане грама», «З кількох тисяч один» узагальнено педагогічний досвід автора. Писав С. Ковалів і методичні статті, в яких аналізував окремі підручники, подавав рекомендації щодо вивчення математики, рідної й іноземних мов, співів й інших навчальних дисциплін. Педагог уважав: читання й писання є тим засобом, «що усуне з лиця землі недовір'я, збагатить матерню мову, внесе нарід о один ступень духовного життя висше» (Ковалів, 2009: 76). Учитель-новатор підкреслював потребу створення такої школи, де б навчали дітей рідною мовою, та наголошував: «Мови учить метода практична, а метою сею є сам учитель» (Ковалів, 2009: 78). Його виступи на захист рідної мови, зауважує В. Гетьман, мали важливе значення для розвитку народних шкіл, допомагали передовим учителям у їхній діяльності (Гетьман, 2006: 73–74). С. Ковалів один із перших в українській літературі створив оригінальний жанр педагогічних нарисів.

Його художні замальовки педагогічного процесу показують взаємовідносини вчителя і учнів як під час навчального процесу, так і на екскурсіях, прогулянках, пришкільній ділянці й ін. Епіграфом до статті С. Коваліва «Одвічальність учителя-педагога» стали слова: «У школі мучилось, росло, У школі й сивить почало, У школі й дурня поховують...», а в іншій статті додає: «Оно так справді й є: чоловік все в школі, все чогось нового навчиться, якусь крихтичку досвіду придбає в крузі своєї діяльності і в міру спосібностей духовних, в міру свого образования зуміє сей досвід вихіснувати до відповідних цілей» (Ковалів, 2009: 131).

У текстах методичних праць і художніх творах на педагогічну тематику С. Коваліва чимало лексичних одиниць (як питомих, так і запозичених), серед яких діалектизми, канцеляризми, терміни (професіоналізми), безпосередньо пов'язані з освітнім процесом, а також нетранслітеровані конструкції, як-от:

– *гадка* «[Сократ] довів ... основну гадку нашого шкільництва» (Ковалів, 2009: 80) – **Гадка** думка (ЛЛ 2012: 178); **Гадка** 1. Те саме, що **думка** (Ткач I: 78–79);

– *едукація* «цілю кожної едукації єсть виховне молодіжи в напрямі моральнім» (Ковалів, 2009: 80) – **Едукація**. Освіта, виховання / пол. **edukacja**, *заст.* – виховання, освіта, **edukować**, *заст.* – виховувати, давати освіту (Ткач I: 112);

– *квестія* «Важну також квестію порушено щодо заняття молодіжи в шкільних огородах» (Ковалів, 2009: 85) – **Квестія**, і, ж., *зах.* Проблема; питання (СУМ-11 IV: 133); **Квестія** – питання (ЛЛ 2012: 355); **Квестія** – полонізм, пор. з польськ. **kwestia** «справа, що потребує розгляду; завдання, проблема» (MSJP: 377); **Квєстія**, **квєстія** – проблемне питання, справа, яка потребує обговорення й розв'язання [Ткач I: 171];

– *лекція* «[учень] ошибки ті повторяв до кінця лекції» (Ковалів, 2009: 78) – **Лекція** – урок (ЛЛ 2012: 411);

– *поступ* «а поступ поміж молодіжжю значний» (Ковалів, 2009: 76) – **Поступ**, у ч. 2. чого, який, а також без додатка або означ., *перен.* Поступальний розвиток по висхідній лінії, перехід від нижчого рівня до вищого; прогрес. *Вічний революціонер Дух, що тіло рве до бою, Рве за поступ, щастя й волю, Він живе, він ще не вмер* (І. Франко, X, 1954, 7) (СУМ-11 VII: 383); **Молодіж**, *дежі, ж., діал.*, Молодь (СУМ-11 IV: 787);

– *огород* «огород шкільний – то легкий предмет» (Ковалів, 2009: 84) – **Огород** – сад / пол. **ogród** – сад, **ogród zoologiczny** – зоопарк, зоосад; *нім.* **der Garten** – сад, **der Gemisegarten** – город,

**zoologischer Garten** – зоопарк, зоосад (Ткач I: 233–234);

– **професор** «Директор семінарії учительської в Станіславові п. Турчинський, будучи гімназіальним **професором**, мав звичай на годині польського язика вмісто граматики диктовати добірні приміри, з котрих правила граматичні самі випливали» (Ковалів, 2009: 80) – **Професор**, а, ч. 2. зах. Учитель (СУМ-11 VIII: 332);

– **регулямін** «книжка ся [«Powinności pauczyciela»] містила в собі <...> в особній главі суть повинностей учителя – рід нашого регуляміну» (Ковалів, 2009: 81) – **Регулямін** устав (ЛЛ 2012: 629); **Регулямін**. Регламент, розпорядок, приписи / пол. **regulamin** – розпорядок, устав, **regulamin obrad (posiedzeń)** – регламент; порівн. **регулямін**, лат. – те саме, що й **регламент** (Ткач I: 308); (СЧС 1955: 524);

– **реферат** «реферат п. М. Барановського» (Ковалів, 2009: 75) – **Реферат**, лат. – 1) доповідь, виклад змісту якогось питання; **Реферат**, лат. 2) прилюдна доповідь наукового характеру (СЧС 1955, 374), полонізм, пол. **referat** – доповідь, referować – доповідати (Ткач I: 311);

– **розвій** «В міру, отже, умислового розвою <...> народа» (Ковалів, 2009: 76) – **Розвій** 1, розвою, ч., заст. 1. Розвиток. 3. Розквіт (сил) (СУМ-11 VIII: 635); **Розвій** – розвиток (ЛЛ 2012: 641);

– **урльопники** (похідне від **урльоп**) «Глядять урльопники на Шемелика, слухають і не слухають його» (Ковалів, 1952: 99) – **Урльоп** – відпустка (ЛЛ 2012: 742); **Урльоп**, у, ч., діал., заст. Відпустка (СУМ-11 X: 479); **Урльоп** – відпустка / пол. **urlop** – відпустка; нім. **der Urlaub** – відпустка; **урльоп**, нім. – відпустка (СЧС 1955: 528); (Ткач I: 375–376); **Урльопованє** – надання відпустки (Ткач I: 376);

– **трафні** «в методичнім підручнику може автор подати трафні питання і відповіді» (Ковалів, 2009: 81) – **Трафний** влучний вдалиий (ЛЛ 2012: 730); **Трафити**. 1. Влучити, поцілити / пол. **trafić** – 1) потрапити, влучити, 2) натрапити, зустріти; нім. **treffen** – 1) влучити, 2) зустріти, застати, 3) спіткати (Ткач I: 359);

– **фреквенція** «Не дивує мене се, що не оден учитель одним тільки співом зумів збільшити фреквенцію в школі, зеднати прихильність начальства громадського і любов загальну, а тим самим ідніс він значінь своє і своєї школи» (Ковалів, 2009: 119) – **Фреквенція**. Відвідуваність, відвідання (школи тощо) / пол. **frekwencja** – відвідуваність (Ткач I: 387);

– **хиби** «подібні хиби» (Ковалів, 2009: 77) – **Хиба**, и, жс. 1. Недогляд, помилка і т. ін. в чому-небудь;

недолік. 2. Негативна риса, ознака і т. ін. кого-, чого-небудь (СУМ-11 XI: 51); **Хибити** «допускати хиби в чому-небудь; помилятися», **хиба** «вада» – п. chybiac, chybić «хибити» (ЕСУМ VI: 172);

– **хісна** (**хосен**) «на певній точці спільного хісна і добробуту» (Ковалів, 2009: 76) – **Хосен**, **хісна**, ч., діал. Користь (СУМ-11 XI: 132); **Хосен** користь, вигода (ЛЛ 2012: 774), а також похідні цієї лексеми: **хісновати** «зможуть хісновати мужицькі сини, покінчивши 1–4 клясову школу» (Ковалів, 2009: 84), **вихіснувати** «в міру свого образования зуміє сей досвід вихіснувати до відповідних цілей» (Ковалів, 2009: 131); **схісновати** «книжки [язика німецького] суть досить обширні, материял в них становить максимум того, з чого можуть діти в тім часі під проводом вправного учителя схісновати» (Ковалів, 2009: 78); **нехосенно** «впливає нехосенно на житеє товариске <...> людей» (Ковалів, 2009: 76);

– **ціха** (**и**) «щоби цієї науці надати ціху практичності» (Ковалів, 2009: 82); «нова інструкція подає докладно ціхи вправ письменних» (Ковалів, 2009: 81) – **Ціха**, и, жс., діал. Характерна риса, ознака (СУМ-11 XI: 241); **Ціха** (**цеха**) характерна риса, ознака (ЛЛ 2012: 786); **Ціха**. Прикмета, риса, ознака / пол. **cecha** – прикмета, ознака, риса; нім. **das Zeichen** – ознака, риса; порівн. **ціха**, нім. – 1) знак, значок, ознака, 2) риса (Ткач I: 393–394); (СЧС 1955: 473) тощо.

Нетранслітеровані конструкції: «в особній книжці п. з. «V konferencja krajowa nauczycieli szkół ludowych i seminarów nauczycielskich» – «V крайова конференція вчителів народних шкіл і вчительських семінарів», «часопис «Szkoła» – часопис «Школа» (Ковалів, 2009: 75) й ін.

Аналіз педагогічних праць С. Коваліва дозволив виокремити окремі вирази, які безпосередньо пов'язані з його професійною діяльністю:

– назви педагогічних понять: *приготовленє методичне, одвічальність учителя-педагога, методика в рахунках, шкільництво, взорець методи Коменського, метода научаня, екзамін або попис річний, просвіта, метода практична, натуральна або наслідовання, методичний підручник* (Ковалів, 2009: 77–138);

– назви, пов'язані з організацію шкільної освіти, шкільного навчання і виховання: *лектура для старшої молодіжї шкільної; учительська конференція краєва, нива шкільництва, предмети, лекції, ученик, язик викладовий, ступені науки, научна мова, секція шкільна, шкільна власть* (Ковалів, 2009: 73–82);

– назви навчальних предметів: *стилістика, писання, історія, географія, науки природничі,*



натуральна фізика (у знач. природознавство – прим. наша С.Г.), фізика, огорог шкільний (Ковалів, 2009: 78–82);

– назви навчальних закладів, працівників шкіл та ін.: *учительство* (Ковалів, 1952: 191), *бельфер* (у знач. «учитель; учитель єврейської школи» – прим. наша – С. Г.) (Ковалів, 1958: 512), *управитель школи* (Ковалів, 2003: 156); *заклади глухонімих, школа народна 1–4 класова, новий тип шкіл з 5 і 6 класами, школи промислові, торговельні, гімназійний професор, директор семінарії учительської, інспектор шкільний, педагоги, шкільна рада, нарада, совітник шкільний* (Ковалів, 2009: 75–115);

– слова, словосполучення, тематично пов'язані з викладанням рідної (української) мови в школі: *матерній язик, взірцеве читанє і писанє, читанє курсоричне, красна вимова, модуляція голосу, прикмети взорового писаня і читаня, диктат, язик викладовий, словесність, граматики, правила граматичні, форми граматичні, склоненя імен і спряженя глаголів, звороти мови, добірні речення, заїменник особистий, перша особа, перший відмінок, відмінати глаголи на всілякі лади, навіть і способі условнім* (Ковалів, 2009: 76–110). Важливим є також ставлення С. Коваліва до рідної мови, яке він висловив на учительській конференції 28 серпня 1893 р. у Дрогобичі: «*Ширенє матерньої мови письмом і словом підносить нарід*

*з мертвоти духовної, спонукає єго до діяльності на певній точці спільного хісна і добробуту. Через систематичне взірцеве читанє і писанє даєся спроможність дітям пізнати матерню мову. Через читанє і писанє присвоює собі чоловік незнані слова, звороти мови, ширить їх дальше»* (Ковалів, 2009: 76);

– слова, словосполучення, тематично пов'язані з викладанням математики: *число многе, правила тригонометричні, форми зрівнянь, задачі теоретичні, сі добутки, числення в памяти* (Ковалів, 2009: 78–115).

**Висновки.** У пропонованій статті ми схарактеризували окремі особливості мови художніх творів і методичних статей на педагогічну тематику С. Коваліва, вказали на лексико-семантичні особливості регіонального функціонування української мови на західноукраїнських землях. Ядро ідіолекту Стефана Коваліва, як і інших представників педагогічного цеху, зокрема Уляни Кравченко, Константини Малицької, становить лексика професійна, властива спілкуванню освіченої, культурної верстви, саме тому в оповіданнях про шкільне життя, педагогічних працях С. Коваліва широкоживаними є галицькі лексеми (як питомі, так і запозичені), що побутували в освітянському середовищі, зокрема термінологія й професіоналізми, які моделюють підмову освітян у складі соціолекту інтелігенції.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Власюк А. Забутий письменник Стефан Ковалів. URL: <https://www.obozrevatel.com/author-column/zabutij-pismennik-stefan-kovaliv.htm>
2. Гавриш І. Розвиток українського наукового стилю 20–30-х років ХХ століття (на матеріалі науково-технічних текстів) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Харків. 2001. 20 с.
3. Гетьман В. Освітня діяльність і педагогічні погляди Стефана Коваліва : монографія. Дрогобич : Вид-во ДДПУ, 2006. 86 с.
4. Івасенко М. Радів радістю свого народу (до 150-річчя від дня народження Стефана Коваліва). *Нафтовик Борислава*. 1998. С. 2.
5. Ковалів С. Вибрані оповідання. Львів : Книжково-журнальне вид-во, 1952. 245 с.
6. Ковалів С. Твори. Київ : Державне вид-во художньої літератури, 1958. 719 с.
7. Ковалів С. Оповідання. Казки. Листи (З недрукованої спадщини). Львів : Кобзар, 2003. 191 с.
8. Ковалів С. Оповідання. Статті. Щоденник (З недрукованої спадщини). Борислав, 2009. 183 с.
9. Кононенко В. Мовостиль західноукраїнських письменників : регіональний аспект. *Вісник Прикарпатського університету. Філологія*. 2008. Вип. 19/20. С. 17–21.
10. Маковей О. Стефан Ковалів. *Літературно-науковий вісник*. 1900. Т. 11. Кн. 8. С. 81–91.
11. Матвіяс І. Внесок Івана Франка в українську літературну мову. *Українська мова*. 2002. № 1. С. 71–77.
12. Ткач Л.О. Українська літературна мова на Буковині в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. Ч. 2 : Джерела і соціокультурні чинники розвитку. Чернівці : Книги–ХХІ, 2007. 704 с.
13. Франко І. Українська [література за 1899 рік]. *Зібрання творів* : у 50 т. Т. 33 : Літературно-критичні праці (1900–1902). Київ : Наукова думка, 1982. С. 10–17.
14. Франко І. З останніх десятиліть ХІХ віку. *Зібрання творів* : у 50 т. Т. 41 : Літературно-критичні праці (1890–1910). Київ : Наукова думка, 1984. С. 470–530.
15. Шевельов Ю. Внесок Галичини у формування української літературної мови. Київ : ВД «КМ Академія», 2003. 158 с.

#### УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ

ЕСУМ – Етимологічний словник української мови : у 7 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні ; Редкол. О. С. Мельничук (головний ред.) та ін. Київ : Наукова думка, 1982–2012.



ЛЛ 2012 – Лексикон львівський : поважно і на жарт. НАН України, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича. Хобзей Н., Сімович О., Ястремська Т., Дидик-Меуш Г. Львів : Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2012. 852 с.

СУМ-11 – Словник української мови. У 1–11 т. НАН України ; Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні. Київ : Наукова думка, 1970–1980 рр.

СЧС 1955 – Словник чужомовних слів. Нью-Йорк : Вид-во Михайла Борецького, 1955. 532 с.

Ткач І – Ткач Л. Українська літературна мова на Буковині в кінці XIX – на початку XX ст. Ч. 1: Матеріали до словника. Чернівці : Рута, 2000. 408 с.

MSJP – Mały słownik języka polskiego. Red. E. Sobol. Warszawa : Wydawnictwo naukowe PWN, 1993. Wyd. zmienione i poprawione. 1181 s.

## REFERENCES

1. Vlasiuk A. Zabutyi pysmennyk Stefan Kovaliv. [The forgotten writer Stefan Kovaliv]. URL: <https://www.obozrevatel.com/author-column/zabutij-pismennik-stefan-kovaliv.htm> [in Ukrainian].
2. Havrysh I. Rozvytok ukraïnskoho naukovoïho styliu 20–30-kh rokiv KhKh stolittia (na materialii naukovotekhnichnykh tekstiv) [The development of Ukrainian scientific style of the 1920s–1930s of the XX century (on the basis of scientific and technical texts)] : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. Kharkiv. 2001. 20 s. [in Ukrainian].
3. Hetman V. Osvitnia diialnist i pedahohichni pohliady Stepana Kovaliva : monohrafiia. [Stepan Kovaliv's educational activities and pedagogical views: monograph]. Drohobych : Vyd-vo DDP, 2006. 86 s. [in Ukrainian].
4. Ivasenko M. Radiv radiistiu svoho narodu (do 150-richchia vid dnia narodzhennia Stefana Kovaliva. [He rejoiced the joy of his nation (to Stefan Kovaliv's 150-th birth anniversary)]. *Naftovyk Boryslava*. 1998. S. 2. [in Ukrainian].
5. Kovaliv S. Vybrani opovidannia. [Selected stories]. Lviv : Knyzhkovo-zhurnalne vyd-vo, 1952. 245 s. [in Ukrainian].
6. Kovaliv S. Tvory. [Works]. Kyiv : Derzhavne vyd-vo khudozhnoi literatury, 1958. 719 s. [in Ukrainian].
7. Kovaliv S. Opovidannia. Kazky. Lysty (Z nedrukovanoi spadshchyny). [Stories. Fairy tales. Letters (From unprinted heritage)]. Lviv : Kobzar, 2003. 191 s. [in Ukrainian].
8. Kovaliv S. Opovidannia. Stati. Shchodennyk (Z nedrukovanoi spadshchyny). [Stories. Articles. Diary (From unprinted heritage)]. Boryslav, 2009. 183 s. [in Ukrainian].
9. Kononenko V. Movostyl zakhidnoukraïnskykh pysmennykiv : rehionalnyi aspekt. [The Language style of Western Ukrainian writers: a regional aspect]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Filolohiia*. 2008. Vyp. 19/20. S. 17–21. [in Ukrainian].
10. Makovei O. Stefan Kovaliv. [Stefan Kovaliv]. *Literaturno naukovyi vistnyk*. 1900. T. 11. Kn. 8. S. 81–91. [in Ukrainian].
11. Matviias I. Vnesok Ivana Franka v ukraïnsku literaturnu movu. [Ivan Franko's contribution to the Ukrainian literary language.]. *Ukraïnska mova*. 2002. № 1. S. 71–77. [in Ukrainian].
12. Tkach L.O. Ukraïnska literaturna mova na Bukovyni v kintsi XIX – na pochatku XX st. [The Ukrainian literary language in Bukovyna in the late XIX – early XX centuries.]. Ch. 2 : Dzherela i sotsiokulturni chynnyky rozvytku. Chernivtsi : Knyhy–XXI, 2007. 704 s. [in Ukrainian].
13. Franko I. Ukraïnska [literatura za 1899 rik]. [Ukrainian [1899 Literature]. *Zibrannia tvoriv*: u 50 t. T. 33 : Literaturno-krytychni pratsi (1900–1902). Kyiv: Naukova dumka, 1982. S. 10–17. [in Ukrainian].
14. Franko I. Z ostannykh desiatiy lit XIX viku. [From the last decades of the XIX century]. *Zibrannia tvoriv* : u 50 t. T. 41 : Literaturno-krytychni pratsi (1890–1910). Kyiv: Naukova dumka, 1984. S. 470–530. [in Ukrainian].
15. Shevelov Yu. Vnesok Halychyny u formuvannia ukraïnskoi literaturnoi movy. [Galicia's contribution to the formation of the Ukrainian literary language.]. Kyiv: VD “KM Akademiia», 2003. 158 s. [in Ukrainian].

## ABBREVIATION

ESUM – Etymolohichnyi slovnyk ukraïnskoi movy : u 7 t. [The etymological dictionary of the Ukrainian language: in seven volumes] / AN URSS. Instytut movoznavstva im. O.O. Potebni; Redkol. O.S. Melnychuk (holovnyi red.) ta in. Kyiv: Naukova dumka, 1982–2012. [in Ukrainian].

ЛЛ 2012 – Лексикон львівський : поважно і на жарт. [Lexicon of Lviv: seriously and in joke.]. НАН України, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича. Хобзей Н., Сімович О., Ястремська Т., Дидик-Меуш Г. Львів : Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2012. 852 с. [in Ukrainian].

СУМ-11 – Словник української мови. [The Ukrainian language dictionary]. У 1–11 т. НАН України ; Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ : Наукова думка, 1970–1980 рр. [in Ukrainian].

СЧС 1955 – Словник чужомовних слів [The dictionary of foreign words]. Нью-Йорк : Вид-во Михайла Борецького, 1955. 532 с. [in Ukrainian].

Ткач І – Ткач Л. Українська літературна мова на Буковині в кінці XIX – на початку XX ст. [The Ukrainian literary language in Bukovyna in the late XIX – early XX centuries.]. Ч. 1 : Матеріали до словника. Чернівці : Рута, 2000. 408 с. [in Ukrainian].

MSJP – Mały słownik języka polskiego. [A small dictionary of the Polish language]. Red. E. Sobol. Warszawa : Wydawnictwo naukowe PWN, 1993. Wyd. zmienione i poprawione. 1181 s. [in Poland].

УДК 821. 161.2 – 3. 09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208531>

**Олександра ГОНЮК,**  
 orcid.org/0000 0002 4985 6075  
 кандидат філологічних наук,  
 доцент кафедри української літератури  
 Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара  
 (Дніпро, Україна) olexandrin31@gmail.com

### ХРОНОТОП МІСТА В РОМАНІ С. ЖАДАНА «ІНТЕРНАТ»

Стаття присвячена дослідженню роману С. Жадана «Інтернат». Основна мета цієї розвідки полягає у виявленні особливостей репрезентації хронотопу міста як невід'ємного компонента побудови індивідуально-авторської картини світу у творі С. Жадана. Необхідним вважаємо вивчення взаємозв'язку хронотопу міста із хронотопами дороги, війни, свідомості, єдність яких становить хронотопний комплекс роману. Акцентовується відображення деструктивного впливу людини й війни на місто. Виявлено такі просторові урбаністичні локуси, складники інфернального простору міста-привида, як будинок, інтернат, вокзал. Розглядаються об'єктивний та суб'єктивний, або психологічний, час міста, пов'язаний зі сприйняттям і переживанням часу героями. Предметом дослідницької уваги постають такі маніпуляції автора з часом: часові зміщення, ущільнення, прискорювання або завмирання часу залежно від конкретних ситуацій. Виявлено психологічний хронотоп міста, репрезентований крізь призму свідомості головного героя, зміщення зовнішнього і внутрішнього хронотопу, завдяки яким герой знаходиться одночасно в кількох локусах – у конкретному місці фізичного перебування та в просторі своїх думок і спогадів.

З'ясовано, що хронотопний комплекс твору представлений хронотопами міста, дороги, війни, пам'яті; часопростір міста інтертекстуальний та символічний, тяжіє до психологізації. Моделювання хронотопу міста відбувається за допомогою взаємодії локусів вулиці, будинку, вокзалу, протиставлених локусам батьківського дому, інтернату, блокпосту. Досліджено предметно-просторову (образи забудов), природно-ландшафтну (географічно-територіальне розташування міста) й емотивну (відчуття, емоції героїв у сприйнятті міста) складові частини хронотопу міста.

**Ключові слова:** хронотоп міста, часові зміщення, психологічний простір, локус будинку, інтернат, інтертекстуальний і символічний простір.

**Oleksandra HONYUK,**  
 orcid.org/0000 0002 4985 6075  
 Candidate of Philological Sciences,  
 Associate Professor at the Department of Ukrainian Literature  
 of Oles Honchar Dnipro National University  
 (Dnipro, Ukraine) olexandrin31@gmail.com

### THE CHRONOTOP OF THE CITY IN THE NOVEL “BOARDING SCHOOL” BY S. ZHADAN

The article is devoted to the study of S. Zhadan's novel “Boarding school”. The main purpose of this article is to identify the features of the representation of the chronotope of the city as an integral component of the construction of an individual-author's picture of the world in the work of S. Zhadan. Necessary consider the study of the relationship of the chronotope of the city with the chronotopes of the road, war, consciousness, the unity of which is the chronotopic complex of the novel. The reflection of the destructive influence of man and war on the city is emphasized. Spatial urban locus components of the ghost city, such as a house, a hostel and a train station, have been identified. We consider the objective and subjective, or psychological, city time associated with the perception and experience of time by the heroes. The subject of research focuses on the following manipulations of the author over time: temporal displacement, compaction, acceleration or fading depending on specific situations. The psychological chronotope of the city, represented through the prism of consciousness of the hero, the displacement of the external and internal chronotope, through which the hero is simultaneously in several locus – in a specific place of physical residence and in the space of his thoughts and memories, is revealed.

It is found that the chronotope complex of the work is represented by the chronotopes of the city, roads, wars and memory; the temporal space of the city is intertextual and symbolic, tends to psychologize. Simulation of the chronotope of the city occurs through the interaction of locus of the street, house, station opposed to the locus of the parental home, boarding school, checkpoint. Object-spatial (images of buildings), natural-landscape (geographical territorial location of the city) and emotional (feelings, emotions of heroes in the perception of the city) components of the city's chronotope were investigated.

**Key words:** city, chronotope, time offsets, psychological space, locus, boarding school, intertextual and symbolic space.

**Постановка проблеми.** У сучасному літературознавстві актуальними є дослідження хронотопу та його функцій у творах Ю. Андруховича, В. Даниленка, С. Жадана, С. Ушкалова й інших представників постмодерного письма. При цьому увага науковців акцентується на особливостях відтворення хронотопу міста в романному дискурсі згаданих авторів. Хронотоп міста є невід'ємним компонентом побудови індивідуально-авторської картини світу в «Лексиконі інтимних міст» Ю. Андруховича, «Коханні в стилі бароко» В. Даниленка, «Інтернаті» С. Жадана, «БЖД» С. Ушкалова, відіграє жанроутворюючу та сюжетотворчу функції, а також дозволяє заглибитися у характери героїв.

Довгий час в українській літературі традиційним було зображення міста як чужого й опозиційного для українського культурного простору, і як такого, що протиставлялося селу й було позначене негативною семантикою. А з урбанізацією пов'язуються такі негативні наслідки, як знецінення родинних зв'язків, нівелювання релігійних та морально-етичних цінностей.

Хронотоп міста в романі С. Жадана «Інтернат» тісно пов'язаний із хронотопами війни, дороги, хронотопом внутрішнього світу героя, зокрема хронотопом пам'яті. С. Жадан відомий харківський драматург, прозаїк і перекладач. Окреслюючи місце письменника в постмодерному дискурсі української літератури, Р. Харчук відзначає його націленість на реалістичну прозу. Прозовий доробок С. Жадана є продуктом сучасних реалій, що й зумовлює специфіку його рецептивного аспекту. За твердженням І. Бондаря-Терещенка про стиль письменника, «довговічність його культурного успіху уявляється, однак, залежною від збереженості його соціокультурного контексту» (Бондар-Терещенко, 2005: 54). У сучасному літературознавстві загальний стан дослідження хронотопу міста в художній рецепції С. Жадана в романі «Інтернат» фрагментарний. Отже, порушена нами проблема є науково перспективною й вимагає багатоаспектного вивчення.

**Аналіз досліджень.** Хронотоп міста в сучасній українській прозі досліджують Т. Бовсунівська, Я. Голобородько, Т. Гундорова, А. Ткаченко та ін. На окрему увагу заслуговує дисертація О. Кискіна «Урбаністичний хронотоп в постмодерністському романі («Чапаєв і пустота В. Пелевіна», «Перверзія» Ю. Андруховича, «Безсмертя» М. Кундери)», у якій дослідник відзначає посилення фрагментарності, індивідуалізацію часопростору у творах письменників-постмодерністів.

Аналіз творчості Сергія Жадана в різних аспектах висвітлений у працях С. Бондаренко,

А. Васькової, Г. Випасняк, Ю. Вишницької, Я. Голобородька, М. Мацієвської, Є. Стасіневича. Особливий внесок у вивчення доробку письменника здійснено Т. Гундоровою, зокрема у працях «Післячорнобильська бібліотека. Український літературний постмодерн» і «Транзитна культура. Симптоми постколоніальної травми».

У низці інтерв'ю (записаних О. Гонтар, Д. Квасневською, Д. Куриленко, О. Чорною) письменник пояснює, які завдання ставив перед собою, працюючи над художнім текстом «Інтернату», пропонує власне трактування образної системи роману, «розкодовує» символічні образи та біблійні алюзії. Літературознавець О. Кухар звертає увагу на образ наратора та хронотоп дороги в романі «Інтернат», дослідження І. Сухенко присвячене подоланню безвиході у творі, а С. Уманець розглядає символіку образу пса у прозі С. Жадана.

У рецензіях на роман-подорож С. Жадана «Інтернат» І. Булкіної, Г. Василенко, К. Воздвиженського, Є. Стасіневича наголошується на важливості цього твору для сучасного українського культурного простору, його актуальності у зв'язку з порушеною проблемою війни на сході країни. Є. Стасіневич розглядає «Інтернат» в інтертекстуральному аспекті, проводячи паралелі з романом «Дорога» Кормака Маккарті. Г. Випасняк зосереджує увагу на просторах війни, топос втраченого дому стає предметом дослідження У. Федорів, проте наявні наукові літературознавчі розвідки, статті, рецензії висвітлюють творчість письменника не систематично, а зосереджені лише на окремих її аспектах.

**Метою статті** є виявлення особливостей репрезентації хронотопу міста в романі С. Жадана «Інтернат»; окреслення взаємозв'язку хронотопів міста, дороги, війни, свідомості, єдність яких становить хронотопний комплекс твору.

**Виклад основного матеріалу.** Романна дія «Інтернату» розгортається протягом трьох діб. За цей час головний герой Паша, учитель української мови, здійснює подорож через блокпости, зруйновані вибухами бомб будинки, вокзали, лікарні, щоб врятувати племінника Сашка.

Письменник використовує прийом ущільнення художнього часу: три доби наповнюються спогадами героя про дитинство, юність, батьків, навчання в педінституті. Хронотоп міста постає крізь призму свідомості Павла. Завдяки зміщенню зовнішнього та внутрішнього хронотопу герой може знаходитися одночасно в кількох локаціях – у конкретному місці фізичного перебування (наприклад, у приміщенні вокзалу) та в просторі своїх думок і спогадів про дитинство, юність, ті



далекі часи, коли матір була ще живою, а родина відносно дружною: «Світ простий і зрозумілий. Його рівно стільки, скільки ти зможеш відчути й охопити своєю пам'яттю... Тут натомість – усе на своєму місці, все можна пізнати на дотик, усе відчитується за голосом. Дім, наповнений тисячею предметів, місткий і вивчений напам'ять, до останнього гудзика в горішній шухляді. Родина, до якої звук так, як звикають до власного тіла» (Жадан, 2017: 227).

У романі-дорозі відтворюється триденне блукання Паші й Сашка під обстрілами й між зграй міських вулиць, спроба героїв дістатися додому. На думку Г. Василенко, І. Булкіної, учитель Павло – це людина, що виживає: «Людина, яка виживає, мовби «відморожується»: стає невибагливою та упокороною, гранично чутливою до звуків і запахів, при тому, що намагається нічого не чути і нічого не відчувати. Людина, яка виживає, намагається не думати, бо розум відмовляється бачити сенс у тому, що відбувається» (Василенко, Булкіна, 2018). Внутрішній світ героїв відтворений у граничній ситуації, коли вони перебувають на межі фізичних та психічних сил: «Людина, яка виживає, звекає до нетривкості, до хиткості, втрачає відчуття часу як перспективи. Її часопростір уривчастий, а сама вона не має майбутнього і планів, не має простору особистого і звичного, має тільки більш-менш безпечні місця тимчасового перебування. Тому цей роман ділиться на дні (всього три дні), тому його простір вимірюється короткими переходами: ще сто метрів, ще п'ятдесят, до під'їзду, до підвалу, до мосту» (Василенко, Булкіна, 2018). Сашко – це образ, який спочатку сприймається як другорядний, допоміжний, оскільки хлопець протягом романної дії просто супроводжує Пашу. Проте в останньому розділі роману письменник дає зрозуміти, що насправді з цих двох головним героєм є Сашко. У творі відбувається постійне зіставлення двох світоглядних планів: дорослого і дитини, причому Сашко постає як набагато мудріший за дорослого. Напівсирота, напівпокинута хлопець є духовно зрілою, цільною особистістю порівняно зі своїм дядьком Павлом і символізує потенційне майбутнє України.

Власні назви, які б дали змогу конкретизації часу й простору, у творі зустрічаються рідко, а топографію визначають загальні назви: місто, станція, переїзд, блокпост, вокзал, лікарня. Розтрощену будівлю інтернату С. Жадан позначає як метафору Донбасу. У творі немає чіткої вказівки, у якому місті відбувається дія, але за певними маркерами можемо припустити, що це

Дебальцеве. Як пояснює письменник в інтерв'ю з Д. Куришко, насправді в романі багато епізодів із реального життя: «Самої такої історії вчителя Паші не було, сюжет вигаданий. Але мені здається, що він міг би бути. В цих подіях за основу взято Дебальцівську операцію, коли українська армія виходила з Дебальцевого» (Куришко, 2017). Отже, історичний час твору можна позначити як січень 2015 року, а за пересуванням сил можна вирахувати місце: околиці Дебальцевого й Вуглегірська. Час дії в романі не конкретизований – зима, а в описі приміського робітничого селища побіжно повідомляються, що час дії – січень: «Чорні дерева в снігах, гостре гілля на тлі червоного неба – за парканом починається вулиця, білі сусідські будиночки, де-не-де жовті апельсини електричних вогнів, сади, огорожі, комини, з яких здіймаються дими, ніби це втомлені чоловіки стоять і розмовляють на морозі, випускаючи з легень теплий січневий дух» (Жадан, 2017: 5). Картини суворих зимових пейзажів у творі посилюють загальний драматизм дії.

Як відомо, Дебальцеве – місто в Донецькій області, що з лютого 2015 р. контролюється самопроголошеною ДНР. До збройного конфлікту на сході України воно було одним із найбільших залізничних вузлів країни. Місто розташоване на узвишші, з якого бере початок багато рік Донбасу. Перша просторова точка, зображена в романі, – робітниче приміське селище довкола станції є проекцією втраченого раю, адже «все їхнє селище будувалося довкола станції: вона давала роботу, вона ж давала й надію, подібна на чорне від паровозного диму серце, що прокачує кров довколишніх балок і лісосмуг» (Жадан, 2017: 8).

Уже з перших рядків роману місто репрезентується як простір страху, небезпеки, це «місто, що здали, залишили, разом з усіма, хто там живе, віддали в чужі руки, не втримали, відпустили» (Жадан, 2017: 21). Провідний засіб творення образу міста – звукова художня деталь: «важкі одиничні вибухи» (Жадан, 2017: 14). Смерть у ньому чатує на героїв на кожному кроці, адже Павло з Сашком блукають «вулицями, що прострілюються» (Жадан, 2017: 19), «розстріляними вулицями» (Жадан, 2017: 21), а тиша постає страшнішою за вибухи. Інтертекстуальність хронотопу виявляється як блукання Павла з племінником Сашком окупованим містом, зруйнованим війною, що є прозорою алюзією на блукання колами Дантового пекла. Воєнна дійсність, життя під час війни – це проекція пекла. У тексті простежується постмодерна гра символів: кафе із символічною назвою «Парадіз» нагадує перше коло



пекла. За біблійними уявленнями, саме в цьому місці знаходяться добродіє, в цілому непогані за життя люди, які не зуміли визначитися зі справжністю цінностей, не змогли пізнати Бога, отже, до раю їм потрапити не судилося, але й на пекельні муки вони начебто не заслуговують. Відвідувачі «Парадізу» – сіра маса, «маленькі люди», які не мають чіткої громадянської позиції, їм байдуже, якою мовою розмовляти, у якій країні жити.

Апокаліптичні мотиви увиразнюються у відтворенні буденного життя окупованого міста. В описі міста очима Павла простежується алюзія на пекло: «Паша дивиться на місто й зовсім його не бачить. Бачить лише чорну яму, над якою, наче повітряні змії, висять великі чорні дими з довгими хвостами. Так, мовби хтось викачує з міста душі. Й душі ці – чорні, гіркі, чіпляються за дерева, пускають коріння в підвали, ніяк їх не вирвеш. І ще там, далеко, з іншого боку міста, щось палахкотить, розповзаючись обрієм, ніби з ґрунту вийшла розпечена лава» (Жадан, 2017: 115). Апокаліптичні картини визначаються маркованими міськими топосами: вулицями, вокзалом, інтернатом, будинками.

Назва роману символічна – це емблема покинутого Донбасу, і, за Є. Стасіневичем, сила символізму якраз у його амбівалентності, не до кінця очевидності, двосторонності. Інтернат – це й символ усієї України, саме так, як пояснює письменник, він хотів передати «невкоріненість» життя: «я мав на увазі певну некоріненість. Некоріненість життя, невідчуження рідної країни»; «оця інтернатність, безпритульність, відсутність любові стосується всіх...» (Стасіневич, 2017). За І. Сухенко, «Інтернат» – насправді це співвідношення не лише з Донбасом, а з усім нашим постколоніальним суспільством, де є певна некоріненість, настороженість, певна відірваність від суспільства, від країни як такої. Коли є ти, є країна, і ваші інтереси не збігаються й більше того конфліктують (Сухенко, 2017). На думку дослідниці, алюзієм є розташування інтернату для дітей на горі, як і Касталії – резервації духовного життя з роману Г. Гессе «Гра в бісер» (Сухенко, 2017). Традиційно гора – це символ внутрішньої висоти людського духу, найвищої точки, «пупа» землі, центру, через який проходить вісь землі, богів землі та підземні царства, священні місця, де жили боги. У багатьох народів світу існували культу священної гори. У літературній традиції гора символізувала внутрішню високість людського духу, непохитність. Отже, локус гори як місцезнаходження інтернату в романі С. Жадана використовується в традиційному символічному

значенні та вказує на особистісну цілісність його малих мешканців, духовну вищість, порівняно із дорослими. Сходження на гору Павла символічне: відбувається духовне зростання героя.

Г. Випасняк, досліджуючи специфіку просторів війни в романі С. Жадана, пропонує поділити шлях героя «дім – інтернат – дім» на кілька «умовних етапів, співвідносних із відповідними локаціями, які власне і є тими символічними колами східноукраїнського пекла. Зокрема це мотель – вокзал – місто – інтернат – місто – вокзал – приміське селище – лікарня – дім» (Випасняк, 2019: 103). На окрему увагу заслуговує такий складник хронотопу міста, як локус будинку, дому, наділений амбівалентною символікою. Традиційно будинок, хата є символом Всесвіту, Батьківщини, рідної землі, безперервності роду, тепла, затишку, святості, добра й надії, материнської любові, захисту, допомоги. У давнину практично всі її елементи мали символічне значення. Уже з першого рядків у романі постає образ будинку Павла як символ його мікросвіту: «Паша любив цей будинок, жив тут ціле своє життя, збирався жити далі. Його побудували німецькі полонені, відразу після війни. Була це доволі простора будівля на дві родини» (Жадан, 2017: 9). Півбудинку належало дружній Пашиній родині: батьку, матері, Паші, сестрі, а другу половину її власник спалив та після пожежі не став відбудовувати: «Спалену половину будинку просто завалили, побілили стіну, жили далі. Зовні будинок нагадував половину хліба на магазинній полиці» (Жадан, 2017: 9). Образ будинку тісно пов'язаний з іншим символічним образом – хлібом.

Як відомо, хліб – символ добробуту, гостинності, хлібосољства, обрядовості, знак, символ культури, первісних здобутків, сонця, Господа, людського життя, радості, багатства. З образом хліба пов'язана ідея єдності родини, міцності життя, шлюбу, продовження роду, благополуччя, злагоди в сім'ї. Невипадково будинок героя нагадує «половину хліба», таким чином метафорично розкривається неповноцінність родинних зв'язків його власників, руйнування єдності. Як повідомляється згодом, мати Павла давно померла, батько старий та немічний і стосунки батька й сина втрапили тепло. Сестра Павла провідниця, давно живе окремо, розлучена, а сина Сашка здала в інтернат. Образ «надщербленого» будинку, як півхлібини, символізує руйнування родини, втрату родинного тепла, проте водночас він постає і символом родинного затишку, омріяним прихистком Павла й Сашка, адже в ньому «завжди пахне чистою білизою, ранки, наповнені хатніми клопотами,

робота, до якої звикаєш..., тихі вечори, темні ночі... Відчуття теплого дому, місця, де на тебе чекають і де про тебе подбають» (Жадан, 2017: 308). Образ зруйнованих воєнними діями будинків постає на різкому контрасті та стає втіленням страху, небезпеки й навіть смерті: «Будинок розламаний навпіл, меблі вивернуто назовні, мов кишки після ножового поранення. Дім великий, проте бідний, усередині майже нічого не лишилося: посуд, повний снігу, биті тарілки, перемашені соусом штори, втопані в мокру долівку, гострі уламки цегли...» (Жадан, 2017: 262).

Домівка – це своєрідний макрокосмос, «кокон», що рятує Павла від жорстокої воєнної дійсності. Кожен з елементів будинку (вікно, поріг) наділений відповідною символікою. За Енциклопедичним словником символів культури України, вікно – символ ідеї проникнення, потенційних можливостей, свідомості, світлоносності, отвору, через який здійснюється зв'язок людини із зовнішнім світом, потойбіччям, надії, очікування. Водночас вікно символізує небезпечний отвір, через який до оселі потрапляють зловорожі сили. Вибратися з «кокону» домівки для Павла означає вийти поза кордони, «зазирнути у вікна з монстрами» (Жадан, 2017: 265).

Важливу роль у романі відіграє хронотоп дороги, адже саме в дорозі відбуваються переплетіння людських долі і життєві колізії. Паша зустрічає багато людей на своєму шляху, кожен із них утілює метафоричний образ. «Герої Сергія Жадана завжди закинені у депресивний, загрозли-

вий, необжитий і неупорядкований простір, де на них чигають повсякденні небезпеки й пастки, де шляхи заводять на безвість. Сюжети Жаданової прози – це переважно сюжети-подорожі, пов'язані з дорогою», – зауважує І. Сухенко (Сухенко, 2017).

Хронотоп дороги в романі символічний, наділений подвійною семантикою: для Павла це не лише фізичний шлях, а й духовний: дорога до себе справжнього, герой, мандруючи, здійснює ревізію власного внутрішнього світу. Для того, щоб повернутися додому через лінію фронту, йому щонайменше треба визначитися із громадянською позицією та відповісти на питання, на території якої країни знаходиться його дім.

**Висновки.** Аналіз специфіки організації художнього часу і простору в романі «Інтернат» дозволяє дійти висновку, що хронотоп міста займає важливе місце в структурі художнього тексту, представлений взаємозв'язком часових та просторових координат, що разом із хронотопом дороги, війни, пам'яті становлять хронотопний комплекс твору. Моделювання хронотопу міста відбувається за допомогою взаємодії локусів вулиці, будинку, вокзалу, протиставлених локусам батьківського дому, інтернату, блокпосту. У романі С. Жадана хронотоп міста має виразну предметно-просторову складову (образи забудов), а також природно-ландшафтну (географічно-територіальне розташування міста) й емотивну складові частини (відчуття, емоції героїв у сприйнятті міста). Часопростір міста інтертекстуальний та символічний, тяжіє до психологізації.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар-Терещенко І. *Ostmodern: геопоетика, психологія, влада*. Тернопіль, 2005. 144 с.
2. Василенко Г., Булкіна І. Сергій Жадан. *Інтернат* / опубліковано 01.02.2018. URL: <http://www.krytyka.com/reviews/internat/> (дата звернення: 13.04.2020).
3. Випасняк Г. О. Простори війни в романі С. Жадана «Інтернат». *Закарпатські філологічні студії*. Вип. 8. Т. 2. 2019. С. 102–106.
4. Енциклопедичний словник символів культури України / за ред. В. П. Коцура, О. І. Потапенка, В. В. Куйбіди. Корсунь-Шевченківський, 2015. 912 с.
5. Жадан С. *Інтернат*. Чернівці, 2017. 336 с.
6. Кискін О. М. Урбаністичний хронотоп в постмодерністському романі («Чапаєв і пустота» В. Пелевіна, «Перверзія» Ю. Андруховича, «Безсмертя» М. Кундери): автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2006. 20 с.
7. Куришко Д. Жадан про «Інтернат»: приводячи війну у дім, ти ризикуєш втратити багато / опубліковано 06.12.2017. URL: <http://www.bbc.com/ukrainian/features> (дата звернення 15.04.2020).
8. Стасіневич Є. «Інтернат» Жадана: дорога до тихого дому / опубліковано 06.09.2017. URL: <http://www.chytomo.com/news/internat-zhadana-do-rogo-do-tixogo-domu/> (дата звернення: 15.04.2020).
9. Сухенко І. Подолання безвиході в романі Сергія Жадана «Інтернат» / опубліковано 14.12.2017. URL: <http://www.leport.com.ua/> (дата звернення: 15.04.2020).
10. Федорів У. Топос втраченого дому в романі С. Жадана «Інтернат». *Вісник Київського національного ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика*. Вип. 1 (28). 2018. С. 43–45.
11. Харчук Р. Б. *Сучасна українська проза: Постмодерний період: навчальний посібник*. Київ, 2008. 248 с.

#### REFERENCES

1. Bondar-Tereshchenko I. *Ostmodern: heopoetika, psykhohohiia, vlada* [Ostmodern: geopoetics, psychology, power]. Ternopil, 2005. 144 p. [in Ukrainian].

2. Vasylenko H., Bulkina I. Serhii Zhadan. Internat [Sergiy Zhadan. Boarding school] / opublikovano 01.02.2018. URL: <http://www.krytyka.com/reviweus/internat/> (data zvernennia 13.04.2020) [in Ukrainian].
3. Vypasniak H. O. Prostory viiny v romani S. Zhadana "Internat" [Spaces of war in S. Zhadan's "Boarding school"] *Transcarpathian philological studios*. № 8. Vol. 2, 2019. p. 102–106 [in Ukrainian].
4. Entsyklopedychnyi slovnyk symboliv kultury Ukrainy [Encyclopedic dictionary of symbols of culture of Ukraine]. Za red. V. P. Kotsura, O. I. Potapenko, V. V. Kuibidy. Korsun-Shevchenkivsky, 2015. 912 p. [in Ukrainian].
5. Zhadan S. Internat [Boarding school]. Chernivtsi, 2017. 336 p. [in Ukrainian].
6. Kyskin O. M. Urbanistychnyi khronotop v postmodernistskomu romani ("Chapaiev i pustota" V. Pelevina, "Perverzija" Yu. Andrukhovycha, "Bezsmertia" M. Kundery) [Urbanistic chronotope in the postmodern novel ("Chapaiev and void" by V. Pelevin, "Perversion" by Yu. Andrukhovych, "Immortality" by M. Kundera)]: author. diss. cand. philol. of sciences. Kyiv, 2006. 20 p. [in Ukrainian].
7. Kuryshko D. Zhadan pro "Internat": pryvodiachy viinu u dim, ty ryzykuiesh vtratyty bahato [Zhadan about the "Boarding school": putting war on home you run the risk of losing much] / opublikovano 06. 12. 2017. URL: <http://www.bbc.com/ukrainian/features> (data zvernennia 15. 04. 2020) [in Ukrainian].
8. Stasinevich Ye. "Internat" Zhadana: doroha do tykhoho domu ["Boarding school" by Zhadan: the road to a quit home] / opublikovano 06.09.2017. URL: <http://www.chytomo.com/news/internatzhadana-doroga-do-tixogo-domy/> (data zvernennia 15. 04. 2020) [in Ukrainian].
9. Sukhenko I. Podolannia bezvykhodi v romani Serhii Zhadana "Internat" [Overcoming outstanding in the novel by Sergiy Zhadan "Boarding school"] / opublikovano 14.12. 2017. URL: <http://www.leport.com.ua/> (data zvernennia 15. 04. 2020) [in Ukrainian].
10. Fedoriv U. Topos vtrachenogo domu v romani S. Zhadana "Internat" [Topos of a lost home in the novel by S. Zhadan "Boarding school"]. *Bulletin of the Kyiv National University by T. G. Shevchenko. Literary Studies. Linguistics. Folclore*. № 1 (28). Kyiv, 2018. pp. 43–45 [in Ukrainian].
11. Kharchuk R. B. Suchasna ukrainska prosa: Postmodernyi period: navchalnyi posibnyk [Contemporary Ukrainian prose: The postmodern period: a textbook]. Kyiv, 2008. 248 p. [in Ukrainian].

УДК 811.111 + 811.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208532>

**Тетяна ДЕГТЯРЬОВА,**

*orcid.org/0000-0001-9239-5801*

кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян  
Сумського державного університету  
(Суми, Україна) *t.dehtiarova@drl.sumdu.edu.ua*

**Ольга КОНЬОК,**

*orcid.org/0000-0002-5537-657X*

старший викладач кафедри мовної  
підготовки іноземних громадян  
Сумського державного університету  
(Суми, Україна) *o.konok@drl.sumdu.edu.ua*

**Ольга СКВАРЧА,**

*orcid.org/\_0000-0001-6409-4040*

старший викладач кафедри мовної  
підготовки іноземних громадян  
Сумського державного університету  
(Суми, Україна) *o.skvarcha@drl.sumdu.edu.ua*

## ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕКСТІВ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ

У статті аналізуються основні напрями дослідження в галузі формування лінгвокультурологічної компетентності у процесі вивчення української мови як іноземної. Визначається зміст поняття «лінгвокультурологічна компетентність» і досліджуються особливості її формування під час вивчення української мови як іноземної на прикладі текстів усної народної творчості, зокрема паремій.

Наводиться модель формування лінгвокультурологічної компетентності у процесі навчання іноземних мов, яка містить культурологічний, країнознавчий, комунікативний і соціокультурний компоненти. Зауважується, що навчання іноземної мови в лінгвокультурному аспекті має будуватися на цілеспрямованому зіставленні рідної й іноземної мов для виявлення специфічних, зумовлених національною культурою особливостей, що дозволить студентам-іноземцям правильно вибудовувати стратегію своєї поведінки у спілкуванні з носіями мови відповідно до їхньої національної культури.

Показуються можливості формування лінгвокультурологічної компетенції студентів-іноземців на прикладі використання пареміологічного фонду, який віддзеркалює як загальне, універсальне, що становить міжкультурну філософію, так і суто національні реалії, культурно-національну ментальність, сприяючи кращому взаєморозумінню та зближенню представників різних культур, формуванню толерантного ставлення до системи цінностей один одного.

Пропонуються різноманітні форми роботи з пареміями у процесі викладання української мови як іноземної, що можуть бути використані під час аудиторної роботи і в позанавчальний час: лексична робота з пареміями, використання їх як дидактичного матеріалу у процесі вивчення граматичних явищ; порівняння паремій у різних мовах; завдання на тематичну класифікацію; продукування різноманітних монологів, діалогів-розпитів, написання есе, доповідей на наукові конференції тощо.

**Ключові слова:** лінгвокультурологічна компетентність, паремії, навчальна ситуація.

**Tetiana DEHTIAROVA,**

*orcid.org/0000-0001-9239-5801*

Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor at the Department  
of Language Training for Foreign Citizens  
of Sumy State University  
(Sumy, Ukraine) *t.dehtiarova@drl.sumdu.edu.ua*



**Olha KONOK,**

*orcid.org/0000-0002-5537-657X*

*Senior Lecturer at the Department of Language  
Training for Foreign Citizens  
of Sumy State University  
(Sumy, Ukraine) o.konok@drl.sumdu.edu.ua*

**Olha SKVARCHA,**

*orcid.org/0000-0001-6409-4040*

*Senior Lecturer at the Department of Language  
Training for Foreign Citizens  
of Sumy State University  
(Sumy, Ukraine) o.skvarcha@drl.sumdu.edu.ua*

## FORMATION OF THE LINGUOCULTUROLOGICAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS WITH THE HELP OF ORAL FOLK TEXTS

*The article analyses the main directions of research in the field of linguoculturological competence formation in the process of studying Ukrainian as a foreign language. The meaning of the “linguoculturological competence” concept is defined and the peculiarities of its formation in the process of studying Ukrainian as a foreign language are explored on the example of the oral folk texts, in particular paroemias.*

*The article provides the model of linguoculturological competence formation in the process of teaching foreign languages, which contains culturological, regional studies related, communicative and sociocultural components. It is also highlighted that the process of teaching a foreign language in a linguocultural aspect should be based on purposeful juxtaposing of native and foreign languages in order to identify specific features predetermined by the national culture, which will allow foreign students to properly build a strategy of their behaviour when communicating with the native speakers according to their national culture.*

*The article shows as well possibilities of linguoculturological competence formation of foreign students on the example of using the paroemiological fund, which reflects both the general, universal, that makes the intercultural philosophy, and purely national realities, cultural-national mentality, promoting better mutual understanding and togetherness of the different cultures representatives, forming a tolerant attitude to each other's system of values.*

*Suggested are various forms of work with paroemias while teaching Ukrainian as a foreign language, which can be used both during the classroom work and at the extracurricular time: lexical work with the paroemias, their usage as didactic material in the process of studying the grammatical phenomena; comparison of paroemias in different languages; tasks on thematic classification; making various monologues, interrogational dialogues, writing essays and articles for the scientific conferences, etc.*

**Key words:** *linguoculturological competence, paroemias, academic situation.*

**Постановка проблеми.** У наш час відбулися кардинальні зміни в економічному, соціальному й освітньому просторі. Глобалізація суспільства, активізація процесів міжнародної співпраці, гуманізація всіх сфер діяльності зумовили необхідність кардинальних змін у парадигмі викладання іноземних мов, зокрема української мови як іноземної. Нині набули розвитку підходи, у центрі уваги яких – особистість того, кого навчають, та її компетентності – комунікативні, культурологічні, соціокультурні, лінгводидактичні тощо. Пріоритетним завданням викладання іноземної мови вважається забезпечення міжкультурної комунікації, діалогу носіїв різних культур.

**Аналіз досліджень.** Аналіз наукової літератури показав, що важливе місце в реалізації зазначеного належить лінгвокультурології як «інтегративній галузі мовознавства, яка вивчає взаємозв'язок і взаємодію культури та мови в її функціонуванні й

узагальнює цей процес як цілісну структуру одиниць у єдності мовного й культурного змісту за допомогою системних методів з орієнтацією на сучасні пріоритети, суспільні цінності та норми культури» (Лінгвокультурологія).

Проблема взаємодії мови і культури є однією із провідних у доробку багатьох відомих лінгвістів. Так, на беззаперечний зв'язок мови й культури звертали увагу такі видатні науковці, як німецький дослідник В. фон Гумбольдт, його послідовники Е. Сепір і Б. Ворф, мовознавець О. Потебня. На необхідності вивчення культури через мову, мовленнєву діяльність наголошували представники різних напрямів – філософи, культурологи, психологи (Л. Вінгенштайн, Н. Бор, А. Брюкнер, М. Бердяєв, К. Леві-Строс, В. Вернадський). У дослідженнях українських учених І. Огієнка, Ю. Шевельова, С. Єрмоленка, П. Гриценка, В. Кононенка культура постає як чинник

формування мовних явищ і процесів, що віддзеркалюють ментальний світ українців.

Проблему формування лінгвокультурологічної компетентності вивчали Є. Верещагін, Д. Башуріна, В. Воробйов, В. Карасик, Г. Колшанський, В. Маслова, В. Телія й інші дослідники. У працях І. Савчак, О. Смірної, Л. Курач, О. Фідкевич висвітлено питання розвитку зазначеної компетенції у процесі вивчення іноземних мов, сформульовано вимоги до навчальних матеріалів, що містять культурологічний компонент. У дослідженні Л. Ушакової розкрито роль лінгвокультурологічної складової частини у структурі мовної особистості, обґрунтовано необхідність її впровадження в мовну освіту. Н. Карікова порушує проблему розроблення ефективних засобів формування лінгвокультурологічної компетентності у процесі вивчення української мови як іноземної, зокрема таких, як створення навчальних фільмів.

Однак, як показав аналіз наукових розвідок, попри те, що відбувається активний пошук шляхів організації взаємопов'язаного навчання мови і культури як у сфері навчання іноземних мов, так і у сфері навчання української мови як іноземної, зазначена проблема досліджена поки що недостатньо.

**Мета статті** – визначити обсяг поняття «лінгвокультурологічна компетенція» і особливості її формування у процесі вивчення української мови як іноземної на прикладі текстів усної народної творчості, зокрема паремій.

**Виклад основного матеріалу.** Як зазначають дослідники, лінгвокультурологічна компетенція становить собою сукупність знань, умінь й особистісних якостей, набутих у процесі засвоєння системи культурних цінностей, що виражена в мові та регулює комунікативну поведінку носіїв цієї мови.

У науковій літературі пропонуються різні дефініції лінгвокультурологічної компетентності. Вона визначається як «знання <...> системи культурних цінностей, відображених у мові» (Воробьев, 2008: 74); як «інтеграційна якість особистості, що включає знання, уміння і навички, пов'язані з відбором, засвоєнням і переробкою, трансформацією і використанням у практичній діяльності інформації про лінгвокультуру, про загальні норми, правила і традиції вербального і невербального спілкування в рамках певної лінгвокультури» (Подгорбунских, 2011: 103); як «усвідомлення мови як феномену культури, культурно-історичного середовища, національної специфіки мовної картини світу, національно-культурного компонента значення мовних одиниць» (Саяхова, 2009: 129).

Найбільш ємним, на наш погляд, є визначення, запропоноване Ф. Бацевичем, який під лінгвокультурологічною компетенцією розуміє «знання базових елементів культури (національні звичаї, традиції, реалії тощо) країни, мовою якої здійснюється комунікація; здатність мовця виявляти в мові країнознавчу інформацію і користуватись нею з метою досягнення запланованої комунікативної мети; уміння здійснювати міжкультурну комунікацію, яке передбачає знання лексичних одиниць із національно-культурним (етнокультурним) компонентом семантики і навички адекватного їх уживання в ситуаціях міжкультурного спілкування, а також уміння використовувати фонові знання для досягнення взаєморозуміння в ситуаціях опосередкованого і безпосереднього міжкультурного спілкування» (Бацевич, 2007).

Наведена дефініція якнайкраще відповідає завданням методичних досліджень, оскільки, по суті, містить основні компоненти, які можуть скласти основу моделі формування лінгвокультурологічної компетенції у процесі вивчення іноземної мови, зокрема української:

- культурологічний – знання базових елементів культури (національні звичаї, традиції, реалії тощо) країни, мовою якої здійснюється комунікація;
- країнознавчий – здатність мовця виявляти в мові країнознавчу інформацію і користуватись нею з метою досягнення запланованої комунікативної мети;
- лінгвістичний – знання лексичних одиниць із національно-культурним (етнокультурним) компонентом семантики;
- комунікативний – уміння здійснювати міжкультурну комунікацію, навички адекватного вживання лексичних одиниць із національно-культурним (етнокультурним) компонентом у ситуаціях міжкультурного спілкування;
- соціокультурний – уміння використовувати фонові знання для досягнення взаєморозуміння в ситуаціях опосередкованого і безпосереднього міжкультурного спілкування.

Зауважимо також, що процес навчання іноземної мови в лінгвокультурному аспекті будується на цілеспрямованому зіставленні рідної та іноземної мов для виявлення специфічних, зумовлених національною культурою, особливостей мовної і мовленнєвої поведінки носіїв мови. У процесі такого зіставлення в інофонів поступово формується система знань про традиції, ритуали, духовні цінності, спосіб життя і стереотипи поведінки, характерні для країни, мова якої вивчається. Ці знання дають їм можливість правильно вибудо-

увати стратегію своєї поведінки у спілкуванні з носіями мови відповідно до їхньої національної культури.

Формування лінгвокультурологічної компетенції буде більш ефективним, якщо велика увага у процесі вивчення української мови як іноземної буде приділятися знайомству із традиційними жанрами усної народної творчості, які сприяють залученню студентів до відображеної у фольклорі картини світу й системи цінностей, що її зумовлюють. Особливо значущими в цьому сенсі є паремії (прислів'я і приказки).

Розглянемо можливості формування лінгвокультурологічної компетенції студентів-іноземців на прикладі використання пареміологічного фонду. Як відомо, у пареміях віддзеркалюються і багатий історичний досвід народу, і життєва мудрість, і культурно-історичні традиції. Паремії містять емоційно-експресивну, етичну оцінку вчинків людини, подій і явищ. У пареміологічній картині світу експлікативно виражене оцінне ставлення до всього, що є цінним у матеріальній та духовній культурі народу. Інакше кажучи, пареміологічна картина світу відображає домінуючі ціннісні орієнтири нації. Крім того, паремії як оперативний фольклорний жанр активно використовуються в різних комунікативних ситуаціях, у повсякденному спілкуванні, на сторінках газет, інтернет-видань, у радіо- і телепрограмах. Образність, імпліцитний характер паремій створюють комунікативні бар'єри у спілкуванні інофонів і носіїв мови, потребують додаткової семантизації.

Порівняння ж фонду паремій різних народів допомагає виявити як загальне, універсальне, що становить міжкультурну філософію, так і суто національні реалії, які відображають культурно-національну ментальність, сприяючи кращому взаєморозумінню та зближенню представників різних культур, формуванню толерантного ставлення до системи цінностей.

У зв'язку з тим, що значну частину контингенту студентів-іноземців, які навчаються в Україні, становлять студенти, які приїхали із країн Африки, для яких мовою міжетнічного спілкування є мова суахілі, розглянемо особливості пареміологічного фонду двох мов – мови суахілі й української мови (Wamitila, 2005; Українські приказки, прислів'я, 1993; Українські традиції).

Головною особливістю паремій є їх завершеність і повчальний зміст. За тематичною спрямованістю повчальності у проаналізованих пареміях можна визначити три основні групи.

Перша група – повчання, які висловлюють беззастережне ухвалення будь-якого рішення. Грама-

тична форма вираження – спонукальні речення з дієсловом-присудком у наказовому способі або з його пропуском: *Kawia ufike. – Краще відклади, але зроби* (укр. *Взявся за гуж – не кажи, що не дуж; Тільки сир одкладений гарний, а одкладена робота – ні*); *Kujikwa si kuanguka, bali ni kwenda mbele. – Спіткнувшись, не падай униз, а йди вперед* (укр. *Міцний духом не занепадає духом*); *Mkuki kwa nguruwe mtamu, kwa mwanadamu mchungu. – Поводься з іншими так, як хочеш, щоб поведи-лися з тобою* (укр. *Чого собі не зичиш, і другому не жадай*); *Usisafiriye na nyota ya mwenzio. – Не подорожуй під чужою щасливою зіркою* (укр. *Не наш кінь, не наш віз, не нам і їздити*).

Другу групу складають повчання, засновані на роз'ясненні закономірностей життя або оцінці життєвих явищ шляхом їх порівняння, без прямого спонукування до дії. Тут необхідно сказати про різні граматичні форми вираження.

Це двоскладові прості речення з різними способами вираження підмета: *Ucheshi wa mtoto ni anga la nyumba. – Сміх дитини освітлює будинок* (укр. *Діти – то роса Божя; Хата без дитини – то цвинтар*); *Neno jiwī ni jeraha la moyo. – Грубе слово ранить серце* (укр. *Слово – не стріла, а глибоко ранить*); *Mwenye kelele hana neno. – Галаслива людина нешкідлива* (укр. *Собаки гавкають – не можуть дістати*); *Akili nyingi huondowa maarifa. – Велика дотепність – ознака мудрості* (укр. *Бачить око далеко, а розум ще далі*); *Akili ni mali. – Розум – багатство* (укр. *Розум – скарб людини; Знання робить життя красним*); *Mstahimilivu hula mbivu. – Той, хто зберіг у своєму серці терпіння, буде винагороджений долею* (укр. *За терпіння дасть Бог спасіння; Терпи горе – добро буде; Терпи козаче, отаманом будеш*); *Mfuata nyuki hakosi asali. – Той, хто бджолам наслідує, ніколи не зазнає поразки* (укр. *Хочеш їсти калачі – не сиди на печі; Будеш трудитися – будеш кормитися*); і односкладові речення: *Wawili si mmoja. – Одним пальцем не можна вбити вошу* (укр. *Одним пальцем і голки не втримаєш; Одна бджола меду не наносить*).

Серед складних речень переважають складнопідрядні: *Ukitaja nyoka, shika fimbo mkononi. – Коли говориш про змія, тримай у руках палицю* (укр. *Собаку мани, маючи кияку*); *Kuishi kwingi ni kuona mengi. – Живемо довго, щоб побачити багато* (укр. *Вік живи – вік учись*); *Ukupigao ndio ukufunzao. – Що б'є вас – то вчить вас* (укр. *Не навчишся плавати, доки у вуха води не набереш; Батогом не мука, а вперед наука*); *Mwangaza mbili moja humponyoaka. – Той, хто береться за дві справи одночасно, від однієї має відмовитися*



(укр. *За двома зайцями поженешся – жодного не впіймаєш*); Mchelea mwana kulia hulua yeue. – *Хто боїться, що дитина буде плакати, сам заплаче* (укр. *Дай дитині волю, а собі неволю*); Mchimba kisima hungia mwenuewe. – *Той, хто риє яму, впаде в неї сам* (укр. *Не копай іншому яму, бо й сам упадеши*).

Представлені також інші види складних речень:

– складносурядні: Ulivyoligema utalinywa. – *Ви постелили постіль, і тепер ви повинні лежати на ній* (укр. *Що посієш, те й пожнеш; Як постелишся, так і вистипишся*);

– безсполучникові речення: Kizuri chajiua kibaya chajitembeza. – *Гарна річ продається, поганій потрібна реклама* (укр. *Добрій товар сам себе хвалить*); Kukora harusū kulipa matanga. – *Позичати – як весілля, віддавати – як траур* (укр. *Умів брати – умій віддати*); Akili ni nywele, kila mtu ana zake. – *Розум – волосся, у кожній людини своє* (укр. *Що голова, то розум*); Haraka, haraka – haina baraka. – *Поспішиши – не буде благословіння* (укр. *Поспішили – людей насмішили; Поспішився – оженився і в біду зразу ввалився!*).

Третя група – приховані повчання, найбільш складні для розуміння, оскільки мають образний характер, відображають особливості національної культури. Для паремій на мові суахілі характерні три основні типи образності: зооморфна, предметно-символічна та рослинна.

Найбільш типовими образами тварин, птахів, плазунів є «лев», «антилопа», «віслиюк», «кіт», «змія»: Simba mwenda kimya (pole) ndiye mla nyama. – *Лев, який рухається безшумно, їсть м'ясо* (укр. *Тихше їдеши – далі будеш*); Juu ya ngozi moja ya swala watu wawili hawatoshi. – *На шкірі однієї антилопи двом людям не вміститися* (укр. *На двох стільцях не всидиш; На двох весіллях зразу не танцюють*); Fadhila ya punda ni mateke. – *Подяка віслиюка – удар* (укр. *За моє добро та мене в ребро*); Pa ka akiondoka Panya hutawala. – *Коли коти йдуть, нами правлять щури* (укр. *Як котка дома нема, то миші по столу бігають*); Manepo tema hutowa nyoka rangoni. – *Солодкі слова приваблюють змію з нори* (укр. *Говорить, як лисиця, а за пазухою камінь держить*).

Предметно-символічна образність у прислів'ях мовою суахілі частіше за все розвивається в результаті позначення абстрактних понять лексемами таких тематичних груп:

1) найменування частин тіла: Wakishatia chanda, watatia na mkoно. – *Якщо всунути палець, то потім і руку* (усю) (укр. *Не клади пальця в рот – руку відкусить*); Heri kujikwaa kidole kuliko

ulimi. – *Краще спиткнутися ногою, ніж язиком* (укр. *Дурний язик – голові не приятель; Дурний язик попереду розуму біжить*);

2) морська лексика: Chovya – chovya yamaliza (umaliza) buyu la asali. – *Крапля за краплею і море можна осушити* (укр. *Терпіння і труд все перетруть*); Manahodha wengi chombo huenda mrama. – *З багатьма капітанами судно без вітрил* (укр. *Де багато господиень, там хата неметена*); Dori ya binadamu ni kichwa. – *Компас людини – це голова* (укр. *Голова без розуму, як ліхтарня без свічки*).

Рослинна тематика пов'язана з лексемами «кокос», «фрукти», «пальмовий»: Mchagua pazi hupata koroma. – *Той, хто вибирає кокоси з великою обережністю, у результаті отримає погані горіхи* (укр. *За перебірки Бог дає недобірки*); Mstahimilivu hula mbivu. – *Той, хто терпить, їстиме стиглі фрукти* (укр. *Доки не впріти, доти не вміти*); Chamlevi huliwa na mgema. – *За грошима п'яниці полює пальмове вино* (укр. *Коли пили – гомоніли, а платили – поніміли*).

Кожний із наведених прикладів паремій у мові суахілі й українській мові може послугувати основою навчальної ситуації з різноманітними мовленнєвими завданнями – від лексичного аналізу, складання діалогів до продукування монологів-розповідей, монологів-роздумів із написанням сценаріїв для мінівистав тощо.

**Висновки.** Як бачимо, паремії становлять собою своєрідну систему знань про загальнолюдські та національно-культурні цінності та явища. Вивчаючи паремії того чи іншого народу, можна багато довідатися про сам народ і його культуру. Природа паремій тісно пов'язана з фоновими знаннями носія мови, із практичним досвідом особистості, з культурно-історичними традиціями народу.

У практиці викладання української мови як іноземної паремії можуть бути використані в різноманітних завданнях як під час аудиторної роботи, так і в позанавчальний час. Викладач, орієнтуючись на особливості контингенту тих, кого навчає, вільний розробити комплекс завдань, який охоплюватиме як знайомство з пареміями, що можуть бути використані у процесі вивчення граматичних явищ; їх порівняння в різних мовах; так і завдання на тематичну класифікацію; продукування різноманітних монологів, діалогів-розпитів, написання есе, доповідей на наукові конференції тощо.

Як показує досвід роботи, такі завдання є ефективним засобом опанування української мови студентами-інофонами та розширення їхніх лінгвокультурологічних знань.



#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. Словник термінів міжкультурної комунікації. URL: <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/k>.
2. Воробьев В. Лингвокультурология. Москва : РУДН, 2008. 336 с.
3. Лінгвокультурологія. *Енциклопедія сучасної України*. URL: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=55509](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=55509).
4. Подгорбунских А. Содержание понятия «лингвокультурная компетентность студентов вуза». *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. 2011. № 38 (255). Вып. 14. С. 100–103.
5. Саяхова Л. Спецкурс «Русский язык в диалоге культур» в профессиональной подготовке студентов-филологов. *Сопоставительная филология и полилингвизм : сборник научных трудов / под ред. А. Аминовой, Н. Андрамоновой*. Казань, 2009. С. 129.
6. Українські приказки, прислів'я і таке інше : збірник О. Марковича та ін. / уклад М. Номис ; упоряд., прим., вступ. ст. М. Пазяк. Київ : Либідь, 1993. 764 с. (Літературні пам'ятки України). URL: <https://kuprienko.info/ukrayinski-prislivya-ta-prikazki>.
7. Українські традиції. URL: <https://traditions.in.ua/usna-narodna-tvorchist/pryslivia-ta-prykazky>.
8. Wamitila K. Kamusi ya methali. Nairobi, 2005.

#### REFERENCES

1. Batsevych F. Slovnyk terminiv mizhkulturnoi komunikatsii [Dictionary of Intercultural Communication Terms]. URL: <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/k> [in Ukrainian].
2. Vorobyov V. Lnhvokulturolohiya [Linguoculturology]. M. : RUDN, 2008. 336 s. [in Russian]
3. Lnhvokulturolohiia. Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy [Encyclopaedia of Modern Ukraine]. URL: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=55509](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=55509) [in Ukrainian].
4. Podhorbunskykh A. Soderzhanye poniatyia “Lnhvokulturnaia kompetentnost studentov vuza” [Meaning of the Term “Linguocultural Competence of the University Students”. *Bulletin of the South Ural State University*]. Vestnyk Yuzhno-Uralskoho hosudarstvennoho unyversyteta. 2011. № 38 (255). Vyp. 14. S. 100–103 [in Russian].
5. Saiakhova L. Spetskurs “Russkyi yazyk v dyalohe kultur” v professyonalnoi podhotovke studentov-fylolohov. Sopostavytelnaia fylolohiya y polylynhvyzm [Special Course “Russian Language in the Dialogue of the Cultures” in the Professional Preparations of Students of Philology. *Comparative Philology and Multilingualism*] : sb. nauch. tr. / pod red. A. Amynovoi, N. Andramonovoi. Kazan, 2009. S. 129 [in Russian].
6. Ukrainski prykazky, pryslivia, i take inshe [Ukrainian sayings, proverbs, etc] : zb. O. Markovycha ta in. / uklav M. Nomys ; uporiad., prym., vstup. st. M. Paziak. K. : Lybid, 1993. 764, [2] s. (Literaturni pamyatky Ukrainy) Literary Monuments of Ukraine. URL: <https://kuprienko.info/ukrayinski-prislivya-ta-prikazki> [in Ukrainian].
7. Ukrainski tradytsii [Ukrainian Traditions]. URL: <https://traditions.in.ua/usna-narodna-tvorchist/pryslivia-ta-prykazky> [in Ukrainian].
8. Wamitila K. Kamusi ya methali. Nairobi, 2005 [in Swahili].

УДК 811.11

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208555>**Альона ДЕРЯБІНА,***orcid.org/0000-0003-4211-9803**аспірант кафедри германського, загального і порівняльного мовознавства  
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича  
(Чернівці, Україна) [alinel07085@gmail.com](mailto:alinel07085@gmail.com)*

## СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНОСПОЛУК НІМЕЦЬКОЇ ФАХОВОЇ МОВИ ЦИВІЛЬНОГО ПРАВА

Одним із найпродуктивніших способів поповнення термінології є аналітична деривація, яка полягає у творенні складених номінацій – терміносполук. Вони здатні найбільш повно відобразити необхідні специфічні риси позначуваного ними поняття, а тому домінують у терміносистемах. Терміносполуки були об'єктом лінгвістичних описів у багатьох терміносистемах – біології, ботаніки, фізики, військової термінології, термінології мережі Інтернет, економіки тощо. Проте досі немає досліджень терміносполук у німецькій фаховій мові цивільного права, що й зумовлює актуальність нашої студії.

У наявних дослідженнях терміносполуки охарактеризовано зазвичай з якісної сторони з огляду на їх визначення, понятійну структуру, семантичні особливості тощо. Досі немає кількісних даних, які б давали повну картину поширеності певних моделей терміносполук у фахових мовах, щодо їхньої довжини, частиномовного складу, структурних особливостей.

Мета статті – встановити структурні особливості терміносполук німецької фахової мови цивільного права. Предмет дослідження – терміносполуки відповідної галузі права, об'єкт дослідження – їхні кількісні та структурні характеристики. Матеріалом дослідження слугували письмові тексти німецького цивільного права загальним обсягом приблизно 2 млн слововживань, що становить у перерахунку приблизно 5 500 сторінок, або 344 друковані аркуші.

У досліджуваних фахових текстах із німецького цивільного права зафіксовано дво-, три- і полікомпонентні терміносполуки, які можуть включати чотири, п'ять, шість і більше одиниць. В основі формування різних моделей терміносполук лежать принципи сполучуваності морфологічних класів слів. Підрахунки кількості терміносполук у німецьких фахових текстах цивільного права здійснено за допомогою програми синтаксичного аналізу німецьких корпусів текстів STTS. Загалом зафіксовано 571 тисячу терміносполук, з яких найчастіше траплялися номінативні терміносполуки (67%), за якими слідує дієслівні (26%) і (діє)прикметникові (4%). Вибір певної частини мови для використання у функції терміна визначається системою понять. За кожною терміносполукою стоїть стала стандартно відтворена структура складного професійного поняття.

**Ключові слова:** терміносполуки, ядро, полікомпонентні терміни, частиномовний склад, номінативні, ад'єктивні, дієслівні терміносполуки.

**Alona DERYABINA,***orcid.org/0000-0003-4211-9803**Postgraduate Student at the Department of German, General and Comparative Linguistics  
of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University  
(Chernivtsi, Ukraine) [alinel07085@gmail.com](mailto:alinel07085@gmail.com)*

## STRUCTURAL FEATURES OF TERM COMPOUNDS IN THE PROFESSIONAL GERMAN LANGUAGE OF CIVIL LAW

One of the most productive ways of updating the terminology is the analytical derivation, which is to create composite categories of term compounds. They are able to more fully reflect the specific features referred to concept, and therefore dominate term system. Term compounds was the object of the linguistic descriptions of many term systems – biology, botany, physics, military terminology, terminology, the Internet, Economics and others. However, until now there is no study of term compounds in German professional language, civil law and makes important of our study.

In existing studies of the term compounds is characterized, as a rule, on the qualitative side, is given their definition, the conceptual composition, semantic features, and the like. There are still no quantitative data that give a complete picture of the prevalence of certain models of term compounds in professional languages, their length, part of the language composition, structural features.

The purpose of this article is to establish the structural features term compounds in German professional language of civil law. Subject of research – the term compounds of the respective branch of law, the object of the research – quantitative and structural characteristics. The research is based on written texts of German civil law with a total volume of about 2 million word usages, which is the equivalent of around 5 500 pages or 344 printed sheets.

*In the study of professional texts from German civil law are fixed two-, three- and (poly)multicomponent term compounds, which may include four, five, six or more units. The basis of the formation of different models of the term compounds are based on the principles of the compatibility of the morphological classes of words. Counts of the term compounds in the German scientific texts of the civil law are carried out with the help of a program by syntactic analysis of German text corpora STTS. There are 571 thousands term compounds, of which often were happened nomination term compounds (67%), followed by verbal (26%) and participle (4%). The choice of a particular part of speech to use in the function of the term is determined by the system of concepts. For each term compound should be stayed standard reproducible structure of complex professional concepts.*

**Key words:** term compounds, core, polycomponent terms, part of language composition, nomination, adjective, verbal term compounds.

**Постановка проблеми.** Одним з найпродуктивніших способів поповнення термінології є аналітична деривація, яка полягає у творенні складених номінацій – терміносполук (Процик, 2000: 65). Згідно з низкою досліджень, терміносполуки здатні найбільш повно відобразити необхідні специфічні риси позначуваного ними поняття, а тому домінують у терміносистемах. Крім того, терміносполуками легше, ніж словотворчими засобами, передавати належність до класифікаційного ряду, в основі якого лежать родо-видові відношення понять (Кійко, 2019а: 111–112; Кійко, 2019б: 81–83).

Термінологічні словосполучення не раз ставали об'єктом лінгвістичних описів у багатьох терміносистемах: біології (Осолихіна, 1985), ботаніки (Рябко, 1988), фізики (Дорош, 1986), військової термінології (Егоршина, 1995), термінології мережі Інтернет (Кудрявцева, 2010), економіки (Балашова, 2009) тощо. Проте досі немає досліджень терміносполук у німецькій фаховій мові цивільного права, що й зумовлює **актуальність** нашої студії. Крім того, у наявних дослідженнях терміносполуки охарактеризовано зазвичай з якісної сторони з огляду на їх визначення, понятійну структуру, семантичні особливості тощо. Досі немає кількісних даних, які б давали повну картину поширеності певних моделей терміносполук у фахових мовах, щодо їхньої довжини, частини мовного складу, структурних особливостей. З огляду на це вважаємо дослідження структурних особливостей терміносполук німецької фахової мови цивільного права на часі.

**Аналіз досліджень.** Незважаючи на низку досліджень, присвячених терміносполукам, серед лінгвістів досі нема єдиної думки щодо позначення термінів, які складаються з декількох лексичних одиниць. Такі терміни називають термінами-ланцюжками (Ухорская, 1982: 113), багатослівними, чи полілексемними термінами (Гринев, 1993: 223), багаточленними термінами (Дорош, 1986: 5), складноструктурними субстантивними словосполученнями (Манерко, 2003: 122–123), полівербальними термінами (Синяв-

ская, 2002: 209), багатокомпонентними субстантивними словосполученнями (Осолихіна, 1985: 7), або багатокомпонентними термінами (Абрамова, 2003: 32; Кудинова 2011: 58). Як зазначає щодо цього Т. Кудинова, за структурного аналізу термінологічних сполучень виникає необхідність демаркації понять *багатокомпонентний термін* і *багатослівний термін*. Очевидно, що всі багатокомпонентні терміни відносяться до багатослівних термінів, проте стверджувати, що всі багатослівні терміни належать до багатокомпонентних, не можна (Кудинова, 2011: 60). Так, наприклад, трислівний юридичний термін *Honorarvorschuss verein baren* («домовлятися про завдаток у рахунок гонорару») є лише двокомпонентним терміном, оскільки складний іменник *Honorarvorschuss*, що складається із двох слів, виражає одне поняття і виступає як цільнооформлена одиниця. На рівні змісту термінологічне словосполучення розглядається як складене поняття, семантична структура якого ускладнюється відношеннями між його компонентами. Складене поняття є єдністю кількох понятійних ознак (Табанакіна, 1999: 110), а тому понятійна структура терміносполуки не є простою сумою складових її понять. У семантичній структурі розглянутої нами терміносполуки з'являється нова ознака: «у рахунок гонорару», тобто тільки у своїй сукупності ознаки формують цілісне поняття, пов'язане з областю права. Отже, *термінологічне словосполучення* позначає цілісну семантичну структуру, а *багатокомпонентний термін* стосується структурних особливостей досліджуваних сполучень. У дослідженні ми послуговуємося поняттям *терміносполука*, яке є зручнішим, коротшим і загальноприйнятим позначенням *термінологічного сполучення*. Розглянемо тепер наявні визначення терміносполук.

У наведених вище працях автори наводять різні дефініції терміносполук з огляду на їхні семантичні, структурні чи функційні особливості. Так, І. Кудрявцева, Л. Ткачова звертають основну увагу на значення термінологічних сполук і розглядають їх як роздільно оформлені, семантично цілісні сполучення, утворені шляхом з'єднання



двох, трьох і більше компонентів і пов'язані з конкретним поняттям науки і техніки (Кудрявцева, 2010: 10; Ткачова, 1987: 27). В. Судовцев і Т. Кудінова підкреслюють у своїх визначеннях структуру термінологічних словосполучень, які є цілісними поєднаннями двох або більше слів, пов'язаних за допомогою прийменника або безприйменниковим способом. Вони можуть бути стійкими і вільними сполученнями, водночас їхніми компонентами є однослівні або аналітичні лексеми (Судовцев, 1989: 62; Кудінова, 2011: 59). Отже, у наведених визначеннях можна простежити структурні (кількість компонентів), семантичні (стійкість), функціональні (уживання в межах певної науки) характеристики терміносполук. Керуючись специфікою їх структури і семантики, визначимо терміносполуки як сталі полілексемні сполучення, які виражають спеціальне поняття в усьому його обсязі і з усіма його ознаками. Розглянемо структурні характеристики терміносполук німецької фахової мови цивільного права більш детально.

**Мета статті** – встановити структурні особливості терміносполук німецької фахової мови цивільного права. Предмет дослідження – терміносполуки відповідної галузі права, об'єкт дослідження – їхні кількісні та структурні характеристики (поширеність певних структурних моделей терміносполук, їхня довжина, частиномовний склад тощо). Матеріалом дослідження слугували письмові тексти німецького цивільного права загальним обсягом приблизно 2 млн слововживань, що становить у перерахунку приблизно 5 500 сторінок, або 344 друковані аркуші (BGB, 2017; Entscheidungen, 2016; Larenz, 2012; Palandt, 2017).

**Виклад основного матеріалу.** Цивільне право – це галузь права, яка включає в себе норми права, що регулюють майнові й особисті немайнові правові суспільні відносини між рівноправними суб'єктами права – фізичними та юридичними особами, територіальними громадами, державами й іншими суб'єктами публічного права. Предметом цивільного права є так звані *цивільні відносини*, засновані на юридичній рівності, вільному волевиявленні, майновій самостійності їх учасників ([https://uk.wikipedia.org/wiki/Цивільне\\_право](https://uk.wikipedia.org/wiki/Цивільне_право)).

Структурні характеристики терміносполук у німецьких текстах цивільного права зазвичай включають довжину терміна, тобто кількість його компонентів, частиномовну належність і морфологічні особливості компонентів. Зупинимось детальніше на структурних характеристиках терміносполук.

У багатьох роботах із термінознавства відзначається важливість вивчення довжини терміна (Бурлакова, 1975: 16; Лейчик, 2006: 50–52). В. М. Лейчик уводить поняття ідеальної та оптимальної довжини терміна. Під ідеальною довжиною терміна автор розуміє таку довжину, за якої кожен терміноелемент означає одне поняття із системи понять певної галузі. Цю величину можна умовно позначити  $n + 1$ , (де  $n$  – компонент). У випадку з основним терміном  $n = 0$ . Довжина похідного терміна  $n$ -го ступеня становить  $n + 1$  компонентів, де  $n$  відповідає також кількості етапів поділу поняття. Оптимальна довжина терміна – це така довжина, яка виражає реальні умови його утворення в певній терміносистемі (Лейчик, 2006: 51). Проте за такої умови довжина терміна може бути нескінченною. Водночас спостерігатиметься така закономірність: чим довший термін, тим меншим стає семантичний зв'язок між його компонентами. На наш погляд, найбільш показовим критерієм ідеальної структури терміна є друга умова, виокремлена автором, за якої зв'язки між терміноелементами однозначно виражають логічні зв'язки між поняттями певної терміносистеми (Лейчик, 2006: 51).

На основі виокремлення термінів із текстів за дотримання вимог однорідності і необхідного обсягу вибірок або на основі аналізу термінології, зафіксованої у словниках, можна встановити загальні тенденції до домінування терміносполук певної довжини. У німецьких юридичних текстах цивільного права виокремлюємо за кількістю компонентів двокомпонентні, трикомпонентні і полікомпонентні терміни. Найпоширенішими є такі структурні типи терміносполук:

#### I. Двокомпонентні:

1) прикметник + іменник у називному відмінку однини / множини: *der zivile Kläger, die zivile Verhandlung, die jugendliche Kriminalität, schwere Delikte, soziale Abgaben*;

2) іменник у називному відмінку + іменник у родовому відмінку без прийменника: *das Gerichtsurteil, Vorgaben der Verfassung*;

3) іменник у називному відмінку + іменниково-прийменникова конструкція: *die Restitution von Enteignungen, Sondereigentum an Gebäuden*.

#### II. Трикомпонентні:

1) прикметник + прикметник + іменник: *die internationale gerichtliche Prozedur, das zivile prozessuale Recht*;

2) іменник у називному відмінку + прикметник + іменник у родовому відмінку: *die Folge des unmittelbaren Zwangs*;

3) іменник у називному відмінку + іменник у родовому відмінку + іменник у родовому від-

мінку: *das Eigentumrecht von Bürgern, die Treffung der Entscheidung des Gerichtes*;

4) іменник у називному відмінку + іменник у знахідному відмінку + іменник у родовому відмінку: *das Recht auf die Freiheit des Wortes, das Recht auf den Schadenersatz der Ausgaben*;

5) прислівник + прикметник + іменник у називному відмінку: *das besonders schwere Delikt, die äußerst gesellschaftsgefährlichen Handlungen*.

III. Полікомпонентні, які можуть включати чотири, п'ять, шість і більше одиниць, як-от: *der Untersuchungsführer in den besonder wichtigen Sachen*.

Серед полікомпонентних терміносполук особливе місце посідають синтаксичні моделі предикативного типу: *Verträge besatzungsrechtlichen und militärischen Inhalts, Fortgeltung von völkerrechtlichen Verträgen, Anspruch auf Schadenersatz* тощо. Як видно з наведених прикладів, в основі формування структур терміносполук лежать принципи сполучуваності морфологічних класів слів. Інакше кажучи, терміносполуки будуються за певними граматичними зразками, які формуються в мовленні на основі категорійних властивостей слів. Серед різних видів терміносполук виокремлюємо іменні (субстантивні й ад'єктивні), дієслівні та прислівникові терміносполуки. Комбінаторика морфологічних класів слів представлена двома типами сполучуваності: комбінації слів, що належать до різних частин мови, і комбінації слів одного морфологічного класу. Найбільш типовою для терміносполук німецької фахової мови цивільного права є сполучуваність різних класів слів.

Найпоширенішими моделями терміносполук у нашій вибірці є субстантивні сполучення. На думку багатьох авторів, іменники мають найвищу здатність брати участь у термінологічній номінації (Суперанська, 2012: 120; Кійко, 2019: 110). Іменники у складі терміносполук можуть поєднуватися із прикметниками (*tilgungsfähige Hypothek* – «погасима іпотека»), з дієприкметниками (*ablösbare Hypothek* – «погашена іпотека», *unkündbare Hypothek* – «безстрокова іпотека»), із порядковими числівниками (*die zweite Hypothek* – «друга іпотека»), з іншими іменниками (*Kündigung der Hypothek* – «розірвання договору іпотеки»), з дієсловами (*eine Hypothek aufnehmen* – «брати іпотечну позику»; *eine Hypothek löschen* – «погасити іпотечний борг», *mit einer Hypothek belasten* – «закладати майно під іпотеку»). Водночас у німецькій фаховій мові цивільного права досить поширені = терміносполуки моделі «іменник + іменник», як-от: *Verbindlichkeit des*

*Nichterklärten* – «обов'язковість неоголошеного», *Vollendung der Willenserklärung* – «здійснення волевиявлення», *Unmöglichkeit der Lieferung* – «неможливість поставки», *Verfügung des nichtberechtigten Verkäufers* – «розпорядження неправочинного продавця» тощо.

Терміносполуки можуть бути представлені не тільки іменниками, але й іншими частинами мови за ядро. Вибір певної частини мови для використання у функції терміна визначається системою понять, отже, терміносистемою. На перший план можуть висуватися об'єкти, ознаки, операції. Так, у музичній сфері важливо відобразити характер дій музиканта, тому в цій терміносистемі так багато прислівників, запозичених з італійської мови: *allegro, forte, staccato* тощо (Юрєва, 2014: 53). На відміну від цього, у німецькій фаховій мові цивільного права переважають ад'єктивні словосполучення, у яких у ролі ядра виступають прикметники або дієприкметники, як-от: *notariell beurkundet* – «нотаріально завірений», *schwebend unwirksam* – «укладений на невизначений термін», *abwesend bei (D)* – «відсутній (при / на чому-н.)», *bestehend und künftig* – «наявні та майбутні» тощо. Дієприкметники у складі таких терміносполук, на кшталт *beschränkt* – «обмежений», *erlaubt* – «дозволений», є прикметниками віддієслівного походження. Вони виявляють ознаки, притаманні лише прикметникам, наприклад, префіксацію за допомогою префікса *un-* (*unbeschränkt* – «необмежений», *unerlaubt* – «недозволений»). У цих випадках, залежно від контексту, головне слово або субстантивується (*der Abwesende* – «відсутній»), або виконує функцію визначення вже у складі субстантивного словосполучення.

У низці терміносистем спостерігається зсув від номінативного ядра в бік одиниць, які реалізують дієслівну семантику. Значна кількість дієслівних конструкцій спостерігається в терміносистемах земельного права, економіки, торгівлі, бізнесу тощо (Манерко, 2003: 125). Досить часто ядром терміносполуки є дієслова і в німецькій фаховій мові цивільного права, як-от: *gegen die guten Sitten verstoßen* – «порушувати моральні норми», *Willenserklärung abgeben* – «виразити волевиявлення», *Vertrag abschließen* – «заклучити договір», *Schaden ersetzen* – «відшкодувати збитки», *Sicherheit leisten* – «надати гарантію» тощо.

Результати підрахунків різних моделей терміносполук наведені в таблиці 1 (див. табл. 1). Підрахунки проведено за допомогою програми синтаксичного аналізу німецьких корпусів текстів STTS, створеної в Інституті автоматичної обробки мови

Таблиця 1

## Частота моделей терміносполук у німецьких текстах цивільного права

Моделі	Частота	Приклади
Субстантивні терміносполуки	382 570 (67%)	<i>Identität der Person, Identität der Tat, absolute Identität, Änderung der persönlichen Identität</i>
Дієслівні терміносполуки	148 460 (26%)	<i>Die Identität feststellen, sich von Bürgerschaft befreien, Schadenersatz leisten</i>
(Діє)прикметникові терміносполуки	2 284 (4%)	<i>notariell beurkundet, widerrechtlich anfechtbar, grob fahrlässig, widerrechtlich vereinbart</i>
Решта	1 713 (3%)	<i>stare decisis, aequum ab iniquo separantes, ab illicito discernentes</i>

при Штуттгартському університеті (Thielen, 1999)<sup>1</sup>. Шляхом автоматичного підрахунку різних моделей терміносполук отримано частоту їх уживання у фахових текстах німецького цивільного права. Загалом зафіксовано 571 тисячу терміносполук у текстах обсягом приблизно 2 млн слововживань.

Завдяки проведеному частиномовному аналізу терміносполук встановлено, що номінативні терміносполуки трапляються в текстах найчастіше (67% усіх терміносполук). Найчастотнішими іменниками, які вживаються в текстах цивільного права Німеччини, є *Identität f, Sache f, Mangel f, Rechtsgeschäft n, Vollstreckung f, Bewahrung f, Voraussetzung f, Verurteilung f, Haftung f, Schuldner m, Tatbestand m, Erklärung f, Grundstück n*. Висока частотність вживання іменників пояснюється необхідністю точної номінації фахових понять. Таким чином, іменникові частини мови утворюють ядро у проаналізованих фахових текстах, оскільки це пов'язано з їхньою специфікою, а саме визначенням, ідентифікацією, характеристикою певних осіб, дій, явищ.

Дієслівні терміносполуки трапляються значно рідше, лише у 26% випадків, що свідчить про переважання номінального стилю в німецьких текстах цивільного права. Кількість (діє)прикметникових терміносполук становить приблизно 4%, що свідчить про їх незначну поширеність у німецьких фахових текстах цивільного права порівняно з іншими моделями терміносполук.

Програма STTS ґрунтується на вербоцентричності німецького речення, тому терміносполуки моделі «прислівник + дієслово» відносить до дієслівних, як-от: *glaubhaft machen, falsch aussagen*. Суто прислівниковою моделлю є лише окремі випадки вживання латинського терміна *ad hoc* – «для цього випадку».

Поза увагою залишилися такі латинські сталі терміносполуки, як *ius civile* – «цивільне право»,

*onus probandi* – «тягар доведення», *diligentia quam in suis rebus adhibere solet* – «ретельність у веденні власних справ», *bona fides* – «гарне поводження», *ex parte* – «від однієї зі сторін», *stare decisis* – «залишити попереднє рішення», *aequum ab iniquo separantes* – «з огляду на визначене відповідним», *ab illicito discernentes* – «вивести відповідні правові наслідки», *parum est enim* – «справляти враження», *petitio principii* – «порочне коло», *ratio decidendi* – «вирішальний принцип», та ін., які фігурують в окремих цивільних справах, наприклад: *Er ermittelt das ratio decidendi aus den vor ihm angerufenen Präjudizen auf Grund der Unterscheidung zwischen ratio decidendi, das er auf Grund der stare decisis als bindend erachtet, und den obiter dicta, das heißt den nicht zur maßgeblichen Entscheidung gehörigen Randbemerkungen voriger Richter* (Larenz, 2012: 613).

Б. Головін і Р. Кобрін запропонували поділ моделей терміносполук на чотири типи:

1) моделі лінійної структури без прийменників: *sittenwidrige vorsätzliche Schädigung; bestehende und künftige Ansprüche; die Einwilligung des Vertreters;*

2) моделі лінійної структури із прийменниками: *die im Verkehr erforderliche Sorgfalt; Befugnis zu lastenfreier Übereignung; die Verbindlichkeiten aus einer unerlaubten Handlung; die elterliche Sorge für ein neugeborenes Kind;*

3) моделі нелінійної структури без прийменників: *Verfügung des nichtberechtigten Verkäufers; Verwendung allgemeiner Geschäftsbedingungen;*

4) моделі нелінійної структури із прийменниками: *Abgabe einer Willenserklärung durch arglistige Täuschung, alle gegenwärtig und künftig auf Grund des Geschäftsverhältnisses bestehenden Ansprüche.*

Диференціація моделей лінійної та нелінійної структури ґрунтується на наявності класу терміносполук, у яких ядро приєднує кілька граматично залежних слів. Водночас не всі граматично залежні слова контактні до ядра. Зазвичай після

<sup>1</sup> Авторка щиро вдячна проф., д-ру Торстену Рьольке (Технічний університет міста Берліну) за наданий доступ до програми STTS і можливість здійснити обрахунки на матеріалі корпусу текстів німецької фахової мови цивільного права.



ядра йде залежне слово у функції безприйменникового доповнення або неузгодженого означення; потім слідує слова, що мають синтаксичну функцію прийменникового доповнення та обставини (Головин, 1987: 75).

Природно, що для будь-якої терміносистеми характерні свої структурні моделі термінів зі специфічною частиномовною наповненістю, які можуть відрізнятися як однорідністю, так і різноманіттям. Проте багато дослідників вважають, що набір таких моделей для кожної предметної області невеликий, найчастіше це від 12 до 15 моделей, специфічних взагалі для фахових мов, що лише незначно варіюються для певної підмови (Карпова, 2005: 71).

**Висновки.** До процедури моделювання вдаються з метою зведення всього різноманіття терміносполук до певних чітко окреслених моделей. У результаті видається можливим виокремлення сталих відтворюваних терміносполук, побудованих за частотними моделями. У досліджуваних фахових текстах із німецького цивільного права зафіксовано дво-, три- і полікомпонентні терміносполуки, які можуть включати чотири, п'ять, шість і більше одиниць. Серед полікомпонентних терміносполук особливе місце посідають синтаксичні моделі предикативного типу. В

основі формування різних моделей терміносполук лежать принципи сполучуваності морфологічних класів слів, тобто терміносполуки будуються за певними граматичними зразками, які формуються в мовленні на основі категорійних властивостей слів. У роботі виокремлено субстантивні, (діє)прикметникові і дієслівні терміносполуки. Результати кількісних підрахунків уживання різних моделей терміносполук німецької фахової мови цивільного права за допомогою програми синтаксичного аналізу німецьких корпусів текстів STTS свідчать про те, що найчастіше трапилися номінативні терміносполуки (67%), за якими слідує дієслівні (26%) і (діє)прикметникові (4%). Вибір певної частини мови для використання у функції терміна визначається системою понять. Отже, за кожною терміносполукою стоїть стала стандартно відтворена структура складного професійного поняття.

Припускаємо, що формальна структура терміносполук може впливати на змістовну структуру, точність, адекватність окремого терміна як елемента терміносистеми. З огляду на це перспективним вважаємо дослідження семантичних особливостей терміносполук німецької фахової мови цивільного права, що й послугує об'єктом наших подальших студій.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. Медицинская лексика: основные свойства и тенденции развития : монография. Краснодар : КубГУ, 2003. 246 с.
2. Балашова В. Некоторые особенности многословных терминов-derivатов (на примере современной английской экономической терминологии). URL: <http://www.confcontact.com/2009ip/balashova.php>.
3. Бурлакова В. Основы структуры словосочетания в современном английском языке. Ленинград : ЛГУ, 1975. 135 с.
4. Головин Б., Кобрин Р. Лингвистические основы учения о терминах. Москва : Высш. шк., 1987. 104 с.
5. Гринёв С. Введение в терминоведение. Москва : Моск. лицей, 1993. 309 с.
6. Дорош Г. Структурно-семантическая организация многокомпонентных терминологических образований с препозитивным определением в современном английском языке: на материале текстов по молекулярной физике : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Киев, 1986. 16 с.
7. Егоршина Н. Несколькословные термины в военном подязыке (ономасиологический аспект) : дис. ... канд. филол. наук. Москва, 1995. 178 с.
8. Карпова О., Щербакова Е. PR: проблемы терминографического описания. Иваново, 2005. 184 с.
9. Кійко С., Кійко О. Тезаурусне моделювання термінологічної системи предметної області «Фінанси». *Advanced trends of the modern development of philology in European countries* : collective monograph. Riga : Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2019. С. 79–97.
10. Кійко С. Принципи укладання «Німецько-українського словника термінів промислової автоматизації». *Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики* : науковий журнал. Чернівці : Видавничий дім «Рдовід», 2019. Вип. 2 (18). С. 109–118.
11. Кудинова Т. К вопросу о природе многокомпонентного термина (на примере английского подязыка биотехнологий). *Вестник Пермского университета*. 2011. № 2 (14). С. 58–62.
12. Кудрявцева И. Особенности формальной структуры и семантические характеристики терминологических словосочетаний (на материале английской и русской специальной лексики научно-технической области «Интернет») : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2010. 21 с.
13. Лейчик В. Терминоведение: Предмет, методы, структура. 2 изд. Москва : Эдиториал УРСС, 2006. 256 с.
14. Манерко Л. Истоки и основания когнитивно-коммуникативного терминоведения. *Лексикология. Терминоведение. Стилистика* : сборник научных трудов. Москва ; Рязань : Пресса, 2003. С. 120–126.
15. Осолихина Л. Многокомпонентные субстантивные словосочетания в функции дополнений в английской биологической литературе (в сопоставлении с художественной) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Львов, 1985. 17 с.



16. Процик І. Аналітична деривація в українській фізичній термінології. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології»*. 2000. № 402. С. 65–70.
17. Рябко О. Номинативные и структурно-семантические свойства сложных субстантивных образований (на материале наименований растений) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 1988. 16 с.
18. Синявская С. Пути формирования и словообразовательные особенности английской терминологии эндокринологии. *Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков*. Санкт-Петербург : СПб. ун-т, 2002. С. 209–215.
19. Суперанская А., Подольская Н., Васильева Н. Общая терминология. Вопросы теории. 6-е изд. Москва : Книжный дом «Либроком», 2012. 248 с.
20. Судовцев В. Научно-техническая информация и перевод: пособие по английскому языку. Москва : Высшая школа, 1989. 231 с.
21. Табанакова В. Идеографическое описание научной терминологии. Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 1999. 198 с.
22. Ткачѐва Л. Основные закономерности английской терминологии. Томск : Изд-во Томского ун-та, 1987. 200 с.
23. Ухорская Л. Терминообразовательные процессы в современном английском языке (на материале многокомпонентных терминов по авиации и космонавтике). *Структурно-семантические особенности отраслевой терминологии*. Воронеж : Воронеж. ун-т, 1982. С. 113–117.
24. Юрьева Е. Терминологические единицы фразеологического происхождения в сфере профессиональной коммуникации (на материале LSP-страхования в английском языке) : дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2014. 174 с.
25. BGB. Bürgerliches Gesetzbuch. 79. Aufl. München : dtv, 2017. 890 S.
26. Entscheidungen des Bundesgerichtshofes in Zivilsachen : BGHZ. Hrsg. von den Mitgliedern des Bundesgerichtshofes und der Bundesanwaltschaft. Bd. 208. Köln [u.a.] : Heymanns, 2016. 662 S.
27. Larenz K., Wolf M., Neuner J. Allgemeiner Teil des deutschen bürgerlichen Rechts. München : Verlag C. H. Beck, 2012. 708 S.
28. Palandt. Bürgerliches Gesetzbuch. 76. Aufl. München : Beck, 2017. 3247 S.
29. Guidelines für das Tagging deutscher Textkorpora mit STTS / C. Thielen et al. *Technical report, IMS and Sfs*. 1999. URL: <http://www.sfs.uni-tuebingen.de/resources/stts-1999.pdf>.

## REFERENCES

1. Abramova G. Medicinskaya leksika: osnovnye svoystva i tendencii rasvitiya [Medical vocabulary : basic properties and tendencies of development]. Krasnodar : KubGU, 2003. 246 p. [in Russian].
2. Balashova V. Nekotorye osobennosti mnogoslownyh terminov-derivatov (na primere sovremennoy angliyskoy ekonomicheskoy terminologii). [Some peculiarities of verbal derivative terms (on the example of modern English economic terminology)]. URL: <http://www.confcontact.com/2009ip/balashova.php> [in Russian].
3. Burlakova V. Osnovy struktury slovosochetaniya v sovremennom angliyskom yazyke [Basics of phrase structure in modern English]. L. : LSU, 1975. 135 p. [in Russian].
4. Golovin B., Kobrin R. Lingvisticheskiye osnovy ucheniya o terminah [Linguistic bases of the doctrine of terms]. M. : Vyscha Shkola, 1987. 104 p. [in Russian].
5. Grinev S. Vvedeniyevterminovedeniye [Introduction to termbiography]. M. : Mosk. Licey, 1993. 309 p. [in Russian].
6. Dorosh G. Strukturno-semanticheskaya organizatsiya mnogokomponentnykh obrazovaniy s prepositivnym opredeleniyem v sovremennom angliyskom yazyke (namateriale tekstov po molekulyarnoyfizike) [Structural and semantic organization of multicomponent formations with prepositive definitions in modern English (based on texts on molecular physics)] : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Kiev, 1986. 16 p. [in Russian].
7. Yagorshyna N. Neskolkoslovnnye terminy v voyennom podyazyke (onomasiologicheskyy aspekt) [Multiple terms in the military sublanguage (onomasiological aspect)] : dis. ... kand. filol. nauk. M., 1995. 178 p. [in Russian].
8. Karpova O., Stcherbakova Ye. PR : problemy terminograficheskogo opisaniya [terminological description problems]. Ivanovo, 2005. 184 p. [in Russian].
9. Kiyko S., Kiyko O. Tezaurusne modeluvannya terminolohichnoyi systemy predmetnoyi oblasti “Finansy”. [Thesaurus modeling of the terminological system of the subject area “Finance”]. *Advanced trends of the modern development of philology in European countries* [Collective monograph]. Riga : Izdevnieciba “Baltija Publishing”, 2019. P. 79–97 [in Ukrainian].
10. Kiyko S. Pryncypy ukladannya “Nimecko-ukrayinskohoslovnnyka terminivpromyslovoyi avtomatysacii”. [Principles of compiling the «German-Ukrainian dictionary of terms of industrial automation»] *Aktualni problemy romano-hermanskoyi filolohiyi ta prykladnoyi linhvistyky*. Chernivtsi : Rodovid, 2019. Vyp. 2 (18). P. 109–118 [in Ukrainian].
11. Kudinova T. K voprosu o prirode mnogokomponentnogo termina (na primereangliyskogo podyazykabiotehnologiy) [Questions about the nature of a multi-component term based on the English sub-language of biotechnology] *Vestnik Permskogo universiteta*. 2011. № 2 (14). P. 58–62 [in Russian].
12. Kudriavtseva I. Osobennosti formalnoy struktury i semanticheskiye kharakteristiki terminologicheskikh slovosochetaniy (na materiale angliyskoy i russkoyspecialnoy leksikinauchno-tekhnicheskoy oblasti “Internet”) [Features of formal structure and semantic characteristics of terminological phrases (on the material of English and Russian special vocabulary of scientific and technical area of the “Internet”)] : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2010. 21 p. [in Russian].
13. Leychik V. Terminovedeniye: Predmet, metody, struktura [Terminology : subject, methods, management] : Izd. 2. M. : Editorial URSS, 2006. 256 p. [in Russian].
14. Manerko L. Istoki i osnovaniya kognitivno-kommunikativnogo terminovedeniya [Sources and bases of cognitive-communicative terminology]. *Leksikologiya. Terminovedeniye. Stilistika*. M. ; Ryasan : Pressa, 2003. P. 120–126 [in Russian].

15. Osolikhina L. *Mnogokomponentnye substantivnye slovosochetaniya v funktsii dopolneniya v angliyskoy biologicheskoy literature (v sopostavlenii s khudoshestvennoy)* [Multi-component noun phrase in the function of complement in the English biological literature (in relation to fiction)] : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Lvov, 1985. 17 p. [in Russian].
16. Procyk I. *Analitichna derevaciya v ukrayinskiy fizychniy terminologii* [Analytical derivation in the Ukrainian physical terminology]. *Visnyk Nac. un-tu "Lvivska politekhnika"*. 2000. № 402. P. 65–70 [in Ukrainian].
17. Riabko O. *Nominativnye i strukturno-semanticheskiye svoystva sloshnykh substantivnykh jbrzovaniy (na materiale naimenovaniy rasteniy)* [Nominative and structural-semantic properties of complex substantive formations (on the material of plant names)] : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Piatigorsk, 1988. 16 p. [in Russian].
18. Sinyavskaya S. *Puti formirovaniya i slovoobrazovatelnye osobennosti angliyskoy terminologii endokrinologii* [Ways of formation and derivational features of the English terminology of endocrinology]. *Problemy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov*. SPb. : SPb. un-t, 2002. P. 209–215 [in Russian].
19. Superanskaya A., Podolskaya N., Vasileva N. *Obshhaya terminologiya. Voprosy teorii* [General terminology. Theory issues]. Izd. 6-e. M. : Knizhny dom "LIBROKOM", 2012. 248 p. [in Russian].
20. Sudovtzev V. *Nauchnotekhnicheskaya informatsiya i perevod* [Scientific and technical information and translation]. M. : Vysshaya shkola, 1989. 231 p. [in Russian].
21. Tabanakova V. *Ideograficheskoe opisanie nauchnoy terminologii* [Ideographic description of scientific terminology]. Tyumen : Izd-vo TyumGU, 1999. 198 p. [in Russian].
22. Tkachyova L. *Osnovnye zakonomernosti angliyskoy terminologii* [Basic patterns of English terminology]. Tomsk : Izd-vo Tomskogo un-ta, 1987. 200 p. [in Russian].
23. Ukhorskaya L. *Terminoobrazovatelnye protsessy v sovremennom angliyskom yazyke (na materiale mnogokomponentnykh terminov po aviacii i kosmonavtike)* [Termforming processes in the modern English language (on the material of multicomponent terms in aviation and cosmonautics)]. *Strukturno-semanticheskie osobennosti otraslevoy terminologii*. Voronezh : Voronezh. un-t, 1982. P. 113–117 [in Russian].
24. Yur'eva E. *Terminologicheskie edinicy frazeologicheskogo proiskhozhdeniya v sfere professionalnoy kommunikatsii (na materiale LSP strakhovaniya v angliyskom yazyke)* [Terminological units of phraseological origin in the field of the professional communication (on the material of insurance in English language)] : dis. ... kand. filol. nauk. M., 2014. 174 p. [in Russian].
25. BGB. *Bürgerliches Gesetzbuch*. 79. Aufl. München : dtv, 2017. 890 S.
26. *Entscheidungen des Bundesgerichtshofes in Zivilsachen : BGHZ*. Hrsg. von den Mitgliedern des Bundesgerichtshofes und der Bundesanwaltschaft. Bd. 208. Köln [u.a.] : Heymanns, 2016. 662 S.
27. Larenz K., Wolf M., Neuner J. *Allgemeiner Teil des deutschen bürgerlichen Rechts*. München: Verlag C.H. Beck, 2012. 708 S.
28. Palandt. *Bürgerliches Gesetzbuch*. 76. Aufl. München: Beck, 2017. 3247 S.
29. Thielen C., Schiller A., Teufel S., Stöckert C. *Guidelines für das Tagging deutscher Textkorpora mit STTS*. *Technical report, IMS and Sfs*, 1999. URL: <http://www.sfs.uni-tuebingen.de/resources/stts-1999.pdf>.

УДК 821.161.2-32.09.18

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208558>**Дмитро ДРОЗДОВСЬКИЙ,***orcid.org/0000-0002-2838-6086*

кандидат філологічних наук,

науковий співробітник відділу західних та слов'янських літератур

Інституту літератури імені Т. Г. Шевченка

Національної академії наук України

(Київ, Україна) *drozdovskiy@ukr.net***ТРАНСФОРМАЦІЯ ПАТТЕРНІВ КОЛЕКТИВНОГО НЕСВІДОМОГО  
ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МЕТАЖАНРОВОЇ ФОРМИ МІСТЕРІЇ**

*У статті представлено теоретичну концепцію класифікації літературних періодів залежно від метажанрової форми (містерії або карнавалу), реалізованої в основі ключових художніх творів, що визначають літературний процес певного часу. Окреслено ключові характеристики містеріального метажанрового паттерна. Досліджено генетичні елементи античної міфологічної літератури, які, на думку автора, спричинили формування містерії в середньовічних літературах, де вона набула особливої значущості як жанр, а згодом метажанровий феномен. Уперше поставлено питання про зв'язок містерії як метажанру з паттернами міфологічного мислення, репрезентованими в героїчну міфологічну добу й експлікованими в таких творах, як «Одіссея» (“Ὀδύσσεια”) та «Іліада» (“Ἰλιάς”). Визначено чинники, що сприяють реактуалізації містерії в пізніші, порівняно із Середньовіччям, культурно-історичні епохи. Окреслено погляди Б. Шалагінова на містерію як метажанрову форму літератури. Визначено чинники, що сформували мотив дороги й топос шляху в літературах Античності й Середньовіччя. Окреслено роль саморефлексії як визначальної характеристики, що впливає на здатність персонажа сприймати шлях як чинник саморозвитку й самовдосконалення в моральному плані. Визначено роль міфологічного мислення у формуванні містеріального погляду на світ і простежено зменшення «божественного» в літературі від міфологічного етапу до еллінського періоду. Розкрито принципи диференціації літературних епох на такі, у лоні яких домінує карнавальний або містеріальний паттерн, що дає підстави запровадити нові підходи до вивчення історії літератури в системі трансформаційної динаміки карнавалу й містерії. Охарактеризовано причини переходу карнавалу в містерію й навпаки. З'ясовано репрезентацію колективного несвідомого в художніх творах античного періоду, що із часом вплинуло на трансформацію античного мотиву подорожі в містеріальному метажанрі в середньовічний період, позначений концептом “vītanuova”.*

**Ключові слова:** містерія, історія літератури, антична література, міфологічне мислення, еллінський період.

**Dmytro DROZDOVSKYI,***orcid.org/0000-0002-2838-6086*

Candidate of Philological Sciences,

Academic fellow at the Department of Western and Slavic Literatures

of Shevchenko Institute of Literature

of the National Academy of Sciences of Ukraine

(Kyiv, Ukraine) *drozdovskiy@ukr.net***TRANSFORMATION OF PATTERNS OF THE COLLECTIVE UNCONSCIOUSNESS  
AS A FACTOR OF FORMATION OF META-GENRE FORM OF THE MYSTERY**

*In the paper the author has proposed theoretical conception of the classification of literary periods according to the meta-genre form (mystery or carnival), implemented in the basis of works that determine the literary process of a certain time. The key characteristics of the mysterious meta-genre pattern have been outlined. The genetic elements of ancient mythological literature, which, according to the author, caused the formation of the mystery in medieval literatures, where it gained special importance as a genre, and subsequently a meta-genre phenomenon, were discussed. For the first time, the question of the connection of the mystery as a meta-genre with the patterns of mythological thinking, represented in the heroic mythological period explicated in “The Odyssey” (“Ὀδύσσεια”) and “Iliad” (“Ἰλιάς”), was spotlighted. The antiquity mythological factors that determined the actualization of the mystery in the Middle Ages, were identified. B. Shalahinov's views on mystery as a meta-genre form of literature are outlined. It is emphasized the stages of individualization in ancient literature. The factors that formed the motive of the road and the topos of the path in literatures of antiquity and medieval periods were outlined. The role of self-reflection as a determining characteristic that influences the character's ability to perceive the path as a factor of self-development in moral terms is defined. The role of mythological thinking in the formation of the mysterious worldview is determined and the decrease of the divine in literature from*

*the mythological stage to the Hellenic period is discussed. The principles of differentiation of literary epochs into those dominated by either the carnival or the mystery are revealed, which gives grounds to introduce new approaches to the study of the history of literature in transformational dynamics of carnival and mystery. The representation of the collective unconsciousness in the works of literature of the antique period is revealed, which influenced the transformation of the ancient motif of traveling in the mysterious meta-genre in the medieval period, designated by the concept "vita nuova".*

**Key words:** *mystery, history of literature, ancient literature, mythological thinking, Hellenic period.*

**Постановка проблеми.** Дослідження пост-постмодернізму, зокрема художня репрезентація світоглядних настанов, наративних характеристик цього періоду у британському романі, спонукало до ширшої постановки проблеми про заміну постмодернізму постпостмодернізмом. В основі такої трансформації передбачаємо зміну метажанрового паттерна, або ж метажанрової форми (ці поняття уживатимемо як синоніми) літератури. У постпостмодернізмі, зокрема у британському інваріанті, репрезентовано історичне мислення персонажів і оповідачів, які сприймають розвиток цивілізації як шукання духу, щоб здійснити самопізнання й піднятися на вищий щабель. Така риса властива мисленню персонажів у романі «Хмарний атлас» Д. Мітчелла. Зауважимо, що в зазначеній реконструкції історичного розвитку проглядаються риси, притаманні німецькому романтизму, за якого історія людських доль давала можливість зобразити історію цивілізації як рух ентелехії, що прагне розвитку й переходу на вищий щабель. «Історія, що її романтики розуміли як шлях вишколу духу, стала аналогом окремої людської долі, яка проходить той самий шлях. Це було відкриття історизму, людської долі. Нарешті, це – рух до безкінечності, що відповідав принципу «романтизації» у романтиків. Для них завжди зберігали актуальність слова Й. Гете: «Щоб людина перейшла в безконечність у вигляді ентелехії, вона мусить прагнути стати нею вуже тут, на землі» (Шалагінов, 2010: 72).

Важливий висновок Б. Шалагінова щодо потенційної реактуалізації містеріального паттерна в майбутні, порівняно з німецьким романтизмом, культурно-історичні періоди, що потверджує і наші попередні дослідження (Дроздовський, 2019): «Тільки-но література XIX ст. відходить від «трансцендентальним вимірів», містеріальний розвиток героя поступається місцем показу його соціальної трансформації, а зв'язок із космічною історією, де перемога над демонами зла віддана Вищою Волею духу добра, звільняє місце історії соціальній. Однак під час спроби відродити в літературі «трансцендентальну» тематику ми спостерігаємо одночасно і відродження містеріальної парадигми (символізм на межі XIX–XX ст., навіть «соцреалізм» у XX ст.)» (Шалагінов, 2010: 74).

Отже, якщо постмодернізм асоціюється з дискурсом карнавальності (підтвердженням чого є корпус наукових досліджень, серед найновіших назвемо працю І. Кропивко «Українська і польська постмодерна проза (карнавал, фрагментація, фронтір)» (Кропивко, 2019)), то постпостмодернізм актуалізує мотив шляху, самопізнання, трагічний апофеоз, на який натрапляють персонажі. «Містерія із самого початку відображала людське життя в символічному плані і могла правити за аналог мистецтва, взагалі духовного життя, де матеріальне (форма) у результаті долається заради духовного, яке, однак, не може без нього обійтися. Дух, щоб піднятися, мусить немовби спертися на низьку дійсність. Таким чином, вихідна і кінцева точка містеріального руху не збігалися. Це був процес якісного прирощення, і в цьому полягала відмінність містерії від карнавалу» (Шалагінов, 2010: 72).

**Аналіз досліджень.** Згідно з дослідницьким припущенням, представленим у попередніх роботах (Дроздовський, 2019), містерія має статус метажанрової форми з огляду на те, що в ній репрезентовано вияви колективного несвідомого, явленого в різні етапи розвитку літератури. Зрештою, у різні культурно-історичні періоди вияви містеріального можуть мати різну конфігурацію. Так, «містеріальність, виражену пародійно, ми знаходимо й у Гофмана. Трагікомічні випробування кохання й вірності у нього часом увінчуються ідилією шлюбу, в якому вищі сили (також пародійний образ) заклопотані саме буденним боком щастя, що, власне, інакше як «ідилією» і не назвеш. Але ідилія (із часів дослідження цього поняття в Шиллера) якраз виражає заперечення будь-якого душевного неспокою і внутрішнього духу. Містерія як перемога духу не може завершитися ідилією. Її апофеоз – це найвища точка внутрішнього напруження» (Шалагінов, 2010: 74).

Починаючи від античного міфологічного періоду, маємо твори, у яких знаходять вияв форми колективного несвідомого, пов'язані або з первісними табу статевого характеру, або з боротьбою між матріархатом і патріархатом (Шалагінов, 2004: 24). У такому разі, аналізуючи містерію як метажанровий паттерн, важливо дослідити в ньому репрезентацію виявів колективного несві-



домого, яке дасть можливість говорити про містерію як універсальну метаформу, своєрідну матрицю, що у трансформованих інваріантах представлена в різних творах, забезпечуючи тяглість світоглядних структур, які визначальні для літератури як мистецтва слова й способу відображення дійсності. Містерія відображає перехід релігійного мислення в літературне. Для міфологічної свідомості античного періоду характерне те, що вона, «досягнувши розвинутих форм, не сакралізувалася і не самоізолювалася в релігії, як це трапилося у стародавній Іудеї, або в культурі, як у середньовічній католицькій Європі. Давньогрецька міфологія плавно продовжувала свій розвиток уже в рамках мистецтва» (Шалагінов, 2004: 26). Містерія як явище виникає в середньовічній культурі і традиційно трактується як один із різновидів середньовічної драми (поруч із мораліте й ін.). У містерії представлено моделі архетипного світосприйняття.

У середньовічній літературі обов'язковим елементом містерії як драми є мотив воскресіння Христа, тобто дива. Водночас драми-містерії репрезентують мотив шляху як важливий чинник наближення до світла (Бога), чинник самостановлення й позбавлення гріховної сутності. Уже в «Божественній комедії», що є вершинним твором середньовічної італійської літератури, маємо репрезентацію містеріального як вияв метажанрової форми, що репрезентує себе у шляхові, який здійснює герой твору від Пекла до Раю, від гріховного низу власної природи до просвітленого стану душі, яка здатна перебувати в Божому світі. Уже «Данте втілює парадигму руху від минулого до вічного, від гріха до праведності не абстрактно, а в яскравих зорових образах. Шлях Данте починається внизу землі, бо саме там вхід у пекло» (Шалагінов, 2004: 142). «У своєму творі Данте обстоює цінність духовно насиченого, осмисленого життя» (Шалагінов, 2004: 143).

Окрім того, Б. Шалагінов слушно зауважує: «Як відроджується душа Данте до нового життя? Через споглядання страждань грішників і через співчуття їм. Так само розгортається і подальша доля Ліра. У 3-й дії він потрапляє у своєрідне пекло. Шекспір зображає на сцені жахливу бурю. Лір із жменькою відданих людей опиняється в чистому полі, безпритульний і безпомічний. За задумом автора, він втрачає розум, тобто здатність мислити по-старому – зухвало і зверхньо. Тільки тоді він починає розуміти людське страждання, нужденність» (Шалагінов, 2004: 200). «Кульмінацією страждань Ліра, які привели його до повного духовного прозріння, стає зустріч із графом Глос-

тером» (Шалагінов, 2004: 200). Аналізуючи експлікацію містеріального метаформи в німецькому романтизмі, Б. Шалагінов звертає увагу на те, що «передумови містеріального мислення у філософії ми знаходимо, мабуть, ще у вченні Лейбніца про монаду, що спить (нежива природа), що дрімає (жива природа) і що прокинулася (людина). Це, безперечно, вчення про сходження духу, але в ньому ще відсутній елемент випробування, ідея «шляху». Більш яскраво містеріальне мислення виражене в І. Канта, який уважав, що вигнання перших людей із Раю, де для них була уготована вічна невинність розуму та душі, відіграло позитивну роль, бо збагатило їх важким досвідом життя і допомагало будувати культуру, тобто самостійно піднятися до висот духовності» (Шалагінов, 2010: 71). Риси піднесеного, на думку дослідників, репрезентовані в античний період літератури, зокрема в добу грецької античності. Крім того, у німецькому романтизмі спостерігаємо вплив англійських творів на формування особливого містеріального світогляду, репрезентованого у творах. На думку дослідників, «важливу роль відіграв для німецької філософії «Втрачений рай» Дж. Мільтона» (Шалагінов, 2010: 71). «У добу грецької архаїки і класики переважав стиль, який естетики XVIII ст. назвуть піднесеним. І. Кант називав піднесеним усе те в реальності, що перевищує фізичні або духовні спроможності людини» (Шалагінов, 2004: 79).

**Мета статті** – окреслити чинники (зокрема ті, що стосуються колективного несвідомого), які спричинили формування містерії як метажанру літератури.

**Виклад основного матеріалу.** У представленій статті принаймні у вітчизняному літературознавстві вперше йдеться про окреслення містерії в генетичних зв'язках із літературою античного грецького й римського періодів. Обраний ракурс проблеми дає можливість виявити форми трансформації, що спричинили утворення містерії і як жанру (у середньовічних літературах), і як метажанру, про що свідчать такі твори, як «Король Лір» В. Шекспіра, «Втрачений рай» Дж. Мільтона, а також корпус текстів сучасного літературного процесу, який був об'єктом вивчення в наших інших розвідках.

Ідея містеріального виникає в середньовічний час і пов'язана з уявленням про життя як про шлях до світла, тобто шлях до Бога, на якому людина долає життєві випробування й стає моральнішою, духовнішою, сильнішою, здатною протистояти обставинам та ін. «Містерія покликана вносити в жанр героїчне начало. Вона проходить крізь тра-

гічне і комічне, сентиментальне і прекрасне, але завершується піднесеним (у кантівському сенсі) і героїчним. Ми можемо сказати, що в містеріальному фіналі безмежна потуга буття стає на рівних із безмежною силою духу, який буття піднесло до себе, а дух наситив буття своєю невичерпною духовністю» (Шалагінов, 2010: 73).

Містерія як метаформа літератури експлуатує мотив шляху. Водночас уявлення про містерію не лише як про жанр драми, що виникає в Середньовіччі, а як про метажанрову форму, дає підстави поглянути на цю теоретичну проблеми в аспекті вияву більш ранніх моделей містеріального в літературі, передусім античного періоду часів Давньої Греції. Здавалося б, що такі інтерпретації не мають наукового підґрунтя, оскільки в античній свідомості міфологічного періоду відмінним було саме уявлення про час. Для античної людини час сприймався як циклічне, а не лінійне явище. Це твердження слушне, водночас варто розуміти, що в основі міфологічного мислення, репрезентованого у формах давньої літератури часів античної Греції (на кшталт «Одіссеї» чи «Іліади»), на думку дослідників, експліковано вияви колективного несвідомого. Література на рівні метажанрових форм так само послуговується виявами колективного несвідомого, що фіксують певні прадавні уявлення, які сягають і міфологічних часів.

Міфологічному мисленню давньогрецької людини притаманне уявлення про світ, розподілений на богів і героїв, зокрема в героїчний період. Зауважимо, що на хтонічному етапі риси «героїв» властиві окремим богам, які змагаються за владу, наприклад, із титанами, як Кронос, якого скидає до тартару Зевс. «За хтонічного періоду міфології «людина тільки виходить із природи, багато в чому залежить від неї і боїться її. У цей період людина робить відкриття, що, крім світу конкретних речей, навколо неї існує ще світ понять, уявлень про ці речі в голові самої людини» (Шалагінов, 2004: 18). Із часом поява «героїчного» дає можливість антропологізувати літературу, долучивши до неї психологічні переживання, загалом ліричний первень, який сприяв індивідуалізації. У героїчний період герой «спілкується з богами, пізнає життя всіх земних стихій, встановлює зв'язок із царством померлих <...>, має надзвичайну силу <...> і витримує інші виняткові випробування. Він спирається на допомогу богів, і в цьому виявляється його сила» (Шалагінов, 2004: 21). На другому етапі героїчного періоду, який Б. Шалагінов називає «етапом Одіссея», «герой перемагає хтонічних чудовиськ за допомогою не так фізичної сили, як розуму, хитрощів, спритності.

Його стосунки і конфлікти з докільям урізноманітнюються» (Шалагінов, 2004: 24). «Третій етап умовно назвемо «етапом Персея». Герой також вміє перемагати чудовиськ за допомогою хитрощів, розуму <...>. Проте з'являється і зовсім новий елемент: здолавши іншим разом страшне чудовисько, він звільняє вродливу дівчину» (Шалагінов, 2004: 24). «Цей третій етап показує, що закінчилася боротьба між чоловіком і жінкою за владу і вплив у роді. Місце жінки визначилося. Це дозволило чоловікові іншими очима поглянути на жінку. Тепер він відкриває в ній естетично високі якості – фізичну вроду» (Шалагінов, 2004: 24).

Індивідуалізація сприяла осмисленню не лише «космологічної дійсності», яка перебуває у відділеному світі й підпорядкована іншим законам, а й світу людського, пов'язаного з різними мотивами, які сягають колективного несвідомого. Одним із них є мотив пошуку далекої нареченої, що відповідало стародавньому ладу й було пов'язане зі статевими заборонами на шлюб у межах «свого» географічного простору. «У сюжеті «Одіссеї» ми можемо помітити відображення обряду «сватання до далекої нареченої», який також був тісно пов'язаний зі статевими заборонами первісної людини. Стародавній звичай примушував чоловіка брати собі за жінку «далеку наречену». Щоб одержати на неї право, він мусив витримати певні випробування, пов'язані з ризиком для життя. Ці випробування полягали у виконанні певних складних завдань, які призначала наречена, і у змаганні з іншими претендентами» (Шалагінов, 2004: 32). За словами Б. Шалагінова, «усі ці елементи змагання <...> ми знаходимо в сюжеті «Одіссеї». Це переконує нас, що фантазія автора стародавніх оповідних творів залежала не стільки від персональної уяви, скільки від генетичної родової пам'яті, від підсвідомих психологічних мотивів, закорінених у глибинах колективної підсвідомості» (Шалагінов, 2004: 32).

Зрештою, мотив агону, боротьби героїв із часом набував дедалі виразнішого «емоційно-психологічного» характеру, зокрема на тому етапі становлення літератури й культури загалом, який Б. Шалагінов визначає як «етап Персея». Антична людина не уявляла ще шляху як дороги, на якій відбувається саморефлексія, позначена моральним аспектом, як шлях, який змінює персонажа і сприяє поглибленню власного усвідомлення, розуміння свого внутрішнього світу, вчинків, етичних категорій і цінностей. Проте з погляду еволюції метаформ літератури епізоди античних творів, у яких описано емоційні вияви персонажів, навіть іще без стадії саморефлексії сказаного, є етапом на шляху до формування містеріального.

Містерія як метажанр генетично пов'язана із середньовічними християнськими уявленнями про «чудо»/«диво», яким є народження й воскресіння Христа в земному світі. Шлях до воскресіння пролягає через смерть (трагічний етап), шлях від проповідування й до смерті містить елементи, пов'язані із численними зустрічами з різними людьми. Проте нагадаємо, що образ Христа в Євангеліях є «заданим», він не має розвитку у плані вдосконалення людських якостей. По суті, Христос виконує волю Бога-Отця.

На думку Б. Шалагінова, яку поділяємо, «головним історичним здобутком елліністичної доби стало виникнення християнства. Нова релігія включала елементи панівних філософських учень і була підготовлена згаданою вище порівняльно-систематизаторською роботою. Звичайно, вона включала і певні містичні ідеї плебського походження. В Євангелія потрапили окремі елементи елліністичної літератури і класичної міфології. Таким же строкатим був внесок у нову релігію деяких східних вірувань, зокрема єгипетських» (Шалагінов, 2004: 75). Вияви моралізаторського мислення посилили ідею шляху як очищення душі від гріхів і наближення до простору божественного світла й любові.

Античному періоду літератури так само невластивий етап саморефлексії, такої психологічної риси ми не виявляємо в персонажах античної літератури, навіть під час опису напружених і драматичних подій.

Очі йому застелило з журби  
за загиблого брата.  
Осторонь став він із списом,  
Атрідові зовсім не видний,  
І посередині руку пробив йому <...>  
(ІЛ, XI, 250–252, пер. Борис Тен).

Гектор відскочив далеко назад  
і з юрбою змішався,  
Став на коліно, упавши,  
й могутньою вперся рукою  
В землю, і темної ночі імла йому очі окрила.  
<...>

Гектор отямився раптом, і,  
скочивши знов в колісницю,  
В глїб своїх лав поскакав, і чорної згуби уникнув.  
(Іл., XI, 354–360, пер. Борис Тен)

Античному світогляду не притаманна ідея лінійного часу, який є темпоральною репрезентацією шляху як можливого морального очищення й удосконалення. Із часом у літературі відбувається ускладнення у сприйнятті персонажами власної природи та зовнішнього світу: травестування

богів Античності стало одним із перших чинників виходу за межі циклічного сприйняття дійсності й відкриття шляху як лінійного феномену, який нескінченний у часі. Зрештою, ще в «Антигоні» маємо ускладнений вияв людської натури. «У Софокла ми вже не знаходимо тої прозорості і однозначної концепції людини, що була в Есхіла. У трагедії «Антигона» (442 до н.е.) порушуються питання про двоїстість людини, яка належить одночасно природі та суспільству. А це тягне за собою неоднозначну і суперечливу з погляду моралі оцінку її вчинків» (Шалагінов, 2004: 55). Ще більш рельєфно проблематика внутрішнього роздвоєння й нескореність духу перед силами, що визначають лад і сталість світу, показана в образі Прометей у трагедії Софокла. Прометей протистоїть Зевсові, як колись Зевс протистояв Кроносу. У «Прометей прикутому» Есхілла Прометей «не розкаюється у своєму вчинку, бо великою є його любов до людей. Він нарікає на невдячність Зевса, якому колись допоміг посісти верховний трон на Олімпі» (Шалагінов, 2004: 51–52). «У Есхіла підкреслено гуманістичний смисл учинку Прометей: він порушує заборону не заради власної користі, а заради людей. Він діє за переконанням, а не просто із примхи чи цікавості. Він діє на власний розсуд і повністю бере відповідальність за вчинок» (Шалагінов, 2004: 52). Учинок Прометей пов'язаний із заборонаю, яка порушує гармонійний плин із міфологічного погляду, оскільки він передав людям те, що має належати світові олімпійських богів. Учинок Прометей розкриває також і Зевса з боку, який видається персонажеві неприйнятним. Прометей ображений і засуджує Зевса, якому сам колись допоміг скинути титана Кроноса. Отже, маємо уявлення про невідповідність зовнішнього і внутрішнього, про неоднозначність природи богів, у яких уже в інтенсифікованіший спосіб показано людські риси.

Прометей прикуто до скелі, проте циклічність часу для нього розірвана: Зевс у сприйнятті персонажа не повертається до висхідної позиції бога, наділеного вищою мудрістю. У героїчний період боги завжди допомагали героям, зрештою, і всі герої, як, наприклад, Одисей, були дітьми олімпійських богів. Із часом образ богів-олімпійців як захисників, здатних зводити героїв лобами, посилюється, причому ця функція богів призводить уже до безрезультатних сутичок, унаслідок яких гинуть усі. Історія античної літератури від міфологічного до еллінського періодів засвідчує поглиблення морально-етичної проблематики, детермінованої представленням людини у складніших формах, і репрезентацію богів та їхньої волі



в сатиричній формі в «Розмовах у царстві богів», «Розмовах у царстві мертвих», діалозі «Зевс викритий» Лукіана із Самосати (120–190). Світ богів травестовано, проте ще раніше в «Метаморфозах» Овідія розкрито небезпечні впливи богів на світ людей, а також показано й нечувану жорстокість, із якою боги здатні карати. Причому й за неусвідомлені самою людиною вчинки. У «Метаморфозах» Овідія «проходить думка про панування жорстокого й бруталного начала в житті людини, яке цілком залежить від волі богів і зазнає суворих покарань, навіть не підозрюючи про свою помилку чи провину» (Шалагінов, 2004: 98). Крім того, в Овідія «людина страждає не тільки від втручання вищої авторитарної сили, а й від менш страшних сил стихії людської душі, некерованих інстинктів, хаотичних, нестямних виявів людських почуттів» (Шалагінов, 2004: 99). Поява в літературі напруги, мотив зіткнень і боротьби, який уже стає об'єктом осмисленого сприйняття, постає, на нашу думку, чинником формування містерії як метажанрової форми, у якій закладено важливий імпульс до подальшої реактуалізації в літературах різних культурно-історичних періодів. Саме містерія стає тією метаформою, яка може протистояти іншій жанровій метаформі літератури – карнавалу.

У середньовічному творі, у розмові Данте із грішниками побачені покарання за гріхи викликають у нього співчуття в «Пеклі», але водночас усе побачене дає можливість зробити вибір і висновки, щоб іти далі, тобто вгору. У «Божественній комедії» зображено висхідний шлях від світу гріха до любові. Водночас уже в античній літературі маємо приклади естетизації образу жінки, яка є втіленням найвищої краси. Із погляду німецької філософії XVIII ст. йдеться про репрезентацію категорії «піднесеного» в античній літературі. «Етап Персея», на думку Б. Шалагінова, репрезентований у міфоло-

гічний період літератури, був спричинений закінченням протистояння між матріархатом і патріархатом, що вже було зазначено. Ідеалізація жіночого була зіставлена з ідеалізацією прекрасного, яке є найвищою метою героя, основним стимулом і чинником досягнення цілей. «Маскулінізація» дискурсу літератури дала можливість естетизувати образ жінки як краси й мудрості, яка набуває рис Божої мудрості й Божої любові в середньовічних літературах, зокрема в Данте.

Середньовічний мотив шляху до Любові (у Біблії «Бог є любов») був позначений потребою у внутрішніх трансформаціях персонажів, яких іще не знала антична література міфологічного, зокрема й героїчного, періоду. Одиссей не змінюється, навіть коли трагічно переживає різні життєві негаразди. Так само незмінні й інші персонажі «Іліади» й «Одіссеї». Натомість уже в «Антигоні» та «Прометей прикутому» Есхіла репрезентовано двоїстість людини, яка із часом буде трансформована в образ гріховного первня, який властивий роду людському. Гріховний первень детермінуватиме потребу у шляхові як можливості очиститися й пізнати вищу мудрість.

**Висновки.** Здійснений аналіз дає підстави стверджувати, що містерії як метажанровій формі літератури властиві такі чинники: мотив дороги, зустріч із «Іншим», зокрема й труднощами, які персонаж сприймає усвідомлено як знак, що потрібно щось кардинально змінити (побачене – чинник власного перетворення у площині моралі, етики й ін.); переживання трагічного апофеозу, «воскресіння» і нове життя. Ідея «нового життя» (“*vita nuova*”) активно розробляється в лоні середньовічних літератур, проте найвиразніше вона представлена у творчості Данте Аліг'єрі. Трагічне кохання до Беатріче постає одним із чинників формування містеріального світобачення, його репрезентації в літературних творах.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дроздовський Д. Містерія й карнавал як метаформи постпостмодерністського британського роману. *Філологічний дискурс*. 2019. Вип. 9. С. 47–64. DOI: 10.31475/fil.dys.2019.09.05.
2. Дроздовський Д. Карнавал і містерія як метажанрові чинники змін літературно-історичних періодів. *Південний архів (філологічні науки)*. № 79 (2019). С. 34–38. DOI: 10.32999/ksu2663-2691/2019-79-6.
3. Дроздовський Д. Модифікація містеріального паттерна у британському романі після 2000 р. *Закарпатські філологічні студії*. 2019. Вип. 10. Т. 2. С. 172–178. DOI: 10.32782/tps2663-4880/2019.10-2.33.
4. Кропивко І. Українська і польська постмодерна проза (карнавал, фрагментація, фронтір) : монографія. Київ : Вид. дім Д. Бураго, 2019. 524 с.
5. Шалагінов Б. Зарубіжна література: від античності до початку XIX ст. : історико-естетичний нарис. Київ : Вид. дім «КМ Академія», 2004. 360 с.
6. Шалагінов Б. Романтичний словник: до історії понять і термінів раннього німецького романтизму. Київ : Видавничо-поліграфічний центр НаУКМА, 2010. 136 с.



## REFERENCES

1. Drozdovskyi D. Misteriia y karnaval yak metaformy postpostmodernistskoho brytanskoho romanu [Mystery and Carnival as Metaforms of Postmodernistic British Novel]. *Filolohichniy dyskurs* [Philological Discourse]. 2019, Vyp. 9. P. 47–64. DOI: 10.31475/fil.dys.2019.09.05 [in Ukrainian].
2. Drozdovskyi D. Karnaval i misteriia yak metazhanrovi chynnyky zmin literaturno-istorychnykh periodiv [Carnival and mysterious as meta-genre factors of dynamics in transformations of literary periods]. *Pivdennyi arkhiv (filolohichni nauky)*. № 79 (2019). P. 34–38. DOI: 10.32999/ksu2663-2691/2019-79-63 [in Ukrainian].
3. Drozdovskyi D. Modyfikatsiia misterialnoho patternu u brytanskomu romani pislia 2000 r. [Modification of mysterious pattern in the british novels ince 2000]. *Zakarpatski filolohichni studii*. 2019. Vypusk 10. Tom 2. P. 172–178. DOI: 10.32782/tps2663-4880/2019.10-2.33 [in Ukrainian].
4. Kropyvko I. Ukrainska I polska postmoderna proza (karnaval, frahmentatsiia, frontyr) : monohrafiia [Ukrainian and Polish postmodern prose (carnival, fragmentation, frontier) : monograph]. Kyiv : Vyd. dim D. Buraho, 2019. 524 p. [in Ukrainian].
5. Shalahinov B. Zarubizhna literatura: vid antychnosti do pochatku XIX st. : istoryko-estetychnyi narys [World Literature. From antiquity to the beginning of the nineteenth century: a historical and aesthetic sketch]. Kyiv : Vyd. dim “KM Akademiia”, 2004. 360 p. [in Ukrainian].
6. Shalahinov B. Romantychnyi slovnyk: do istori i poniati terminiv rannoho nimetskoho romantyzmu [Romantic dictionary: towards a history of concepts and terms in early German Romanticism]. Kyiv : Vydavnycho-polihrafichnyit sentr NaUKMA, 2010. 136 p. [in Ukrainian].

## ПЕДАГОГІКА

УДК 378.015.3: 002.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208560>

**Карина АВРАМЕНКО,**

*orcid.org/0000-0003-3180-5859*

*асистент кафедри германської філології*

*Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького  
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) [karinavramenko@gmail.com](mailto:karinavramenko@gmail.com)*

### ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИК ВИКЛАДАННЯ І РОЗВИТОК НАВИЧОК ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

*У статті розглянуто шляхи впровадження методик викладання та розвитку навичок інфомедійної грамотності в підготовці майбутніх педагогічних працівників. Інформація подана відповідно до принципів концепту медіа інформаційної грамотності, представлених міжнародною організацією ЮНЕСКО. На основі проаналізованої методологічної бази, а також власного педагогічного досвіду авторкою запропоновано найефективніші методи, вправи й найсприятливіші умови щодо розвитку навичок критичного мислення та виховання медіакультури в студентів педагогічних вишів. Стаття надає аналіз засобів, які спрямовані на впровадження та розвиток медіаграмотності. Багато уваги приділяється необхідності інтеграції медіаосвіти в навчальний процес майбутніх педагогічних працівників. Повідомляється про те, що медіаграмотність – це як невідкладна потреба сьогодення, так і особистісний розвиток власного критичного мислення. Різні форми фейкових новин легко поширюються в мас-медіа. Вони приймають різні форми: чутки, не добросовісні наукові посилання. Брак медіаграмотності в сучасному суспільстві вимагає нагальної потреби вміння розрізняти правду від вигадки. Майбутні вчителі потребують набуття навичок критичного мислення та формування морального зобов'язання відшукувати істинні джерела інформації. Без ретельного методологічного дослідження буде важко розрізнити медіа явища, які зараз забруднюють медіапростір. У зв'язку із цим викладаються відповідні підходи для виявлення різниці між правдивим і неправдивим повідомленням. Ці медіа явища потребують особливої наукової уваги. Інформаційні середовища пропонують особливий медіаконтент і потужну хвилю неперевіреної інформації. Немає сумнівів, що зміст інформації впливає на довіру людей. Освіта майбутнього педагога повинна бути релевантною до потреб сучасного суспільства. Формування цифрової освіти майбутніх педагогів забезпечує високу ефективність їхніх професійних здібностей відповідно до соціально-економічних вимог сьогодення. Медіаграмотна особистість може з'явитися лише як результат медіаосвіти. Інформаційна грамотність є основою інформаційної культури особистості. У статті підкреслюється, що інформаційна культура є одним із найважливіших факторів успішної професійної діяльності майбутніх вчителів.*

**Ключові слова:** *інфомедійна грамотність, медіаграмотність, критичне мислення, принципи ЮНЕСКО, педагогічний працівник.*

**Karyna AVRAMENKO,**

*Assistant at the Department of German Philology*

*of Melitopol National Pedagogical University of Bogdan Khmelnytsky  
(Melitopol, Zaporizhzhya region, Ukraine) [karinavramenko@gmail.com](mailto:karinavramenko@gmail.com)*

### AN IMPLEMENTATION OF METHODOLOGY AND THE DEVELOPMENT OF INFOMEDIA SKILLS TO FUTURE TEACHERS

*The article examines the way of implementation of teaching methods and development of infomedia skills by means of training of the future teachers. The information is provided according to the principles of media education concept and it is submitted by the international organization UNESCO. On the basis of the analyzed methodology and author's personal experience the most effective approaches, exercises and the most favorable educational environment are offered to develop students' critical thinking. The article presents an analysis of the ways which stress on the implementation and development of media skills. Much attention is given to the necessity of the integration of media education to the studying process of the future teachers. It is reported that being a media skilled person is an urgent need for this time. It is noted that the developing of confident critical thinking is the purpose of the present. Different forms of fake news easily spread across the media. They've got different shapes as gossip, junk science. There is a lack of media literacy skills in a modern society and we need to distinguish truth from fantasy. Future teachers require critical skills and moral commitment to truth-seeking. Without methodologically rigorous, empirical research, we are certainly not going to understand the*

*underlying symptoms that have caused the current situation on in a position to work collaboratively on effective solutions. In connection with this proper approaches in distinguishing messages that are true from those that are false are in great importance. We agree that fake news, misinformation are real problems that require scientific attention. Information environments offered specific media content and current wave of disinformation. It goes without saying that the content of information can affect whether people find it credible. So, education of future specialists involve the improving the technology of education, bringing it closer to the requirements of modern society and to train media approaches which are especially relevant today. The issues of forming digital studies of teacher's personal qualities provide high effectiveness of their professional pedagogical activity under new social-economic conditions are of great importance.*

**Key words:** infomedia education, media skills, critical thinking, UNESCO principles, educational worker.

**Постановка проблеми.** Натепер триває епоха інформаційного вибуху. Людство досягло значного прогресу у сфері комунікації та обміну даними, оскільки, за свідченнями Б. Марра, футуриста й стратегічного радника з питань бізнесу й технологій для урядів і компаній: «Тільки за останні два роки було створено 90 відсотків даних у світі». Саме великий обсяг даних, що створюється, разом з їхньою доступністю та розповсюдженістю, приводить до виникнення діалектичної суперечності в інформаційній сфері. З одного боку, зріс рівень грамотності населення, що є однією із цілей сталого розвитку ООН («Ціль 4: Якісна освіта») (Sustainable Development Goals of United Nations), і стали доступнішими можливості для саморозвитку, самовираження та комунікації. З іншого боку, низький рівень цензури й неможливість охопити весь великий масив даних внутрішніми гейткіперами призводить до просочення в Інтернет, а, відповідно, й на велику аудиторію, неякісної та неправдивої інформації. У зв'язку із цим останнє десятиліття ознаменоване появою або набуттям нового загрозливого значення багатьох явищ, як-от: фейк, постправа, маніпуляція, дезінформація, пропаганда тощо.

Не можна сказати, що до 2013–2014 років медіаграмотність не була освітньою категорією, оскільки ще у 2010 році була затверджена Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. Утім, усвідомлення й актуалізація необхідності розвитку медіаосвіти й виховання медіаграмотності в суспільстві прийшли разом із початком російської агресії – тоді ж і з'являються перші фейки про Україну. Участь у гібридній війні, необхідність знаходити гідну відповідь замість продукування контрпропаганди – саме такий, на жаль, негативний досвід призвів до того, що розвиток критичного мислення став освітнім трендом. Необхідність імплементації медіаосвіти в навчальний процес наразі вже ні в кого не викликає сумнівів.

Але більшу частину необхідних для навчання учнів або студентів теоретичних і практичних знань вчителі й викладачі отримують самостійно – або на курсах підвищення кваліфікації, або на освітніх конференціях чи інших обмінах

професійним досвідом, або в процесі самоосвіти. Оскільки того потребують виклики часу, вважаємо за необхідне впроваджувати елементи розвитку навичок інфомедійної грамотності вже безпосередньо в процес підготовки майбутніх педагогічних працівників, формуючи в студентів медіакультуру й відповідні вміння.

**Аналіз останніх публікацій.** Важливість дослідження пояснюється потребою в удосконаленні підготовки майбутніх педагогічних працівників у зв'язку з актуалізацією необхідності розвитку навичок інфомедійної грамотності. Зауважимо, що фрагментарно важливості медіаосвіти в педагогіці й безпосередньо викладанню медіаграмотності як дисципліни присвячена значна кількість робіт.

Зокрема, питанням розвитку навичок інфомедійної грамотності як частини підготовки майбутніх педагогічних працівників і методикам викладання медіаграмотності для різних вікових груп і в різних дисциплінах присвячували свої дослідження Г. Безкоровайна, Н. Волкова, Г. Дегтярьова, О. Залюбівська, В. Іванов, І. Іванова, В. Казимір, Т. Мацкевич, С. Петренко, Т. Устищенко. Ці науковці й освітяни вивчають теоретичні засади впровадження розвитку навичок інфомедійної грамотності в різних сферах і на різних етапах навчального процесу, а також діляться власним педагогічним досвідом.

Утім, питання того, як саме має відбуватися вдосконалення підготовки майбутніх педагогічних працівників у сфері медіаосвіти не в достатній кількості викладено в галузі педагогічних наук. Нова концепція інфомедійної грамотності так само потребує оновленого підходу. До того ж, бракує систематичного уніфікованого підходу до таких досліджень й опертя на міжнародний досвід. Також варто додати, що активізація діяльності просвітницьких організацій у сфері медіаграмотності приводить до того, що попередні теоретичні напрацювання втрачають свою актуальність. Саме цим пояснюємо необхідність нового погляду на порушену нами тему.

**Метою дослідження** є аналіз шляхів впровадження методик викладання та розвитку навичок

інфомедійної грамотності в підготовці майбутніх педагогічних працівників.

**Виклад основного матеріалу.** Насамперед важливо зазначити, що існує відмінність між поняттями медіаграмотності й інфомедійної грамотності. Згідно з новою редакцією Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, інфомедійна грамотність (медіа інформаційна грамотність) – це «<...> сучасна стратегія ЮНЕСКО, яка полягає в поєднанні традиційних концептів «медіаграмотності» й «інформаційної грамотності» в спільний концепт МІГ, що позначає комбінований набір компетенцій (знань, навичок і відносин), необхідних натеper для життя та роботи».

Примітно, що особлива увага в цій стратегії присвячується розвитку відповідних навичок у педагогів. Саме тому пропонуємо розглянути рекомендації щодо впровадження методик викладання та розвитку навичок інфомедійної грамотності в підготовці майбутніх педагогічних працівників у контексті дотримання ключових принципів концепту МІГ, представленими ЮНЕСКО. Додамо, що огляд педагогічних ноу-хау, теоретичних розвідок і власних напрацювань щодо розвитку інфомедійної грамотності буде представлено одразу стосовно обох сфер: як підготовки майбутніх педагогів, так і безпосереднього процесу викладання студентам.

Отже, принцип перший звучить так: «Інформація, комунікація, бібліотеки, медіа, технології, інтернет мають використовуватися суспільством критично. Вони рівні за статусом, і жодне з цих джерел не варто вважати значущим, ніж інші».

Критичність кожного окремого й всіх громадян щодо сприйняття джерел інформації – це запорука здорового розвитку суспільства. Адже, як стверджує Г. Райнголд, медіаграмотність є «<...> важливішою за охорону здоров'я чи освіту. Адже від неї залежать фундаментальні аспекти демократії, економіки, наукових досліджень і застосування знань» (Райнголд, 2019: 8). Вважаємо, що необхідність розвитку навичок критичного мислення в процесі викладання безумовна. Також додамо, що підхід до цього має бути трансдисциплінарним, а окремі елементи розвитку медіаграмотності мають бути інтегровані впродовж усього навчального процесу.

Принципово важливе те, що розвиток критичного мислення можливий лише за умов практичного тренування цих навичок, а також перевірки знань. Існує значна кількість методів, за допомогою яких можна цього досягти, втім, як зазначається в посібнику «Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови»:

«Добирати їх учителю слід з огляду на мету, завдання, зміст уроку. Крім того, слід зважати на особливості цих методів, адже на певних етапах уроку вони ефективніші, а отже, доречніші. Учитель має опанувати якомога більше методів розвитку критичного мислення та бути обізнаним з особливостями їхнього ефективного застосування» (Нікітченко, 2017: 9). На нашу думку, для цього найкраще підійдуть інтерактивні вправи, оскільки вони забезпечують активну участь студентів у навчальному процесі. З власного педагогічного досвіду зазначимо, що серед найефективніших вправ можна назвати такі: «<...> робота в парах/трійках; «Карусель»; дискусії, ділові ігри, аналіз ситуацій; метод акваріуму; «Мозаїка»; рольові методи; «Мікрофон»; «Мозковий штурм» s брейн-ринг» (Авраменко, 2019: 1).

На нашу думку, принцип рівності джерел в освітньому процесі може бути реалізований кількома шляхами. По-перше, викладач сам повинен демонструвати рівнозначність усіх джерел отримання інформації. До прикладу, готуючись до лекції або надаючи методичні рекомендації щодо виконання того або іншого завдання, необхідно використовувати або радити до використання різні способи отримання інформації; не варто нехтувати джерелом через його порівняну незручність у застосуванні; під час проведення семінарів або лекцій демонструвати або заохочувати демонстрацію використання медіа чи інших технологій. По-друге, під час підготовки будь-яких наукових робіт (індивідуальні домашні завдання, дослідницькі проекти, конкурсні, курсові, кваліфікаційні роботи, тези на наукові конференції тощо) студентом та/або учнем важливо пояснювати, що джерельна база має бути якомога більш насиченою – тобто неможливо отримати релевантні висновки, користуючись тільки Інтернет-джерелами. Підтвердження цієї тези знаходимо в Г. Муравицької: «Для дослідження потрібно збирати як теоретико-методологічний матеріал, <...> так і фактографічний матеріал або формування емпіричної бази дослідження. У процесі експерименту проводяться наукові дослідження, порівнюються теоретичні й експериментальні результати. При зіставленні наукового результату з практикою необхідний збіг теоретичних положень з явищами, що спостерігаються в практичних ситуаціях» (Муравицька, 2015: 7). Таким чином, для проведення повноцінного якісного наукового дослідження необхідно додавати комунікацію, медіа, технології, бібліотеки як канали інформації, що важливо пояснювати студентам. Цьому необхідно вчити майбутніх науково-педагогічних кадрів.



Пропонуємо ознайомитись із формулюванням другого принципу: «Кожен громадянин є творцем інформації/знань. Кожен має право на доступ до інформації/знань і право на самовираження. Медійна й інформаційна грамотність має бути для всіх – і для чоловіків, і для жінок, – і тісно пов'язана з правами людини». Він є фундаментальним, тож детально інтерпретувати поняття ми не будемо – просто завважимо, що в контексті розвитку навичок інфомедійної грамотності важливою складовою частиною є індивідуальний творчий процес. Додамо, що параметр творчості й неординарності особистості, її підходу до розв'язання поставлених завдань напряму пов'язаний із рівнем розвитку критичного мислення (Залюбівська, 2017: 4).

Принцип третій наголошує: «Інформація, знання та повідомлення не завжди нейтральні, незалежні чи неупереджені. Будь-яка концептуалізація, використання та застосування МІГ повинна зробити це твердження прозорим і зрозумілим для всіх громадян». На нашу думку, в контексті імплементації цього принципу в освітній процес важливо знайомити студентів із поняттям об'єктивності, стандартами журналістики, поняттям повноти інформації та маніпулюванням нею. У цьому ключі корисними будуть вправи на критичне прочитання текстів, інтерактивні вправи, дискусії та метод кейс-стаді (Ізбаш, 2019: 5; Волошина, 2017: 3). Для глибшого розуміння цих явищ варто рекомендувати для ознайомлення онлайн-курси з медіаграмотності – до прикладу, на платформі Prometheus (курси «Інформаційні війни», «Критичне мислення для освітян», «Освітні інструменти критичного мислення», «Медіаграмотність для освітян», «Медіаграмотність: практичні навички» тощо); EdEra (курси: «Very Verified», «Фактчек: довіряй-перевіряй» та інші), IREX («Медіаграмотність для громадян»). Матеріал цих освітніх проєктів підібраний таким чином, що інформація підходить для засвоєння всіма віковими категоріями, й зручний у використанні. Варто додати, що деякі практичні вправи, запропоновані в курсах, добре підійдуть як для самоперевірки студентами своїх знань, так і для рефлексії, роботи в групах і творчих досліджень безпосередньо на навчальних заняттях.

Четвертий принцип підкреслює, що «Кожен громадянин хоче отримувати й розуміти нову інформацію, знання та повідомлення та мати можливість на спілкування з іншими, навіть якщо він не висловлює це прагнення. Їхні права на це ніколи не мають порушуватися». На нашу думку, він корелює з одними з основних властивостей інформації – її доступністю та зрозумілістю. Як

учителю або викладачу цього досягти – на нашу думку, це питання в Україні досить відкрите й дискусійне. Втім, багато в чому освітяни погоджуються: по-перше, навчання медіаосвіті й медіаграмотності має бути наскрізним і на всіх дисциплінах; по-друге, воно має відбуватися паралельно з творенням нового контенту й розвитком у студентів креативності; по-третє, теорія має завжди підкріплюватися конкретними практичними вправами на розвиток відповідних навичок – до прикладу, «<...> розв'язання дидактичних вправ, завдань, ігор аналітичного й продуктивного характеру» (Залюбівська, 2019: 4); «<...> брейнстормінг «Актуальність медіа в Україні», гра «Власники медіа», рольова гра «Купуємо медіа», гра-енерджайзер «Австралійський дощ», гра «Білий шум», вправа «Намалюй тактильно», вправа «Колесо емоцій», гра «Асоціативне поле», кейс «Створи новину без емоційного впливу», гра «Декодування інформації через відео й зображення», гра-енерджайзер «Створи павутинку інформації», брейнстормінг «Факт і судження», рольова гра «Шість капелюхів мислення», рефлексивна гра «Сніжинка», рефлексивна гра «Королева», творча вправа «Створи меседж», рефлексія «Настрій»» (Ізбаш, 2019: 5) тощо.

Хочемо відзначити, що кілька із зазначених вправ були використані для розвитку навичок інфомедійної грамотності на власному педагогічному досвіді під час викладання студентам 2 курсу дисципліни «Практичний курс англійської мови». Це, зокрема, гра «Шість капелюхів мислення» та «Асоціативне поле», а також вправа «Створи меседж». Метод капелюхів мислення виконує подвійну мету: дозволяє не тільки розвивати критичне мислення та креативність у студентів у процесі обговорення різноманітних педагогічних ситуацій або запитань-викликів, але й вдосконалювати їхній рівень розмовної англійської. Гра «Асоціативне поле» допомагає зрозуміти ставлення майбутніх педагогів до медіа, ступінь важливості для них інформації та її критичного сприйняття, а деяким студентам ще й дозволяє полегшити сприйняття складних термінів. Вправа «Створи меседж» сприяє не тільки покращенню навичок письмової ділової англійської мови, але й прояснює основні принципи роботи із соціальними мережами.

Останній принцип попереджає про те, що «Медійна й інформаційна грамотність не набувається одномоментно. Це постійний і динамічний досвід і процес. Його можна вважати завершеним, якщо він містить знання, вміння та установки щодо використання, створення та передачі інфор-

мації, щодо медіа й технологічного контенту». Системність – це запорука результативності формування навичок критичного мислення. Це підтверджують дослідниці Г. Волошина й Л. Роечко. «Підготовка майбутніх учителів до застосування прийомів розвитку критичного мислення повинно мати системний характер і передбачати психологічну, педагогічну й методичну складові» (Волошина, 2017: 3). Наголосимо, що ми не погоджуємося з твердженням щодо того, що процес розвитку інфомедійної грамотності може вважатися завершеним, оскільки з розвитком новітніх технологій інформація та отримані знання можуть швидко втрачати актуальність.

**Висновки.** Розвиток у молоді й зокрема майбутніх педагогічних працівників навичок інфомедійної грамотності – потреба часу. Згідно з принципами концепту МІГ, представленими ЮНЕСКО, це – постійний систематичний процес, упродовж якого громадяни (рівні у своєму праві отримувати, розуміти й творити нову інформацію) навчаються критичного мислення, розумінню рівності джерел отримання нових знань й усвідомленню того, що інформація не завжди неупереджена.

У процесі опрацювання джерельної бази ми отримали змогу сформулювати кілька основних правил щодо викладання та розвитку навичок інфомедійної грамотності в підготовці майбутніх педагогічних працівників. По-перше, запорукою ефективного навчання медіаграмотності є наскрізний, систематичний і трансдисциплінарний підхід. По-друге, завжди варто закріплювати отримані теоретичні знання практичними вправами, серед яких ми виокремили інтерактивні вправи (метод шести капелюхів, гра «Сніжинка», «Акваріум», «Карусель» та інші), критичне прочитання текстів і кейс-стаді. Не менш важливою є позаурочна діяльність – індивідуальні творчі завдання для студентів, а також курси самоосвіти.

**Перспективу подальших досліджень** вбачаємо в дослідженні окремих методів або вправ у контексті розвитку навичок інфомедійної грамотності в майбутніх педагогічних працівників, а також у проведенні емпіричного дослідження (анкетування, глибинних інтерв'ю, фокус-групи) стосовно ефективності того або іншого метода серед студентів-педагогів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко К. Удосконалення методичної підготовки майбутніх педагогічних працівників засобами інтерактивного навчання на уроках англійської мови. *Молодь і ринок*. 2019. № 4 (171). С. 162–167.
2. Аксьонова Н. Методика відбору інтернет-інформації: вплив сучасних інтернет-технологій. *Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського*. 2014. Вип. 39. С. 385–396.
3. Волошина Г., Роечко Л. Підготовка майбутнього вчителя до застосування прийомів розвитку критичного мислення на уроках літературного читання. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2017. Вип. 57. С. 16–25.
4. Залюбівська О. Інструменти медіаграмотності для розвитку критичного мислення, творчого потенціалу та системи цінностей майбутніх викладачів вищої школи. *Сучасний простір медіаграмотності та перспективи його розвитку* : збірник статей Сьомої Міжнар. наук.-метод. конф. Київ : Академія української преси, 2019. С. 289–297.
5. Ізбаш С. Медіакомпетентність як складова андрагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти. *Сучасний простір медіаграмотності та перспективи його розвитку* : збірник статей Сьомої Міжнар. наук.-метод. конф. Київ : Академія української преси, 2019. С. 297–309.
6. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). *Media Sapiens* : вебсайт. URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosviti-v-ukraini-nova-redaktsiya/> (дата звернення: 29.12.2019).
7. Муравицька Г. Інформація як стратегічний ресурс організації науково-дослідного процесу. *Демократичне врядування*. 2015. Вип. 15. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILE=&2\\_S21STR=DeVr\\_2015\\_15\\_19](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=DeVr_2015_15_19).
8. Рейнголд Г. Детектор фігні. *Media Sapiens* : вебсайт. URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/10453/2011-02-02-detektor-figni/> (дата звернення: 29.12.2019).
9. Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови : навчально-практичний посібник / О. Нікітченко, О. Тарасова. Харків : "Друкарня Мадрид", 2017. 104 с.
10. ЮНЕСКО опублікувала п'ять принципів медійної та інформаційної грамотності. *Media Sapiens* : вебсайт. URL: <https://bit.ly/37mTLgX> (дата звернення: 29.12.2019).
11. Як краще викладати медіаграмотність у школі? Думка вчителів. *Media Sapiens* : вебсайт. URL: <https://bit.ly/36aSzNm> (дата звернення: 29.12.2019).
12. Marr, B. How Much Data Do We Create Every Day? *Forbes* : website. URL: <https://bit.ly/35cabY5> (дата звернення: 29.12.2019).
13. Sustainable Development Goals. *United Nations* : website. URL: <https://bit.ly/2Q7EZoh> (дата звернення: 29.12.2019).
14. UNESCO Media and information literacy curriculum for teachers. URL: <https://bit.ly/3590kSy> (дата звернення: 29.12.2019).

## REFERENCES

1. Avramenko, K. Udoskonalennia metodichnoi pidhotovky maibutnikh pedahohichnykh pratsivnykiv zasobamy interaktyvnoho navchannia na urokakh anhliiskoi movy. [Improvement of methodical preparation of future teachers by means of interactive learning in the English language]. *Molod i rynek*. 2019. Vol. 4 (171). pp. 162–167. [in Ukrainian].
2. Aksyonova, N. Metodyka vidboru internet-informatsii: vplyv suchasnykh internet-tekhnologii. [Method of selection of Internet-information: influence of the modern internet-based technologies]. *Naukovi pratsi Natsionalnoi biblioteky Ukrainy im. V. I. Vernadskoho*. 2014. Vol. 39. pp. 385–396. [in Ukrainian].
3. Voloshyna, H., Roienko, L. Pidhotovka maibutnoho vchytelia do zastosuvannia pryiomiv rozvytku krytychnoho myslennia na urokakh literaturnoho chytannia. [Preparation of future primary school teachers for using of methods for the development of critical thinking in literary reading lessons]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly*. 2017. Vol. 57. pp. 16–25. [in Ukrainian].
4. Zaliubivska, O. Instrumenty mediahramotnosti dlia rozvytku krytychnoho myslennia, tvorchoho potentsialu ta systemy tsinnosti maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly. [Media literacy tools for the development of critical thinking, creative potential and system of values of future higher school teachers]. *Suchasnyi prostir mediahramotnosti ta perspektyvy yoho rozvytku: zbirnyk statei Syomoi Mizhnar. nauk.-metod. konf. Kyiv : Akademiia ukrainskoi presy*. 2019. pp. 289–297. [in Ukrainian].
5. Izbash, S. Mediakompetentnist yak skladova andrahohichnoi pidhotovky maibutnikh mahistriv osvity. [Media competence as a component of the andragogical training for future masters of education]. *Suchasnyi prostir mediahramotnosti ta perspektyvy yoho rozvytku: zbirnyk statei Syomoi Mizhnar. nauk.-metod. konf. Kyiv : Akademiia ukrainskoi presy*. 2019. pp. 297–309. [in Ukrainian].
6. Kontsepsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia). [Concept of Implementation of Media Education in Ukraine (new edition)]. Available at: <https://bit.ly/2Q4CQtF> (Accessed 29 Dec. 2019). [in Ukrainian].
7. Muravytska, H. Informatsiia yak stratehichniy resurs orhanizatsii naukovo-doslidnoho protsesu. [Information as a strategic resource of the organization of the scientific research process]. *Demokratychnе vriaduvannia*. 2015. Vol. 15. [in Ukrainian].
8. Rheingold, H. Detektor fihni. [Crap Detection]. Available at: <https://bit.ly/2slcV88>. (Accessed 29 Dec. 2019). [in Ukrainian].
9. Formuvannia navychok krytychnoho myslennia na urokakh inozemnoi movy : navchalno-praktychnyi posibnyk. [Formation of critical thinking skills in foreign language lessons]. / O. Nikitchenko, O. Tarasova. Kharkiv : «Drukarnia Madryd», 2017. 104 p. [in Ukrainian].
10. YuNESKO opublikovala piat pryntsypiv mediinoi ta informatsiinoi hramotnosti. [UNESCO had published five principals of media and information literacy]. Available at: <https://bit.ly/37mTLgX>. (Accessed 29 Dec. 2019). [in Ukrainian].
11. Yak krashche vykladaty mediahramotnist u shkoli? Dumka vchyteliv. Available at: <https://bit.ly/36aSzNm>. (Accessed 29 Dec. 2019). [in Ukrainian].
12. Marr, B. How Much Data Do We Create Every Day? Available at: <https://bit.ly/35cabY5>. (Accessed 29 Dec. 2019). [in English].
13. Sustainable Development Goals. Available at: <https://bit.ly/2Q7EZoh>. (Accessed 29 Dec. 2019). [in English].
14. UNESCO Media and information literacy curriculum for teachers. Available at: <https://bit.ly/3590kSy>. (Accessed 29 Dec. 2019). [in English].

УДК 81'221.2-051:005.336.2:005.585  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208561>

**Наталія АДАМЮК,**  
*orcid.org/0000-0002-4927-6257*  
кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник відділу навчання жестової мови  
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка  
Національної академії педагогічних наук України  
(Київ, Україна) [natbor07@gmail.com](mailto:natbor07@gmail.com)

## ІННОВАЦІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЖЕСТОВОЇ МОВИ

У статті розглянуто питання щодо збільшення кількості перекладачів жестової мови в Україні завдяки Українському товариству глухих. Втім, стала перевірка рівня сформованості професійної компетентності перекладачів жестової мови за екзаменаційною формою в паперовому форматі не відповідає викликам часу, оскільки не забезпечує підтримку лінгвістичних прав глухих, бо стара школа викладання до уваги брала якість перекладу калькованого жестового мовлення, а не власне якість української жестової мови.

Акцентовано увагу на розробленні й апробації інноваційного оцінювання жестомовної комунікативної компетентності перекладачів жестової мови, зокрема, освітньої сфери, яка була проведена за допомогою комп'ютерних технологій. Зазначено, що розробниками комп'ютерної програми є представники CODA, дидактичним забезпеченням програми займалися носії жестової мови.

Розглянуто, що апробація за інноваційною формою оцінювання рівня сформованості професійної компетентності перекладачів проходила за груповою формою (за кордоном діють також ординарна й бінарна форми перевірки професійних вмінь). Зазначено, з якою професійною категорією були допущені до сучасної атестації освітні перекладачі жестової мови. Розкрито умови проходження перевірки на професійний рівень і спеціально розроблені завдання з використанням комп'ютерних технологій, які були поділені на блоки. Опрацьовано зміст блоків завдань, які характеризують різні форми й види перекладу між українською мовою та українською жестовою мовою.

Вивчено результати проходження інноваційної перевірки й проаналізовано групи помилок, допущених перекладачами жестової мови. Підкреслено, що в порівнянні з перекладачами жестової мови інших сфер діяльності освітні перекладачі жестової мови мали кращі результати, втім, вони були нижчими за очікувані. Наголошено з доведенням, що інновація оцінювання професійної компетентності освітніх перекладачів засвідчила низький для роботи в освітній сфері рівень жестомовної комунікативної компетентності, що передбачає зміну змісту форм навчання та підвищення кваліфікації освітніх перекладачів жестової мови.

У статті подано діаграми й таблиця результатів апробації оцінювання рівня сформованості професійної компетентності перекладачів жестової мови.

**Ключові слова:** апробація, блокова система завдань, комп'ютерна програма, освітні перекладачі жестової мови, результати оцінювання.

**Nataliia ADAMIUK,**  
*orcid.org/0000-0002-4927-6257*  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Senior Researcher at the Department of Sign Language Education  
of Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy  
of Pedagogical Sciences of Ukraine  
(Kyiv, Ukraine) [natbor07@gmail.com](mailto:natbor07@gmail.com)

## INNOVATIONS FOR ASSESSING THE LEVEL OF FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF SIGN LANGUAGE TRANSLATORS

The article raises questions about the increase in the number of sign language translators in Ukraine thanks to the Ukrainian Deaf Society. However, the old test of the level of formation of professional competence of sign language translators in the form of tickets does not meet the challenges of the time. Because it does not provide support for the linguistic rights of the deaf, because the old school of teaching took into account the quality of translation of calcified sign language, rather than the actual Ukrainian sign language.

Attention is focused on the development and testing of innovative assessment of gestural communicative competence of sign language translators, in particular the educational sphere, which was carried out using computer technology. It is stated that the developers of the computer program are representatives of CODA, didactic speakers of the program are engaged in native speakers.



*It was informed that the testing of the innovative form of assessing the level of professional competence of translators was carried out in a group form. Abroad, there are also simple and binary forms of testing professional skills. It is indicated with which the professional category educational sign language translators were admitted to the modern certification. The conditions for passing the test at a professional level and specially-designed tasks using computer technologies, which were divided into blocks, are disclosed. The content of task blocks characterizing different forms and types of translation between Ukrainian language and Ukrainian sign language is revealed. The results of the innovative testing are examined and the groups of mistakes made by sign language translators are analyzed. It was emphasized that in comparison with sign language translators of other fields of activity, educational sign language translators had better results, however, they were lower than expected. It was noted with proof that the innovation of assessing the professional competence of educational translators showed a low level of sign and communicative competence for work in the educational field, which implies a change in the content of training forms and advanced training of educational sign language translators.*

*The article presents diagrams and a table of the results of testing the assessment of the level of formation of the professional competence of sign language translators.*

**Key words:** testing, block task system, computer program, sign language educational translators, evaluation results.

**Постановка проблеми.** Мовні права глухих осіб, тобто вільне використання у своїй життєдіяльності жестової мови (далі – ЖМ) як засобу спілкування, навчання тощо гарантовані Загальною декларацією прав людини ООН, Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю та іншими міжнародними й національними документами (Брюссельська декларація, 2010; Закон України, 2013; Конвенція, 2013; Резолюція, 1998; Стандартні правила, 1993). Разом із тим декларується їхнє право на повний доступ до інформації й шляхом використання послуг професійних перекладачів ЖМ.

Кількість перекладачів ЖМ в Україні збільшується завдяки лобюванню та захисту інтересів глухих громадян України Українським товариством глухих (далі – УТОГ) і виконанням державою своїх зобов'язань у частині соціального захисту громадян з інвалідністю. Підготовкою перекладачів ЖМ і підвищенням їхньої кваліфікації займається лише одна громадська організація – УТОГ: наявність ліцензованого посвідчення перекладача ЖМ підкріплюється практичними знаннями самих слухачів курсів і фактичним наданням ними перекладацьких послуг у різних сферах діяльності глухих осіб.

Втім, доводиться констатувати факт недосконалості наявних програм підготовки перекладачів ЖМ, що ставить під загрозу дотримання лінгвістичних прав глухих. Недосконалість програми навчання, короткий термін навчання, низька кваліфікація викладачів – лише деякі причини низького рівня жестомовної комунікативної компетентності (далі – ЖКК) перекладачів ЖМ. Основною проблемою є об'єктивне оцінювання фахової компетентності перекладачів ЖМ, оскільки варто мати чітку картину недоліків, які є в програмі навчання, і зосередити увагу на якісній підготовці фахівців, які надають перекладацькі послуги особам з інвалідністю зі слуху.

Разом із тим важливим і відкритим питанням залишається форма, якість і ефективність перевірки рівня ЖКК перекладачів ЖМ. Зокрема, освітніх, оскільки від кваліфікації перекладачів ЖМ освітньої сфери залежить вільний доступ до вищої освіти й отримання повноцінної вищої освіти глухими особами.

**Аналіз досліджень.** Питання дослідження ЖМ розглядалося багатьма зарубіжними науковцями (W. Stokoe, D. Casterline, C. Croneberg, D. Boyes Bray, R. Sutton-Spence, B. Woll, S. K. Liddell, T. Papaspiro), які ставили на один рівень жестові і словесні мови (далі – СМ) у питанні повноцінності; з питання жестового перекладу, підготовки перекладачів ЖМ увагу надавали O. Crasborn, T. Bloem, R. Dean, R. Pollard, D. Hermans, R. Van Dijk, I. Christoffels, T. Janzen, D. Korpiniski, J. Napier, R. Barker, A. Stratiy, M. de Wit. Серед українських дослідників ЖМ, які досліджують національну ЖМ, виділяються Н. Б. Адамюк, О. А. Дробот, А. В. Замша, О. Ф. Федоренко, І. І. Чепчина (2009–2019 роки) (Адамюк, 2017; Адамюк, 2012; Адамюк, Чепчина, 2008; Адамюк та ін., 2019; Адамюк та ін., 2018). Слід зазначити, що в процес перевірки рівня ЖКК перекладачів ЖМ активно включаються носії ЖМ та працівники Центрального правління УТОГ (В. В. Кириченко, Н. О. Ткач, І. І. Чепчина).

**Мета статті. Метою статті** є відбиття результатів апробації інноваційної перевірки ЖКК перекладачів ЖМ освітньої сфери, яка була проведена за допомогою комп'ютерних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Розробниками комп'ютерної програми перевірки фахової майстерності перекладачів ЖМ є представники CODA, тобто чуючі особи, які були виплекані глухими батьками чи родичами та які перейняли унікальну культурну й мовну самобутність Глухих (Deaf), – Р. О. Татарінов і І. В. Татарінова, фахові програмісти й знавці-практики української жестової мови (далі – УЖМ). Укладачем дидактичного забезпечення є автор цієї статті з командою підтримки в особі І. В. Бондаренка, перекладача ЖМ, та В. В. Кириченко, носія ЖМ. Кількість експертів на перевірку рівня ЖКК перекладачів ЖМ становить 8 осіб із різних регіонів України: 3-поміж носіїв ЖМ і чуючих освітян і науковців (до функцій останніх відноситься перевірка граматики СМ). Для дотримання конфіденційності імена експертів не розголошуються.

Метою апробації інноваційної перевірки кваліфікації перекладачів ЖМ засобом сучасних комп'ютерних технологій є незалежне, неупереджене й всебічне оцінювання рівня ЖКК фахівців перекладу із ЖМ на СМ і навпаки. Ідея апробації полягає в зміні старих підходів оцінювання ЖКК, які не передбачають перевірку знань і практичних вмінь саме ЖМ, бо фактично об'єктом перевірки було кальковане жестове мовлення (далі – КЖм), яке є прообразом СМ, оскільки воно дотримується її мовних норм. Окрім того, важливим аспектом є максимальне наближення рівня ЖКК перекладачів ЖМ до рівня ЖКК самих носіїв ЖМ.

Використання комп'ютерної програми для перевірки й оцінювання ЖКК перекладачів ЖМ є новою сторінкою для України, де традиційною формою перевірки професійних компетентностей були білети в паперовому форматі. За кордоном комп'ютерна перевірка ЖКК є вже сталою традиційною формою. Там розрізняють три види перевірки у частині її кількісного проходження атестованими: ординарна (Фото № 1), бінарна (Фото № 2) і групова (Фото № 3).

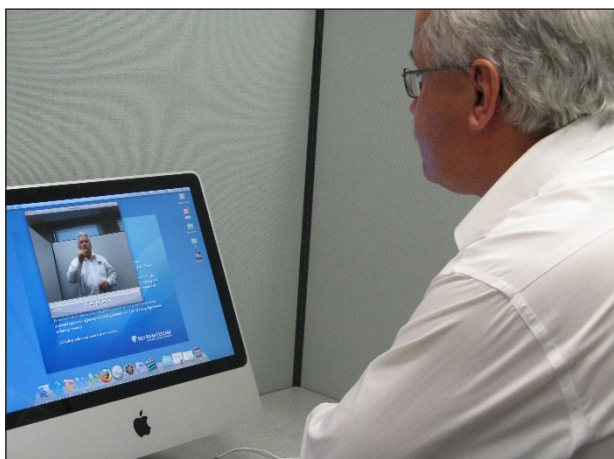


Фото 1. Ординарна форма атестації



Фото 2. Бінарна форма атестації



Фото 3. Групова форма атестації

Перша апробація оцінювання рівня ЖКК перекладачів засобом комп'ютерних технологій була проведена в жовтні 2016 року в облаштованому приміщенні центрального правління УТОГ, тому атестація центральна. До її проходження були допущені перекладачі ЖМ, які мали освітньо-кваліфікаційний рівень «перекладач ЖМ першої категорії» та «перекладач ЖМ вищої категорії» та які мали в плановому порядку проходити чергову атестацію саме у 2016 році. Оскільки були претенденти на отримання першої категорії з-поміж перекладачів ЖМ другої категорії, то вони теж були допущені до атестації. Також була одна особа з достатнім рівнем ЖКК, яка за рішенням центральної атестаційної комісії (далі – ЦАК) допускалася до атестації: виконуючи функції перекладача ЖМ, ця особа не мала ніякої категорії. Згідно з поданою діаграмою (рис. 1) відомо, що кількість атестованих становила 43 особи, з них 13 освітніх перекладачів ЖМ, що становило 30,2% від загальної кількості. Зазначені перекладачі ЖМ освітньої сфери працювали або мали досвід роботи в професійно-технічних училищах (2 особи), коледжах (4 особи) й університетах (7 осіб). З наступної діаграми (рис. 2) можемо отримати інформацію щодо місця проживання зазначених перекладачів ЖМ, щоб пересвідчитися в географії комунікативного забезпечення навчальних закладів зазначеними фахівцями, які проходили атестацію. Беручи до уваги кваліфікаційну категорію атестованих освітніх перекладачів ЖМ (рис. 3), стає відомо, що 2 особи мали 2 категорію, що становить 15,4% від кількості освітніх перекладачів ЖМ, 7 осіб мали першу категорію – 53,8% і 4 перекладачі ЖМ мали вищу категорію – 30,8%. Якщо брати для порівняння перекладачів ЖМ інших сфер, то вищу категорію мали 13,3%, першу – 63,3%, другу – 20,0% і без

категорії – 3,3% (рис. 3). Визначаємо відсутність освітніх перекладачів ЖМ, які б мали освітньо-кваліфікаційний рівень «перекладач ЖМ без категорії», меншу їхню кількість з другою категорією та суттєву кількість перекладачів з вищою категорією.

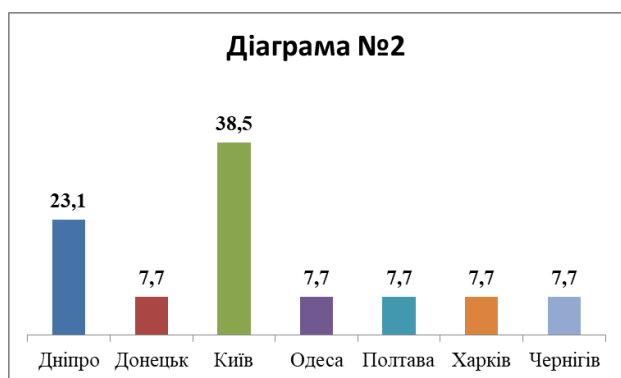
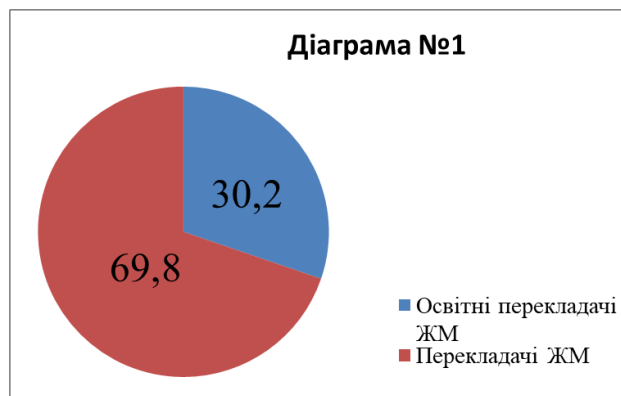


Рис. 2. Географічне проживання атестованих

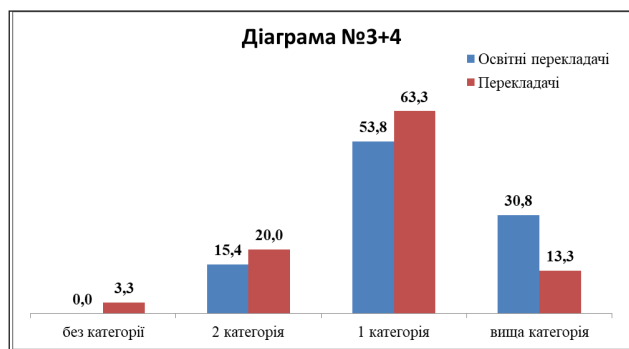


Рис. 3. Освітньо-кваліфікаційні рівні перекладачів ЖМ

Отже, сучасна атестація перекладачів ЖМ проводилася в груповій формі (по 4 особи) за спеціально розробленими завданнями з використанням комп'ютерних технологій. Атестовані мали право на часовий проміжок у 60 хв для виконання всіх завдань. Комп'ютерна атестаційна перевірка передбачала кількість спроб і тривалість часу для виконання завдання. Атестаційні завдання були поділені на блоки, які характеризували різні форми й види перекладу між українською мовою

та УЖМ і містили наступні напрями перевірки професійних компетентностей [3]:

**Блок № 1. Дактилювання:**

1) Вправи на перевірку рецептивних навичок з артикуляцією та без неї;

2) Вправи на перевірку репродуктивних навичок у супроводі артикуляції та без неї.

**Блок № 2. Усно-жестовий переклад:**

1) Переклад речення різної складності з наступних тем: «Правова», «Медична», «Дозвіл-лево-культурна», «Економічна», «Науково-технологічна», «Сільськогосподарська», «Освітня», «Спортивна»;

2) Переклад тексту телевізійних новин.

**Блок № 3. Жестово-письмовий переклад:**

1) Переклад речень:

а) простої складності, що враховує спокійний темп викладу й загальноповсюдну лексику;

б) вищої складності, що характеризується природним темпом викладу (притаманний переважній більшості глухих) з яскравою експресивністю та неологістичними зворотами;

2) Викладення на рисунку схематичних знаків, які зазначені в поданому тексті.

**Блок № 4. Письмово-жестовий переклад**

1) Переклад поданого речення:

а) КЖМ;

б) УЖМ;

2) Переклад тексту, що передбачає використання понять, пов'язаних з рухом, напрямом і переміщенням об'єктів у просторі.

**Блок № 5. Жестово-усний переклад:**

1) Позначення поняття, яке міститься в поданій жестолексемі;

2) Переклад монологічного мовлення;

3) Переклад діалогічного мовлення;

4) Озвучення математичних позначень:

а) числові поняття;

б) математичні дії;

в) числові поняття з різними відношеннями;

5) Переклад тексту, що передбачає використання понять, пов'язаних із рухом, напрямом і переміщенням об'єктів у просторі;

6) Озвучення понять, що містять кольори й відтінки.

**Блок № 6. Тестування:**

1) Перевірка теоретичних знань;

2) Розгляд ситуації.

На основі таблиці № 1 ми можемо отримати такі результати:

– репродуктивні навички (з блоку № 1) в освітніх перекладачів сформовані відмінно, чого не можна сказати за рецептивні. Це означає, що освітні перекладачі можуть із труднощами зчи-



тувати дактильне мовлення глухого студента за умови включення його артикуляції; без артикуляції дактильне мовлення глухого студента освітнім перекладачем не сприймається;

– на відміну від усно-жестового перекладу (блок № 2), освітній перекладач ЖМ має труднощі з жестово-письмовим перекладом (блок № 3), особливо в частині перекладу завдань вищої складності й викладу схематичного малюнка на основі жестового мовлення;

– письмово-жестовий переклад (блок № 4) в частині перекладу на КЖМ дається набагато легше, ніж здійснення перекладу на УЖМ. Гірша ситуація спостерігається в перекладі на ЖМ речень, що містять об'єкти переміщення, руху тощо;

– щодо жестово-усного перекладу, можна констатувати, що числові позначення, математичні дії,

числа з різними відношеннями, позначення кольорів та їхніх відтінків не містять тих труднощів, що зафіксовані під час перекладу монологічного мовлення, тексту з об'єктами руху й позначеннями місць, а також, що важливе, перекладу значень жестолексем, які властиві лише УЖМ.

Якщо порівняти результати інноваційного оцінювання за допомогою сучасних комп'ютерних технологій освітніх перекладачів ЖМ у порівнянні з перекладачами ЖМ інших сфер надання послуг, то перші знаходяться у вигірній позиції (рис. 4): серед них відсутні перекладачі ЖМ з освітньо-кваліфікаційним рівнем «перекладач ЖМ без категорії», більша кількість тих, хто має першу й вищу категорію; водночас є і негативний показник: освітні перекладачі ЖМ з другою категорією переважають перекладачів ЖМ з інших сфер надання перекладацьких послуг.

Таблиця 1

Результати оцінювання рівня ЖКК

Блоки із завданнями	Освітні перекладачі (13 осіб)													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
<b>Блок № 1. Дактилювання</b>														
Рецептивні навички з артикуляції	5	3	1	3	5	5	3	3	5	5	3	3	4	4
Рецептивні навички без артикуляції	5	1	1	5	5	1	2	2	5	3	1	4	5	3
Репродуктивні навички з артикуляцією	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
Репродуктивні навички без артикуляції	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
<b>Блок № 2. Усно-жестовий переклад</b>														
Переклад речень різної складності	4	4	5	5	4	5	5	4	5	4	5	5	4	5
Переклад тексту теленовін	4	4	5	5	3	4	3	3	5	4	4	5	3	4
<b>Блок № 3. Жестово-письмовий переклад</b>														
Переклад речень простої складності	5	5	5	5	3	5	4	5	5	3	2	4	3	4
Переклад речень вищої складності	5	5	4	5	2	5	3	5	5	2	2	4	2	4
Виклад схематичного малюнка	5	5	3	4	5	5	2	5	5	3	5	5	5	4
<b>Блок № 4. Письмово-жестовий переклад</b>														
Переклад речень КЖМ	4	5	5	5	4	5	4	3	4	3	5	5	4	4
Переклад речень УЖМ	4	5	3	3	4	4	4	2	5	3	4	3	3	4
Переклад речень зі значенням руху	3	5	5	5	3	4	3	3	5	3	4	4	4	4
<b>Блок № 5. Жестово-усний переклад</b>														
Значення жестолексеми	4	3	2	4	3	2	3	2	5	2	1	4	3	3
Переклад монологу	4	3	4	4	2	3	1	4	5	2	2	5	3	3
Переклад діалогу	4	5	1	5	3	5	1	5	5	2	2	5	4	4
Числові поняття	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Математичні дії	5	5	4	5	3	5	3	5	5	3	2	3	5	4
Числа з різними відношеннями	5	5	3	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5
Переклад тексту зі значенням руху	5	2	3	3	1	4	1	4	5	3	1	3	2	3
Кольори й відтінки	5	3	5	5	4	5	5	5	5	3	3	5	5	4
<b>Блок № 6. Тестування</b>														
Теоретичні знання з професії	3	5	4	5	3	4	4	3	5	3	5	4	3	4
Розгляд ситуації	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	5



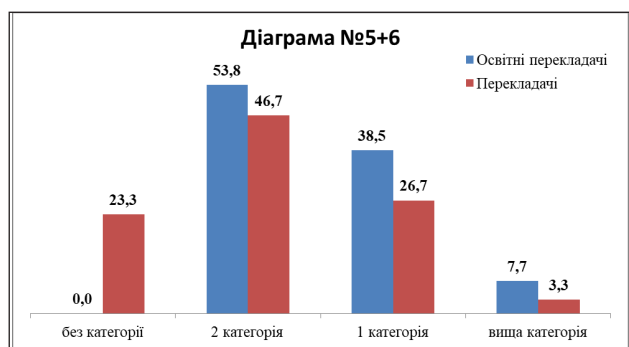


Рис. 4. Результати оцінювання експертами

Таким чином, за результатами оцінювання рівня ЖКК освітніх перекладачів фіксуємо контрастну картину: більшість освітніх перекладачів не відповідає закріпленим за ними категоріям, отриманим на попередній атестації за екзаменаційною формою в паперовому форматі. Наприклад, результати перевірки рівня ЖКК за інноваційною комп'ютерною технологією показали, що на другу категорію склало 7 осіб (раніше її мали 2 особи); на першу категорію – 5 осіб (раніше її мали 7 осіб); на вищу – 1 особа (раніше її мали 4 особи).

Враховуючи той чинник, що для перекладачів ЖМ, які брали участь в апробації інноваційного оцінювання своєї професійної компетенції вперше, рішенням ЦАК були надані значні бонуси, які мали на меті зберегти за перекладачами ЖМ тарифний розряд і водночас врахувати негативні результати повного неупередженого оцінювання під час навчання перекладачів ЖМ на курсах, семінарах, тренінгах тощо. Таким чином, з таблиці результатів апробації оцінювання ЖКК

перекладачів ЖМ зникли перекладачі ЖМ без категорії, більшість освітніх перекладачів отримали першу й вищу категорії (рис. 5).

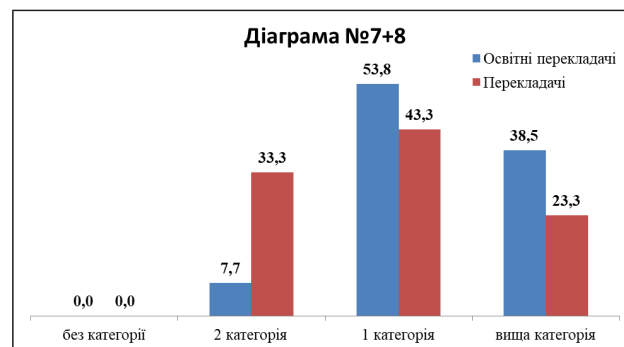


Рис. 5. Результати фактичного присвоєння категорії ЦАК

**Висновки.** Підсумовуючи викладене, зазначимо, що оцінювання професійних компетентностей перекладача ЖМ протягом багатьох десятків років відбувалося за традиційною екзаменаційною формою, і об'єктом перевірки ЖКК перекладачів ЖМ було власне КЖМ.

Уперше атестація перекладачів ЖМ здійснюється на основі комп'ютерної програми, яка передбачає блокову систему завдань, що характеризують різні форми й види перекладу між українською мовою та УЖМ і містять різні напрями перевірки професійних компетентностей.

Інновація оцінювання професійної компетентності освітніх перекладачів ЖМ засвідчила низький для роботи в освітній сфері рівень ЖКК, що передбачає зміну змісту форм навчання та підвищення кваліфікації освітніх перекладачів ЖМ.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамюк Н. Б. Лінгводидактична модель вивчення лексики УЖМ: аспекти опанування. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 1 (81). С. 70–77.
2. Адамюк Н. Б. Особливості вивчення лексики української жестової мови глухими учнями початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2012. 221 с.
3. Адамюк Н. Б. Сучасні інноваційні технології оцінювання професійних компетентностей перекладачів жестової мови. *Збірник наукових праць «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови»*. 2016. Випуск 11. С. 16–25.
4. Адамюк Н. Б., Чепчина І. І. Синтаксичні особливості УЖМ: на прикладі простого речення. *Жестова мова й сучасність*. 2008. Вип. 3. С. 124–135.
5. Адамюк Н. Б., Дробот О. А., Замша А. В., Федоренко О. Ф. Бімодальний білінгвізм: новий підхід в освіті осіб із порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. № 1 (89). С. 35–41.
6. Адамюк Н. Б., Дробот О. А., Замша А. В., Федоренко О. Ф. До проблеми розроблення вітчизняної концепції бімодально-білінгвального підходу до навчання глухих та напівглухих осіб. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. 2018. Вип. 7. Т. 1. С. 125–130.
7. Брюссельська декларація 2010 року щодо жестових мов Європейського Союзу (Брюссель, 19 листопада 2010 року.)
8. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні : Закон України від 11 серпня 2013 р. № 875-ХІІ / Верховна Рада України. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/875-12/page>.
9. Конвенція про права інвалідів : Резолюція генеральної Асамблеї ООН від 13 грудня 2013 р. № 61/106. URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml).
10. Резолюції Європейського парламенту щодо жестових мов (Дос А2-302/87 від 17 червня 1988 р. і Дос В4-095/98 від 18 листопада 1998 р.).

11. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів: Резолюція Генеральної Асамблеї ООН від 20 груд. 1993 р. № 48/96. *Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи*. Сессия 48. Дополнение № 49 (A/48/49). С. 292–306.

#### REFERENCES

1. Adamiuk N. B. Lihvodydaktychna model vyvchennia leksyky UZhM: aspekty opanuvannia [A Linguistic-Actual Model for Studying USL: Aspects of Mastering]. *Exceptional child: teaching and upbringing*, 2017, Vol. 1 (81), pp. 70–77.
2. Adamiuk N. B. Osoblyvosti vyvchennia leksyky ukrainskoi zhestovoi movy hlukhymy uchniamy pochatkovoї shkoly [Features of studying the vocabulary of Ukrainian Sign Language by deaf elementary school students]. PhD thesis. Kyiv : ISP of NAES of Ukraine, 2012 [in Ukrainian].
3. Adamiuk N. B. Suchasni innovatsiini tehnolohii otsiniuvannia profesiinykh kompetentnosti perekladachiv zhestovoi movy [Modern technology innovation evaluation of professional competence Sign Language interpreter]. *Education of persons with special needs: way of development*, 2016. Vol. 11, pp. 16–25 [in Ukrainian].
4. Adamiuk N. B., Drobot O. A., Zamsha A. V., Fedorenko O. F. Bimodalnyi bilinhvizm: novyi pidkhid v osviti osib iz porushenniamy slukhu [A Bimodal-bilingual: a new approach in the education of people with hearing impairments]. *Exceptional child: teaching and upbringing*, 2019. Vol. 1 (89), pp. 35–41.
5. Adamiuk N. B., Drobot O. A., Zamsha A. V., Fedorenko O. F. Do problem rozroblennia vitchyznianoї kontseptsii bimodalno-bilinhvalnoho pidkhodu do navchannia hlukhykh ta napivhlukhykh osib [Issues to development the Ukrainian conception of bimodal-bilingual approach to education of deaf and hard-of-hearing]. *Innovative Pedagogy*, 2018, Vol 7, Part 1, pp. 125–130 [in Ukrainian].
6. Adamiuk N. B., Chepchna I. I. Syntaksychni osoblyvosti UZhM: na prykladi prostoho rechennia [Syntactic features of UJM: as an example of a simple sentence]. *Sign language and modernity*, 2008, Vol. 3, pp. 124–135 [in Ukrainian].
7. Brussels Declaration on Sign Languages in the European Union (2010) [in English].
8. Zakon Ukrainy “Pro osnovy sotsialnoi zakhysnosti invalidiv y Ukraini”, 11.08.2013. – Rezhym dostupu : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/875-12/page>
9. Konventsiiia pro prava invalidiv : Rezoliutsiia heneralnoi Asamblei OON № 61/106. – Rezhym dostupu: [www.un.org.ua](http://www.un.org.ua).
10. Rezoliutsiia Yevropeiskoho parlamentu shchodo zhestovykh mov (Doc A2-302/87 vid 17 chervnia 1988 roku i Doc B4-095/98 vid 18 lystopada 1998 roku).
11. Standartni pravyla zabezpechennia rivnykh mozhlyvostei dlia invalidiv : Rezoliutsiia Gheneralnoi Asamblei OON vid 20 ghруд. 1993 r. № 48/96 [pereklad ukr. movoiu] // Ofitsiini zvity Gheneralnoi Asamblei, sorok vosma sesiia, Dopovnnennia № 49 (A/48/49). – S. 292–306.

УДК 373.2.159.937:087.5

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208562>

**Антоніна АНІЩУК**,  
 orcid.org/0000-0002-0292-689X  
 кандидат педагогічних наук,  
 доцент кафедри дошкільної освіти  
 Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
 (Ніжин, Чернігівська область, Україна) anishchuk1965@gmail.com

**Юлія МОЙСЄЄНКО**,  
 orcid.org/0000-0002-3360-1502  
 аспірантка кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту  
 Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
 (Ніжин, Чернігівська область, Україна) yumojsieienko@gmail.com

## ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СВІТОСПРИЙНЯТТЯ У ДІТЕЙ 5–6 РОКІВ

Стаття присвячена проблемі формування світосприйняття в дітей 5–6 років засобами дитячої літератури. Аналізуються наукові погляди щодо впливу дитячої літератури як засобу виховання особистості дитини на процес формування світосприйняття старших дошкільників. Актуальність дослідження визначається браком теоретико-експериментальних робіт вказаного напрямку, виконаних на дітях такого віку; важливістю вікового періоду, коли в дитини з'являється здатність до світосприйняття, вибудовується власне світосприйняття, яке відповідає соціальному буттю, закладається фундамент оптимістичного світобачення; потребою педагогічної практики в розробці методичної спрямованості щодо оптимізації процесу формування світосприйняття в дітей 5–6 років засобами дитячої літератури в закладі дошкільної освіти й сім'ї.

Визначено сутність провідної категорії «світосприйняття» як певного досвіду формування пізнавальних уявлень про світ за допомогою наочних образів – сприйнятих. Розкрито структуру світосприйняття, яка містить процеси сприйняття (чуттєве відбиття об'єктивної реальності), пізнання (творча діяльність дитини по освоєнню дійсності) й зображення (узагальнений образ предметів або явищ об'єктивної дійсності). Деталізовано характеристики перебігу вищезазначених процесів на цьому віковому періоді.

Опрацьовано значення художнього слова як невичерпного джерела формування світоглядних уявлень у дітей дошкільного віку. Описано особливості слухання, сприйняття та розуміння літературних творів. Визначено взаємозв'язок між розумінням змісту художнього твору й сприйняттям навколишнього світу дитиною. Обґрунтовано, що на основі змісту дитячих творів у дитини вибудовується власне світосприйняття, за допомогою якого дошкільник має змогу адекватно сприймати навколишню дійсність і вибудовувати власну картину світу.

Представлено погляди науковців щодо дитячого міркування, яке будується на власному життєвому досвіді дитини й забезпечує процес розуміння життєвих явищ, викладених у художньому творі. Теоретично доведено, що дитячі твори виступають своєрідним транслятором інформації, поведінкових моделей, світоглядних орієнтирів і водночас каталізатором дитячої свідомості.

**Ключові слова:** світогляд, світосприйняття, дитяча свідомість, сприйняття, пізнання, зображення, міркування, дитяча література, дошкільники.

**Antonina ANISHCHUK**,  
 orcid.org/0000-0002-0292-689X  
 Candidate of Pedagogical Sciences,  
 Associate Professor at the Department of Preschool Education  
 of Nizhyn Mykola Gogol State University  
 (Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) anishchuk1965@gmail.com

**Yulia MOISEENKO**,  
 orcid.org/0000-0002-3360-1502  
 Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Elementary Education and Educational Management  
 of Nizhyn Mykola Gogol State University  
 (Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) yumojsieienko@gmail.com

## CHILDREN'S LITERATURE AS A MEANS OF THE FORMATION OF 5–6 YEAR- OLD CHILDREN'S WORLDVIEW

The article is devoted to the problem of formation of the worldview of 5–6 year-old children's by means of children's literature. The scientific views on the influence of children's literature, as a means of educating a child's personality, on the process of forming the perception of older preschoolers are analyzed. The relevance of the study is determined by:

*the lack of theoretical and experimental studies in this area, performed on children of this age; the importance of the age when the child has an ability for worldview, builds his or her own worldview, which corresponds to social life, laying the foundation for an optimistic vision of the world; demand for pedagogical practice in the development of methodological orientation to optimize the process of formation the worldview in children 5–6 years by means of children's literature in the institution of preschool education and family.*

*The essence of the leading category of "worldview" is defined as a certain experience of forming cognitive ideas about the world by means of visual images – perceptions. The structure of worldview is disclosed, which includes the processes of perception (sensory reflection of objective reality), cognition (creative activity of the child on the development of reality) and reflection (generalized image of objects or phenomena of objective reality). The characteristics of the course of the above processes in this age period are detailed.*

*The significance of the artistic word as an inexhaustible source of formation of worldviews in preschool children is revealed. Features of hearing, perception and understanding of literary works are described. The relationship between the understanding of the content of the work of art and the perception of the world by the child is determined. It is substantiated that, based on the content of children's works, the child develops his or her own worldview by which the preschooler is able to adequately perceive the surrounding reality and build his or her own picture of the world.*

*The views of scientists on child reasoning, which is based on the child's own life experience and provide a process of understanding the life phenomena covered in the artwork are presented. It is theoretically proved that children's works act as a kind of translator of information, behavioral models, worldviews and at the same time a catalyst for children's consciousness.*

**Key words:** world outlook, worldview, children's consciousness, perception, cognition, reflection, consideration, children's literature, preschoolers.

**Постановка проблеми.** В умовах сьогодення досить гостро постає питання формування високоосвіченої особистості дитини, готової до розв'язання складних життєвих ситуацій, висловлення своєї думки й власної життєвої позиції. Навколишня реальність постає перед дитиною у формі певної картини світу, сприймаючи яку вона виділяє для себе найважливіше. У дошкільника формуються певні знання, уявлення, враження про довколишнє середовище, бажання знайти власне місце в цьому світі. У кожної дитини вибудовується власне світосприйняття, яке відповідає соціальному буттю, життю, яке проживає дошкільник як у закладі дошкільної освіти, так і в сімейному колі.

Успішність процесу формування цілісної картини світу старшого дошкільника великою мірою залежить від того, наскільки вчасно й компетентно педагог допоможе дитині засвоїти й переосмислити навколишній світ, що постійно змінюється. Чим емоційніше, яскравіше буде входження дитини в систему взаємовідносин з навколишньою дійсністю, тим продуктивніше буде здійснюватися процес формування світосприйняття дитини 5–6 років.

Широкі можливості для формування світосприйняття дітей дошкільного віку має дитяча література як невіддільне джерело знань, емоцій, яке через призму Добра й Зла дає змогу дитині транслювати отримані знання з книги в реальне життя.

**Аналіз досліджень.** Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що проблема формування світосприйняття в дітей дошкільного віку досліджується науковцями в різних аспектах: формування оцінно-ціннісних знань як способу вираження дитячого світосприйняття

(І. Бех, Л. Бутенко, І. Зазюн); світоглядні уявлення як базові знання дитини про світ, про себе, про закони взаємодії в соціумі (Н. Гавриш, О. Кононко, І. Куліковська); особливості формування цілісного світобачення в старших дошкільників як основи для дитячого світосприйняття (О. Кононко, В. Луценко, С. Нечай, З. Плохий, О. Сидельникова, Л. Шелестова) та інші.

Окремі аспекти структурних складових процесу становлення дитячого світосприйняття розкрито в наукових доробках М. Варія, О. Обухова, Р. Павелківа, Є. Синьової, а саме психологічні особливості формування сприйняття, зображення та пізнання, їхнє становлення та розвиток. Так, М. Варій у своїх працях визначає сприйняття як чуттєве відбиття об'єктивної реальності, яка існує незалежно від свідомості, на основі її впливу на органи чуття (Варій, 2007). У процесі сприйняття та інтерпретації навколишнього середовища в дитини складається цілісне уявлення про особливості будови довколишньої дійсності, природні й соціальні взаємозв'язки, причинно-наслідкові операції. Художнє слово як невичерпне джерело формування світоглядних уявлень у дітей представлено в роботах Г. Беленької, Н. Гавриш, Р. Жуковської, І. Кіндрат, М. Коніноїта та інших.

Отже, питання формування дитячого світосприйняття є предметом багатьох наукових праць і практичних пошуків. У контексті нашого дослідження цей важливий аспект розкривається через вплив дитячої літератури як засобу виховання духовно-морального світогляду дитини й повноцінного сприйняття світу.

**Мета статті** – обґрунтувати вплив дитячої літератури на формування світосприйняття в дітей 5–6 років.



**Виклад основного матеріалу.** У психолого-педагогічній літературі з досліджуваної проблеми поняття «світосприйняття» тлумачиться як певний досвід формування пізнавальних уявлень про світ за допомогою наочних образів – сприйнятів (Касьян, 2006). О. Кононко під *світосприйняттям* розуміє сприйняття дитиною довколишньої дійсності, цілісності навколишнього світу; як внутрішній погляд дитини на природу, культуру, людей, життя, його сенс, устрій (Кононко, 2000). Науковець стверджує, що світосприйняття є важливою складовою дитячого світогляду й відбивається в образах реального життя, ідеалах дитини, позначається на її практичній діяльності, виборах, рішеннях, планах, вчинках (Кононко, 2009). Дитячий світогляд завжди насичений емоціями, переживаннями, ставленнями.

В основі світосприйняття лежать процеси *сприйняття, пізнання та зображення* в різних видах і продуктах діяльності.

Психологи розглядають сприйняття як цілісне зображення предметів та явищ під час їхнього безпосереднього впливу на органи чуттів. На думку Є. Синьової, *сприймання* слід розглядати як вияв аналітико-синтетичної роботи мозку, яка виникає внаслідок безпосередньої дії об'єкта на аналізатори й не вичерпується враженнями, які отримуються в цей момент, а ще й активізуються минулі враження, попередній досвід (Синьова, 2008). Надалі цими образами оперують мислення, пам'ять, увага, емоції та почуття. Це чуттєве усвідомлення певного предмета чи явища. У сприйманні дитини світ людей, речей, явищ наповнюється певним значенням і включається в багатоманітність відношень, створюються осмислені ситуації, свідками й учасниками яких є сама дитина.

Тільки в разі безпосередньої дії об'єктів на аналізатори виникає сприйняття. Перехід від відчуттів до сприймань є складнішим і точнішим їхнім зображенням. Проте М. Варій вказує, що сприйняття не зводиться до суми окремих відчуттів, хоча й передбачає їхню наявність у зображенні дійсності. Сприйняття залежить від певних відношень, що існують між відчуттями, взаємозв'язок яких своєю чергою залежить від зв'язків і відношень між якостями, властивостями, різними частинами, які входять у предмети та явища. Крім відчуттів, сприйняття завжди залежить від попереднього досвіду дошкільника, який виражається у вигляді уявлень і знань (Варій, 2007). Дитина сприймає вихідну інформацію від довколишнього світу й соціуму й виражає її через власне світосприйняття.

Процес сприймання старшими дошкільниками навколишньої дійсності, як зазначає О. Кононко, осмислений, адже передбачає необхідність прийняття рішення, здатність сконцентрувати увагу на чомусь, поспостерігати за ним, проаналізувати особливості, дослухатись й усвідомити комплекс одержаних відчуттів; завершується означенням за допомогою мовлення своїх вражень. У ході практичного ознайомлення з властивостями предмета (явища), його розглядання, обмацування, експериментування з ним й активної внутрішньої роботи власними враженнями народжується конкретний образ (Кононко, 2000).

Розрізняють зорове, слухове, тактильне, смакове й нюхове сприймання, проте науковець зауважує, що в переважній більшості дітей дошкільного віку домінують зорове й тактильне сприймання. Саме вони визначають реалістичність образів світу та «Я» дитини, їхню чіткість, складність, яскравість. Дошкільник мислить і сприймає світ образами й емоціями. Тому для того, щоб допомогти дитині одержати важливу інформацію про явище з життя, необхідно викликати позитивну емоцію, намалювавши в її свідомості яскраву картинку про об'єкт зацікавленості дитини (Кононко, 2000).

Процес *пізнання* з філософського боку розглядається як процес творчої діяльності дитини по освоєнню дійсності, що формує знання про неї (включаючи й знання про саму людину), на основі яких виникають цілі й мотиви людських дій (Козирева, 2018). У філософському енциклопедичному словнику пізнання викладається як процес здобування, нагромадження та систематизації знання про природу, суспільство, людину та її внутрішній світ (Шинкарук, 2002). В узагальненій формі пізнання подається як процес взаємодії суб'єкта й об'єкта. В суб'єкт-об'єктному відношенні дошкільник виступає активною стороною процесу – він обирає об'єкт, визначає щодо нього свою мету, спрямовує на об'єкт свої пізнавальні здатності й зображує, трансформує й відтворює його у своїй свідомості у вигляді чуттєвих або раціональних образів, понять і суджень. Своєю чергою, об'єкт вимагає адекватних його природі засобів зображення, спричиняє зміст своїх ідеальних образів, що є визначальною умовою істинності знання. Оскільки дитина як суб'єкт процесу пізнання намагається отримати не просто знання, а обґрунтовано істинне знання, то кінцевою метою процесу пізнання є досягнення об'єктивної істини.

Основою дитячого пізнання, на думку О. Кононко, виступає, по-перше, спостереження,

коли відбувається безпосередній контакт дитини й об'єкта, а останній дається через органи відчуття та сприймання, які є джерелом первинної інформації про об'єкт; по-друге, мислення та розум, які опосередковують об'єкт і надають осмислення відчуттям і сприйманням. Взаємодія чуттєвого й раціонального складає механізм генерування знання про довколишній світ (Кононко, 2000).

Зображення як філософська категорія характеризує здатність матеріальних об'єктів у процесі взаємодії з іншими об'єктами відтворювати у своїх структурах деякі особливості й риси явищ, які впливають на них (Козирєва, 2018). Компонентами процесу зображення може бути взаємодія дитини й досліджуваного нею об'єкта, а його результат виявляється в тому, як дитина сприймає, бачить, розуміє довколишній світ і виражає це у своїх іграх, малюнках, під час спілкування з іншими людьми. Як зазначає А. Обухов, дитина не лише сприймає інформацію та встановлює взаємозв'язки між явищами, а й систематизує отримані знання, запам'ятовує їх і використовує за призначенням; порівнює і робить висновки, самостійно виявляє закономірності; здатна прогнозувати результати дій (Обухов, 2003).

Повноцінне сприйняття дитиною навколишньої дійсності неможливе без *дитячої літератури*, яка має великий вплив на формування світогляду дитини, вчить дітей орієнтуватися в реальному житті.

Як зазначає І. Куліковська, знання, які дитина отримує на основі змісту казок, міфів, легенд, навчає дітей, як потрібно ставитися до природного світу, інших людей і самої себе на основі норм і цінностей культури. Художні образи знайомлять дитину з правилами й законами життя та допомагають осягати ціннісні доміанти Добра, Правди й Краси, а цінність казкового світу полягає в тому, що в ньому діти знаходять простір для польоту фантазії, можливість відновлення душевної рівноваги засобом чарівного слова, а також життєві смисли, які є дуже важливими в реальному житті (Куліковська, 2004).

Г. Ватаманюк стверджує, що завдяки художній літературі дітям стає ближчим і зрозумілішим те, що їм важко усвідомити: навколишній світ, внутрішній світ людини, її почуття, вчинки, ставлення до інших людей і природи. Розкриваючи в образній формі світ людини, її почуття, мотиви поведінки, художнє слово полегшує сприймання ідей, робить їх конкретними, наочними, переконливими, сприяє формуванню моральних уявлень, понять, без яких неможливе формування особистості. У самому процесі художнього сприймання

думка й почуття виступають неподільно, оскільки в ставленні дитини до того чи іншого героя є вже оцінний момент, а оцінка є наслідком аналізу й синтезу. Єдність чуттєвого й раціонального – характерна риса художнього сприймання в цілому й особливо дитячого сприймання. Ця єдність думки й почуття в процесі сприймання зумовлена тим, що сам художній твір постає як синтез цих начал – чуттєвого й раціонального. Слухаючи оповідання, казку, дитина дошкільного віку виявляє особливу внутрішню активність, співпереживає разом із героєм його дії, вчинки (Ватаманюк, 2007).

Як зазначає Р. Павелків, розуміння казки спирається на безпосереднє емоційне ставлення дитини до подій, виникає в процесі активного співпереживання героєм. Дошкільники намагаються включитися в сюжет, певним чином вплинути на події (Павелків, 2011). Розуміння казки має подвійний характер, виникаючи у свідомості й спираючись на уявлення. О. Запорожець, С. Рубінштейн, аналізуючи пізнавальну сферу дошкільника, зазначають цілісність дитячої психіки, вказують на синкретизм дитячих *уявлень* про світ як основну якість дитячого мислення, зокрема особливості розвитку здатності до узагальнень (Запорожець, 1986; Рубінштейн, 1998).

У дослідженні О. Кононко зазначено, що уявлення дошкільників адекватно відбивають суперечливість життя взагалі, тому цей вік є сенситивним періодом для становлення елементарного дитячого світосприйняття, уявлень про життєвий шлях людини взагалі та свій власний зокрема (Кононко, 2000: 128–130).

Під час слухання літературних творів, на думку І. Гуліної, дитина уявляє ті події, про які йдеться на сторінках книги, малюючи у власній уяві певну картинку, спираючись на власний досвід. Від якості такого процесу залежить розуміння твору. Дошкільник поступово починає уявляти окремі образи, епізоди, які утворюються з взаємопов'язаних дій; розуміти не лише ситуації, але й непередбачувані, оригінальні повороти сюжету, вчиться «прогнозувати» поведінку героїв, результати їхніх дій (Гуліна, 2020).

Під час сприймання літературних творів дошкільник уявляє картину, конкретну ситуацію, образ, переживає описані події, і чим сильніші ці переживання, тим багатше його уявлення та відчуття про дійсність.

Так, Л. Виготський, описуючи особливості сприйняття дошкільником змісту казки, зазначав те, що дитина рано починає застосовувати настанову, якої потребує казка, вона може повністю

заглибитися в чужі подвиги й слідкувати за зміною образів у казці як у такій (Виготський, 1982: 369). О. Запорожець відмічає, що активність дошкільників яскраво виступає вже в процесі слухання твору, дитина з надзвичайною безпосередністю та емоційністю переймається співчуттям до позитивних героїв твору, засуджує поведінку негативних персонажів (Запорожець, 1986: 69). Науковець убачав у сприйманні художнього твору відкриття того боку естетичного сприйняття, який відіграє важливу роль у розвитку пізнавальної діяльності дитини, оскільки художній твір ознайомлює її з новими явищами, розширює коло її уявлень, дає змогу їй виділити суттєве, характерне в предметі (Запорожець, 1986: 71).

Старший дошкільник аналізує почуту інформацію, зіставляє, порівнює і водночас розмірковує над фактами, викладеними в художньому творі. Н. Гавриш зазначає, що розмірковувати діти починають досить рано, ще в молодшому дошкільному віці. Логіка дитячого міркування не зрозуміла більшості дорослих, оскільки малюк будує його на власному життєвому досвіді. Якщо дитина не розуміє якесь життєве явище, на думку науковця, вона починає шукати йому пояснення, намагається аналізувати незрозумілі явища, процеси через уже відоме: в процесі слухання художнього твору дитина вчиться «бачити» через слово, розуміти й оцінювати предмети і явища, зіставляти факти, аналізувати, доходити умовисновків (Гавриш, 2011).

Однак буває так, що в казках чи розповідях дітей логічний сюжет відсутній, спостерігається переплутана картина, в якій наявні лише змішані враження від довкілля. У змісті тексту можуть бути реальне й вигадане. Н. Гавриш стверджує,

що діти зображують те, що важливе для них у цей момент, те, що викликало емоційний вибух у дитини. Провести чітку межу між вигаданим і життям дитині дуже важко, бо вона живе у створеній нею казці, тим самим намагаючись зробити навколишній світ кращим, яскравішим, загадковим. Тому важливим на цьому етапі пізнавальної діяльності є роз'яснення дорослими незрозумілого дітям (Гавриш, 2010).

Поступово, на основі змісту дитячих творів, у дитини вибудовується власна призма світосприйняття, що дає змогу їй бачити все навколо під певним кутом зору, будувати образи, візуальні конструкції, обирати серед них пріоритетні, що визначає не тільки її світобачення, але й життєвий шлях.

**Висновки.** Таким чином, становлення дитячого світосприйняття є складним і систематизованим процесом, на основі якого в дитини починає формуватися власне ставлення до навколишнього світу. Невіддільним засобом формування світосприйняття в дитини є дитяча література, яка через призму добра й зла, справедливості й упередженості, правди й кривди дає можливість дошкільнику здобути на сторінках книжок знання та досвід перенести в реальне життя, повноцінно сприймаючи й інтерпретуючи довколишній світ. Дитячі твори виступають своєрідним транслятором інформації, поведінкових моделей, світоглядних орієнтирів і водночас каталізатором дитячої свідомості.

Перспективами подальших досліджень є практичне вивчення впливу дитячої літератури на формування світосприйняття дітей дошкільного віку, визначення структурних компонентів, критеріїв і показників із метою діагностування рівнів сформованості світосприйняття в дітей 5–6 років.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варій М. Й. Загальна психологія: навчальний посібник. 2-ге видан., випр. і доп. Київ: «Центр учбової літератури», 2007. 968 с.
2. Ватаманюк Г. П. Художня література як засіб формування духовного світу дитини. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського держ. університету. Серія педагогічна*. Вип. XIII. Кам'янець-Подільський, 2007. С. 237–240.
3. Виготський Л. С. Избранные произведения: в 2 т. Москва: Педагогика, 1982. Т. 1. 407 с.
4. Гавриш Н. В. Відбиття в мовленні дошкільників особливостей світорозуміння. *Дошкільна освіта*. 2010. № 2. С. 42–47.
5. Гавриш Н. В. Художня література в освітньому процесі: сучасні технології. *Дошкільне виховання*. 2011. № 2. С. 4–9.
6. Гуліна І. І. Особливості розвитку сприйняття у дітей дошкільного віку в умовах інклюзії. 2020. URL: <https://vseosvita.ua/library/osoblivosti-rozvitku-spriijnatta-u-ditej-doskilnogo-viku-v-umovah-inkluzii-235295.html>.
7. Запорожець А. В. Психологія восприяття ребенком-дошкольником літературного произведения. Избранные психологические труды: в 2-х томах / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. Москва: Педагогика, 1986. Т. 1. 318 с.
8. Касьян В. І. Філософія: відповіді на питання екзаменаційних білетів: навчальний посібник. 4-те вид., переробл. і допов. Київ: Знання, 2006. 343 с.
9. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід): монографія. Київ: Стило, 2000. 336 с.

10. Кононко О. Л. «Я у світі»: нова світоглядна позиція. *Дошкільне виховання*. 2009. № 1. С. 5–9.
11. Куликовская И. Э. Технологии формирования у дошкольников целостной картины мира : учебное пособие / И. Э. Куликовская, Р. М. Чумичева. Москва : Пед. общество России, 2004. 186 с.
12. Обухов А. С. Исторически обусловленные модификации образа мира. *Развитие личности*. 2003. № 4. С. 51–68.
13. Павелків Р. В. Дитяча психологія: навчальний посібник для самостійної роботи студента / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. Київ : Академвидав, 2011. 376 с.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / сост., авт. коммент. и послесл. К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. Санкт-Петербург : Питер, 1998. 688 с.
15. Синьова С. П. Тифлопсихологія : підручник. Київ : Знання, 2008. 365 с.
16. Словник-довідник для підготовки до практичних занять та самостійної роботи з навчальної дисципліни «Філософія» : для студентів денної, заочної та дистанційної форм навчання усіх напрямів підготовки / Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова ; уклад. Н. В. Козирева. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2018. 69 с.
17. Філософський енциклопедичний словник. / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди ; редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

#### REFERENCES

1. Varii, M. Y. (2007). *Zahalna psykholohiia Navchalnyi posibnyk* [General Psychology. Educational book] 2-he vydan., vypr. i dop. Kyiv: «Tsentr uchbovoi literatury». [in Ukrainian].
2. Vatamaniuk, H. (2007). *Khudozhnia literatura yak zasib formuvannia dukhovnoho svitu dytyny* [Fiction as a means of forming the inner world of the child] *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho derzh. universytetu. Seriiia pedahohichna. - Kamianets-Podilskiy - Vyp. KhIII, 237-240.* [in Ukrainian].
3. Vygotskij, L. S. (1982). *Izbrannye proizvedeniya v 2 t.* [Selected works in 2 volumes] T.1. Moskva: Pedagogika. [in Russian].
4. Havrysh, N. V. (2010). *Vidbyttia v movlenni doshkilnykiv osoblyvostei svitorozuminnia* [Reflection in the speech of preschoolers features of worldview] *Doshkilna osvita. (2).*, 42-47. [in Ukrainian].
5. Havrysh, N. V. (2011). *Khudozhnia literatura v osvitnomu protsesi: suchasni tekhnologii* [Fiction in the Educational Process: Modern Technologies] *Doshkilne vykhovannia (2)*, 4-9. [in Ukrainian].
6. Hulina, I. I. (2020). *Osoblyvosti rozvytku spryiniattia u ditei doshkilnogo viku v umovakh inkluzii* [Features of development of perception in children of preschool age in the conditions of inclusion] URL: <https://vseosvita.ua/library/osoblyvosti-rozvytku-sprijnatta-u-ditej-doshkilnogo-viku-v-umovah-inkluzii-235>. [in Ukrainian].
7. Zaporozhec, A. V. (1986). *Psihologija vospriatija rebjonkom – doshkol'nikom literaturnogo proizvedeniya* [Psychology of perception by preschooler of a literary work ] - *Izbr. psihologicheskie trudy : V 2- h tomah.* [pod red. V. V. Davydova, V. P. Zinchenko]. Moskva: Pedagogika. [in Russian].
8. Kasian, V. I. (2006). *Filosofia [Tekst] : vidpovidi na pytannia ekzamenatsiinykh biletiv* [Philosophy [Text]: answers to exam questions]: navch. posib. 4-te vyd., pererobl. i dopov. K.: Znannia. [in Ukrainian].
9. Kononko, O. L. (2000). *Psykhologichni osnovy osobystisnoho stanovlennia doshkilnyka (systemnyi pidkhid)* [Psychological bases of preschooler's personal formation (system approach)]: monohrafiia . K.: Stylos. [in Ukrainian].
10. Kononko, O. L. (2009). *"Ya u sviti": nova svitohliadna pozytsiia* ["I'm in the world": a new outlook] *Doshkilne vykhovannia (1)*, str. 5–9. [in Ukrainian].
11. Kulikovskaja I. Je., (2004). *Tehnologii formirovaniya u doshkol'nikov celostnoj kartiny mira* [Technology for the formation of the holistic picture of the world of preschoolers ] : ucheb. pos. I. Je. Kulikovskaja. M.: Ped. obshhestvo Rossii. [in Russian].
12. Obuhov, A. S. (2003). *Istoricheski obuslovlennye modifikacii obraza mira* [Historically conditioned modifications of the image of the world] *Razvitie lichnosti № 4*, 51–68. [in Russian].
13. Pavelkiv R. V. (2011). *Dytiacha psykholohiia* [Child psychology]: navch. posib. Dlia samostiinoi roboty studenta / R.V.Pavelkiv, O.P.Tsyhypalo. K.: Akademvydav. [in Ukrainian].
14. Rubinshtejn, L. S. (1998). *Osnovy obshhej psihologii* [Fundamentals of General Psychology] sost., avt. komment. i poslesl. K. A. Abul'hanova-Slavskaja, A. V. Brushlinskij. SPb.: Peter.[in Russian].
15. Synova, Ye. P. (2008). *Tyflopsykholohiia: Pidruchnyk. (Vyshcha osvita KhKhI stolittia)*. K.: Znannia. [in Ukrainian].
16. *Slovnyk-dovidnyk dlia pidhotovky do praktychnykh zaniat ta samostiinoi roboty z navchalnoi dystsypliny «Filosofia»* [Dictionary-guide for preparation for practical classes and independent work in the discipline "Philosophy" ] (dlia studentiv dennoi, zaочної та dystantsiinoi form navchannia usikh napriamiv pidhotovky) uklad.: N. V. Kozryieva. (2018). Kharkiv: Kharkiv. nats. un-t misk. hosp-va im. O. M. Beketova. [in Ukrainian].
17. *Filosofskiy entsyklopedychniy slovnyk* [Encyclopedic Dictionary of Philosophy] NAN Ukrainy, In-t filosofii imeni H. S. Skovorody; [redkol.: V. I. Shynkaruk (holova) ta in.]. (2002). K.: Abrys. [in Ukrainian].



УДК 376-056.26/.36:342.726-053.2  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208564>

**Олена АРТИУХОВА,**  
*orcid.org/0000-0002-9068-8261*  
аспірант кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи  
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького  
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) [artiukhova.olena@gmail.com](mailto:artiukhova.olena@gmail.com)

## ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ПРОЄКЦІЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОГО СУСПІЛЬСТВА

*У статті обґрунтовується право на освіту як одне з основних і невіддільних конституційних прав громадян України, досліджуються проблеми інклюзивної освіти. Вперше зроблена спроба умовно виділити періоди в історії організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами в системі освіти відповідно до ставлення до цього явища суспільства.*

*Ще на початку XVI століття в країнах Західної Європи видаються перші підручники-хрестоматії з навчання дітей із вадами здоров'я та практично з середини XVII століття відкриваються спеціалізовані школи. Майже до середини XX століття діти з психофізичними порушеннями навчалися в спеціальних корекційних загальноосвітніх закладах, тобто вони були ізольовані від здорових однолітків. Автор виокремлює три моделі освіти людей з інвалідністю та осіб з особливими освітніми потребами: сегрегаційна модель – з середини XVII століття по 60-ті роки XX століття; з середини 60-х по 80-ті – інтеграційна модель як початок організації процесу навчання дітей-норма спільно з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я; з 80-х років по теперішній час – дія інклюзивної моделі.*

*У статті аналізуються різні освітні програми й методи навчання в ці періоди, дається закордонний досвід організації навчання осіб із порушеннями здоров'я та розглядаються проблеми, що виникли в цій області на території. Розкрито соціальні передумови й правові основи інклюзивної освіти, описано організаційні форми, що забезпечують найефективнішу інтеграцію осіб з обмеженими можливостями. Виявлено, що впровадження інклюзії в освітньо-виховний процес дасть змогу кожному громадянину брати участь у житті суспільства й робити свій внесок у його розвиток.*

*Необхідно відзначити, що держава надає особам, що потребують особливих умов навчання, право на здобуття освіти, однак на практиці більшість із них стикається з різного роду перепонами. Дослідником зроблено висновок про те, що доступність і підвищення рівня професійної освіти студента з особливими потребами стане фактором успішного працевлаштування, соціального включення, матеріальної та фізичної самостійності й емоційного комфорту.*

**Ключові слова:** діти з особливими освітніми потребами, інклюзія, інтеграція, права дитини, система освіти, суспільство.

**Olena ARTIUKHOVA,**  
*orcid.org/0000-0002-9068-8261*  
Graduate Student of the Department of Preschool Education and Social Robotics  
of Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University  
(Melitopol, Zaporizhzhya region, Ukraine) [artiukhova.olena@gmail.com](mailto:artiukhova.olena@gmail.com)

## INCLUSIVE EDUCATION AS A PROJECTION OF THE DEVELOPMENT OF A SOCIO-LEGAL SOCIETY

*The article substantiates the right to education as one of the fundamental and infeasible constitutional rights of the citizens of Ukraine, studies the problems of inclusive education. The author tries hard at marking periods in the history of the organization of the educational process of children with special educational needs in the system of education according to the public attitude to this phenomenon.*

*At the beginning of the XVI century, the countries of West Europe published the first reading books for the training of children with disabilities and, in the middle of the XVII century, the specialized schools were established. Until the middle XX century, children with psychophysical disabilities were studying in special correctional general education institutions, i.e. they were fenced off from healthy peers. The author highlights three models of education for people with disabilities and people with special educational needs: segregation model – from the middle XVII century up to the 60s of the XX century; from the middle 60s up to 80s – integration model as the outset of the organization of the educational process of neurotypical children together with children with disabilities; from the 80s to the present – the operation of inclusive model.*

*The article analyzes different educational programs and methods of education during the above periods, provides a foreign experience of the organization of education of people with disabilities and studies the available problems in the area under consideration. The author clarifies the social preconditions and legal fundamentals of inclusive education,*

*describes the organizational forms, which guarantee the most effective integration of people with disabilities. The research finds out the introduction of inclusion into the educational and pedagogical process will permit every citizen to participate in the public life and to make a contribution to its development.*

*It is essential to note the state grants people who need the special educational conditions the right to education but, in practice, most of them face the various obstacles. The author concludes that the accessibility and advancement of the professional education of a student with special needs is a factor of successful employment, social inclusion, financial and physical independence and emotional comfort.*

**Key words:** children with disabilities, inclusion, integration, children's rights, education system, society.

**Постановка проблеми.** Питання щодо впровадження інклюзивної освіти стає дедалі актуальнішим, адже в Україні, як свідчить статистика, з кожним роком збільшується кількість дітей з особливими потребами.

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їхнього навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей (Наказ МОН України, 2010).

Сутністю інклюзивної освіти є навчання осіб з особливими потребами за умови пристосування освітнього простору до індивідуальних особливостей дітей, надання якісних освітніх послуг. Пріоритетними напрямками роботи з такою категорією вихованців (учнів, студентів) є сприяння соціальному, емоційному й когнітивному розвитку кожного з учнів із тим, щоб вони відчували себе неповторними, повноцінними учасниками суспільного життя.

**Аналіз досліджень.** Реалії сьогодення вказують на те, що суспільство має нагальну потребу в розвитку інклюзивної освіти, створенні умов для забезпечення доступної та якісної освіти дітям із психофізичними порушеннями. Питання інтегрованого (інклюзивного) навчання та виховання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх закладах стала предметом вивчення вітчизняними й зарубіжними вченими В. Бондаря, Л. Байди, І. Білозерської, Л. Даниленко, К. Кольченко, А. Колупаєвої, І. Луценко, М. Сварника, Н. Софій, О. Патрикєвої, П. Таланчука, В. Шинкаренка. Проблема інклюзивного навчання тісно пов'язана з новою парадигмою освіти, в основі якої лежить перехід до нових освітніх технологій. Так, канадські й американські дослідники М. Forest, М. Giangreco, Е. Lusthaus, J. Pearpoint, J. Putnam та інші запропонували використовувати такі інноваційні технології:

– MAPS (Making Action Plans, від англ. – «системне виготовлення планів дій»), на думку вчених, дозволить планувати інклюзивне навчання дітей

із важкими порушеннями розвитку. Це забезпечується шляхом колегіального планування, тобто всіма учасниками освіти (батьками, педагогами, друзями);

– PATH (Planning Alternative Tomorrows With Hope – «планування альтернативних завтрашніх надій») також спрямована на супровід дітей із важкими порушеннями розвитку. Ця технологія являє собою алгоритм із восьми кроків: визначення провідної мрії та бажання дитини, постановки мети, оцінки актуальних можливостей для досягнення мети, визначення учасників, підбору критеріїв оцінки результатів, проведення перших кроків, оцінки успіхів дитини один раз на місяць, оцінки досягнень через 3 місяці;

– COACH (Choosing Options Accommodations for Children – «вибір варіантів допомоги проживання дітей») застосовується в навчанні дітей з важкими й множинними порушеннями розвитку. В основі цієї технології лежить навчання дітей самообслуговування та визначення індивідуальної допомоги дитині в побутових умовах життя (Ливенцева, 2011: 114–121).

У всіх вище перелічених технологіях спостерігається загальна позиція вчених: необхідність орієнтації на здорові сторони особистості кожної дитини з особливими освітніми потребами й значущість планування лінії її індивідуального розвитку. Аналізуючи зарубіжні технології та стратегії організації інклюзивної освіти, необхідно зауважити, що її розвиток у різних країнах йшов від формування громадянської позиції, спрямованої на реалізацію права на освіту дітей з інвалідністю, до розробки нормативно-правових актів та обговорення в зацікавлених колах проблеми організації інклюзії. Нові задачі висувають і нові підходи до їхнього розв'язання. Так, інклюзивне навчання стало розглядатися багатьма міжнародними організаціями як пріоритетний напрям розвитку національних систем освіти, тому що реалізація права громадян на здобуття якісної освіти й соціальну інтеграцію є важливим чинником стійкого розвитку суспільства.

Аналізуючи зарубіжний досвід впровадження інклюзії в освітній процес, було помічено, що особливий інтерес викликають праці вчених, які

зробили вагомий внесок у розроблення теоретико-методичних основ інклюзивної освіти, серед яких Д. Десплер, Т. Лорман, Ф. Амстронг, Б. Барбер, Г. Бекер, П. Бурдье, Дж. Девіс, К. Дженкс, Х. Кербо, М. Крозьє, Ф. Кросбі. У доробках вітчизняних науковців (О. Безпалько, В. Ільїн, А. Колупаєва, Є. Мартинов, О. Мовчан, О. Полякова, О. Продіус, Т. Самсонов, О. Столяренко, В. Синьов, П. Таланчук, Є. Тарасенко, Н. Шаповал, А. Шевцов та інші) досліджувалася проблема інтеграції осіб із вадами здоров'я та доступу їх до освіти.

Також вітчизняними вченими розкрито й досліджено методичні основи навчання осіб з особливими потребами: концепції та моделі навчання осіб з особливими потребами (Д. Дікова-Фаворська, Г. Бурова); інтеграція молоді з особливими потребами (Г. Першко, О. Тарасова, С. Омельченко); соціально-психологічна адаптація студентів з обмеженими можливостями до навчання в університетах (М. Андреева, Ю. Богінська, В. Церклевич, Т. Гребенюк, Т. Комар, В. Скрипник, М. Томчук) (Чайковський, 2015: 43–47).

Попри всю важливість робіт названих дослідників, вони не вичерпують проблеми інклюзивного навчання, значення якого підвищилося останнім часом, науковці вбачають серйозні прогалини в її науковому розробленні й практичній реалізації.

**Мета статті** – проаналізувати й дослідити актуальність упровадження інклюзивного навчання як одного з важливих чинників побудови соціально-правового суспільства.

**Виклад основного матеріалу.** В Іспанії вперше було офіційно задокументовано успішне індивідуальне навчання особливих вихованців. Сталося це 1578 року. Бенедиктинський монах Педро Понсе де Леон, засновник школи для глухих дітей, надавав батькам письмовий звіт про результати спеціального навчання.

З початку XVI століття в країнах Західної Європи з'являються перші підручники-хрестоматії з навчання дітей із вадами здоров'я, а з середини XVII століття починають відкриватися спеціалізовані школи. Фактично до 50-х років XX століття діти з психофізичними порушеннями навчалися ізольовано від дітей-норма в спеціальних (корекційних) загальноосвітніх закладах. У переважній більшості країн Європи й Америки державні системи отримання освіти дітьми з особливими освітніми потребами представлені трьома моделями: сегрегаційна, інтеграційна й інклюзивна, відповідно, історія їхнього розвитку може бути умовно розділена на три періоди: середина

XVII століття – 60-ті роки XX століття – сегрегаційна («медична») модель; середина 60-х–80-ті роки – інтеграційна («модель нормалізації»); 80-ті роки й по теперішній час – інклюзивна («модель включення»).

Створення сегрегаційної, або медичної, моделі організації процесу навчання дітей із психофізичними порушеннями розвитку було зумовлено турботою про дитину, якій для успішного навчання необхідні особливі умови: спеціальні матеріально-технічні засоби; наявність вузькоспеціалізованих кваліфікованих педагогів; корекційні програми, що враховують можливості дитини; медичний супровід; перед фахова й фахова підготовка спеціалістів. Ці умови можна було створити тільки в спеціалізованій установі.

Виходячи з вищесказаного, зазначаємо, що весь попередній перелік належить до плюсів сегрегаційної моделі навчання дітей з особливими потребами. Проте, є й недоліки, як-от: система передбачала ізоляцію дитини з особливими потребами від здорових однолітків і від родини, оскільки майже завжди спеціальні заклади знаходилися далеко від місця проживання дитини; спілкування з дітьми такого ж рівня аж ніяк не сприяло повноцінному розвитку мовлення та соціалізації дитини в суспільстві.

За кордоном медична модель в повному обсязі була представлена приблизно до кінця 60-х років минулого століття. Необхідно відзначити, що після закінчення другої світової війни зросло прагнення суспільства до толерантності як руху за громадянські права будь-якої людини, незалежно від її національності, статі, віку й стану здоров'я. Одним із засобів формування загальноосвітніх тенденцій розвитку держав було створення Організації об'єднаних націй (ООН) і розробка та підписання низки міжнародних конвенцій та угод, зокрема, Загальної декларації прав людини (1948 року) й Декларації прав дитини (1959 року).

Концепція нормалізації (інтеграції) акцентувала увагу на вихованні дитини з обмеженими можливостями здоров'я в дусі культурних норм, прийнятих в суспільстві, в якому вона співіснує. Це поняття було введено в Сполучених Штатах Америки й Канаді й стало каталізатором формування так званих «патернів культурно-нормативного життя» тих, хто раніше був виключений із суспільства. Спочатку велося про пацієнтів психіатричних лікарень і будинків-інтернатів, у тому числі й дитячих будинків системи соціального захисту населення. Паралельно розвивався процес інтеграції дітей з особливостями розвитку в середовище звичайних однолітків.



Вперше сама ідея спільного навчання дітей-норма й дітей із порушеним розвитком була висловлена Л. Виготським, а запроваджена закордоном. Вчений зазначав: «При всіх перевагах наша спеціальна школа відрізняється тим основним недоліком, що вона замикає свого вихованця – сліпого, глухонімого або розумово відсталу дитину – до вузького кола шкільного колективу, створює відрізаний і замкнутий світ, в якому все пристосоване до дефекту дитини, все фіксує її увагу на тілесній нестачі й не вводить її в справжнє життя» (Виготський, 2003: 81–82).

Термін «нормалізація» (інтеграція) з'явився в Норвегії. Інтеграція в цьому контексті зазвичай розглядалася як процес асиміляції, що вимагав від людини прийняти норми, характерні для панівної культури, і дотримуватися їх у своїй поведінці. Для моделі інтеграції були виведені основні принципи:

- дитина з особливими потребами – це людина, яка розвивається та здатна освоювати різні види діяльності;
- суспільство має забезпечувати дитині умови життя, максимально наближені до нормальних (звідси й назва моделі).

Впровадження та використання моделі «нормалізації» неодмінно приводить до зміни:

- державної політики щодо людей з інвалідністю через підписання міжнародних конвенцій і зміни законодавчих основ держав;
- позиції самої людини з обмеженими можливостями в частині відповідальності й права на самостійне життя.

З часом була помічена недосконалість і цієї моделі: вона, по суті, припускала, що дитина сама має бути готова для прийняття її школою та суспільством. Однак суспільство не здатне змінюватися швидко, й за таких умов можна говорити тільки про фізичну складову інтеграції та відсутність соціальної складової. У ході наукового пошуку знаходимо, що нормалізація не передбачала врахування широкого спектра індивідуальних відмінностей, наявних в суспільстві (Таранченко, Найда, 2007: 39). До того ж одразу виникає питання, що є «норма» й хто, за якими критеріями її буде визначати.

Наприкінці ХХ століття міжнародна спільнота прийняла низку важливих документів, які мали на меті сприяти зміні ставлення до дітей з особливими потребами.

20 листопада 1989 року Генеральна Асамблея ООН прийняла Конвенцію про права дитини, яка натепер є міжнародним законом. Дакарська рамкова концепція дій (Dakar Framework for Action) у

2000 році охопила Всесвітню декларацію з освіти для всіх (Education for All), що проголосила своєю метою надати кожній дитині можливість отримати початкову шкільну освіту. Ще під час Всесвітньої конференції «Освіта для всіх», яка проходила в березні 1990 року в Джомтєні (Таїланд), був заснований міжнародний рух за забезпечення базової освіти для всіх дітей, молоді й дорослих. До ключових аспектів і принципів Джомтєнської конвенції відносять: загальний доступ до навчання; сприяння забезпеченню рівності; привертання уваги до навчальних результатів; розширення засобів і масштабів базової освіти; поліпшення умов для утворення та зміцнення партнерських зв'язків. Також у рамках Дакарської концепції дій чітко визначалося, що інклюзивна освіта є фундаментальною стратегією для розвитку «Освіти для всіх». Саламанкська декларація (Salamanca Statement) і Рамки дій (Framework for Action), прийняті урядами 92 країн і 25 міжнародними організаціями на Міжнародній конференції зі спеціальних потреб в освіті (Special Needs Education), яка відбулася в червні 1994 року в Саламанці, Іспанія, проголосили, що кожна дитина володіє унікальними особливостями, інтересами, здібностями й навчальними потребами й що «особи, які мають особливі потреби в галузі освіти, повинні мати доступ до навчання у звичайних школах, які повинні створити їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих насамперед на дітей, з метою задоволення цих потреб». Саламанкська декларація також стверджує, що системи освіти беруть до уваги широкий спектр особливостей дітей і їхніх потреб, «є найбільш ефективним засобом боротьби з дискримінаційними поглядами, створення сприятливої атмосфери в громадах, побудови відкритого суспільства й забезпечення освіти для всіх; більш того, вони забезпечують реальну освіту для більшості дітей і підвищують ефективність і, зрештою, рентабельність системи освіти» (Сьюзен Дж. Петерс, 2010: 14).

У грудні 2006 року Генеральна Асамблея ООН схвалила Конвенцію про права інвалідів, і у 2009 році Україна її ратифікувала. Кожна стаття Конвенції спрямована на захист від дискримінації та на включення осіб з особливими потребами в суспільство. Стаття 24 прямо співвідносить право осіб з інвалідністю на освіту із забезпеченням цього права через інклюзивну освіту на всіх рівнях: «Під час реалізації цього права держави забезпечують, щоб особи з інвалідністю не виключалися через інвалідність із системи загальної освіти, а діти з інвалідністю – із системи



безплатної та обов'язкової початкової або середньої освіти; особи з інвалідністю мали нарівні з іншими доступ до інклюзивної, якісної та безплатної початкової та середньої освіти в місцях свого проживання; забезпечувалося розумне пристосування, що враховує індивідуальні потреби; особи з інвалідністю отримували всередині системи загальної освіти необхідну підтримку для полегшення їхнього ефективного навчання; в умовах, які максимально сприяють засвоєнню знань і соціальному розвитку, відповідно до мети повного охоплення, вживались ефективні заходи з організації індивідуалізованої підтримки <...>» (Конвенція, 2009).

Всі ці положення приводять суспільство до визнання необхідності створення в закладах дошкільної та середньої освіти такого середовища, яке дозволяло б дітям отримувати знання та сприяти цьому (Колупаєва, 2007: 106).

Таке середовище має відповідати принципу інтеграції відносно до усіх дітей, бути ефективним і дружнім, здоровим і безпечним. Створення такого довкілля для навчання дітей є важливою складовою частиною прагнень держав світу збільшити доступ і поліпшити якість роботи дитячих садків і шкіл. Таким чином, в англійських країнах термін «включення» став замінювати термін «інтеграція». Така заміна, мабуть, здається природною жителям цих країн, якщо поглибитися в етимологію слів *integrate* як об'єднувати в єдине ціле й *include* – як включати, охоплювати. Тоді слово *inclusion* видається терміном, що більшою мірою відбиває новий погляд не тільки на освіту, але й на місце людини в суспільстві. Сучасні дослідники відзначають, що нині серед країн з найбільш досконалими законодавствами можна виділити Канаду, Кіпр, Данію, Ісландію, Індію, Мальту, Нідерланди, Норвегію, Південно-Африканську Республіку, Іспанію, Швецію, Уганду, Сполучені Штати Америки й Великобританію.

Питання захисту й дотримання прав громадян з обмеженими можливостями викликані зростанням їхнього числа у всіх країнах світу. Права осіб з особливими потребами вже протягом тривалого часу є предметом пильної уваги з боку різних українських і міжнародних організацій.

Існує безліч нормативно-правових актів, в яких відбита державна політика в галузі захисту прав людей з інвалідністю, а саме забезпечення рівності можливостей для громадян з обмеженими здоров'ям.

Проте насправді маємо дещо іншу картину: особи з особливими потребами не можуть вести повноцінний спосіб життя через соціальні,

фізичні, психологічні й інші бар'єри, які є в реальному суспільному устрої. Такі люди також мають свої «особливі» потреби, без задоволення яких про інтеграцію в соціум не може бути й мови. Тому кожна держава повинна забезпечувати право людей із порушеннями здоров'я на повноцінну участь у житті суспільства через особливі заходи політичного й соціального характеру.

Право на освіту є одним з основних і невіддільних конституційних прав громадян України. Конституція нашої країни, згідно з міжнародними нормами, визнає в ст. 53, що «кожен має право на освіту» (Конституція, 2020). У ст. 3 Закону України «Про освіту» наголошується на тому, що всі громадяни рівні у своїх правах щодо забезпечення якісною та доступною освітою, а також у ст. 6 зазначено, що засадами державної політики у сфері освіти й принципом освітньої діяльності є «забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, в тому числі за ознакою інвалідності; розвиток інклюзивного освітнього середовища». Ст. 78 цього ж Закону підкреслює, що «держава здійснює фінансування освіти осіб з особливими освітніми потребами за рахунок коштів державного й місцевих бюджетів шляхом передачі визначеного для таких осіб обсягу коштів закладу освіти» (Про освіту, 2017). Порядок прийому й навчання осіб з особливими потребами конкретизований у Законі України за № 2541-VIII від 06 вересня 2018 року «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг».

Сказане вище змушує визнати, що держава надає особам з обмеженими можливостями право на здобуття освіти, однак на практиці більшість із них стикається з різного роду перепонами.

Гострим є питання навчання дітей, які не відвідують освітні установи у зв'язку з вадами психофізичного розвитку. Зрозуміло, що особи з інвалідністю відчувають складнощі з одержанням професійної освіти. Основна проблема полягає в недостатньому фінансуванні навчальних закладів. На організацію процесу навчання таких учнів/студентів потрібно більше витрат: придбання спеціальних технічних засобів, підготовка й перепідготовка педагогічних кадрів для роботи саме в умовах інклюзії.

З цими ж проблемами пов'язане й питання якості освіти. Інклюзивність в освіті означає, що система навчання підлаштовується під дитину, а не дитина під систему.

Разом із тим слід підкреслити, що можливість отримання освіти сприяє розв'язанню проблеми

працевлаштування, яка своєю чергою позитивно впливає на соціальну інтеграцію осіб з інвалідністю. Звідси очевидним стає зв'язок проблеми освіти людей з особливими потребами та їхньою зайнятістю.

Загально визнаним є факт, що людина з проблемами здоров'я має право реалізувати себе в будь-якій області зайнятості. Проте більшість таких людей позбавлені можливості працевлаштування або приймаються на другорядну й низькооплачувану роботу. У періоди безробіття, нестабільності й економічних спадів особи з особливими потребами, як правило, звільняються в першу чергу, а приймаються на роботу – в останню. Хоча, розмірковуючи над цим питанням, можна з упевненістю заявити про те, що при належній оцінці, підготовці й працевлаштуванні переважна більшість тих, хто має вади здоров'я, можуть виконувати широке коло завдань відповідно до чинних трудових норм.

Повертаючись до Конституції України (ст. 43), знаходимо: «Кожен має право на працю, що включає можливість заробляти собі на життя працею, яку він вільно обирає або на яку вільно погоджується» (Конституція, 2020). Додаткові гарантії із зайнятості особам з інвалідністю надані Законом України під редакцією від 13 лютого 2020 року за № 5067-VI «Про зайнятість населення», де в ст. 5 зазначено, що держава забезпечує:

- вільне обрання місця праці й виду діяльності;
- одержання заробітної плати (винагороди);
- професійну орієнтацію задля самовизначення та реалізації здатності особи до праці;
- безоплатне сприяння в працевлаштуванні, обранні відповідної роботи;
- соціальний захист і захист від дискримінації у сфері зайнятості;
- додаткове сприяння в працевлаштуванні окремих категорій громадян (до яких у тому числі відносяться й громадяни з вадами здоров'я).

Але, аналізуючи сферу зайнятості окремих категорій громадян, виявляємо, що в сучасному суспільстві існують проблеми в недостатньому квотуванні місць для осіб з особливими потребами; в малорозвиненій сфері віддаленої праці для людей з високим ступенем втрати працездатності; в небажанні державних і комерційних орга-

нізацій приймати на роботу «особливих» людей.

Донедавна працедавці були зацікавлені в прийомі на роботу людини з інвалідністю, оскільки держава компенсувала їм це зниженням податкової ставки, пільгами за страховими внесками й так далі. Наразі потенційний роботодавець, не позбавлений податкового тягаря, не бачить сенсу в такому робітникові, тоді як уряди розвинених країн вже давно підраховували, що вигідніше інвестувати в реабілітацію, адаптацію та працевлаштування пільговиків, ніж довічно утримувати їх шляхом соціальних виплат.

Концепція незалежного життя повинна стати основним пріоритетом під час реалізації права осіб з особливими освітніми потребами щодо якості й доступності вищої освіти. Освітняни разом з Урядом мають розробити заходи щодо ширшого залучення таких студентів до здобуття вищої освіти, включити показники їхнього навчання в рейтингову систему вищих навчальних закладів; посилити контроль за виконанням вимог щодо створення інклюзивного середовища в передфахових і вищих закладах освіти, розвивати мережу транспортних послуг для студентів, які мають вади зору й опорно-рухового апарату; сприяти працевлаштуванню та аналізувати кар'єрний ріст випускників-інвалідів; попереджати й усувати елементи дискримінації та булінгу; залучати засоби масової інформації для створення позитивного іміджу вищої освіти для осіб, що потребують індивідуального підходу.

**Висновки.** На підставі зазначеного сформулюємо наступне: вкрай важливо розвивати й удосконалювати інклюзивне навчання, домагатися забезпечення умов і програм навчання, які передбачають задоволення індивідуальних потреб осіб із порушенням здоров'я, іншими словами, надання потенціалів для навчання подібних категорій громадян у загальних навчальних закладах. Країна в цілому й суспільство зокрема зобов'язані створити таку інфраструктуру освіти, такі умови життя, щоб учень/студент із вадами психофізичного розвитку не відчував неповноцінності й зумів задовольнити свої потреби. Підвищення рівня професійної освіти такого студента буде «моментом істини» – ефективного влаштування на роботу, соціального включення, матеріальної та фізичної самостійності, емоційного комфорту.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Лань, 2003. 656 с.
2. Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України від 6 вересня 2018 р. № 2541-VIII / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-viii>.

3. Про зайнятість населення : Закон України від 29 травня 2020 р. № 5067-VI / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5067-17>.
4. Про освіту : Закон України від 2 квітня 2020 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 458 с.
6. Конституція України : Закон України від 1 січня 2020 р. № 254к/96-ВР / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>.
7. Конвенція про права осіб з інвалідністю від 6 липня 2016 р. № 995\_g71. База даних «Законодавство України». URL: [http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71).
8. Ливенцева Н. А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 3. С. 114–121.
9. Луценко І. В., Крижанівський В. О., Добин Е. В. Відстоювання інтересів дітей з особливими потребами, дітей з інвалідністю на інклюзивну освіту: тренінговий модуль. Українсько-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». Київ, 2010. 46 с.
10. Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ МОН України від 1 жовтня 2010 р. № 912 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>.
11. Права людини: знати, щоб захищати. Що треба знати про захист прав дітей з інвалідністю : методичний посібник / заг. ред. Н. З. Софій. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 52 с.
12. Сьюзен Дж. Петерс (Susan J. Peters). Инклюзивное образование : Стратегии ОДВ для всех детей / за ред. Т. В. Марченко, В. В. Митрофаненко, В. С. Ткаченко ; пер. с англ. Ю. В. Мельник. Ставрополь : ГОУВПО «Сев-КавГТУ», 2010. 124 с.
13. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / кол. авторів: А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
14. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі : монографія. Київ : Університет «Україна», 2015. 435 с.

#### REFERENCES

1. Vygotsky L. S. *Osnovy` defektologii* [The basics of defectology]: a textbook for universities. St. Petersburg: Doe, 2003, 656 p. [in Russian].
2. Zakon Ukrainy «About amending some of the laws of Ukraine regarding access for people with disabilities to educational services» [The law of Ukraine «About mix application rate Zmin to deyakih Zakon Ukraine schodo access osib z has OSTM the need to Oswin the hotel»]. (n.d.) zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-viii> [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «About employment» [The law of Ukraine «About sinatti of the population»] (n.d.) zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5067-1> [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine «On Education»]. (n.d.) zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/stru> [in Ukrainian].
5. Kolupaeva A. A. *Pedagogics principles integrovana scalars s osoblivosti psikhofiziologii development in zagalnoosvitnioi nachaln of zakladi* [Pedagogical bases of integration of pupils with peculiarities of psychophysical development in general educational institutions]: monograph, Kyiv : Pedagogical thought, 2007, 458 p. [in Ukrainian].
6. The Constitution Of Ukraine. (n.d.) zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-BP> [in Ukrainian].
7. Convention about the rights of osib z nually. (n.d.) zakon.rada.gov.ua. Retrieved from [https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_g71) [in Ukrainian].
8. Liventseva N. A. *Obzor sovremenny`kh zarubezhny`kh issledovaniy po problemam inklyuzivnogo obrazovaniya* [Review of modern foreign studies on inclusive education]. *Psychological science and education*, 2011, Nr. 3, pp. 114-121 [in Russian].
9. Lutsenko I. V., Krizansvsky V. O., Dobin E. V. *Vidstoiuvannia interesiv ditei z osoblyvymy potrebamy, ditei z invalidnistiu na inkliuzyvnu osvitu* [Defending the interests of children with special needs, children with disabilities for inclusive education]: trengove module. Ukrainian-Canadian project «Inclusive education for children with special needs in Ukraine», Kyiv, 2010, 46 p. [in Ukrainian].
10. The mandate of MES of Ukraine «About zatverdzhennya concepts inclusive the development of learning» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On Approving the Concept of the Development of Inclusive Education»]. (n.d.) zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> [in Ukrainian].
11. Prava liudyny: znaty, shchob zakhyschaty. Shcho treba znaty pro zakhyst prav ditei z invalidnistiu [Human rights: to know to protect. What you need to know about protecting the rights of children with disabilities]: method. posb. / zag. N. Z. Sofi. Kyiv : TOV Publishing House «Pleiades», 2015, 52 p. [in Ukrainian].
12. Susan George Peters (Susan J. Peters). *Inklyuzivnoe obrazovanie: Strategii ODV dlya vsekh detej* [Inclusive education: an EFA Strategy for all children] / for the editorship of T. V. Marchenko, V. V. Mitrofanenko, V. S. Tkachenko; translated from English. J. V. Melnik. Stavropol : GOUVPO «Sevkavgtu», 2010, 124 p. [in Russian].

13. Taranchenko O. M., Nayda Y. M. Vrakhuvannia vidminnosti rozvytku ta navchalnoi diialnosti ditei z osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku v protsesi navchannia [Taking into account differences of development and educational activity of children with peculiarities of psychophysical development in the learning process]. / Inclusive school: features of organization and management: of nawc. method. posb. / count. autorv: A. A. Kolupaeva, Y. M. Nayda, O. M. Taranchenko, N. Z. Sofi. for zag. ed. L. I. Danilenko, Kiev, 2007, 128 p. [in Ukrainian].

14. Chaikovskii M. Ye. Sotsialno-pedahohichna robota z moloddiu z osoblyvymy potrebamy v inkluzyvnomu osvithomu prostori [Social and pedagogical work with young people [with special needs in an inclusive educational space:]: monograph, Kiev : University «Ukraine», 2015, 435 p. [in Ukrainian].



UDC 37(094); 37:372.8

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208565>**Shahla AKHMADLI,**

orcid.org/0000-0001-5914-4314

PhD Student at the Department of Pedagogy and Psychology  
of Nakhchivan State University  
(Nakhchivan, Azerbaidzhan) [rus\\_rahimli@yahoo.com](mailto:rus_rahimli@yahoo.com)**DEVELOPMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION IN NAKHCHIVAN  
DURING THE INDEPENDENCE PERIOD: PROBLEMS, PERSPECTIVES**

*The article historical development way of education in Nakhchivan Autonomous Republic, was given detailed information about the stages, creation of educational institutions in Azerbaijan, as well as in Nakhchivan during the Tsarist Russia was discussed the reasons why and problems. The development way of general secondary education in Nakhchivan during the Soviet period was followed briefly and evaluated based on available base sources. They also analyzed the education reforms carried out in Nakhchivan during the years of independence, improving the material and technical base of schools, the implementation of State programs, the sources of important achievements, and the statistics. It was noted that, during the years of independence Nakhchivan Autonomous Republic the educational policy of the country has been successfully implemented, reconstruction of the new requirements level secondary educational institutions, providing new technologies, enriching the human potential, educating young people in the national spirit, education has always been in the spotlight, meeting modern standards; development of secondary general education continued with increasing line. As a result, today almost all secondary schools in the Autonomous Republic have been substantially reconstructed, the material and technical base strengthened, the computer technology provided, and the high level of education is being provided through the use of modern teaching methods. It was noted that in the Autonomous Republic of Nakhchivan, as a result of the direct attention and care of the Speaker of the Supreme Assembly, secondary schools are experiencing dynamic development in both quantitative and qualitative fields. This, in turn, is an important factor in ensuring the future of our country in the spirit of patriotic upbringing of teenagers, and young people, education in national spirit and education in accordance with modern requirements.*

**Key words:** Nakhchivan Autonomous Republic, independence, State Program, education, technology, improvement.

**Шахла АХМАДЛІ,**

orcid.org/0000-0001-5914-4314

доктрант кафедри педагогіки та психології  
Нахічеванського державного університету  
(Нахічевань, Азербайджан) [rus\\_rahimli@yahoo.com](mailto:rus_rahimli@yahoo.com)**РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В НАХІЧЕВАНІ  
В ПЕРІОД НЕЗАЛЕЖНОСТІ: ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ**

*У статті про спосіб історичного розвитку освіти в Нахічеванській Автономній Республіці надана детальна інформація про етапи створення навчальних закладів в Азербайджані, а також у Нахічевані під час царської Росії, їхні причини й проблеми. Шлях розвитку загальної середньої освіти в Нахічевані в радянський період коротко простежений та оцінений на основі наявних базових джерел. За їхньою допомогою також проаналізовано реформи освіти, проведені в Нахічевані за роки незалежності, покращення матеріально-технічної бази шкіл, виконання державних програм, джерела важливих досягнень і статистики. Зазначено, що за роки незалежності Нахічеванської Автономної Республіки успішно впроваджувалася освітня політика країни, реконструкція загальноосвітніх навчальних закладів нового рівня, забезпечення новими технологіями, збагачення людського потенціалу, виховання молоді в національному дусі. Освіта завжди була в центрі уваги, відповідала сучасним стандартам, розвиток середньої загальної освіти продовжувався зі зростанням. Як наслідок, натеper майже всі середні школи в Автономній Республіці були суттєво реконструйовані, зміцнилася матеріально-технічна база, забезпечена комп'ютерними технологіями, підтримується високий рівень освіти завдяки використанню сучасних методів навчання. Зазначено, що в Нахічеванській Автономній Республіці внаслідок безпосередньої уваги й турботи спікера Верховної Асамблеї середні школи відчують динамічний розвиток як у кількісному, так і в якісному напрямках. Це своєю чергою є важливим фактором забезпечення майбутнього нашої країни в дусі патріотичного виховання підлітків і молоді відповідно до сучасних вимог.*

**Ключові слова:** Нахічеванська Автономна Республіка, незалежність, Державна програма, освіта, технології, удосконалення.

**Introduction.** Note that Tsarist Russia began to open its first public schools here after the occupation of Northern Azerbaijan. As researcher H. Ahmadov wrote, in the “20-ies of the nineteenth century there was the first project occurred to open an educational institution in the Transcaucasia, including Azerbaijan in the name of an accident school” (Ahmadov, 2007). The first school charter also was intended the opening of an accident school in Nakhchivan and Ordubad. However, the failure to open a school in Nakhchivan was explained by the fact that “there were no local people capable of teaching”. Of course, this was just an excuse. It is no coincidence that just a few years later, a new charter was adopted in 1835, and in 1837 an accident school was also established in Nakhchivan along with Shamakhi. Up to twenty children were initially involved for the first time in this school. I.Kangarli wrote in his studies: “In 1873, 1367 pupils were enrolled in the schools of Nakhchivan and Ordubad districts, of which 698 were Azerbaijani” (Kangarli, 1991).

The reforms of the 1960s and 70s of the 19th century did not go beyond education. New types of schools have been established in the education system. In 1879 the Nakhchivan accident school turned up a city school. Over time, the network of primary rural schools has also expanded. According to the information of 1904, 29 primary public schools were operating in Nakhchivan accident (Tagiyev, 1993).

**Discussion.** Since gaining its independence in Azerbaijan, the education system has become a strategic area with particular attention and care. Significant state programs, important projects have been developed and implemented to further improve education in the country. As a result of the work done, it is encouraging that the percentage of people who read and write in modern Azerbaijan, including the Nakhchivan Autonomous Republic, is 100%. As a result of the effective use of innovative opportunities in education, new technologies are enhanced, interactive, open lessons are being established between museums and secondary schools operating in the Autonomous Republic. According to the order of the Chairman of the Supreme Assembly of the Nakhchivan Autonomous Republic, exemplary lessons are being organized at secondary schools for academic staff working in the universities of the Autonomous Republic. As well as calendar holidays, the organization of specialized lessons on important historical days, national, significant dates, work to strengthen patriotic education is also in the focus of attention in Nakhchivan.

170 school-readiness groups were established in the general secondary schools of the Autonomous

Republic, where 2861 children were involved. During this period, efforts were also made to involve children with disabilities in education, the distance involved in the education of 24 children of disabled and blind children studying in primary school for 8 children were provided with school supplies.

It should be noted that as a result of work carried out in the direction of implementation “State Program on Education and Rehabilitation of Children with Disabilities in the Nakhchivan Autonomous Republic for 2016–2020”, Nakhchivan last period, 59 children with disabilities in preschool institutions, 16 children were involved in pre-school preparation groups operating in secondary schools. Also, 20 preschool children with speech defects were trained in the defectology department of the Nakhchivan Regional Information Center for Physical Disabilities, as well as 8 children with disabilities were involved in the Nakhchivan City Babies House and Family Support Center. It should be noted that 88 children with disabilities were enrolled in the first classes of secondary schools at the beginning of the 2016–2017 school year. In general, about 1 000 children with disabilities are enrolled in secondary schools in the Autonomous Republic, and 8 children are enrolled in secondary schools in a special elementary school for the vision is limited (Azerbaijan Teacher, 2013).

It is worth noting that measures aimed at involving children with disabilities in out-of-school facilities were also in the spotlight. At the beginning of the 2016–2017 school year, 26 children with disabilities were involved in 1st grade music schools. At present, 123 children of relevant categories are studying in music schools of the Autonomous Republic. During the year, 48 children were involved in chess schools, 163 in out-of-school associations, 144 children in relevant services at the Nakhchivan Regional Information Center for Physical Disabilities, and 70 children in sports groups. In addition, a database of 125 disabled children with special talents was created. 90 children from disadvantaged and low-income families were holidays are organized at the Aghbulaq Recreation Center during the relevant period. It should be noted that, according to the State Program, activities on education and rehabilitation of children with disabilities are continuing.

Each school year, vacancies of schools located in the territory of the Autonomous Republic will be determined and announced as a result of joint activities of education departments and employment centers of cities and regions in order to accommodate young staff in educational institutions. Vacancies accounting were recorded in separate educational institutions of

the Autonomous Republic. Since education is one of the priority directions of the state's policy, "Education is the future of the nation", this area has come a long way in recent years. The educational strategy of the great leader Heydar Aliyev continues successfully and confidently in the Autonomous Republic. Every year new school buildings are put into operation, the material and technical base is strengthened, information and communication technologies are provided at the highest level. The educational facilities are protected as a temple, the education of children who are our future and working conditions are being created for teachers. Nowadays, modern architecture school buildings in the most remote mountain and border villages are no different from urban schools due to their structure and logistics. In recent years, more than 200 educational institutions have been built or renovated in the Autonomous Republic, the material and technical base of all educational institutions is strengthened, schools are equipped with the most modern information and communication technologies. It should be noted that 623 electronic boards have been installed in secondary schools, 3 725 sets of computers have been provided to educational institutions and their access to the Internet has been ensured.

Approach new pedagogical thinking to the content of education, the use of subject curricula and educational standards, the broader allocation of information communication technologies, the organization of interactive communication with museums for the study of national and spiritual heritage, the teaching of exemplary lessons with scholars, implementation of distant education, the creative use of international experience has contributed to the success of education.

Formation of modern material and technical base opens wide opportunities for the use of advanced methods in education. Execution of the Decree of the Chairman of the Supreme Assembly of the Autonomous Republic of Nakhchivan on June 20, 2014 "On additional measures to organize electronic education in educational institutions of the Autonomous Republic of Nakhchivan" is already it gives results. As a result of the activities carried out in this direction, the interaction between museums and educational institutions is interactive relationships are organized in the course of teaching subjects related to the history and culture of Azerbaijan. Let's say that a school student studying in Nursu village of Shahbuz district has the opportunity to learn more about museums in Ordubad, taking advantage of opportunities offered by distant education. Students of Ordubad's educational institutions also visit the

house museum in Nursu village of M. Araz and strengthen their knowledge about the national poet. This also has a positive effect on students' patriotic upbringing.

It should be noted that since the measures taken cover all regions of the Autonomous Republic equally, both quantitative and qualitative changes are reflected in the results of admission to universities. For example, all graduates of secondary schools in Gumushul, Havush, Dervishes of Sharur district, Kotam, Gilanchay of Ordubad district, Shurud, Teyvaz of Culfa district, Badamly and Mahmudoba of Shahbuz districts when all graduates of rural secondary schools earn a name of student this is the biggest success of education in Nakhchivan.

Successful military school named after Heydar Aliyev operating in Nakhchivan was established by the order of the President of the Republic of Azerbaijan dated March 13, 1998 as a branch of the Military School named after Jamshid Nakhchivanski. 199 graduates of the Heydar Aliyev Military High School have been admitted to various higher military schools of the country. Recall that in 1998, when a military-oriented high school was established in Nakhchivan, only 56 students started activities (Nakhchivan, 1996). Note that, on October 13, 1999, national leader Heydar Aliyev, who attended the opening of the branch and its new educational building, said: "I appreciate those who dedicate themselves to this profession. I hope the Nakhchivan branch will be expanded soon. It is possible to recruit more than 100, perhaps 200 or more young people here, to have more officers" – (Nakhchivan, 1996: 101). This idea, expressed with great hope for the future of the military high school, soon became a reality. The branch was doubled by an order of President Ilham Aliyev, the Supreme Commander-in-Chief of the Armed Forces, dated February 27, 2004, and the Military Lyceum named after Heydar Aliyev was established on its basis. Today, about a thousand graduates of the military high school continue to serve as professional officers in the Armed Forces.

The development of certain areas of agriculture, industry and services, ICT in the Autonomous Republic increases the demand for qualified personnel five times. In this regard, the activity of a new type of educational institution – physics and mathematics-oriented high school in Sharur city, created to reveal talents and abilities of students in technical subjects by the decree of the Speaker of the Parliament dated April 14, 2015, is also considered for the near and distant future. In the Autonomous Republic, kept in focus to the use of e-learning, the formation of a virtual learning environment in educational institutions, and

the enhancement of the transparency and effectiveness of education. To this end, the Chairman of the Supreme Assembly of the Nakhchivan Autonomous Republic has issued an Order dated June 20, 2014 “On Additional Measures for the Organization of Electronic Education in Educational Institutions of the Autonomous Republic of Nakhchivan”. According to the decree, in the process of teaching subjects related to the history and culture of Azerbaijan, the establishment of interactive links between museums and educational institutions plays an important role in enhancing students’ knowledge and interest in our national heritage. According to the order of the Speaker of the Supreme Assembly “On the establishment of relations between scientific, higher and secondary special educational institutions and secondary schools of the Nakhchivan Autonomous Republic” dated March 14 in 2015 exemplary lessons are organized once a month at the schools of the Autonomous Republic with the participation of the teaching staff (Hajiyev, 2005). Since 1984, vocational schools have also been providing secondary education in the Autonomous Republic. Construction or reconstruction of new school buildings in Nakhchivan Autonomous

Republic, improvement of their technical and human resources, improvement of material and technical base of educational institutions on information and communication technologies, provision of computers, electronic boards and other necessary technological equipment, provision of free textbooks and significant work has been done to improve the functioning of school libraries.

**Conclusion.** The education of Nakhchivan, the history of education in Nakhchivan has a very ancient history and it has had an honorable path. Even in the early 20th century, prominent Nakhchivan intellectuals often spoke in the media regarding the training of teachers personnel. In their writings, they cited the preparation of teachers who could teach in their native language as the main requirement of the period. It should be noted that during the years of independence, secondary schools developed rapidly in the Nakhchivan Autonomous Republic. The network of comprehensive schools has been significantly expanded. The teaching personnel increased both quantitatively and qualitatively. All of this for the growth of our youth in a national spirit and education that meets modern requirements.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Ahmadov H. M. From the history of 170-year-old Nakhchivan city school. *Azerbaijan Teacher*. April 12, 2007.
2. Aliyev H. Introduction Speech of the President of Azerbaijan Heydar Aliyev at the meeting dedicated to the establishment of the Nakhchivan branch of the National Academy of Sciences of the Republic of Azerbaijan. Azerbaijan National Academy, Nakhchivan Branch. Completion Ismail Hajiyev. Baku : Nurlan, 2005. 156 p.
3. Kangarli I. Training, selection and placement of personnel in Nakhchivan AR (1981–1990). Author’s dissertation for the degree of candidate of historical sciences. Baku, 1991. 24 p.
4. Nakhchivan Autonomous Republic for 1991–2001. Nakhchivan, 2001. 91 p. Baku, 1996. 196 p.
5. Tagiyev A. M. School history in Azerbaijan. Baku : Maarif, 1993. 114 p.
6. The Concept of Development “Azerbaijan 2020: Looking into the Future” (Decree of the President of the Republic of Azerbaijan dated December 29, 2012). *Azerbaijan Teacher*. January 20, 2013

#### REFERENCES

1. Aliyev H. Introduction Speech of the President of Azerbaijan Heydar Aliyev at the meeting dedicated to the establishment of the Nakhchivan branch of the National Academy of Sciences of the Republic of Azerbaijan. Azerbaijan National Academy, Nakhchivan Branch. Completion Ismail Hajiyev. Baku: Nurlan, 2005, 156 p. (in Azerbaijani)
2. Aliyev H. Our independence is eternal. Speeches, statements. Baku: Azerneshr, 1997, p. 588–597. (in Azerbaijani)
3. Kangarli I. Training, selection and placement of personnel in Nakhchivan AR (1981–1990). Author’s dissertation for the degree of candidate of historical sciences. Baku, 1991, 24 p. (in Azerbaijani)
4. Nakhchivan Autonomous Republic for 1991–2001. Nakhchivan 2001, 91 p. Baku, 1996, 196 p. (in Azerbaijani)
5. Tagiyev A. M. School history in Azerbaijan. Baku: Maarif, 1993, 114 p. (in Azerbaijani)
6. The Concept of Development “Azerbaijan 2020: Looking into the Future” (Decree of the President of the Republic of Azerbaijan dated December 29, 2012). “Azerbaijan Teacher” newspaper. January 20, 2013 (in Azerbaijani)



УДК [37.043.2-056.213]:004(072)  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208567>

**Павло БАБИЧ**,  
*orcid.org/0000-0003-2145-1452*  
аспірант кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні й інформатики  
Бердянського державного педагогічного університету  
(Бердянськ, Запорізька область, Україна) *adbrd2950@gmail.com*

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена актуальній проблемі підготовки майбутніх вчителів інформатики до застосування мультимедійних технологій для молодших школярів в умовах інклюзивної освіти. Проаналізовано, що у світлі сучасних освітніх реалій висуваються нові вимоги до системи вищої педагогічної освіти з підготовки викладачів інформатики, які повинні ґрунтовно володіти фундаментальними знаннями в галузі інформатики й обчислювальної техніки, опанувати вміннями розробляти нові інформаційні й телекомунікаційні технології, мати здатність до грамотного їхнього використання в майбутній професійній діяльності. У дослідженні розглянуто сутність понять «інклюзивна освіта», «діти з особливими освітніми потребами», «мультимедіа», «мультимедійні технології». Виокремлено завдання інклюзивної освіти молодших школярів. Схарактеризовано мультимедійні технології навчання як один з ефективних засобів навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. У статті окреслено методичні аспекти вдосконалення підготовки майбутніх вчителів інформатики до застосування мультимедійних технологій для молодших школярів в умовах інклюзивної освіти, зокрема визначено педагогічні умови, які сприятимуть оптимізації підготовки майбутніх учителів інформатики до застосування мультимедійних технологій для молодших школярів в умовах інклюзивної освіти: наповнення предметів загальної та професійної підготовки змістовною складовою, орієнтованою на роботу з дітьми з особливими освітніми потребами; впровадження в процес професійної підготовки майбутніх учителів інформатики інтерактивних технологій навчання. У роботі обґрунтовано педагогічний ресурс навчальних дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Мультимедійні технології в початковій освіті» в контексті підготовки майбутніх учителів інформатики до застосування мультимедійних технологій для молодших школярів в умовах інклюзивної освіти. Схарактеризовані такі інтерактивні вправи, як «мозковий штурм», «дерево рішень», «асоціативний куц». Основними мультимедійними технологіями, які доцільно використовувати в освітньому процесі початкової школи з урахуванням інклюзивного компонента, визначено мультимедійні презентації, електронний освітній ігровий ресурс, мультимедійний фільм.

**Ключові слова:** професійна підготовка, мультимедійні технології, майбутні учителі інформатики, інклюзивна освіта, молодші школярі.

**Pavlo BABYCH**,  
*orcid.org/0000-0003-2145-1452*  
Graduate Student at the Department of Computer Technology  
in Management and Training and Computer Science  
of Berdyansk State Pedagogical University  
(Berdyansk, Zaporizhzhya region, Ukraine) *adbrd2950@gmail.com*

## TRAINING OF FUTURE SCIENCE TEACHERS TO THE USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES FOR YOUNGER PUPILS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

The article is devoted to the topic today, namely the preparation of future computer science teachers for the use of multimedia technologies for elementary school students in an inclusive education. It is analyzed that in the light of modern educational realities, new requirements are being put forward for the system of higher pedagogical education for the training of informatics teachers, who should thoroughly possess fundamental knowledge in the field of informatics and computer technology, master the skills to develop new information and telecommunication technologies, and have the ability to correctly use them in future professional activities. The study analyzes the essence of the concepts "Inclusive Education", "Children with Special Educational Needs", "Multimedia", "Multimedia Technologies". The tasks of inclusive education of primary school students are highlighted. Multimedia teaching technologies have been characterized as one of the effective means of teaching, educating and developing children with special educational needs. The article outlines the methodological aspects of improving the preparation of future informatics teachers for

*the use of multimedia technologies for younger students in inclusive education, in particular, the pedagogical conditions that optimize the preparation of future informatics teachers for the use of multimedia technologies for younger students in inclusive education are identified: filling out general subjects and vocational training of a content component oriented to work with children with special educational needs; introducing interactive teaching technologies into the process of training future teachers of computer science. The article substantiates the pedagogical resource of the educational disciplines "Pedagogy", "Psychology", "Multimedia Technologies in Primary Education" in the context of preparing future computer science teachers for the use of multimedia technologies for elementary students in inclusive education. Such interactive exercises as "brainstorming", "decision tree", and "associative bush" are characterized. The main multimedia technologies that are appropriate to use in the educational process of elementary school, taking into account the inclusive component, are multimedia presentations, an electronic educational game resource, and an animated film.*

**Key words:** vocational training, multimedia technology, future teachers of computer science, inclusive education, primary school students.

**Постановка проблеми.** Сучасний період розвитку суспільства характеризується посиленням ролі інформації та знання, які стають чинниками суспільного прогресу й добробуту. Необхідність формування в молодого покоління навичок самостійного, критичного, оперативного мислення, адаптації та орієнтування в умовах інформаційно насиченого простору висуває нові вимоги до змісту освіти, його модернізації та оновлення (Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання, 2018: 6).

Розвиток і впровадження принципів демократизму, гуманізму й відкритості в освіті сприяє соціальному прогресу й всебічному інтелектуальному й духовному розвитку особистості. Реагування на потреби окремої людини й суспільства в цілому наближають нас до утвердження освітньої парадигми, яка полягає в необхідності забезпечення рівного доступу до якісної освіти для кожного індивіда незалежно від його особливостей і обмежень (Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання, 2018: 6).

Реалізація гуманістичної парадигми передбачає впровадження інклюзивної освіти, що є еволюційним етапом після медичної (сегрегаційної) та інтегрованої моделей організації спеціальної освіти. Упродовж останніх двадцяти років концепція «інклюзія», або «соціальна модель», розвивається в Україні, спрямовуючись на зміни в суспільстві таким чином, щоби воно мало змогу забезпечувати рівну участь кожного громадянина в здійсненні його прав і надавало йому таку можливість (Софій, 2007).

На відміну від інтеграції (нормалізації), інклюзія ґрунтується на визнанні й повазі індивідуальних людських відмінностей. Основоположним у цій концепції є те, що не особистість має прилаштовуватися до суспільних, соціальних, економічних стосунків, а навпаки – суспільство має створити умови для задоволення особливих потреб кожної особистості (Мартинчук, 2011: 88–93).

**Аналіз досліджень.** Загальні питання змісту й структури підготовки вчителя інформатики були

предметом дослідження низки вітчизняних і зарубіжних науковців: Ж. Арсак, В. Бикова, Б. Гершунського, М. Жалдака, С. Овчарова, Ю. Рамського, Г. Шугайло та інших.

Проблема формування комп'ютерної грамотності, інформаційної культури педагога, перспективи застосування мультимедійних засобів навчання були предметом наукових розвідок В. Бикова, А. Гуржій, Ю. Жука, І. Захарової, В. Ключко, Г. Козлакової, І. Підласого, С. Свириденко, О. Співаковського, А. Хуторського та інших. Зміст, форми й методи навчання молодших школярів викладено в працях Н. Бібік, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, І. Шапошнікової та інших. Проблему інклюзивної освіти досліджували ряд авторів: Л. Шипиціна, Д. Ельконін, Ю. Загуменна, С. Сорокоумова, Л. Акатій, С. Сабельнікова, Н. Софій, П. Таланчук та інші. Реалізація прав дітей з особливими освітніми потребами на освіту розглядається як одне з найголовніших завдань державної політики в галузі освіти. Зазначене питання підтверджується в таких державних документах, як Конституція України (ст. 53), Концепція Нової української школи (НУШ), Закони України «Про освіту», «Про охорону дитинства», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про реабілітацію інвалідів в Україні». Ці документи дають можливість забезпечення дітям з особливими потребами відповідного освітнього середовища, свого розвитку й творчої самореалізації (Інклюзивне навчання в Новій українській школі, 2018).

Здобуття такими школярами якісної загальної та професійної освіти є одним із головних і невіддільних умов їхньої успішної соціалізації, реалізації їхньої повноцінної участі в житті суспільства, ефективної самореалізації в різних видах професійної та соціальної діяльності (Олексюк, 2014: 43–48).

Аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави констатувати, що у світлі сучасних освітніх реалій висуваються нові вимоги до системи вищої

педагогічної освіти з підготовки викладачів інформатики, які повинні ґрунтовно володіти фундаментальними знаннями в галузі інформатики й обчислювальної техніки, опанувати вміння розробляти нові інформаційні й телекомунікаційні технології, мати здатність до грамотного їхнього використання в майбутній професійній діяльності.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Оновлення змісту навчання потребує створення та використання нових освітніх систем, застосування інноваційних методів і засобів навчання, що потребує розробки нових технологій підготовки вчителя інформатики, здатного працювати в умовах сучасних комп'ютерних технологій та активно їх використовувати для молодших школярів в умовах інклюзивної освіти.

**Метою статті** є окреслення методичних аспектів підготовки майбутніх вчителів інформатики до застосування мультимедійних технологій для молодших школярів в умовах інклюзивної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Інклюзивна освіта – це освітня технологія, яка передбачає навчання та виховання дітей з особливими потребами у звичайному закладі освіти, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності освітнього процесу (Інклюзивне навчання в Новій українській школі, 2018: 24).

Особа з особливими освітніми потребами – це особа, чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми (обдарована, має інвалідність, належить до соціально вразливої категорії населення тощо).

Особа з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку – це особа, яка має відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими чи набутими розладами (Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання, 2018: 233).

Термін «діти з особливими освітніми потребами» використовується у вужчому розумінні інклюзивної освіти й охоплює дітей з порушеннями психофізичного розвитку й дітей з інвалідністю (Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання, 2018: 24).

Аналіз науково-педагогічної літератури дав змогу виокремити наступні завдання інклюзивної освіти:

- здобуття дітьми з особливими потребами освіти відповідного рівня у середовищі здорових однолітків;
- забезпечення всебічного розвитку дітей, реалізація їхніх здібностей;
- створення освітньо-реабілітаційного середовища для задоволення освітніх потреб дітей з

особливостями психофізичного розвитку й дітей з інвалідністю;

- створення позитивного мікроклімату в освітньому закладі з елементами інклюзивного освітнього середовища, формування активного міжособистісного спілкування дітей з особливими потребами з іншими дітьми;

- забезпечення диференційованого психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами;

- надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими потребами, залучення батьків до розроблення індивідуальних планів та освітніх програм (Інклюзивне навчання в Новій українській школі, 2018: 24; Мартинчук, 2011: 88–93; Софій, 2007; Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання, 2018).

Одним з ефективних засобів навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами є мультимедійні технології навчання. Про важливість формування інформаційно-цифрової компетентності наголошується і в Концепції Нової української школи (НУШ), в якій зазначено, що окреслена компетентність «передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі й приватному спілкуванні <...> Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо)» (Нова українська школа, 2017: 4).

Мультимедіа – це нова інформаційна технологія, що дає змогу чітко й ефективно оперувати великим обсягом різноманітної інформації, представленої на одному електронному пристрої, уможливорює цілісність комплексного сприймання та спрямована на пізнавальний розвиток людини (Матюх, 2016: 65).

Мультимедійні технології дають змогу свідомо й гармонійно поєднувати різні види мультимедійної інформації, що допомагає представляти знання в різних форматах: зображення, зокрема скановані світлини, креслення, мапи, слайди; звукозаписи голосу, звукові ефекти й музика; відео, складні відеоефекти й анімаційне імітування; анімації та симуляції (Пінчук, 2006: 179).

Зважаючи на актуальність проблеми модернізації інклюзивної освіти засобами інноваційних освітніх технологій, вважаємо доцільним окреслити методичні аспекти вдосконалення підготовки майбутніх вчителів інформатики до застосування мультимедійних технологій для молодших школярів в умовах інклюзивної освіти. Інклюзивну готовність такого фахівця визначаємо як складну

інтегральну суб'єктну якість особистості педагога, яка поєднує комплекс академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій, визначає можливість ефективної професійно-педагогічної діяльності в контексті інклюзивної освіти й детермінується специфікою використання мультимедійних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (Олексюк, 2014: 43–48).

На нашу думку, педагогічними умовами, які сприятимуть оптимізації підготовки майбутніх учителів інформатики до застосування мультимедійних технологій для молодших школярів в умовах інклюзивної освіти, є такі: наповнення предметів загальної та професійної підготовки змістовною складовою частиною, орієнтованою на роботу з дітьми з особливими освітніми потребами; впровадження в процес професійної підготовки майбутніх учителів інформатики інтерактивних технологій навчання.

Аналіз навчальних планів для студентів спеціальності 014.09 «Середня освіта. Інформатика» Бердянського державного педагогічного університету дав змогу виокремити наступні дисципліни, які володіють значним педагогічним ресурсом у контексті підготовки майбутніх учителів інформатики до застосування мультимедійних технологій для молодших школярів в умовах інклюзивної освіти: «Педагогіка», «Психологія», «Мультимедійні технології в початковій освіті». Збагачуючи змістове наповнення окреслених дисциплін інклюзивним компонентом і враховуючи визначені педагогічні умови, ми пропонуємо такі методи й прийоми навчання: традиційні: бесіда, диспут, творча робота (складання схем, таблиць); інтерактивні: мозковий штурм, асоціативний куц, дерево рішень.

Зокрема, в процесі вивчення дисципліни «Педагогіка» в рамках розглядання теми «Система педагогічних наук» студенти працювали над структурно-логічною схемою «Корекційна педагогіка» (рис. 1).

У процесі роботи над складовими частинами системи корекційної педагогіки майбутні вчителі інформатики мали змогу ознайомитись із галуззю педагогіки, яка досліджує проблеми освіти,

навчання та виховання осіб (переважно дитячого віку) з вадами психофізичного розвитку. Вони переконалися, що ця галузь педагогіки об'єднує низку дисциплін, що вивчають специфіку педагогічної діяльності при значних порушеннях у дітей слуху (сурдопедагогіка), зору (тифлопедагогіка), мовлення (логопедія), інтелектуального розвитку (олігофренопедагогіка), емоційно-вольової сфери й біопсихічних механізмів соціальної поведінки (Мартинчук, 2011: 88–93).

Надалі в процесі практичного заняття з педагогіки шляхом використання різновиду інтерактивної вправи «Асоціативний куц» студенти за допомогою стрілок на схемі з'єднували назву галузі корекційної педагогіки з її трактуванням, а також ознайомлювалися з характеристиками дітей з особливими освітніми потребами (вадами слуху, мовлення, зору, інтелекту). Такі завдання сприяли засвоєнню знань майбутніми учителями інформатики про види корекційної педагогіки, психологічні особливості дітей з особливими освітніми потребами.

У процесі вивчення дисципліни «Психологія» студенти продовжували ознайомлюватись із психологічними особливостями дітей з особливими освітніми потребами. З цією метою вони готували доповіді у вигляді мультимедійних презентацій. Одним із завдань для самостійної роботи студентів було віднайти в мережі INTERNET мультимедійні технології для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. У процесі практичних занять із психології майбутні вчителі інформатики мали можливість переконатися в тому, що інтерактивність, можливість зображення великих обсягів інформації в стислому доступному форматі, позитивний вплив на активізацію пізнавальних процесів, розвитку мислення, уваги, уяви, пам'яті, мовлення, інтеграція різноманітних типів мультимедійних даних і вплив на різні органи чуття – все це зумовлює доцільність використання мультимедійних технологій в навчанні, вихованні й розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами, зокрема в умовах інклюзивної освіти.

У процесі вивчення дисципліни «Мультимедійні технології в початковій освіті» за допомогою

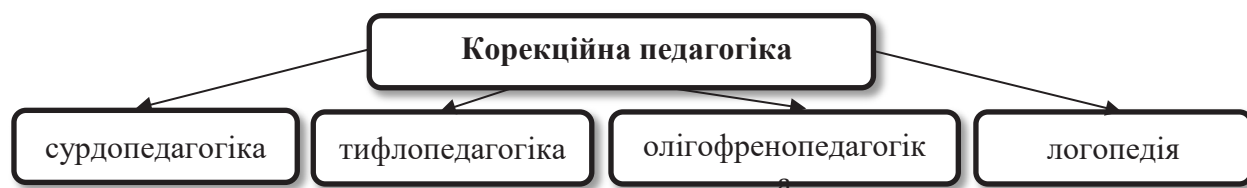


Рис. 1. Система корекційної педагогіки



мозкового штурму студенти обговорювали таку проблему: яким чином мультимедійні навчальні системи можуть компенсувати такі труднощі роботи в класах з інклюзивним компонентом:

- відсутність спеціальних аудіовізуальних засобів навчання;
- недостатність або відсутність спеціальних педагогів або психологів;
- складність сприйняття дитини з інвалідністю як партнера;
- зниження уваги дитини на уроці, відсутність тиші й дисципліни;
- недостатню можливість здійснення особистісно орієнтованого підходу до дітей.

Після аналізу пропозицій «мозкового штурму» майбутні вчителі інформатики в процесі фронтальної роботи, обираючи найактуальніші, на їхню думку, аргументації, за допомогою інтерактивного прийому «Дерево рішень» обґрунтували наступні переваги впровадження мультимедійних технологій в умовах інклюзивної освіти (рис. 2).

До основних мультимедійних технологій, які доцільно використовувати в освітньому процесі початкової школи з урахуванням інклюзивного компонента, відносимо наступні:

1. Мультимедійна презентація – упорядкована система слайдів за певною тематикою, що збері-

гається у файлі спеціального формату. Водночас кожний слайд може містити текстові, графічні, табличні дані, анімацію, аудіо, відео й інше. Цей засіб дозволяє комбінувати звук і зображення в динаміці, що сприяє активізації доцільної уваги молодшого школяра з особливими освітніми потребами. У процесі роботи з молодшими школярами їх доцільно застосовувати під час вивчення нових понять, термінів, або для закріплення матеріалу (Матюх, 2016: 65–69).

2. Електронний освітній ігровий ресурс – це окремий вид ігрового програмного забезпечення, розроблений для розв'язання дидактичних завдань у процесі навчання молодших школярів. Мета використання електронного освітнього ігрового ресурсу має подвійний зміст: ігровий – одержання дитиною «винагороди» після досягнення ігрової мети; навчальний і розвивальний – набуття та розвиток знань, умінь і навичок. Під час ігри в дітей розвиваються позитивні емоційні реакції, прагнення досягати поставленої мети, що сприяє корекції та розвитку психічних процесів (Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання, 2018). Електронний освітній ігровий ресурс доцільно застосовувати в умовах роботи групи продовженого дня або самостійно молодшими школярами в домашніх умовах під



Рис. 2. Переваги упровадження мультимедійних технологій в інклюзивній освіті

час закріплення знань, відпрацювання умінь і навичок.

3. Мультиплікаційний фільм – продукт мультиплікації, створений шляхом зйомки послідовних фаз руху об'єктів. З перегляду мультфільмів діти отримують значні обсяги даних художньо-естетичного, морально-етичного, пізнавального й іншого характеру (Коваленко, 2016: 16). Їхнє впровадження в освітній процес дозволяє позитивно впливати на засвоєння способів поведінки, алгоритмів досягнення цілей, розвиток емоційної сфери й психічних процесів (мислення, пам'яті, уваги, уяви тощо). Перегляду мультфільму (або його фрагменту) має передувати вступне слово учителя з метою підготовки молодших школярів до засвоєння основної смислово-сюжетної лінії. Перегляд має завершуватися постановкою педагогом системи проблемних запитань, а також наданням можливості дітям висловити власні думки, описати почуття, відношення до героїв мультфільму, зобразити рефлексію побаченого. Вважаємо доцільним демонструвати мультиплікаційні фільми для пояснення та формування складних комплексних понять виховного спрямування: морально-етичних цінностей, норм соціальної поведінки й взаємодії (Коваленко, 2016: 16).

У процесі вивчення дисципліни «Мультимедійні технології в початковій освіті» студенти мали змогу стати авторами розробок дидактичних

засобів із метою індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу, розвитку творчих здібностей молодших школярів, створення сприятливого психоемоційного фону в умовах інклюзивного освітнього середовища.

**Висновки.** Мультимедійний освітній контент може стати суттєвим чинником позитивних змін, оскільки комплексне застосування мультимедійних технологій дає можливість залучити більшу кількість учасників освітнього процесу з меншими витратами; задовольнити вимоги соціальної справедливості для всіх груп населення; відкрити широкі перспективи для покращення якості освіти в напрямі її доступності для осіб з особливими освітніми потребами, сприяючи рівному доступу до інформації та освітніх послуг, що позитивно впливатиме на повноцінну й плідну суспільну інтеграцію інклюзивної освіти в інноваційний освітній простір сучасної початкової школи.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці й теоретичному обґрунтуванні варіативної навчальної дисципліни «Мультимедійні технології в інклюзивній освіті», яка надасть змогу розв'язати проблему підготовки майбутніх вчителів інформатики до застосування мультимедійних технологій для молодших школярів в умовах інклюзивної освіти на якіснішому технологічно-методичному рівні.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інклюзивне навчання в Новій українській школі : у 2 ч. / упорядн. : А. В. Лапін, Л. О. Сурмай, О. І. Щуцька. Київ : Інтерсервіс, 2018. 230 с.
2. Коваленко В. В. Мультиплікаційна продукція як засіб формування соціальної компетентності учнів молодших класів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016. № 8 (51). С. 16–18.
3. Мартинчук О. В. Інклюзивне навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2011. Вип. 29. С. 88–93.
4. Матюх Ж. В. Проблеми та перспективи впровадження мультимедійних технологій в інклюзивну дошкільну освіту. *Нові технології навчання : науково-методичний збірник*. Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2016. Ч. 1. С. 65–69.
5. Нова українська школа: поради для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2017. 206 с.
6. Олексюк О. Р. Аналіз використання електронних ресурсів у науково-дослідній роботі майбутніх вчителів інформатики. *Наукові записки. Серія «Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти»*. 2014. № 5. С. 43–48.
7. Пінчук О. П. Дидактичний аспект проблеми визначення мультимедіа в освіті. *Наукові записки. Серія «Педагогічні та історичні науки»*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2006. Вип. XIV (64). С. 178–184.
8. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Л. І. Даниленко*. Київ, 2007. 128 с.
9. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін. ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.

#### REFERENCES

1. Lapin, A. V., Surmai, L. O., Shchutka, O. I. (2018). *Inklyuzyvne navchannia v Novii ukrainskii shkoli* [Inclusive Education at the New Ukrainian School]. Kyiv: Interservis [in Ukrainian].
2. Kovalenko, V. V. (2016). *Multyplikatsiina produktsiia yak zasib formuvannia sotsialnoi kompetentnosti uchniv molodshykh klasiv* [Animation Production as a Means of Formation of Social Competence in Elementary School Pupils]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and Development of Gifted Personality*, 8 (51), 16–18 [in Ukrainian].

3. Martynchuk, O. V. (2011). Inkluzyvne navchannia ditei z osoblyvymy potrebamy v zahalnoosvitnomu prostori [Inclusive Education of Children with Special Needs in the General Educational Space]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and Methodology of Teaching and Upbringing*, 29, 88–93 [in Ukrainian].
4. Matiukh, Zh. V. (2016). Problemy ta perspektyvy vprovadzhennia multymediinykh tekhnolohii v inkluzyvnu doshkilnu osvitu [Problems and Prospects of Implementation of Multimedia Technologies in Inclusive Preschool Education]. *Novi tekhnolohii navchannia – New Teaching Technologies: Scientific and Methodological Collection of Papers*. Kyiv : Instytut innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity MON Ukrainy, 88(1), 65–69 [in Ukrainian].
5. Bibik, N. M. (2017). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian School]*. Kyiv : TOV Vydavnychi dim “Pleiady” [in Ukrainian].
6. Oleksiuk, O. R. (2014). Analiz vykorystannia elektronnykh resursiv u naukovo-doslidnii roboti maibutnikh vchyteliv informatyky [Analysis of the Use of Electronic Resources in the Research Work of Future Teachers of Informatics]. *Naukovi zapysky. Serii: problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity – Proceedings. Series: Problems of Methods of Physico-Mathematical and Technological Education*, 5, 43–48 [in Ukrainian].
7. Pinchuk, O. P. (2006). *Dydaktychnyi aspekt problemy vyznachennia multymedia v osviti. Naukovi zapysky. Seriiia pedahohichni ta istorychni nauky [Didactic Aspect of the Problem of Definition of Multimedia in Education]*. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, XIV (64), 178-184 [in Ukrainian].
8. Sofii, N. Z., Naida, Yu. M. (2007). *Kontseptualni aspekty inkluzyvnoi osvity. Inkluzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia [Conceptual Aspects of Inclusive Education. Inclusive School: Features of Organization and Management]* : navch.-metod. posib. Kyiv [in Ukrainian].
9. Heta A. V., Zaika V. M., Kovalenko V. V. (2018). *Suchasni zasoby IKT pidtrymky inkluzyvnoho navchannia : navchalnyi posibnyk [Tools for Supporting Inclusive Education: Textbook]*. Poltava : PUET [in Ukrainian].

**Майя БАБКІНА,**

*orcid.org/0000-0002-6403-2226*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) *babkina\_m@ukr.net*

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*У статті досліджено формування професійної компетентності сучасного викладача вищого навчального закладу. Проаналізовано різні трактування понять «компетентність» і «професійна компетентність» у сучасних педагогічних дослідженнях і нормативних актах. Розглянуто поєднання складових у процесі формування професійної компетентності викладача. Визначено особистісно-індивідуальну, психолого-педагогічну, фахову, дослідницьку, інформаційну, соціальну, громадянську компетентності викладача як чинників становлення його професійної майстерності. Акцентовано на тому, що вдосконалення та впровадження інноваційних технологій і методик в освіті залежить від професійної компетентності викладача вищого навчального закладу. Зазначено, що сучасний викладач – це хороши педагог і психолог, висококваліфікований фахівець, організатор, громадянин, особистісні якості й професійна майстерність якого є головними факторами його педагогічного впливу. Наголошено, що в комунікативній взаємодії зі студентами викладач є не лише простим ретранслятором інформації та знань, але й сам повинен відповідати вимогам морально-духовної особистості й активного громадянина. Саме тоді він виступає як вища цінність у системі соціальних орієнтацій та установок.*

*Таким чином, чим вищий рівень сформованості професійних знань, навичок та умінь сучасного викладача вищого навчального закладу, тим ефективніше він впливатиме на освітній процес. Професійну компетентність викладача доцільно розглядати як інтегровану характеристику якостей його особистості для реалізації в професійній діяльності, що визначається необхідним рівнем знань за фахом і педагогічною майстерністю. Отже, всі освітні процеси значною мірою залежать від професійної компетентності сучасного викладача вищого навчального закладу.*

**Ключові слова:** професійна компетентність, педагогічна майстерність, викладач вищого навчального закладу.

**Майя БАБКІНА,**

*orcid.org/0000-0002-6403-2226*

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Foreign Languages Department

of Lviv Polytechnic National University

(Lviv, Ukraine) *babkina\_m@ukr.net*

## FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE MODERN TEACHER OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

*The formation of professional competence of the modern teacher of a higher educational institution is researched in the article. The various interpretations of the concepts of “competence» and “professional competence” in the modern pedagogical research and normative acts are analyzed. The combination of components in the process of the formation of professional competence of the teacher is considered. Personal and individual, psychological and pedagogical, professional, research, information, social, civic competences of the teacher as factors of the development of his/her professional excellence are determined. It is emphasized that the improvement and implementation of innovation technology and innovative methods in education depend on the professional competence of the teacher of a higher education institution. It is stated that the modern teacher is a professional pedagogue and psychologist, a highly qualified specialist, an organizer, a citizen, whose personal qualities and professional excellence are the main factors of his/her pedagogical influence. It is highlighted that in communicative interaction with students, the teacher is not only a simple repeater of information and knowledge, but also has to meet the requirements of the moral and spiritual personality and active citizen. It is then that he/she acts as the highest value in the system of social orientations and attitudes.*

*Thus, the higher the level of the formation of professional knowledge, skills and abilities of the modern university teacher is, the more effective he/she will influence educational process. The professional competence of the teacher should be considered as an integrated characteristic of qualities of his/her personality for achieving goals in professional activity, which is determined by the required level of knowledge by profession and pedagogical excellence. Therefore, all educational processes depend to a large extent on the professional competence of the modern teacher of a higher education institution.*

**Key words:** professional competence, pedagogical excellence, teacher of a higher education institution.



**Постановка проблеми.** Сучасні процеси глобалізації зумовлюють нові тенденції в освіті. Наша реальність ставить свої вимоги не тільки до проблем освіти в Україні, але й в усьому світі. Сьогодення потребує модернізації освітніх систем на різних рівнях, впровадження інноваційних технологій і методик підготовки фахівців в умовах трансформаційних суспільних процесів.

Достатньо актуальною є проблема здобуття кожним громадянином нашої держави якісної освіти й професійної підготовки, яка визначена й нормативно встановлена в системі державного загальноосвітнього стандарту. Як зазначено в Законі України «Про вищу освіту», основним завданням закладу вищої освіти є впровадження на високому рівні освітньої діяльності, яка забезпечує здобуття особами вищої освіти відповідного ступеня за обраними ними спеціальностями (Закон України «Про вищу освіту», 2014). Таким чином, ефективність освітнього процесу передусім залежить від якості освітніх послуг, підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів, формування професійної компетентності викладача вищого навчального закладу.

**Аналіз досліджень.** У сучасних педагогічних дослідженнях є різні трактування «професійної компетентності». В нормативних актах поняття «компетентність» трактують як динамічну комбінацію знань, умінь, практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних, громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну або навчальну діяльність (Закон України «Про вищу освіту», 2014) У наукових дослідженнях компетентність розглядають як інтегровану якість особистості, що поєднує знання, уміння, навички, досвід, які зумовлюють готовність і здатність до розв'язання проблем у різних сферах суспільного життя, до постійного вдосконалення та підвищення рівня професійних якостей.

Під професійною компетентністю, як стверджує Н. Глебова, науковці розуміють спеціальні знання та вміння, необхідні для здійснення певної професійної діяльності (Глебова, 2016: 73). За визначенням Л. Алексеєнко-Лемовської, – це сукупність професійних й особистісних якостей, необхідних для успішної педагогічної діяльності (Алексеєнко-Лемовська, 2018: 18). Професійна компетентність, на думку О. Мартиненко і Г. Ковтун, містить вміння вільно орієнтуватися в науковому й інформаційному просторах, упроваджувати в процес навчання інноваційні педагогічні технології, створювати авторські навчальні

програми, знаходити ефективні рішення (Мартиненко, Ковтун, 2014: 287). Формування професійної компетентності, як зазначає Н. Болюбаш, є процесом, що виражається в педагогічній взаємодії викладача й студентів і спрямований на їхню спільну діяльність під час навчання (Болюбаш, 2009). О. Гура розглядає професійну компетентність як особистісно-професійну системну якість, що забезпечує на особистісному рівні самоорганізацію вчителя відповідно до вимог професійної діяльності в навчальному закладі (Гура, 2005). Професійна компетентність, за визначенням О. Бесової, – інтегративна професійно-особистісна характеристика вчителя, що відбиває його професіоналізм, готовність виконувати професійні функції та домагатися високих результатів у професійній діяльності (Бесова, 2014: 158).

Отже, професійна компетентність є поняттям багатоаспектним, що перебуває в процесі постійної зміни відповідно до вимог сьогодення.

**Мета статті** – дослідження професійної компетентності сучасного викладача вищого навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу.** Викладач є представником професії, яка має на меті служіння суспільству, розуміння особистої відповідальності за навчання та виховання студентської молоді. Усвідомлення такої місії надає викладачу серйозної мотивації для опановування педагогічними й спеціальними навичками, набуття яких передбачає наполегливе навчання, вдосконалення та дослідницьку діяльність протягом усього життя, готовність до різних викликів і змін. На нашу думку, такий вмотивований викладач забезпечить викладання на високому науково-теоретичному й методичному рівні навчальної дисципліни відповідно до освітньої програми за спеціальністю, буде провадити наукову діяльність, підвищуватиме професійний рівень і педагогічну майстерність, дотримуватиметься норм педагогічної етики, виховуватиме в студентів патріотизм, повагу до Конституції та державних символів України, розвиватиме в студентів навички громадянської активності, ініціативи, самореалізації, формуватиме в них творчі здібності, критичне мислення, тому що він є не тільки професіоналом у своїй галузі, але й водночас активним громадянином своєї держави.

Викладач розуміє, що сучасність ставить усе жорсткіші й різноманітніші вимоги до його особистості й діяльності. Відповідно, в такого викладача буде сформована здатність та вміння змінювати методи й форми, структуру й зміст навчального матеріалу. Він буде постійно індивідуалізувати

освітні програми, розробляти інтеграційні курси, що буде чітко виявляти його високий рівень творчої ініціативи й професіоналізму. Як викладач вищого навчального закладу й за змістом своєї професійної діяльності він повинен бути готовий до сприйняття інноваційних процесів і володіння новітніми освітніми технологіями. У сучасного викладача повинна бути сформована сукупність універсальних якостей: здібності організатора, оратора, аналітика, психолога, педагога, здатність до партнерської взаємодії зі студентами й педагогічним колективом, а також фахова компетентність. Окрім того, він повинен бути ерудований в інших галузях знань, мати високі показники кваліфікаційних характеристик, добре сформовані громадянські якості й цінності, бути здатним до громадянської активності й соціальної взаємодії, бути емоційно стійким до щоденних викликів.

Педагогічна майстерність викладача полягає насамперед в його формуванні як особистості, в самовихованні, самовдосконаленні й самореалізації. Адже перспектива розвитку особистості як активного члена суспільства залежить від моральних і громадянських якостей педагогів, наставників, керівників освітньо-виховним процесом.

У Законі України «Про вищу освіту» особливу увагу приділяють обов'язкам науково-педагогічних працівників (Закон України «Про вищу освіту», розділ 10, 2014: 58), і достатньо чітко виокремлено основні завдання вищої школи: «забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі наукової та інноваційної діяльності; створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів; збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства; поширення знань серед населення; підвищення освітнього й культурного рівня громадян; впровадження наукової діяльності шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу; підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації» (Закон України «Про вищу освіту», розділ 6, 2014: 26).

Таким чином, всі освітні процеси значною мірою залежать від професійної компетентності викладача. Беручи до уваги нормативні акти й наукові дослідження, професійна компетентність сучасного викладача вищого навчального закладу, на нашу думку, залежить від сформованості наступних складових частин:

– *особистісно-індивідуальної компетентності*, яку розглядаємо як здатність до особистісного самовираження та самореалізації, без-

перервного здобуття нових знань і навичок, як сформованість внутрішніх мотивацій і ціннісних орієнтацій у взаємодії зі студентською молоддю, педагогічним колективом і громадськістю, як вияв особистої відповідальності за освіту й виховання студентської молоді, як вміння раціонально й оптимально організувати свою трудову діяльність, самостійно приймати нестандартні рішення;

– *психолого-педагогічної компетентності*, яка передбачає знання вікових особливостей і психологічних закономірностей розвитку студентської молоді з метою цілеспрямованого використання цих знань для максимального розкриття здібностей і всебічного розвитку особистості вихованця, комунікативну взаємодію викладача й студента. Окрім того, Л. Алексеєнко-Лемовська розглядає психолого-педагогічну компетентність як вміння створювати сприятливий мікроклімат у педагогічному колективі (Алексеєнко-Лемовська, 2018: 21);

– *фахової компетентності*, що означає набуття фахової кваліфікації на достатньо високому рівні, здатність до професійного розвитку, вміння ефективно провадити навчально-методичну й науково-дослідну роботу. Фахова компетентність, або науковці ще виділяють предметну (спеціальну) компетентність, як зазначає Л. Алексеєнко-Лемовська, об'єднує знання в галузі дисципліни, орієнтацію в сучасних дослідженнях, володіння методами викладання дисципліни, використання сучасних педагогічних технологій навчання (Алексеєнко-Лемовська, 2018: 20–21);

– *дослідницької компетентності* як однієї з найважливіших складових професійного зростання викладача вищого навчального закладу, який володіє навичками науково-теоретичної та фахово-практичної діяльності. Формування дослідницької компетентності передбачає поєднання певного комплексу знань, умінь і навичок. Вона проявляється через творче й критичне мислення, окреслення системи індивідуальних і соціальних цінностей і пріоритетів, здатність орієнтуватися в різних ситуаціях невизначеності, поліпшення власних стратегій розв'язання питань, забезпечення певного рівня володіння новітніми технологіями (Мартиненко, Ковтун, 2014: 291). Дослідницьку компетентність М. Васильєва розглядає як готовність фахівця до виконання певних дій у науково-дослідній роботі й пропонує перелік здатностей, ґрунтуючись на важливості саме діяльнісного складника: використовувати наукові методи дослідження; виділяти актуальну наукову проблему й знаходити шляхи її розв'язання;

формулювати гіпотезу дослідження, використувуючи сучасні методи отримання та оброблення інформації; проводити експериментальне дослідження та апробацію визначених наукових положень; аргументовано представляти отримані наукові результати тощо (Васильєва, 2019: 127);

– *інформаційної компетентності*, яка передбачає володіння інформаційними технологіями, уміння опрацьовувати різні види інформації та здатність ефективно її застосовувати в професійній діяльності. Інформаційну компетентність О. Бесова розглядає як здатність особистості орієнтуватися в потоці інформації, знаходити й відбирати необхідний матеріал, класифікувати його, узагальнювати, критично до нього ставитися, на основі здобутих знань розв'язувати інформаційну проблему, пов'язану з професійною діяльністю (Бесова, 2014: 159). До складу інформаційної компетентності, як зазначає Н. Баловсяк, належать складові частини: інформаційна, яка визначає здатність ефективно роботи з інформацією в різних формах її представлення; комп'ютерна, що визначає вміння та навички роботи із сучасною комп'ютерною технікою та програмним забезпеченням; процесуально-діяльнісна, яка визначає здатність застосовувати сучасні засоби інформаційно-комп'ютерних технологій до роботи з інформаційними ресурсами й розв'язання різноманітних задач (Баловсяк, 2004: 26). В інформаційному суспільстві успішна професійна підготовка залежить від готовності й здатності спеціаліста сприймати, критично оцінювати й використовувати у власній професійній діяльності безперервний потік інформації, створювати новий інформаційний продукт, застосовувати інноваційні технології (Бабкіна, 2014: 150);

– *соціальної компетентності*, яку розуміємо як здатність до соціальної взаємодії, колективної професійної діяльності, співробітництва, соціальної відповідальності за результати своєї праці. Становлення соціальної компетентності викладача неможливе поза процесом формування фахівця-професіонала, що зумовлює взаємозалежність професійної та соціальної компетентності. Формування соціальної компетентності фахівця, на думку Н. Глебової, має ґрунтуватись на ідеї взаємовпливів індивідуального й громадського (Глебова, 2016: 72);

– *громадянської компетентності*, яку розглядаємо як сформованість громадянських якостей і цінностей, усвідомлення своєї ролі в суспільстві як активного громадянина, реалізацію громадянських знань, власних прав, свобод та обов'язків. Громадянська компетентність характеризується

наступними показниками: знання про сутність громадянськості, розуміння сутності різних суспільних явищ і процесів; обізнаність з проблемами місцевої громади й здатність до їхнього розв'язання; уміння аналізувати й об'єктивно оцінювати соціальну ситуацію; усвідомлення своєї ролі в суспільстві як активного громадянина (Бабкіна, 2017). Громадянська компетентність розглядається як сукупність громадянських знань і умінь у різних сферах суспільного життя, громадянських цінностей, ставлень, установок (загальнолюдських, демократичних, національних). Громадянську компетентність О. Пометун визначає як інтегровану характеристику особистості, здатність, спроможність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства (Пометун, 2005). Сформованість громадянської компетентності особистості дозволяє ефективно застосовувати здобуті громадянські знання, уміння, навички, досвід і бути здатною активно взаємодіяти в соціальному середовищі. Окрім того, викладач повинен не тільки бути активним громадянином, але й розвивати навички громадянської активності в студентів.

Таким чином, формування професійної компетентності сучасного викладача вищого навчального закладу залежить від поєднання зазначених вище складових частин. Чим вищий рівень сформованості його професійних знань, навичок і умінь, тим ефективніше він впливатиме на освітній процес. Професійну компетентність викладача доцільно розглядати як інтегровану характеристику якостей його особистості для реалізації в професійній діяльності, що визначається необхідним рівнем знань за фахом і педагогічною майстерністю.

**Висновки.** Отже, професійна компетентність сучасного викладача вищого навчального закладу залежить від сформованості його особистісно-індивідуальної, психолого-педагогічної, фахової, дослідницької, інформаційної, соціальної, громадянської компетентностей. Сучасний викладач – це хороший педагог і психолог, висококваліфікований фахівець, організатор, громадянин, особистісні якості й професійна майстерність якого є головними факторами його педагогічного впливу. У комунікативній взаємодії зі студентами викладач є не лише простим ретранслятором інформації та знань, але й сам повинен відповідати вимогам морально-духовної особистості й активного громадянина. Саме тоді він виступає як вища цінність у системі соціальних орієнтацій та установок.



### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєнко-Лемовська Л. В. Методична компетентність вихователів закладів дошкільної освіти як складова професійної компетентності. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*. 2018. Вип. 7/39. С. 13–26.
2. Бабкіна М. І. Використання інформаційних потоків у процесі проектно-діяльності студентів за фахом. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2014. № 5 (39). С. 150–157.
3. Бабкіна М. І. Компетентнісний підхід до формування активної громадянської позиції молоді особистості. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 3–4 лютого 2017 р. Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 129–132.
4. Баловсяк Н. В. Інформаційна компетентність фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 5. С. 21–28.
5. Бєсова О. Г. Інформаційна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя математики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2014. № 5 (39). С. 157–162.
6. Болюбаш Н. М. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Наукові праці*: науково-методичний журнал. Миколаїв : Вид-во МДУ імені П. Могили. 2009. Вип. 99. Т. 112. С. 88–95.
7. Васильєва М. П. До проблеми визначення компетентностей з науково-дослідницької діяльності майбутніх фахівців. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжсуб'єктивний збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*. Вип. 26. Т. 1. 2019. С. 124–128.
8. Глєбова Н. І. Соціальна компетентність як складова формування професіоналізму фахівців водного транспорту в умовах неперервної освіти. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсонський державний університет, 2016. Вип. LXXIII. Т. 2. С. 71–75.
9. Гура О. І. Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ. *Вісник Житомирського університету імені Івана Франка*. 2005. № 25. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1106/1/05goipkv.pdf>.
10. Про вищу освіту : Закон України від 18 березня 2020 р. № 1556-VII / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
11. Мартиненко О. В., Ковтун Г. І. Дослідницька компетентність учителя математики та економіки: специфіка формування. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2014. № 5 (39). С. 286–294.
12. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. Вип. 23. С. 18–20.

### REFERENCES

1. Aleksieienko-Lemovska L. V. Metodychna kompetentnist vykhovateliv zakladiv doshkilnoyi osvity yak skladova profesiinoyi kompetentnosti [Methodological competence of educators at pre-school educational institution as a component of professional competence]. *Liudynoznavchi studii. Seriya "Pedahohika"*. 2018. Vyp. 7/39. S. 13–26 [in Ukrainian].
2. Babkina M. I. Vykorystannya informatsiynykh potokiv u protsesi proektnoyi diyalnosti studentiv za fakhom [Application of information flows for the students' design activity by profession]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi*. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka. 2014. № 5 (39). S. 150–157 [in Ukrainian].
3. Babkina M. I. Kompetentnisnyy pidkhid do formuvannya aktyvnoyi hromadyans'koyi pozytsiyi molodoyi osobystosti. Suchasni tendentsiyi ta faktory rozvytku pedahohichnykh ta psykhohichnykh nauk: materialy mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi (Kyiv, 3–4 lyutoho 2017 r.) [Competent approach to the formation of an active civic position of the young person]. *Current tendencies and factors of the development of pedagogical and psychological sciences: materials of the International Scientific and Practical Conference (Kyiv, February 3-4, 2017)*. Kyiv: HO "Kyiv's'ka naukova orhanizatsiya pedahohiky ta psykhohohiyi", 2017. S. 129–132 [in Ukrainian].
4. Balovsiak N. V. Informatsiynna kompetentnist' fakhivtsya [Information competence of the specialist]. *Pedahohika i psykhohohiya profesiynoyi osvity*. 2004. № 5. S. 21–28 [in Ukrainian].
5. Besova E. H. Informatsiynna kompetentnist' yak skladova profesiynoyi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya matematyky [Information competence as a component of professional competence of future teachers of mathematics]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi*. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka. 2014. № 5 (39). S. 157–162 [in Ukrainian].
6. Boliubash N. M. Teoretychni zasady formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh ekonomistiv [Theoretical principles of the formation of professional competence of future economists]. *Naukovi pratsi: naukovo-metodychnyy zhurnal. Mykolayiv: Vyd-vo MDU imeni P. Mohyly*. 2009. Vyp. 99. T. 112. S. 88–95 [in Ukrainian].
7. Vasylieva M. Do problemy vyznachennya kompetentnostey z naukovo-doslidnyts'koyi diyal'nosti maybutnikh fakhivtsiv [To the problem of definition of competences in research activities of future professionals]. *Aktual'ni pytannya humanitarnykh nauk. Seriya "Pedahohika"*. Vyp. 26. T. 1. 2019. S. 124–128 [in Ukrainian].
8. Glebova N. I. Sotsial'na kompetentnist' yak skladova formuvannya profesionalizmu fakhivtsiv vodnoho transportu v umovakh neperervnoyi osvity [Social competence as a component of formation in professionalism by specialists of water transport in the conditions of continuous education]. *Zbirnyk naukovykh prats' "Pedahohichni nauky"*. Kherson's'ky derzhavnyy universytet. 2016. Vyp. LXXIII. T. 2. S. 71–75 [in Ukrainian].



9. Hura O. I. Sutnist' profesiynoyi kompetentnosti vykladacha VNZ [Essence of the professional competence of the teacher of a higher education institution]. Visnyk Zhytomyrs'koho universytetu imeni Ivana Franka. 2005. № 25. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1106/1/05goipkv.pdf>. [in Ukrainian].

10. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 № 1556 – VII [Law of Ukraine “On Higher Education” of 01.07.2014 № 1556 – VII]. URL: <http://https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].

11. Martynenko O. V., Kovtun G. I. Doslidnyts'ka kompetentnist' uchytelya matematyky ta ekonomiky: spetsyfika formuvannya [Research competency of the teacher of mathematics and basics of economics: specificity of formation]. Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka. 2014. № 5(39). S. 286–294 [in Ukrainian].

12. Pometun O. I. Formuvannya hromadyans'koyi kompetentnosti: pohlyad z pozytsiyi suchasnoyi pedahohichnoyi nauky [Formation of civic competence: a view from the standpoint of modern pedagogical science]. Visnyk prohram shkil'nykh obminiv. 2005. Vyp. 23. S. 18–20 [in Ukrainian].

**Людмила БАЙДАК,**

*orcid.org/0000-0002-3801-4606*

старший викладач кафедри іноземних мов  
Сумського національного аграрного університету  
(Суми, Україна) *baili@ukr.net*

**Олена КРЕКОТЕНЬ,**

*orcid.org/0000-0003-4611-1673*

старший викладач кафедри іноземних мов  
Сумського національного аграрного університету  
(Суми, Україна) *zhouravliova66@ukr.net*

## ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*У статті зроблено спробу проаналізувати використання передових форм і методів, які застосовуються викладачами англійської мови для формування мовленнєвих компетенцій студентів нелінгвістичних закладів вищої освіти. Розглянуто особливості й специфіку інтерактивних технологій навчання. Доведено доцільність їхнього використання в навчальному процесі як таких, що сприяють інтенсифікації та оптимізації навчального процесу.*

*Кожний етап розвитку методики навчання характеризується використанням певних технологій. До моделей навчання, які застосовуються у вищій школі, відносяться пасивна, активна й інтерактивна. Сучасні вимоги до організації навчального процесу викликали необхідність переходу від пасивних методів викладання дисциплін до активної та інтерактивної моделей навчання, які передбачають активнішу участь студентів у навчальному процесі. Навчання іноземній мові не є виключенням.*

*Інтерактивні методи навчання поліпшують процес вивчення іноземної мови й допомагають співпрацювати студентам над розв'язанням проблемних питань чи ситуацій. Вони допомагають створювати психологічно комфортні умови навчання іноземної мови, реалізовувати інноваційні підходи до навчання, організують і моделюють такі обставини, завдяки яким кожен студент відчуває свою важливість, обмінюється цікавими ідеями, які виникають під час спілкування. На заняттях із використанням інтерактивних методів студенти мають змогу аналізувати навчальну інформацію та творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу, формувати власну думку, правильно її висловлювати, доводити власну точку зору, аргументувати й дискутувати, моделювати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації, розвивати навички творчої та проєктної діяльності, самостійної роботи.*

*Використання новітніх інформаційних технологій, Інтернет-ресурсів впливають на освітній процес, створюючи додаткові можливості для розвитку творчого потенціалу студентів, урізноманітнюючи способи роботи з навчальним матеріалом. Завдання викладача в цьому процесі полягає в тому, щоб завдяки використанню різноманітних методів і засобів навчання активізувати пізнавальну діяльність студентів, стимулювати зацікавленість у вивченні іноземної мови.*

**Ключові слова:** *інтерактивне навчання, інтерактивний метод, інтерактивні технології, іноземна мова, «ментальна мапа».*

**Liudmyla BAIDAK,**

*orcid.org/0000-0002-3801-4606*

Senior Lecturer at the Foreign Languages Department  
of Sumy National Agrarian University  
(Sumy, Ukraine) *baili@ukr.net*

**Olena KREKOTEN,**

*orcid.org/0000-0003-4611-1673*

Senior Lecturer at the Foreign Languages Department  
of Sumy National Agrarian University  
(Sumy, Ukraine) *zhouravliova66i@ukr.net*

## INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

*The purpose of the article is to analyse advanced forms and methods used by English language teachers to form the speech competencies of non-linguistic students. Features and specifics of interactive learning technologies are considered.*

*The expediency of their use in the educational process as those that contribute to the intensification and optimization of the educational process has been proved.*

*Each stage of teaching methodology development is characterized by the use of certain technologies. The teaching models used in higher education are passive, active and interactive. Modern requirements for the organization of the educational process have necessitated the transition from passive methods of teaching disciplines to active and interactive models, which provide for more active participation of students in the educational process. Teaching a foreign language is not an exception.*

*Interactive learning methods enhance the process of learning a foreign language and help students work together to solve problematic tasks or situations. They help to create psychologically comfortable conditions for learning a foreign language, implement innovative approaches to learning, create and model the circumstances when each student feels important, shares interesting ideas that are generated during communication. During interactive classes students have the opportunity to analyse educational information, to form their own opinion, to express it correctly, to prove their own point of view, to argue and discuss, to model their own social experience through inclusion in different life situations, to develop skills of creative and project activity, individual work.*

*The use of the latest information technologies and Internet resources influence the educational process, creating additional opportunities for developing students' creative potential, diversifying ways of work with educational material. The teacher's task in this process is to activate students' cognitive activity and stimulate interest in learning a foreign language through the use of various methods and teaching aids.*

**Key words:** *interactive learning, interactive method, interactive technologies, foreign language, "Mind Map".*

**Постановка проблеми.** Важливість англійської мови в сучасному світі важко переоцінити. Глобалізація економіки, інтернаціоналізація всіх сфер життя, міграційні процеси, розширення міжнародних контактів – усі ці фактори сприяють різкому зростанню потреби у володінні англійською мовою. Невпинно збільшується кількість людей, для яких англійська мова – це не лише засіб спілкування під час туристичних поїздок та у всесвітній мережі, але й можливість заявити про себе як про висококваліфікованого спеціаліста в певній галузі, який може вести справи із закордонними партнерами загальною мовою міжнародною мовою. Все це створює серйозні виклики як перед тими, хто прагне опанувати мовою, так і перед тими, хто допомагає ці прагнення реалізувати.

Пошук ефективних методів викладання іноземних мов триває не одне століття, залишаючись актуальним і в наш час. На різних етапах історії домінували свої підходи до навчання мов, які відповідали тогочасним освітнім запитам суспільства. Так, в Європі протягом кількох століть (XVIII–XIX ст.) панував граматики-перекладний метод, в основу якого була покладена граматична система. Процес навчання містив граматичний аналіз тексту, його буквальний переклад і механічне заучування напам'ять. Наприкінці XIX ст. на зміну перекладному методу приходив природний або натуральний метод, в основі якого лежало уявлення про процес опанування дитиною рідною мовою. Іноземна мова засвоювалася шляхом опанування готових зразків, багаторазовим повторенням почутого й побудовою за аналогією з тим, що вивчено напам'ять. На основі натурального виникає прямий метод, прихильники якого намагалися слово іноземної мови асоціювати безпосередньо з поняттям, не використовуючи слово рідної мови. Наприкінці 50-х – початку 60-х років з'явився

аудіолінгвальний метод, концепція якого надавала пріоритет усному мовленню над писемним і передбачала широке використання в навчальному процесі тренувальних вправ для формування мовленнєвих навичок, інтуїтивне сприйняття мовного матеріалу, використання країнознавчої інформації. У 60–70 роках XX століття у Великобританії, коли англійська мова почала набувати статусу мови міжнародного спілкування, виявилось, що популярні на той час граматики-перекладні та аудіолінгвальні методи більше не задовольняли ні педагогів, ні їхніх учнів. Останні потребували не стільки системних знань про мову, як швидкого набуття умінь її використання в повсякденному спілкуванні. Тож класичні методи навчання, які базувалися на вивченні граматичних структур і заучуванні напам'ять діалогів і текстів, поступилися місцем комунікативно орієнтованому підходу у викладанні іноземних мов. Цей метод характеризується максимальним наближенням процесу навчання до процесу реальної комунікації, ретельним відбором тем і ситуацій спілкування, які зображують інтереси й потреби студентів.

Сучасна комунікативна методика пропонує широке запровадження до навчального процесу активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу, а саме – застосування інтерактивних методів навчання.

**Аналіз досліджень.** Впровадження інтерактивних методів навчання в систему освіти стає досить актуальним, привертаючи увагу багатьох науковців, як вітчизняних, так і закордонних. Проблемам застосування в навчальному процесі методів інтерактивного навчання присвячені роботи О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Кривчикової, Т. Коваль, Н. Кочубей, П. Шевчук та інших.

Автори досліджували можливості інтеграції інтерактивних методів з традиційними, розглядали питання впливу інтерактивного навчання на розвиток творчих здібностей студентів, аналізували роль викладача в організації інтерактивного навчання, розглядали інтерактивне навчання як двосторонній процес, в якому викладач стимулює студентів до активності.

Накопичений вже сьогодні в Україні й за кордоном досвід засвідчує, що інтерактивні технології навчання сприяють інтенсифікації навчального процесу й активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Проте додаткового вивчення та аналізу потребує специфіка використання інтерактивних технологій навчання іноземної мови в нелінгвістичному виші. Оскільки на вивчення іноземних мов відводиться незначний обсяг навчального часу, інтерактивні методи навчання можуть допомогти викладачеві інтенсифікувати навчальний процес в аудиторії, посилюючи при цьому самостійну підготовку студентів до кожного заняття.

Актуальність дослідження визначається тенденцією до зміни традиційних методів навчання на інтерактивні в умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій.

**Мета статті** – проаналізувати використання в навчальному процесі передових форм і методів викладання іноземної мови задля формування мовленнєвих компетенцій студентів; розглянути особливості й специфіку застосування інтерактивних методів у викладанні іноземної мови в нелінгвістичних закладах вищої освіти; довести доцільність використання інтерактивних методів для активізації творчого мислення студентів, реалізації їхніх комунікативних умінь і мовленнєвих навичок.

Предметом дослідження є інтерактивні технології навчання англійської мови.

Об'єктом дослідження є процес навчання англійській мові в нелінгвістичному виші.

**Виклад основного матеріалу.** Навчання – це не глядацький спорт. Студент не вивчить багато, просто сидячи в аудиторії та слухаючи вчителів, запам'ятовуючи перекомпоновані завдання та видаючи відповіді. Студенти повинні говорити про те, що вони вивчають, писати про це, пов'язувати з попереднім досвідом і застосовувати до повсякденного життя. Вони повинні робити те, що вивчають, частиною себе (Chickering, Gamson, 1987: 3).

У сучасних умовах важливу роль в організації навчального процесу відіграють інтерактивні форми й технології навчання, які розвивають у студентів критичне мислення, збагачують увагу,

вдосконалюють культуру спілкування та соціальну поведінку. Такі методи навчання формують уміння приймати колективні й індивідуальні рішення, створюючи передумови для ефективного вдосконалення навчального процесу в закладах вищої освіти (Оскольська, 2017: 65).

Інтерактивна діяльність базується на активній комунікації учасників навчального процесу. Її суть у тому, що навчальний процес відбувається в умовах постійної активної взаємодії всіх студентів; викладач і студент є рівноправними суб'єктами навчання (Якубов, Ем, 2016: 26).

За твердженням М. Swain, вивчення іноземної мови стає ефективнішим, коли мову використовують інтерактивно. Особливо це стосується її загального розуміння та покращення навичок читання та аудіювання (Swain, 1985).

Тож інтерактивний метод навчання набуває все більшої популярності.

У сучасній методиці розрізняють кілька моделей навчання:

- пасивна, коли студент виступає «об'єктом» навчання (слухає і дивиться);
- активна, коли студент виступає «суб'єктом» навчання (самостійна робота, творчі завдання);
- інтерактивна (як різновид активної), коли студент взаємодіє не лише з викладачем, але й з іншими студентами (Поментун, Пироженко, 2005).

В основі такої класифікації лежить рівень взаємодії учасників навчального процесу. Так, пасивна форма навчання – це такий підхід до викладання, де в центрі процесу знаходиться викладач, який передає студенту знання, зазвичай у формі лекції. Роль студента полягає в тому, щоб отримати знання та засвоїти їх шляхом запам'ятовування. Взаємодія викладача зі студентами відбувається у формі опитування або тестування. Взаємодія між студентами не відбувається. З погляду на якість засвоєння студентом навчального матеріалу пасивна модель є малоефективною. Такий метод передачі інформації не є достатнім для розвитку критичного мислення студентів, а отже не відповідає сучасним запитам.

Активна модель навчання передбачає таку взаємодію викладача й студента, коли останній стає суб'єктом навчальної діяльності, активно взаємодіючи з викладачем. Активні методи навчання передбачають використання такої системи методичних прийомів навчальної діяльності, яка спрямована головним чином не на виклад викладачем готових знань і їхнього відтворення, а на самостійне опанування студентами знаннями в процесі активної пізнавальної діяльності.



Не існує єдиного, загальноприйнятого визначення активного навчання. Використання цього терміну покладається більшим чином на його інтуїтивне розуміння освітянами як терміну, представленого на противагу використанню підходу до навчального процесу, де центральною фігурою є викладач, а студенти – пасивні учасники цього процесу. Вчені *Sivan et al.* визначили три взаємопов'язані фактори активного навчання: базові елементи, навчальні стратегії та навчальні ресурси. Відповідно до цієї класифікації, базовими елементами є пізнавальні види діяльності, які допомагають студентам взаємодіяти й оперувати отриманими знаннями й навичками. Це – чотири мовленнєвих уміння: мовлення, аудіювання, читання та письмо. Наступний фактор – стратегії, які використовують ці базові елементи, як то: проекти, групова робота, імітація, кооперативна робота тощо. Ресурси включають матеріали для читання, аудіо- та відеоресурси, навчальні технології та інше, які викладач застосовує в навчальному процесі. Активне навчання допомагає студентам бути учасниками процесу навчання, під час якого досягаються складні навчальні цілі: аналіз, синтез, оцінка, дослідження (*Sivan et al., 2000*).

Активне навчання – це орієнтований на студента підхід до навчання, що покладає на студента відповідальність за навчання. Для забезпечення активної роботи в аудиторії студенти повинні саморегулюватися та брати активну участь у розв'язанні пізнавально-стимулювальних навчальних завдань. Активне навчання підвищує якість навчання студентів, оскільки студенти навчаються, формуючи знання, а не просто запам'ятовуючи інформацію, яка передається викладачем. Активне навчання як спосіб отримання якісних, тобто «глибоких» знань, стало прийнятною формою навчання та викладання у вищій школі (*Sivan et al., 2000*).

Інтерактивний метод навчання часто розглядають як сучаснішу форму активного методу. Проте, не зважаючи на наявність спільних характеристик, ці методи відрізняються один від одного. Інтерактивна модель навчання, на відміну від активних методів, спрямована на значно ширшу взаємодію студентів один з одним, а не лише з викладачем, на домінування активності студентів у процесі навчання. Функція викладача – скеровувати діяльність студентів у напрямку досягнення поставлених цілей.

На думку С. Суворової, інтерактивне навчання варто розглядати як спосіб пізнання, який відбувається шляхом взаємодії тих, хто навчається. Воно будується на взаємодії учня з навчальним

оточенням, навчальним середовищем; базується на психології людських взаємовідносин і взаємодії. Це навчання, де знання здобуваються в спільній діяльності через діалог, полілог (*Суворова, 2005: 34*).

Аналіз наукової літератури свідчить, що основна мета, яку ставлять викладачі в процесі застосування інтерактивних методів, полягає в тому, щоб сформувати в студентів уміння самовизначатися, контролювати свою навчальну діяльність стосовно поставлених завдань, досягати визначеного результату й обирати найраціональніший шлях пошуку необхідних для цього засобів розумової та організаційної роботи, щоб стати самостійним суб'єктом навчального процесу.

Серед основних методичних принципів інтерактивного підходу до викладання іноземних мов виділяють такі:

- взаємоспілкування іноземною мовою з метою здобуття та продукування автентичної інформації, яка рівнозначно цікава для всіх учасників;

- спільна діяльність, яка характеризується взаємодією трьох об'єктів: того, хто продукує інформацію, того, хто її отримує, та ситуативного контексту;

- зміна традиційної ролі викладача в навчальному процесі, перехід до демократичного стилю спілкування;

- рефлексивність навчання, свідоме й критичне осмислення дій, його мотивів, якості й результатів як викладачем, так і студентом.

Деякі науковці виділяють три інтерактивні форми взаємодії в інформаційно-комунікативному середовищі: міжособистісну (*interpersonal interactivity*), інформаційну (*informational interactivity*) і взаємодію людина – комп'ютер (*human-computer interactivity*) (*Barnes, 2003: 20*).

Міжособистісна інтерактивність передбачає взаємодію між людьми в обох напрямках, упродовж якої отримувач і відправник повідомлень можуть мінятися місцями й, займаючи активну й зацікавлену позицію, здійснювати успішну комунікацію. Інформаційна інтерактивність спрямована на отримання інформації та розміщення відомостей, включає використання Інтернет-ресурсів, пошук інформації за ключовими словами й інші форми взаємодії. Інтерактивність «людина – комп'ютер» – це взаємодія, яка відбувається між користувачем та апаратно-програмним забезпеченням комп'ютера. Наприклад, через такі пристрої та засоби взаємодії, як мишка, клавіатура, графічний інтерфейс та інші (*Barnes, 2003: 21*).

Міжособистісна інтерактивність відбувається за технологією «людина – людина» й включає, наприклад, такі форми й методи навчання, як дискусія, «мозковий штурм», рольові ігри, презентації, кейс-метод та інші. Прикладами інтерактивного навчання із застосуванням комп'ютера є технології за принципом «людина – машина» й «людина – машина – людина». Це використання таких інформаційно-комунікаційних технологій, як, наприклад, інтерактивні дошки, автентичні й навчальні Інтернет-ресурси, подкасти, мікроблоги. У наш час, завдяки розвитку комп'ютерних технологій і можливостям мережі Інтернет, термін «інтерактивне навчання» все частіше застосовується до інформаційних технологій, дистанційного навчання, використання Інтернет-ресурсів і роботи в режимі онлайн. Таким чином, усі студенти мають можливість вступати в інтерактивний діалог один з одним, письмовий або усний, із реальним партнером у режимі реального часу.

Цілями інтерактивного методу навчання є такі: підвищення ефективності навчального процесу; посилення мотивації до вивчення дисципліни; формування комунікативних навичок; розвиток навичок аналізу; розвиток навичок володіння сучасними технічними засобами й технологіями пошуку й обробки інформації; скорочення частки аудиторної роботи й збільшення обсягу самостійної роботи студентів.

Оскільки інтерактивні методи навчання базуються на безпосередньому контакті студентів між собою та викладачем, найдоцільнішим буде їхнє застосування під час проведення нестандартних практичних занять у формі дискусій, ділових і рольових ігор, тренінгів і тому подібне. Інтерактивність на занятті характеризується заміною теоретичних питань на практичні завдання та розв'язання проблемних ситуацій. Перед студентами моделюються конкретні, наближені до реальних ситуації, ставиться конкретне завдання для розв'язання тієї чи іншої проблеми. Таким чином, студенти активно залучаються в процес навчання. Викладач в такому випадку виконує роль помічника. У ході діалогового спілкування студенти навчаються думати, розв'язувати поставлені проблемні питання, приймати рішення та брати участь у дискусіях.

Сучасна педагогіка пропонує значну кількість інтерактивних прийомів і технологій. Серед них можна відзначити ті, які можуть ефективно застосовуватися на заняттях з іноземної мови в закладі вищої освіти, а саме творчі завдання, метод проєктів, CaseStudy, «коло ідей», групова робота, робота в парах, трійках, «броунівський рух»,

складання ментальної мапи. Цей список можна продовжувати, оскільки кожен викладач може запроваджувати свої прийоми й методи. Зупинимося на досвіді використання одного з них, а саме прийому «Ментальна мапа» (Mind Map). Термін був вперше запропонований британським психологом Тоні Бьюзаном. Карта є схемою, на якій наочно демонструються всілякі ідеї, задачі, тези, пов'язані між собою якоюсь проблемою. Карта дозволяє охопити всю ситуацію загалом та одночасно утримувати в голові великий обсяг інформації. Графічно карту можна зобразити у вигляді сонця з променями. Наприклад, під час вивчення теми «Молоко» зі студентами-технологами в центрі розміщуємо слово MILK, а далі у вигляді променів ті факти, які варто згадати при обговоренні (види, склад, поживна цінність, способи перероблення, види молочних продуктів і тому подібне).

Інтерактивні методи з використанням інформаційних технологій стають незамінними й надзвичайно актуальними в умовах дистанційної форми навчання. Практично кожен викладач, який володіє навичками роботи в мережі Інтернет, може знайти або створити курс з навчальними матеріалами, які повністю б відповідали цілям навчання. Існують спеціально розроблені для створення онлайн курсів навчальні електронні платформи, однією з яких є платформа Moodle. Головною перевагою цієї платформи є те, що всі дані, які використовуються при створенні курсу, зберігаються на загальноуніверситетському сервері, що дозволяє легко переміщати, завантажувати, редагувати їх. Завдяки різноманіттю функцій і можливостей ця система є досить популярним віртуальним навчальним простором і використовується багатьма університетами. Вона робить можливим розв'язання проблеми інтеграції різноманітних форм навчальної діяльності в єдиному просторі, де викладач міг би контролювати виконання студентом різних завдань, оцінюючи їх. А головне – окремі студенти, цілі групи й викладач могли б працювати спільно. Система підтримує обмін файлами будь-якого формату як між викладачем і студентом, так і між студентами. Свою ефективність вона довела в умовах пандемії коронавірусу, коли навчальні заклади змушені були перейти на дистанційну форму навчання.

**Висновки.** Таким чином, інтерактивні методи доцільно використовувати в процесі підготовки майбутніх фахівців, оскільки вони перспективні в навчанні іноземної мови й визначають діалог як провідну форму навчально-пізнавальної інтерактивної взаємодії. Їхнє використання має низку переваг. Заняття із застосуванням прийомів інтер-

активного навчання дозволяють залучати всіх студентів до активної роботи, як результат, слабші студенти набувають впевненості у власних силах, а сильніші допомагають їм засвоїти матеріал. У процесі роботи в студентів формуються комунікативні навички, здатність до співпраці й взаємодії, розвивається критичне мислення, що необхідне для майбутньої професійної діяльності.

Практичні завдання, які побудовані на основі інтерактивних технологій, дають можливість

ефективно опанувати навчальний матеріал. Водночас збільшується активність роботи на занятті, увага, мотивація студентів. Студенти відчують себе не пасивними слухачами, а активними учасниками, розвивають в собі вміння вислуховувати думки інших, погоджуватись із ними або відстоювати свою думку, самостійно шукати аргументи, пояснювати логічність і послідовність своїх думок англійською мовою, володіючи термінами професійного спрямування.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коваль Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання: електронний журнал*. 2011. Т. 26. № 6. С.20–35. URL: <http://www.journal.iita.gov.ua>.
2. Кривчикова Г. Ф. Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Київський національний лінгвістичний ун-т. Київ, 2005.
3. Оскольская И. А. Некоторые аспекты интерактивных методов обучения иностранному языку в вузе. *Педагогические науки*. 2017. № 3 (84). С. 64–71.
4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2005. 192 с.
5. Суворова Н. Н. Интерактивное обучение: новые подходы. Москва : Вербум, 2005. 42с.
6. Якубов Ф. У., Эм М. Роль интерактивных методов и Интернета в учебном процессе при изучении иностранных языков. *Ученый XXI века*. 2016. № 4–1 (17). С. 26–28.
7. Barnes S. B. Computer-mediated Communication: Human-to-human Communication across the Internet. UK : Pearson, 2003. 347 с.
8. Chickering A., Gamson Z. F. Seven principles for good practice. *AAHE Bulletin*. 1987. Vol.39, P. 3–7. URL: <http://www.lonestar.edu/multimedia/SevenPrinciples.pdf> (дата звернення 09.04.2020).
9. Haack K. UN Studies and the Curriculum as Active Learning Tool. *International Studies Perspectives*. 2008. Vol. 9. P. 395–410.
10. Sivan A., Leung R. W., Woonm C., Kember D. An Implementation of Active Learning and its Effect on the Quality of Student Learning. *Innovations in Education and Training International*. 2000. Vol. 37. Issue 4. P. 381–389. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/135580000750052991>.
11. Swain M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development / eds. S. Gass, C. Madden. *Input in second language acquisition*. 1985. P. 235–253.

#### REFERENCES

1. Koval T. I. Interaktyvni tekhnologii navchannya inozemnykh mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh. [The Interactive Foreign Language Teaching Technologies]. *Information Technologies and Learning Tools*. Electronic Journal, 2011. Nr 6 (26). pp. 20–35. URL: <http://www.journal.iita.gov.ua> [in Ukrainian].
2. Krivchikova G. F. Metodyka interaktyvnogo navchannya pysemnogo movlennia maybutnykh uchyteliv angliyskoyi movy [Interactive English writing teaching techniques]: dys. ... cand. ped. sciences: 13.00.02 / Kyiv National Linguistic University. Kyiv, 2005. [in Ukrainian].
3. Oskolskaya I. A. Nekotorye aspekty interaktyvnykh metodov obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. [Some Aspects of Interactive Methods of Foreign Language Teaching in Higher Education Institutions]. *Pedagogical Sciences*. 2017. № 3 (84). pp. 64–71 [in Russian].
4. Pometun O. I., Pirozhenko L. V. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnologii navchannya. [Modern Lesson. Interactive Teaching Technologies]. Kyiv: A.S.K., 2005. 192 p. [in Ukrainian].
5. Suvorova N. N. Interaktivnoye obuchenie: novye podhody. [Interactive Teaching: New Approaches]. Moscow: Verbum, 2005. 42 p. [in Russian].
6. Yakubov F. U., Em M. Rol interaktyvnykh metodov i Interneta v uchebnom protsesse pri izuchenii inostrannykh yazykov [Role of Interactive Methods and Internet in the Foreign Language Teaching Process]. *Scientist of the XXI century*. 2016. № 4-1 (17). P. 26–28. [in Russian].
7. Barnes S. B. Computer-mediated Communication: Human-to-human Communication across the Internet. UK: Pearson, 2003. 347c.
8. Chickering A., Gamson Z. F. Seven principles for good practice. *AAHE Bulletin*. 1987. Vol. 39. P. 3–7. URL: <http://www.lonestar.edu/multimedia/SevenPrinciples.pdf>.
9. Haack K. UN Studies and the Curriculum as Active Learning Tool. *International Studies Perspectives*. 2008. Vol. 9. P. 395–410.
10. Sivan A., Leung R. W., Woonm C., Kember D. An Implementation of Active Learning and its Effect on the Quality of Student Learning. *Innovations in Education and Training International*. 2000. Vol. 37. Issue 4. P. 381–389. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/135580000750052991>.
11. Swain M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development: S. Gass, C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. 1985. P. 235–253.

**Наталія БАРАНЕНКОВА,**

*orcid.org/0000-0003-1609-5502*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування  
Чернігівського національного технологічного університету  
(Чернігів, Україна) [zhadannata@ukr.net](mailto:zhadannata@ukr.net)

**Наталія ЛАШУК,**

*orcid.org/0000-0002-5181-8545*

викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування  
Чернігівського національного технологічного університету  
(Чернігів, Україна) [lashuknata@gmail.com](mailto:lashuknata@gmail.com)

## ПРОБЛЕМАТИЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ

Статтю присвячено проблемі застосування навчальних стратегій у процесі вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням здобувачами вищої освіти. Проведено аналіз сучасної науково-методичної літератури й надано визначення поняття «стратегія». Виокремлено базові компоненти стратегій і запропоновано їхню класифікацію відповідно до видів мовленнєвої діяльності. Досліджено структуру й принципи функціонування стратегій. З'ясовано, що навички критичного мислення є одним із факторів формування іншомовної комунікативної компетентності; підвищення ефективності вивчення іноземної мови можливе за допомогою розв'язання проблеми освітнього процесу шляхом формування в студентів умінь критичного мислення. Критичне мислення розглянуто з позиції формування медіакультури, виділено п'ять складників критичного мислення.

Надано приклади практичного застосування стратегій критичного мислення в процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням. Продемонстровано реалізацію стратегій IDEAL і «Ріка проблем» на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням студентів юридичного факультету спеціальності 081 «Право». Наведено етапи розгортання стратегії з поясненням ролі студентів і викладача, запропоновано різноманітні інструменти для реалізації кожного етапу, окреслено ролі й функції викладача. Доведено, що використання стратегій навчання з елементами критичного й креативного мислення надають можливість викладачам іноземної мови інтенсифікувати освітній процес, проблематизувати й підвищити його комунікативну спрямованість. Поєднуючи різні види мовленнєвої діяльності під час занять з іноземної мови й залучаючи інформаційно-комунікативні технології, викладач підвищує мотивацію до вивчення мови. Крім того, застосування навчальних стратегій спонукає здобувачів вищої освіти проявляти самостійність і креативність у розв'язанні проблемних ситуацій, будувати обґрунтовані судження, надаючи логічні аргументи.

**Ключові слова:** навчальні стратегії, іноземна мова за професійним спрямуванням, критичне мислення, стратегії критичного мислення, проблематизація, комунікативна компетентність, інформаційно-комунікативні технології.

**Natalia BARANENKOVA,**

*orcid.org/0000-0003-1609-5502*

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department  
of Foreign Languages for Specific Purposes  
of Chernihiv National University of Technology  
(Chernihiv, Ukraine) [zhadannata@ukr.net](mailto:zhadannata@ukr.net)

**Natalia LASHUK,**

*orcid.org/0000-0002-5181-8545*

Teacher at the Department of Foreign  
Languages for Specific Purposes  
of Chernihiv National University of Technology  
(Chernihiv, Ukraine) [lashuknata@gmail.com](mailto:lashuknata@gmail.com)

## PROBLEMATIZATION OF THE FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES LEARNING PROCESS BY MEANS OF EDUCATIONAL STRATEGIES

The article deals with the problem of applying educational strategies in the process of learning a foreign language by students of higher education establishments. The analysis of modern scientific and methodological literature is carried out and the definition of the concept "strategy" is given. The basic components of the strategies are identified and



strategies are classified according to the types of speech activities. The structure and principles of strategy functioning are investigated. It is found that the development of critical thinking is a factor in the formation of foreign language communicative competence. Improving the effectiveness of learning a foreign language is possible by problematizing the educational process by developing students' critical thinking skills. Critical thinking is considered from the standpoint of media culture formation, five components of critical thinking are highlighted.

Examples of the practical application of critical thinking strategies in the foreign language learning process are provided. The implementation of "IDEAL" and "The River of Problems" strategies is presented in English for Specific Purposes classes for students of specialty 081 "Law".

The stages of strategy realization are provided, explaining the role of students and a teacher, various tools for implementation of each stage are offered, the roles and functions of the teacher are outlined. The use of learning strategies with elements of critical and creative thinking is proved to enable foreign language teachers to intensify the educational process, to problematize and enhance its communicative orientation. By combining different types of speech activities during the foreign language classes and engaging information and communication technologies, the teacher increases the motivation of students to learn the language. In addition, the use of educational strategies encourages higher education students to show autonomy and creativity in dealing with problematic situations, to make sound judgments and to provide logical arguments.

**Key words:** educational strategies, foreign language for specific purposes, critical thinking, critical thinking strategies, problematization, communicative competence, ICT.

**Постановка проблеми.** Глобальні трансформації сучасного світу й стрімкий науково-технічний прогрес змінюють вимоги роботодавців до ключових компетентностей випускників закладів вищої освіти. Аналітики Всесвітнього економічного форуму в Давосі у 2016 році спрогнозували уміння, які будуть актуальні для успішної кар'єри у 2020 році в порівнянні з 2015 роком. На їхню думку, у 2020 році найбільш вагомими вміннями стануть здатність до комплексного розв'язання проблем, критичне мислення та креативність, у той час як у 2015 році ключові позиції займали, крім комплексного розв'язання проблем, уміння координувати дії інших та управління персоналом. Отже, сучасна конкурентоздатність означає не тільки наявність у молодого фахівця певного багажу знань, володіння іноземною мовою, особистісних якостей і здібностей, а й здатність критично мислити. Навчання критичного мислення є одним із факторів формування іншомовної комунікативної компетентності, тому вважаємо за доцільне розглянути стратегії критичного мислення в процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням.

**Аналіз досліджень.** Проблема стратегій навчання розглядалася в численних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема в працях Р. Оксфорда, Дж. Конрада, М. Вільямса, Р. Бардена, Дж. Брунера, А. А. Плігіна, І. Л. Смагіної, Н. В. Чичеріної, українських науковців О. В. Любашенко, Д. С. Безуглого, О. В. Малихіна й інших. У своїх роботах О. В. Любашенко викладала питання лінгводидактичних стратегій навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів, Д. С. Безуглий розглядав візуалізацію як окрему стратегію навчання, О. В. Малихін акцентував увагу на формуванні індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій.

Аналіз досліджень за проблемою показав, що питання впровадження навчальних стратегій, усвідомлення їхньої дієвості все актуальніші в роботах як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Проте, незважаючи на великий доробок дослідників у сфері класифікації та визначення стратегій, питання щодо визначення інноваційних стратегій у навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням залишається актуальним.

**Метою статті** є аналіз науково-методичної літератури щодо уточнення поняття «стратегій», дослідження структури й принципів їхнього функціонування; надання прикладів практичного застосування стратегій критичного мислення під час навчання іноземної мови за професійним спрямуванням.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «стратегія» трактується в методичній літературі по-різному. Більшість дослідників цієї термінологічної проблеми дійшли згоди, що стратегія – це спосіб використання комплексу ресурсів (і особистих у тому числі) для здобування та опрацювання інформації з метою розв'язання певної проблеми чи завдання. Н. М. Конєва, А. О. Власова виділяють прямі (стратегії пам'яті, когнітивні й компенсаторні) й непрямі (метакогнітивні, афективні або емоційні, соціальні) стратегії, які підпорядковуються трьом принципам: принципу взаємодії з освітнім процесом, принципу первинності пізнання та мислення та принципу взаємодії з інформацією, яка здобувається (Конєва, Власова, 2019: 115–117).

Аналіз науково-методичної літератури дає нам змогу виокремити базові компоненти стратегій:

- 1) цільовий, що містить цілі навчання та умови організації освітньої діяльності;
- 2) технологічний, що передбачає прийоми, способи, техніки, за допомогою яких реалізуються цілі;

3) ресурсний – містить знаходження, відбір або надання ресурсів для досягнення цілей (Смагіна, 2019: 77).

Щодо стратегій вивчення мови, в тому числі іноземної, Н. В. Чичеріна пропонує класифікацію стратегій відповідно до видів мовленнєвої діяльності: стратегії читання, стратегії говоріння, стратегії аудіювання, стратегії письмового мовлення (Чичеріна, 1996).

Заслуговує на увагу думка Т. Б. Вепревої щодо виділення стратегії збагачення словникового запасу: здогадка за контекстом, здогадка за словотвірними елементами, звертання до словника, звертання за допомогою до викладача або інших студентів (Вепрева, 2015: 85–88). Погоджуємося з дослідницею Т. А. Лопаревою, яка фокусує увагу саме на тих навчальних стратегіях, які сприяють вивченню іноземної мови, як-от: «розумна здогадка» (вплив рідної мови, наявність лінгвістичних знань, урахування контексту); перевірка гіпотези; інтеграція нових знань до системи наявних знань; паралельне використання навчальних матеріалів та інших інформаційних ресурсів; мнемічні стратегії для запам'ятовування; застосування метамовної термінології, застосування слів рідної мови й тієї, що вивчається тощо (Лопарева, 2015: 41).

Дж. К. Конрад вважає, що для вивчення іноземної мови важливе місце посідає група соціально-афективних стратегій: «ставити питання», «взаємодіяти», «мислити позитивно» (Conrad, 2006: 28).

Як показує досвід викладання в нелінгвістичному закладі вищої освіти, підвищити ефективність процесу навчання іноземної мови можливо за допомогою розгляду проблематизації освітнього процесу шляхом формування в здобувачів вищої освіти умінь критичного мислення. Оскільки багато науковців вважають формування критичного мислення одним із факторів формування іншомовної комунікативної компетентності, то вважаємо за доцільне розглянути стратегії критичного мислення для навчання іноземної мови за професійним спрямуванням.

Термін «критичне мислення» ввів у наукову літературу філософ Дж. Дьюї, який розглядав його як «рефлексивне мислення» (Дьюї, 1997). Е. Глейзер визначає здатність критично мислити як:

- установку до ретельного, серйозного розгляду проблем і питань, з якими мається справа;
- знання методів логічного дослідження та міркування;
- уміння застосовувати ці методи.

Критичне мислення, як правило, включає здатність розпізнавати проблеми з метою знайти

дієві засоби для розв'язання цих проблем; зібрати й упорядкувати відповідну інформацію; розпізнати приховані припущення та цінності; розуміти й використовувати мову точно, ясно й диференційовано; інтерпретувати, оцінювати докази й аргументи; визначати логічні взаємозв'язки між висловлюваннями; робити висновки й узагальнення; перевіряти висновки й узагальнення; змінити свій світогляд, свої принципи за допомогою глибшого пізнання та розширення досвіду; перенести точні судження про певні об'єкти й характеристики в реальне повсякденне життя (Defining Critical Thinking).

На нашу думку, підвищити ефективність процесу навчання іноземної мови можливо за допомогою розгляду проблематизації освітнього процесу із залученням різних медіа й інформаційних ресурсів. Розглядаючи критичне мислення з позиції формування медіакультури, С. Шейбе й Ф. Рогоу виділяють п'ять складників критичного мислення: допитливість і бажання досліджувати; дослідження навіть тієї інформації, з якою ви згодні; скептицизм; гнучкість і об'єктивність; пошук, оцінка аргументації, здатність робити висновки (Шейбе, Рогоу, 2017: 66). О. В. Федоров виділяє поняття критичного творчого мислення як складного рефлексивного процесу мислення людини, що містить асоціативне сприймання, аналіз та оцінювання механізмів функціонування медіа в соціумі й медіатекстів у поєднанні з аудіо-візуальною уявою, віртуальним експериментуванням і логічним прогнозуванням у медійній сфері (Федоров, 2007: 102–103).

Серед стратегій критичного мислення, які використовують для навчання іноземної мови, маємо досвід застосування у своїй практичній роботі стратегій IDEAL, INSERT, 6 капелюхів де Боно, «Ріки проблем» (Лашук, 2017). Продемонструємо реалізацію стратегії IDEAL, яка передбачає розв'язання проблемних ситуацій і використовується для роботи з різними видами текстів, на прикладі комплексу занять з іноземної мови за професійним спрямуванням студентів юридичного факультету спеціальності 081 «Право». У процесі роботи було використано короткі анімаційні фільми, відео, які підходять для різного рівня володіння мовою, як-от: «The School of Crime» (<https://youtu.be/DO3m6vhQCsE>), «French Toast» (<https://youtu.be/BsQIK7D0VdU>), «Defective Detective» (<https://youtu.be/tiy1MeXzhfA>), «The Employment» (<https://youtu.be/cxUuU1jwMgM>) та інші.

Перший етап стратегії: I – Identify a problem. Визначення та формулювання проблеми

в загальному вигляді. Завдання: переглянути відео й сформулювати проблему, наприклад, «графіті – мистецтво чи вандалізм?» («The School of Crime»).

Другий етап: D – Debate a problem. Аналіз проблеми, визначення її компонентів. Завдання: поставити конкретне запитання «Як...?» без використання частки «не»: Як покарати підлітків за написи на стінах громадських будівель? Як знизити рівень злочинності серед підлітків? Яким чином розв'язати проблему з незаконним розмальовуванням громадських місць? тощо. Обираємо однакове для всіх запитання або кожна підгрупа працює зі своїм індивідуально.

Третій етап: E – Essential solutions. Основні шляхи розв'язання проблеми. Для реалізації цього етапу можливе використання методу «мозкового штурму», графічне зображення за допомогою кластерів, концептуальних карт. Будь-яка критика на цьому етапі заборонена. Пропонується використання методів креативності: еволюційного, революційного, метод синтезу й зміни напрямків. Еволюційний метод критичного мислення передбачає, що наявний спосіб розв'язання будь-якої проблеми можна змінити з метою модернізації та вдосконалення, тобто вдосконалити той спосіб, який пропонується у фільмі. Метод синтезу полягає в об'єднанні двох ідей або предметів для створення принципово нового продукту або способу розв'язання проблеми: якщо об'єднати графіті й освітній процес, можна отримати виконання домашніх завдань на стінах задалегідь обумовлених місць. Революційний метод сприяє створенню принципово нового способу розв'язання проблеми. Наприклад, революційним розв'язанням проблеми для викладача «як покарати за малюнки на стінах» може бути: «потрібно, щоб підлітки самостійно обирали собі покарання». Метод реплікації передбачає застосування звичних ідей або предметів інноваційним, незвичним для нас способом.

Четвертий етап: A – Activity. Дії або діяльність щодо втілення рішення. Відбувається аналіз усіх можливих варіантів, визначення їхніх слабких і сильних сторін, вибір оптимальних рішень, планування та схематизація реалізації способу вирішення.

П'ятий етап: L – Logical conclusions. Логічні висновки. Студенти проводять аналіз своєї роботи щодо розв'язання проблеми, порівнюють уяв-

лення та розуміння проблеми з реалізацією стратегії. Викладач проводить оцінювання або пропонує само/взаємооцінювання успішності стратегії, пропонує визначити недоліки своєї діяльності й сформулювати рекомендації щодо способів їх усунення.

На прикладі стратегії критичного мислення «Ріка проблем» формується здатність пошуку нестандартних способів досягнення поставлених цілей. Після перегляду відео (наприклад, «The Employment») викладач на дошці записує проблеми, сформульовані студентами або самим викладачем («Яким чином знайти роботу, що підходить для розвитку здібностей і самореалізації?», «Як засобами права можна захиститися від булінгу на робочому місці?» тощо). Спочатку обговорення відбувається в підгрупах, після чого студенти пишуть на стікерах шляхи розв'язання проблем та озвучують їх усій групі, прикріплюючи до дошки як символічний «місток», за допомогою якого можна перейти «річку». На таких заняттях майбутні юристи демонструють не тільки прагнення до істини й творчу сміливість, а й критичність, логічність мислення, здатність аргументовано відстоювати свою думку, що сприяє формуванню їхніх фахових компетентностей.

**Висновки.** Ураховуючи вищезазначене, можна дійти висновків, що використання стратегій навчання з елементами критичного й креативного мислення надають можливість викладачам іноземної мови інтенсифікувати освітній процес, проблематизувати й підвищити його комунікативну спрямованість. Поєднуючи різні види мовленнєвої діяльності під час занять з іноземної мови й залучаючи інформаційно-комунікативні технології, викладач підвищує мотивацію до вивчення мови. Крім того, застосування навчальних стратегій спонукає здобувачів вищої освіти проявляти самостійність і креативність у розв'язанні проблемних ситуацій, будувати обґрунтовані судження, надаючи логічні аргументи.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Як перспективу ми вбачаємо подальші пошуки нових навчальних стратегій з метою формування в студентів умінь інноваційного, креативного й критичного мислення.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Конєва Н. Н., Власова А. А. К вопросу о классификации стратегий обучения языкам. Стратегии обучения грамматической стороне говорения. *Преподаватель XXI века*. 2019. № 3. С. 113–122.
2. Смагина И. Л. Обучение студентов стратегиям самостоятельной учебной деятельности. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2019. С. 76–81.

3. Чичерина Н. В. Профессионально-ориентированное обучение гидов-переводчиков в старших классах гуманитарной гимназии. Москва : Высшая школа, 1996. 190 с.
4. Вепрева Т. Б. Стратегии обучения профессионально-ориентированному вокабуляру. *Linguamobilis*. 2015. № 2 (53). С. 83–90.
5. Лопарева Т. А. Учебные стратегии в обучении многоязычию. *Многоязычие в образовательном пространстве*. 2015. № 7. С. 38–44.
6. Conrad J. C. Lernstrategien als Voraussetzung eines modernen, schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts: Klassifikation, Trainingsprogramme und die Rolle der Lehrbücher. Duisburg. Essen, 2006. 236 S.
7. Дьюи Дж. Психология и педагогика / пер. с англ. Н. М. Никольской. Москва : Совершенство, 1997. 208 с.
8. Defining Critical Thinking. *The Foundation For Critical Things* : web-site. URL: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> (дата звернення: 12.03.2020).
9. Шейбе С., Рогоу Ф. Медіаграмотність : підручник для вчителів / перекл. з англ. С. Дьюма ; за заг. ред. В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк. Київ : Центр Вільної Преси, Академія Вільної Преси, 2017. 319 с.
10. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. Москва : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
11. Лашук Н. М. Медіакомпетентність. Технології та стратегії : навчальний посібник для студентів спеціальності 075 – «Маркетинг». Чернігів : ЧНТУ, 2017. 118 с.

#### REFERENCES

1. Koneva N. N., Vlasova A. A. K voprosu o klassifikacii strategij obucheniya yazy`kam. Strategii obucheniya grammaticheskoy storone govoreniya. [On the classification of language learning strategies. Strategies for learning the grammar skills of speaking]. *Lecturer XXI century*. 2019. № 3. P. 113–122 [in Russian].
2. Smagina I. L. Obuchenie studentov strategiyam samostoyatel`noj uchebnoj deyatel`nosti. [Teaching students self-study strategies.] *Journal of Volgograd State Pedagogical University*. 2019. P. 76–81 [in Russian]
3. Chicherina N. V. Professional`no-orientirovannoe obuchenie gidov-perevodchikov v starshikh klassakh gumanitarnoj gimnazii. [Professionally-oriented training of guide-translators in the upper grades of the humanitarian gymnasium]. M.: Higher school, 1996. 190 p. [in Russian].
4. Vepрева T. B. Strategii obucheniya professional`no-orientirovannomu vokabulyaru. [Learning strategies for professionally oriented vocabulary]. *Lingua mobilis*. 2015. №2 (53). P. 83–90 [in Russian].
5. Lopareva T. A. Uchebny`e strategii v obuchenii mnogoyazy`chiyu. [Learning strategies in teaching multilingualism]. *Multilingualism in the educational space*. 2015. № 7. P. 38–44 [in Russian].
6. Conrad J. C. Lernstrategien als Voraussetzung eines modernen, schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts: Klassifikation, Trainingsprogramme und die Rolle der Lehrbücher. Duisburg. Essen, 2006. 236 S. [in German].
7. Dewey J. Psihologiya i Pedagogika. [Psychology and pedagogics]. M.: Excellence, 1997. 208 p. [in Russian]
8. Defining Critical Thinking. URL: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> (last accessed: 12.03.2020) [in English].
9. Sheibe C., Rogow F. Mediahramotnist: Pidruchnyk dlia vchyteliv. [The Teacher's Guide to Media Literacy]. K.: Centre of Free Press, Academy of Free Press, 2017. 319 p. [in Ukrainian].
10. Fedorov A. V. Razvitie mediakompetentnosti i kriticheskogo my`shleniya studentov pedagogicheskogo vuza. [The development of media competence and critical thinking of students of a pedagogical university.] M.: Publishing House of the UNESCO WFP «Information for All», 2007. 616 p. [in Russian].
11. Lashuk N. M. Mediakompetentnist. Tekhnolohii ta stratehii : navch. posib. dlia stud. spets. 075 – Marketynh. [Media Competence. Technologies and Strategies: training book for students of speciality 075 – Marketing] Chernihiv : ChNTU, 2017. 118 p. [in Ukrainian].



УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:5]:004.9  
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208571>

**Інна БЕЗНОСКО,**  
 orcid.org/0000-0001-8876-6745  
 викладач кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій  
 Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини  
 (Умань, Черкаська область, Україна) [inka.boiko@gmail.com](mailto:inka.boiko@gmail.com)

## ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглядаються основні аспекти інформатизації сучасної освіти, що пов'язані з розробкою та впровадженням у процес викладання дисциплін природничо-математичного циклу в університеті методичних систем навчання, основна мета яких полягає в раціоналізації інтелектуальної діяльності шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій і підвищенні ефективності, а також якості підготовки спеціалістів.

Зокрема, приділено увагу комп'ютерно орієнтованим методичним системам навчання, які передбачають впровадження та застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання природничо-математичних дисциплін, основним принципом побудови таких систем і їхнім необхідним компонентам, що визначають освітні цілі й зміст навчання. Також у роботі визначено місце й роль підсистеми навчання дисциплін природничо-математичного циклу, яка виступає важливою складовою частиною в структурі загальної професійної підготовки фахівців і формуванні компетентної особистості, яка відповідає сучасним вимогам розвитку інформаційного суспільства.

У статті досліджено ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки фахівців природничо-математичних спеціальностей. Розглянуто результативність впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема мультимедіа технологій, у процес вивчення природничо-математичних дисциплін, що слугує урізноманітненню способів оперування об'єктами вивчення, а також унаочненню навчальної інформації. Використання мультимедійних технологій дозволяє значною мірою підвищити мотивацію навчання та пізнавальну активність, удосконалити професійний рівень майбутніх спеціалістів, застосовувати новітні інформаційні ресурси в професійній діяльності. Застосування інформаційних технологій і використання педагогічних програмних засобів під час викладання дисциплін природничо-математичного циклу сприяє реалізації гуманітарного потенціалу навчання: спонукає студентів аналізувати поставлені завдання, виділяти етапи досягнення мети, синтезувати теоретичний матеріал, конструювати математичні моделі й алгоритми розв'язування дослідницьких завдань, робити висновки й інтерпретувати результати у вихідних термінах поставленого завдання.

**Ключові слова:** природничо-математичні дисципліни, інформаційно-комунікаційні технології, професійна компетентність, професійна спрямованість, мультимедійні технології, мультимедійні презентації, професійна підготовка.

**Inna BEZNOSKO,**  
 orcid.org/0000-0001-8876-6745  
 Lecturer at the Department of Informatics and Information and Communication Technologies  
 Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University  
 (Uman, Cherkasy region, Ukraine) [inka.boiko@gmail.com](mailto:inka.boiko@gmail.com)

## USE OF ICT IN THE PREPARATION OF SPECIALISTS IN NATURAL AND MATHEMATICAL SPECIALTIES

The article deals with the main aspects of informatization of modern education, which are connected with the development and implementation of the disciplines of the natural-mathematical cycle at the university of methodological systems of education, the main purpose of which is to rationalize intellectual activity through the use of information and communication technologies and to improve efficiency, as well as the quality of specialist training.

In particular, the attention is paid to computer-oriented methodological teaching systems, which involve the introduction and application of information and communication technologies in the teaching of natural and mathematical disciplines, the basic principles of construction of such systems and the necessary components that determine the educational goals and content of learning. The paper also identifies the place and role of the subsystem of teaching the disciplines of the natural and mathematical cycle, which is an important component in the structure of general professional training of specialists and in the formation of competent personality, which meets the modern requirements of the development of information society.

The article investigates the effectiveness of using information and communication technologies in the process of training specialists in natural and mathematical specialties. The effectiveness of the introduction of information and

*communication technologies, in particular multimedia technologies in the process of studying natural and mathematical disciplines, which serves to diversify the ways of managing objects of study, as well as to refine the educational information is considered. The use of multimedia technologies can greatly increase the motivation of learning and cognitive activity, improve the professional level of future specialists, use the latest information resources in their professional activities. The use of information technologies and the use of pedagogical software in teaching the disciplines of the natural and mathematical cycle contributes to the realization of the humanitarian learning potential: encourages students to analyze the tasks, to identify stages of goal achievement, to synthesize theoretical material, to construct mathematical models and to develop mathematical models interpret the results in the initial terms of the task.*

**Key words:** *natural science and mathematical disciplines, information-communication technologies, professional competence, professional orientation, multimedia technologies, multimedia presentations, professional preparation.*

**Постановка проблеми.** Поміж провідних функцій соціально-економічного й науково-технічного розвитку суспільства нині підкреслюються проблеми розвитку, вдосконалення та широкого впровадження в щоденну практику інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ), введення яких дозволяє набагато збільшити ефективність інформаційних процесів – збирання, пошуку, систематизації, аналізу, зберігання, узагальнення, опрацювання, подання та передавання всіляких відомостей і даних.

Від досконалості методів і засобів оброблення та застосування інформаційних ресурсів залежить ефективність функціонування всіх секторів соціального життя. Водночас інформаційний ресурс характеризується, з одного боку, розвитком науки й техніки, а з іншого, – виступає високоякісною рисою рівня становлення суспільства.

Стрімке становлення інформаційних технологій привносить зміни в усі сфери життя, зокрема, з'являються і нові можливості в освіті. Актуальності набуває розробка дієвих способів із застосуванням інформаційних технологій у навчанні. На рівні вищої освіти змінюються вимоги до професійної підготовки спеціалістів, до процесу формування вмінь і навичок особистості. Виходячи з таких змін, набувають сенс цілі інформатизації освіти, які полягають у раціоналізації розумової роботи шляхом застосування інформаційних технологій, збільшенні продуктивності та якості підготовки фахівців. До провідних напрямків і завдань модернізації освіти й підготовки фахівців, зокрема, педагогічних спеціальностей, відносять навчання студентів із застосуванням інформаційних і комунікаційних технологій в освітньому процесі, розроблення та впровадження в процес вивчення в закладі вищої освіти передових моделей практичної підготовки студентів.

**Аналіз досліджень.** Аналіз науково-методичної літератури дозволяє зробити висновок, що психолого-педагогічні й методичні аспекти використання ІКТ досліджувалися в роботах багатьох науковців. Так, розгляд комплексу питань, пов'язаних із використанням сучасних ІКТ у

навчальному процесі в середній і вищій школі, започатковано в роботах Г. В. Ткачук, К. Макліна, А. П. Єршова, М. І. Жалдака, Ю. С. Рамського, В. І. Клочка, О. Г. Мордковича, Н. В. Морзе, С. А. Ракова, О. В. Співаковського й інших дослідників.

**Мета статті** – обґрунтувати ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки фахівців природничо-математичних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу.** Одним з ключових завдань закладів вищої освіти I–IV рівнів акредитації є підготовка професійно компетентного, конкурентоспроможного фахівця з найвищим рівнем професійних знань, умінь, навичок, який здатний володіти й оперувати інформацією згідно з нинішніми вимогами інформаційного суспільства.

Вагоме значення відіграє впровадження ІКТ у природничо-математичній підготовці спеціалістів, тому що без ґрунтовних знань із природничо-математичних дисциплін та ІКТ професійної компетентності в цій галузі досягти зовсім важко.

Натепер використання комп'ютерних засобів в освітньому процесі вважається важливою умовою інформатизації суспільства. Інформатизація суспільства значною мірою змінила й цінності людей, моделі їхньої поведінки, їхню переорієнтацію з матеріальних цінностей на цінності самореалізації. Такому процесу сприяє і те, що сучасне покоління комп'ютерів містить потужні можливості, які успішно застосовуються як в освітньому процесі, так і в процесі професійної діяльності (Кадемія, 2011: 1).

На сучасному етапі інформатизації суспільства спеціаліст технічного профілю має володіти навичками застосування інформаційних і комунікаційних технологій у професійній діяльності, проводити комп'ютерне моделювання радіотехнічних систем передачі, перебудови й цифрової обробки сигналів, гарантує взаємозв'язок теорії з практикою.

ІКТ – це технології, пов'язані зі створенням, збереженням, передаванням, обробленням і управлінням інформацією (Жук, 2012: 3).

До новітніх ІКТ навчання відносяться Інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне й спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники й підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання).

Використання ІКТ та освітніх технологій забезпечує:

- ефективність усіх видів навчальної діяльності;
- якість підготовки фахівців із новим типом мислення відповідно до вимог інформаційного суспільства;
- якісне формування професійної компетентності, культури тощо.

Стрімке становлення останнім часом технічних і програмних можливостей персональних комп'ютерів, а також поширення нового вигляду ІКТ, які здобули загальну назву «Креативні технології», створюють реальні можливості для їхнього використання в системі освіти з метою розвитку креативних здібностей людини в процесі навчання.

Серед головних видів зазначених технологій можна назвати такі:

- комп'ютерна графіка;
- гіпертекст;
- мультимедіа-технології;
- віртуальна реальність (Кадемія, 2011: 4).

У процесі природничо-математичної підготовки спеціалістів засобами ІКТ формується професійна компетентність майбутнього фахівця. Комп'ютерна техніка й інші засоби ІКТ, зокрема мультимедіа, стали все частіше впроваджуватися в освітній процес закладів вищої освіти.

І. В. Ставицька пропонує різні способи застосування засобів мультимедіа в навчальному процесі, зокрема:

- використання електронних лекторів, тренажерів, підручників, енциклопедій;
- розробка ситуаційно-рольових та інтелектуальних ігор із використанням штучного інтелекту;
- моделювання процесів та явищ;
- забезпечення дистанційної форми навчання;
- проведення інтерактивних освітніх телеконференцій;
- побудова систем контролю та перевірки знань і вмінь учнів (використання перевірочних програм-тестів);
- створення та підтримка сайтів навчальних закладів;
- створення презентацій навчального матеріалу;
- здійснення проєктивної та дослідницької діяльності студентів тощо (Актуальні проблеми математики..., 2010: 6).

Використання мультимедійних технологій у процесі підготовки фахівців природничо-математичних дисциплін свідчить, що їхнє впровадження в освітній процес університету підвищує ефективність засвоєння інформації, сприяє активізації освітнього процесу шляхом посилення наочності, розвиває творче мислення студентів, активізує самостійну пізнавальну діяльність.

Однією з безперечних переваг засобів мультимедіа є можливість проєктування, створення та використання навчальних мультимедійних презентацій (Гуревич, 2009: 5).

Як показує власний досвід, у процесі викладання дисципліни «Інформатика й інформаційні технології в освіті» особливу увагу під час створення презентації слід приділяти формуванню системи інтеграції природничо-математичних дисциплін. Інтеграція сприяє формуванню в студентів гнучкої системи знань, що можуть застосовуватися в професійній діяльності.

Так, в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини майбутні фахівці самостійно створюють мультимедійні презентації з дисциплін природничо-математичного циклу. Застосування мультимедійних засобів навчання на заняттях спрямоване на формування в студентів нового типу мислення – інформаційного, оперативного, вдосконалення самостійної роботи.

Широке використання мультимедійних засобів у навчанні застосовується для проведення дослідів, практичних занять, інформаційного забезпечення, візуального інтерпретування діяльності, проведення досліджень із природничо-математичних дисциплін. У процесі вивчення природничо-математичних дисциплін, зокрема математики й фізики, майбутні фахівці набули математичні знання та фізичні поняття використовують для виконання обчислювальної, розрахункової, графічної та вимірювальної техніки (Подліняєва, 2011: 8).

Мультимедійні засоби використовують на різних етапах навчання природничо-математичних дисциплін: під час пояснення нового матеріалу як ілюстрації, в процесі узагальнення та систематизації знань, повторення навчального матеріалу, контролю засвоєного матеріалу, в процесі підготовки до семінарів, позаурочних заходів (предметні гуртки, участь у телеконференціях, технічні гуртки, конкурси, вікторини).

Головним досягненням використання ІКТ є те, що існують такі фізичні, хімічні й біологічні процеси або явища, які неможливо продемонструвати візуально в лабораторних умовах, тому застосовують програму sPrint-Layout 4/0, яка дозволяє розробляти моделі, що імітують реальні процеси, з якими зустрічаються у своїй професійній діяльності фахівці радіотехнічного профілю.

Особливість професійної підготовки майбутнього спеціаліста ґрунтується на принципах фундаментальності й цілісності засвоєння теоретичних знань і набутих спеціальних умінь і практичних навичок із природничо-математичних і спеціально-технічних дисциплін, їхньої професійної спрямованості, індивідуалізації навчання.

Використання комп'ютерних технологій дозволяє значною мірою збільшити мотивацію навчання та пізнавальну активність, формує вміння та навички для здійснення творчої діяльності, опанування здатністю прийняття рішень у складних ситуаціях, дає можливість удосконалити професійний рівень майбутніх фахівців, застосувати новітні інформаційні ресурси в професійній діяльності (Ткачук, 2018: 10).

Аналіз використання ІКТ у навчальному процесі коледжів під час вивчення природничо-математичних дисциплін дозволяє майбутнім молодшим спеціалістам:

- реалізувати ідею індивідуалізації та диференціації навчання, що є основними завданнями сучасної системи освіти України;
- забезпечити позитивну мотивацію навчання шляхом винахідницьких засобів програми або створення ігрових ситуацій із природничо-математичних дисциплін;
- формувати вміння працювати зі значним обсягом якісної інформації;
- здійснювати експериментально-дослідницьку діяльність;
- підвищувати ефективність самостійної роботи;
- формувати вміння приймати оптимальні рішення або варіативні розв'язки в складних ситуаціях;
- проводити лабораторні й практичні роботи з фізики, хімії, біології в умовах імітації в комп'ютерній програмі реального досліду або експерименту;
- створювати й використовувати інформаційні бази даних, необхідні в навчальній діяльності, забезпечити доступ до мережі інформації;
- здійснювати комп'ютерну візуалізацію навчальної інформації з природничо-математичних дисциплін;
- розвивати творчі й комунікативні здібності особистості;
- підготувати особистість інформаційного суспільства.

Одна з важливих особливостей і переваг ІКТ у порівнянні з іншими навчальними засобами полягає саме в тому, що мультимедійні програми здебільшого розраховані на самостійне активне сприймання та засвоєння молодшими спеціалістами знань, умінь і навичок, створю-

ють ситуації здивування, емоційного підйому, підвищують навчальну мотивацію та пізнавальну активність.

Для успішної участі в сучасному суспільному житті особистість має володіти певними прийомами природничо-математичної діяльності й навичками їхніх застосувань до розв'язання практичних задач (Сбруєва, 2014: 7).

**Висновки.** Впровадження ІКТ у процес вивчення природничо-математичних дисциплін має сприяти збільшенню уваги студентів до отримання знань; забезпеченню диференціації, індивідуалізації в процесі навчання, зокрема, проходженню матеріалу за особистим темпом; об'єктивності контролю якості знань; активізації процесу навчання, зокрема, крізь інтенсифікацію процесу вивчення з використанням ІКТ; формуванню умінь і навичок різної творчої діяльності; вихованню інформаційної культури; опануванню навичками оперативного прийняття рішень у важких ситуаціях.

Індивідуалізація навчання на базі ІКТ має можливість бути при рефлексивному управлінні навчальною діяльністю. Впровадження комп'ютерно орієнтованих систем навчання гарантує відповідність інформаційної моделі конкретному студенту.

Застосування інформаційних технологій і використання педагогічних програмних засобів під час викладання дисциплін природничо-математичного циклу сприяє реалізації гуманітарного потенціалу навчання: надихає студентів розбирати поставлені завдання, виділяти рубежі досягнення мети, синтезувати теоретичний матеріал, конструювати математичні моделі й алгоритми розв'язування дослідницьких завдань, робити висновки й інтерпретувати підсумки роботи у вихідних термінах поставленого завдання (Солдатенко, 2013: 9).

Це гарантує комбіноване застосування знань і умінь із різних розділів природничо-математичних наук, зокрема для розв'язання прикладних завдань, активізує і впорядковує базові знання з основного курсу й інших дисциплін, реалізуючи принцип міжпредметних зв'язків в умовах психологічного комфорту. Інформатизація навчання дисциплін природничо-математичного циклу забезпечує готовність майбутніх вчителів до вживання отриманих на заняттях знань і навичок з інформаційних технологій в їхній професійній діяльності в школі.

Зрозуміло, що створення та впровадження методичної системи навчання з використанням ІКТ має відбуватися поетапно, шляхом поступового переходу від одного рівня використання ІКТ у навчальному процесі до іншого.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти : збірник наукових праць. Випуск 7. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. 524 с.
2. Вища освіта України – Додаток 2 до № 3, том II(27). *Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. 2011. № 562. С. 430.
3. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання : посібник / М. І. Жалдак, М. І. Шут, Ю. О. Жук, Н. П. Дементієвська, О. П. Пінчук, О. М. Соколюк, П. К. Соколов ; за ред. Ю. О. Жука. Київ : Педагогічна думка, 2012. 112 с.
4. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навчальний посібник. Вінниця : ТОВ Планер, 2011. 220 с.
5. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія. Вінниця : ТОВ «Планер», 2009. 410 с.
6. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології / гол. ред. А. А. Сбруєва. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. № 3(37). 472 с.
7. Подліняєва О. О. Використання сучасних інформаційно-комунікативних розв'язків фахівця в умовах інформаційно-технологічного суспільства. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2013. № 6. С. 13–15.
8. Солдатенко М. М. Неперервна освіта як засіб професійного становлення і технологій під час викладання предметів галузі «Суспільствознавство». *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2011. № 2. С. 188–191.
9. Ткачук Г. В. Практично-технічна підготовка майбутніх учителів інформатики в умовах змішаного навчання : монографія. Умань : Видавець Сочінський М. М., 2018. 318 с. URL: <http://dspace.udpu.edu.ua/handle/6789/9299>.

## REFERENCES

1. (2010). Aktualni problemy matematyky, fizyky i tekhnologichnoï osvity : zbirnyk naukovukh prats [Current issues of mathematics, physics and technological education: collection of scientific papers]. Issue 7. Vinnytsia: Planer [in Ukrainian].
2. (2011). Vyshcha osvita Ukrainy – Dodatok 2 do № 3, tom II(27) [Higher Education in Ukraine – Annex 2 to № 3, Volume II (27)]. *Tematychnyi vyypusk “Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehtratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru”*, no. 562, pp. 430 [in Ukrainian].
3. Zhuk, Yu. O. (ed.) (2012). Multymediini systemy yak zasoby interaktyvnoho navchannia: posibnyk [Multimedia systems as a means of interactive learning: guide]. Kyiv: Pedagogichna dumka, 2012 [in Ukrainian].
4. Kademiiya, M. Yu., Shakhina, I. Yu. (2011). Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnologii v navchalnomu protsesi: navchalnyi posibnyk [Information and communication technologies in the educational process: tutorial]. Vinnytsya: Planer [in Ukrainian].
5. Hurevych, R. S. (2009). Teoriia i praktyka navchannia v profesiino-tekhnichnykh zakladakh: monohrafiia [Theory and practice of teaching in vocational schools: monograph]. Vinnytsia: Planer [in Ukrainian].
6. Sbrueiva, A. A. (ed.) (2014). Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies]. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, no. 3(37) [in Ukrainian].
7. Podliniaieva, O. O. (2013). Vykorystannia suchasnykh informatsiino-komunikatyvnykh rozvytku fakhivtsia v umovakh informatsiino-tekhnologichnoho suspilstva [The use of modern information and communication development of the specialist in the information technology society]. *Komp'uter u shkoli ta simi*, no. 6, pp. 13–15 [in Ukrainian].
8. Soldatenko, M. M. (2011). Neperervna osvita yak zasib profesiinoho stanovlennia i tekhnologii pid chas vykladannia predmetiv haluzi “Suspilstvoznnavstvo” [Continuing education as a means of professional development and technology in the teaching of subjects in the field of “Social Sciences”]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu*, no. 2, pp. 188–191 [in Ukrainian].
9. Tkachuk, G. V. (2018). Praktychno-tekhnichna pidhotovka maibutnikh uchyteliv informatyky v umovakh zmishanoho navchannia: monohrafiia [Practical and technical training of future teachers of computer science in terms of blended learning: monograph]. Uman: Vydavets Sochinskyi M. M. Retrieved from: <http://dspace.udpu.edu.ua/handle/6789/9299> [in Ukrainian].

**Тетяна БІЛАН,**

*orcid.org/0000-0002-7816-4481*

кандидат філософських наук, доцент кафедри психології  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
(Дрогобич, Львівська область, Україна) *bilangaluk@gmail.com*

## СВІТОГЛЯДНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

*У статті встановлено, що професійна самосвідомість майбутнього педагога – це професійна Я-концепція, що визначається його діяльністю, способом поведінки, системою дій, які спрямовані на себе й на особистісно-особистісну взаємодію, усвідомлене ставлення майбутнього педагога до реалізації професійних здатностей і компетентностей, необхідність самопізнання, саморозвитку, саморегуляції, самонавчання, прагнення до професійно-особистісного самовираження; доведено, що важливим психологічним механізмом, який впливає на професійну діяльність педагога, є здатність до саморегуляції, а особистісні здатності майбутнього педагога визначатимуть світоглядну основу особистісних професійно-педагогічних якостей, котрі в майбутньому визначать особистісну спрямованість та основу професіоналізму в педагогічній діяльності.*

*Метою статті є аналіз світоглядних аспектів формування професійної самосвідомості майбутнього педагога, зокрема здатності до особистісно-світоглядного самовдосконалення, реалізації особистісного потенціалу, самоусвідомлення сильних і слабких сторін «адаптаційно-компенсаторних реакцій», а в майбутньому формування його професіоналізму, прояву професійних компетентностей і здатностей належно виконувати свої професійно-педагогічні обов'язки.*

*Формуючи професійну самосвідомість майбутнього педагога, передусім важливими складовими частинами вбачаємо особистісні смисли; соціально-психологічні очікування; професійний образ Я-педагога; механізми саморегуляції, самооцінки, самоконтролю; самоусвідомлення власних психічних спроможностей; ціннісну самооцінку; мотиваційну, емоційно-вольову сферу особистості майбутнього педагога. Доведено, що важливим світоглядними механізмами формування професійної самосвідомості майбутнього педагога є високий рівень особистісного саморозвитку, емоційний інтелект, саморегуляція, самовираження, самопрезентація, моральна самооцінка, самодетермінація.*

**Ключові слова:** *світогляд, свідомість, самосвідомість, Я-концепція, ціннісні орієнтири, саморозвиток, самовираження.*

**Tetiana BILAN,**

*orcid.org/0000-0002-7816-4481*

Candidate of Philosophical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Psychology  
of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *bilangaluk@gmail.com*

## WORLDVIEW ASPECTS OF FORMING THE PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF THE FUTURE PEDAGOGUE

*The article establishes that the professional self-awareness of the future teacher is based on a professional concept of self, which is defined by their activity, manner of behavior, the system of actions aimed at themselves and their person-to-person interaction, the conscious attitude of the future teacher towards the realization of professional abilities and competences, the need for self-knowledge, self-development, self-regulation, self-study, the desire for professional and personal expression; the article proves that an important psychological mechanism that influences the professional activity of the teacher is the ability to self-regulate. The personal abilities of the future teacher will determine the ideological basis of personal vocational and pedagogical qualities, which in the future will determine the personal orientation and professional activity.*

*The purpose of the article is to analyze the worldview aspects of the formation of professional self-awareness of the future teacher, in particular the ability for self-ideological self-improvement, the realization of personal potential, self-awareness of the strengths and weaknesses of "adaptation-compensatory reactions", and in the future, their professional competences and pedagogical responsibilities.*

*During the formation of the professional awareness of the future teacher, above all, we see personal factors as the main components, as well as socio-psychological expectations, professional image of the teacher, mechanisms of self-regulation, self-evaluation, self-control, self-awareness of their mental capacity; self-evaluation of values; the motivational, emotional and volitional sphere of the future teacher. The research proves that the important ideological mechanisms of the formation of professional self-consciousness of the future teacher include a high level of personal self-development, emotional intelligence, self-regulation, self-expression, self-presentation, moral self-evaluation, self-regulation, and self-determination.*

**Key words:** *worldview, consciousness, self-consciousness, concept of self, values, self-development, self-expression.*

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах освітнього простору основною вимогою до особистості майбутнього педагога є самоактуалізація, особистісне й професійне самовдосконалення, самоактуалізація та самовираження, усвідомлення, самооцінка й саморегуляція майбутнім педагогом своїх особистісно-професійних здатностей, що утворюють своєрідні світоглядні конструкти. Світоглядні конструкти трактуємо як універсалії, які виражаються в оцінюванні, переосмисленні певного досвіду й знань у суб'єктивізації дійсності, що зумовлюється ціннісними орієнтаціями особистості. Нам важлива думка Ю. Хайрулліної щодо трактування світогляду – це «активне самовизначення людини у світі, яка шукає шляхи від ідеї до дії, система принципів і знань, ідеалів і цінностей» (Хайрулліна, 2011: 31). У змісті світоглядних аспектів виділяємо професійну самосвідомість – як «внутрішню детермінанту» саморозвитку – особистості майбутнього педагога, усвідомлення своєї належності до майбутньої педагогічної діяльності, професійно-педагогічного самовизначення та самовираження.

Розвиток духовно-практичних можливостей та індивідуальний розвиток людини крізь призму світоглядно-культурного її існування реалізується як самовизначення особистості. Найважливішим моментом у цьому процесі є «формування розвиненої самосвідомості, тобто здатності до адекватної оцінки не тільки свого місця в суспільстві, а й своїх інтересів і цілей, здатності до планування свого життєвого шляху, реалістичної оцінки різних життєвих ситуацій, готовності до реалізації раціонального вибору лінії поведінки й відповідальності за цей вибір» (Шейко, 2005: 119). Психологічні словники визначають самосвідомість як «усвідомлене відношення людини до своїх потреб і здібностей», як «рефлексію свідомості відносно себе», як мотиви поведінки, як емоційно-сміслову оцінку своїх можливостей, що своєю чергою виступить рушійною силою власних вчинків і дій. Педагогу варто проєктувати свою діяльність у сферу самосвідомості, що приведе до «уміння користуватися наявними резервами й нерозкритими потенціями в умовах цілісної життєдіяльності через самоусвідомлення та самопізнання» (Савчин, 2019: 192). Основою самосвідомості є Я-концепція – внутрішня сутність особистості, «Я» як суб'єкт мислення – наявна рефлексія «Я», водночас «Я» як суб'єкт сприйняття (за Кантом); самосвідомість проявляється в суспільній діяльності, завдяки якій формується здатність усвідомлювати власне «Я». Звідси професійна

самосвідомість майбутнього педагога як продукт його розвитку характеризується навчально-пізнавальною діяльністю, а згодом у професійній діяльності розвивається здатність усвідомлювати не лише умови праці, реальну дійсність, взаємодію з іншими людьми, а й здатність усвідомлювати власну особистість педагога-професіонала, аналізуючи (самооцінюючи) водночас результати власної педагогічної діяльності: «свідомість, світогляд і діяльність тісно пов'язані між собою, всі психічні процеси (вольові, емоційні, пізнавальні) не замкнуті всередині свідомості, а завжди протікають в якійсь діяльності» (Хайрулліна, 2011: 81).

**Аналіз досліджень.** Проблема самосвідомості як чинника психічного розвитку особистості, аналізу світоглядних аспектів формування самосвідомості майбутніх педагогів викладається крізь призму філософських і психолого-педагогічних підходів. У змісті праць М. Боришевського, Л. Ключової, М. Савчина, В. Скотного, Ю. Хайрулліної розкриваються філософсько-освітні й психологічні концепти, духовні, особистісні, світоглядні, тілесні виміри фахової підготовки майбутнього педагога.

**Мета статті** – проаналізувати світоглядні аспекти формування професійної самосвідомості майбутнього педагога, зокрема здатності до особистісно-світоглядного самовдосконалення, реалізації особистісного потенціалу, самоусвідомлення сильних і слабких сторін «адаптаційно-компенсаторних реакцій», а в майбутньому формування його професіоналізму, прояву професійних компетентностей і здатностей належно виконувати свої професійно-педагогічні обов'язки.

**Виклад основного матеріалу.** Нині в освітньому просторі надзвичайно важливою є професійна підготовка майбутніх педагогів, котрі володітимуть здатністю не тільки реалізовувати фахові компетентності в майбутній професійній діяльності, але й також будуть здатні формувати в ній особистісно-особистісні взаємини, що виражаються в таких вимірах як самосвідомість, усвідомленість, співпереживання, дієвість, спілкування, поведінка. І саме це дозволить у педагогічній взаємодії сформувати особистісну здатність розуміти самого себе й інших, співпереживати, усвідомлювати/самоусвідомлювати, самовдосконалюватися, а ціннісне відношення майбутнього педагога до себе реалізується, як відомо, в емоціях, цілепокладанні, відповідальності, волі.

Аналіз світоглядних аспектів формування професійної самосвідомості майбутніх педагогів неможливий без розуміння ціннісних орієнтацій, а завдання «формування розвиненої самосвідомості

надзвичайно складне, особливо якщо врахувати, що надійним ядром самосвідомості може й повинен бути світогляд як своєрідне загальне начало, яке орієнтує, допомагає не тільки розбиратися в різних конкретних ситуаціях, а й планувати, моделювати своє майбутнє» (Шейко, 2005: 119). Світоглядні аспекти формування професійної самосвідомості, а звідси – самоствердження у педагогічній діяльності майбутніх педагогів, виражаються в ціннісних орієнтирах, адже сутність самоствердження (за Ф. Беконем, «рух шляхом прогресивного розвитку») полягає в прагненні піднятися на «вищий щабель» ціннісної шкали, а «самосвідомість – залежно від її змістових характеристик і цільової спрямованості – спроможна зумовлювати специфіку алгоритму розгортання життєвих сценаріїв особистості, визначати її спосіб життя (*modus vivendi*)» (Боришевський, 2009: 121). Специфіка педагогічної діяльності передбачає розвиток педагога не тільки як фахівця в галузі своєї професійної діяльності, але і як здорової особистості, що здатна самооцінити свої можливості, й тому важливо зауважити, що розвиток здорової особистості не можливий без самопізнання, з яким тісно пов'язані емоційні переживання, самореалізація. Фундаментальними критеріями здоров'я є «розвиток і самореалізація людини у світі, переживання нею самоефективності, значущості й щастя» (Савчин, 2019: 11). Відомо, що компонентами самосвідомості є самопізнання, самоактуалізація, саморегуляція, звідси важливою «опорою» вбачаємо цінності, які є вагомою складовою частиною світогляду й у своїй основі зображують когнітивний, емоційний, знанневий, оцінний компоненти, й саме тому складовою частиною професійної самосвідомості педагога є «когнітивна», яка виражається в системі уявлень майбутнього педагога про самого себе, про самовідчуття, самоаналіз, «уявлення про успішне «Я» відносно до інших, зображує рівень самоповаги», Я-образ педагога професіонала. Емоційно-оцінна складова частина самосвідомості приведе до самооцінки, інша «афективна» складова частина професійної самосвідомості педагога – це ставлення до системи педагогічних вмінь, дій, реалізації цілей педагогічної діяльності (навчальної, виховної, розвивальної), це взаємостосунки в системі: педагог – учні, педагог – батьки, педагог – колеги тощо. Не менш важливою є емоційно-діяльнісно-поведінкова складова частина професійної самосвідомості педагога, що виражається в задоволеності/незадоволеності своєю професійною педагогічною діяльністю (Савчин, 2019: 193). Методологічно й теоретично обґрунтовано, що в

основі світоглядних орієнтирів лежать відчуття, які базуються на психоемоційних властивостях, що взаємодіють з емоційним розумом, із раціональними структурами. Загальноприйнята думка про те, що світосприймання характеризується певним дуалізмом: внутрішньою силою особистості й зовнішніми впливами. Ціннісний досвід вміщує реальні ідеали, прагнення, норми, на які особистість орієнтується та до яких прагне в процесі своєї життєдіяльності, «однією з найвищачальніших соціально-психологічних спонук особистості є потреба в самовизначенні й самореалізації, що задовольняється через досягнення певних цілей, котрі, своєю чергою, є сумірними усвідомленим (самоусвідомленим) індивідом своїм можливостям («реальним ресурсам») щодо їхньої адекватності, підтверджує безпосередній, хоча й опосередкований, зв'язок самосвідомості особистості з її потребами й мотивами» (Боришевський, 2009: 120). У світогляді закладена смисложиттєва цінність, вимір духовної сфери особистості, й саме тому майбутньому педагогу варто усвідомити значущість головних людських якостей і властивостей, що будуть складати основу здорової педагогічної діяльності й дозвлять швидко адаптуватися до цієї діяльності, а самосвідомість дозволить «прецизіювати», побачити себе в системі смисложиттєвих цінностей.

Цінності в становленні професійності педагога утверджують систему його світоглядних орієнтирів, під якими розуміється сукупність найважливіших якостей внутрішньої структури особистості педагога, які особливо значущі в механізмі самоствердження шляхом самовизначення. Ціннісний рівень самосвідомості має в собі духовний потенціал самовдосконалення, самотворення, а педагог за такої умови повинен володіти «високим рівнем самосвідомості, що виявляється в дотриманні норм і виконанні етичних правил педагогічної професії, твердості переконань, співвіднесення себе з професійним ідеалом, в адекватності мотивів професійної самореалізації» (Ключова, 2014: 177). У сучасній філософсько-психологічній рефлексії щодо осмислення ціннісних імперативів можна виокремити різні взаємозалежні виміри, зумовлені саморозвитком, самореалізацією суб'єктів освітнього простору, їхнього здоров'я, здатностей, спроможностей, відповідальності, свободи й «духовної саморегуляції – самовдосконалення людини в напрямі обожнення (опанування здатностями вірити, любити, творити добро й боротися зі злом, творити свободу й відповідальність)» (Савчин, 2016: 194). Важливим психологічним механізмом, що впливає на професійну діяльність



педагога є здатність до саморегуляції, а особистісні здатності майбутнього педагога визначатимуть світоглядну основу особистісних професійно-педагогічних якостей, котрі в майбутньому визначають особистісну спрямованість, основу професіоналізму в педагогічній діяльності. Професіоналізація виражається професійною самоусвідомленістю власної професійної взаємодії когнітивно-мотиваційних і ціннісних особистісних якостей, (само-свідомість як пошук і пізнання особистістю своєї Я-концепції (за Л. Виготським)) – ідентичності, яка зароджується завдяки поєднанню процесів професійної педагогічної освіти й розвитку професійної компетентності, звідси самосвідомість – результат розвитку майбутнього педагога. Все це впливає на результат професійного самовизначення особистістю своєї приналежності до професійно-педагогічної діяльності, тотожності з власним професійним образом «Я», мотиваційної готовності до реалізації себе в педагогічній професії.

Самосвідомість як «рефлексія свідомості відносно себе» є важливою складовою частиною професійності педагога, що детермінується професійною ідентичністю. Це приводить до усвідомленості майбутнім педагогом фахово-професійної компетентності, реалізації ментальних здатностей, особистісної значущості, а «моральні цінності відбивають екзистенційну потребу особистості в пошуку сенсу життя, є основою для інших потреб. Вони сприяють зовнішньому самовираженню та самоствердженню особистості, розкриттю її своєрідності, неповторності, становленню та підтриманню внутрішньої цілісності особистості» (Савчин, 2019: 155). Професійний розвиток майбутнього педагога взаємопов'язаний із його самосвідомістю. Такий взаємозв'язок у подальшій професійній діяльності забезпечить спрямованість особистості педагога на самовдосконалення, саморозвиток, а на «основі самоусвідомлення різних фізичних, психічних і духовних станів, властивостей і фізичної, психічної, соціальної, моральної та духовної активності кожна людина виробляє для себе особливу суб'єктивну концепцію здоров'я, а особистісне здоров'я стосується самосвідомості, спонукальної, емоційно-вольової та інтелектуальної сфер і різнопланової активності людини» (Савчин, 2019: 176-191). Суб'єктивна концепція здорової особистості педагога формується завдяки усвідомленню власних можливостей (психічних, фізичних, психологічних, соціальних), цілісної життєдіяльності (самоусвідомлення), повноцінного життя, адже компонентами професійної самосвідомості, як вважає Л. Ключова, є «усвідомлення професійної моралі;

усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності, усвідомлення та оцінка відносин, взаємостосунків, усвідомлення власного професійного розвитку в часі» (Ключова, 2014: 181). Все це приведе до самоствердження та усвідомлення/самоусвідомлення майбутнім педагогом норм, викликів професії педагога, сформує «професійне кредо», визначить концепцію власної педагогічної діяльності, створить власний професійно-педагогічний взірць-еталон і дозволить ідентифікувати себе з професією педагога, самовизначитися та віднайти «сєнс для себе», «забезпечить внутрішню безперервність переживання людиною самої себе, встановлення внутрішньої рівності собі, тотожності із собою» (Савчин, 2016: 156). Звідси маємо особистісний розвиток майбутнього педагога, який передбачає самоусвідомлення, відкриття «нового» самого себе, прояв професійної результативності, професійної самореалізації та самовдосконалення і приводить до особистісного самоствердження, «осмислення сутності й розкриття специфіки впливів на особистість, її внутрішню духовну свободу таких морально-ціннісних орієнтацій, як повага в поєднанні з вимогливістю до особистості», здатність виробити мотиви щодо самоорганізації та самовдосконалення. Це неминує висуває на перший план проблеми освітнього простору, які пов'язані з «визнанням самооцінки особистості, формування її самосвідомості, створення умов для самовизначення та саморозвитку» (Скотний, 2003: 238). Самосвідомість як внутрішній механізм світосприйняття та чинник рефлексії, самоусвідомлення здатностей майбутнього педагога впливає на розвиток «самосмислової» та емоційної сфери особистості, що виражається в таких компетентностях, як соціально-психологічна, діагностична, забезпечення професійного вдосконалення та розвитку: «у контексті самосвідомості можливо збагнути сутність розвитку й саморозвитку особистості, що зумовлюється активізацією індивідом своїх явних і потенційних можливостей, спрямованих на досягнення цілей, які людина ставить у часовому континуумі «теперішнє – майбутнє» (Боришевський, 2009: 119). Під час формування професійної самосвідомості майбутнього педагога варто брати до уваги рівень домагань, що базуються на прагненні особистості майбутнього педагога крізь призму своїх можливостей і ціннісних орієнтацій оцінити власну можливість реалізуватися в майбутній професійній педагогічній діяльності. На основі рівня домагань у майбутнього педагога формується самооцінка, тобто виникає потреба на її основі зберегти прагнення особистості студента бути в майбутньому

педагогом-професіоналом. «Відомий неподільний причинно-наслідковий зв'язок самооцінки й домагань», що дозволяє зрозуміти механізми самосвідомості. «Виникаючи на підґрунті самооцінки, домагання постають її свідомою проєкцією в ситуації, коли перед людиною виникає можливість і реальність вибору з декількох цілей тієї, котра найбільшою мірою відповідає її моральним настановленням» (Боришевський, 2009: 123).

Тенденції розвитку сучасної освіти характеризуються чітко позначеним переходом у відносинах між учителем та учнем від суб'єктно-суб'єктних до особистісно-особистісних взаємовідносин. Усвідомленість майбутнім педагогом себе в професійній діяльності залежить від світоглядних конструктів, в основу яких покладено ціннісні орієнтири майбутнього педагога, емоційні переживання, ідеали, загальні життєві орієнтації. Формуючи професійну самосвідомість (як «складне психічне утворення») майбутнього педагога, передусім складовими частинами вбачаємо особистісні смисли; соціально-психологічні очікування; професійний образ Я-педагога; механізми саморегуляції, самооцінки, самоконтролю; самоусвідомлення власних психічних спроможностей;

ціннісну самооцінку; мотиваційну, емоційно-вольову сфери майбутнього педагога.

**Висновки.** Професійна самосвідомість – це професійна Я-концепція майбутнього педагога, що визначається його діяльністю, способом поведінки, системою дій, що спрямовані на себе й на особистісно-особистісну взаємодію, усвідомлене ставлення майбутнього педагога до реалізації професійних здатностей і компетентностей, необхідність самопізнання, саморозвитку, саморегуляції, самонавчання, прагнення до професійно-особистісного самовираження. Важливими світоглядними механізмами формування професійної самосвідомості майбутнього педагога є високий рівень особистісного саморозвитку, володіння особистістю «автентичною «Я-концепцією, адекватною самооцінкою, розвиненою саморефлексією» (Савчином, 2016); емоційний інтелект, самоусвідомлення власних емоцій, саморегуляція, самовираження, самопрезентація, моральна самооцінка, самодетермінація.

Подальші наукові розвідки планується продовжити в напрямі аналізу психолого-філософської підготовки майбутніх педагогів, зокрема її екзистенційної складової.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боришевський М. Самосвідомість як фактор психічного розвитку особистості. *Психологія особистості*. 2009. № 4. С. 119–126.
2. Ключова Л. Професійна самосвідомість педагогічних працівників: етичний підхід до вирішення проблем. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 9 (Ч. 1). С. 177–182.
3. Савчин М. Здатності особистості: монографія. Київ : ВЦ «Академія», 2016. 288 с.
4. Савчин М. Здоров'я людини: духовний, особистісний і тілесний виміри: монографія. Дрогобич : ПП «ПОСВІТ», 2019. 232 с.
5. Скотний В. Рациональне та ірраціональне в науці та освіті. Київ-Дрогобич : Коло, 2003. 288 с.
6. Хайрулліна Ю. Світоглядна культура особистості: структурно-функціональний аналіз: монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 235 с.
7. Шейко В., Богуцький Ю. Формування основ культурології в добу цивілізаційної глобалізації (друга половина XIX – початок XXI ст.) : монографія. Київ : Генеза, 2005. 592 с.

#### REFERENCES

1. Boryshevs'kyy M. Samosvidomist' yak faktor psykhychnoho rozvytku osobystosti. [Self-awareness as a factor of mental development of personality]. *Personal Psychology*, 2009, Nr 4. pp. 119–126 [in Ukrainian].
2. Klyuchova L. Profesiyna samosvidomist' pedahohichnykh pratsivnykiv: etychnyy pidkhid do vyrishennya problem. [Professional self-awareness of teaching staff: an ethical approach to problem solving]. *Problems of modern teacher preparation*. 2014, Nr 9 (Part 1), pp. 177–182 [in Ukrainian].
3. Savchyn M. Zdatnosti osobystosti: monohrafiya. [Personality abilities: a monograph]. Kyiv : Akademiya, 2016, 288 p. [in Ukrainian].
4. Savchyn M. Zdorov'ya lyudyny: dukhovnyy, osobystisnyy i tilesnyy vymiry: monohrafiya. [Human health: spiritual, personal and physical dimensions: monograph]. Drohobych : Posvit, 2019, 232 p. [in Ukrainian].
5. Skotnyy V. Ratsional'ne ta irratsional'ne v nauksi ta osviti. [Rational and irrational in science and education]. Kyiv-Drohobych: Kolo, 2003, 288 p. [in Ukrainian].
6. Khayrullina Y. Svitohlyadna kul'tura osobystosti: strukturno-funktsional'nyy analiz: monohrafiya. [Worldview of personality culture: structural and functional analysis: monograph]. Kyiv: NPU after M. P. Drahomanov, 2011, 235 p. [in Ukrainian].
7. Sheyko V., Bohuts'kyu Y. Formuvannya osnov kul'turolohiyi v dobu tsyvilizatsiynoyi hlobalizatsiyi (druha polovyna XIX – pochatok XXI st.). Monohrafiya. [Formation of cultural foundations in the age of civilization globalization (second half of XIX – beginning of XXI century). Monograph]. Kyiv: Genesis, 2005, 592 p. [in Ukrainian].

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208573>**Орислава БІЛИК,***orcid.org/0000-0002-9306-8818*

викладач кафедри іноземних мов

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) *oryslava@gmail.com***Оксана ПУГА,***orcid.org/0000-0003-0406-2615*

викладач кафедри іноземних мов

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) *Oksana.hrnychuk2@gmail.com*

## ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ АУДИТОРНОЇ ТА ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано й визначено дидактичний потенціал використання мобільних додатків для вивчення іноземної мови як в умовах аудиторної, так і позааудиторної діяльності. Встановлено, що кількість мобільних додатків зростає з кожним днем, а їхнє змістовне й функціональне наповнення оновлюється та змінюється, тому актуальність дослідження не втрачається. Доведено доцільність використання мобільних додатків і месенджерів у процесі вивчення іноземної мови, оскільки в умовах аудиторної роботи це сприяє подоланню монотонності під час засвоєння студентами лексико-граматичного матеріалу й письмової компетенції, розширює можливості вдосконалення комунікативної компетенції завдяки використанню автентичних аудіовізуальних матеріалів, а також дозволяє розробляти й впроваджувати індивідуальні, групові й самостійні завдання. Запропоновано види роботи з мобільними месенджерами, що сприяють опануванню іноземними мовними компетенціями в межах аудиторної та позааудиторної діяльності. Визначено переваги використання мобільних месенджерів в аудиторному вивченні іноземних мов, серед яких зазначено інтенсифікацію активності студентів; підвищення інтересу студентів до набуття навичок писання та слухання; швидкісний обмін необхідними дидактичними матеріалами; впровадження нових видів роботи тощо. Виокремлено також переваги використання групи месенджерів студентами в позааудиторний час, такі, як безпосередній контакт із викладачем; отримання індивідуальних чи групових вказівок; довільне місце й зручний час для удосконалення мовленнєвих компетенцій; забезпечення негайним зворотним зв'язком і оцінкою тощо. Зосереджено увагу й на труднощах, які виникають у процесі застосування мобільних пристроїв у вивченні іноземної мови. Зроблено висновок щодо доцільності й пріоритетності інтеграції мобільних пристроїв у процес вивчення іноземної мови в контексті сучасних освітніх викликів та умов аудиторної та позааудиторної роботи, де важливим завданням викладача є перетворити їх на ефективний дидактичний інструментарій удосконалення чотирьох мовленнєвих компетенцій студентів.

**Ключові слова:** мобільний пристрій, мобільні додатки, вивчення іноземної мови, аудиторна робота, позааудиторна робота, мовленнєві компетенції, месенджер.

**Oryslava BILYK,***orcid.org/0000-0002-9306-8818*

Lecturer at the Department of Foreign Languages

of Lviv Polytechnic National University

(Lviv, Ukraine) *oryslava@gmail.com***Oksana PUHA,***orcid.org/0000-0003-0406-2615*

Lecturer at the Department of Foreign Languages

of Lviv Polytechnic National University

(Lviv, Ukraine) *Oksana.hrnychuk2@gmail.com*

## DIDACTIC POTENTIAL OF MOBILE APPLICATIONS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN CONDITIONS OF CURRICULAR AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

The article analyses and determines the didactic potential of using mobile applications for foreign language learning in both curricular and extracurricular activities. The number of mobile applications is increasing, and their contents

*and functional options and possibilities are updated and changed very rapidly. The expediency of using mobile apps and messengers in a foreign language learning process has been proved as they facilitate to overcome the curricular activities monotony during mastering grammatical structures and listening and writing skills. The relevance of the research topic is substantiated. Different types of activities with using mobile applications for improving listening, writing, reading and speaking foreign language skills within curricular and extracurricular activities are considered. The advantages of using mobile messenger applications for studying foreign languages in the classroom are identified, among which there are intensification of student activity; increasing students' interest in writing and listening skills; rapid exchange of necessary didactic materials; applying new types of activities, etc. The benefits of using messengers group chats (ongoing contact of students with teachers, any convenient place and time for improving language skills, etc.) by students during extracurricular time are also highlighted. The article turns attention to the difficulties encountered in using mobile devices applications in a foreign language learning process, such as lack of the Internet access and time control of sending students' messages and their contents, additional work for teachers to provide feedbacks and arrange activities and tasks for students in chats, etc. The conclusion is made about the expediency and priority of integration of mobile devices in the foreign language learning process in the context of modern educational challenges and in conditions of curricular and extracurricular activities where teacher's important task is to turn such devices into an effective medium of instruction and learning tool for improving students' four language skills.*

**Key words:** mobile device, mobile applications, foreign language learning, curricular activity, extracurricular activity, language skills, messenger.

**Постановка проблеми.** Швидкий розвиток інноваційних технологій і засобів комунікації невинно впливає на всі сфери суспільного життя. Натепер важко уявити собі навчальний процес без використання персональних комп'ютерів, Інтернет-ресурсів чи мобільних пристроїв. Оскільки використання останніх збільшується з кожним днем, а також посилюється та вдосконалюється взаємодія людей з цими пристроями, тому в навчальному процесі значно легше залучити студентів до виконання різноманітних інтерактивних, пошукових, оглядових чи аналітичних завдань за допомогою мобільних пристроїв, які знаходяться завжди під рукою.

Особливого значення набуває використання мобільних додатків і програм у процесі вивчення іноземних мов, адже для опанування мовленнєвою компетенцією необхідно методологічно-обґрунтовано застосовувати всі мовленнєві вміння: читання, аудіювання, мовлення та писання, розвиток яких повинен відбуватися в інтегрований спосіб із використанням як традиційних, так і інноваційних методів, засобів і способів навчання.

**Аналіз досліджень.** Проблема впровадження Інтернет-ресурсів і мобільних додатків у навчальний процес нині актуальна як ніколи, тому українські науковці невинно працюють над пошуком і розробленням нових підходів до розв'язання цього науково-педагогічного питання. Проблема застосування інформаційних технологій у процесі професійної підготовки, загалом, активно вивчається в наукових дослідженнях Д. Денисова, Н. Балік, Т. Коваль, Ю. Буровицької та інших. Посилився науковий інтерес вчених до вивчення проблеми використання новітніх технологій і засобів зв'язку у процесі вивчення іноземної мови. У наукових і методичних працях О. Палій, Т. Моторнюк, Н. Рожкової, О. Капінус, М. Гавран, О. Мархева, А. Шайнер, В. Фатєєвої, Г. Пристай

та інших розглядаються та аналізуються різноманітні комп'ютерні й мультимедійні програми, інформаційні засоби, комп'ютерні словники, автоматизовані тестові системи тощо, які спрямовані на опанування іноземною компетентністю в процесі вивчення іноземної мови (Шайнер, Гавран, 2019; Рожкова, 2014).

Питання методичних аспектів навчання з використанням мобільних пристроїв і додатків також вивчається українськими практиками й науковцями (П. Малежик, М. Малежик, Н. Скрипник, Н. Прокпчук та інші). Зазначається, що саме завдяки мобільним пристроям розширюються форми навчальної діяльності, підвищується пізнавальна активність студентів, як зрештою і мотивація до навчання (Малежик, 2014: 105). Водночас невинною є зацікавленість іноземних науковців і практиків до питання впровадження мобільних додатків і месенджерів у процес вивчення іноземних мов та їхнього дидактичного обґрунтування (Г. Кромптон, Д. Бурке, М. Хамад, Дж. Марія та інші).

Актуальність дослідження зумовлена тим фактом, що поряд із великою кількістю наукових публікацій щодо використання та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес загалом і вивчення іноземної мови зокрема не досить вивченими залишаються питання дидактичного потенціалу й практичного використання мобільних додатків, кількість яких зростає з кожним днем, а змістовне й функціональне наповнення оновлюється та змінюється, що потребує невинного вивчення з подальшою інтеграцією в процес аудиторної та позааудиторної роботи.

**Мета статті.** Метою дослідження є проаналізувати й визначити дидактичний потенціал використання мобільних додатків у вивченні іноземної мови як в умовах аудиторної, так і в умовах позааудиторної діяльності.



**Виклад основного матеріалу.** Для студентів інформаційного суспільства відповідно до їхнього вікового сприйняття та особливостей способу життя використання електронних ресурсів, підручників і навчальних матеріалів видається прийнятнішим, легшим, доступнішим способом, ніж традиційних засобів. Молоде покоління вже давно не сприймає мобільні пристрої тільки як засіб спілкування, а і як засіб, який здатний містити всі необхідні ресурси для навчання (навчальні матеріали, підручники, словники, тощо) й розваг без обмежень в об'ємі й доступності. Адже, як встановлено американськими науковцями, найбільше користується мобільними пристроями саме молодь віком 18–29 років, яка найтипівіше і є студентами (Crompton, Burke, 2018: 53).

Очевидне те, що впровадження мобільних технологій у навчальний процес закладів вищої освіти може привести до багатьох позитивних змін як в дидактичному, так і в економічному вимірах. Науковці доводять, що завдяки поширенню мобільних пристроїв немає потреби купувати персональні комп'ютери й паперові носії інформації; навчальні матеріали стають загальнодоступними; навчальний процес може відбуватися за межами аудиторії, пов'язуючи формальне й неформальне навчання; освітні послуги стають доступнішими для людей з особливими потребами, оскільки навчання може відбуватися будь-де й будь-коли; підвищується інтерес до навчання; пришвидшується процес засвоєння та запам'ятовування матеріалу, а також зворотного зв'язку й оцінювання (Малежик, 2014: 104; UNESCO policy, 2015).

Дидактичні можливості використання мобільних технологій у процесі вивчення іноземних мов, беззаперечно, розширюються та набувають нового значення залежно від того, в яких умовах і з якою метою відбувається їхнє застосування. Н. Скрипник схарактеризувала дидактичні можливості цих пристроїв як зберігання та передачу інформації як в текстовому чи графічному, так і у відео чи аудіо форматах; розміщення коментарів; організацію мережових дискусій; виконання проєктів і завдань (в групі чи індивідуально); використання як інформаційно-довідкового ресурсу тощо (Скрипник, 2019: 275). Водночас варто додати, що в умовах аудиторної роботи використання мобільних пристроїв та їхніх додатків у вивченні іноземної мови сприяє подоланню монотонності заняття в процесі засвоєння студентами лексико-граматичного матеріалу й формуванні письмової компетенції, розширює можливості вдосконалення комунікативної компетенції завдяки використанню автентичних аудіовізуальних матері-

алів. В умовах позааудиторного навчання дає змогу виконувати індивідуальні, групові й самостійні завдання, спрямовані на відпрацювання та вдосконалення всіх чотирьох структур мовленнєвої компетенції. Адже в процесі викладання іноземної мови важливе завдання, що постає перед викладачем закладу вищої освіти, є мотивувати студентів до опанування всіма компетенціями, набутті навичок аудіювання, писання, читання та говоріння. Наприклад, науковець Л. Вандегріфт (Vandergrift, 2005) доводить, що визначальним чинником, який впливає на використання ефективної стратегії аудіювання в процесі вивчення іноземної мови, є саме мотивація. Водночас беззаперечно й те, що для вдосконалення навичок письма, яке також вважається одним із найскладніших мовленнєвих навичок, необхідно ретельно продумувати й розробляти завдання, які б зацікавлювали й мотивували студентів до їхнього виконання.

Аналізуючи публікації вітчизняних та іноземних науковців, доходимо висновку, що в процесі опанування іноземною мовою дидактично обґрунтованим є застосування мобільних додатків-месенджерів (Viber, Telegram, WhatsApp тощо), які дозволяють миттєво й безкоштовно поширювати необхідну інформацію, відео, аудіо-матеріали серед усіх учасників створеної групи. Наприклад, опитування, яке провела науковець М. Хамад серед своїх студентів, підтверджує результати й інших науковців у тому, що використання WhatsApp допомагає розвивати їхні навички писання, говоріння, слухання та читання, збагачує їхній словниковий запас, допомагає вчитися на помилках своїх колег тощо (Hamad, 2017: 84). Науковцями доведено також, що на відміну від звичайних вказівок і настанов, які дає викладач, за посередництвом WhatsApp значно підвищується мотивація студентів до навчання, допомагаючи удосконалити їхні уміння писання та розуміння (Maria, 2016; Ghada, 2016).

Встановлено, що робота в групі-«чаті» в умовах аудиторного навчання сприяє одночасному зосередженню всіх студентів на одному спільному виді роботи, опрацюванні лексичного матеріалу чи вдосконаленні граматичних структур, введенні інтерактивної комунікативної ситуації, отриманні спільних файлових повідомлень чи аудіо й відеоресурсів. Останній вид роботи можна організувати з допомогою навушників, що в умовах браку лінгафонних кабінетів розглядається навіть як їхня альтернатива. Зрозуміло, що традиційним способом є прослуховування аудіоматеріалів усіма студентами одночасно, а потім виконання

завдання на їхнє розуміння. Однак, за допомогою таких месенджерів можна організувати індивідуальне прослуховування певних фрагментів запису з подальшим обміном почутого від кожного студента й складанням загального змісту в письмовій чи усній формі, що дозволяє розвивати навички слухання та розуміння, а також комунікативні й письмові компетенції. Водночас доцільно проводити оцінювання презентацій, проєктів і промов учасниками групи в додатках-месенджерах, як у відкритій, так і в прихованій формі, що дозволяє зацентрувати увагу студентів на всіх доповідях і проявити свою об'єктивність.

В умовах позааудиторної діяльності доречним видом роботи є надсилання в групу матеріалів для аудіювання з проведенням тестів на розуміння за допомогою опитування чи написання коментарів, що дозволяє в неформальному середовищі вдосконалювати всі мовленнєві компетенції у вигляді як самостійної, так і індивідуальної роботи.

Вищезазначені види роботи з використанням месенджерів, безумовно, сприяють опануванню іншомовними компетенціями. Вважаємо, що серед переваг використання месенджерів в аудиторній роботі є:

- 1) інтенсифікація активності студентів під час вивчення нового лексичного матеріалу й повторення вже вивченого;
- 2) підвищення інтересу студентів до набуття навичок писання та слухання;
- 3) швидкий обмін необхідними дидактичними матеріалами;
- 4) створення як групового, так і персоналізованого мовленнєвого середовища;
- 5) впровадження нових і цікавих видів роботи й завдань;
- 6) залучення до навчального процесу навіть тих студентів, які не мають змоги бути присутніми на занятті;
- 7) мотивація студентів до виконання поставлених завдань, бо результат мають змогу побачити й проаналізувати всі учасники групи тощо.

У позааудиторний час студенти також не втрачають зацікавленості в індивідуальному набутті нових знань і вдосконаленні мовленнєвих компетенцій, оскільки використовуючи групи месенджерів, вони:

- 1) перебувають у безпосередньому контакті з викладачем і одногрупниками;
- 2) отримують індивідуальні чи групові вказівки для виконання певних завдань;
- 3) мають змогу навчатися на чужих помилках;
- 4) в будь-якому місці й у зручний час удосконалюють мовленнєві компетенції;

5) самостійно опрацьовують запропоновані ресурси й діляться своїми ресурсами з іншими учасниками групи;

6) забезпечені негайним зворотним зв'язком та оцінкою.

Водночас поряд зі значним дидактичним потенціалом і перевагами використання мобільних пристроїв у процесі вивчення іноземної мови як у формальних, так і в неформальних умовах, доречно виділити й певні труднощі, які виникають у процесі такого навчання, а саме:

- 1) повсякчасна необхідність у доступі до Інтернету;
- 2) не усі студенти однаково реагують на виконання завдань та опитування в групі месенджерів;
- 3) не можливо контролювати час і зміст повідомлень студентів;
- 4) додаткове навантаження на викладача, щоб організувати й контролювати роботу групи, а також реагувати на проблеми, що з'являються.

**Висновки.** Отже, на сучасному етапі технологічного розвитку суспільства мобільні технології та їхні додатки стали мотиваційним знаряддям для студентів у процесі навчання, а також дозволили в менш формальній, ненав'язливій формі комунікувати викладачам зі студентами для досягнення спільної мети вивчення іноземної мови як у межах програмної діяльності, так і в позааудиторний час. Використання мобільних пристроїв з їхнім необмеженим і щоразу зростальним дидактичним потенціалом в умовах сучасних освітніх викликів, безумовно, стає одним із пріоритетних завдань.

Важливим завданням сучасного викладача є перетворити мобільний пристрій студентів зі звичайного засобу зв'язку, фотографування та пошуку інформації на ефективний дидактичний інструментарій розвитку й вдосконалення всіх чотирьох мовленнєвих компетенцій. Сучасні мобільні додатки, в тому числі месенджери, розробляються для задоволення різних потреб, однак розпізнати методичні можливості й інтегрувати їх у процес вивчення іноземної мови й надалі залишається компетенцією висококваліфікованого педагога.

Оскільки проведене дослідження не вичерпує багатоаспектності окресленої проблеми, а мобільні додатки пропонують нам щораз більші освітні можливості, і їхній дидактичний потенціал зростатиме, сферою подальших досліджень і надалі залишатимуться питання пошуку нових методів практичного використання як комп'ютерних програм, так і мобільних додатків у процесі вивчення різноманітних дисциплін усіх освітніх рівнів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Crompton H., Burke D. The use of mobile learning in higher education: A systematic review. *Computers & Education*. 2018. № 123. P. 53–64.
2. Ghada A. Effect of WhatsApp on critique writing proficiency and perceptions toward learning. *Cogent Education*. 2016. P. 1–26.
3. Maria J. Use of Whatsapp to enhance reading and writing skills at undergraduate college level. *Language in India*. 2016. № 16(11). P. 47–60.
4. Mona M. Hamad. Using WhatsApp to enhance students' learning of English language "experience to share". *Higher Education Studies*. 2017. Vol. 7. № 4. P. 74–87. URL: <http://doi.org/10.5539/hes.v7n4p74>.
5. UNESCO policy guidelines for mobile learning. *UNESCO digital library*. 2013. 41 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219641>.
6. Vandergrift L. Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*. 2005. № 26 (1). P. 70–89.
7. Малезик П., Малезик М. Використання мобільних апаратних пристроїв у навчальному процесі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. Випуск 48. С. 102–107.
8. Рожкова Н. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій як інноваційного методу в навчанні іноземних мов. *Наукові Записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2014. Випуск 132. С. 121–125.
9. Скрипник Н. Про використання методів мобільного навчання при вивченні іноземної мови у немовних ЗВО. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 2 (65). С. 274–278. DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-274-278.
10. Шайнер Г., Гавран М. Інформаційно-комунікаційні технології навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах України. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 10. Т. 3. С. 128–133.

## REFERENCES

1. Crompton H., Burke D. (2018). The use of mobile learning in higher education: A systematic review. *Computers & Education*, no. 123, pp. 53–64.
2. Ghada, A. (2016). Effect of WhatsApp on critique writing proficiency and perceptions toward learning. *Cogent Education*, pp. 1–26.
3. Maria, (2016). J. Use of Whatsapp to enhance reading and writing skills at undergraduate college level. *Language in India*, no. 16(11), pp. 47–60.
4. Mona M. Hamad. Using WhatsApp to enhance students' learning of English language "experience to share". *Higher Education Studies*. 2017. Vol. 7. No. 4. P. 74–87. URL: <http://doi.org/10.5539/hes.v7n4p74>.
5. UNESCO policy guidelines for mobile learning. *UNESCO digital library*. 2013. 41 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219641>.
6. Vandergrift L. Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*. 2005. No 26 (1). P. 70–89.
7. Malezhyk P., Malezhyk M. Vykorystannia mobilnykh aparatnykh prystroiv u navchalnomu protsesi [Using mobile devices in the learning process]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly*. 2014. Vypusk 48. S. 102–107 [in Ukrainian].
8. Rozhkova N. Vykorystannia informatsiino-kompiuternykh tekhnolohii yak innovatsiinoho metodu v navchanni inozemnykh mov [Using information and communication technologies as an innovative method in foreign languages learning]. *Naukovi Zapysky Kirovohrads'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Serii: Pedahohichni nauky*. 2014. Vypusk 132. S. 121–125 [in Ukrainian].
9. Skrypnyk N. Pro vykorystannia metodiv mobilnoho navchannia pry vyvchenni inozemnoi movy u nemovnykh ZVO [about using mobile learning methods in foreign language learning in non-linguistic institutions of higher education]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlyns'koho. Pedahohichni nauky*. 2019. № 2 (65). S. 274–278. DOI: 13.33310/2518-7813-2019-65-2-274-278 [in Ukrainian].
10. Shainer H. I., Havran M. I. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii navchannia inozemnoi movy u vyschkykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Information and communication technologies for teaching foreign languages in higher educational establishments in Ukraine]. *Innovatsiina pedahohika*. 2019. Vyp. 10. T. 3. S. 128–133 [in Ukrainian].

**Ольга БІЛЯКОВСЬКА,**

*orcid.org/0000-0003-2880-6826*

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи*

*Львівського національного університету імені Івана Франка*

*(Львів, Україна) [olha.bilyakovska@lnu.edu.ua](mailto:olha.bilyakovska@lnu.edu.ua)*

## **ЯКІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

*У статті розглянуто проблему якості освітнього процесу в закладах вищої освіти. Сучасні зміни, що відбуваються в системі освіти, зокрема в освітньому процесі як важливому факторі забезпечення якості підготовки майбутніх вчителів, спрямовані на ефективне управління та вдосконалення всіх компонентів, піднесення культури діалогового спілкування та впровадження інноваційних технологій. Якісні результати вищої освіти знаходять своє відбиття в змістовному наповненні й спрямованості освітнього процесу закладу вищої освіти, ефективній організації, науково-педагогічному, матеріально-технічному забезпеченні, формуванні системи оцінки й контролю результатів підготовки фахівців, зокрема майбутніх учителів.*

*Освітній процес у вищій школі розглянуто як складну систему організації, управління та розвитку пізнавальної діяльності студентів, як процес цілісного формування майбутнього вчителя. Якість освітнього процесу залежить від змісту, форм і методів навчання; навчально-методичного, матеріально-технічного й ресурсного забезпечення, а також від обраної концепції навчання, конструктивної взаємодії викладачів і студентів. Освітній процес у вищій школі окреслено як систему взаємодії та ефективного функціонування програмно-планового, організаційного, інформаційного, комунікативного, навчально-методичного, виробничого, науково-дослідного, самоосвітнього, контрольо-оцінного компонентів із метою організації та управління професійним, особистісним розвитком майбутніх учителів відповідно до встановлених результатів навчання. Якісний освітній процес як система взаємодії сукупності визначених компонентів спрямований на забезпечення головної мети вищої школи – підготовки компетентного вчителя, висококваліфікованого фахівця, потрібного на освітньому ринку.*

**Ключові слова:** *освітній процес, професійна підготовка, майбутні вчителі, якість освітнього процесу, компоненти.*

**Olha BILYAKOVSKA,**

*orcid.org/0000-0003-2880-6826*

*Candidate of Pedagogical Sciences,*

*Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of High School*

*of Ivan Franko National University of Lviv*

*(Lviv, Ukraine) [olha.bilyakovska@lnu.edu.ua](mailto:olha.bilyakovska@lnu.edu.ua)*

## **QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A FACTOR OF IMPROVING THE LEVEL OF TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING**

*The article deals with the problem of quality of the educational process in a higher education institution. Transformations happening in the system of higher education, particularly in the educational process as an important factor of quality assurance of teacher training, aim at the effective management and improvement, the development of the culture of dialogue and the implementation of innovative communication technologies. Qualitative results of higher education find their reflection in meaningful content and direction of the educational process of a higher educational institution, effective organization, scientific and pedagogical as well as material and technical support, development of a system of evaluation and control of the results of professional training, including future teachers.*

*The educational process in a higher education institution is studied as a complex system of organization, management and development of students' cognitive activity and also as a process of multifaceted formation of a future teacher. Quality of the educational process depends on content, forms and methods of teaching, teaching and methodological, material and technical and resources provision, as well as on a chosen teaching concept and constructive cooperation between teachers and students. The educational process in a high school is defined as a system of cooperation and effective functioning of programme and planning, organizational, informative, communicative, teaching and methodological, production, research, self-education and control and evaluation components directed at organizing and managing professional and personal development of future teachers according to the fixed results of studying. Being a system of interactions of the determined components, the educational process is directed at ensuring the main goal of a high school, i.e. training a competent teacher, a highly qualified specialist who is in demand in the educational market.*

**Key words:** *educational process, professional training, future teachers, quality of an educational process, components.*



**Постановка проблеми.** Докорінні зміни, що відбулися в економічній, політичній, соціальній і культурній сферах суспільного життя, зумовили необхідність реформування системи освіти, яка є одним із найважливіших індикаторів сталого людського розвитку, гарантом існування, відтворення та поступу цивілізації. Сучасна освіта розглядається як ключовий чинник стабільного розвитку держави, а якість вищої освіти стає головним фактором підготовки конкурентоспроможного фахівця.

В умовах швидкого розвитку нових технологій і висхідного обсягу інформаційних потоків гостро постає потреба у висококваліфікованих фахівцях освітньої сфери, здатних до творчої професійної діяльності й конструктивного й критичного мислення. Саме тому пріоритетом вищої освіти стає якісна підготовка вчителів, які не лише ґрунтовно володіють фахом (в розрізі предмету), але й орієнтуються в інноваційних технологіях, здатні працювати на рівні вимог світових стандартів, готові до постійних творчих пошуків, саморозвитку, професійної мобільності. Модернізаційні процеси у вищій професійній освіті спрямовані на оновлення змісту підготовки майбутніх вчителів, удосконалення методик викладання, форм і методів навчання, забезпечення якості освітньої діяльності. Власне, модернізація освіти є комплексним, усебічним оновленням усіх ланок освітньої системи шляхом поєднання власних традицій і передового світового досвіду на основі парадигми навчання впродовж усього життя (Сухарніков, 2012: 16). Проте процеси модернізації подекуди наштовхуються на перепони, що зумовлені масовістю вищої освіти, недостатнім рівнем шкільної підготовки вступників до вищої школи, невідповідністю отриманих у закладах вищої освіти знань, умінь, соціальних компетенцій із реальними вимогами роботодавців, ринку праці. З огляду на це, виникають суперечності між:

1) складними й розмаїтими завданнями професійної діяльності майбутніх вчителів і регламентованим, подекуди, змістом освітніх програм;

2) необхідністю індивідуального підходу до розвитку здібностей студентів і, здебільшого, традиційним, масовим проведенням навчальних занять;

3) потребою сформувати в студентів здатність до самостійного отримання та застосування знань і недостатнім рівнем організації самостійної діяльності.

Крім того, існують соціально-економічні чинники, які мають вплив на якість освіти та якість професійної підготовки зокрема, а саме недостат-

ній обсяг фінансування, низька оцінка результатів інтелектуальної праці, «не престижність» вчительської професії тощо.

**Аналіз досліджень.** Аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що сучасні дослідники приділяють значну увагу проблемі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті забезпечення її ефективності та якості. Так, науковцями досліджено загальні засадничі принципи організації освітнього процесу й основні напрями конструювання змісту професійної підготовки майбутніх учителів (В. Андрущенко, В. Бондар, В. Кремень, С. Сисоєва, Л. Хоружа); питання впровадження інноваційних технологій, раціональних методів навчання та виховання (О. Комар, М. Пантюк, О. Пехота, О. Ярошинська); формування творчої особистості й професійної компетентності майбутнього педагога в процесі підготовки (О. Дубасенюк, О. Савченко, С. Скворцова, Л. Хомич).

**Мета статті** полягає у викладенні питання організації освітнього процесу в закладі вищої освіти як важливого чинника якості професійної підготовки майбутніх учителів.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні зміни, що відбуваються в системі освіти, зокрема в освітньому процесі як важливому факторі забезпечення якості підготовки майбутніх вчителів, спрямовані на ефективне управління та вдосконалення всіх компонентів, піднесення культури діалогового спілкування та впровадження інноваційних технологій. Адже поступ на шляху забезпечення якості вищої освіти «зумовлений мистецтвом поєднання досвіду минулого з викликами сучасності. І будь-яка відсутність міри в цих тенденціях знищує цілісність безперервного руху педагогічної науки до нових форм розуміння світу й втілення цього розуміння в зміст освіти. Минуле вбудоване в ритми сучасного життя, виявляється в глибинних розумових процесах, які потребують поєднання у свідомості людини. У діалозі з минулим освіта шукає нові засоби діяльності й розвитку людини» (Лур'є, 2009: 34). Якісні результати вищої освіти знаходять своє відбиття в змістовному наповненні й спрямованості освітнього процесу закладу вищої освіти, ефективній організації, науково-педагогічному, матеріально-технічному забезпеченні, формуванні системи оцінки й контролю результатів підготовки фахівців, зокрема майбутніх учителів.

Зазначимо, що якість освітнього процесу, як і будь-якого іншого процесу, що спрямований на конкретні результати й відбувається з урахуванням відповідних закономірностей і принципів,

потребує чіткого визначення етапів, складових частин, характеристик, повноважень, ролей суб'єктів навчання щодо виконання різних функцій та інших аспектів, які дозволяють освітній процес розглядати як систему. С. Архангельський трактує освітній процес у вищій школі як «складну систему організації, управління та розвитку пізнавальної діяльності студентів, як процес багатобічного формування фахівця вищої кваліфікації» (Архангельський, 1980: 44). Науковець переконаний щодо необхідності широкої якісної оцінки освітнього процесу у вищій школі, який вирізняється складною функціональною структурою. Сучасний стан і результативність освітнього процесу як системи і його компонентів потребує дослідження багатьох моноякісних і поліякісних характеристик. Власне якісна оцінка освітнього процесу дозволяє виокремити його складові, визначити їхній стан, виявити причини й чинники впливу на окремі компоненти, схарактеризувати суттєве й несуттєве у функціонуванні кожного компонента системи. Однак, як вважає дослідник, лише якісна характеристика освітнього процесу у вищій школі не відіб'є цілісно його реальний стан, бо не буде об'єктивною без кількісних показників. Кількісні показники визначають залежність властивостей, зв'язків і відношень між складовими частинами освітнього процесу (Архангельський, 1980: 40). Поєднання якісних і кількісних показників під час оцінки ефективності й результативності освітнього процесу дозволяє обґрунтовано модифікувати, розвивати освітній процес у вищій школі відповідно до вимог суспільства, науки, потреб особистості тощо.

Так, Н. Кузьміна визначає освітній процес у закладі вищої освіти як педагогічну систему, що характеризується певною кількістю взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям навчання та виховання особистості (Кузьміна, 1972). Водночас науковці вважають, що освітній процес у закладах вищої освіти варто розглядати в трьох аспектах:

– динамічному – як процес руху від цілей до результатів, який характеризується безперервністю, послідовністю, оперативністю в розв'язанні загальних та окремих завдань;

– змістовному – як сукупність елементів і форм людської культури, що виражена в знаннях про природу, суспільство, мислення, техніку й засоби діяльності; способи діяльності, які втілені в уміння та навички особистості; досвіді творчої, пошукової діяльності в розв'язанні нових для суспільства й особистості проблем; нормах ставлення до світу, природи, суспільства, один до

одного, до себе, тобто в системі вольової, моральної, естетичної та емоційної вихованості;

– технологічному – як систему інструментування та оптимізації, які забезпечують вибір і реалізацію гуманістично орієнтованих принципів, форм і методів (Зінченко, 2013: 90).

Якість освітнього процесу залежить від змісту, форм і методів навчання, навчально-методичного, матеріально-технічного й ресурсного забезпечення. Саме на відповідності змісту, моделей підготовки, методики, технологій навчання, організаційних форм, методів, засобів освітнього процесу сучасним суспільним викликам акцентує увагу Н. Дворнікова. Дослідниця вважає, що не стільки зміни чи будь-які нововведення свідчать про модернізацію освітнього процесу відповідно до сучасних потреб, скільки результативність змін, які були впроваджені в ході модернізації. Поліпшення якості підготовки фахівців буде ознакою якісних перетворень освітнього процесу (Дворнікова, 2009: 49).

Погоджуємося з думкою В. Зінченка, що освітній процес у вищій школі доцільно розглядати як систему взаємодії та ефективного функціонування програмно-планового, організаційного, інформаційного, комунікативного, навчально-методичного, виробничого, науково-дослідного, самоосвітнього й контрольно-оцінного компонентів із метою організації та управління професійним, особистісним розвитком студентів відповідно до встановлених результатів навчання. Власне, кожен із зазначених компонентів спрямований на виконання певних завдань освітнього процесу, зокрема:

– *планово-програмний компонент* передбачає розробку на основі вимог суспільства й ринку праці навчальних планів та освітніх програм, які забезпечать професійне становлення та особистісний розвиток компетентного вчителя в процесі професійної підготовки;

– *організаційний компонент* повинен на основі наявних планів та освітніх програм реалізувати різні форми проведення занять із метою активізації пізнавальної діяльності студентів щодо ефективного набуття ними професійно значущих знань, умінь і навичок;

– *інформаційний компонент* спрямований на різноманітне формування та подання навчальної інформації з урахуванням принципів науковості, доступності, наступності, міжпредметності, фундаментальності, новизни;

– *навчально-методичний компонент* характеризується ґрунтовною розробкою навчально-методичного забезпечення всіх видів навчальної

діяльності студентів з урахуванням особливостей сучасних форм, методів і засобів навчання;

– *комунікативний компонент* забезпечує передачу знань, умінь і навичок, досвіду діяльності завдяки організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача й студентів;

– *виробничий компонент* передбачає організацію та змістовне наповнення діяльності студентів з опанування навичками практичної діяльності, набуття досвіду професійно-педагогічної діяльності;

– *науково-дослідний компонент* спрямований на інтеграцію освітнього процесу й науково-дослідної роботи, що забезпечить опанування студентами навичок дослідницької діяльності; відповідність освітнього процесу сучасним тенденціям розвитку науки, техніки, виробництва;

– *компонент самоосвіти й саморозвитку* передбачає створення викладацьким та управлінським складом закладу вищої освіти умов свідомого самостійного набуття студентами знань і умінь, розвитку їхніх особистісних якостей для подальшої успішної реалізації в житті й професійній діяльності;

– *контрольно-оцінний компонент* забезпечує наявність системи контролю та оцінювання різних видів діяльності студентів у процесі професійного й особистісного розвитку (Зінченко, 2013: 92–93).

Визначаючи якість планово-програмного компонента, варто зазначити, що він безпосередньо пов'язаний із метою освітнього процесу, яка полягає в якісній професійній підготовці майбутніх вчителів і ґрунтується на задоволенні їхніх освітніх потреб, забезпеченні професійними знаннями, уміннями, навичками, компетенціями. Власне якісний освітній процес повинен забезпечити максимальну реалізацію цілей, інтересів і потреб майбутніх учителів, а також вимог сучасної школи й суспільства щодо підготовки компетентного вчителя. Окрім того, важливою ознакою якості планово-програмного компонента освітнього процесу є ефективність освітніх програм, в яких визначено основні характеристики, особливості протікання підготовки майбутніх учителів; форми, методи, умови опанування професійними знаннями, навичками, компетенціями. Освітня програма – це відбиття розвитку й взаємодії суб'єктів освітнього простору (викладачів, студентів, усіх зацікавлених сторін).

Застосування в процесі підготовки майбутніх вчителів інноваційних форм і методів проведення навчальних занять, які активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів, відбиває орга-

нізаційний компонент освітнього процесу. Варто широко впроваджувати проблемні й інтегровані лекції на основі інформаційних технологій із метою активізації мисленнєвої діяльності студентів. Семінарські заняття повинні модифікуватися в заняття дослідницького й міждисциплінарного формату, проводиться у формі диспутів, конференцій, колоквиумів із використанням інтерактивних методів. Власне такий формат навчання сприятиме формуванню критичного, творчого мислення майбутніх учителів.

У процесі професійної підготовки важливо ознайомлювати студентів із новітніми досягненнями педагогічної науки. Власне, якість інформаційного компонента освітнього процесу має забезпечити своєчасність наукової інформації таким чином, аби фактична новизна знань була зображена в процесі взаємодії викладача зі студентами. Головними характеристиками інформаційного компонента є:

1) рівень відповідності навчального матеріалу сучасним досягненням науково-технічного й технологічного прогресу, культури, мистецтва;

2) ступінь забезпечення фундаментальності знань;

3) доступність навчального матеріалу, логічність побудови й передачі в процесі навчання;

4) наявність різноманітних джерел інформації для програмного й поглибленого опанування навчальним матеріалом;

5) рівень комп'ютеризації та використання сучасних інформаційних технологій.

Для ефективної організації освітнього процесу вагоме значення має розробка викладачами якісного методичного забезпечення, яке сформує набуття студентами відповідних навичок і досвіду професійної діяльності як під час практичних занять, так і в ході педагогічної практики. Проведення практично-семінарських занять вимагає наявності різноманітних методичних та інструктивних матеріалів, розробки й застосування різноманітних, диференційованих завдань, алгоритмів їхнього розв'язання, можливості здійснювати індивідуальну, групову, колективну діяльність. Навчально-методичне забезпечення – це комплекс різноманітних матеріалів, які повинні спрямувати діяльність студента на ефективне набуття професійних знань, умінь, навичок, формування професійних компетенцій. Якість розробки навчально-методичних комплексів стає своєрідним джерелом синергії освітнього процесу.

Якщо процес навчання розглядати як продуктивну взаємодію викладача й студентів, тоді освітній процес в закладі вищої освіти є компо-

зицією їхньої спільної діяльності згідно з окресленою метою, завданнями й характеристиками. Якість освітнього процесу буде визначатися ефективністю організованої викладачем суб'єкт-суб'єктної взаємодії та рівнем застосування активних методів навчання. Для студентів за умов організації такої діяльності важливою стає не лише інформація, а й особистість викладача, який «постає як консультант, організатор середовища навчання, своєрідний посередник між студентом і соціальним досвідом у формі культури» (Буряк, 2010: 28). Власне, залучення студента до діалогу змушує його думати, розмірковувати, аналізувати, шукати додаткову інформацію, шляхи спільного прийняття рішень. Діалог виступає не як запланована ситуація на навчальному занятті, а як форма й спосіб життєдіяльності суб'єктів навчання. Взаємодія учасників в освітньому процесі втрачає формальність, функціоналізм і набуває рис міжособистісного, міжсуб'єктного спілкування. Через це викладач потребується як особистість, а не як функціонер; його внутрішній особистісний світ стає частиною змісту освіти. Окрім того, відчуття особистої взаємодії викладача й студентів сприяє отриманню задоволення від навчання та підвищення мотивації; це відчуття може бути посилене завдяки добре підготовленим матеріалам для самостійного вивчення та двостороннього спілкування; інтелектуальне задоволення та мотивація сприяють досягненню цілей навчання та використанню відповідних форм і методів; атмосфера, мова «дружньої бесіди» сприяє створенню відчуття реальної комунікації; інформація, яка передається в процесі розмови в неофіційній формі, легко засвоюється та запам'ятовується; окрім того, концепція «розмовного спілкування» може успішно використовуватися з різними технологіями навчання (Holmberg, 1994: 115–116). Використання активних методів навчання (метод проєктів, кейс-метод, ігрові методи, проблемні, дискусійні методи й інші) створює інтелектуальне тло практичного заняття, сприяє якості підготовки майбутніх вчителів. Саме така організація навчання стає спільною діяльністю викладача й студентів на шляху досягнення максимальних навчальних результатів.

Важливим фактором, який впливає на якість сучасного освітнього процесу, є організація практичної підготовки майбутніх вчителів. Робота студентів на практичних заняттях і проходження ними педагогічної практики потребує розробки ґрунтовного, багатоаспектного методичного супроводу й пошуку нових шляхів опанування студентами навичок професійної діяльності. Зокрема,

навчання через практику уможливило саморефлексію майбутніх вчителів, пов'язану з власними практичними діями, а також дозволяє робити висновки з досвіду, вдосконалювати професійну компетентність (Sobieszczyk, Wojciechowska, 2015: 54). Окрім того, закладу вищої освіти важливо забезпечити реалізацію цілісної програми педагогічної практики, наявність професійних завдань різного рівня складності, врахування міжпредметних зв'язків, а також вимог сучасної школи до якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. З огляду на це, необхідно планувати, організовувати й впроваджувати такий процес практичної підготовки майбутніх учителів, який забезпечив би їх не лише теоретичними фаховими знаннями, навичками, а також вміннями, що пов'язані з практичним застосуванням як під час педагогічних практик, так і в повсякденній шкільній праці. Саме тому варто тісніше пов'язувати теорію навчання з практикою, щоб майбутній вчитель, починаючи професійну діяльність, мав можливість діагностувати, ретельно аналізувати навчальні й виховні проблеми, з якими він обов'язково стикатиметься під час праці (Kienig, Suplicka, 2018: 133–134).

Можемо окреслити вимоги до якості виробничого компонента освітнього процесу:

1) практико орієнтована спрямованість освітнього процесу, відповідність сучасним вимогам суспільства й нової школи;

2) забезпеченість на всіх рівнях практичної підготовки майбутніх учителів.

Безумовно, якість сучасного освітнього процесу залежить від рівня науково-дослідної роботи. Науково-дослідна підготовка є невіддільною складовою частиною формування конкурентоспроможного вчителя, формує його готовність до сприйняття нових знань, апробації та впровадження в професійну діяльність досягнень педагогічної науки, науково обґрунтованого підходу до супроводу інноваційних процесів. Залучення майбутніх вчителів до науково-дослідної роботи сприяє засвоєнню навчального матеріалу не як абстрактного, відірваного від життя, а як причетного до наявних сучасних проблем педагогічної науки, з якими доведеться стикатися в професійно-педагогічній діяльності.

Зазначимо, що в процесі підготовки набуття студентами практичних навичок і певного досвіду професійної діяльності залучення до науково-дослідної роботи ґрунтується на можливостях їхньої самостійної діяльності й саморозвитку. Потреба в самореалізації базова для розвитку особистості, а тому якість освітнього процесу в



закладі вищої освіти має спрямовуватися на створення достатніх умов для втілення мотиваційного механізму саморозвитку майбутнього вчителя. Власне, основою розробки такого механізму повинні виступати окреслені цілі самостійної діяльності студентів. Ефективність самостійної роботи студентів певним чином залежить від своєчасного надання допомоги в усвідомленні освітніх проблем, проєктуванні й реалізації індивідуальної чи групової самостійної діяльності, підтримці й вірі в успіх їхньої праці. Якість самоосвітнього компонента освітнього процесу залежить від чіткого й ґрунтовного визначення сутності самостійної діяльності студентів у процесі навчання, форм її виконання, наявності диференційованих і різнорівневих завдань, навчально-методичного супроводу, що уможливить виконувати самостійну роботу на основі наявних знань і сприятиме здобуванню нового досвіду, створенню системи цінностей.

Важливим компонентом освітнього процесу у вищій школі, який суттєво впливає на його якість, є контроль-оцінний. Оцінювання супроводжує процес навчання на всіх етапах, наскрізно пронизуючи процес підготовки майбутніх вчителів, дає уявлення щодо якості взаємного впливу процесуальної та результативної характеристик освітнього процесу. Різноманітна діяльність студентів у закладі вищої освіти набуватиме сенсу лише тоді, коли створені й забезпечені умови визначення рівня їхніх базових і поточних знань, умінь і навичок, динаміки формування професійно значущих якостей, готовності до професійно-педагогічної діяльності. Саме тому важливою ознакою якості освітнього процесу є сформована система оцінювання професійного зростання студента з

чітко визначеними критеріями щодо всіх видів навчально-пізнавальної діяльності. Водночас така система буде дієвою тільки тоді, коли її основні положення доведено до кожного студента.

**Висновки.** Таким чином, зазначимо, що всі компоненти освітнього процесу взаємопов'язані, взаємозалежні й цілісно впливають на його якість. Так, зокрема, якість планово-програмного компонента формує вимоги до сутності та якості всіх інших компонентів освітнього процесу. Недостатній рівень якості організаційного компонента негативно впливає насамперед на ключовий компонент освітнього процесу – виробничий. Отже, якість освітнього процесу як багатокомпонентної системи потребує визначення чітких параметрів, установлення чинників ефективного впливу на якість кожного компонента зокрема й системи загалом.

Отже, на основі аналізу окресленої проблеми можемо констатувати, що якість освітнього процесу у вищій школі виступає вагомим чинником поліпшення якості професійної підготовки майбутніх учителів. Ефективність освітнього процесу полягає в прагненні й максимальному наблизенні його результатів до сучасних вимог і викликів суспільства щодо якості підготовки вчителів при мінімальних витратах і мінімальних негативних наслідках. Окрім того, якісний освітній процес як система взаємодій планово-програмного, організаційного, інформаційного, комунікативного, навчально-методичного, виробничого, науково-дослідного, самоосвітнього й контроль-оцінного компонентів спрямований на забезпечення головної мети вищої школи – підготовки компетентного вчителя, висококваліфікованого фахівця, потрібного на освітньому ринку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учебно-методическое пособие. Москва : Высшая школа, 1980. 368 с.
2. Буряк В. К. Викладач університету: вимоги до особистісних і професійних рис. *Вища школа*. 2010. № 3–4. С. 11–35.
3. Дворнікова Н. С. Педагогічні умови модернізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 185 с.
4. Зінченко В. О. Моніторинг якості навчального процесу у вищому навчальному закладі : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2013. 360 с.
5. Лурье Л. Способно ли образование стать опорой новому поколению? *Alma mater*. 2009. № 10. С. 30–35.
6. Основы вузовской педагогики : учеб. пособие / ред. Н. В. Кузьмина. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. 311 с.
7. Сухарніков Ю. В. Концептуальні підстави розробки і впровадження національної рамки (академічних) кваліфікацій України. *Вища школа*. 2012. № 3. С. 16–38.
8. Holmberg B. *Theory and Practice of Distance Education*. London; New York : Taylor & Francis, 1994. 261 s.
9. Kienig A., Suplicka A. Nowa perspektywa praktycznego kształcenia nauczycieli. *Pedagogika Szkoły Wyższej*. 2018. № 1 (22). S. 133–143.
10. Sobieszczyk M., Wojciechowska K. Praktyki pedagogiczne drogą do mistrzostwa w zawodzie nauczyciela. *Przegląd Pedagogiczny*. 2015. № 1. S. 51–60.

#### REFERENCES

1. Arhangelskiy S. I. Uchebnyiy protsess v vysshey shkole, ego zakonomernyye osnovy i metody [The educational process in higher education, its regular principles and methods] : ucheb.-metod. posobie. Moskva : Vysshaya shkola, 1980. 368 s. [in Russian].
2. Buriak V. K. Vykladach universytetu: vymohy do osobystisnykh i profesiinykh rys [University teacher: requirements for personal and professional traits]. Vyscha shkola. 2010. № 3–4. S. 11–35 [in Ukrainian].
3. Dvornikova N. S. Pedagogichni umovy modernizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Pedagogical conditions for modernization of educational process in higher educational establishments] : 13.00.04. Kyiv, 2009. 185 s. [in Ukrainian].
4. Zinchenko V. O. Monitorynh yakosti navchalnoho protsesu u vyshchomu navchalnomu zakladi [Monitoring the quality of the educational process in a higher education institution] : monohrafiia. Luhansk : Vyd-vo DZ LNU im. Tarasa Shevchenka, 2013. 360 s. [in Ukrainian].
5. Lure L. Sposobno li obrazovanie stat oporoy novomu pokoleniyu? [Is education able to support the new generation?] Alma mater. 2009. № 10. S. 30–35 [in Russian].
6. Osnovy vuzovskoy pedagogiki [Fundamentals of university pedagogy] : ucheb. posobie / red. N. V. Kuzmina. Leningrad : Izd-vo Leningr. un-ta, 1972. 311 s. [in Russian].
7. Sukharnikov Yu. V. Kontseptualni pidstavy rozrobky i vprovadzhennia natsionalnoi ramky (akademichnykh) kvalifikatsii Ukrainy [Conceptual bases for the development and implementation of Ukraine's national qualifications framework]. Vyscha shkola. 2012. № 3. S. 16–38 [in Ukrainian].
8. Holmberg B. Theory and Practice of Distance Education. London; New York: Taylor & Francis, 1994. 261 s. [in English].
9. Kienig A., Suplicka A. Nowa perspektywa praktycznego ksztalcenia nauczycieli. Pedagogika Szkoły Wyższej. 2018. № 1 (22). S. 133–143 [in Polish].
10. Sobieszczyk M., Wojciechowska K. Praktyki pedagogiczne drogą do mistrzostwa w zawodzie nauczyciela. Przegląd Pedagogiczny. 2015. № 1. S. 51–60 [in Polish].

UDC 377/378.09:74/75(477)18/193”  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208575>

**Maryna BOICHENKO,**  
orcid.org/0000-0002-0543-8832  
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Chair of Pedagogy  
of Sumy State Pedagogical University  
named after A. S. Makarenko  
(Sumy, Ukraine) [marinaver18@gmail.com](mailto:marinaver18@gmail.com)

**Andrii NYKYFOROV,**  
orcid.org/0000-0002-0576-980X  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Sculptor, Self-employed  
(Sumy, Ukraine) [novatatar@gmail.com](mailto:novatatar@gmail.com)

## DECORATIVE ART TEACHING IN THE CONTEXT OF NON-FORMAL EDUCATION OF UKRAINE (XIX – EARLY XX CENTURY)

The article is devoted to identification of essential features and components of non-formal education, which are a significant part of art education in the field of decorative and applied arts in Ukraine during the XIX – early XX centuries. The purpose of the study is to analyze the features of non-formal education in the field of traditional crafts teaching in Ukraine during the specified period. To achieve this goal, the following tasks were fulfilled: as a result of the analysis of literary sources and materials, the initial features were grouped, which acted as informative factors for determining the properties of non-formal education in the field of traditional crafts teaching. A search was conducted in accordance with the most significant features of non-formal education, which had a significant impact on the content and structure of teaching crafts to both children and adults in the region. It is revealed that educational and cultural movement caused by rapid development of capitalist relations in the country and creation of a single nation-wide market provoked society's requests for qualified producers of high-quality artistic and aesthetically attractive things. This, in turn, led to the opening of newly created points of educational services provision in the field of teaching varieties of leading and most demanded crafts in the Northeastern regions of Ukraine such as pottery, weaving, weaving from natural materials (vines, rush, straw, corn stalks, pine root), etc. It is stated that non-formal teaching was initiated by public organizations and government institutions, which facilitated creation of art studios and circles, additional arts and crafts classes, stationary and mobile educational arts and crafts workshops, Sunday schools with traditional folk arts classes, additional classes of artistic orientation, courses of arts and crafts, courses of handiwork, educational points (stationary and mobile) in a specific kind of decorative art.

It is concluded that the need for skilled staff led to a shift in the system of arts and crafts education in the second half of the XIX and, especially, in the early XX century in the territory of Ukraine.

**Key words:** non-formal education, arts and crafts classes, arts workshops, handiwork courses, traditional crafts courses, circles, studios.

**Марина БОЙЧЕНКО,**  
orcid.org/0000-0002-0543-8832  
доктор педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки  
Сумського державного педагогічного університету  
імені А. С. Макаренка  
(Суми, Україна) [marinaver18@gmail.com](mailto:marinaver18@gmail.com)

**Андрій НИКИФОРОВ,**  
orcid.org/0000-0002-0576-980X  
кандидат педагогічних наук,  
скульптор, незалежна професійна діяльність  
(Суми, Україна) [novatatar@gmail.com](mailto:novatatar@gmail.com)

## НАВЧАННЯ ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА У КОНТЕКСТІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

Статтю присвячено виявленню суттєвих рис і складників неформальної освіти, що виступають вагомою часткою мистецької освіти галузі навчання декоративно-прикладного мистецтва в Україні протягом XIX – початку XX ст. Мета дослідження – проаналізувати ознаки неформальної освіти в галузі навчання традиційних

ремесел на території України досліджуваного періоду. Для досягнення поставленої мети виконані такі завдання: внаслідок аналізу літературних джерел і матеріалів згруповано вихідні ознаки, що виступають інформативними факторами для визначення властивостей неформальної освіти у сфері навчання традиційних ремесел. Проведено пошук відповідно до найбільш суттєвих рис неформальної освіти, які вплинули на зміст і структуру навчання ремесел як дітей, так і дорослого населення краю. Виявлено, що освітньо-культурний рух, спричинений у країні бурхливим розвитком капіталістичних відносин і створенням єдиного загальнодержавного ринку, спровокував запити суспільства на кваліфікованих виробників художньо-ремісничих якісних і естетично-привабливих речей. Це, у свою чергу, спричинило відкриття новоутворених пунктів із надання освітніх послуг у галузі навчання різновидів провідних і найбільш затребуваних у північно-східних регіонах України ремесел, як-от: гончарство, ткацтво, плетіння із природних матеріалів (лози, рогозу, соломи, стебел кукурудзи, кореня сосни, лика) тощо. Констатовано, що неформальне навчання було ініційоване громадськими організаціями та державними установами, які сприяли створенню художніх студій і гуртків, додаткових художньо-ремісничих класів, стаціонарних і пересувних навчальних художньо-ремісничих майстерень, недільних шкіл із викладанням традиційних видів народної творчості, додаткових класів художнього спрямування, курсів навчання художніх ремесел, курсів рукоділля, навчальних пунктів (стаціонарних і пересувних) із конкретного виду декоративного мистецтва.

Зроблено висновки стосовно того, що потреба у кваліфікованих кадрах призвела до зрушення у системі художньої та художньо-ремісничої освіти у другій половині XIX й, особливо, на початку XX ст. на території України.

**Ключові слова:** неформальна освіта, художньо-ремісничі класи, художні майстерні, курси рукоділля, курси навчання традиційних ремесел, гуртки, студії.

**Introduction.** The period of the highest artistic flourishing of decorative and applied arts (which prompted the request for craftsmen preparation) coincided with the end of the XIX – beginning of the XX century, when hundreds of craftsmen were involved in teaching crafts, involved in mobile workshops, that worked directly in the villages. These facts facilitated improvement of techniques and introduction of new options of non-formal education for both children and adults. At the present stage of reforming art education content, it is important to appeal to the positive experience of teachers-artists of the past, which can provide a lot of interesting and useful information to enrich the theory and practice of modern scientific and pedagogical activity.

**Analysis of research.** The analysis of literary sources and materials on the history of introduction of decorative art teaching in the territory of Ukraine made it possible to conclude that attention of scientists and figures of culture and education of the XIX century to the development of traditional crafts of Ukraine and creation of conditions for their learning was manifested in the form of statistical surveys (Solonina, 1998), brief information notes (Courses of weaving, 1908), nonfiction articles in the press (Dolivo-Dobrovolskaia, 1894), reports (Bushtedt, 1896; Monetary report, 1900), reports at meetings of public and scientific bodies (Weaving, 1895; Weaving store, 1898; List of fairs, 1898; On maintaining handicrafts, 1895), etc.

The use of structural analysis has made it possible to establish that the end of the XX century, and especially the beginning of the XXI century, was marked by increasing attention of the scientific community to the history of arts and crafts education development in Ukraine. For example, modern scientists considered such related issues, as: historical

milestones of Ukrainian society development in the period under study (Tantsiura, Peresada, 2013); theoretical and practical foundations of vocational education development in the territory of the Russian Empire, which included the lands of Ukraine of the studied time (Serebriakova, Kravchenko, 2016); traditions of art and industrial education (Hulei, 2019; Zvenyhorodska, 2011). Important in the context of our study was the work of L. Nikolenko on modern scientific approaches in defining formal, non-formal and informal adult education (Nikolenko, 2016).

**The purpose** of the article is to analyze manifestations of non-formal education in the field of teaching decorative art in the territory of Ukraine in the XIX – early XX centuries.

**Main material.** Non-formal education (including arts and crafts education of vocational or general cultural orientation) does not envisage obtaining a state-standard educational document. However, it does not exclude the possibility of obtaining a certificate of attendance of courses, studios, a Sunday school, an art workshop, additional arts and craft classes, etc. (Nikolenko, 2016: 58).

The non-formal version of education in institutional forms of teaching decorative art in the second half of the XIX – early XX centuries in the studied region was carried out outside the clear educational space. The mentioned training was conducted in both public organizations and education institutions for different segments of the population, such as: training points on a specific artistic craft, mobile and stationary demonstration educational arts and crafts workshops, schools for the development of certain crafts, Sunday schools with studying different types of arts and crafts, additional classes, handiwork courses, crafts courses, circles, studios, clubs in relevant artistic fields.



We consider it necessary to focus on the possibility of obtaining non-formal education in the field of arts and crafts by the poorest peasant strata of the population of the region (both children and adults). From the second half of the XIX century, through the efforts of provincial Zemstvo establishments, more than ten educational workshops and schools for development of artistic weaving from straw and rush, as well as wickerwork workshops and educational points, were opened in Northeastern Ukraine to support financially impoverished peasants and to develop traditional handicrafts. Most of them were organized in the Chernihiv province, which at the beginning of the XX century occupied the first place in the distribution of this trade. In some villages, workshops on weaving from natural materials envisaged 3–5 years of study. Mobile training workshops that worked directly in villages were popular. The students who mastered the basics of crafts and local craftsmen later began to teach village residents and organize small handicraft weaving production of natural materials, whose training centers were located mainly in rural areas, near the places of harvesting vines, rush, straw, pine root, corn stalks. In the same way, in the early XX century, rural wickerwork manufactories were created in which craftsmen and their students made furniture, travel items, baskets, tools, toys, strollers, cots, cradles, sleds, and other wicker goods (Bobrishchev, 1994: 22). The reports of the provincial Zemstvo assembly of Okhtyrka 1911–1913 contain data on the functioning of weaving from natural materials in the village of Boromlia, specify information about the features of cultivation and harvesting of relevant raw materials, technology of making wicker things from the vine, straw and selling of ready products.

The urgent need for skilled personnel of industrial enterprises led to significant changes in the system of arts and crafts education in the early XX century: there were formed education institutions of new type – special artisan schools (including arts and crafts orientation) and courses for workers and artisans. It should be noted that in Kharkov, for the first time in Russia, courses were opened for workers and artisans in 1900, which initiated the so-called “people’s universities”. Organized on the initiative of the local intelligentsia, including university teachers and gymnasiums, they were subsequently transformed from regular Sunday courses into a 4-year institution with a wide range of subjects (Tantsiura, Peresada, 2013: 125). The role of the public in the formation of vocational education in Kharkiv is evidenced by the fact that teachers, on their own initiative, worked for free. From the beginning of the XX century, “scientific courses” were initiated. They were called so, because professors and

prominent public figures were lecturers. The content of these courses was defined and controlled by the Ministry of Education, and the structure included theoretical lectures and practical classes. In particular, in order to improve the mastery of the weaving craft, the Krolevets Zemstvo in the second half of the XIX century delivered to the masters and their students the best samples, methodological instructions, manuals, information about the improvement of recipes (dyeing of yarn). For the same purpose, in 1891, on behalf of the Ministry of State Property, V. Dolyvo-Dobrovolska visited Chernihiv province, which indicated the necessity of introducing production of Krolevets goods at more sophisticated and productive weaving machines, the so-called “machine-planes” (Dolyvo-Dobrovolska, 1894: 81). The machine-plane is a wide, two-bladed machine that needs more effort, that is why mostly men worked at them. Since November 20, V. Dolyvo-Dobrovolska organized training of weavers on machine-planes at an orphanage in Chernihiv. The provincial administration appealed to the provincial assembly in 1891 with a request to release at its disposal 500 krb for buying several machine-planes, as well as for invitation of a specialist-master who would teach weavers (About maintaining handicrafts, 1897: 317). Subsequent practice of spreading machines-planes showed that they were willingly used by weavers.

On July 1, 1895, a handicraft and industrial warehouse was opened in Krolevets (Weaving warehouse in Krolevets, 1898: 220). Taking into account the studies of Krolevets local lore scientists, it was found out that the handicraft and industrial Zemstvo warehouse performed the following functions: releasing raw materials and selling them to weavers for cash and credit, in exchange for ready products with a surcharge for labor; selling textiles (mainly woven towels) at close and distant fairs and exhibitions. In addition, with assistance of Krolevets handicraft Zemstvo warehouse, weavers were trained at weaving courses. By November 1, 1896, there were 18 students, namely: 12 – from Krolevets, 1 – from Andriivka, 2 – from Zemlianske (Glukhiv county), 1 – from Shylovykh (Borzensky county), 1 – from Oster, 1 – from Mglyn. Each student purchased improved weaving tools (Monetary Report, 1901: 92). Many of them maintained relationships with the warehouse after training. In addition, the warehouse did not refuse advice on the construction of a particular drawing and distributed the latter to many customers of the warehouse (Tkatsky, 1896: 131). The staff consisted of two full-time masters who fulfilled orders according to new drawings. The inspector noted that the warehouse could serve as a school for the study of weaving (Bushtedt,

1897: 65). At the end of February 1898, a member of the provincial Zemstvo Board P. Solonin wrote a report on the inspection of Krolevets warehouse. It was reported that at the warehouse operated an educational workshop, in which two students from different counties were studying, they were waiting for a third student – Zemstvo fellow. The author noted that systematic training of a large number of students is impossible due to the lack of a system of training and staff involved in warehousing (Solonina, 1898: 32). If in 1891 Krolevets weavers did not know what a machine-plane was and how to operate it, then in 17 years they taught others. For example, in 1908, in the town of Novi Basany, Kozelets county, Chernihiv province, in the spring and autumn, half-a-month weaving courses were held. In particular, in the spring of 1908, 12 students were admitted under the guidance of the Krolevets weaver instructor and three machines-planes were brought (Weaving Courses, 1908: 97). The Mglyn Zemstvo in 1895 sent a weaver to the Krolevets artisan warehouse to Holosov to study the best weaving techniques. In 1902, the head of the Krolevets artisan warehouse repeatedly pointed to the need to have his own training and weaving workshop, where anyone could at any time obtain knowledge of the production of more sophisticated goods. But the issue remained unresolved because opening of the training workshop required considerable financial resources (Serebriakova, Kravchenko, 2016: 122).

In 1896, the Ministry of Land Management, through a provincial assembly, decided to send an instructor, specializing in cannabis and flax cultivation, to Krolevets county for a long time to teach the local population the best methods of processing raw materials. In 1897, the Zemstvo Assembly decided on the need to invite the master-weaver to the Krolevets warehouse to teach the handicraftsmen the best ways of working (On support, 1897: 311). It should be noted that the Krolevets Zemstvo warehouse made 29 trips to fairs and exhibitions in Chernihiv, Kharkiv, Poltava, Kherson, Kyiv and Katerynoslav provinces from July 1, 1895 to November 1, 1896 (List of Fairs, 1898: 1).

Demonstration training workshops played a significant role in the formation of technical skills of mastering folk crafts in the Northeastern Ukraine in the period under study. For example, the non-institutional form of pottery teaching was opening, with assistance of the Zemstvo in 1899, of the Glynsk demonstration workshop (Guley, 2019: 9). According

to the reports, in 1896 500 krb were allocated for the opening of the Zemstvo workshop in Glynsk, and in 1897 – 1000 krb. According to L. Ovcharenko, Zemstvo documents stated that the purpose of the pottery workshop was to “improve the pottery technique...” (Ovcharenko, 2004: 120).

In 1898, the Kharkov Society for the Propagation of the People’s Literacy opened an arts and crafts workshop under the direction of L. Trakal, a graduate of the Prague Academy of Arts and Sciences, who studied, in particular, the history and theory of decorative art (Zvenyhorodska, 2011: 15). Upon graduation, the workshop graduates were awarded the title of “Decorative Painting Apprentice” with the right to be awarded, but not earlier than in three years, the title of “Master”, provided that they submitted to the Council a report on the completed three-year work on decorative painting.

**Results.** So, it should be mentioned that informal education of institutional forms of arts and crafts teaching in the territory of Ukraine of the XIX – early XX centuries was carried out outside the classical educational space at education institutions, public organizations, educational arts and crafts workshops, Sunday and evening schools, crafts courses for children and adults, that were funded by public or private organizations and were not included in the system of public education. The outlined changes significantly influenced the opening of vocational art schools and special institutions of arts and crafts education and continued to function both independently and in cooperation with institutional educational establishments and public organizations with the support of advanced intelligentsia, philanthropists, artists, craftsmen-teachers, Zemstvo establishments, public organizations, creative unions, private initiatives.

**Conclusions.** The specificity of non-formal education of institutional forms of folk decorative art teaching in Ukraine was manifested primarily in the fact that Ukrainian decorative art of the XIX – early XX century developed mainly in the countryside, where there were raw materials, labor resources and opportunities for selling products.

However, in this field of art education research it is equally important to analyze peculiarities of an individual form of education by an experienced master of decorative art, which may become a prospect for further scientific research.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Бобрищев К. В. Секрет народного ремесла: резьба по дереву, художественная обработка соломки и бересты. Плетение из лозы, рогоза, корня. Полтава : Полтава, 1994. 108 с.
2. Буштедт П. А. Доклад по поездке в г. Кролевец для осмотра земского склада кустарных изделий. *Земский сборник Черниговской губернии*. 1896. № 12. С. 65–71.

3. Гулей О. В. З історії розвитку глиньської художньо-керамічної школи: до питання про навчання декоративно-прикладного мистецтва в Північно-Східній Україні. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 15 (1). С. 9–12.
4. Денежный отчет по Крелевецкому кустарно-ткацкому земскому складу. *Отчет Черниговской губернской земской управы за 1900 год*. Чернигов, 1900. С. 92–108.
5. Доливо-Добровольская В. И. Ткацкий промысел в Грайворонском и Крелевецком уездах. *Отчеты и исследования по кустарной промышленности России*. Санкт-Петербург, 1894. Т. 2. С. 80–88.
6. Звенигородська Ю. В. Традиції художньо-промислової освіти в Харкові. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2011. № 8. С. 13–17.
7. Курсы ткачества в Новой Басани Козелецкого уезда. *Земский сборник Черниговской губернии*. 1908. № 4. С. 97–98.
8. Ніколенко Л. Т. Науково-методичний супровід формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих. *Післядипломна освіта в Україні*. 2016. № 1 (16). С. 57–59.
9. О поддержании кустарных промыслов : Ткацкий промысел. *Земский сборник Черниговской губернии. Приложение: Отчет губернской земской управы за 1895 год*. 1896. № 1. С. 300–317.
10. Овчаренко Л. М. Гончарні школи містечка Глинськ Роменського повіту Полтавської губернії (кінець XIX – початок XX століття). *Український керамологічний журнал: Етнографія гончарства*. 2004. № 1 (11). С. 119–132.
11. Серебрякова С. Б., Кравченко В. В. Теория и практика дополнительного профессионального образования в России и за рубежом / под. ред. С. Б. Серебряковой. Москва : МПГУ, 2016. 212 с.
12. Солонина П. Н. Доклад о поездке в г. Крелевец для осмотра земской ткацкой мастерской. *Земский сборник Черниговской губернии*. 1898. № 5. С. 32–43.
13. Список ярмарок Черниговской губернии. *Земский сборник Черниговской губернии*. 1898. № 6. С. 1–92.
14. Танцюра В. І., Пересада О. О. Історія Слобідської України : навчальний посібник. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 366 с.
15. Ткацкий промысел: Доклад управы. *Земский сборник Черниговской губернии. Приложение: Журналы заседания Черниговского губернского земского собрания XXXI сессии 1895 года*. 1896. № 6. С. 130–137.
16. Ткацкий склад в Крелевце. *Земский сборник Черниговской губернии. Приложение: Отчет губернской управы за 1897 год: кустарные промыслы*. 1898. № 10. С. 219–234.

## REFERENCES

1. Bobrishchev, K. V. (1994). *Sekret narodnogo remesla: rezba po derevu, khudozhestvennaya obrabotka solomki i beresty. Pletenie iz lozy, rogoza, kornya* [The secret of folk craft: wood carving, art processing of straw and birch bark. Weaving from a rod, rush, root]. Poltava : Poltava [in Russian].
2. Bushtedt, P. A. (1896). Doklad po poezdke v g. Krolevets dlya osmotra zemskogo sklada kustarnykh izdeliy [Report on a trip to the city of Krolevets to inspect the Zemsky handicraft warehouse]. *Zemskiy sbornik Chernigovskoy gubernii*. Vol. 12. P. 65–71 [in Russian].
3. Hulei, O. V. (2019). Z istorii rozvytku hlynskoï khudozhno-keramichnoi shkoly : do pytannia pro navchannia dekoratyvno-prykladnoho mystetstva v Pivnichno-Skhidnii Ukraini [From the history of the development of Glynsk art-ceramic school: to the issue of teaching arts and crafts in North-Eastern Ukraine]. *Innovatsiina pedahohika*. Vol. 15 (1). P. 9–12 [in Ukrainian].
4. Denezhnyy otchet po Krolevetskomu kustarno-tkatskomu zemskomu skladu [Monetary report on the Krolevets handicraft and weaving Zemstvo warehouse]. (1900). *Otchet Chernigovskoy gubernskoy zemskoy upravyy za 1900 god*. P. 92–108 [in Russian].
5. Dolivo-Dobrovolskaia, V. I. (1894). Tkatskiy promysel v Grayvoronskom i Krolevetskom uezdakh [Weaving in Gaivoron and Krolevets counties]. *Otchety i issledovaniya po kustarnoy promyshlennosti Rossii. Sankt-Peterburg*. Vol. 2. P. 80–88 [in Russian].
6. Zvenyhorodska, Yu. V. (2011). Tradytsii khudozhno-promyslovoi osvity v Kharkovi [Traditions of art and industrial education in Kharkov]. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv*. Vol. 8. P. 13–17 [in Ukrainian].
7. Kursy tkachestva v Novoy Basani Kozeletskego uezda [Weaving courses in New Basani of the Kozelets county]. (1908). *Zemskiy sbornik Chernigovskoy gubernii*. Vol. 4. P. 97–98 [in Russian].
8. Nikolenko, L. T. (2016). Naukovo-metodychnyi suprovitd formalnoi, neformalnoi ta informalnoi osvity doroslykh [Scientific and methodological support of formal, non-formal and informal adult education]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*. Vol. 1 (16). P. 57–59 [in Ukrainian].
9. O podderzhanii kustarnykh promyslov: Tkatskiy promysel [On the maintenance of handicrafts: Weaving]. (1896). *Zemskiy sbornik Chernigovskoy gubernii. Prilozhenie : Otchet gubernskoy zemskoy upravyy za 1895 god*. Vol. 1. P. 300–317 [in Russian].
10. Ovcharenko, L. M. (2004). Honcharni shkoly mistechka Hlynsk Romenskoho povitu Poltavskoi hubernii (kinets XIX – pochatok XX stolittia) [Pottery schools in the town of Glynsk, Romny county, Poltava province (end of XIX – beginning of the XX century)]. *Ukrainskyi keramologichnyi zhurnal: Etnohrafiia honcharsiva*. Vol. 1 (11). P. 119–132 [in Ukrainian].
11. Serebriakova, S. B., Kravchenko, V. V. (2012). *Teoriya i praktika dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya v Rossii i za rubezhom* [Theory and practice of continuing vocational education in Russia and abroad]. S. B. Serebriakova (Ed.). Moskva : MPGU [in Russian].

12. Solonina, P. N. (1898). Doklad o poezdke v g. Krolevets dlya osmotra zemskoy tkatskoy masterskoy [Report on a trip to the city of Krolevets to inspect the Zemstvo weaving workshop]. *Zemskiy sbornik Chernigovskoy gubernii*. Vol. 5. P. 32–43.

13. Spisok yarmarok Chernigovskoy gubernii [List of fairs of the Chernihiv province]. (1898). *Zemskiy sbornik Chernigovskoy gubernii*. Vol. 6. P. 1–92 [in Russian].

14. Tantsiura, V. I., Peresada O. O. (2013). *Istoriia Slobidskoi Ukrainy : navchalnyi posibnyk* [History of Slobidska Ukraine : a textbook]. Kharkiv : KhNU imeni V. N. Karazina [in Ukrainian].

15. Tkatskiy promysel : Doklad upravy [Weaving : Report of the Board]. (1896). *Zemskiy sbornik Chernigovskoy gubernii. Prilozhenie : Zhurnaly zasedaniy Chernigovskogo gubernskogo zemskogo sobraniya XXXI sessii 1895 goda*. Vol. 6. P. 130–137 [in Russian].

16. Tkatskiy sklad v Krolevtse [Weaving warehouse in Krolevets]. (1898). *Zemskiy sbornik Chernigovskoy gubernii. Prilozhenie : Otchet gubernskoy upravy za 1897 god : kustarnye promysly*. Vol. 10. P. 219–234 [in Russian].



УДК 355.235:37.091.2 (045)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208576>**Олександр БОНДАРЕНКО,***orcid.org/0000-0002-9991-6830**полковник, заступник начальника**Військового інституту**Київського національного університету імені Тараса Шевченка**(Київ, Україна) bondarenko1108@ukr.net*

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТАКТИЧНОГО РІВНЯ ДЛЯ ПОДАЛЬШОГО ПРОХОДЖЕННЯ ВІЙСЬКОВОЇ СЛУЖБИ У ВІЙСЬКОВОМУ ЛІЦЕЇ

*У науковій статті розкриваються педагогічні умови як обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів цілей, змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей.*

*За сучасних умов розвитку військової освіти України усвідомленою стала потреба у новій стратегії підготовки майбутніх військових фахівців тактичного рівня, яка вилилася у вимогах щодо зміни традиційної системи. Основою педагогічної системи підготовки є педагогічні умови.*

*Педагогічні умови – це обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів цілей, змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей.*

*При розробці педагогічних умов підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності у військових ліцеях необхідно враховувати різні види мотивації, ми особисто орієнтуємося на професійну мотивацію, оскільки вона є складником професійної діяльності та готовності офіцера Збройних Сил України до служби. Професійна мотивація формується в результаті творчої педагогічної взаємодії. У процесі формування професійної готовності офіцера Збройних Сил України мотивація визначається такими умовами: навчання на оптимальному рівні складності, який підпорядкований вимогам виконання загальної програми освітнього процесу, а також властивостями і можливостями зони актуального розвитку кожного; індивідуалізація процесу навчання, щоб надати можливість кожному з них пережити і відчувти власний досвід; застосування педагогічної та моральної системи оцінок як об'єктивного показника індивідуальних досягнень особи, а не засобу його заохочення чи покарання.*

*Значення педагогічних умов в освітньому процесі вищого військового навчального закладу тактичного рівня переконливо доводить, що процес ефективної підготовки військовослужбовців залежить від правильно вибраних педагогічних умов як основи системи організації освітнього процесу. Під педагогічними умовами освітнього процесу військового навчального закладу розуміються чинники, які забезпечують ефективність організації освітнього процесу військового навчального закладу.*

*До педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів Збройних Сил України до професійної діяльності у військових ліцеях належать:*

*– створення професійно орієнтованого освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі з допомогою модульного навчання;*

*– обґрунтування змісту системи підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил України до майбутньої виховної діяльності учнів військових ліцеїв на основі навчальних дисциплін «Науковий образ світу», «Педагогіка та військове навчання», де враховано цілі, завдання, принципи, методи і специфіку сформованої готовності офіцера Збройних Сил України до походження військової служби у військових ліцеях;*

*– забезпечення міжпредметних зв'язків між навчальними дисциплінами, які створюють сприятливі умови, для цілеспрямованого розвитку системного освітнього процесу підготовки майбутніх офіцерів;*

*– мотивація при підготовці офіцерів Збройних Сил України до подальшої служби у військових ліцеях;*

*– застосування інтерактивних методів навчання.*

*Відповідно до розроблених педагогічних умов зміст програми із психолого-педагогічної підготовки, майбутніх офіцерів Збройних Сил України до служби у військових ліцеях повинен відображати ємність і повноту знань, історію розвитку збройних сил на теренах України та сучасний стан проблем захисту рідної землі від агресора.*

***Ключові слова:** педагогічні умови, формування готовності, вищі військові навчальні заклади, військові ліцеї, гуманітарна підготовка, офіцери Збройних Сил України.*

**Oleksandr BONDARENKO,**  
orcid.org/0000-0002-9991-6830  
Colonel, Deputy Chief of Military Institute  
of Taras Shevchenko National University of Kyiv  
(Kyiv, Ukraine) bondarenko1108@ukr.net

## THE PEDAGOGIC CONDITIONS FOR PREPARATION OF THE FUTURE OFFICERS IN THE TACTICAL-LEVEL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION ENVIRONMENT FOR THEIR FURTHER MILITARY SERVICE IN THE MILITARY LYCEUM

*In the scientific article the pedagogic conditions as the educational process circumstances, are reviewed, which are the outcome of the streamlines selection, shaping and employment of the objectives, content, methods elements, as well as organizational forms of education as to achieve certain didactic aims.*

*In the modern conditions of the military education in Ukraine the need for the new strategy of training of the tactical-level future military specialists is recognized, being realized in the requirements for traditional system transformation. The basis for pedagogic system of education is the pedagogic conditions.*

*Pedagogic conditions are the circumstances of the educational process, which are the outcomes of the streamlined selection process, shaping and employment of the objectives, content, methods elements, as well as organizational forms of education as to achieve certain didactic aims.*

*Developing the pedagogic conditions for preparation of the future officers to the professional activity in the military lyceums, we need to consider different types of motivation. We specifically orient on professional motivation, as it is the component of the professional activity and readiness for the service of the Armed Forces of Ukraine officer. Professional motivation is formed as a result of creative pedagogic interaction. In the process of professional readiness formation of the Armed Forces of Ukraine officer the motivation is defined by the following conditions: training and education on the optimal difficulty level, subdued to the requirements of the general curriculum, as well as traits and capacities of the individual development area; individualization of the educational process, as to enable everyone to have and feel their own experience; usage of pedagogic and moral system of assessment as the objective indicator for the individual achievements, not as a mean of encouragement or punishment.*

*The significance of the pedagogic conditions in the educational process of the higher military educational institution proves, that the process of effective servicemen preparation depends on properly selected pedagogic conditions as a basis for the system of educational process organization. Pedagogic conditions are seen as the factors, ensuring effectiveness of the educational process of the higher military educational institution.*

*The pedagogic conditions of preparation of the future Armed Forces of Ukraine officers for their service in the military lyceums are:*

*– creation of professionally oriented educational environment in the higher military educational institution using modular education;*

*– rationale for the content of preparation system of the future Armed Forces of Ukraine officers for their future mentoring activity for the military lyceums personnel on the basis of disciplines “Scientific World Image”, “Pedagogics and Military Education”, where the objectives, tasks, principles, methods and specifics are accounted of the formed preparedness of the Armed Forces of Ukraine officer for military service in the military lyceums;*

*– ensuring interdisciplinary connections, creating favourable conditions for streamlined development of the systematic education process of the future officers preparation;*

*– motivation during the preparation of the Armed Forces of Ukraine officers for their further service in the military lyceum;*

*– employment of interactive education modes.*

*According to the pedagogic conditions developed the content of curriculum of psychological pedagogic preparation of the Armed Forces of Ukraine officer for their military service in the military lyceums should reflect fullness and completeness of knowledge, history of the armed forces development on the lands of Ukraine and the modern status of homeland protection from the aggressor.*

**Key words:** *pedagogic conditions, preparedness formation, higher military educational institutions, military lyceums, humanitarian education, Armed Forces of Ukraine officers.*

**Постановка проблеми.** Педагогічна система може успішно функціонувати і розвиватися лише за дотримання певних умов. Специфічною рисою поняття «педагогічні умови» є те, що вони включають у себе елементи всіх складників процесу

навчання і виховання: цілі, зміст, методи, форми, засоби (Рижиков: 178).

За сучасних умов розвитку освіти України, у т. ч. військової, усвідомленою стала потреба у новій стратегії підготовки майбутніх військових фахів-

ців, яка вилася у вимогах щодо зміни традиційної системи. Система підготовки військовослужбовців повинна змінити цілі освіти загалом і спеціальності зокрема, її зміст і технології, щоб бути ефективною в теперішній ситуації. Необхідною умовою формування готовності майбутніх офіцерів Збройних сил України до професійної діяльності у військових ліцях є спеціальна психолого-педагогічна підготовка курсантів вищих військових начальних закладів до подальшого проходження військової служби у військових ліцях та участі в освітньо-виховному процесі підготовки ліцеїстів. Теоретичною основою ефективною професійної підготовки є педагогічні умови.

**Аналіз досліджень.** Аналіз психолого-педагогічних і філософських наукових джерел свідчать, що проблема сутнісного та змістового аналізу поняття «педагогічні умови» розглядається вченими в різних аспектах. Теоретичними основами дослідження стали праці провідних представників наукових напрямів, проблематика яких корелює такі питання: філософсько-теоретичного трактування поняття «педагогічні умови» (В. Бусел, Г. Коджаспірова, О. Коджаспіров та ін.), проблеми підготовки спеціалістів у військовій педагогіці (І. Бахов, О. Діденко, О. Колісник, А. Кучерявий, В. Маслов, М. Нецадим, В. Рижиков та ін.); теоретичні основи педагогічного процесу й умов, за яких він протікає (Ю. Бабанський), педагогічних умов та аспектів підготовки військовослужбовців (В. Андреев, С. Бурий, О. Маслій, О. Прохоров, В. Телелим, В. Шемчук та ін.).

**Мета статті** – визначення необхідних і достатніх педагогічних умов для ефективного процесу формування професійної готовності майбутніх офіцерів Збройних Сил України (далі – ЗСУ) до професійної діяльності у військових коледжах.

**Виклад основного матеріалу.** Автори «Великого тлумачного словника сучасної української мови» пропонують одну з дефініцій поняття «умови»: це «правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, забезпечують нормальну роботу чого-небудь» (Бусел: 1505). У педагогічному словнику терміносполучення «організація діяльності» схарактеризоване як процес об'єднання людей і засобів для досягнення поставленої мети (Коджаспіров, Коджаспірова, 2005: 224).

Із цитованих дефініцій випливає, що «організувати» означає: 1) зосередити, мобілізувати, спрямовувати; 2) чітко налагодити, належно впорядковувати що-небудь (Бусел: 853).

У різних галузях функціонування людської діяльності виокремлено низку організаційних

напрямів: організаційно-господарський, організаційно-політичний, організаційно-методичний, організаційно-творчий, організаційно-технічний (Бусел: 853). У пропонованому дослідженні увагу зосереджено на педагогічних умовах провадження професійної підготовки авіаційних фахівців.

Науковець В. І. Андреев вважає, що педагогічні умови – це «обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів цілей, змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей» (Андреев: 342).

Ю. К. Бабанський зазначає, що ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, за яких він протікає (відповідно, педагогічні умови повинні враховувати різні аспекти діяльності тих, хто навчається) (Бабанський: 432). Так, Ю. К. Бабанський за сферою впливу виділяє дві групи умов функціонування педагогічної системи: зовнішні (природно-географічні, суспільні, виробничі, культурні, оточуючого середовища) і внутрішні (навчально-матеріальні, гігієнічні, морально-психологічні, естетичні) (Бабанський: 432).

Проведення факторного аналізу наукових праць О. Прохорова дає підстави стверджувати, що педагогічні умови як забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх офіцерів поділяються на: *організаційні* (забезпечення відповідної матеріально-технічної бази, укомплектованість педагогічними кадрами відповідного рівня, упровадження нових форм організації освітнього процесу, створення професійного середовища через міжсуб'єкту взаємодію зі студентом і потенційним замовником); *методичні* (удосконалення науково-методичного забезпечення освітнього процесу, функціонування системи методичної допомоги викладачам); *психолого-педагогічні* (забезпечення позитивної мотивації навчання, суб'єкт-суб'єктної взаємодії у системі «викладач – студент»; індивідуалізація і диференціація освітнього процесу) (Прохоров: 322–332).

Особливістю широкого застосування в освітньому процесі вищого військового начального закладу (далі – ВВНЗ) М. Нецадим вважає: методи співпраці, діалогічної взаємодії, дослідження, проектування, моделювання, проблемне навчання; інформаційні комп'ютерні технології; планування, жорсткий контроль за освітньою діяльністю. На його думку, деякі автори отожднюють ефективність із продуктивністю або результативністю освітньої діяльності, інші розглядають її з результативно-витратного погляду (Нецадим: 552–553).



Проаналізувавши чинники, що впливають на професійне самовдосконалення майбутніх офіцерів-прикордонників, О. В. Діденко запропонував такі педагогічні умови: формування соціально-психологічного середовища, сприятливого для професійного самовдосконалення; розвиток мотивації щодо професійного самовдосконалення та її відповідність реальним вимогам майбутньої професійної діяльності офіцера; педагогічне керівництво професійним самовдосконаленням курсантів з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей (Діденко: 20).

У своєму науковому пошуку О. Маслій переконливо доводить, що педагогічні умови формування офіцера як фахівця – це такі обставини та способи управління й організації їх підготовки у ВВНЗ, що спрямовують розвиток професійно важливих для означеної сфери якостей особистості на поставлену мету і спонукають до розвитку загальної здатності встановлювати на основі системного комплексу професійних знань, умінь, досвіду, ціннісних характеристик і професійно важливих у цій сфері особистісних якостей причинно-наслідковий зв'язки й адекватно впливати на процес виконання функцій і завдань в означеній сфері військової діяльності (Маслій: 198–206).

Запровадження системного підходу за стійких міжпредметних взаємозв'язків і є запорукою забезпечення усталеної взаємодії навчальних дисциплін, а саме «Науковий образ світу», «Педагогіка та військове навчання» нададуть можливість утворити теоретичне підґрунтя для обґрунтування педагогічних умов готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військових ліцеях. Вище перелічені навчальні дисципліни слугують основою для подальшого проведення формувального педагогічного експерименту готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військових ліцеях.

Як зазначає В. А. Шемчук, методично-організаційні умови освітнього процесу ВВНЗ – це застосування професійно орієнтованих методик і дидактичних технологій проведення навчальних заходів, які мають методично обґрунтовано стимулювати розвиток і вдосконалення процесів мислення з урахуванням вікових особливостей, військово-професійного й управлінського досвіду, майбутніх кар'єрних перспектив і посадових компетенцій майбутніх офіцерів; забезпечення розвитку основ управлінської культури курсантів у освітній діяльності (Шемчук: 20).

Як відзначає О. Прохоров, щоб формувати готовність майбутніх офіцерів до професійної діяльності, необхідно управляти процесом розви-

тку особистості, бути компетентним менеджером. Поняття «професійної компетентності» у менеджменті військового виражає єдність його теоретичної та практичної готовності в цілісній структурі особистості та характеризує його професіоналізм (Прохоров: 322–332).

Характеризує у своїх дослідженнях С. В. Бурий педагогічні умови, як заходи освітнього процесу, які забезпечують суб'єктну поведінку курсантів, створюють сприятливі умови для них як повноцінного суб'єкта освітнього процесу (Бурий: 29–36).

До педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військових ліцеях ми відносимо:

- створення професійно орієнтованого освітнього середовища у ВВНЗ з допомогою модульного навчання;

- обґрунтування змісту системи підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ до майбутньої виховної діяльності учнів військових ліцеїв на основі навчальних дисциплін «Науковий образ світу», «Педагогіка та військове навчання», де враховано цілі, завдання, принципи, методи і специфіку сформованої готовності офіцера ЗСУ до походження військової служби у військових ліцеях;

- забезпечення міжпредметних зв'язків між навчальними дисциплінами, які створюють сприятливі умови, для цілеспрямованого розвитку системного освітнього процесу підготовки майбутніх офіцерів;

- мотивація при підготовці офіцерів ЗСУ до подальшої служби у військових ліцеях;

- застосування інтерактивних методів навчання.

Курсанти ВВНЗ у процесі навчання повинні оволодіти основами гуманітарних навчальних дисциплін, які необхідні для формування готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військових ліцеях, науково-методичними й організаційно-педагогічними вміннями щодо підготовки та виховання юнаків до служби у Збройних Силах України.

Проведений вище аналіз наукових праць значення педагогічних умов в освітньому процесі вищого військового навчального закладу переконливо доводить, що процес ефективної підготовки військовослужбовців залежить від правильно вибраних педагогічних умов як основи системи організації освітнього процесу. Під педагогічними умовами розуміємо чинники, які забезпечують ефективність організації освітнього процесу військового навчального закладу.

Зрізних видів мотивації ми орієнтуємося на професійну мотивацію, оскільки вона є складником



професійної діяльності та готовності офіцера ЗСУ до служби. Професійна мотивація формується внаслідок творчої педагогічної взаємодії. У процесі формування професійної готовності офіцера ЗСУ мотивація визначається такими умовами: навчання на оптимальному рівні складності, який підпорядкований вимогам виконання загальної програми освітнього процесу, а також властивостями та можливостями зони актуального розвитку кожного; індивідуалізація процесу навчання, щоб надати можливість кожному з них пережити і відчувати власний досвід; застосування педагогічної й моральної системи оцінок як об'єктивного показника індивідуальних досягнень особи, а не засобу його заохочення чи покарання (Бахов: 45–49).

Педагогічна умова, яка стосується застосування інтерактивних методів навчання. Обираючи інтерактивні методи навчання, ми виходимо з того, що ці методи передбачають суттєві зміни методики підготовки офіцерів. Освітній процес стає більш активним і продуктивним, оскільки інтерактивне навчання передбачає застосування таких методів навчання, як рольові та ділові ігри, «мозкова атака», круглий стіл, тренінги, метод проектів, створення професійних ситуацій. Ці методи ефективно сприяють формуванню професійних умінь і навичок, створюють атмосферу співробітництва, забезпечують мотивацію освітнього процесу (Рижиков: 61–64).

З огляду на те, що педагогічні умови представляють істотний компонент комплексу об'єктів, з наявності яких виходить порядок існування цього явища, і що дана категорія відображає ставлення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може, під педагогічними умовами освітнього процесу військового навчального закладу ми розуміємо обставини процесу навчання і виховання, які є результатом відбору, конструювання і застосування елементів з цілі, форм, методів і засобів навчання і виховання, що сприяють ефективному вирішенню поставлених завдань.

**Висновки.** При відборі оптимального змісту педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військовому ліцеї необхідно керуватися такими критеріями:

1) відбір і побудова змісту спеціальної психолого-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів, яка враховує структуру і зміст спеціальної предметної підготовки курсантів до проходження служби у військових ліцеях;

2) відбір і побудова змісту патріотично-психологічної підготовки у індивідуальному підході до навчання;

3) зміст програм навчальних дисциплін «Науковий образ світу», «Педагогіка та військово-навчання», який має проблемно-дискусійний характер;

4) відбір головного і суттєвого у змісті програми патріотичної підготовки для майбутнього обрання служби у військових ліцеях з метою підготовки молодого покоління до служби у Збройних Силах.

Відповідно розроблених педагогічних умов зміст програми із психолого-педагогічної підготовки, майбутніх офіцерів ЗСУ до служби у військових ліцеях, повинен відображати ємність і повноту знань, історію розвитку Збройних Сил на теренах України та сучасний стан проблем захисту рідної землі від агресора. Програма підготовки повинна ґрунтуватися на дидактичних принципах, а саме закономірності, фундаментальності. Виконання принципу фундаментальності при виборі змісту патріотичного виховання передбачає врахування наступних критеріїв: відображення базової науки при її проектуванні, орієнтація на комплексність отримання знань, забезпечення приємності і неперервності, доступність зміст модулів.

Подальше дослідження полягає у розробці моделі підготовки курсантів – майбутніх офіцерів ЗСУ до військової служби у військових ліцеях, заснованої на розроблених педагогічних умовах.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Рижиков В. С. Теорія та практика ігрового навчання в професійній підготовці майбутніх юристів : монографія. Херсон : Айлант, 2013. 215 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / упоряд. і голов. ред. В. Т. Бусел. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону : Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
4. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Казань, 1996. 568 с.
5. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
6. Прохоров О. А. Експериментальна перевірка педагогічних умов та технології готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності на засадах педагогічного менеджменту. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2010. № 27. С. 322–332.

7. Нецадим М. І. Військова освіта в Україні: історія, теорія, методологія, практика : монографія. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2003. 852 с.
8. Діденко О. В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Нац. акад. Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2003. 20 с.
9. Маслій О. М. Система професійної підготовки майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння у вищих військових навчальних закладах: теоретичний і методичний аспекти : монографія. Хмельницький : ФОП Мельник А. А., 2019. 324 с.
10. Шемчук В. А. Педагогічні умови розвитку управлінського мислення майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 20 с.
11. Прохоров О. А. Експериментальна перевірка педагогічних умов та технології готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності на засадах педагогічного менеджменту. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2010. № 27. С. 322–332.
12. Бурій С. В. Педагогічні умови формування управлінської культури у майбутніх офіцерів в процесі практичної підготовки. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 2018. № 3. С. 29–36.
13. Ryzhikov V., Kolisnyk O., Bakhov I. Leadership Abilities of a Military Manager, Professionalism of a Commander as the Guarantee of the Practice of Effective Activity of a Military Organization. *International Journal of Engineering & Technology*. 2018. Vol 7. № 4.38. Special Issue 38. P. 45–49.
14. Рижигов В. С. Значення професійних якостей в цільовій моделі навчально-виховного процесу підготовки військових. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: соціальна робота*. 2017. № 2. С. 61–64.

#### REFERENCES

1. Ryzhikov V. S. Teoriia ta praktyka iurovoho navchannia v profesiinii pidhotovtsi maibutnikh yurystiv: monohrafiia [Theory and practice of educational entertainment in the professional training of the future lawyers]. Kherson: Ailant, 2013. 215 p. [in Ukrainian].
2. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. I dopov.) [Great Explanatory Dictionary of Modern Ukrainian Language (with additions and supplements.)] / uporiad. i holov. red. V. T. Busel. Irpin: VTF "Perun", 2005. 1728 p. [in Ukrainian].
3. Kodzhaspyrova H. M., Kodzhaspyrov A. Yu. Slovar po pedahohyke [Dictionary of Pedagogy]. Moskva: YKTs "MarT"; Rostov n/D: Yzdatelskyi tsentr "MarT", 2005. 448 p. [in Russian].
4. Andreev V. Y. Pedahohyka tvorcheskoho samorazvytyia [Pedagogy of creative self-development]. Kazan, 1996. 568 p. [in Russian].
5. Babanskyi Yu. K. Yzbrannye pedahohycheskye trudy [Selected pedagogical works] / Sost. M. Yu. Babanskyi. Moskva: Pedahohyka, 1989. 560 p. [in Russian].
6. Prokhorov O. A. Eksperymentalna perevirka pedahohichnykh umov ta tekhnolohii hotovnosti maibutnikh ofitseriv do profesiinoi diialnosti na zasadakh pedahohichnoho menedzhmentu [Experimental testing of pedagogical conditions and technology of future officers' readiness for professional activity on the basis of pedagogical management]. *Zbirnyk naukovykh prats Viiskovoho instytutu Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. 2010. № 27. P. 322–332. [in Ukrainian].
7. Neshchadym M. I. Viiskova osvita v Ukraini: istoriia, teoriia, metodolohiia, praktyka: [monohrafiia] [Military education of Ukraine: history, theory, methodology, practice]. Kyiv : VPTs "Kyivskiy universytet", 2003. 852 p. [in Ukrainian].
8. Didenko O. V. Pedahohichni umovy profesiinoho samovdoskonalennia maibutnikh ofitseriv [Pedagogical conditions of professional self-improvement of the future officers]: avtoref. dys. ... kand. pед. nauk 13.00.04 / Nats. akad. Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho. Khmelnytskyi, 2003. 20 p. [in Ukrainian].
9. Maslii O. M. Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv raketno-artyleryiskoho ozbroiennia u vyshchyykh viiskovykh navchalnykh zakladakh: teoretychnyi i metodychnyi aspekty: monohr. [The system of the training of the future officers of Missiles and Artillery Armament in higher military educational institutions: theoretical and methodical aspects]. Khmelnytskyi: FOP Melnyk A. A., 2019. 324 p. [in Ukrainian].
10. Shemchuk V. A. Pedahohichni umovy rozvytku upravlinskoho myslennia maibutnikh mahistriv viiskovoho upravlinnia v systemi pislidiplomnoi osvity [Pedagogical conditions of development of managerial thinking of future masters of military management in the system of postgraduate education]: avtoref. dys. ... kand. pед. nauk: 13.00.04. Kyiv, 2012. 20 p. [in Ukrainian].
11. Prokhorov O. A. Eksperymentalna perevirka pedahohichnykh umov ta tekhnolohii hotovnosti maibutnikh ofitseriv do profesiinoi diialnosti na zasadakh pedahohichnoho menedzhmentu [Experimental testing of pedagogical conditions and technology of future officers' readiness for professional activity on the basis of pedagogical management]. *Zbirnyk naukovykh prats Viiskovoho instytutu Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. 2010. № 27. P. 322–332. [in Ukrainian].
12. Buriy S. V. Pedahohichni umovy formuvannia upravlinskoi kultury u maibutnikh ofitseriv v protsesi praktychnoi pidhotovky [Pedagogical conditions of formation of management culture for future officers in the practical training process]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia Pedahohichni nauky*. 2018. № 3. P. 29–36. [in Ukrainian].
13. Ryzhikov V., Kolisnyk O., Bakhov I. Leadership Abilities of a Military Manager, Professionalism of a Commander as the Guarantee of the Practice of Effective Activity of a Military Organization. *International Journal of Engineering & Technology*. 2018. Vol 7. № 4.38. Special Issue 38. P. 45–49. [in Ukrainian].
14. Ryzhikov V. S. Znachennia profesiinykh yakosteï v tsilovii modeli navchalno-vykhovnoho protsesu pidhotovky viiskovykh [The value of professional qualities in the target model of the educational process of military training]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: sotsialna robota*. № 2. 2017. P. 61–64. [in Ukrainian].

УДК 378.016:64

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208577>**Ірина БУЖИНА,***orcid.org/0000-0002-7455-2794**доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри сімейної і соціальної педагогіки і психології  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського»  
(Одеса, Україна) [bugina.irina@gmail.com](mailto:bugina.irina@gmail.com)***Максим ІМЕРІДЗЕ,***orcid.org/0000-0002-1249-5018**кандидат педагогічних наук  
(Одеса, Україна) [Max.imeridze@gmail.com](mailto:Max.imeridze@gmail.com)***Іван БИКОВ,***orcid.org/0000-0001-7790-337X**директор  
ПП ЗОШ «Майбуття» I–III ступенів  
(Одеса, Україна) [intensiv3000@meta.ua](mailto:intensiv3000@meta.ua)*

## СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ У ПРОЦЕСІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

*У статті визначено та проаналізовано співпрацю суб'єктів і об'єктів інклюзивного освітнього простору, що передбачає соціалізацію дітей з інвалідністю. Схарактеризовано повноваження органів виконавчої влади як суб'єктів реалізації інклюзивної освіти в Україні. Визначено, що провідним суб'єктом реалізації інклюзивної освіти в Україні виступає Кабінет Міністрів України. Проаналізовано повноваження Міністерства освіти і науки України та Міністерства соціальної політики України як суб'єктів реалізації інклюзивного навчання в Україні. Провідним суб'єктом реалізації інклюзивного навчання в Україні виступає Міністерство освіти і науки України. Це центральний орган виконавчої влади із забезпечення та реалізації державної політики у сферах освіти і науки, інтелектуальної власності, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності, інформатизації, формування і використання національних електронних інформаційних ресурсів, створення умов для розвитку інформаційного суспільства, а також у сфері здійснення державного контролю за діяльністю освітніх закладів. Визначено нормативні документи, що є законодавчою базою реалізації соціального захисту дітей з інвалідністю у процесі інклюзивного навчання в Україні.*

*Мета статті – проаналізувати реалізацію соціального захисту дітей з інвалідністю у процесі інклюзивного навчання в Україні.*

*Методологія базується на сучасних положеннях педагогічної науки, психології і відображає взаємозв'язок методологічних підходів до вивчення проблеми «соціальний захист дітей з інвалідністю у процесі інклюзивного навчання» в Україні.*

*Визначено зобов'язання органів виконавчої влади як суб'єктів реалізації інклюзивної освіти в Україні – соціалізацію дітей із інвалідністю.*

*На основі дослідження ми зробили такі висновки: 1. Поєднання співпраці суб'єктів і об'єктів інклюзивного освітнього простору передбачає соціалізацію дітей з інвалідністю та покращення суспільно корисних справ і умов їхньої життєдіяльності. 2. До основних суб'єктів реалізації інклюзивного навчання в Україні належать: Кабінет Міністрів України, Міністерство освіти і науки України, Міністерство соціальної політики України, Міністерство охорони здоров'я України та місцеві державні адміністрації.*

***Ключові слова:** діти з інвалідністю, соціальний захист, інклюзивне навчання, суб'єкти інклюзивного освітнього простору, суб'єкти реалізації інклюзивної освіти.*

**Iryna BUZHINA,***orcid.org/0000-0002-7455-2794**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor at the Department of Family  
and Social Pedagogy and Psychology  
of State Institution “K. D. Ushinsky South Ukrainian  
National Pedagogical University”  
(Odesa, Ukraine) [bugina.irina@gmail.com](mailto:bugina.irina@gmail.com)*

**Maksym IMERIDZE,**  
orcid.org/0000-0002-1249-5018  
Candidate of Pedagogical Sciences  
(Odesa, Ukraine) Max.imeridze@gmail.com

**Ivan BYKOV,**  
orcid.org/0000-0001-7790-337X  
Director  
of the Secondary School "Future"  
(Odessa, Ukraine) intensiv3000@meta.ua

## SOCIAL PROTECTION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE PROCESS OF INCLUSIVE LEARNING

*The article identifies and analyzes the cooperation of subjects and objects of inclusive educational space, which provides for the socialization of children with disabilities. The powers of the executive authorities as subjects of inclusive education in Ukraine are characterized. It has been determined that the Cabinet of Ministers of Ukraine is the leading subject of inclusive education in Ukraine. The authorizations of the Ministry of Education and Science of Ukraine and the Ministry of Social Policy of Ukraine as subjects of inclusive education in Ukraine are analyzed. It is the central body of executive power for providing and implementing state policy in the fields of education and science, intellectual property, scientific, scientific, technical and innovative activity, informatization, formation and use of national electronic information resources, creation of conditions for development of information society, as well as in the sphere exercising state control over the activities of educational institutions. Regulatory documents, which are the legal basis for the implementation of social protection of children with disabilities in the process of inclusive education in Ukraine, have been identified.*

*The purpose of the article is to analyze the implementation of social protection of children with disabilities in the process of inclusive education in Ukraine.*

*The methodology is based on the current provisions of pedagogical science, psychology and reflects the interrelationship of methodological approaches to the study of the problem of "social protection of children with disabilities in the process of inclusive learning in Ukraine.*

*The obligation of the executive authorities as subjects of realization of inclusive education in Ukraine – socialization of children with disabilities is defined.*

*Conclusions. 1. The combination of cooperation between subjects and objects of an inclusive educational space presupposes the socialization of children with disabilities and the improvement of socially useful affairs and conditions of their life. 2. The main subjects of implementation of inclusive education in Ukraine include: The Cabinet of Ministers of Ukraine, The Ministry of Education and Science of Ukraine, The Ministry of Social Policy of Ukraine, The Ministry of Health of Ukraine and local state administrations.*

**Key words:** children with disabilities, social protection, inclusive education, subjects of inclusive educational space, subjects of realization of inclusive education.

**Постановка проблеми.** Положення низки міжнародних актів, які ратифікувала Верховна Рада України, зумовлюють необхідність створення інклюзивного освітнього середовища, що у повному обсязі забезпечить права осіб з особливими освітніми потребами. Серед основних зобов'язань – соціалізація дітей з інвалідністю, безпосередніми виконавцями якого виступають органи виконавчої влади України. У контексті зазначеного важливим є аналіз повноважень органів виконавчої влади як суб'єктів реалізації інклюзивної освіти в Україні.

**Аналіз досліджень.** Низка аспектів реалізації інклюзивного навчання зазнала суттєвого наукового опрацювання з боку вітчизняних науковців, зокрема її розробляли Л. Миськів, С. Корнієнко, В. Шинкаренко, М. Чайковський та ін. У своєму дослідженні спираємося на праці зарубіжного науковця М. Морозова. Водночас складність

досліджуваного питання зумовлює той факт, що окремі його складники потребують вивчення нормативно-правових документів із цієї проблеми.

**Мета статті** – проаналізувати реалізацію соціального захисту дітей з інвалідністю у процесі інклюзивного навчання в Україні.

**Методологія** базується на сучасних положеннях педагогічної науки, психології та відображає взаємозв'язок методологічних підходів до вивчення проблеми «соціальний захист дітей з інвалідністю у процесі інклюзивного навчання» в Україні.

**Наукова новизна:** визначено зобов'язання органів виконавчої влади як суб'єктів реалізації інклюзивної освіти в Україні – соціалізацію дітей із інвалідністю.

**Виклад основного матеріалу.** Провідним суб'єктом реалізації інклюзивної освіти в Україні виступає Кабінет Міністрів України. Серед основних його завдань немає завдання з реалізації



інклюзивної освіти в Україні. Варто зазначити, що 12 жовтня 2000 р. Кабінетом Міністрів України було прийнято Постанову № 1545, внаслідок чого було схвалено Концепцію ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів (Постанова КМУ, 2000: ст. 1785). Прийнято Постанову № 872, якою було затверджено Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, яка визначила «вимоги до організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство, залучення батьків до участі у освітньому процесі» (Постанова КМУ, 2011: ст. 2475).

Важливим кроком на шляху «реалізації інклюзивного навчання в Україні стало Розпорядження «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» від 3 грудня 2009 р. Також Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 30 березня 2011 р. № 245-р схвалено Концепцію Державної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів» на період до 2020 року» (Миськів, 2013: 60).

Провідним суб'єктом реалізації інклюзивного навчання в Україні виступає Міністерство освіти і науки України (далі – МОН України), яке є «центральним органом виконавчої влади із забезпечення формування та реалізації державної політики у сферах освіти і науки, інтелектуальної власності, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності, інформатизації, формування і використання національних електронних інформаційних ресурсів, створення умов для розвитку інформаційного суспільства, а також у сфері здійснення державного нагляду (контролю) за діяльністю освітніх закладів незалежно від їхнього підпорядкування і форми власності» (Указ Президента, 2013: ст. 1206). Термін навчання, що використовується, є загальним і стосується всіх її видів і форм, у т. ч. й інклюзивного навчання. МОН України відповідно до покладених на нього завдань має відповідні повноваження, перелік яких нараховує 74 пункти. Інтерес становить повноваження МОН із реалізації інклюзивного навчання в Україні. Відповідно до Положення ці повноваження стосуються лише питання щодо створення умов для інклюзивного навчання. Термін «створення умов», є загальним і не визначає конкретні повноваження МОН України як суб'єкта реалізації інклюзивного навчання в Україні, а отже, МОН є центральним органом виконавчої влади

з реалізації державної політики у сфері освіти, у т. ч. інклюзивного навчання, обсяг його повноважень стосовно реалізації інклюзивного навчання в Україні повинен бути розширений. Зокрема, до повноважень МОН України необхідно додати повноваження щодо нормативно-правового, матеріально-технічного забезпечення інклюзивного навчання, а також наділення Міністерства освіти і науки України в зазначеній сфері контрольно-наглядовими повноваженнями.

Для нашого дослідження важливим є той факт, що у структурі МОН України функціонує Департамент загальної середньої та дошкільної освіти, серед напрямів діяльності якого слід звернути увагу на забезпечення координації упровадження та нормативно-правового врегулювання інклюзивного навчання в дошкільних і закладах загальної середньої освіти. «З метою реалізації наведених напрямів у структурі департаменту створено відділ інклюзивної освіти та інтернатних закладів. Наказом МОН України «Про створення робочої групи з питань дошкільної освіти дітей з особливими потребами в Україні» було створено постійний консультативно-дорадчий орган Міністерства освіти і науки України – Робочу групу з питань дошкільної освіти дітей з особливими потребами» (Шинкаренко, 2011: 13). Робоча група є спеціальним суб'єктом реалізації інклюзивного навчання в Україні. Особливість функціонування зазначеного суб'єкта полягає в реалізації інклюзивного навчання в чітко визначеній сфері – в дошкільних навчальних закладах різних типів і форм власності. Однак діяльність вищенаведених суб'єктів не стосується інклюзії ані у сфері професійно-технічної, ані у сфері вищої освіти. Необхідним вбачається у структурі МОН України створити нову структурну одиницю – Департамент інклюзивного навчання України, безпосереднім повноваженням якого стане реалізація інклюзивного навчання на всіх його рівнях.

Як суб'єктом реалізації інклюзивного навчання, МОН України прийнято низку нормативно-правових актів, зокрема Наказ № 1153 «Про заходи МОН на виконання завдань, визначених розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 грудня 2009 р. № 1482-р «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 р.»» (Розпорядження КМУ, 2011: ст. 1004). Організаційно-методичні засади навчально-виховного процесу «дітей з особливими освітніми потребами у спеціальних класах було визначено в Положенні про спеціальні класи для дітей з особливими освітніми потребами

у загальноосвітніх навчальних закладах, що затверджено Наказом МОН України від 9 грудня 2010 р. №1224» (Наказ МОНУ, 2011: ст. 53). Погоджуємося із твердженням, що «з метою визначення пріоритетів державної політики у сфері освіти в частині забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям з особливими освітніми потребами, здійснення комплексної реабілітації таких дітей, набуття ними побутових і соціальних навичок, розвитку здібностей, втілення міжнародної практики щодо збільшення кількості класів з інклюзивним навчанням, готових до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами МОН України було прийнято Наказ «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» від 1 жовтня 2010 р. № 912».

Важливим суб'єктом реалізації інклюзивного навчання в Україні виступає Міністерство соціальної політики України. Серед його завдань немає тих, що безпосередньо пов'язані з реалізацією інклюзивного навчання в Україні. Водночас не можна стверджувати, що це міністерство не має відношення до реалізації інклюзивного навчання в Україні та не є суб'єктом такої діяльності. «По-перше, Міністерство соціальної політики України відповідає за формування та реалізацію державної політики у сфері надання соціальних послуг соціально вразливим верствам населення, а осіб з особливими освітніми потребами, безумовно, можна віднести до цієї категорії. По-друге, реалізує державну політику щодо забезпечення державних соціальних стандартів і державних соціальних гарантій для населення. Так, «Міністерство соціальної політики спільно з МОН України та Міністерством фінансів України було розроблено Типові штатні нормативи спеціальних закладів загальної середньої освіти (шкіл-інтернатів) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (Про затвердження Типових..., 2013). «По-третьє, Міністерство соціальної політики України є головним органом у системі органів виконавчої влади з формування та забезпечення реалізації державної політики у сфері трудових відносин. Йдеться про те, що навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами потребує й відповідно підготовлених фахівців».

Зазначимо також, що відповідно до Плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у закладах загальної середньої освіти на період 2012 р. Кабінетом Міністрів України було «доручено Міністерству соціальної політики України спільно із МОН України підготу-

вати проект постанови Кабінету Міністрів України щодо внесення змін до переліку посад педагогічних і науково-педагогічних працівників, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. № 963, передбачивши посаду асистента вчителя закладу загальної середньої освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням» (Розпорядження КМУ, 2009). Констатуємо, що було введено нову посаду педагогічних працівників – асистента вчителя класу з інклюзивним та інтегрованим навчанням. Водночас, хоч у розробці цієї Постанови Кабінету Міністрів України, внаслідок чого було запропоновано нову посаду з метою покращення якості інклюзивного навчання, і брало участь Міністерство соціальної політики України, введення такої посади було ініційовано не цим міністерством, а Кабінетом Міністрів України (шляхом прийняття відповідного Розпорядження). З огляду на вищевказане потрібно розширити завдання Міністерства соціальної політики України та додати повноваження щодо здійснення контрольних-наглядових повноважень у зазначеній сфері.

Важливим, на наш погляд, є праці вітчизняного науковця С. Корнієнко, котрий досліджував «сутність і пріоритетні напрями державної політики України у сфері соціального захисту дітей-інвалідів на сучасному етапі» (Корнієнко, 2011: 278).

«Міністерство охорони здоров'я України (далі – МОЗ України) є головним органом у системі центральних органів виконавчої влади у формуванні та забезпеченні реалізації державної політики в сфері охорони здоров'я» (Чайковський, 2011: 36). Маємо зазначити, що серед повноважень МОЗ України немає тих, які стосуються реалізації інклюзивного навчання в Україні натеper. Зважаючи на те, що МОЗ України є центральним органом виконавчої влади із формування та забезпечення реалізації державної політики у сфері охорони здоров'я, така ситуація є вкрай небажаною. Доцільним вбачається доповнити повноваження МОЗ України завданням із організації медичного обслуговування дітей з особливими освітніми потребами.

Розглянемо також діяльність місцевих державних адміністрацій як суб'єктів реалізації інклюзивного навчання.

Місцеві державні адміністрації займають особливе місце серед суб'єктів реалізації інклюзивного навчання в Україні. Такого висновку можна дійти, проаналізувавши деякі положення Закону України «Про місцеві державні адміністрації». Так, положення ст. 22 встановлюють, що місцева державна адміністрація реалізує державну політику, зокрема в галузі освіти, у т. ч. виконує програми

щодо обов'язковості повної загальної середньої освіти, здійснює загальне керівництво закладами освіти, вживає заходи щодо збереження їхньої мережі. Також згідно зі ст. 13 Закону до відання місцевих державних адміністрацій у межах і формах, передбачених Конституцією та законами України, належить вирішення питання щодо освіти молоді та неповнолітніх. Варто зазначити, що місцеві державні адміністрації в межах, визначених Конституцією і законами України, здійснюють на відповідних територіях державний контроль, зокрема за додержанням законодавства з питань освіти молоді та неповнолітніх. Окрім цього, «місцева державна адміністрація здійснює фінансування установ та організацій освіти, а також у спільних інтересах територіальних громад об'єднує на договірній основі бюджетні кошти з коштами підприємств, установ, організацій і населення для будівництва, розширення, реконструкції, ремонту й утримання закладів загальної середньої освіти» (Постанова КМУ, 2000: ст. 1785).

Серед повноважень і функцій місцевих державних адміністрацій, визначених у Законі України «Про місцеві державні адміністрації», немає тих, що пов'язані з реалізацією інклюзивного навчання в Україні. Лише в п. 4 ч. 1 ст. 23 (повноваження в галузі соціального забезпечення та соціального захисту населення) встановлено, що «місцева державна адміністрація сприяє здобуттю інвалідами освіти» (Постанова КМУ, 2000:

ст. 1785). У Законі не розкрито, як саме місцева державна адміністрація проводить таку діяльність. Зважаючи на те, що «місцеві державні адміністрації реалізують державну політику в сфері освіти на місцевому рівні, законодавством повинно бути визначено, їхні повноваження та функції щодо реалізації інклюзивного навчання в Україні» (Морозов, 2012: 129). Система освіти, в т. ч. інклюзивної, є сферою взаємодії інтересів держави та суспільства в особі їхніх інститутів і громадян. Кожен із суб'єктів освітніх правовідносин повинен мати можливість впливати на розвиток системи освіти, але і нести свою частку відповідальності за створення умов, необхідних для виконання системою освіти своїх соціальних та освітніх функцій.

**Висновки.** 1. Співпраця суб'єктів та об'єктів інклюзивного освітнього простору передбачає соціалізацію дітей з інвалідністю та покращення суспільно корисних справ і умов їхньої життєдіяльності. 2. До основних суб'єктів реалізації інклюзивного навчання в Україні належать: Кабінет Міністрів України, Міністерство освіти і науки України, Міністерство соціальної політики України, Міністерство охорони здоров'я України та місцеві державні адміністрації.

Перспективами подальших наукових розвідок є розгляд шляхів впровадження інклюзивного навчання в інтегрованому закладі вищої освіти інклюзивної орієнтації.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Корнієнко С. Сутність та пріоритетні напрями державної політики України у сфері соціального захисту дітей-інвалідів на сучасному етапі. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2011. № 2. С. 275–283.
2. Миськів Л. І. Органи виконавчої влади як суб'єкти реалізації інклюзивної освіти в Україні. *Юридичний вісник*. 2013. № 4 (29). С. 59–63.
3. Морозов Н. И. Правовое пространство инклюзивного образования. *Мир образования – образование в мире*. 2012. № 1. С. 122–130.
4. Питання Міністерства освіти і науки України у навчальних закладах : Указ Президента України від 25 квітня 2013 р. № 240/2013. *Офіційний вісник України*. 2013. № 34. Ст. 1206.
5. Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 грудня 2009 р. № 1482-р. *Урядовий кур'єр*. 2009. № 234.
6. Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах : Наказ Міністерства освіти і науки України від 9 грудня 2010 р. № 1224. *Офіційний вісник України*. 2011. № 1. Ст. 53.
7. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872. *Офіційний вісник України*. 2011. № 62. Ст. 2475.
8. Про затвердження Типових штатних нормативів спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей, які потребують корекції. URL: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zjCySrImrMYJ:www.mon.gov.ua/img/zstored/files/nmon\\_51215052013—1.doc+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zjCySrImrMYJ:www.mon.gov.ua/img/zstored/files/nmon_51215052013—1.doc+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua).
9. Про схвалення Концепції Державної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів та розвитку системи реабілітації інвалідів» на період до 2020 р. : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 30 березня 2011 р. № 245-р. *Офіційний вісник України*. 2011. № 24. Ст. 1004.
10. Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 жовтня 2000 р. № 1545. *Офіційний вісник України*. 2000. № 42. Ст. 1785.



11. Чайковський М. Є. Шляхи впровадження інклюзивного навчання в інтегрованому ВНЗ інклюзивної орієнтації. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*. 2011. № 3. С. 34–37.

12. Шинкаренко В. Інклюзивне навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. *Практика управління закладом освіти*. 2011. № 9. С. 12–14.

#### REFERENCES

1. Kornijenko S. Sutnistj ta priorityetni naprjamy derzhavnoji polityky Ukrainy u sferi socialjnogho zakhystu ditej-invalidiv na suchasnomu etapi. [The essence and priority directions of the state policy of Ukraine in the field of social protection of children with disabilities at the present stage]. *Visnyk Nacionaljnoji akademiji derzhavnogho upravlinnja pry Prezydentovi Ukrainy*. [Bulletin of the National Academy of Public Administration under the President of Ukraine]. 2011. № 2. P. 275–283. [in Ukrainian].

2. Mysjkiv L. I. Orghany vykonavchoji vlady jak sub'jekty realizaciji inkljuzyvnoji osvity v Ukraini. [Executive bodies as subjects of inclusive education in Ukraine]. *Jurydychnyj visnyk [Legal Bulletin]*. № 4 (29). 2013. P. 59–63. [in Ukrainian].

3. Morozov N. Y. Pravovoe prostranstvo ynkluzyvnogho obrazovanyja. [Legal space for inclusive education]. *Myr obrazovanyja – obrazovanye v myre*. [The world of education – education in the world]. 2012. № 1. P. 122–130. (in Russian).

4. Pytannja Ministerstva osvity i nauky Ukrainy u navchalnykh zakladakh [Questions of the Ministry of Education and Science of Ukraine in educational institutions]: Ukaz Prezydenta Ukrainy [Decree of the President of Ukraine] vid 25 kvit. 2013 r. № 240/2013. *Oficijnyj visnyk Ukrainy*. [Official Bulletin of Ukraine]. 2013. № 34. 1206. [in Ukrainian].

5. Pro zatverdzhennja planu zakhodiv shhodo zaprovadzennja inkljuzyvnogho ta integrovanogho navchannja u zagaljnoosvitnikh navchalnykh zakladakh na period do 2012 roku [On approval of the action plan for the introduction of inclusive and integrated education in general education institutions for the period up to 2012]: Rozporjadzhennja Kabinetu Ministriv Ukrainy [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine] vid 3 ghrudnja 2009 r. № 1482-r. *Urjadovyj kur'jer [Government courier]*. 2009. № 234. [in Ukrainian].

6. Pro zatverdzhennja Polozhennja pro specialjni klasy dlja navchannja ditej z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u zagaljnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [On the approval of the Regulations on special classes for teaching children with special educational needs in general educational institutions]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine] vid 9 ghrud. 2010 r. № 1224. *Oficijnyj visnyk Ukrainy [Official Bulletin of Ukraine]*. 2011. № 53. [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennja Porjadku orghanizaciji inkljuzyvnogho navchannja u zagaljnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [On approval of the Procedure for the organization of inclusive education in secondary schools]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine] vid 15 serp. 2011 r. № 872. *Oficijnyj visnyk Ukrainy [Official Bulletin of Ukraine]*. 2011. № 62. 2475. [in Ukrainian].

8. Pro zatverdzhennja Typovykh shtatnykh normatyviv specialnykh zagaljnoosvitnikh shkil (shkil-internativ) dlja ditej, jaki potrebujutj korekciji]. [Approval of the Model Staff Regulations of Special General Education Schools (Boarding Schools) for Children in Need of Correction]. URL: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zjCySrImrMYJ:www.mon.gov.ua/img/zstored/files/nmon\\_51215052013—1.doc+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zjCySrImrMYJ:www.mon.gov.ua/img/zstored/files/nmon_51215052013—1.doc+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua). [in Ukrainian].

9. Pro skhvalennja Konceptiji Derzhavnoji ciljovoji prohramy “Nacionalnyj plan dij z realizaciji Konvenciji pro prava invalidiv ta rozvytku systemy reabilitaciji invalidiv” na period do 2020 roku. [On approval of the Concept of the State Target Program “National Action Plan for the Implementation of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Development of the System of Disabled Persons Rehabilitation” for the period up to 2020]: Rozporjadzhennja Kabinetu Ministriv Ukrainy [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine] vid 30 ber. 2011 r. № 245-r. *Oficijnyj visnyk Ukrainy [Official Bulletin of Ukraine]*. 2011. № 24. 1004. [in Ukrainian].

10. Pro skhvalennja Konceptiji rannjoji socialjnoji reabilitaciji ditej-invalidiv [On approval of the Concept of early social rehabilitation of children with disabilities]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine] vid 12 zhovtnja 2000 r. № 1545. *Oficijnyj visnyk Ukrainy [Official Bulletin of Ukraine]*. 2000. № 42. 1785. [in Ukrainian].

11. Chajkovskij M. Je. Shljakhy vprovadzennja inkljuzyvnogho navchannja v integrovanomu VNZ inkljuzyvnoji orijentaciji. [Ways to implement inclusive education in an integrated university of inclusive orientation]. *Zbirnyk naukovykh pracj Khmelnyckogho instytutu socialnykh tekhnologij universytetu “Ukraina”*. [Proceedings of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies, University of Ukraine]. 2011. № 3. P. 34–37. [in Ukrainian].

12. Shynkarenko V. Inkljuzyvne navchannja u zagaljnoosvitnikh navchalnykh zakladakh. [Inclusive education in secondary schools]. *Praktyka upravlinnja zakladom osvity*. [Practice of managing an educational institution]. 2011. № 9. P. 12–14. [in Ukrainian].



УДК 378.371.134:37.025.8

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208578>**Станіслав БУРЧАК,***orcid.org/0000-0002-1641-3251*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри фізико-математичної освіти та інформатики,

докторант

Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

(Глухів, Сумська область, Україна) *stas5578086@gmail.com*

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

У статті представлені педагогічні умови розвитку творчості майбутніх учителів математики, які виокремлено з визначених експериментальним шляхом факторів розвитку творчості майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки (мотивація здобувачів до творчої педагогічної діяльності; сучасні інтерактивні технології навчання; майстерність викладачів, творчий підхід до проведення аудиторних і позааудиторних занять; організація педагогічної практики здобувачів вищої освіти; освітнє середовище в педагогічному університеті; організація творчого дозвілля і позааудиторної діяльності майбутніх учителів; контроль навчальних досягнень здобувачів вищої освіти; змістове наповнення підготовки майбутніх учителів математики; інформаційно-комунікаційні технології та можливості їх використання; внутрішні задатки здобувачів до творчої діяльності).

Схарактеризовано педагогічні умови: застосування інноваційних технологій навчання у фаховій підготовці майбутніх учителів математики, педагогічна взаємодія учасників освітнього процесу з орієнтуванням на особистісний розвиток здобувачів, створення творчого освітнього середовища підготовки вчителів математики в педагогічному університеті, цілеспрямований розвиток у здобувачів вищої освіти особистісно-професійних якостей майбутнього педагога, використання у процесі фахової підготовки вчителів системи продуктивних методів (творчих (креативних), проблемних, інтерактивних, евристичних, ігрових тощо) й освітніх технологій (розвитку критичного мислення, інтелектуальних і творчих здібностей).

Представлено схему зв'язку між факторами та педагогічними умовами розвитку творчості майбутніх учителів математики, яка демонструє вплив на перебіг психолого-педагогічного, освітнього процесу та забезпечує дієвість окреслених педагогічних умов у вказаному аспекті.

**Ключові слова:** педагогічні умови, творчість майбутніх учителів, професійна підготовка педагогів, учителів математики, фактори розвитку творчості освітян.

**Stanislav BURCHAK,***orcid.org/0000-0002-1641-3251*

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at Physical and Mathematical Education and Informatics Department,

Doctoral Student

of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

(Glukhiv, Sumy region, Ukraine) *stas5578086@gmail.com*

## PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF FUTURE MATH TEACHERS

This article presents the pedagogical conditions for the development of creativity of future mathematics teachers, which are distinguished from the experimentally determined factors of the development of creativity of future mathematics teachers in the process of professional preparation (motivation of students to creative pedagogical activity; modern interactive teaching techniques; teaching organization of pedagogical practice of higher education applicants; educational environment at a pedagogical university; organization of creative leisure and extracurricular activities of future teachers; control of academic achievements of higher education applicants; meaningful filling of future mathematics teachers' training; information and communication technologies and possibilities of their use; applicants' internal impulses for creative activity).

The pedagogical conditions are characterized: the use of innovative teaching technologies in the professional training of future mathematics teachers, pedagogical interaction of participants of the educational process with orientation to the personal development of applicants, creation of creative educational environment for the preparation of mathematics teachers in pedagogical universities, use in the process of professional training of teachers of the system of productive methods (creation their (creative), problematic, interactive, heuristic, gaming, etc.) and educational technologies (development of critical thinking, intellectual and creative abilities, etc.).

The scheme of correlation between factors and pedagogical conditions of development of creativity of future teachers of mathematics is presented, which demonstrates the influence on the course of psychological-pedagogical, educational process, and provided the effectiveness of the specified pedagogical conditions in this aspect.

**Key words:** pedagogical conditions, creativity of future teachers, professional training of teachers, teachers of mathematics, factors of development of creativity of educators.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку вищої освіти висуває нові вимоги до підготовки здобувачів закладів вищої освіти, в т. ч. й педагогічних, які полягають у тому, що набуття лише предметних знань вже недостатньо, аби скласти конкуренцію на ринку праці. Тому виникає потреба у формуванні та розвитку таких здібностей особистості, які розкривають її індивідуальні творчі якості, інтелектуальні можливості та творчий потенціал. Теоретичні, методичні й експериментальні основи дослідження розвитку творчості майбутніх учителів математики показали, що ефективність реалізації системи у процесі їхньої фахової підготовки уможливується в разі обов'язкового дотримання ряду факторів і педагогічних умов, які сприятимуть організації активної діяльності усіх представників освітнього процесу педагогічних закладів вищої освіти, спрямованої на розв'язання окресленої проблеми.

**Аналіз досліджень.** Розглянемо насамперед сутність понять «умова», «педагогічна умова». Погоджуючись із думкою Б. Грудиніна, у своєму дослідженні під терміном «умова» розуміємо відношення предмета до явищ навколишнього світу, без яких сам предмет не може існувати. Саме умови утворюють таке середовище, в якому предмет виникає, існує та розвивається (Грудинін, 2019: 328). У педагогічній літературі частіше використовується поняття «педагогічні умови». Є різні погляди вчених на тлумачення цього поняття. На думку О. Назарової, педагогічними умовами називають сукупності об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на успішне розв'язання науково-дослідницьких задач (Назарова, 2003). Отже, у рамках нашого дослідження поняття «педагогічні умови» розуміємо як сукупність певних заходів, спрямованих на підвищення ефективності педагогічних процесів і явищ. Говоритимемо про комплекс умов, оскільки всі вони є взаємозалежними та взаємопов'язаними. Нам слід уточнити указаний комплекс умов виходячи з аналізу окремих компонентів, аспектів, властивостей об'єкта (творчості майбутніх учителів математики) з питань його ефективності та функціонування.

**Мета статті** – з'ясувати педагогічні умови розвитку творчості майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки та встановити їхній зв'язок із визначеними експериментальним шляхом факторами.

**Виклад основного матеріалу.** Визначені експериментальним шляхом фактори розвитку творчості майбутніх учителів математики у про-

цесі фахової підготовки (мотивація здобувачів до творчої педагогічної діяльності; сучасні інтерактивні технології навчання; майстерність викладачів, творчий підхід до проведення аудиторних і позааудиторних занять; організація педагогічної практики здобувачів вищої освіти; освітнє середовище в педагогічному університеті; організація творчого дозвілля і позааудиторної діяльності майбутніх учителів; контроль навчальних досягнень здобувачів вищої освіти; змістове наповнення підготовки майбутніх учителів математики; інформаційно-комунікаційні технології та можливості їх використання; внутрішні задатки здобувачів до творчої діяльності) мають потенційну здатність вплинути на перебіг процесу підготовки педагогічних працівників в умовах закладу вищої освіти. Щоб отримати позитивний результат, необхідно реалізувати виділені фактори сукупністю певних педагогічних умов. Звичайно, врахувати всі педагогічні обставини вкрай складно, а тому ми виділимо найважливіші, основні педагогічні умови, що оптимально впливають на перебіг досліджуваного процесу, активізують дієвість обґрунтованих факторів, створюють реальні можливості досягнення цілей фахової підготовки педагогічних працівників.

Аналіз виділених членами експертної групи факторів розвитку творчості майбутніх учителів математики показав, що майже всі вони пов'язані та вимагають у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів використання інноваційних технологій. Погоджуючись із думкою І. Дичківської, під інноваційними педагогічними технологіями в нашому дослідженні розумітимемо як процес цілеспрямованого, систематичного й послідовного впровадження у практику закладу вищої освіти оригінальних, новаторських прийомів, способів, педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний освітній процес від визначення його цілей до очікуваного результату діяльності (Дичківська, 2004). Таким чином, виділяємо педагогічну умову розвитку творчості здобувачів-математиків «Застосування інноваційних технологій навчання у фаховій підготовці майбутніх учителів математики». Адже, на думку Т. Батюти, важливим складником проєвропейської системи освіти виступає застосування саме сучасних інноваційних технологій, основними характеристиками яких є: технологізація усіх видів досліджень (у природознавстві, математиці, хімії, гуманітарних і соціальних науках, політології та культурі тощо); здійснення перерозподілу фінансування державою з фундаментальних досліджень до технологічних; упровадження найсучасніших мере-

жевих і комп'ютерних технологій; постійна інтеграція і модернізація наукових, дослідницьких та освітніх систем, підвищення престижу освіти України, науки та технологій, розв'язання проблем сталого розвитку, не допуск дестабілізації у глобальних і локальних масштабах; активне використання новітніх інформаційно-комунікаційних, освітніх технологій (Батюта, Дичківська, 2001).

Ми погоджуємося з автором, котрий серед основних напрямів окресленого процесу виділяє: організацію навчально-інформаційного та предметно-орієнтованого середовища, яке дозволить використання мультимедійних засобів, систем гіпермедіа, електронних підручників тощо; опанування засобами комунікації (комп'ютерних мереж, телевізійним, телефонним, супутниковим зв'язком із метою обміну інформаційними ресурсами); виконання умов і принципів, навичок і правил «перебування» в інформаційному освітньому просторі; розвиток дистанційного навчання та системи дистанційної освіти взагалі, а основними інноваційними технологіями в освіті вважає: технології індивідуалізації освітнього процесу (навчальне проектування, адаптивну систему навчання, продуктивне навчання тощо); технології інтерактивного навчання (взаємодію учасників освітнього процесу для спільного розв'язування освітніх задач; заняття з тренінгу тощо); технології мультимедіа (технології, у яких поєднується графічна, текстова, відео- й аудіо-інформація з метою створення презентацій, електронних посібників, навчальних фільмів тощо); мережеві технології (організацію дистанційного навчання, телекомунікаційне спілкування здобувачів із викладачами, працівниками бібліотек, колегами за допомогою телеконференцій, електронної пошти тощо) (Батюта, Дичківська, 2001).

Вибір цієї педагогічної умови схвалює ще й той факт, що дуже важливою в сфері євроінтеграції є така особливість новітніх освітніх технологій, як електронне навчання, котре розуміємо як освітній простір, де відбуваються формування і розвиток у здобувачів вищої освіти особистісних якостей, що знадобляться сучасній людині в її повсякденному житті.

Необхідність у розв'язанні проблеми ефективної педагогічної взаємодії з орієнтуванням на особистісний розвиток майбутніх учителів пов'язана не лише із завданнями сучасної педагогічної освіти, а й із перспективами виховання молоді в майбутньому. На сторінках нашого дослідження виділяємо таку педагогічну проблему розвитку творчості майбутніх учителів математики, як *«педагогічна взаємодія учасників освітнього про-*

*цесу з орієнтуванням на особистісний розвиток здобувачів»*. Погоджуємося з думкою Б. Грудиніна, котрий характеризує таку взаємодію як «систему взаємного впливу суб'єктів, залучених до спільної цілеспрямованої діяльності, що відбувається через взаємоузгоджені дії агентів освітнього процесу в ході педагогічної комунікативної акції (Грудинін, 2019).

На нашу думку, педагогічна взаємодія є важливою для успішного розвитку творчості майбутніх учителів математики, оскільки її основу становлять процеси соціальної перцепції (розуміння, оцінювання, сприймання людьми соціальних об'єктів (самих себе, інших людей, соціальних спільнот, груп тощо)) (Петровський, 1990). Таким чином, загальні психологічні умови педагогічної взаємодії полягають в усвідомленні педагогами та здобувачами суб'єкт-суб'єктних зв'язків і узгодженості спільних власних дій із діями інших учасників педагогічної взаємодії.

Отже, педагогічна взаємодія учасників освітнього процесу з орієнтуванням на особистісний розвиток здобувачів є однією з головних умов реалізації системи розвитку творчості майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки.

Наступною педагогічною умовою розвитку творчості майбутніх педагогів виокремлюємо *«створення творчого освітнього середовища підготовки вчителів математики в педагогічному університеті»*. Загальновідомим сьогодні є той факт, що в сучасному закладі освіти жоден викладач не може і не повинен бути передавачем певної інформації (готових знань). У зв'язку із цим їм необхідно спрямовувати власні зусилля на добір форм, методів, прийомів і технологій, які будуть цікавими майбутньому вчителю, враховуватимуть їхні пізнавальні інтереси, сприятимуть розвитку самостійності та критичності мислення, тобто спонукатимуть до творчості, творчого мислення, певної творчої діяльності.

Все узказане вище вимагає необхідності проектування творчого освітнього середовища, що обов'язково має бути особистісно зорієнтованим, доброзичливим, згуртованим, спроможним і стимулюючим до вільного висловлення думок, ідей, вільного вибору здобувачами методів і форм освітньої діяльності. У своїх працях Г. Токмань переконує: «Слід створити атмосферу схвалення творчості, поваги до неї» (Токмань, 2012: 43).

Таким чином, створення творчого освітнього середовища позитивно впливає на освітню мотивацію майбутніх учителів математики, спонукає їх до різних видів творчості, творчої діяльності, формує ціннісне ставлення до творчості, розвитку



власного творчого потенціалу через реалізацію потреби у самоосвіті, самовдосконаленні, саморозвитку тощо, а тому окреслена педагогічна проблема вбачається нам важливою у контексті розвитку творчості майбутніх педагогів.

Серед факторів розвитку творчості майбутніх учителів математики члени експертної групи виділили деякі особистісні якості здобувачів: мотивацію здобувачів до творчої педагогічної діяльності, внутрішні задатки здобувачів до творчої діяльності тощо.

Беручи до уваги цей факт, виділяємо вагомою педагогічною умовою *«цілеспрямований розвиток у здобувачів вищої освіти особистісно-професійних якостей майбутнього педагога»*. Зауважимо, що саме новий (компетентнісний) підхід в освіті наголошує на необхідності розвитку не лише інструментальної сфери особистості здобувача (знань, умінь, здібностей), а й морально-ціннісної сфери.

Важливим у рамках нашого дослідження, поруч із розвитком особистісно-професійних якостей здобувача, є розвиток його особистісних творчих (креативних) якостей, які становлять основу розвитку його творчості.

Нагадаємо, що творчими якостями особистості майбутнього вчителя вважаємо: мотиви, інтереси, потребу в самореалізації, наявність інтересу до розвитку креативності, прийняття її як життєвої цінності; психологічну мотивацію і готовність до інновацій у професійній діяльності; впевненість у собі; мотивацію, що допомагає людині зосередитися на творчій роботі; готовність переборювати внутрішню мотивацію, протистояти думці оточення; здатність розв'язувати задачі, тобто здатність до аналізу і синтезу; знання, спираючись на які людина може використовувати теорію на практиці, у т. ч. й психолого-педагогічні, математичні, методичні тощо; інтуїцію, здатність до перетворень, уяву та фантазію; мислення (власні закони руху й розвитку думки, умінь планувати свої дії, робити умовиводи та загальні висновки; здатність до педагогічної творчості; оригінальність (спроможність виробляти ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих поглядів, здатність створювати незвичайні способи та шляхи розв'язування завдань, у т. ч. й математичних, педагогічних); гнучкість – здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання; семантичну спонтанну гнучкість – продукування різноманітних ідей у нерегламентованій ситуації; допитливість – чутливість до проблем у навколишньому світі, здатність до розробки гіпотези; побіжність думки (кількість

ідей, що виникають за одиницю часу); використання ПК в освітньому процесі, розвиток алгоритмічного мислення, умінь працювати із джерелами інформації, продуктивно використовувати новітні інформаційні технології; асоціативність (здатність до встановлення логічних зв'язків між подіями тощо); розуміння себе, спрямованість на нове й умінь глибоко усвідомлювати власний досвід, здатність до самостійної діяльності у процесі розвитку креативності; збагачення ментального досвіду, здатність до самоаналізу власної діяльності, самооцінки своєї підготовленості та відповідності отриманих результатів професійної діяльності запланованим; здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі, вносити корективи у процес розвитку креативності, бачити допущені помилки та шляхи їх усунення тощо.

Саме цілеспрямований розвиток указаних особистісних творчих якостей майбутнього педагога становить основу нашого дослідження, а схарактеризована педагогічна умова, на нашу думку, є дуже важливою для розвитку творчості майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки.

Крім факторів розвитку творчості здобувачів, які сприяли виділенню попередньої педагогічної умови, експерти відібрали й фактори, котрі стосуються методичної підготовки самих викладачів закладу вищої освіти, їхньої педагогічної майстерності тощо: майстерність викладачів, творчий підхід до проведення аудиторних і позааудиторних занять; організацію творчого дозвілля і позааудиторної діяльності майбутніх учителів тощо. Все указане вище спонукає до відбору наступної педагогічної умови розвитку творчості майбутніх учителів математики – *«використання у процесі фахової підготовки вчителів системи продуктивних методів (творчих (креативних), проблемних, інтерактивних, евристичних, ігрових тощо) й освітніх технологій (розвитку критичного мислення, інтелектуальних і творчих здібностей тощо)»*, важливість якої під час професійної підготовки фахівців, на нашу думку, не викликає жодних сумнівів.

Під творчими (креативними методами) розуміємо: метод придумування (за результатами певних розумових дій створення невідомих раніше продуктів). Такий метод може реалізуватися за допомогою ряду прийомів, серед яких: заміна якостей певного об'єкта властивостями другого задля побудови нового); метод «Якби...» (складання опису та малювання малюнку про те, що відбудеться, якщо щось зміниться. Цей метод сприяє не лише розвитку уяви, а й кращому розумінню



реальності); метод гіперболізації (збільшення чи зменшення об'єкта пізнання, його окремих частин чи якостей. Прикладом може виступити Книга рекордів Гіннеса, адже саме у ній представлено досягнення, які знаходяться між фантазією і реальністю); метод аглютинації (поєднання неподєднаних у реальності якостей, властивостей, частин об'єктів (приклад гарячого снігу, обсягу пустоти, солодкої солі, чорного світла тощо)); метод «мозкового штурму» (збирання великої кількості творчих ідей із результатами звільнення від стереотипів); метод синектики (стимуляція уяви шляхом поєднання різноманітних за змістом і природою елементів, базою для якого виступає мозковий штурм); метод «морфологічного

аналізу» (базою виступає принцип систематичного аналізу ознак і зв'язків, отриманих із різноманітних комбінацій, які використовуються для пошуку нових ідей); метод інверсії (пошук ідей за нових умов, що найчастіше протилежні традиційним) метод інциденту (подолання власної інерційності й пошук адекватних способів поведінки у стресових ситуаціях); кейсовий метод (навчання на прикладі конкретної ситуації (кейса) групового аналізу проблеми і самостійного прийняття рішень) (Бурчак, 2020).

На думку М. Махмутова, є шість типів методів проблемного навчання (залежно від способу подання навчального матеріалу та ступеня активності учнів): метод міркування, діалогічний

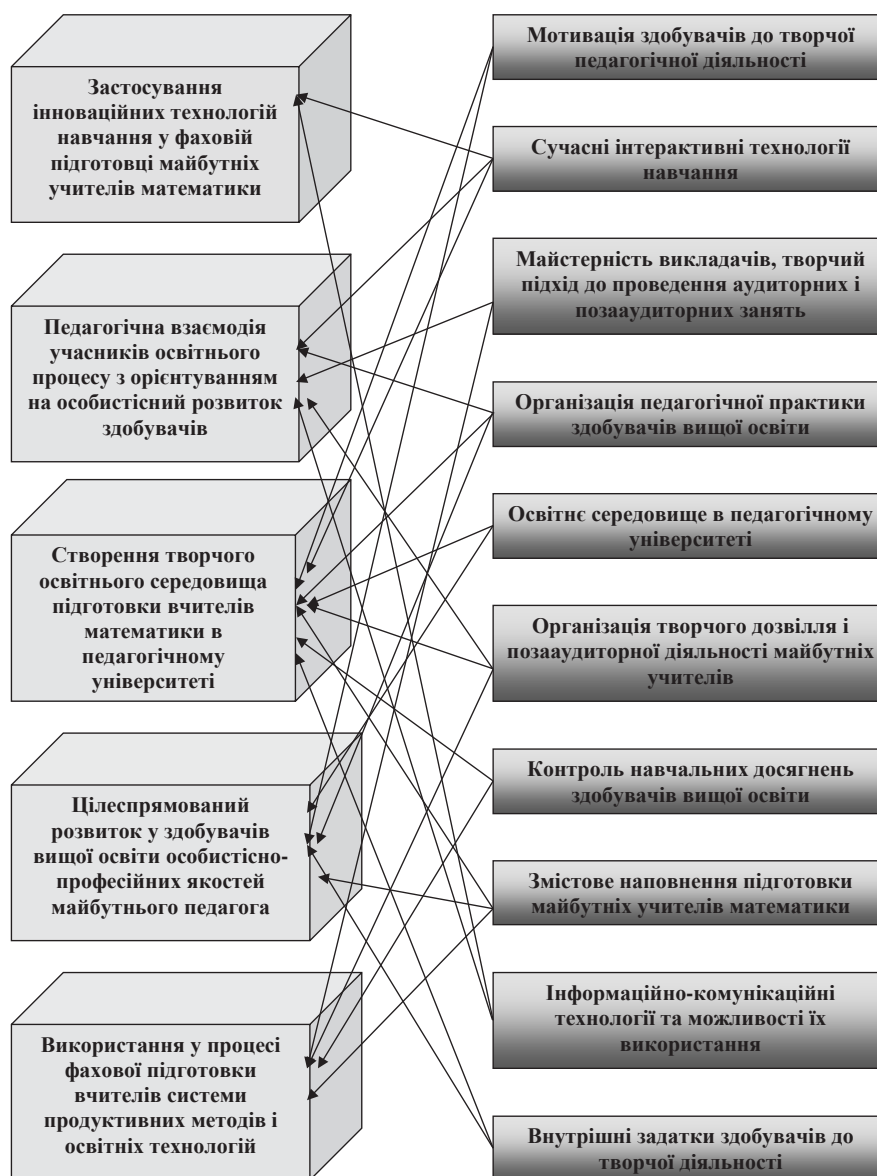


Рис. 1. Зв'язок між факторами та педагогічними умовами розвитку творчості майбутніх учителів математики

метод викладу, метод монологічного викладу, дослідницький метод і метод програмованих завдань, евристичний метод навчання (Махмутов, 1997). Під евристичними методами розуміємо набір спеціальних методів аналізу, в основу яких покладено досвід, інтуїцію майбутнього вчителя та його творче мислення. Указані методи поділяють на психологічні (правила і процедури, які розв'язують проблеми та творчі завдання) й експертні (комплекс математичних і логічних процедур і прийомів дослідження). В основу інтерактивних методів покладено поняття інтерактивного навчання (діалогове навчання), в ході якого здійснюється взаємодія викладача і здобувача вищої освіти.

Таким чином, використання окреслених продуктивних методів навчання і освітніх технологій (розвитку критичного мислення, інтелектуальних і творчих здібностей тощо) є обов'язковою

умовою розвитку творчості майбутніх педагогів-математиків.

Додамо, що відібрані експертами фактори тим чи іншим чином впливають на перебіг психолого-педагогічного, освітнього процесу розвитку творчості майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки, а окреслені педагогічні умови забезпечують їхню дієвість у вказаному аспекті (рис. 1).

**Висновки.** Отже, сформульовані педагогічні умови розвитку творчості майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки оптимально впливають на перебіг досліджуваного процесу, активізують дієвість обґрунтованих факторів, створюють реальні можливості досягнення цілей фахової підготовки майбутніх освітян. Подальші розвідки в рамках нашого науково-педагогічного дослідження вбачаємо у проєктуванні системи розвитку творчості майбутніх учителів математики.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Батюта Т. В., Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики : навчальний посібник. Рівне : Рівнен. держ. гуманіст. ун-т, 2001. 231 с.
2. Бурчак С. О. Розвиток творчості здобувачів вищої освіти в процесі дистанційного навчання. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2020. Вип. 1 (42). С. 64–71.
3. Грудинін Б. О. Теоретико-методичні засади розвитку дослідницької компетентності учнів ліцею у процесі навчання фізики : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгомакова. Київ, 2019. 547 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 351 с.
5. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения. Москва : Педагогика, 1997. 240 с.
6. Назарова О. Л. Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже. *Информатика и образование*. 2003. № 11. С. 79–84.
7. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва, 1990. 494 с.
8. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник. Київ : Академія, 2012. 312 с.

#### REFERENCES

1. Batyuta T. V., Dichkivska I. M. (2001) Osnovi pedagogichnoyi innovatiki: navchalnyi posibnyk [The basics of pedagogical innovation]. Rivne : Rivnen. derzh. humanist. un-t, 2001. 231 p. [in Ukrainian].
2. Burchak S. O. (2020) Rozvitok tvorchosti zdobuvachiv vischoyi osviti v protsesi distantsiynogo navchannya. *Visnik Gluhivskogo natsionalnogo pedagogichnogo universitetu imeni Oleksandra Dovzhenka*. Vip. 1 (42). [Development of Creativity of Higher Education Applicants in the Distance Learning Process]. Gluhiv: RVV GNPU imeni O. Dovzhenka, 2020. P. 64–71. [in Ukrainian].
3. Grudinin B. O. (2019) Teoretiko-metodichni zasadi rozvitku doslidnitskoyi kompetentnosti uchniv litseyu u protsesi navchannya fiziki: dis. ... dokt. ped. nauk: 13.00.02. Natsionalniy pedagogichniy universitet im M. P. Dragomakova. [Theoretical and methodological foundations of development of research competence of the Lyceum students in the process of teaching physics]. Kyiv, 2019. 547 p. [in Ukrainian].
4. Dichkivska I. M. (2004) Innovatsiyni pedagogichni tehnologiyi. [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv: Akademvidav, 2004. 351 p. [in Ukrainian].
5. Mahmutov M. I. (1997) Organizatsiya problemnogo obucheniya. [Organization of problem education]. Moskva: Pedagogika, 1997. 240 p. [in Russian].
6. Nazarova O. L. (2003) Novyie informatsionnyie tehnologii v upravlenii kachestvom obrazovatel'nogo protsessa v kolledzhe. *Informatika i obrazovanie*. [New information technologies in the quality management of the educational process in college]. 2003. № 11. P. 79–84. [in Russian].
7. *Psihologicheskiiy slovar* (1990) / pod obsch. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. [Psychological dictionary]. Moskva, 1990. 494 p. [in Russian].
8. Tokman G. L. (2012) Metodika navchannya ukraïnskoyi literaturi v seredniy shkoli : pidruchnik [Methods of teaching Ukrainian literature in high school]. Kyiv: Akademiya, 2012. 312 p. [in Ukrainian].

УДК 371.2: 378

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208580>**Ірина ВОЛОШАНСЬКА,***orcid.org/0000-0002-4045-1231*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації

Дрогобицького державного педагогічного університету

імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) *irynavoloshanska@rambler.ru***Зоряна ХАЛО,***orcid.org/0000-0002-0545-6547*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації

Дрогобицького державного педагогічного університету

імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) *Zosja.79@ukr.net*

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИКІВ ГОВОРІННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті проаналізовано особливості використання комунікативних методів навчання для розвитку навиків говоріння на уроках іноземної мови. Визначено суть і специфіку комунікативного навчання, вказано на можливості успішного застосування новітніх методів навчання на заняттях іноземної мови з метою розвитку і вдосконалення навичок мовлення. Комунікативне навчання має на меті не тільки дати студентам практичні знання граматики та лексики іноземної мови, але й розвинути у них розуміння того, як відповідна мова використовується у спілкуванні. Доведено, що навчання вокабуляру є важливішим, ніж граматики, швидкість мовлення – за його правильність, робота та говоріння студентів на занятті дає кращі результати, ніж робота викладача. У статті виокремлено сприятливі умови для розвитку комунікативних навичок студентів. Основною умовою є те, щоб кожен студент почувався вільно, сміливо висловлював свою думку, не боявся робити помилки та не хвилювався про осуд викладача чи одногрупників. Вказано на важливість мотиваційного компонента при навчанні спілкування іноземною мовою, необхідність заохочувати студентів говорити про улюблені речі, друзів, сім'ю, важливі питання та проблеми. У статті пропонується використовувати на заняттях наслідувальне мовлення, інтенсивне мовлення, мовне реагування, ділове мовлення (діалог), міжособистісне спілкування (діалог), довготривале говоріння (монолог). Усі ці мовні аспекти охарактеризовано детально, проаналізовано способи виправлення помилок під час усного мовлення на заняттях іноземної мови. Виокремлено такі способи виправлення помилок для успішного комунікативного навчання: самостійно, іншими студентами, повторення виправленого речення правильно, перефразування допущеної помилки, створення аркуша для удосконалення мови, де записуються типові помилки, складання скоромовок, щоб наголосити на проблемних аспектах, які виникають на уроці, анонімне виправлення помилок, а також жестами обличчя чи тіла та ін. У статті доведено важливість використання діалогів для розвитку мовлення, проаналізовано різні види діалогів, вказано на позитивні результати таких прийомів, як дискусія у малих групах, дискусія-подорож і діалог із носієм мови. Вказано на можливості імплементації розглянутих у статті комунікативних технік і методів навчання на заняттях іноземної мови у ЗВО.

**Ключові слова:** комунікативні методи, навчання, говоріння, іноземна мова, студент, учитель умови, розвиток, діалог, помилка.

**Iryna VOLOSHANSKA,***orcid.org/0000-0002-4045-1231*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Language

and Intercultural Communication Department

of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *irynavoloshanska@rambler.ru*

**Zoryana KHALO,**  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Language  
and Intercultural Communication Department  
of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) Zosja.79@ukr.net

## PECULIARITIES OF COMMUNICATIVE TEACHING METHODS FOR SPEECH DEVELOPMENT AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

*The article deals with the analysis of communicative teaching methods for speech development at foreign language lessons. The essence and specificity of communicative study is determined here. The possibility to use the above mentioned methods for the development of speaking skills at the lessons of foreign language is pointed out in the research. Communicative study means that students get not only grammar and lexical knowledge in foreign languages but they learn the ways to use the language in the process of communication. It is proved that it's more important to teach vocabulary than grammar, as well as it's more important to speak fluently than to speak without any mistakes. Students' work and speech at the lessons give better results than constant work of their teacher. The authors describe favourable conditions necessary for the development of students' speaking skills. The most important of them are that students must feel free to speak and express their opinions at the lessons, they don't have to worry too much about mistakes and condemnation of their groupmates or teachers. The article also deals with the ways to increase motivation at the lessons. A teacher should incorporate personal conversation into the lessons, talk about students' favourite things, friends, families and as well as their problems. Speaking activities include imitative speaking, intensive speaking, responsive speaking, transactional speaking (dialogue), interpersonal speaking (dialogue), extensive speaking (monologue). Their detailed characteristic is given in the work. The right correction of students' errors is of great importance. We've pointed out such methods of error correction as self-correction, correction by other students, creating a language improvement sheet, conversational drills, anonymous correction, facial expression or gestures and others. Different types of dialogues are analysed here. The authors give precise characteristic of discussions in small groups, trip-discussions and discussions with foreign guests. The possibilities to implement these communicative methods of study at the lessons are described in the article.*

**Key words:** communicative methods, teach, speaking skills, foreign language, student, teacher, error, dialogue, development, conditions.

**Постановка проблеми.** Комунікативний підхід у навчанні англійської мови дуже актуальний, оскільки сприяє розвитку практичних навичок говоріння. Сучасним фахівцям недостатньо вміти прочитати та переказати текст, необхідно мати навички для ведення діалогу, дискусії, участі у виступах, презентаціях, добре розуміти доповіді та знаходити необхідну інформацію в Інтернет-ресурсах іноземною мовою. Першочерговим завданням для викладача є не лише навчити студентів лексичного та граматичного матеріалу, а й знайти засоби для розвитку навичок говоріння, сформувані їхню комунікативну компетентність у різних життєвих ситуаціях. Запропонувати комунікативний підхід означає розвивати здатність обмінюватися повідомленнями, а не концентруватися на граматиці, тому про рівень володіння іноземною мовою можемо говорити, виходячи з того, наскільки у студентів розвинені комунікативні здібності.

**Аналіз досліджень.** Проблемам використання комунікативних методів навчання на заняттях іноземної мови присвячено праці Н. Бордовської, Н. Годованець, О. Заболотської, О. Леонтєва, У. Літлвуда, О. Лось, А. Михальської, Р. Мільруда, І. Максимова, А. Наконечної, Ю. Пасова, Т. Самосенкова, Ю. Ситнова, С. Шатілова, А. Chamot,

А. Johns, W. Rivers та інших науковців. Інтерес до комунікативності не є випадковим, переваги методу безперечні, також він набуває дедалі більшого значення у навчанні іноземних мов. Останній аналіз наукових студій свідчить про те, що комунікативний підхід для розвитку навичок говоріння іноземною мовою є особливо перспективним напрямом і потребує подальшого вивчення.

**Мета статті** полягає в аналізі особливостей використання комунікативних методів навчання для розвитку навичок говоріння на уроках іноземної мови з метою їх впровадження в освітній процес ЗВО.

**Виклад основного матеріалу.** Існують різні підходи до вивчення іноземних мов, однак найефективнішим при навчанні говоріння вважаємо комунікативний метод. Наведемо кілька аспектів, які дають нам підстави для цього твердження:

Мова – інструмент комунікації. Студенти повинні практикуватися використовувати мову в реальних комунікативних ситуаціях. Навчання граматики, заповнення пропусків у реченні тощо є тільки кроками на шляху до розвитку комунікативних здібностей.

Кожна людина є особистістю і кожна має різні здібності до навчання, інтереси й потреби. Про



ці аспекти важливо знати і враховувати їх у процесі навчання. Слід застосовувати різні методи навчання відповідно до індивідуальних особливостей студентів. Не існує ніякого «правильного шляху» в навчанні, потрібно підбирати методи, виходячи зі здібностей та інтересів майбутніх вчителів.

Люди навчаються краще, коли почуваються комфортно і вільно, а тому потрібно намагатися створювати атмосферу довіри та взаємоповаги. Важливо, щоб студенти відчували, що їхні думки цінують, на них зважають, вони не повинні боятися робити помилки, стати об'єктом кепкувань. Між викладачем і студентами мають бути дружні стосунки, а завдання, які ставляться перед ними, – складними, але досяжними.

Студенти мають бути залучені до процесу навчання, а викладач – знати їхню думку стосовно змісту уроку. Добре, коли у студентів є можливість самим оцінити заняття, висловити зауваження, побажання. І ще один важливий чинник: студенти повинні знати про свої успіхи у вивченні мови, потрібно винагороджувати їх за розв'язання поставлених завдань.

Як зазначає Н. Годованець, суть комунікативного навчання полягає у тому, що процес навчання є моделлю спілкування, позаяк воно має на меті не тільки дати студентам практичні знання граматики та лексики іноземної мови, але й розвинути у них розуміння того, як відповідна мова використовується для спілкування. Формальні аспекти мови, такі як граматики, лексика, фонетика подаються у комунікативних контекстах для того, щоб формувалося розуміння способів використання цих форм у мовленні (Годованець, 2014: 42).

Навчаючи іноземної мови, потрібно пам'ятати, що вокабуляр важливіший, ніж граматики, варто зосереджуватися на граматиці за рахунок лексики. Слова потрібно вводити майже на кожному уроці, як і зважати на те, що швидкість важливіша, ніж правильність. Доцільно планувати заняття так, щоб дати можливість студентам говорити вільно: вони повинні знати, що «розуміти зміст повідомлення» так само важливо, як «граматично правильно говорити іноземною мовою». Слід приділяти більше уваги тому, що студенти роблять на занятті, тобто вони мають працювати і висловлюватися більше, ніж викладач. Викладачам потрібно давати студентам можливість говорити, відповідати на питання і ставити їх, а для цього треба знати можливості студентів, їхні сильні та слабкі місця.

Змістовна комунікація – дуже важлива навичка для студентів. Вони часто відчувають, що розумі-

ють викладача й одногрупників, однак мають проблеми, спілкуючись за межами аудиторій. Тому вчителям необхідно подавати реальні життєві ситуації для обговорення на заняттях.

При вивченні іноземної мови важливо враховувати мотивацію. Більшу частину свого життя люди проводять, говорячи про себе, тому правильним рішенням буде заохочувати студентів робити те саме на заняттях іноземної мови, тобто спонукати їх говорити про улюблені речі, друзів, сім'ю, важливі питання та проблеми. Моделюючи таку бесіду, можемо збільшити обсяг використання іноземної мови. Важливо заздалегідь подати необхідний вокабуляр, наприклад, описові прикметники та правильні структури речень, щоб обмінятися інформацією про себе. Слід використовувати багато комунікативних завдань, пов'язаних саме зі студентами, їхнім життям. Найбільшого ефекту можна досягнути, якщо, студенти будуть працювати в парах або малих групах.

Методику формування комунікативної культури майбутнього вчителя іноземних мов на етапі інтерактивної взаємодії проаналізовано у працях О. Заболотської. Вона пропонує цікаві способи вивчення лексичних одиниць за допомогою складання семантичної карти, вправ на співвіднесення одиниць мови, заповнення пропусків у контекстуальному виді, завдань на здогадку за контекстом, навчальний перифраз, розрізані слова. Більшість зазначених вправ належать до мовних та умовно-комунікативних, однак вони також передбачають безпосередній підхід до стадії спілкування. Для розвитку навичок професійно-орієнтованого говоріння автор пропонує використовувати вправи, спрямовані на: висування і перевірку гіпотез, прогнозування, генерацію ідей, виявлення і зіставлення поглядів, позицій, аргументацій, імітаційно-ігрове моделювання (Заболотська, 2009: 91–92). Вважаємо означене завдання цікавими для виконання і такими, що сприяють розвитку навичок мовлення на заняттях іноземної мови.

У контексті нашої розвідки вбачається доцільним дати детальну характеристику таким комунікативним завданням і проаналізувати доцільність їх використання на заняттях іноземної мови: наслідувальне мовлення, інтенсивне мовлення, мовне реагування, ділове мовлення (діалог), міжособистісне спілкування (діалог), довготривале говоріння (монолог). Отже, наслідувальне мовлення часто включає тренування або механічну імітацію мови за викладачем. Короткі скоромовки є корисними для практикування іноземної мови на заняттях, однак їх використання слід обмежити та використовувати для практикування граматичних

конструкцій і фонетичних частин, оскільки вони не сприяють розвитку мовлення та взаємодії на заняттях. Однозначно доведено, що інтенсивне мовлення дає кращий результат, ніж наслідувальне. Тут студенти застосовують на практиці вивчені граматичні конструкції та фонетичні елементи, засвоєні раніше. Мовне реагування включає усну взаємодію студентів із лектором та однокласниками. Прикладом такої взаємодії є вітання між студентом і викладачем. Мовлення для взаємодії (діалог) відбувається тоді, коли потрібно обмінятися певною інформацією. Часто це відбувається у вигляді питань і відповідей, коли викладач запитує, а студент відповідає. Спілкування (діалог) схоже до мовлення взаємодії, однак тут можемо говорити про стосунки, використовувати сленги та ідіоми. Довготривале говоріння включає монолог, яким студенти часто послуговуються для промов.

Ще одним важливим питанням для розвитку комунікативних навичок говоріння є правильні способи виправлення помилок. Проаналізувавши праці вчених, зокрема О. Лось, (Лось, 2013: 135), доходимо висновку про недоцільність виправляти усні помилки, бо зазвичай це не спрацьовує і є не ефективним. Коли студента виправляють, він усвідомлює, у чому його помилка, але під час розмови, коли спілкування відбувається дуже швидко, коли слід швидко співвідносити почуте з тим, що маєш відповісти, така взаємодія відбувається на підсвідомому рівні, який важко контролювати. До того ж, свідомий контроль власного висловлювання призводить до гальмування мовлення, бо студент замість того, щоб вільно, природно, спокійно говорити, починає сумніватися у сказаному, хвилюватися із приводу помилок, намагається свідомо контролювати й будувати висловлювання. Говоріння уповільнюється, здається штучним. Це впливає на здатність як сприймати, так і продукувати інформацію, – констатує О. Лось (Лось, 2013: 135).

Отже, виправлення студентських помилок в аудиторії є суперечливим, подекуди навіть приривним. Є кілька видів помилок. Нечасті помилки переважно зрозумілі для студентів, і вони можуть виправляти їх самостійно, часті можуть стати звичкою, тому вимагають послідовного виправлення. Окремі помилки викликають негативну реакцію від носіїв мови – вони мають бути пояснені в культурних контекстах. Інші помилки викривляють значення або розуміння речення, їх необхідно пояснювати методом порівняння значень. Деякі викладачі пояснюють, що помилки – це важлива частина уроку, позаяк дають можли-

вість дізнатися про відмінності між рідною мовою та іноземною. Студент має можливість опанувати мову, вважаючи помилки частиною навчання.

Наведемо способи, які допомагають правильно коригувати помилки.

- Виправлення своїх помилок самостійно – учитель повторює помилку, роблячи паузу, щоб дати можливість студенту виправити її.

- Виправлення іншими студентами.

- Повторення виправленого речення правильно.

- Перефразування того, що студент сказав неправильно.

- Повторення допущеної студентом помилки і надання йому можливості її виправити.

- Створення аркуша для удосконалення мови, на якому записуються типові для класу помилки.

- Складання скоромовок, щоб усунути проблемні аспекти, які виникають на уроці.

- Анонімне виправлення помилок: записавши помилки на аркушах, викладач у кінці заняття прикріплює їх до дошки, і студенти пропонують правильні варіанти.

- Запитання студенту чи класу стосовно неправильного речення.

- Жестикуляція обличчя чи тіла, що свідчить про допущення помилки і надання можливості студенту її виправити.

Для виправлення помилок дуже важливо правильно вибирати час. Постійні помилки потребують миттєвого виправлення, але для боязких студентів робити це потрібно так, щоб не образити їхні почуття, використовуючи анонімний спосіб або ж самовиправлення. Викладачеві варто зважати на реакцію студента при виправленні помилок, щоб уникнути негативного впливу на нього і не викликати страх перед відповіддю. Позитивний відгук на відповідь студента часто ефективніший, ніж повідомлення, що він помиляється.

У процесі розвитку усного мовлення важливе місце займають діалоги. А. Наконечна та І. Ординська виділяють такі особливості діалогічного мовлення: наявність співрозмовників; швидкий обмін репліками майже без попереднього обмірковування; смислової взаємозалежності реплік; ситуативної залежності реплік; лаконічності, чіткості реплік; широке використання «відпрацьованих» у мовленні засобів – штампів; слухове сприйняття учасників діалогу: важливість інтонації, тембру, тональності тощо, які можуть впливати на семантику слів, змінювати її або навіть повністю нейтралізувати; зорове сприйняття учасників діалогу (особливу роль мимики, жестів та інших засобів) (Наконечна, Ординська, 2015: 178).

На заняттях іноземної мови доцільно використовувати усні чи письмові діалоги, оскільки вони допомагають студентам вивчити соціальні одиниці мови, діалоги роблять мову живою; включають паралінгвістику (темп, тембр, гучність, швидкість). Діалог – це можливість для студентів вчитися використовувати паузи, вигукі, реагувати на ситуацію іноземною мовою; діалоги допомагають студентам розвивати навички слухання і говоріння; практикувати вимову; вивчати новий граматичний матеріал у комунікативних ситуаціях; за допомогою діалогів у мовлення вводять ідіоми, сленги, пізнають культурні аспекти країни.

Щоб правильно навчати діалогічного мовлення, передовсім необхідно обрати правильний діалог, поділивши завдання для нього на три частини: студенти читають, слухають або розповідають; виконують завдання чи вправи до діалогу; використовують діалог як початок для дискусії.

Існують різні види діалогів, які можуть бути використані в аудиторії: на створення нової ситуації, рольовий, діалог із записом на спеціальному обладнанні та ін. Дуже важливо, щоб студентам таке мовлення було цікавим.

Вважаємо за доцільне описати такі прийоми на заняттях іноземної мови з метою їх успішного використання:

– дискусії у малих групах – забезпечують студентам більшу можливість говорити, ніж будь-яка інша робота на занятті. Завдання викладача – надати поради щодо організації такого виду діяльності;

– візит носія мови. Він буде цікавим і повчальним для студентів, особливо, якщо професія гостя пов'язана з темою обговорення. Для забезпечення більшої ефективності такого прийому викладачеві слід зустрітися з гостем за кілька днів перед заняттями і з'ясувати, що саме обговорюватиметься на зустрічі, потім поінформувати студентів про тему обговорення та попросити підготувати запитання. На занятті потрібно відрекомендувати гостя та попросити студентів розповісти про себе. Якщо

під час спілкування з гостем використовуються невідомі слова важливого змісту, їх слід записати на дошці та пояснити;

– дискусія-подорож – подарує студентам незабутні враження та можливість користуватися мовними навичками у невимушеній атмосфері, подорожуючи чи відвідуючи цікаві місця. Однак вчителів важливо добре підготуватися, аби таке заняття дало результати, заохочувати студентів ставити багато запитань упродовж подорожі, спонукати їх обговорювати місця чи речі, які для них є цікавими, робити фотографії. Наступного дня чи на наступному занятті доцільно обговорити подорож, попросити кожного студента зробити коротку презентацію побаченого. Назвемо місця, які було б цікаво відвідати групі студентів, щоб згодом організувати результативну дискусію: завод, ринок, спортивну подію, квартиру студента, парк, ресторан, супермаркет, зоопарк. Можна спитати студентів про їхні бажання і врахувати ці побажання при виборі заняття «подорож-дискусія».

**Висновки.** Отже, щоб допомогти студентам розвивати комунікативні навички, потрібно забезпечити позитивне освітнє середовище, де він почуватиметься комфортно, спілкуючись іноземною мовою. Студент має отримувати задоволення від спілкування, а тому теми для обговорення повинні викликати у нього зацікавлення. На заняттях слід створювати невимушену атмосферу, щоб студент відчував, що помилки є частиною вивчення іноземної мови, що вони не негативний фактор, а можливість вчитися й удосконалюватися. Після подання нової інформації (вокабуляру чи граматичної одиниці) необхідно організувати комунікативну діяльність, аби студенти говорили та слухали один одного, використовуючи нову інформацію. Важливо, щоб майбутні фахівці розуміли, що метою вивчення іноземної мови є комунікація, а не бездоганність, тому важливо спонукати їх ставити багато запитань, оскільки це – важлива частина мовлення, яка вимагає навичок як слухання, так і говоріння.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волошанська І. В., Гутиряк О. Особливості застосування інноваційних методів навчання для формування комунікативної компетентності студентів на заняттях іноземної мови нелінгвістичних ВНЗ. *Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej "Pedagogika. Nowoczesne badania podstawowe i stosowane."* (29–30.04.17). Warszawa : Wydawca : Sp.z o.o. Diamond trading tour, 2017. S. 36–41.
2. Годованець Н. І. Комунікативний метод як засіб вивчення іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2014. Вип. 30. С. 42–44.
3. Заболотська О. О. Методика формування комунікативної культури студентів на практичних заняттях з іноземних мов. *Наука і освіта.* 2009. № 3. С. 90–93.
4. Лось О. В. Про деякі аспекти попередження та виправлення помилок в іншомовному мовленні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2013. № 8. С. 133–142.
5. Наконечна А. О., Ординська І. Особливості навчання діалогічного мовлення при вивченні англійської мови. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки.* 2015. № 2. С. 175–189.

#### REFERENCES

1. Voloshanska I. V., Hutyriak O. I. (2017) Osoblyvosti zastosuvannya innovatsiinykh metodiv navchannia dlia formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv na zaniattiakh inozemnoi movy nelinhvistychnykh VNZ [Peculiarities of use of innovative teaching methods for formation of students' communicative competence at foreign language classes of non-linguistic universities]. *Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej "Pedagogika. Nowoczesne badania podstawowe i stosowane"*. Warszawa: Sp.z o.o. Diamond trading tour, pp. 36–41. [in Ukrainian].
2. Hodovanets N. I. (2014) Komunikatyvnyi metod yak zasib vyvchennia inozemnoi movy [Communicative method as means of learning foreign languages]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Pedagogika. Sotsialna robota*. Vol. 30, pp. 42–44. [in Ukrainian].
3. Zabolotska O. O. (2009) Metodyka formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv na praktychnykh zaniattiakh z inozemnykh mov [Methods of students' communicative culture formation at foreign language lessons]. *Nauka i osvita*. Vol. 3, pp. 90–93. [in Ukrainian].
4. Los O. V. (2013) Pro deiaki aspekty poperedzhennia ta vypravlennia pomylok v inshomovnomu movlenni [Some aspects of preventing and correcting errors at foreign language lessons]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*. Vol. 8, pp. 133–142. [in Ukrainian].
5. Nakonechna A. O. (2015) Osoblyvosti navchannia dialohichnoho movlennia pry vyvchenni anhliiskoi movy [Peculiarities of teaching dialogues speech in the process of study English] *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya: Pedagogichni nauky*. Vol. 2, pp. 175–189. [in Ukrainian].



УДК 37.013:316.454.52-043.86(477)  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208581>

**Маргарита ВОРОВКА**,  
*orcid.org/0000-0002-9651-0990*  
доктор педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького  
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) [olga\\_vorovka@ukr.net](mailto:olga_vorovka@ukr.net)

**Андрій ПРОЦЕНКО**,  
*orcid.org/0000-0003-0729-346X*  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання та спортивних дисциплін  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького  
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) [andrey-prozenko@ukr.net](mailto:andrey-prozenko@ukr.net)

## ДІАЛОГ ЯК ЗАСАДНИЧИЙ КОНЦЕПТ РЕФОРМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Автори у статті зацентрували на тому, що одним із провідних принципів педагогіки партнерства, яка стає концептуальною засадою Нової української школи, є принцип «діалог – взаємодія – взаємоповага». Це передбачає зміну односторонньої авторитарної педагогічної комунікації на багатосторонню комунікацію, що базується на діалозі між усіма суб'єктами освіти. Тому осмислення діалогу як засадничого концепту реформування школи в Україні є необхідною умовою для теоретичного обґрунтування, вивчення й розробки моделей педагогічних процесів модернізації системи освіти. З'ясовано, що поняття діалогу характеризується надзвичайною полісемантичністю, а як предмет наукового аналізу – мультидисциплінарністю. Природу діалогу осмислюють риторика, лінгвістика, літературознавство, культурологія, етика, філософія, психологія, педагогіка. Освоєння названого поняття як засадничого концепту реформи освіти ускладнено розбіжностями його трактувань у системі соціально-гуманітарного знання. Узагальнення цих підходів задля визначення семантичної площини концепту «діалог» у контексті педагогічного дослідження становить мету статті. Виявлено, що незавершеність загальної теорії діалогу, його полісемантичність як поняття та мультидисциплінарність як предмету наукового осмислення зумовлюють методологічну неузгодженість концепцій діалогу та відсутність його загальновизнаного трактування в педагогіці, орієнтацію системи освіти на різні культурні цінності діалогу.

Встановлено, що семантична площина концепту «діалог» у педагогіці є складною структурою, яка вміщає його розуміння як: методичного прийому; форми організації пізнавальної діяльності; форми активного навчання; засобу та способу організації педагогічної взаємодії; інноваційної освітньої технології; методу створення у процесі навчання партнерських відносин; провідного принципу сучасної методології теорії та практики навчання і виховання; методологічної основи гуманістичних підходів в освіті; засобу та способу реалізації гуманістичних підходів в освіті; педагогічної цінності; базового концепту нової парадигми освіти.

**Ключові слова:** діалог, діалогічна взаємодія, діалогічне спілкування, навчальний діалог.

**Margaryta VOROVKA**,  
*orcid.org/0000-0002-9651-0990*  
Doctor of Pedagogical Science,  
Assistant Professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical Mastership  
of Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky  
(Melitopol, Zaporizhzhya region, Ukraine) [olga\\_vorovka@ukr.net](mailto:olga_vorovka@ukr.net)

**Andriy PROTSENKO**,  
*orcid.org/0000-0003-0729-346X*  
Candidate of Pedagogical Science,  
Senior Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Physical Education and Sport Disciplines  
of Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky  
(Melitopol, Zaporizhzhya region, Ukraine) [andrey-prozenko@ukr.net](mailto:andrey-prozenko@ukr.net)

## DIALOGUE AS A FUNDAMENTAL CONCEPT OF EDUCATIONAL REFORM IN UKRAINE

The authors of the article emphasize that one of the leading principles of pedagogy of partnership is a principle of “dialogue - interaction – mutual respect”. Pedagogy of partnership is becoming a conceptual basis of the New Ukrainian School. This implies a change of one-sided authoritarian pedagogical communication to multilateral communication which

*is based on a dialogue between all subjects of education. Therefore, the understanding of a dialogue as a fundamental concept of school reform in Ukraine is a vital prerequisite for the theoretical justification, study and development of models of pedagogical processes of modernization of the educational system. It was found out that the concept of dialogue has extreme polysemantic nature, and as a subject of scientific analysis it is characterized by multidisciplinary. The term "dialogue" is used in various spheres including rhetoric, linguistics, literary criticism, cultural studies, ethics, philosophy, psychology, and pedagogy. As a fundamental concept of educational reform the analysis of this term proves to have many differences in its interpretations in the system of social and humanitarian knowledge. Purpose of the article is to generalize these approaches for determining the semantics of the "dialogue" concept in the context of pedagogical research. It is revealed that the incomplete study of the general theory of dialogue, its polysemantics as a concept and multidisciplinary nature as a subject of scientific understanding claim a methodological controversy of the concepts of dialogue and absence of its generally accepted definition in pedagogy, the orientation of the educational system on various cultural values of dialogue.*

*It is established that the semantic nature of the concept of dialogue in pedagogy represents a complex structure that comprises such interpretations as: a methodological device; form of organization of cognitive activity; form of active learning; technique and method of organizing pedagogical interaction; innovative educational technology; method of establishing partnership relationship in the learning process; the leading principle of modern methodology of the theory and practice of teaching and education; the methodological basis of humanistic approaches in education; technique and method of implementing humanistic approaches in education; pedagogical value; a basic concept of a new educational paradigm.*

**Key words:** *dialogue, dialogic interaction, dialogic communication, educational dialogue.*

**Постановка проблеми.** Однією з концептуальних засад Нової української школи є педагогіка партнерства, яка ґрунтується на спілкуванні, взаємодії та співпраці між учнем, учителем і батьками. Учасники педагогічного процесу є зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками, об'єднаними спільною метою і прагненнями – допомогти розкриттю та розвитку талантів, здібностей і можливостей кожної дитини. Провідними принципами педагогіки партнерства є: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей). Це означає, що авторитарна одностороння комунікація у системі «учитель – учні» зміниться на багатосторонню комунікацію, діалог між учнями, вчителями та батьками (Нова українська школа, 2016: 14).

Однак, як переконає шкільна практика, учитель не завжди готовий до діалогічної взаємодії, сприймає діалог лише як зовнішню форму організації взаємодії та спілкування, а не як педагогічну цінність навчально-виховного процесу. У зв'язку з цим проблема діалогу набуває в педагогічній теорії та практиці надзвичайної гостроти як один із засадничих концептів реформи освіти в Україні.

**Аналіз досліджень.** Поняття «діалог» у словникових виданнях визначається як: розмова між двома або кількома особами; частина літературного твору, в якій відбувається розмова двох осіб; літературний твір, написаний у формі бесіди; чергування музичних форм, що виконують два голоси чи музичні інструменти; розмова між двома або кількома особами в літературному

творі, в театральній виставі; мирна форма ліквідації суперечок шляхом обговорення аргументів і вироблення позицій, прийнятних для обох сторін; форма ліквідації виховних конфліктів шляхом обміну думками сторін і знаходження спільної позиції тощо (Словник української мови, 1971: 295; Гончаренко, 1997: 96). Проблеми діалогу в освіті досліджується у контексті засобів реалізації педагогічної взаємодії (Л. Бурман, О. Васківська, Т. Вольфовська, Л. Грачева, Г. Дьяконов, І. Комарова, Л. Кондрашова, О. Копіца, Л. Ткаченко) та як форма педагогічного спілкування засобами мовлення (Г. Балл, А. Волинець, А. Добрович, О. Киричук, М. Каган, А. Ковальов, О. Леонтьєв, О. Мазурік, С. Мусатов, Т. Туркот, С. Шеїн). Діалогічність вивчається як концептуальна засада та методологічний підхід у сучасній парадигмі освіти (В. Вихрущ, Л. Романишина, І. Сафонова, Г. Товканець і т. д.). Діалогічне навчання розглядається як педагогічна технологія (В. Біблер, Н. Білоцерковська, В. Галузяк, О. Ліннік, В. Литовський, С. Курганов, Л. Крившенко, Н. Логунова, Г. Радчук, Г. Цукерман). Діалог осмислюється як педагогічна цінність і фундамент професійної позиції вчителя (В. Агапов, А. Бойко, А. Деркач, М. Євтух, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, В. Сухомлинський, С. Сисоєва та ін.).

Осмилення проблеми діалогу в освіті потребує урахування виключної полісемантичності названої категорії та мультидисциплінарного характеру її як предмету наукового аналізу.

**Мета статті** визначення семантичної площини концепту «діалог» у контексті педагогічного дослідження на основі узагальнення підходів соціально-гуманітарних наук до визначення сутності названого поняття.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема діалогу глибоко осмислена у культурологічних

студіях М. Бахтіна, у яких принциповим для нас є положення про існування слова для будь-якого мовця у трьох аспектах: як нейтрального, що нікому не належить, слова мови, як чужого слова інших людей, сповненого відзвуків чужих висловлювань, і як власного слова, висловленого у певній ситуації з визначеним мовним наміром і пронизаного експресією мовця. У двох останніх випадках слово експресивне, але ця експресія належить не самому слову, яке постає вираженням деякої оцінювальної позиції індивідуальної людини (Бахтін, 1979: 268). Індивідуальне соціальне становлення відбувається у процесі безперервного та постійного більш-менш творчого освоєння «чужих слів», які переакцентуються людиною. Тому, на думку М. Бахтіна, розуміння завжди діалогічне, передбачає дві свідомості, двох суб'єктів, на відміну від монологічного пояснення (Бахтін, 1979: 290). Людина освоює «чуже слово» (що відбувається, зокрема, у процесі навчального пізнання) під впливом двох типів дискурсу:

– авторитарного дискурсу (релігійного, політичного, морального, слова батька, дорослих, вчителів тощо), позбавленого для свідомості внутрішньої переконливості. Цей дискурс вимагає дистанції (яка може бути забарвлена для людини як позитивно, так і негативно), безумовного визнання, а зовсім не вільного оволодіння й асиміляції зі своїм власним словом;

– внутрішньо переконливого дискурсу – позбавленого авторитарності, не підтримуваного жодним авторитетом, часто зовсім позбавленим соціального визнання (громадською думкою, офіційною наукою, критикою) і навіть легальності. Таке чуже слово має визначальне значення для становлення індивідуальної свідомості, оскільки вступає в напружену взаємодію і боротьбу з іншими внутрішньо переконливими чужими словами, тісно сплітається зі «своїм словом», пробуджує самостійну думку і самостійне нове слово (Бахтін, 1975: 153–157).

Діалогічні відносини М. Бахтін розглядав як смислові, що відбуваються на рівні свідомостей, на особистісному рівні та можливі лише як міжсуб'єктні. Ці відносини передбачають якісні розбіжності унікальних суб'єктів, які у нього вступають і які живлять діалог. Проте, застерігає вчений, не можна розуміти діалогічні відносини спрощено, лише як суперечність, незгоду – однією з найважливіших форм діалогічних відносин є згода (Бахтін, 1979: 303). У процесі взаємодії свідомостей, способом якої є діалог, виникає розуміння. Тож смисл належить не одному (одинокому) змісту, а лише двом, що

зустрілися і зіткнулися сенсами. Не існує «сенсу в собі» – він існує тільки разом з іншим смислом. Обов'язковою умовою розуміння є наявність іншої свідомості – свідомості, яка розуміє. Варто уточнити, що філософ вважав смислом те, що є відповіддю на запитання і не існує поза діалогом, на відміну від значення, яке вилучене з діалогу, але містить потенцію смислу (Бахтін, 1979: 351–352). Тому зіткнення з будь-яким предметом культури, що стає запитуванням і бесідою, теж є діалогом (Бахтін, 1979: 229).

Виходячи з бахтинської філософії, педагогічні процеси, на думку І. Кудряшова та О. Клеменової, постають поліфонічними, які передбачають багатоголосся (Кудряшов, Клеменова, 2016: 72). Особливе значення у такому розумінні має здатність педагога створювати умови, за яких учасники освітнього процесу говорять своїм голосом самі за себе. Це забезпечує комунікативну передумову для формування суб'єктності студента (учня) у процесі навчання. Екстраполяція положень концепції М. Бахтіна на реалії освітнього процесу дозволяють зрозуміти значення діалогу як найбільш конструктивного засобу впливу на розвиток людської свідомості у мультикультурному соціальному просторі, у взаємозбагачуючій міжкультурній взаємодії того, хто навчає, і того, хто навчається, суспільства й окремого індивіда.

Одним із перших діалогічність як методологічний принцип обґрунтував М. Бубер, який визначив діалог як потребу у взаємодії, взаємодопомозі, взаємозбагаченні; як об'єктивну необхідність і умову розвитку культур (Бубер, 2008: 72). Існуванню людини, а, відповідно, і її словам, властива зверненість до «Іншого», наголошував філософ, будь-хто бажає, щоб його почули та зрозуміли (Бубер, 2012). Мислитель виділив три види діалогу: 1) справжній, у якому кожний суб'єкт націлений на встановлення живого співвідношення з іншими; 2) технічний, зумовлений необхідністю досягнення об'єктивного взаєморозуміння і / або передачі певної інформації; 3) замаскований під діалог монолог, коли кілька людей химерно розмовляють самі з собою, однак вважають, що вони позбавилися від нестерпної самотності (Бубер, 1998: 55).

Виходячи з ідей М. Бубера, можна говорити про два типи діалогу в освіті – пізнавальний та особистісний, залежно від його предмету, а також псевдодіалог, що має лише зовнішні ознаки діалогічності.

На думку мислителя, невпинний процес досягнення «справжньої істини», вищої гармонії досягається не завдяки «перемозі» одного із суб'єктів



діалогічної взаємодії над іншими та не через набуття успіху у взаємодії із зовнішнім світом, а лише завдяки тому, що кожний із суб'єктів діалогу звертається до іншого і спонукає його до безпосередньої відповіді. Як наслідок, виникає певне взаєморозуміння, певна загальна для суб'єктів ідея, втілена М. Бубером у категорії «Ми», що об'єднує учасників діалогу (Бубер, 2012: 154). Людина знаходить власну сутність лише в діалозі «Я» і «Ти», коли, вбираючи в себе загальнолюдське, співвідносить себе з іншими людьми, – саме це, на переконання В. Лутая, є відправною точкою для вирішення головної суперечності педагогічного процесу щодо пріоритету індивідуалістичного та колективістичного (суспільного) (Лутай, 2004: 61).

Будь-яка наука самовиражається не лише у властивому їй предметі та методах вивчення об'єктів, а й у рівні культури відносин із цими об'єктами. У зв'язку з цим вагомі дослідження щодо діалогу зроблено в культурології, теософії, етиці, естетиці тощо. Проблему діалогу крізь призму етики взаємодії з Іншим розглядав Е. Левінас, який виділив типи діалогу саме за етичною характеристикою:

- інтеграційний (позитивний) – у ньому діалогіст цілком виключає думку іншого. Задоволення у такому діалозі отримує лише один учасник;
- ідентифікаційний (негативний) – у ньому учасники заперечують думку одне одного. Задоволення у такому діалозі не отримує ніхто;
- синтетичний (символічний) – у ньому узгоджуються погляди обох сторін, він спрямований на пошук істини (Левінас, 2006: 162).

Останній тип діалогу підводить до усвідомлення сутності педагогіки партнерства з її орієнтацією на взаємодію та взаємоповагу, доброзичливість і позитивне ставлення, горизонтальність зв'язків і рівність сторін у педагогічній взаємодії. Таке розуміння перегукується із думкою М. Бахтіна, який вважав діалогом найвищого рівня діалог особистостей. Важливою характеристикою такого діалогу є взаємне ставлення учасників одне до одного та до себе як до особистості, що й існує як така, і вільно розкриває себе, і може бути зрозумілою лише у діалозі.

Діалог у теоретичному доробку В. Біблера постає евристичним прийомом засвоєння знання, монологічного за своїм змістом, і водночас визначенням смислу та суті цього знання – діалогом культур. Останні між собою спілкуються навколо найважливіших проблем буття, основних «точок подиву» людського розуму. Окрім того, діалог – це постійне спілкування у свідомості учня голосів поета (художника) і теоретика. Вступ

у внутрішній діалог із втіленим у текст, художній твір, інший культурний об'єкт образом культури дозволяє суб'єктові у глибині свідомості зануритися у процес соціальних зв'язків. Відбувається процес перетворення розгорнутих і відносно самостійних «образів культури», її феноменів у культуру мислення, динамічну та розплавлену у «точці» особи. Завдяки цьому об'єктивно розвинута культура набуває суб'єктивного визначення, у якому вона виступає оберненою у майбутнє формою творення нових, ще не існуючих, а лише можливих «образів культури» (Біблер, 1990: 98–112). Таким чином, діалог культур, на думку І. Сафонові (Сафонова, 2013), постає методологічним принципом сучасної гуманістичної парадигми освіти, засобом формування цінності Іншої людини, виховання толерантності, є засобом досягнення взаєморозуміння, процесом обміну цінностями, почуттями та смислами, своєрідною формулою пізнання істини.

У психології діалог, за О. Ковальовим, розглядається як психологічна умова реалізації розвивальної стратегії та як ефективний спосіб організації найбільш продуктивних і особистісно розвиваючих контактів між людьми. Серед підходів до розуміння цього поняття, які виділив психолог, у контексті нашого дослідження значущими уявляються два:

- діалог як провідна детермінанта психічного розвитку особистості, що забезпечує функціонування механізму інтеріоризації, через який зовнішня взаємодія у системі «студент – педагог» переходить у внутрішній план психіки студента, визначаючи тим самим її індивідуальну (інтерсуб'єкту за змістом) психологічну своєрідність;
- діалог як вищий рівень організації відносин і спілкування між людьми, найбільш органічний міжсуб'єктній природі людської психіки, а тому найбільш оптимальний для нормального функціонування й особистісного розвитку людей, реалізації їхніх потреб (Ковальов, 1969: 46).

Не втратили актуальності думки психолога щодо принципів організації діалогу, серед яких він виділяв: емоційну й особистісну відкритість партнерів по спілкуванню; психологічне налаштування на актуальні стани один одного; здатність довіряти; щирість проявів почуттів і станів. Психолог наголошує на необхідності формування діалогічного мислення як основи мислення гуманітарного, а також на необхідності розробки діалогічної методології.

Обговорення природи діалогу в гуманітарних науках спирається на кілька загальних позицій (Вихрущ, Романишина, 2016: 23):



1) будь-яке повідомлення у діалозі розраховане на його інтерпретацію співрозмовником і повернення в інтерпретованому, збагаченому вигляді іншому партнеру для подальшої аналогічної обробки. Тобто діалогічне спілкування – це процес вироблення нової інформації, спільної для комунікантів, і народження їхньої спільності;

2) діалог передбачає визнання унікальності усіх комунікантів і їхню принципову рівність у ситуаціях співіснування оригінальних і різних думок; орієнтацію співрозмовників на розуміння та на активну взаємну інтерпретацію думок партнерами; очікування відповіді, її передбачення у власному висловлюванні; взаємну доповнюваність позицій учасників спілкування, співвіднесення яких є метою діалогу. Ось чому діалог може бути формою зв'язку суб'єктів, якщо у ньому присутні усі ті риси, які відрізняють суб'єкта від об'єкта;

3) структура діалогу найяскравіше моделюється музикою, тими її формами (дуетом, тріо, квартетом), які є граничним втіленням діалогічної цілісності окремих музичних партій, залежних одна від одної, які взагалі не існують самотійно, утворюють одночасне (а не по черговому) звучання;

4) незалежно від сфери реалізації (творчості, освіти, медицини тощо) діалогічні відносини ґрунтуються на власному досвіді переживань комунікантів і їхній взаємодії.

У 1979 р. в Україні була створена школа діалогу культур, коли харківські вчителі – літератор В. Литовський, математик С. Курганов, історик І. Соломадин і фізик В. Ямпольський – вперше провели і теоретично обґрунтували на основі доробку В. Біблера уроки-діалоги (Курганов, Соломадин). Цей досвід започаткував активну розробку діалогічного підходу в педагогіці.

Педагогічні аспекти діалогу ґрунтовно дослідив С. Курганов (Курганов, 1989), який використовує це поняття у таких аспектах:

1) діалог логік («культурні імпульси») – розгортається у діалозі різних історично складених культур, логік, засобів розуміння;

2) діалог голосів – відбувається у ході навчального діалогу між учителем та учнями, у процесі якого учні виробляють свій власний погляд на світ;

3) внутрішній діалог – свідчить про успішність навчального діалогу, внаслідок якого він здійснюється у формі особливого внутрішнього мовлення.

В освітньому діалозі, підкреслює Г. Радчук (Радчук, 2016), виокремлюють три взаємно пов'язані його рівні: формальний – суб'єкт-

суб'єктну форму спілкування суб'єктів освіти; змістовий – спосіб представлення освітнього матеріалу; особистісно-смысловий – засіб досягнення суб'єктами освіти ціннісно-смысловієї єдності. Освітня практика свідчить, що учителі не готові до організації педагогічного процесу на засадах діалогової взаємодії, внаслідок чого відбувається підміна діалогу на «псеводіалог», який має лише формальні ознаки першого, будучи по суті авторитарним і монологічним.

Аналізуючи педагогічну взаємодію в системі «учитель – учні», Л. Кондрашова (Кондрашова, 2007) бачить її смисл у постановці творчої задачі, привабливої для учнів, яка вирішується в ході діалогу педагога з класом і з кожним окремо, під час якого вони спільно міркують, думають, сумніваються, доходять висновків. Виключно важливо будувати педагогічне спілкування як рівноправний діалог рівноправних партнерів. До діалогізації педагогічного процесу учителів готувати під час професійної підготовки, адже низький рівень їхньої готовності до реалізації діалогічних освітніх технологій негативно позначається не тільки на результатах освітнього процесу, а й на розвитку творчого потенціалу педагогів.

Умовами ефективності діалогічної взаємодії у навальному процесі є: включення у зміст діалогічної ситуації реальних життєвих проблем, залучення у її контекст; рівноправна взаємодія суб'єктів діалогу; співвідношення змісту, способу та характеру взаємодії учасників діалогу з різними психологічними та соціальними особливостями сприйняття і реагування; готовність викладача та студентів до діалогу; урахування рівня цієї готовності та досвіду діалогічного спілкування під час вибору питань для обговорення; готовність до неочікуваних і неоднозначних суджень, адекватна реакція на них; вибір оптимального стилю педагогічного спілкування; поступове, послідовне підвищення самотійності тих, хто навчається; їхнє вміння актуалізувати накопичений життєвий і соціальний досвід; систематичне діагностування готовності до діалогу на основі спостереження, анкетування, включення у діалогічні ситуації тощо.

Поняття «діалогічна взаємодія» у педагогічному контексті означає, що знання, отримані у процесі діалогу учня або студента з педагогом або з іншими учнями (студентами), є не самоціллю, а проявом активності учасників навчального процесу, що дозволяє вийти за межі знайомого матеріалу. Діалогічна взаємодія має викликати інформаційно-пізнавальні суперечності, які спонукають тих, хто навчається, до участі у постановці та

розв'язанні проблем у процесі навчання. Спільний пошук істини стає засобом інтелектуального розвитку учасників діалогу, а спільне вирішення проблемних ситуацій сприяє формуванню умінь і навичок самостійної пізнавальної й пошукової діяльності.

Проблема діалогу у різних площинах суттєво актуалізується у сучасній педагогіці, насамперед у сучасних концепціях особистісної освіти. Так, у теоретичному доробку О. Бондаревської (Бондаревська, 2000) діалог постає однією з основних цінностей особистісно-зорієнтованої освіти, способом існування, самореалізації, самовизначення, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту та самовиховання особистості в культурно-освітньому просторі.

У концепції В. Серікова (Серіков, 1999) діалог тлумачиться як універсальна характеристика навчальної ситуації, яка має вирішальний вплив на особистісний розвиток людини. Діалог розуміється як особливе дидактико-комунікативне середовище, що забезпечує суб'єктно-сміслову комунікацію, рефлексію, самореалізацію особистості, сприяє набуттю особистісного і професійного досвіду.

У педагогічній парадигмі І. Зязюна (Зязюн, 1989) діалог суб'єктів педагогічного процесу, який забезпечує їх відкритість для одночасного взаємозбагачення і самостійного розвитку, дає можливість розглядати культуру як процес і результат цієї взаємодії. Культурологічний діалог, на думку дослідника, не є ізольованим феноменом, а відбувається у взаємодії та взаємовпливі індивідуальностей. Центральним елементом управління процесом навчання постає діалогічне педагогічне спілкування як особливий тип професійного спілкування. Його інтенсивність визначає силу педагогічного впливу, яка будить зворотну реакцію вихованців.

Діалог, за словами Н. Логунової (Логунова, 2000) розглядається як один із методів навчання і водночас як внутрішній зміст технології особистісно-орієнтованого навчання. Діалогічність постає істотною характеристикою навчального процесу та показником його переходу на особистісно-смісловий рівень. Тож діалог є не лише засобом, а й самоціллю навчання, не тільки процесом, а й змістом, джерелом особистісного досвіду, фактором актуалізації змістоутворюючих, рефлексивних, критичних функцій особистості.

Як особлива онтологія, діалог, на думку Г. Радчук (Радчук, 2017), є універсальним простором перетворення особистості, полем актуалізації її суб'єктних ресурсів. Дослідниця розглядає освіт-

ній діалог як інноваційну технологію професійного становлення фахівця у ВНЗ – процесуально-цілісну форму активного навчання, яка виступає зовнішнім стимулом ініціювання внутрішнього процесу особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця і розвитку його ціннісно-сміслові сфери. Така форма навчання передбачає перетворення його на спільну пізнавальну діяльність викладача зі студентом, де на ціннісно-смісловому рівні створюється спільний зміст освітньої діяльності.

Дослідники розглядають діалогізацію освітнього середовища як педагогічний (дидактичний) принцип, зумовлений діалогічним підходом, необхідністю організації діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу та визнанням діалогу основним засобом цієї взаємодії. Організований на різних рівнях педагогічної взаємодії діалог закономірно забезпечує варіативність, діалогічність та проблематизацію освітнього середовища, вважає О. Ліннік (Ліннік, 2017). Реалізація принципу, потребує насичення освітнього середовища культурними та професійними смислами; розуміння проблемної ситуації як підстави для діалогу; сформованості власних смислових позицій учасників діалогу; застосовування сократівських методів навчання; використання діалогу як основи інтерактивних форм і методів навчання; поетапного залучення до діалогу (від діалогів суб'єктів до діалогу ідей, а далі – до діалогу із самим собою).

Діалог як один із типів, форм і рівнів педагогічного спілкування досліджує Г. Дьяконов (Дьяконов, 1991). За його твердженням, педагогічне спілкування є одним із найбільш складних і універсальних за своєю структурою, функціями, цілями і засобами психологічних явищ, що поєднує в неповторному ситуативно-суб'єктному синкреті різноманітні або суперечливі види, типи, форми й рівні взаємодії: формальної та неофіційної, управлінської й особистісної, публічної й інтимної, індивідуальної та групової, батьківської та соціальної, директивної та емпатійної, наукової та повсякденної, творчої та маніпулятивної, логічної та емоційної, гуманістичної та такої, що відчужує, конфліктної та діалогічної та ін. Психологічний аналіз структури діалогу забезпечив можливість Г. Дьяконову виділити як основні механізми діалогу ідентифікацію (ототожнення, уподібнення) і відокремлення (відчуження). До ідентифікації автор відносить сукупність психологічних явищ: наслідування, зараження, переконання, емпатію, рефлексію, проєкцію, атракцію, атрибуцію, сумісність, конформність, згуртованість,

референтність, довіру, установки, стереотипи, ролі й т. п. Відповідно до явищ відокремлення, на думку Г. Дьяконова, відносять нонконформність, психологічний захист, негативізм, недовіру, агресивність, інтродекцію, відсторонення, несумісність, конфліктність, авторитет, авторитарність. У свою чергу, механізми ідентифікації та відокремлення структурують основні типи внутрішньогрупових і міжгрупових відносин: сумісність, спрацьованість, погодженість, конформність, згуртованість, контактність тощо.

На суттєвому аспекті проблеми діалогу в педагогічних дослідженнях наголошує І. Проценко (Проценко, 2017), котра вказує, що нині відкритість каналів спілкування (Інтернет, телемості, телеконференції) впливає на характер мислення, світогляд, духовний склад особистості. Тому в умовах розвитку нових інформаційних технологій нова методологія освітнього та виховного процесів у вищій школі націлена на діалогову взаємодію та спілкування особистості з іншими людьми, соціумом і власним «я» у мобільному освоєнні суспільних змін.

Застосування діалогу як базового концепту розвивальної парадигми сучасної освіти має, на думку В. Вихрущ і Л. Романишиної (Вихрущ, Романишина, 2016), певні методологічні труднощі, а саме: відсутність загально визнаного розуміння терміна «діалог»; незавершеність загальної теорії діалогу; орієнтація освіти на різні культурні цінності діалогу. Педагогам необхідно відмовитися від розуміння діалогу як методичного прийому і сприймати його як метод створення у процесі навчання партнерських відносин. Це виносить на перший план ідею єдності пізнання та спілкування та концепцію «освітнього діалогу». У сучасній освіті, підсумовують дослідниці, діалог є:

логією змістом і формою пізнання світу; характеристикою міжособистісних відносин і способом зміни уявлень про себе та про іншого; знання про світ «всередині себе», які передбачають різноманіття уявлень про його сутність.

**Висновки.** Підсумовуючи наведені теоретичні узагальнення, доцільно констатувати, що семантична площина концепту «діалог» у педагогіці охоплює такі аспекти, як: методичний прийом; форма організації пізнавальної діяльності; форма активного навчання; засіб і спосіб організації педагогічної взаємодії; інноваційна освітня технологія; метод створення у процесі навчання партнерських відносин; провідний принцип сучасної методології теорії та практики навчання і виховання; методологічна основа гуманістичних підходів в освіті; засіб і спосіб реалізації гуманістичних підходів в освіті; педагогічна цінність; базовий концепт нової парадигми освіти.

Якщо у сфері освітніх технологій теорія і практика діалогу активно й успішно розробляється, то у сфері виховання таких досліджень недостатньо. У виховному ракурсі діалог постає як загальний спосіб суб'єкт-суб'єктної та педагогічної взаємодії, реалізації гуманістичних підходів через створення загальної атмосфери довіри та прийняття, ствердження особистісної самооцінки молодої людини у процесі співпраці та співтворчості з викладачем.

Наведений аналіз наукової літератури переконує у тому, що діалогічні відносини стосуються всього навчально-виховного процесу, проте недостатньо конкретних освітніх методик, технологій організації діалогу, можливих шляхів його реалізації в освітньому процесі як практичного втілення діалогічної парадигми освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахтин М. М. Слово в романе. *Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет*. Москва : Худож. лит., 1975. С. 72–233.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. Москва : «Советская Россия», 1979. 318 с.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство, 1979. 423 с.
4. Библиер В. С. От наукоучения – к логике культуры : Два философских введения в двадцать первый век. Москва : Политиздат, 1990. 413 с.
5. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону : Булат, 2000. 277 с.
6. Бубер М. Изреченное слово. *Личность. Культура. Общество*. 2008. Вып. 2 (41). С. 19–27.
7. Бубер М. Проблема человека. Киев : Ника-Центр, 1998. 96 с.
8. Бубер М. Я і Ти. *Я і Ти. Шлях людини за хасидським вченням*. Київ : Дух і Літера, 2012. С. 25–226.
9. Вихрущ В., Романишина Л. Навчальний діалог як базовий концепт розвивальної парадигми сучасної освіти. *Педагогічний дискурс*. 2016. Вып. 20. С. 21–27.
10. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
11. Дьяконов Г. В. Теоретические аспекты исследований психологии педагогического общения. *Психология педагогического общения : сборник научных трудов*. Кировоград, 1991. С. 14–27.
12. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : Вища школа. 2004. 422 с.
13. Ковалев А. Г. Психология личности. Москва : Просвещение, 1969. 391 с.

14. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе : учебное пособие. Кривой Рог : КГПУ, 2007. 318 с.
15. Кудряшов И. А., Клеменова Е. Н. Диалогическая педагогика М. М. Бахтина и методы вузовского обучения. *Современные исследования социальных проблем*. 2016. № 3 (59). С. 53–73. DOI: <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2016-3-5>.
16. Курганов С. Ю. Психологические проблемы учебного диалога. *Вопросы психологии*. 1988. № 2. С. 87–96.
17. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1989. 127 с.
18. Левинас Э. Путь к Другому. *Сборник статей и переводов, посвященный 100-летию со дня рождения Э. Левинаса*. Санкт-Петербург, 2006. 239 с.
19. Ліннік О. О. Закономірності та принципи педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах вищого навчального закладу. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2017. Вип. 17 (60). С. 19–22
20. Логунова Н. Обучение как общение и сотворчество. *Высшее образование в России*. 2000. № 3. С. 108–110.
21. Лутай В. С. Основной вопрос современной философии – синергетический подход. Київ : ПАРАПАН, 2004. 156 с.
22. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. Л. Гриневич та ін. ; за заг. ред. М. Грищенка. 2016. 40 с. URL: <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/20195>.
23. Проценко І. І. Діалог у педагогічній освіті вищої школи. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали I Всеукр. наук.-прак. інтернет-конф. (20–21 квітня 2017 р.) : збірник тез. Бердянськ : БДПУ, 2017. Ч. 2. С. 153–154.
24. Радчук Г. Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у ВНЗ. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. Вип. 1. С. 15–21. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/prpt\\_2017\\_1\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/prpt_2017_1_4).
25. Сафонова І. П. Діалог культур на аксіологічних засадах – мета – принцип формування міжкультурної компетентності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2013. № 3 (56). С. 146–157.
26. Словник української мови : в 11 т. Т. 2 / ред. П. П. Доценко, Л. А. Юрчук. Київ : Наукова думка, 1971. 550 с.

#### REFERENCES

1. Bakhtin M. M. Slovo v romane. *Voprosy literatury i estetiki. Issledovaniya raznykh let. [A word in the novel. Issues of literature and aesthetics. Studies of different years]*. Moskva: Khudozh. lit. 1975. P. 72–233.
2. Bakhtin M. M. Problemy poetiki Dostoyevskogo. [Issues of Dostoevsky's poetics]. Moskva: Sovetskaya Rossiya. 1979. 318 p.
3. Bakhtin M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva. [Aesthetics of verbal creativity]. Moskva: Iskusstvo. 1979. 423 p.
4. Bibler V. S. Ot naukoucheniya – k logike kultury : Dva filosofskikh vvedeniya v dvadtsat pervyy vek. [From science to the logic of culture : Two philosophical introductions in the twenty-first century]. Moskva: Politizdat. 1990. 413 p.
5. Bondarevskaya E. V. Teoriya i praktika lichnostno orientirovannogo obrazovaniya [Theory and Practice of Personal-Oriented Education]. Rostov-na-Donu: Bulat. 277 p.
6. Buber M. Izrechennoye slovo. [The spoken word]. *Personality. Culture. Society*. 2008, Iss. 2 (41). P. 19–27
7. Buber M. Problema cheloveka. [Problem of a human]. Kyiv: Nika-Tsentr. 1998. 96 p.
8. Buber M. Ya i Ty. Shliakh liudyny za khasyds'kim vchenniam. [Me and You. The way of man according to the Hasidic teaching]. Kyiv: Dukh i Litera, 2012. P. 25–226.
9. Vykhrushch V., Romanyshyna L. Navchalnyi dialoh yak bazovyi kontsept rozvyvalnoi paradyhmy suchasnoi osvity. [Educational dialogue as a basic concept of developing paradigm of modern education]. *Pedagogical discourse*. 2016. Iss. 20. P. 21–27.
10. Honcharenko S. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid, 1997. 376 p.
11. Diakonov G. V. Teoreticheskiye aspekty issledovaniy psikhologii pedagogicheskogo obshcheniya. [Theoretical aspects of psychological studies of pedagogical communication]. *Psychology of pedagogical communication* : Collection of scientific works. Kirovohrad, 1991. P. 14–27.
12. Ziaziun I. A. Pedahohichna maisternist : pidruchnyk. [Pedagogical skills : tutorial]. Kyiv: Vyshcha shkola, 2004. 422 p.
13. Kovalev A. G. Psikhologiya lichnosti. [Personality Psychology]. Moskva: Prosveshcheniye. 1969. 391 p.
14. Kondrashova L. V. Protsess obucheniya v vysshey shkole : uchebnoye posobiye. [Learning in higher education : a handbook]. Krivoy Rog: KSPU, 2007, 318 p.
15. Kudryashov I. A., Klemenova E. N. M. M. Bakhtin's dialogic pedagogy and contemporary teaching methods in higher educational institutions. *Modern Research of Social Problems*. 2016. № 3 (59). 3. 53–73. DOI: <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2016-3-5>
16. Kurganov S. Yu. Psikhologicheskiye problemy uchebnogo dialoga. [Psychological issues of an educational dialogue]. *Psychological issues*. 1988. № 2. P. 87–96.
17. Kurganov S. Yu. Rebenok i vzroslyiy v uchebnom dialoge [The child and adult in the educational dialogue]. Moskva: Prosveshchenie, 1989. 127 p.
18. Levinas E. Put k Drugomu. [The path to the Other]. Collection of articles and translations dedicated to the 100th anniversary of E. Levinas. St. Petersburg, 2006. 239 p.
19. Linnik O. O. Zakonomirnosti ta pryntsyipy pedahohichnoi vzaiemodii subiektiv osvithnoho protsesu v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu. [Regularities and principles of pedagogical interaction of subjects of educational process in the higher educational establishment]. *Scientific notes of Rivne State University of Humanities*. 2017. Iss. 17 (60). P. 19–22.



20. Logunova N. Obucheniye kak obshcheniye i sotvorchestvo. [Learning as communication and co-creation]. *Higher education in Russia*. 2000. № 3. P. 108–110.
21. Lutai V. S. Osnovnoy vopros sovremennoy filosofii – sinergeticheskiy podkhod. [The main question of modern philosophy as a synergistic approach]. Kyiv: PARAPAN, 2004. 156 p.
22. Nova ukrainska shkola : kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly [New Ukrainian School : Conceptual Principles of Secondary School Reform] / Structure. L. Grinevich et al. ; for the total. ed. M. Grischenko. 2016. 40 p. URL: <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/20195>.
23. Protsenko I. I. Dialoh u pedahohichnii osviti vyshchoi shkoly. [Dialogue in Teacher Education of Higher Education]. *Science of the 3rd Millennium : Search, Problems, Prospects for Development* : Materials And All-Ukrainian. Research Assistant internet conf. (April 20–21, 2017) : Abstract. Berdyansk: BSPU, 2017. Part 2. P. 153–154.
24. Radchuk G. Osvitnii dialoh yak innovatsiina humanitarna tekhnolohiia profesiinoho stanovlennia osobystosti u VNZ. [Educational Dialogue as an Innovative Humanitarian Technology for Professional Formation of Personality in Higher Education]. *The pedagogical process: theory and practice*. 2017. Vol. 1. P. 15–21. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp\\_2017\\_1\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2017_1_4).
25. Safonova I. P. Dialoh kultur na aksiolohichnykh zasadakh – meta – pryntsyp formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti. [Axiological Dialogue of Cultures – purpose – principle of intercultural competence development]. *Personality spirituality: methodology, theory and practice*. 2013. № 3 (56). P. 146–157.
26. Slovnyk ukrainskoi movy [Monolingual Ukrainian Dictionary] : in 11 vols. Vol. 2 : Ms. / ed. P. P. Dotsenko, L. A. Yurchuk. Kyiv: Naukova dumka, 1971. 550 p.

**Микола ГАГАРИН,**

*orcid.org/0000-0002-4773-3303*

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини  
(Умань, Черкаська область, Україна) nikua08@rambler.ru*

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЄКТУВАННЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

*У статті розкрито особливості технології проєктування виховної системи закладу загальної середньої освіти; висвітлено погляди науковців на компоненти проєктної технології, сутність персоніфікованої виховної системи, специфіку проєктування виховної системи класу.*

*Мета статті полягає у характеристиці технології проєктування виховної системи школи.*

*У статті висвітлено сутність поняття «виховна система», «проєктування виховної системи закладу загальної середньої освіти»; виокремлено спільні ознаки виховних систем як різновиду складних соціальних систем (цілісність, цілеспрямованість, структурованість, динамізм, взаємодію із середовищем та іншими системами, відкритість, ієрархічність).*

*Виховну систему закладу загальної середньої освіти визначено як комплекс взаємопов'язаних і взаємозумовлених основних компонентів (виховної мети, концепції, завдань, суб'єктів (учнів, педагогів, батьків), життєвого простору (системоутворюючої діяльності, спілкування, відносин, управління, самоуправління, взаємодії), що становить цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечує у процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію і самореалізацію особистості, її життєздійснення у фізичній, психічній, соціальній і духовній сферах.*

*Схарактеризовано технологію проєктування виховної системи, що передбачає оцінювання виховної діяльності закладу освіти, моделювання виховної системи, реалізацію проєкту, визначення результатів і корекцію шляхів подальшого функціонування виховної системи. У статті наголошується на потребі проєктування та функціонування гуманістичної виховної системи, спрямованої на повноцінний розвиток особистості.*

*До перспективних напрямів дослідження цієї проблеми належить, зокрема, вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду специфіки моделювання та проєктування сучасних виховних систем.*

**Ключові слова:** *виховна система закладу загальної середньої освіти, проєкт, проєктування, проєктування виховної системи, технологія проєктування виховної системи закладу загальної середньої освіти.*

**Mykola GAGARIN,**

*orcid.org/0000-0002-4773-3303*

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Pedagogy  
and Education Management  
of Pavlo Tychnya Uman State Pedagogical University  
(Uman, Cherkasy region, Ukraine) nikua08@rambler.ru*

## **CHARACTERISTIC OF TECHNOLOGY OF DESIGNING THE SYSTEM OF EDUCATION IN GENERAL SECONDARY SCHOOLS**

*The peculiarities of the technology of designing the educational system of a general secondary education institution are revealed in the article; the views of scientists on the components of project technology, the nature of the personalized educational system, the specifics of designing the educational system of a class are covered.*

*The purpose of the article is to characterize the designing technology of the school's educational system.*

*The article covers the essence of the notion of «educational system», «designing the educational system of the institution of general secondary education»; the common features of educational systems as a kind of complex social systems (integrity, purposefulness, structure, dynamism, interaction with the environment and other systems, openness, hierarchy) are highlighted.*

*The educational system of a general secondary education institution is defined as a complex of interrelated and interdependent basic components (educational goal, concept, tasks, subjects (pupils, teachers, parents), living space (system-forming activity, communication, relations, management, self-government, interaction), which is a complete*

socio-pedagogical structure and provides in the process of its functioning and development of formation, realization and self-realization of the individual, his life realization in the physical, mental, social and spiritual spheres.

The designing technology of the educational system, which provides for the evaluation of the educational activity of the educational institution, modeling of the educational system, implementation of the project, determination of results and correction of the ways of further functioning of the educational system is characterized. The article emphasizes the need for the design and functioning of a humanistic educational system aimed at the full development of the individual.

Perspective directions of research of this problem include, in particular, the study of domestic and foreign experience of the specifics of modeling and design of modern educational systems.

**Key words:** educational system of general secondary education institution, project, designing, designing of educational system, technology of designing educational system of general secondary education institution.

**Постановка проблеми.** Створення та розвиток дієвих виховних систем у закладах загальної середньої освіти є нагальною потребою часу.

Як зазначається у Програмі «Нова українська школа», у поступі до цінностей вирішення потребує проблема девальвації виховної функції школи на фоні поширення ставлення до школи як до «освітньої послуги», зниження цінності виховання в педагогічній свідомості та дефіциту форм, методів, технологій виховної роботи щодо формування культури вибору світоглядних, моральних зразків, формування соціокультурної ідентичності учнів, потенціалу громадянської дії у дітей і молоді.

Відповідно, актуалізується проблема використання особистісно-орієнтованих технологій, зокрема технології проектування виховних систем закладів загальної середньої освіти.

**Аналіз досліджень.** Загальну характеристику потенціалу виховних систем, їх становлення і розвиток здійснено в дослідженнях О. Гречаник, В. Кабуша, Л. Новикової, В. Оржеховської, Г. Сороки, Т. Федорченко та ін. Основи проектування виховного процесу та проектування педагогічних, освітньо-виховних, сучасних виховних систем досліджували Л. Байбородова, В. Доучаєва, О. Коберник, О. Кравцов, С. Прищеп та ін.

Зокрема, Є. Степанов досліджує сутність персоніфікованих виховних систем та основи їх проектування (Степанов, 2017).

У дослідженнях О. Кравцова висвітлено проектування виховної системи в контексті полікритеріального підходу до педагогічної дійсності (Кравцов, 2003).

Однак необхідно дослідити особливості технології проектування виховної системи школи за сучасних умов.

**Мета статті** полягає у характеристиці технології проектування виховної системи школи.

**Виклад основного матеріалу.** Виховну систему закладу загальної середньої освіти визначаємо як комплекс взаємопов'язаних і взаємозумовлених основних компонентів (виховної мети,

концепції, завдань, суб'єктів (учнів, педагогів, батьків), життєвого простору (системоутворюючої діяльності, спілкування, відносин, управління, самоуправління, взаємодії), що становить цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечує у процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію і самореалізацію особистості, її життєздійснення у фізичній, психічній, соціальній і духовній сферах.

Виховна система закладу освіти належить до складних соціальних систем і має спільні з ними (системами) характеристики: цілісність, структурованість, цілеспрямованість, взаємодію із середовищем та іншими системами, динамізм, відкритість, ієрархічність.

У працях Є. Степанова започатковано дослідження проектування, побудови та функціонування персоніфікованих виховних систем, спрямованих на створення сприятливих умов для розвитку конкретної особистості як суб'єкта саморозвитку, індивідуальної та спільної діяльності (життєдіяльності). Основу (ядро) зазначеної системи становить одна чи декілька спільнот людей, їх ідей, стосунків, дій (Степанов, 2017: 16).

Термін «проект» (від латинського «*pro*» – наперед і «*jacere*» – кидати) перекладається як викинутий, виставлений наперед; план дій, задум. У дослідженнях О. Коберника «проект» визначено як прототип, ідеальний образ імовірного або можливого об'єкта, проектування – як створення ідеального опису майбутнього об'єкта, що передує його реалізації. Педагогічне проектування дослідник тлумачить як цілеспрямоване творче попереднє визначення і конструювання програми сумісної діяльності суб'єктів педагогічного процесу та її подальшої реалізації, спрямованої на забезпечення особистісно-розвивального підходу у досягненні мети виховання (Коберник, 2012: 106).

На думку В. Давидова, характерною особливістю проектування є створення нового продукту й, одночасно, пізнання того, що лише може виникнути, а не вивчення того, що вже існує (Давидов, 1996: 506).

Як справедливо наголошував А. Макаренко: «Коли ви бачите перед собою вихованця – хлопчика чи дівчинку, ви повинні проєктувати більше, ніж здається для ока. І це завжди правильно» (Макаренко, 1954: 81).

Проєктування виховної системи закладу загальної середньої освіти розглядаємо як цілеспрямоване визначення програми життєдіяльності суб'єктів педагогічної взаємодії, всі компоненти якої взаємопов'язані між собою, складають цілісну структуру та забезпечують досягнення визначених цілей і задач виховання.

Науковець О. Кравцов визначає створення виховної системи як основної технології здійснення виховного процесу та характеризує її цілісний соціально-педагогічний організм, що виникає внаслідок взаємодії суб'єктів виховного процесу (учнів, педагогів, батьків) і вирізняється інтегративними характеристиками: способом життя шкільного колективу, його єдиним часовим і ціннісно-орієнтаційним полем (Кравцов, 2003: 14).

Загалом, поняття «технологія» походить від грецьк. «τεχνη» – майстерність, техніка та «λογος» – наука, вчення.

В. Ковальчук виокремлює такі компоненти проєктної технології: цільовий, змістово-інформаційний, діяльнісно-операційний, оцінно-результативний, корекційний (Ковальчук, 2016: 284–286).

Сучасні дослідники Л. Байбородова, Є. Степанов розглядають технологію проєктування виховної системи класу як низку по чергово виконуваних дій:

- актуалізації знань класного керівника щодо використання системного підходу у виховній діяльності, проєктуванні та побудові виховної системи;
- складання плану роботи з організації проєктування виховної системи класу;
- вивчення учнівського колективу, результатів попередньої роботи з ним;
- формування класним керівником образу класу і процесу виховання в ньому;
- організації спільної діяльності дітей і дорослих щодо проєктування образу класу;
- створення концепції виховної системи класу та програми її побудови;
- науково-методичної та управлінської експертизи розробленого концептуального задуму (Байбородова, Степанов, 2012: 141–142).

У дослідженнях О. Кравцова визначено такі етапи проєктування виховної системи школи: передпроєктний, організаційний, етап ситуацій-

ного та понятійного самовизначення, ціннісно-змістового самовизначення, концептуалізації, програмування, реалізації проєктного задуму, рефлексії (Кравцов, 2003: 18–19).

Поділяємо думку О. Кравцова про те, що проєктування виховної системи буде ефективним механізмом її розвитку, якщо здійснюватиметься на основі технології, побудованої на цінностях суб'єктів освітнього процесу (Кравцов, 2003: 5).

Виникає необхідність створення виховної системи, спрямованої на розвиток особистості дитини; до таких систем належать насамперед гуманістичні виховні системи.

В. Кабуш розглядає гуманістичну технологію як наукове проєктування і точне відтворення педагогічних дій. За допомогою педагогічного потенціалу технологія моделює в декілька етапів виховні процеси та систему. Для реалізації гуманістичної технології необхідно забезпечити:

- позитивне сприйняття дитини педагогом;
- виховання без примушування та насильства;
- свободу і творчість;
- виховуючі ситуації;
- гру та ігрову діяльність;
- етику ненасильства (Кабуш, 2001: 12).

Технологія проєктування виховної системи передбачає оцінювання виховної діяльності та потенціалу закладу загальної середньої освіти; створення теоретичної моделі виховної системи потребує визначення мети, обґрунтування концепції виховної системи, вирішення учасниками системи (учнями, педагогами, батьками) завдань, спрямованих на створення життєвого простору (спілкування, системоутворюючу діяльність, відносини, управління, самоуправління, взаємодію); визначення критеріїв, показників результативності виховної системи та можливість здійснювати коригувальний вплив. Реалізація проєкту – «матеріалізація» змодельованої системи – уможлиблює втілення проєкту в життя, вибір варіантів щодо подальшого функціонування виховної системи.

**Висновки.** Таким чином, впровадження технології проєктування виховних систем різного типу (персоніфікованої виховної системи, виховної системи класу та насамперед виховної системи закладу загальної середньої освіти) дає змогу досягти мету виховного процесу на сучасному етапі розвитку суспільства.

Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Дослідження потребує вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду моделювання та проєктування сучасних виховних систем.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байбородова Л. В., Куприянова Г. В., Степанов Е. Н. и др. Технологии педагогической деятельности. 3 часть: Проектирование и программирование : учебное пособие / под ред. Л. В. Байбородовой. Ярославль : Издательство Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, 2012. 303 с.
2. Виховні системи навчальних закладів: теорія та практика / уклад. О. Є. Гречаник. Харків : Основа, 2014. 224 с.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения : монография. Москва : Интор, 1996. 544 с
4. Докучаева В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2007. 46 с.
5. Кабуш В. Т. Теория и практика формирования гуманистической воспитательной системы : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Минск, 2001. 39 с.
6. Ковальчук В. А. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2016. 514 с.
7. Коберник О. М. Сутнісна характеристика проектування педагогічного процесу. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2012. Ч. 2. С. 101–109.
8. Кравцов А. О. Проектирование воспитательной системы школы в контексте поликритериального подхода к анализу педагогической действительности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2003. 26 с.
9. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу. Київ, 1954. Т. 5. 382 с.
10. Новикова Л. И. Воспитание как педагогическая категория. *Педагогика*. 2000. № 6. С. 32–33.
11. Оржеховська В. М., Федорченко Т. Є. Технології розбудови виховної системи загальноосвітнього навчального закладу. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 172 с.
12. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. Київ, 2018. 40 с.
13. Степанов Е. Н. Персонифицированная система воспитания ребенка: первоначальные представления. *Классный руководитель*. 2017. № 3. С. 5–17.

## REFERENCES

1. Bajborodova, L. V., Kuprijanova, G. V., Stepanov, E. N. et al. (2012). Tehnologii pedagogicheskoy dejatel'nosti: Proektirovanie i programmirovanie [Technologies of pedagogical activity: Design and Programming]. L. V. Bajborodova (Ed.) Jaroslavl': izdatel'stvo Jaroslavskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. K. D. Ushinskogo. 303 p. [in Russian].
2. Vykhovni systemy navchalnykh zakladiv: teoriia ta praktyka [Educational systems of educational institutions: theory and practice]. O. Ye. Hrechanyk (Ed.) (2014). Kharkiv: Osнова. 224 p. [in Ukrainian].
3. Davydov, V. V. (1996). Teorija razvivajushhego obuchenija [Theory of Developmental Learning]. Moskva: Intor, 544 p. [in Russian].
4. Dokuchaeva, V. V. (2007). Teoretyko-metodolohichni zasady proektuvannia innovatsiinykh pedahohichnykh system [Theoretical and methodological principles of designing innovative pedagogical systems]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].
5. Kabush, V. T. (2001). Teorija i praktika formirovanija gumanisticheskoy vospitatel'noj sistemy [Theory and practice of forming a humanistic educational system]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Minsk [in Russian].
6. Kovalchuk, V. A. (2016). Teoretychni ta metodychni osnovy profesijnoyi pidgotovky majbutnix uchyteliv do roboty v umovax variatyvnosti osvithno-vykhovnykh system [Theoretical and methodological foundations of professional training of future teachers to work in the conditions of variability of educational systems]. *Doctor's thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].
7. Kobernyk, O. M. (2012). Sutnisna kharakterystyka proektuvannia pedahohichnoho protsesu [Essential characteristic of pedagogical process design]. Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University. Part. 2, pp. 101–109. [in Ukrainian].
8. Kravcov, A. O. (2003). Proektirovanie vospitatel'noj sistemy shkoly v kontekste polikriterial'nogo podhoda k analizu pedagogicheskoy dejstvitel'nosti [Designing the educational system of the school in the context of a multicriteria approach to the analysis of pedagogical reality]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Sankt-Peterburg. [in Russian].
9. Makarenko, A. S. (1954). Metodyka orhanizatsii vykhovnoho protsesu [Methods of organization of the educational process]. Kyiv, T. 5. 382 p. [in Ukrainian].
10. Novikova, L. I. (2000). Vospitanie kak pedagogicheskaja kategorija [Education as a pedagogical category]. *Pedagogy*. issue 6, p. 32–33 [in Russian].
11. Orzhekhovska, V. M., Fedorchenko T. Ye. (2014). Tekhnolohii rozbudovy vykhovnoi systemy zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Technologies of development of educational system of a comprehensive educational institution]. Kirovohrad: Imeks-LTD. 172 p. [in Ukrainian].
12. Prohrama "Nova ukrainska shkola" u postupi do tsinnosti [The New Ukrainian School program is in the process of moving towards values] (2018). Kyiv. 40 p. [in Ukrainian].
13. Stepanov, E. N. (2017). Personificirovannaja sistema vospitanija rebenka: pervonachal'nye predstavlenija [Personalized child rearing system: initial views]. *Classroom teacher*. Issue 3, pp. 5–17. [in Russian].

**Kateryna HALATSYN,**  
*orcid.org/0000-0003-3297-8284*  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department  
of English for Engineering № 2  
of National Technical University of Ukraine  
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”  
(Kyiv, Ukraine) galatsyn\_kateryna@ukr.net

**Alla FESHCHUK,**  
*orcid.org/0000-0003-3683-099X*  
Teacher at the Department of English for Engineering № 2  
of National Technical University of Ukraine  
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”  
(Kyiv, Ukraine) fam2012@ukr.net

## FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF STUDENTS IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS BY MEANS OF GAME TECHNOLOGIES

*Formation of communicative culture of future specialists in engineering contributes to their professional development, growth and self-realization; ensures their readiness for successful professional activity. Interactive methods that ensure the interpersonal interaction of all its participants play an important role in the formation of communicative culture of a personality.*

*The aim of the paper is to analyse the essence, structure and functions of the game technologies in formation of communicative culture of the future specialists in engineering.*

*The article reveals the essence of the concept of communicative culture as a special quality of a personality of a future engineer, characterized by the system of communicative knowledge, the ability to control and regulate their linguistic behaviour, argue their position competently and convincingly, the ability to conduct business negotiations in the process of professional activity and choose the necessary style of behaviour to achieve the goal of a communicative act, collaborate productively in the process of professional tasks solving. Different game technologies are analyzed as a kind of interactive technologies (game discussions, game situations, exercise games, role-playing games); principles of organization of game activity as a means of formation of communicative culture (teacher-player, psychological support, openness, tolerance, reasoning of thoughts, actualization of achievements, positive, motivation through responsibility) are offered. Advantages of game technologies in formation of communicative culture of a personality of a future engineer (readiness for professional and interpersonal interaction) are presented.*

*The conclusions outline the basic prerequisites for activating the process of formation of communicative culture of students of higher technical educational institutions by means of game technologies (providing development activities, developing students' creativity and activity, creating a positive emotional environment, achieving some success).*

**Key words:** *communicative culture, formation of communicative culture, interactive methods, game, game technologies, student of higher technical educational institution.*

**Катерина ГАЛАЦИН,**  
*orcid.org/0000-0003-3297-8284*  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»  
(Київ, Україна) galatsyn\_kateryna@ukr.net

Алла ФЕЩУК,  
 orcid.org/0000-0003-3683-099X  
 викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2  
 Національного технічного університету України  
 «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»  
 (Київ, Україна) fat2012@ukr.net

## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗА ДОПОМОГОЮ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Сформованість комунікативної культури майбутнього фахівця інженерно-технічного спрямування сприяє його професійному становленню, зростанню та самореалізації; забезпечує його готовність до успішної професійної діяльності. Важливе значення у формуванні комунікативної культури особистості мають інтерактивні методи, які забезпечують міжособистісну взаємодію всіх його учасників.*

*Метою статті є аналіз сутності, структури та функцій ігрових технологій формування комунікативної культури у майбутніх фахівців інженерно-технічного профілю.*

*У статті розкривається сутність поняття комунікативної культури (особливої якості особистості майбутнього інженера, що характеризується сукупністю комунікативних знань, сформованістю умінь контролювати і регулювати свою мовну поведінку, грамотно і переконливо аргументувати свою позицію, вмінням вести ділові переговори у процесі професійної діяльності, швидко орієнтуватися у комунікативній ситуації й обирати необхідний стиль поведінки для досягнення мети комунікативного акту, продуктивно співпрацювати у процесі вирішення професійних завдань). Аналізуються різні ігрові технології як різновид інтерактивних технологій (ігрові дискусії, ігрові ситуації, ігри-вправи, рольові ігри); пропонуються принципи організації ігрової діяльності як засобу формування комунікативної культури (викладач-гравець, психологічна підтримка, відкритість, толерантність, аргументованість думок, актуалізація досягнень, позитив, мотивація через відповідальність). Подаються переваги ігрових технологій у формуванні комунікативної культури особистості майбутнього інженера (готовності до професійної та міжособистісної взаємодії).*

*У висновках окреслюються основні умови активізації процесу формування комунікативної культури студентів технічних вишів засобами ігрових технологій (забезпечення розвивальної діяльності, розвиток творчості й активності студентів, створення позитивного емоційного середовища, досягнення певного успіху).*

**Ключові слова:** комунікативна культура, формування комунікативної культури, інтерактивні методи, гра, ігрові технології, студент вищого технічного навчального закладу.

**Problem statement.** The development of the Ukrainian society, as well as of the whole human community, requires updating of the educational system. The essence of the educational system updating is based on the combination of competitive, high-quality professional training of future specialists of various profiles and cognizant philosophical and psychological, educational and communicative training. Such combination promotes professional development of future specialists, provides their constructive interaction not only in the professional, but also in interpersonal spheres. In this context, the problem of formation of communicative culture of future specialists of all specialties in general and, in particular, specialists of engineering field is kept current. It is obvious that the specific requirements for the communicative culture of the students of higher technical educational institutions are outlined as one of the most important components of their professional competence.

**Literature review.** The analysis proves that the formed communicative culture of the future specialist in engineering field contributes to the students' professional development, growth and self-realization;

ensures their readiness for successful professional activity, which requires interaction in the field of "man – technology".

Therefore, one of the tasks of higher vocational education is to find effective means of formation of the communicative culture of students of higher technical educational institutions for effective fulfilling of their professional functions in future. Consequently, the problem under study is relevant and timely.

In this regard, the problem of formation of communicative culture of an individual is complex and multifaceted and therefore was the subject of interdisciplinary research of scholars in different fields: psychologists, educators, sociologists, linguists, etc. In this context, the analysis of various scientific sources gives grounds for the statement that scientists reveal the essence of the concept of communicative culture of an individual, determine its functions, structure; analyze the objective and subjective factors that contribute to its formation, as well as study the obstacles and barriers to the successful formation of communicative culture of an individual. The focus of recent research has been on revealing of the peculiarities of

formation of communicative culture of an individual depending on age, specificity of future professional activity, etc.

According to the scientific studies, the detailed analysis of the concept of culture of interpersonal interaction is urgent. O. O. Gavryliuk defines the communicative culture of an individual as a complex dynamic personality formation, which reflects the social level of personality development, readiness for communication activity, system of views and actions that meet the needs for self-realization and the way to achieve the goals in communication, fruitful friendly interaction in different spheres of life (Gavryliuk, 2001: 115–160).

V. V. Sadova regards communicative culture as a multifunctional personal formation, which contains the art of speech and listening activity, objective perception and correct understanding of the person and underlines that this formation promotes the development of humane relationships and achievement of effective interactions on the basis of mutual interests (Sadova, 2000). In turn, O. V. Uvarkina interprets the communicative culture of a personality as a system of relationships for interaction with others in the form of a model of probable and real behavior, containing a system of communicative knowledge, skills and personality traits. The author defines communicative culture as a conscious, civilized personality trait, based on traits of a person's character, his/her communicative and organizational skills, personal qualities, and the need for communication and contact with others. This property is formed on the basis of acquired knowledge and skills and manifested in the ability to perform communication activities in different conditions (Uvarkina, 2003).

K. O. Halatsyn offers such definition of a communicative culture of students of higher technical educational institutions as a special quality of a personality of the future engineer, characterized by a system of knowledge in communication, skills to control and regulate linguistic behavior, argue standpoint competently and convincingly, ability to conduct business negotiations in the process of professional activity, orient quickly in a communication situation and choose the necessary manner of behavior to achieve the goal of a communicative act, cooperate productively in the process of professional problems solving (Halatsyn, 2012: 54–59).

Thus, the communicative culture of the future engineer, in our opinion, is an acquired ability of an individual, which must be formed and developed in the process of goal-oriented and systematic educational work of a higher technical educational institution. Based on the definitions presented above,

**the aim of this paper** is to analyze game technologies and their role in the formation of communicative culture of students of higher technical educational institutions.

**Main part.** The analysis of the psychological and pedagogical literature gives grounds for claiming that interactive methods, namely, such ways of organization of the educational process in a higher educational institution that ensure interpersonal interaction of all its participants, are important in the formation of communicative culture of an individual.

Game technologies rank one of the leading places among the interactive technologies, which are defined as a systematic way of organizing training, aimed at the optimal construction of the educational process and realization of its tasks (Piekhota, Kiktenko, Liubarska, 2002: 49). It is game technology that allows us to model a specific professional activity (or its particular aspect); in the process of implementation of such technology the professional qualities of future specialists, their creative skills, as well as communication skills, are actively formed and developed. According to D. V. Chernilevskiy, the correction of personality structure, his/her value orientations, value relations and internalization of the acquired knowledge and skills from the external sphere into internal are performed in the process of game technologies implementation (Chernilevskiy, 2002: 154).

In the course of the study it has been found that the game activity, which forms the basis of the game technology, performs many functions which are leading in the process of formation of communicative culture of an individual. So, first of all, it is necessary to distinguish incentive and motivational function that ensures the emergence of interest and, accordingly, a motive for a particular activity, which comprises the very basis of the communicative culture of an individual. Equally important is the educational and developmental function of the game activity, because it is in the game that the student learns something new, gains new knowledge, develops logic, creativity, thinking, attention and imagination. The interaction among the participants, establishment of communication, mutual influence, which determine its communicative function, are of particular importance in the game activity. Another important function is educational, which involves the education of participants in the game, formation of their positive personality qualities and traits, as well as entertaining function, which focuses on the students' fun, a certain kind of having a rest. Another essential, in our opinion, function of the game activity can be defined diagnostic function, because it allows us to determine the level of students' knowledge, the formation of their skills,



diagnose the level of education and readiness for interaction. Significant in the context of the formation of a communicative culture is the function of self-realization of the participants of the game activity, because the students can realize their potential opportunities, develop the skills, show some tastes in the game. The next function of the game activity is the correction function, which provides the correction of the student's personality, since the game activity allows us to make certain positive changes in the personality structure, such as: rethinking the motives of activity, values, ideals, beliefs, etc.

The analysis of the pedagogical literature shows that the game technologies are multifunctional and multidimensional. The most widely spread technologies are game discussions, game situations, games-exercises, role-plays, etc. Hence, games-exercises help to activate the mental processes of an individual, develop imagination, attention and logical thinking. They can be applied during lessons (cross-words, puzzles, quizzes), as well as during extracurricular work, including educational work, homework and independent work.

It should be emphasized that the game technology is based on a specific problematic situation that students solve in groups, summoning up the theoretical knowledge, experience and professional skills. Working on the game discussion, the communicative skills of future specialists are actively formed, their personal qualities such as tolerance, ability to prove their opinion, present themselves are developed. Evidence-based solutions for a specific problem are an important step in the professional growth and personal development of future engineers.

Another factor in the rapid spread of the game technologies is joint collective discussion of a certain problem, which encourages the exchange of thoughts, ideas, as well as search for the correct solution, while taking into account different options and choosing the most effective and correct one (which must be proven by the participants of the game).

The acquired experience proves that role-plays are very popular among the students. Such role identification contributes to the psychological reorientation of students, i.e. they are in the roles of manager, engineer, leading specialist, etc. At the same time, students present not only their professional knowledge, but also take responsibility for making certain decisions, overcome psychological barriers, present their concepts. Another important fact is that the teacher becomes one of the players, providing friendly and business atmosphere. The role-plays contribute to the demonstration of professional knowledge, skills, as well as personal qualities and ability of the future

specialist to perform professional and interpersonal interaction (Halatsyn, 2012: 54–59).

Studying the problem of formation of the communicative culture of students of higher technical educational institutions, we relied on N. A. Antoniuk's research, based on the use of imitation-game training, which involves the use of didactic, role-play, business and other games and imitations (Antoniuk, 2012: 7–11). The author notes, that in the course of such training the student learns to think independently, act, debate, adapt in a group, understand the motives and interests of other participants of the game, make decisions independently and interact with others. It is necessary to point out that, in the context of our study, the basis of the classification of game technologies comprises "the purpose of the game" criterion (Fig. 1).

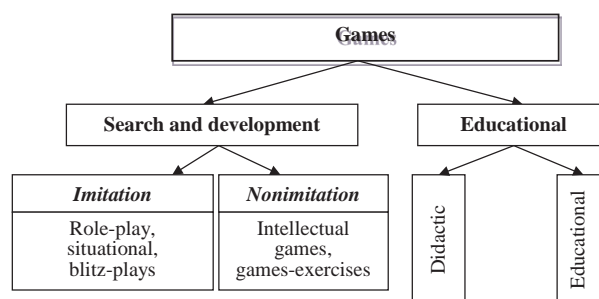


Fig. 1. Classification of games

Thus, according to the purpose, the games are classified into educational (aimed at formation of the personality of the future specialist, his/her communicative skills and gaining new knowledge) and search and development. Educational games include didactic, which provide mastery of the theory and practice of the specialist's activity, and those, which contribute to the formation of communication skills of a personality and, accordingly, the skills of interpersonal interaction. In turn, search and development games involve the presence of a problem and search for ways of its further study, which, in fact, contributes to the development of the personality of a future specialist, his creativity, qualities of a researcher, etc. Search and development games are also classified into imitation and non-imitation games.

In the course of the study we have identified the compulsory components of the game:

- 1) imitation of professional and pedagogical situation;
- 2) algorithm of actions in simulated situation;
- 3) imitation and playing roles, their distribution among students, taking into account the wishes of students, their capabilities, etc.;
- 4) emotionally positive game environment;
- 5) various solutions for the game situation;

6) result of the game activity, its discussion;

7) evaluation of the results of all game participants according to specific criteria (Antoniuk, 2012: 7–11).

The analysis of the psychological and pedagogical literature and practical activity made it possible to distinguish the basic requirements for the game technology:

1) clarity and specificity of the purpose of the game task;

2) clarity of the rules of the game activity that should be kept by all participants of the game;

3) means of conducting the game should include informative, educational and developmental materials;

4) competitiveness as a compulsory element of the game;

5) effectiveness of the game activity, objective evaluation of the players.

The main principles of the game activity organization as a means of formation of communicative culture of students of higher technical educational institutions are defined as the following: participation of a teacher in the role of a player, who encourages student's activity by advice and his own example; withdrawal of students' fear of playing activities and their psychological support; openness and pluralism of discussion, tolerance, argumentation of opinions; actualization of students achievements, their success; encouragement for the positive achievements; students motivation to participate in the game because of their personal responsibility and their importance in a particular situation.

**Conclusions.** The results of the research give grounds for the following conclusion: formation of communicative culture of the personality of the future

specialist is an extremely important and complex problem that is urgent for the scientists today. The reform of higher education in Ukraine is primarily aimed at the improvement of vocational education, the content of which lies not only in the formation of professional competence of future specialists, but also in the development of their positive personality traits in general and communicativeness and communicative culture in particular.

Game technologies play an important role in formation of communicative culture of students of higher technical educational institutions and ensure not only acquiring deep professional knowledge by future professionals, but also their readiness for professional and interpersonal interaction. In order to solve the problem of formation of communicative culture of students of technical universities, game technologies should provide, firstly, developmental activity, that is, motivation of students to play, to the very process of game activity; secondly, contribute to the development of students' creativity and activity; thirdly, ensure the creation of the positive emotional environment in which students would feel uplifting, positive, competitiveness, cooperativeness; fourth, should be based on the students' achievement of success, their vision of their own activity.

The effectiveness of formation of communicative culture of students of higher technical educational institutions depends on the content of the game technologies, their procedure, as well as on the management of this process by the teacher who is considered to be a professional in the communicative culture, an equal player and students' partner.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Антонюк Н. А. Теоретичні основи міжособистісної педагогічної взаємодії. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2012. № 8 (233). С. 7–11.
2. Гаврилюк О. О. Формування комунікативної культури студентів вищих педагогічних закладів засобами поза аудиторної роботи. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2001. Вип. 5. С. 115–160.
3. Галацин К. О. Особливості формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів. *Науковий вісник ВНУ ім. Лесі Українки*. 2012. № 8 (233). С. 54–59.
4. Садова В. В. Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2000. 18 с.
5. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін. Освітні технології : навчально-методичний посібник / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2002. 255 с.
6. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учебное пособие. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. С. 154.
7. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 22 с.

#### REFERENCES

1. Antoniuk N. A. Teoretychni osnovy mizhosobystisnoji pedaghoghichnoji vzajemodiji [Theoretical Foundations of Interpersonal Pedagogical Interaction]. *Naukovyj visnyk Volynskogho nacionaljnogho universytetu im. Lesi Ukrainky*. 2012, 8 (233), pp. 7–11 [in Ukrainian].
2. Gavryliuk O. O. Formuvannja komunikatyvnoji kuljтуры studentiv vyshhykh pedaghoghichnykh zakladiv zasobamy poza audytornoji roboty [Formation of Communicative Culture of Students of Higher Pedagogical Institutions by Means of Extracurricular Work]. *Tvorcha osobystistj uchytelja: problemy teoriji i praktyky*. 2001, Vyp. 5, pp. 115–160. [in Ukrainian].

3. Halatsyn K. O. Osoblyvosti formuvannja komunikatyvnoji kuljтуры studentiv vyshhykh tekhnichnykh navchaljnykh zakladiv [Features of Formation of Communicative Culture of Students of Higher Technical Educational Institutions]. *Naukovyj visnyk VNU im. Lesi Ukrajinky*. 2012, № 8 (233), pp. 54–59 [in Ukrainian].
4. Sadova V. V. Formuvannja komunikatyvnoji kuljтуры vchyteliv pochatkovykh klasiv u procesi metodychnoji roboty [Formation of Communicative Culture of Primary School Teachers in the Process of Methodical Work]. Avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. 2000, 18 p. [in Ukrainian].
5. Piekhota O. M., Kiktenko A. Z., Liubarska O. M. et al. Osvitni tekhnologhiji : navch.-metod. posib. [Educational Technologies: study guide]. / za zagh. red. O. M. Pjehoty. Kyjiv : A.C.K., 2002, 255 p. [in Ukrainian].
6. Chernilevskiy D. V. Didakticheskie tehnologii v vysshej shkole : Ucheb. posobie dlja vuzov. [Didactic Technologies in Higher School : Study Guide for higher educational institutions]. Moskva : JUNITI-DANA, 2002, p. 154 [in Russian].
7. Uvarkina O. V. Formuvannja komunikatyvnoji kuljтуры studentiv vyshhykh medychnykh zakladiv osvity v procesi vyvchennja psykhologho-pedagoghichnykh dyscyplin [Formation of Communicative Culture of Students of Higher Pedagogical Educational Institutions in the Process of Studying Psychological and Pedagogical Disciplines]. Avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyjiv, 2003, 22 p. [in Ukrainian].

УДК 378.126

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208584>

**Vita ГЕРАЩЕНКО,**

*orcid.org/0000-0001-7559-4139*

*аспірант кафедри педагогіки і психології вищої школи*

*Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*

*(Київ, Україна) vita\_0792@ukr.net*

## **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ПРАВОЗНАВСТВА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

*У статті висвітлено сучасний стан професійної підготовки викладачів правознавства в умовах закладу вищої освіти. Аналізуються праці вітчизняних науковців із проблеми підготовки викладачів правознавства, яка досліджується в різних аспектах. Наголошено, що підготовка викладачів правознавства здійснюється в умовах магістратури (спеціальність «Педагогіка вищої школи»), цей процес регламентовано державними документами та державними галузевими стандартами, які допомагають цілеспрямованому плануванню й організації освітнього процесу, змісту професійної підготовки. Підкреслено, що Міністерством освіти і науки України розроблено Стандарт вищої освіти за другим (магістерським) рівнем вищої освіти (галузь знань 08 «Право», спеціальність 081 «Право»), що відповідає вимогам Болонського процесу і базується на компетентнісному підході.*

*Зазначено, що професійна підготовка викладачів правознавства спрямована на формування в них професійних компетентностей.*

*Акцентовано увагу на вдосконаленні підручників із правознавчих дисциплін, зокрема практичного посібника «Видання підручників і навчальних посібників нового покоління», який висвітлює ґрунтовні теоретичні підходи до створення навчальної літератури, нормативних документів щодо сучасних вимог до оформлення друкованих матеріалів і підручника для правників «Медіація у професійній діяльності юриста», що вміщує усі навчальні матеріали, необхідні для теоретичного засвоєння та практичного застосування знань, умінь, навичок із медіації.*

*Підсумовано, що викладачі правознавства відповідно до набутих знань, вмінь і навичок повинні бути підготовлені до вирішення професійних проблем в умовах виконання посадових обов'язків, а освітньо-професійна програма підготовки, крім нормативних юридичних дисциплін, повинна містити психолого-педагогічну та науково-практичну підготовку.*

**Ключові слова:** *викладач правознавства, педагогіка вищої школи, компетентнісний підхід, навчальна дисципліна, практичний посібник.*

**Vita HERASHCHENKO,**

*orcid.org/0000-0001-7559-4139,*

*Postgraduate at the Pedagogical and Psychological Schools Department*

*of National Pedagogical Dragomanov University*

*(Kyiv, Ukraine) vita\_0792@ukr.net*

## **PROFESSIONAL TRAINING OF LAW TEACHERS: PROBLEM AND PERSPECTIVES**

*The article highlights the current state of professional training of law teachers in higher education. The works of national scientists on the problem of training of law teachers, which are studied in various aspects, are analyzed. It is emphasized that the training of law teachers is carried out in terms of magistracy, specialty "Pedagogy of higher education", this process is regulated by state documents and state industry standards that help purposeful planning and organization of the educational process, the content of vocational training. It is emphasized that the Ministry of Education and Science of Ukraine has developed the Higher Education Standard for the second (master's) level of higher education, the field of knowledge 08 "Law", specialty 081 "Law", which meets the requirements of the Bologna process and is based on a competent approach.*

*It is stated that the professional training of law teachers is aimed at forming their professional competences.*

*The emphasis is on the improvement of textbooks in jurisprudence, in particular, a practical guide "Publishing of textbooks and textbooks of the new generation", which highlights the grounded theoretical approaches to the creation of educational literature, regulations on modern requirements for the design of printed materials and print materials activity of the lawyer, which contains all the educational materials necessary for the theoretical mastering and practical application of knowledge, skills, mediation skills.*

*It is concluded that law teachers, in accordance with the acquired knowledge, skills and skills, should be prepared for the solution of professional problems in the conditions of fulfilling their duties, and the educational and professional training program should include psycho-pedagogical and scientific-practical training in addition to the normative legal disciplines.*

**Key words:** *law teachers, higher education pedagogy, competence approach, discipline, practical guide.*



**Постановка проблеми.** Сьогодні вища освіта набуває вирішального значення для визначення не тільки рівня освіченості та культури конкретної людини, а й суспільства загалом. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти в Україні освіта має стати стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені.

Визначна роль у формуванні культурних цінностей, наукового та інтелектуального потенціалу суспільства належить вищим навчальним закладам, основу яких становить професійна діяльність професорсько-викладацького складу – педагогів вищої школи (Бойко-Бузиль, 2012: 14).

На етапі інтеграції України до європейського освітнього простору пріоритетною проблемою вищих навчальних закладів педагогічного спрямування є підготовка викладача нової генерації. Саморозвиток, самоосвіта, самопроекування, самореалізація та самоактуалізація особистості – це підґрунтя нової парадигми в педагогіці вищої школи.

**Аналіз досліджень.** Під час проведеного психолого-педагогічного дослідження нами з'ясовано, що проблемі професійної підготовки викладачів правознавства присвятили роботи небагато вчених, зокрема І. Сопілко, О. Костенко, В. Маньгора, Б. Андрусин, Г. Кашкар'єв, В. Рижиков і т. д.

Аналіз наукової літератури переконує в тому, що проблема підготовки викладачів правознавства до професійної діяльності ще недостатньо вивчена та потребує значної уваги.

**Мета статті** – дослідити, проаналізувати професійну підготовку викладачів правознавства у провідних дослідженнях вітчизняних науковців.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні на нормативному рівні задекларовано положення про те, що майбутній педагог вищої школи відповідно до чинного законодавства (ст. 48 Закону України «Про вищу освіту») повинен мати повну вищу освіту й отримати спеціальну педагогічну підготовку. У зв'язку з приєднанням України до Болонської конвенції, переходом вищої освіти на ступеневу систему згідно з «Положенням про освітньо-кваліфікаційні рівні», затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України 20 січня 1998 р. за № 65, одне з основних місць у системі вищої освіти займає магістратура як спеціалізована частина з напрямку, яка забезпечує підготовку кадрів для науково-дослідної й науково-педагогічної діяльності (Приходько, 2011).

У «Положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні» зазначено, що освітньо-професійна про-

грама підготовки магістра забезпечує одночасне здобуття повної вищої освіти за спеціальністю та кваліфікації магістра. Освітньо-професійна програма підготовки магістра включає поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну, психолого-педагогічну, спеціальну та науково-практичну підготовку.

Постановою Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 р. № 507 затверджено перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснювалася підготовка фахівців за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями. Проте тільки у 2005 р. наказом Міністерства освіти і науки України від 31 березня 2005 р. № 193 було введено в дію Галузевий стандарт вищої освіти України – освітньо-професійну програму підготовки магістра за спеціальністю 8.00005 «Педагогіка вищої школи», що унормовував підготовку викладачів у вищих навчальних закладах в умовах магістратури. Цей процес регламентовано законодавчими документами та державними галузевими стандартами, які є орієнтирами для цілеспрямованого планування й організації освітнього процесу, змісту професійної підготовки, вибору методів і засобів, прогнозування результатів тощо. Чинний галузевий стандарт вищої освіти за спеціальністю спеціфічних категорій 8.000005 «Педагогіка вищої школи» (освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма підготовки магістра), затверджений ще у 2005 р., спрямовує дії науково-педагогічних працівників щодо професійної підготовки магістрів – викладачів вищої школи. У стандарті застосовано суто функціонально-діяльнісний підхід до визначення виробничих функцій випускника магістратури, змісту його типових завдань діяльності та умінь, назви змістових модулів дисциплін, що мають за мету формування цих умінь (Кравченко, 2017: 29–30).

Погоджуємося з думкою О. Огієнко, котра зазначає, що підготовка викладача вищої школи має певні особливості, зумовлені необхідністю запровадження моделі сучасного спеціаліста, яка зорієнтована на підготовку фахівця з гуманістичним світоглядом; розробку концепції формування гуманітарно-технічної української еліти; розробку й застосування нових методологічних підходів, інноваційних технологій навчання (Огієнко, 2015: 338).

Міністерством освіти і науки України розроблено Стандарт вищої освіти України за другим (магістерським) рівнем вищої освіти, галузь знань 08 «Право», спеціальність 081 «Право». Це стандарт нового покоління, відповідає вимогам Болонського процесу і базується на компетентнісному

підході. Відповідно до стандарту обсяг освітньо-професійної програми має становити 90–120, а для освітньо-наукової – 120 кредитів ЄКТС, із яких: мінімум 35% обсягу освітньої програми має бути спрямовано на забезпечення загальних та спеціальних (фахових) компетентностей за спеціальністю 081 «Право», не менше 30 кредитів ЄКТС (для освітньо-професійної) і не менше 20 кредитів ЄКТС (для освітньо-наукової) повинно спрямовуватися на формування практичних умінь і навичок за спеціальністю 081 «Право» у процесі практичної підготовки. Для освітньо-наукової освітньої програми додатково не менше 10 кредитів ЄКТС повинно спрямовуватися для забезпечення науково-дослідницької практики.

Окремо слід звернути увагу на змістове наповнення таких розділів, як «Перелік компетентностей випускника» та «Нормативний зміст підготовки здобувачів освіти, сформульований у термінах результатів навчання». Попри те, що методологічно поняття «компетентності» та «результати навчання» прийнято розрізняти, все ж таки слід мати на увазі, що компетентності, як і результати навчання, формуються під час реалізації освітньої програми. Хоча компетентності здебільшого оцінюються вже під час подальшої практичної професійної діяльності випускника, формування у студента відповідних компетентностей, як і результатів навчання, однаковою мірою має бути метою викладача, предметом його професійної уваги. У стандарті компетентності розподіляються на інтегральну, загальні та спеціальні (предметні або фахові), тоді як результати навчання стали «змішаним явищем», хоча потреба в їхній класифікації також існує (Панич: 2019).

Для того, щоб здійснювати підготовку хороших фахівців у сфері права, потрібно активно налагоджувати зв'язки вищих навчальних закладів із юридичними установами, підприємствами, організаціями, які уже володіють новітніми технологіями. Важливо, що суб'єктами інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі мають виступати не лише науково-педагогічні працівники, а й самі здобувачі вищої освіти. Необхідно посилити компетентісний підхід у формуванні змісту професійної підготовки майбутніх юристів шляхом включення до навчальних програм елементів змісту, засвоєння яких передбачає продуктивну навчально-пізнавальну діяльність студента, стимулює розвиток мислення, когнітивної сфери студента, його активної життєвої позиції. Не менш важливим є розроблення навчально-методичного супроводу дисциплін циклу професійної підготовки з використанням засобів комп'ютерної

підтримки, що забезпечують формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього фахівця (Сопілко, 2015: 159).

Як вважає О. Костенко, компетентісний підхід, пов'язаний із формуванням професійної компетентності фахівців, конкретизується у вимогах до підготовки майбутніх викладачів правознавства, здатних успішно працювати у громадянському, правовому суспільстві з ринковою економікою. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває засвоєння майбутнім викладачем правознавства умінь і навичок, вміння на основі набутих знань роботи правомірний вибір, зіставляти принципи державної політики у сфері освіти з освітньою практикою, формувати суб'єктивно-значущі етико-моральні та правові якості студентів, розвивати оцінно-ціннісну сферу особистості. Тому стосовно викладача необхідно ставити питання про компетентність у галузі права як частину його загальної та правової культури, яка забезпечується всім змістом освіти викладача. Такі викладачі, володіючи професійною компетентністю, здатні бути лідерами, творцями, професійно реагувати на «виклики» суспільства, на зміни в соціальних вимогах до освіти (Костенко, 2018: 79–80).

Б. Андрусишин звертає увагу на те, що перед вищим навчальним закладом, які здійснює підготовку фахівців за напрямом «Право», стоїть завдання не лише забезпечити студента професійними знаннями юриста, а й сформувати низку професійно значущих і соціально необхідних особистісних якостей правознавця (фахових компетенцій правника). Фактично єдиним в Україні вищим навчальним закладом, який уже реально, за власної ініціативи та результативно виконує це важливе завдання, є Національний педагогічний Університет імені М. П. Драгоманова. Специфікою підготовки правознавців у цьому виші є педагогічно-правознавча складова частина у змісті навчальної програми студентів поряд зі стандартним набором нормативних юридичних дисциплін (Андрусишин: 2017).

Слід також зазначити, що окремі навчальні дисципліни та відповідні підручники (навчальні посібники) все ще продовжують відчувати на собі вплив радянської юридичної доктрини. Переважна більшість її положень була сформована у штучному порядку, будучи заснованою на ідеї повної (тотальної) підпорядкованості (підлеглості) особистості радянській державі. Відповідно, українська правнича література має бути позбавлена усіх нашарувань радянської юридичної доктриналістики.

Основними шляхами вдосконалення підручників із правознавчих дисциплін для вищих

навчальних закладів є: 1) на сучасному етапі підручники повинні відповідати державним вимогам до навчального предмета; 2) завершення розробки і прийняття стандартів вищої школи з правознавства відповідно до європейських стандартів, перехід на двоступеневу систему: (бакалавр, магістр) є нагальною потребою розвитку юридичної освіти; 3) при написанні підручників потрібно враховувати внесення змін до нормативно-правових актів і положення нових нормативно-правових актів, а також зміни у правовій системі України; 4) потрібно враховувати наукові досягнення юридичної науки взагалі та юридичних галузевих наук зокрема; 5) сучасні підручники із правознавчих дисциплін мають відповідати розвитку педагогіки, професійної освіти, методики викладання правознавства у вищих навчальних закладах; 6) активна співпраця у процесі створення підручників педагогів-практиків, учених-юристів; 7) розробка наукової теорії створення підручників із правознавчих дисциплін для вищих навчальних закладів; 8) єдині нормативні вимоги є необхідною умовою створення якісного підручника; 9) важливим критерієм оцінки підручника є відповідність санітарним і поліграфічним вимогам; 10) суттєве значення має художнє й естетичне оформлення підручника; 11) узгодження освітньо-професійних програм кваліфікаційних рівнів підготовки юристів на основі наступності та неперервності; 12) урахування міжпредметних зв'язків правових дисциплін; 13) урахування міжнародного досвіду у сфері підручникотворення та використання міжнародних і європейських стандартів; 14) укладачі підручників із правознавства мають виходити з положень особистісно-орієнтованого, людиноцентричного, компетентісного, правознавчого підходів до навчання правознавства та підготовки майбутніх юристів; поряд із друкованими варіантами підручників із правознавства мають існувати електронні підручники (Маньгора, 2014: 166–167).

І. Сопілко вважає, що потрібно переходити до підготовки навчальної літератури, яка була б позбавлена низки вад і відповідала сучасним методам і організаційним формам навчання. Вихід вбачається у відмові від традиційних видань і створенні інтерактивних джерел. Тут свою роль має відіграти застосування мультимедійних комплексів як засобів навчання у ході навчального процесу, що створює підґрунтя для розширення поля самостійності, розвитку творчих здібностей студентів у навчальній діяльності та перетворення їх на активних суб'єктів педагогічної взаємодії. Саме підготовка презентації навчального матеріалу дозволяє студентам навчитися сортувати

інформацію, вдосконалювати методи доступу до інформації, а також працювати із нетрадиційними джерелами інформації. Логічний та образний способи засвоєння інформації у такому разі роблять процес навчання більш насиченим і цікавим (Сопілко, 2015: 160).

Нещодавно вийшов у світ практичний посібник «Видання підручників і навчальних посібників нового покоління», автором якого є директор Навчально-наукового інституту євроінтеграційних досліджень доцент Іван Артьомов. Цей посібник рекомендований до друку Вченою радою Ужгородського національного університету.

У посібнику висвітлено не тільки ґрунтовні теоретичні підходи до створення навчальної літератури, але й нормативні документи щодо сучасних вимог до оформлення друкованих матеріалів.

Автор спирається на власний величезний практичний досвід підготовки навчальних видань, що пройшли апробацію в навчальному процесі та здобули визнання на престижних міжнародних освітнянських виставках. Тому пропонований посібник стане у пригоді фахівцям різних галузей освітньої сфери, а також усім зацікавленим у проблематиці розроблення навчально-методичного забезпечення з різних дисциплін.

Навчальна література нового покоління має в своєму арсеналі чимало сучасних інтерактивних моделей представлення інформації на різних носіях і, забезпечуючи таким чином ліпшу інтеракцію, є не лише чинником підвищення якості навчання, а й рушійною силою для реформації освітніх галузей. Видавнича галузь модифікується, а видання з використанням новітніх динамічних форматів уже завойовують прихильність і довіру читацької аудиторії, чому сприяють цифровізовані комунікаційні практики та загальна технологізація та інформатизація суспільства.

Цікавим, на наш погляд, став той факт, що в рамках реалізації проекту ГО «Українська академія медіації» «Підтримка юридичних вищих навчальних закладів шляхом розроблення навчально-методичного забезпечення викладання дисциплін із медіації задля поліпшення якості юридичної освіти та сприяння ширшому застосуванню альтернативних механізмів вирішення спорів», яка реалізується за підтримки американського народу, наданої через Агентство США з міжнародного розвитку (USAID) в рамках Програми «Нове правосуддя», в Україні видано перший підручник для правників «Медіація у професійній діяльності юриста».

Мета проекту – підвищити якість юридичної освіти в Україні шляхом розроблення модельного

навчально-методичного забезпечення викладання дисциплін з медіації задля повсюдного його впровадження у підготовку юристів, а також створення якісного інформаційного джерела для практикуючих юристів щодо медіації для використання у їхній професійній діяльності.

Підручник презентовано на чотирьох заходах у регіонах на базі найбільш авторитетних правничих шкіл (у Києві, Харкові, Чернівцях та Одесі). У межах презентаційної компанії буде проведено серію воркшопів для зацікавлених викладачів із метою надання методичної допомоги щодо застосування матеріалів видання в освітньому процесі.

До роботи над підручником залучено суддів, нотаріусів, медіаторів і представників провідних закладів вищої освіти, серед яких Національний університет «Одеська юридична академія», Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова, Міжнародний Гуманітарний Університет Національний університет «Києво-Могилянська академія», Київський національний торговельно-економічний університет, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, Прикарпатський Університет імені Василя Стефаника, Український Католицький Університет.

Пропонований підручник стане першим в Україні навчальним виданням щодо медіації орі-

єнтованим на юристів. У дидактичному відношенні підручник вміщуватиме усі навчальні матеріали, необхідні для теоретичного засвоєння та практичного застосування знань, умінь, навичок із медіації. Про затребуваність такого навчального видання свідчить готовність викладачів правничих шкіл, медіаторів і практикуючих юристів взяти участь у його написанні та промоакції. Очікується, що підручник заповнить прогалину в навчально-методичному забезпеченні освітнього процесу у правничих закладах вищої освіти та стимулюватиме уведення медіації як обов'язкового компоненту вищої юридичної освіти в Україні.

Отже, професійна підготовка викладачів правознавства повинна враховувати найактуальніші, найперспективніші вітчизняні та світові тенденції розвитку вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки викладачів правознавства, крім нормативних юридичних дисциплін, повинна забезпечувати поглиблену гуманітарну та науково-практичну підготовку.

**Висновки.** Таким чином, нова парадигма розвитку вищої освіти, нові виклики диктують необхідність зміни підходів і методів у підготовці викладачів правознавства, підвищення їх іміджу та гідного виконання своїх професійних обов'язків, передбачають підготовку досвідчених і перспективних викладачів правознавства, що володіють практичними навичками та професійними компетентностями.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусишин Б. І. Проблеми підготовки викладача права. URL: <http://www.golos.com.ua/article/286146>.
2. Бойко-Бузько О. О., Горбенко С. Л. Методика викладання психології у вищій школі. Київ : Атіка, 2012. 272 с.
3. Костенко О. О. Формування правової компетентності майбутніх учителів історії і правознавства в теорії та практиці вищої освіти. *Соціум. Документ. Комунікація*. 2018. С. 76–91.
4. Кравченко В. М. Теоретичні і методичні засади модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2017. 612 с.
5. Маньгора В. В. Роль сучасних підручників з правознавчих дисциплін у фаховій підготовці майбутніх юристів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. С. 161–168.
6. Огієнко О. І. Підготовка викладача вищої школи в умовах магістратури: андрагогічний підхід. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. С. 336–342.
7. Приходько Т. П. Науково-методичні аспекти професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів. URL: [http://www.rusnauka.com/25\\_NNP\\_2011/Pedagogica/5\\_91957.doc.htm](http://www.rusnauka.com/25_NNP_2011/Pedagogica/5_91957.doc.htm).
8. Панич О. І. Система підготовки стандартів вищої освіти і перспективи її вдосконалення. URL: <http://www.education-ua.org/ru/articles/1324-sistema-pidgotovki-standartiv-vishchoji-osviti-i-perspektivi-jiji-vdoskonalennya>.
9. Сопілко І. М. Інновації в юридичній освіті. URL: [http://www.law.nau.edu.ua/images/Nauka/Naukovij\\_jurnal/2015/statji\\_n2\\_35\\_2015/32.PDF](http://www.law.nau.edu.ua/images/Nauka/Naukovij_jurnal/2015/statji_n2_35_2015/32.PDF).

#### REFERENCES

1. Andrusyshyn B. I. Problemy pidhotovky vykladacha prava [The problems of law teacher training]. URL: <http://www.golos.com.ua/article/286146>.
2. Boiko-Buzyl O. O., Horbenko S. L. Metodyka vykladannia psykholohii u vyshchii shkoli [Methods of teaching psychology in high school]. Kyiv: Atika, 2012. 272 s.
3. Kostenko O. O. Formuvannia pravovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv istorii i pravoznavstva v teorii ta praktytii vyshchoi osvity [Formation of legal competence of future history and law teachers in higher education theory and practice]. *Sotsium. Dokument. Komunikatsiia*. 2018. S. 76–91.



4. Kravchenko V. M. Teoretychni i metodychni zasady modernizatsii profesiinnoi pidhotovky vykladachiv vyshchoi shkoly v umovakh mahistratury [Theoretical and methodological principles of modernization of vocational training of teachers of higher education in the conditions of magistracy] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Klasychnyi pryvatnyi universytet. Zaporizhzhia, 2017. 612 s.
5. Manhora V. V. Rol suchasnykh pidruchnykiv z pravoznavchykh dystsyplin u fakhovii pidhotovtsi maibutnykh yurystiv [The role of modern textbooks in jurisprudence in the professional training of future lawyers]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*. 2014. S. 161–168.
6. Ohienko O. I. Pidhotovka vykladacha vyshchoi shkoly v umovakh mahistratury: andrahohichnyi pidkhid [Preparation of a high school teacher in a magistracy: an andragogical approach]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*. 2015. S. 336–342.
7. Prykhodko T. P. Naukovo-metodychni aspekty profesiinnoi pidhotovky vykladachiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Scientific and methodological aspects of professional training of teachers of higher educational establishments]. URL: [http://www.rusnauka.com/25\\_NNP\\_2011/Pedagogica/5\\_91957.doc.htm](http://www.rusnauka.com/25_NNP_2011/Pedagogica/5_91957.doc.htm).
8. Panych O. I. Systema pidhotovky standartiv vyshchoi osvity i perspektyvy yii vdoskonalennia [The system of preparation of standarts of higher education and prospects for its improvement]. URL: <http://www.education-ua.org/ru/articles/1324-sistema-pidgotovki-standartiv-vishchoji-osviti-i-perspektivi-jiji-vdoskonalennya>.
9. Sopilko I. M. Innovatsii v yurydychnii osviti [Innovations in legal education]. URL: [http://www.law.nau.edu.ua/images/Nauka/Naukovij\\_jurnal/2015/statji\\_n2\\_35\\_2015/32.PDF](http://www.law.nau.edu.ua/images/Nauka/Naukovij_jurnal/2015/statji_n2_35_2015/32.PDF).

**Тетяна ГОРОХІВСЬКА,**  
[orcid.org/0000-0001-5997-4676](https://orcid.org/0000-0001-5997-4676)

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти  
Національного університету «Львівська політехніка»  
(Львів, Україна) [t.gorohivska@gmail.com](mailto:t.gorohivska@gmail.com)

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз особливостей професійно-педагогічної діяльності як методологічної основи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів. Проаналізовано науково-педагогічну літературу, присвячену проблемі дослідження сутності та змісту поняття «професійно-педагогічна діяльність», визначено особливості взаємозв'язку дефініцій «професійно-педагогічна діяльність» та «професійно-педагогічна компетентність» у наукових дослідженнях. Наголошено, що, незважаючи на чималий науковий доробок, присвячений обґрунтуванню підвалин професійної діяльності педагогів, у сучасних науково-педагогічних дослідженнях спостерігається неоднозначність розуміння сутності даного поняття. Визначено основні підходи науковців до виокремлення видів професійної діяльності сучасного викладача, водночас особливу увагу приділено розгляду функцій професійної діяльності педагога. З'ясовано, що зміст професійної діяльності викладача вищої школи містить гностичний (науково-дослідницький) компонент, проєктувальний компонент, конструктивний компонент, організаторський і комунікативний компоненти. Зауважено, що професійно-педагогічна компетентність як складний професійно-особистісний феномен є однією з важливих характеристик педагогічної діяльності викладача, інтегральною якістю, що визначає ефективність його діяльності, виражається у здатності діяти адекватно, самостійно і відповідально у професійній ситуації, відображає готовність до саморозвитку, проявляється у професійній активності, що дозволяє характеризувати викладача як суб'єкта педагогічної діяльності. Підкреслено, що структура і зміст професійно-педагогічної компетентності викладача відзначаються характерними особливостями його професійної діяльності. Зроблено висновок про те, що професійно-педагогічна діяльність викладача вищої школи являє собою поліфункціональну, багатоцільову, багатовидову сферу діяльності, а також виступає джерелом тих вимог, які формують зміст професійно-педагогічної компетентності викладача.

**Ключові слова:** професійно-педагогічна діяльність, професійно-педагогічна компетентність, викладач вищої школи, професійно-педагогічна підготовка, професійний розвиток.

**Tetiana HOROKHIVSKA,**  
[orcid.org/0000-0001-5997-4676](https://orcid.org/0000-0001-5997-4676)  
Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogics and Innovative Education  
of Lviv Polytechnic National University  
(Lviv, Ukraine) [t.gorohivska@gmail.com](mailto:t.gorohivska@gmail.com)

## SOME CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY AS METHODOLOGICAL BASIS FOR DEVELOPING PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMPETENCY IN UNIVERSITY TEACHERS

The paper theoretically analyzes some characteristics of professional-pedagogical activity as a methodological basis for developing professional-pedagogical competency in university teachers. It analyzes scientific-pedagogical literature on the essence and content of professional-pedagogical activity. It indicates that there is no unified understanding of this concept in scientific pedagogical research, even though many studies have been devoted to the principles of professional-pedagogical activity. It singles out the main approaches to distinguishing types of professional-pedagogical activity. At the same time, special attention is paid to function of pedagogical activity of university teachers. Also, the paper clarifies that the content of university teachers' professional activity includes the gnostic (research-related), project-related, structural, organizational and communicative components. The paper shows that professional-pedagogical competency as an intricate professional-and-personal phenomenon is one of the most important characteristics of university teachers' pedagogical activity and an integral quality determining the effectiveness of their activities. It expresses the ability to act in professional situations adequately, independently and responsibly and reflects readiness for self-development. Besides, it manifests itself in professional initiative, which allows one to characterize the university teacher as a subject of

*pedagogical activity. The paper highlights that the structure and content of university teachers' professional-pedagogical competency involve some characteristic features of their professional activity. It concludes that professional-pedagogical activity of university teachers is a multi-functional, multi-purpose, multi-faceted sphere of activity, as well as a source of those requirements, which shape the content of university teachers' professional-pedagogical competency.*

**Key words:** *professional-pedagogical activity, professional-pedagogical competency, university teacher, professional teacher training, professional development.*

**Постановка проблеми.** Якість освіти в умовах модернізації системи вищої школи є одним із ключових завдань сучасної освітньої політики нашої держави. Ефективність реалізації цього завдання багато в чому залежить від кадрового потенціалу і професіоналізму працівників закладів вищої освіти. Сучасна вища школа орієнтована на забезпечення якісно нового рівня підготовки спеціалістів, оновлення змісту, технологій навчання, форм організації освітнього процесу. Такий інноваційний характер закладів освіти потребує і поступової реалізації концепції безперервності навчання і вдосконалення професійної майстерності викладачів. Особливе місце в цьому процесі посідає професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи, яка дозволяє йому ефективно здійснювати професійну діяльність у нових організаційно-педагогічних умовах. Пріоритетними для викладача мають стати цінності самореалізації і саморозвитку особистості, ідея свободи вибору змісту і способів професійно-педагогічної діяльності, розвиток власних аналітико-рефлексивних і креативних здібностей. Усе це зумовлює особливу актуальність цілеспрямованого розгляду специфіки професійно-педагогічної діяльності сучасного викладача вищої школи як методологічної основи розвитку його професійно-педагогічної компетентності.

**Аналіз досліджень** доводить посилення науково-педагогічної уваги до проблеми вивчення психолого-педагогічних особливостей професійної діяльності сучасних педагогів. Так, у працях вітчизняних і закордонних дослідників знайшли своє відображення: загальна феноменологія професійно-педагогічної діяльності (Ф. Гоноболін, Р. Гуревич, В. Кан-Калік, Н. Кузьміна, І. Кузьмінський, А. Маркова, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.); ключові компоненти педагогічної діяльності та провідні особистісні якості педагога (Л. Занков, С. Максименко, І. Огородніков, К. Родіна, Г. Щукін, І. Черемис та ін.); особливості професійної діяльності викладача вищої школи (А. Вербицький, З. Єсарева, О. Зубова, С. Іванова, І. Ісаєв, І. Кобиляцький та ін.); функціональний склад професійної діяльності викладача закладу вищої освіти (А. Барабанщиков, І. Зимняя, О. Коржуєв, Г. Матушанський, В. Семиченко, Л. Філіпова й ін.).

Не позбавлена уваги дослідників і проблема формування та розвитку професійно-педагогічної компетентності. Так, філософсько-методологічні і теоретичні засади професійної, педагогічної компетентності стали предметом тривалих дискусій авторів, серед яких В. Адольф, В. Баркасі, М. Бирка, Т. Браже, С. Бухальська, Б. Гершунський, В. Демиденко, О. Жирун, В. Лозова, В. Люльчик, Л. Мартинюк та ін. Дослідниками поглиблюються проблеми становлення професійної компетентності педагогів у сучасних умовах модернізації системи освіти (А. Бодальов, Н. Добровольська, М. Левківський, В. Мясішев, А. Мудрик, Н. Ничкало та ін.). Зокрема, відображення підходів до розуміння професійно-педагогічної компетентності викладача знаходимо у працях Н. Брюханової, І. Васильєва, І. Драч, І. Каньковського, О. Пометун, Л. Хомич та ін. Обґрунтуванню професійної компетентності як однієї з важливих характеристик професійно-педагогічної діяльності викладача присвячені праці О. Вознюк, О. Гури, А. Деркача, О. Дубасенюк, В. Зазикіна й інших авторів. Незважаючи на те, що кількість спеціальних досліджень, присвячених обґрунтуванню підвалин професійно-педагогічної компетентності, професійної діяльності викладача постійно зростає, доводячи поглиблення уваги науковців до цього перспективного напрямку, питання, пов'язані з пошуком однозначних підходів до взаємозв'язку, взаємозумовленості цих понять у сучасних педагогічних дослідженнях, потребують більшої уваги.

**Мета статті** – здійснення теоретичного аналізу особливостей професійно-педагогічної діяльності як методологічної основи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів. Мету статті конкретизовано в таких завданнях: проаналізувати науково-педагогічну літературу, присвячену проблемі дослідження сутності та змісту поняття «професійно-педагогічна діяльність»; визначити особливості взаємозв'язку дефініцій «професійно-педагогічна діяльність» і «професійно-педагогічна компетентність» у наукових дослідженнях.

**Виклад основного матеріалу.** Викладач вищої школи – це кваліфікований спеціаліст, який здійснює проектування, конструювання, упрова-

дження і реалізацію освітнього процесу в закладах професійної освіти з урахуванням специфіки і тенденцій розвитку освітнього простору, соціокультурного й економічного становища держави. Педагогічна сфера професійної діяльності викладача визначається особливою складністю як за своєю формою, так і за змістом. Така складність зумовлює не тільки тривалість становлення і розвитку даної сфери діяльності, але й сьогочасну наукову невизначеність. Так, розуміння дослідниками поняття «професійно-педагогічна діяльність» характеризується широким діапазоном визначень, як-от:

– здатність викладача від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, уміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях й акумулюючи інші ресурси для їх компенсації (Іванова, 2008: 110);

– особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передавання від старших поколінь молодшим накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їхнього особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві (Сластьонін, 2002: 24);

– умова, процес і результат об'єктивації особистості викладача, формування його професійно-педагогічної культури (Ісаєв, 2002:);

– вид духовно-практичної діяльності, існування якої зумовлене потребами суспільства в соціальному спадкуванні й відтворенні людини як суб'єкта суспільних відносин (Беляєва, 1993: 53);

– різновид професійної діяльності, спрямованої на передачу соціокультурного досвіду за допомогою навчання й виховання, на створення умов для особистісного розвитку тих, кого навчають (Галогузова, 1998: 175).

У рамках системного підходу діяльність викладача являє собою різновид педагогічної системи і сукупність таких взаємопов'язаних компонентів, як: мета діяльності; суб'єкт діяльності (викладач); об'єкт-суб'єкт діяльності (студент); зміст діяльності; способи діяльності; результат діяльності. Водночас характерною особливістю професійної діяльності викладача вищої школи є те, що вона складається з декількох взаємопов'язаних один з одним видів, які, у свою чергу, містять загальні компоненти. Класичною залишається позиція В. Кан-Калика і Н. Нікандрова (Нікандров, Кан-

Калик, 1987: 105), відповідно до якої головна відмінність однієї діяльності від іншої полягає в різниці їхніх об'єктів, які надають їй певної спрямованості, пов'язаної з характерною метою діяльності. Узагальнений вид діяльності визначається етапом взаємодії спеціаліста з об'єктом діяльності, який характеризується узагальненою метою. Саме тому діяльність викладача вищої школи є багатоцільовою, багатооб'єктною, багатовидовою.

Так, залежно від реалізації різних цілей діяльності викладача, до основних її видів можна віднести: педагогічну, науково-дослідну, професійну, адміністративно-господарчу, управлінську, комерційну, суспільну. Як види творчої діяльності варто виокремити діяльність науковця-дослідника і діяльність педагога. Важливість такого поділу підтверджує позиція З. Єсаревої, яка стверджує, що тільки поєднання наукової і педагогічної діяльності викладача визначає її продуктивність (Єсарева, 1974). Ми погоджуємось з означеною думкою, адже наукова і педагогічна діяльність викладача вищої школи являють собою нерозривне ціле і взаємозумовлюють одна одну.

М. Фіцула (Фіцула, 2006: 48) до основних напрямів діяльності відносить навчальну, методичну, дослідницьку і виховну. Л. Колесников виділяє у складі професійно-педагогічної діяльності педагога три основні елементи: педагогічне проектування, організацію педагогічного процесу, педагогічний аналіз. Л. Столяренко видами педагогічної діяльності визначає: діяльність викладача (навчальна), діяльність методиста (конструювання методів, прийомів навчання і виховання), діяльність методиста (побудова навчальних засобів і навчальних предметів), діяльність проектування навчальних програм (Княжева, 2011: 2).

Але, незважаючи на усталену думку авторів про те, що провідну роль у діяльності викладача відіграє саме педагогічна діяльність (усі інші види діяльності інтегруються нею), на практиці спостерігаємо її явне недооцінення. Передусім це пов'язано з реакцією на встановлені методи матеріального і морального стимулювання діяльності викладача вищої школи переважно за кількістю наукової продукції, що і призводить до диспропорції в зацікавленості викладача в науковій і педагогічній діяльності.

Доречно наголосити, що однією з найбільш важливих особливостей діяльності викладача є функції, які він виконує у процесі професійно-педагогічної діяльності. Сьогодні серед вітчизняних і закордонних науковців немає єдності в питанні номенклатури функцій педагога. Так,



С. Вершловський виділяє адаптивну і розвивальну функції, стверджуючи, що для викладача характерне радше пристосування власного досвіду до різноманітних професійних ситуацій, ніж його осмислення. Розвиток нових галузей знань став причиною включення компенсаторної, корегувальної, самоосвітньої й адаптивної функцій до основних функцій діяльності викладача (Г. Матушанський). А. Шербаков поряд з інформаційною, дослідницькою (гностичною), розвивальною, мобілізаційною виділив комунікативну, організаторську і конструктивну функції. З. Єсарева визначає як інтегративні педагогічні функції навчальну, розвивальну, орієнтаційну й інформативну.

Звертаючись до проблеми визначення функціонального складу професійно-педагогічної діяльності, І. Зимня виокремлює дві групи – функції цілепокладання, організаційно-структурні функції (Зимня, 1997). До першої групи ввійшли розвивальна, інформаційна, орієнтаційна, мобілізаційна функції, які авторка пов'язує з академічними, дидактичними здібностями педагога. Гностична, конструктивна, комунікативна, організаційна функції об'єднані у другу групу та відображають мовленнєві й перцептивні здібності педагога вищої школи.

Уважаємо за доцільне в рамках нашої роботи розглянути інтегративний підхід української дослідниці В. Семиченко до функціонального складу професійно-педагогічної діяльності. У своїй праці (Семиченко, 2004) науковець виокремлює функції-цілі, інструментальні функції-засоби й операційні функції-прийоми. Так, функції-цілі (навчальна, розвивальна, виховна) безпосередньо співвідносяться з напрямками педагогічної діяльності, її цілями і завданнями. Функції-засоби представлені прогностичною, мотиваційною, стимулюючою, діагностичною, науково-дослідною, ілюстративною, інформаційною та комунікативною функціями. Завдяки ним цілі педагогічної діяльності перетворюються на реальний процес взаємодії викладача зі студентами в умовах освітнього процесу ЗВО. У складі операційних функцій-приймів В. Семиченко розглядає управлінську, методичну, констатувальну, корегувальну й організаційну функції професійно-педагогічної діяльності (Семиченко, 2004).

Отже, визначальною особливістю професійно-педагогічної діяльності викладача є її поліфункціональність, яка передбачає одночасне виконання викладачем декількох взаємопов'язаних функцій. У цьому контексті О. Гура зазначає, що саме в єдності функції «відображають специфіку

професійної діяльності педагога вищої школи, підкреслюють її складний характер й визначають її тотальну комунікативну спрямованість» (Гура, 2008: 157).

Однією з невирішених проблем педагогіки вищої школи сьогодні є зміст структури професійно-педагогічної діяльності викладача. Так, В. Гінецинський, розглядаючи дану структуру з позиції системного підходу, виокремлює такі функціональні компоненти в її конструкції (Гінецинський, 1992): презентативний (викладання змісту навчального матеріалу); інсентивний (формування зацікавленості в засвоєнні інформації); коригуючий (корекція результатів діяльності); діагностичний (забезпечення зворотного зв'язку). Виходячи з того, що структура педагогічної діяльності являє собою систему дій педагога, спрямованих на досягнення поставлених цілей через розв'язання педагогічних завдань (Фіцула, 2006: 50), у цій системі З. Єсарева, а за нею Н. Кузьміна (Кузьміна, 1990; Єсарева, 1974) виокремлюють гносеологічний, конструктивний, організаційний, комунікативний компоненти. Розглянемо їх.

Гностичний (науково-дослідницький) компонент пов'язаний з умінням викладача вищої школи аналізувати переваги і недоліки власної діяльності, здійснювати наукові дослідження, пізнавати педагогічну діяльність, аналізувати педагогічний досвід. Даний компонент передбачає оволодіння такими знаннями: цілі педагогічної системи; об'єкт педагогічного впливу; зміст, засоби, форми і методи педагогічної діяльності; особистісні професійно значущі особливості викладацької діяльності; вплив і взаємодія учасників освітнього процесу. До способів гностичної діяльності викладача варто віднести: формулювання визначених навчально-виховних задач; аналіз навчально-освітньої інформації (здійснювати психолого-педагогічний аналіз змісту навчальних матеріалів, проводити аналіз об'єктивності форм, методів, прийомів, засобів); визначення у студентів мотивів поведінки, специфіки психічних процесів тощо; виявлення позитивних і негативних соціально-психологічних явищ у групі (визначити характер внутрішньогрупових відносин, міжособистісні стосунки); аналіз і вивчення досвіду колег, співвідношення власного досвіду з педагогічною теорією.

Проектувальний компонент передбачає: способи формування системи цілей і завдань навчання; проектування власної діяльності та поведінки, планування змісту освоєння інформації та способів діяльності тих, хто навчається. Способами проектування професійно-педагогіч-

ної діяльності викладача можна означити: планування освітнього процесу; проектування змісту навчальних занять (перетворення освітньої інформації з урахуванням досвіду студентів і відповідно до конкретних дидактичних завдань); передбачення труднощів і помилок, які, імовірно, виникнуть у студентів; проектування потенціальних виховних можливостей змісту навчальних матеріалів і різноманітних видів діяльності студентів; проектування структури навчальних занять (планування структури педагогічних дій студентів і педагогічного управління їхньою діяльністю); проектування методичних, технічних і дидактичних засобів освітнього процесу.

Конструктивний компонент спрямований на оволодіння такими знаннями: формально-логічна побудова своєї діяльності та діяльності студентів у процесі оволодіння навчальною інформацією; асоціативно-логічна побудова власної діяльності та діяльності студентів. Способами конструктивної діяльності викладача вищої школи можна визначити: обґрунтоване використання викладачем різноманітних методів виховання і навчання; раціональне використання засобів навчання; конструювання педагогічно доцільного управління поведінкою студентів тощо.

Організаційний компонент професійно-педагогічної діяльності передбачає оволодіння такими знаннями: цілі та завдання групової роботи; основні організаційні форми виховання і навчання; способи планування спільної діяльності; організація власної діяльності та поведінки в конкретних умовах; особливості організаційно-методичної роботи; самоосвіта, самовиховання. Способи організаційної діяльності викладача застосовуються під час: організації освітньої діяльності студентів; організації власної педагогічної діяльності на всіх етапах навчання і в позанавчальний час; активізації зацікавленості у групових формах діяльності.

Комунікативний компонент професійно-педагогічної діяльності викладача співвідноситься зі: способами взаємодії з іншими учасникам освітнього процесу; встановленням педагогічно доцільного спілкування в умовах виконання різноманітних видів діяльності. До способів комунікативної діяльності належать: регулювання відносин із колегами, студентами; вироблення індивідуального підходу до студентів; встановлення взаємовідносин з великими і малими студентськими групами, окремими студентами; регулювання внутрішньогрупових відносин.

Вищезазначене дає нам можливість сформулювати деякі висновки. По-перше, в основі

всіх описаних компонентів лежить гностичний (науково-дослідницький) компонент. По-друге, найбільш важливу роль у професійно-педагогічній діяльності викладача відіграють гностичний, конструктивний і проєктувальний компоненти, оскільки вони впливають на всі інші. По-третє, на гностичний компонент, у свою чергу, впливають проєктувальний і конструктивний компоненти, оскільки з їхнім розвитком підвищується і рівень гностичних умінь викладача. Водночас структура професійної діяльності викладача не є стабільною системою через те, що зазнає змін залежно від віку, досвіду та стажу педагога. Так, для викладача-початківця провідними вміннями нерідко стають організаційні, тому що виконують у його діяльності компенсаторну функцію, доповнюють недостатньо високий рівень гностичних і конструктивних умінь.

Отже, професійно-педагогічну діяльність викладача закладу вищої освіти ми, з одного боку, характеризуємо як особливий вид висококваліфікованої розумової діяльності творчого характеру, що відрізняється високим ступенем напруження. А з іншого – як свідому, доцільну діяльність із навчання, виховання і розвитку студентів, спрямованість якої визначають особистісні характеристики викладача.

Професійна діяльність викладача вищої школи передбачає: єдність викладання навчальної дисципліни та наукової діяльності; керівництво навчально-пізнавальною діяльністю студентів за допомогою логіки викладеної науки, її теорії, перспектив розвитку; навчання методів роботи в лабораторіях, використання технічних засобів навчання, методик проведення експерименту; керівництво, стимулювання самостійної роботи студентів; сприяння розвитку їхніх загальнолюдських властивостей, світогляду; формування та розвиток професійних якостей майбутніх спеціалістів (Гура, 2008: 154).

Професійно-педагогічна компетентність як складний професійно-особистісний феномен є однією з важливих характеристик педагогічної діяльності викладача, інтегральною якістю, що визначає ефективність його діяльності, виражається у здатності діяти адекватно, самостійно і відповідально у професійній ситуації, відображає готовність до саморозвитку, проявляється у професійній активності, що дозволяє характеризувати викладача як суб'єкта педагогічної діяльності. За визначенням Н. Бутенко, професійно компетентний викладач ЗВО повинен «системно сприймати педагогічну реальність, бути здатним вільно орієнтуватися у предметній галузі, уміти інтегруватися з

іншим досвідом, виявляти здатність до педагогічної рефлексії» (Бутенко, 2009: 36).

Здійснюючи дослідження, ми виходили з усвідомлення взаємозв'язку, взаємозумовленості професійно-педагогічної діяльності і професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи. Цей зв'язок насамперед полягає в тому, що професійно-педагогічна компетентність як професійно-особистісна якість визначається специфікою професійно-педагогічної діяльності, адже саме ця діяльність, її структура породжує ті вимоги, які формують смислове наповнення професійно-педагогічної компетентності педагога. Водночас рівень професійно-педагогічної діяльності, особливістю якого є стабільність і розвиненість її структурних компонентів, засвідчує рівень професійно-педагогічної компетентності викладача. Уважаємо, що професійно-педагогічна компетентність викладача ЗВО у професійно-педагогічній діяльності відбивається в умінні бачити і

формулювати педагогічні завдання на основі аналізу швидкоплинних педагогічних ситуацій і знаходити оптимальні засоби їх вирішення.

**Висновки.** Здійснений теоретичний аналіз особливостей професійно-педагогічної діяльності як методологічної основи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів дає можливість стверджувати: професійно-педагогічна діяльність викладача вищої школи являє собою поліфункціональну, багатоцільову, багатовидову сферу діяльності, а також виступає джерелом тих вимог, які формують зміст професійно-педагогічної компетентності викладача; структура і зміст професійно-педагогічної компетентності викладача відзначаються характерними особливостями його професійної діяльності. Доцільні напрями подальших розвідок полягають у з'ясуванні особливостей професійно-педагогічної діяльності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беляева Л. Философия воспитания как основа педагогической деятельности : учебное пособие к спецкурсу. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ин-т, 1993. 110 с.
2. Бутенко Н. Компетентції сучасного викладача вищої школи в контексті реалізації його місії. *Вісник Львівського університету. Серія «Педагогічна»*. 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 31–39.
3. Галагузова М. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики. *Понятийный аппарат педагогики и образования* : сборник научных трудов / отв. ред. М. Галагузова. Екатеринбург, 1998. Вып. 3. С. 168–185.
4. Гинецинский В. Основы теоретической педагогики. Санкт-Петербург : Изд-во гос. ун-та, 1992. 365 с.
5. Гура О. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 752 с.
6. Есарева З. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. Ленинград : ЛГУ, 1974. 112 с.
7. Зимняя И. Педагогическая психология : учебное пособие. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 480 с.
8. Иванова С. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2008. Вип. 42. С. 106–110.
9. Исаев И. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебное пособие. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.
10. Князева І. Особливості педагогічної діяльності викладачів вищої школи: теоретичний аналіз. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2011. № 6. С. 113–117. URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/6\\_2011/33.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/6_2011/33.pdf) (дата звернення: 16.04.2020).
11. Кузьмина Н. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 119 с.
12. Мойсеюк Н. Педагогіка : навчальний посібник. 4-те вид., доп. Київ : Кондор, 2003. 615 с.
13. Никандров Н., Кан-Калик В. Подготовка будущего учителя к педагогическому творчеству. *Советская педагогика*. 1987. № 6. С. 105–106.
14. Семиченко В. Психологія педагогічної діяльності : навчальний посібник. Київ : Вища шк., 2004. 335 с.
15. Слостенин В., Исаев И., Шиянов Е. Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
16. Фіцула М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.

#### REFERENCES

1. Beljaeva, L. (1993). *Filosofija vospitanija kak osnova pedagogicheskoj dejatel'nosti* : учебное пособие к спецкурсу [Philosophy of education as the basis of pedagogical activity]. Ekaterinburg : Ural State Pedagogical Institute, 1993. 110 p. [in Russian].
2. Butenko, N. (2009). Kompetentsii suchasnogo vykladacha vyshchoi shkoly v konteksti realizatsii yoho misii [The competencies of the modern high school teacher in the context of the realization of his mission]. *Visnyk Lvivskoho Universytetu. Serija "Pedagogichna"* : Bulletin of the University of Lviv. The series of Pedagogical. Issue 25. Part 1. 31–39 [in Ukrainian].

3. Galaguzova, M. (1998). Kategorialno-ponjatijnye problemy sozialnoj pedagogiki [Categorical-conceptual problems of social pedagogy]. *Ponjatijnyj apparat pedagogiki i obrazovanija – Conceptual apparatus of pedagogy and education* / M. Galaguzova (Ed.). Ekaterinburg. Issue 3. 168–185 [in Russian].
4. Ginecinskij, V. (1992). *Osnovy teoreticheskij pedagogiki [Foundation of theoretical pedagogy]*. St. Petersburg : State University publishing [in Russian].
5. Hura, O. (2008). Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia psykhologo-pedahohichnoi kompetentnosti v umovakh mahistratury [Theoretical and methodological basis of forming pedagogical and psychological competence of the higher educational establishment lecturer in magistracy]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv : Institute of Higher Education APS [in Ukrainian].
6. Esareva, Z. (1974). *Osobennosti dejatel'nosti prepodavatelja vysshej shkoly [Features of the activities of a university teacher]*. K. : LGU [in Russian].
7. Zimnjaja, I. (1997). *Pedagogicheskaja psihologija [Pedagogical psychology]*. Rostov-na-Dony : Feniks [in Russian].
8. Ivanova, S. (2008). Funktsionalnyi pidkhid do vyznachennia profesiinoi kompetentnosti vchytelia ta orhanizatsiiayii vdoskonalennia v zakladi pisljadiplomnoi ocvity [Functional approach to defining the professional competence of the teacher and organization and improvement in postgraduate education]. *Visnyk Zhytomyr'skoho derzhavnoho universytetu im. I. Franka – Zhytomyr Ivan Franko State University Journal*. Issue 42. P. 106–110 [in Ukrainian].
9. Isaev, I. (2002). *Profesionalno-pedagogicheskaja kultura prepodavatelja [Profession and pedagogical culture of university teacher]*. Moscow : Akademija [in Russian].
10. Kniazheva, I. (2011). Osoblyvosti pedahohichnoi diialnosti vykladachiv vyshchoi shkoly : teoretychnyi analiz [Peculiarities of pedagogical activity of university teacher : theoretical analysis]. *Nauka I osvita : Naukovo-praktychnyiz hurnal PDPY – Science and education. Scientific and practical Journal PDPY*. 6 [in Ukrainian].
11. Kuzmina, N. (1990). *Profesionalizm lichnosti prepodavatelja I mastera proizvodstvennogo obuchenija [Professionalism of the personality of the teacher and master of vocational training]*. Moscow : Vysshaja shkola [in Russian].
12. Nikandrov, N. & Kan-Kalik, V. (1987). Podgotivka budushhego uchitelja k pedagogicheskomu tvorčestvu [Preparation of the future teacher for pedagogical creativity]. *Sovetskaja pedagogia – Soviet pedagogy*. 6. 105–106 [in Russian].
13. Semychenko, V. (2004). *Psykhohohiia pedahohichnoi diialnosti [Psychology of pedagogical activity]*. Kyiv : Vyscha shkola [in Ukrainian].
14. Slastjonin, V., Isaev, I. & Shijanov, E. (2002). *Pedagogika [Pedagogy]*. Moscow : Akademija [in Russian].
15. Fitsula, M. (2006). *Pedahohika vyshchoi shkoly [High education pedagogy]*. Kyiv : Akademvydav [in Ukrainian].



УДК 37.091.12: 36-051 (71)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208587>**Світлана ГРИЩЕНКО,***orcid.org/0000-0002-7981-3578**доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук  
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка  
(Чернігів, Україна) [intensiv3000@meta.ua](mailto:intensiv3000@meta.ua)*

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У СФЕРІ СУПЕРВІЗІЇ В КАНАДІ

У статті розглядаються завдання супервізії – задоволення організаційних, професійних і особистих потреб. Виявляються основні функції супервізії в Канаді: освітницька (формуюча), підтримуюча (тонізуюча), спрямовуюча (нормативна). Наводиться динаміка професійного зростання у сфері супервізії. Вона базується на принципі професійної майстерності, який передбачає узагальнення існуючого досвіду у професійній сфері та подальше підвищення професійної кваліфікації. Висвітлюється необхідність упровадження в Україні неформальної та інформальної освіти як набуття досвіду супервізії.

Метою статті є аналіз процесу формування професійної майстерності у сфері супервізії в Канаді.

Супервізію можна здійснювати на індивідуальному рівні та на рівні групи або організації. Виділяють такі типи супервізії:

- Один на один – передчасно спланована зустріч із порядком денним, для обговорення й оцінки роботи;
  - Групова супервізія – колектив співробітників разом обговорюють і оцінюють роботу один одного. Учасники порушують питання для обговорення. Відбувається обмін досвідом, знаннями;
  - Неформальна супервізія – незапланована консультація, сам на сам чи по телефону;
  - Кризова супервізія – незаплановане обговорення випадку, який, за відчуттями працівника, призвів до кризи.
- Відбувається одразу після роботи із клієнтом.

Висновки:

1. Процес формування професійної майстерності у сфері супервізії в Канаді діє упродовж всієї професійної діяльності супервізора-практика та передбачає фахове зростання, досягнення й удосконалення професійної майстерності.

2. Це неперервний і необмежений період кар'єрного зростання.

3. Особливістю формування професійної майстерності у сфері супервізії в Канаді є можливість здобуття нової професійної кваліфікації.

4. Динаміка професійного зростання відбувається у процесі інтеграції теорії і практики супервізійної діяльності.

5. Процес формування професійної майстерності у сфері супервізії в Канаді має такі етапи: супервізований – супервізор-початківець – супервізор-практик – супервізор-майстер-професіонал.

6. Важливою в цьому процесі є потреба в саморозвитку, самоздійсненні, професійному зростанні.

**Ключові слова:** супервізія, підготовка фахівців соціальної сфери в Канаді, завдання супервізії, професійна майстерність.

**Svitlana HRYSHCHENKO,***orcid.org/0000-0002-7981-3578**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor at the Department of Social Work and Educational and Pedagogical Sciences  
of T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"  
(Chernihiv, Ukraine) [intensiv3000@meta.ua](mailto:intensiv3000@meta.ua)*

## FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS IN SUPERVISION IN CANADA

The article deals with the tasks of supervision – meeting organizational, professional and personal needs. The main functions of supervision in Canada are identified: educational (formative), including the development of skills, skills, abilities in the profession; Supporting (toning), which includes increasing the resilience of the impact of customer problems; guidance (regulatory), which includes the control of the employee over his own personality (weaknesses, weaknesses, blind spots, condemnation). The dynamics of professional growth in the field of supervision are outlined. It is based on the principle of professional excellence, which involves generalizing existing experience in the professional field and further professional development. The need to introduce non-formal and informal education in Ukraine as a supervisory experience is highlighted. The process of professional self-improvement in Canada is not limited to formal and

*non-formal education. It continues throughout the supervisor's continuing professional practice, provides for professional growth, achievement and improvement of professional skill, and is continuous and unlimited throughout his career.*

*The purpose of supervision is to assist the supervisor more effectively in the tasks defined in his / her duties. Regularly organized meetings of the supervisor and supervisor form the process of performing the supervisory task. The supervisor is an active participant in this engagement process. Professional skill in the field of supervision is a continuous process of mastering a specialist by his specialty, his profession; involvement in continuing vocational training. A decisive role in this process is played by self-awareness and the ability to develop personal qualities in the practice, which helps the specialist to improve themselves and to solve difficult, sometimes unforeseen circumstances and to be responsible for their own choice. At the stage of professional skill formation in the field of supervision, the need for self-development, self-fulfillment and professional growth becomes especially important.*

*The peculiarity of the third stage of professional self-improvement is the possibility of obtaining a new professional qualification. Listed types of supervision in Canada. Group supervision – a team of employees jointly discuss and evaluate each other's work. Participants raise questions to discuss, the group discusses each case, and how it is handled individually. There is an exchange of experience, knowledge. Informal supervision – unplanned one-on-one or telephone consultation. Crisis supervision – an unplanned discussion of a case that, according to the employee, has led to a crisis. Occurs immediately after working with a client.*

**Key words:** supervision, training of social specialists in Canada, supervision tasks, professional skill.

**Постановка проблеми.** Якщо визначальною характеристикою соціальної роботи як професії можна вважати її зосередження на впровадженні запланованої конструктивної зміни, то остаточним випробуванням соціальних працівників у своїй професійній ролі є їхня здатність упроваджувати теорію у професійній діяльності у процес конструктивної зміни, у яких соціальний працівник свідомо використовує себе як інструмент зміни. Метою зміни є певна форма адаптації, наприклад: персональний розвиток клієнта (індивідуальної чи ширшої системи) чи адаптація ширшої системи (групи, громади або суспільства загалом) до законних потреб клієнта (індивідуальної чи ширшої системи) (Архипова та ін., 2019: 149).

Як уже зазначено, професійна теорія не має сенсу без об'єднання з конструктивною дією на практиці. Дія, своєю чергою, може завдати шкоди клієнтові, якщо не спиратиметься на професійні й етичні принципи, не матиме чіткого відчуття процесу та цілі і якщо її не реалізовуватимуть із достатнім рівнем компетентності. Саме така єдність є основною характерною ознакою програми професійної підготовки соціальних працівників у Канаді. Цим пояснюють динамічний характер соціальної роботи та її спрямованість на соціальні зміни.

Мета супервізії – допомагати супервізованому більш ефективно виконувати завдання, визначені в посадових обов'язках. Регулярно організовані зустрічі супервізора і супервізованого формують процес виконання завдання супервізії. Супервізований є активним учасником цього процесу взаємодії (А. Браун, А. Боурн). Завдання супервізії – задоволення організаційних, професійних і особистих потреб. Узагалі, можна говорити про три основні функції супервізії, як-от:

– освітницька (формуюча), що включає розвиток умінь, навичок, здібностей стосовно професії;

– підтримуюча (тонізуюча), що передбачає підвищення стійкості впливу з боку проблем клієнтів;

– спрямовуюча (нормативна), що включає контроль працівника над власною особистістю (недоліки, слабкі сторони, сліпі плями, осуд).

Супервізію можна здійснювати на індивідуальному рівні, а також на рівні групи або організації. Виділяють такі типи супервізії:

– Один на один – передчасно спланована зустріч із порядком денним, для обговорення й оцінки роботи;

– Групова супервізія – колектив співробітників разом обговорюють і оцінюють роботу одного. Учасники порушують питання для обговорення, група обговорює кожен випадок, зокрема те, як вирішувалося питання. Відбувається обмін досвідом, знаннями;

– Неформальна супервізія – незапланована консультація, сам на сам чи по телефону;

– Кризова супервізія – незаплановане обговорення випадку, який, за відчуттями працівника, призвів до кризи. Відбувається одразу після роботи із клієнтом (Астремська, 2017: 265).

**Аналіз досліджень.** Проблеми формування професійної майстерності у сфері супервізії в Канаді досліджуються в наукових розвідках вітчизняних учених: С. Архипової, Н. Гайдук, С. Ставкової. Серед закордонних маємо назвати праці дослідників М. Lang, А. Taylor, G. James, R. Ramsay, G. Drover.

**Мета статті** – зробити аналіз процесу формування професійної майстерності у сфері супервізії в Канаді.

**Виклад основного матеріалу.** Необхідність наукового пошуку зумовлена передусім конкретними

запитами соціального середовища. Для ефективного виконання поставлених перед соціальним працівником завдань необхідно отримати достовірні знання щодо досліджуваного об'єкта або соціального процесу в усій їхній складності та різноманітності. Такі знання можна отримати завдяки соціальній діагностиці та/або метасоціальної діагностиці стану соціального об'єкта для вироблення науково обґрунтованих рекомендацій здійснення професійного втручання, ухвалення організаційних рішень і соціального проектування професійних дій (McKenzie, Hayduk, 2009: 241–259).

Значимо, що на початковому дослідницькому етапі студент уже має певне уявлення, концепцію того, що вивчатиме. Тому отримані результати теоретичного й емпіричного наукового пошуку є відповіддю на дослідницьке запитання й основою для формулювання науково-методичних рекомендацій, які охоплюють мікро-, мезо- та макрорівні практики (Макух та ін., 2015: 152).

Процес професійної підготовки організований так, щоб сприяти постійному розвитку студента як фахівця, щоби підготувати професіонала, відданого процесу саморозкриття й особистого вдосконалення через практичну роботу та професійний поступ, що триватиме протягом цілого професійного життя. Досвід засвідчує, що студенти зазвичай обирають бази проходження практики, керуючись власними інтересами та тими послугами, які надають у цих організаціях. Однак важливим чинником, на який потрібно зважати, є супервізор-фахівець, у співпраці з яким проходитиме практична діяльність, адже якість практики безпосередньо залежить від якості супервізії (Архипова та ін., 2019: 151).

Наступна стадія становлення супервізора відбувається на етапі магістратури. Як уже зазначено вище, з-поміж університетів Канади лише деякі пропонують вибіркові курси із супервізії та мають робочі програми підготовки фахівців до супервізійної діяльності в галузі соціальної роботи. Зазвичай першочерговим завданням цих навчальних курсів є аналіз моделей супервізії, яка ґрунтується на еkleктичних знаннях, навичках і етичних засадах професії «соціальна робота», забезпечує відповідальність і підзвітність, допомагає в роботі з конкретним випадком клієнта, сприяє навчанням і вирішенню проблем, а також допомагає в розвитку персоналу. Студенти мають змогу критично осмислити набутий у процесі проходження практики досвід і поєднати його з теоретичними знаннями, опанованими в аудиторії. Значимо, що робота в аудиторії також характеризується поєд-

нанням теорії і практики. Презентацію лекційного матеріалу, практичні вправи й обговорення у групі поєднують у межах одного аудиторного заняття у процесі застосування інтерактивних, спрямованих на студента методів викладання (Архипова та ін., 2019: 152). Значну увагу приділяють роботі у групах. Інтеграції матеріалу навчальної дисципліни та розвитку самостійного критичного мислення сприяють дискусії, групова робота відбувається в аудиторії і поза її межами, також студенти виконують індивідуальні та групові завдання.

Неформальна й інформальна освіта: набуття досвіду супервізії. Подальшим етапом є набуття досвіду супервізії у процесі здобуття неформальної й інформальної освіти: від початківця до фахівця-практика. Науковці зазначають, що сьогодні в Канаді щораз більше часу фахівці-практики в галузі соціальної роботи приділяють неформальній та інформальній освіті. Залучення до неперервної професійної підготовки є вимогою до соціальних працівників для офіційної реєстрації Колегіумом соціальних працівників із метою продовження фахової діяльності й подальшого підвищення професійної кваліфікації. Наприклад, супервізори навчальної практики студентів протягом навчального року відвідують одноденні семінари з різних питань соціальної роботи. Тематику семінарів зосереджують на спеціалізованих сферах практики соціальної роботи, як-от втручання у кризових ситуаціях, розв'язання конфліктів і посередництво, догляд за дітьми у прийомних сім'ях, насильство в сім'ї, міжкультурні аспекти соціальної роботи, надання послуг клієнтам із посттравматичним стресовим розладом тощо. Незважаючи на короткотривалість семінарів, їхній зміст відображає конкретні питання практики соціальної роботи (Архипова та ін., 2019: 153).

Процес професійного самовдосконалення не обмежується здобуттям формальної та неформальної освіти. Він триває і протягом подальшої професійної діяльності супервізора-практика, передбачає фахове зростання, досягнення й удосконалення професійної майстерності та є неперервним і необмеженим у період кар'єрного зростання. Особливістю третього етапу професійного самовдосконалення є можливість здобуття нової професійної кваліфікації, отже, повернення до етапів формальної та неформальної освіти. Заслугує на увагу розроблена М. Лангом і А. Тейлором (Lang, Taylor, 2000: 24) динаміка професійного зростання. Вона базується, зокрема, на принципі професійної майстерності, який передбачає узагальнення існуючого досвіду у професійній сфері та подальше підвищення професійної



кваліфікації. Цю динаміку, на наш погляд, можна брати за основу для ілюстрації процесу інтеграції теорії і практики на шляху професійного зростання фахівця та його неперервної професійної підготовки до супервізійної діяльності, яку формують такі етапи: супервізований – супервізор-початківець – супервізор-практик – супервізор-майстер-професіонал.

Погоджуємося із твердженням сучасних вітчизняних науковців, що професійна майстерність (зокрема, у сфері супервізії), – це постійно триваючий процес опанування фахівцем своєї спеціальності, своєї професії; залучення до неперервної професійної підготовки. Отже, вирішальну роль у цьому процесі відіграють самосвідомість і вміння розвивати особисті якості під час практичної діяльності, що допомагає фахівцеві самовдосконалюватись і долати складні, часом непередбачувані обставини та нести цілковиту відповідальність за власний вибір. Канадські науковці зазначають, що на стадії вдосконалення професійної майстерності особливого значення набуває потреба в саморозвитку, самоздійсненні, професійному зростанні (Архипова та ін., 2019: 154).

Також маємо підтримати думку як закордонних, так і вітчизняних дослідників про те, що основою професійної майстерності є професійна компетентність, рівень якої залежить не лише від якості набутих знань. Насамперед доцільно наголосити на значенні професійного досвіду. Обов'язковою передумовою здобуття професійної майстерності в соціальній сфері є професійна компетентність у питаннях поєднання теорії та практики на засадах морально-етичних принципів і професійних цінностей.

Як уже зазначено вище, існує низка робочих програм із підготовки фахівців до супервізійної діяльності.

Аналіз робочих програм. В університетах Канади існують два види навчальних програм (англ. course syllabus), які розкривають зміст та структуру предмета. Перший різновид програми становить скорочений опис навчального курсу, який зазвичай розміщують на сайтах навчальних установ для інформування про його зміст. Повну робочу програму курсу використовують у процесі вивчення навчальної дисципліни. Кожен варіант складають за певною структурою, визначають мету та набуті в результаті вивчення курсу знання, вміння та навички, які у своїй сукупності формуватимуть професійні компетентності (Архипова та ін., 2019: 155).

Попередньо ми визначили важливу роль практичної підготовки у становленні супервізора. Практична підготовка має на меті зробити визна-

чальний внесок у робочу програму, оскільки вона дає змогу студентові соціальної роботи поєднати теоретичні знання, отримані в аудиторії, з реаліями галузевої практики на засадах професійних цінностей.

Одним із головних принципів організації практики є її систематичність, неперервність і прямий зв'язок із вивченням теоретичних курсів. Практику організують і проводять цілеспрямовано, з ускладненням її змісту і завдань від курсу до курсу, з послідовним забезпеченням наступності в застосуванні методів і засобів її організації, керівництва практичною роботою студентів. Інші важливі принципи організації практики поєднують зв'язок із життям, відповідність змісту професійної діяльності соціального працівника вимогам, які висувають до неї, і комплексний характер, що передбачає реалізацію у процесі практики різноманітних ролей соціального працівника тощо. Практика забезпечує інтеграцію теорії, цінностей, умінь і перебігу процесу професійної діяльності, що мають ключове значення в соціальній роботі. Практика допомагає студентам краще зрозуміти можливості соціальної роботи, сприяє формуванню реалістичного підходу до майбутньої професійної діяльності (Lang, Taylor, 2000: 28).

**Висновки.** Підсумовуючи, маємо зазначити таке:

1. Процес формування професійної майстерності у сфері супервізії в Канаді діє упродовж всієї професійної діяльності супервізора-практика та передбачає фахове зростання, досягнення й удосконалення професійної майстерності.

2. Це неперервний і необмежений період кар'єрного зростання.

3. Особливістю формування професійної майстерності у сфері супервізії в Канаді є можливість здобуття нової професійної кваліфікації.

4. Динаміка професійного зростання відбувається у процесі інтеграції теорії і практики супервізійної діяльності.

5. Процес формування професійної майстерності у сфері супервізії в Канаді має такі етапи: супервізований – супервізор-початківець – супервізор-практик – супервізор-майстер-професіонал.

6. Важливою в цьому процесі є потреба в саморозвитку, самоздійсненні, професійному зростанні.

*Перспективи подальших наукових розвідок.* Уважаємо необхідним проаналізувати уніфіковану для всіх освітніх дисциплін структурно-логічну схему робочої програми, якою послуговуються на факультетах соціальної роботи університетів Канади.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архипова С., Гайдук Н., Ставкова С. Теорія і практика неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді : монографія. Черкаси : ЧНУ, 2019. 373 с.
2. Астремська І. Прикладні методики та основи супервізії в соціальній роботі : навчальний посібник. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. 396 с.
3. Методичні рекомендації до виконання курсових робіт та написання бакалаврської кваліфікаційної роботи за напрямом підготовки 6.130102 «Соціальна робота» для студентів базового напрямку «Соціальне забезпечення» спеціальності «Соціальна робота» (освітній рівень – «бакалавр») / О. Макух та ін. Львів : Вид-во Нац. ун-ту «Львів. Політехніка», 2015.
4. Lang M., Taylor A. The making of a mediator: Developing artistry practice. San Francisco : Jossey-Bass Inc., 2000.
5. McKenzie B., Hayduk N. Promoting Social Work Education in Ukraine. *International Social Work: Canadian Perspectives* / G. James, R. Ramsay, G. Drover (Eds.). Toronto, Canada : Thompson Educational Publishing, Inc., 2009.

## REFERENCES

1. Arkhypova, S., Ghajduk, N., Stavkova, S. (2019). Teorija i praktyka neperervnoji profesijnoji pidghotovky socialjnykh pracivnykiv do supervizijnoji dijalnosti v Kanadi [Theory and Practice of Continuing Professional Training of Social Workers for Supervision in Canada] : monohrafija [a monograph]. Cherkasy : ChNU [Ukrainian].
2. Astremsjka, I. (2017). Prykladni metodyky ta osnovy superviziji v socialnij roboti [Applied methods and foundations of supervision in social work]: navch. posib. [a textbook]. Mykolajiv : Vydavnytvo ChNUimeni Petra Moghyly [Ukrainian].
3. Makukh, O., Ghileta, O., Ghajduk, N., Klos, L., Stavkova, S. – Ukladachi. (2015). Metodychni rekomendaciji do vykonannja kursovykh robit ta napysannja bakalavrsjkoji kvalifikacijnoji roboty za naprjamom pidghotovky 6.130102 “socialjna robota” dlja studentiv bazovogho naprjamu “Socialjne zabezpechennja” specialnosti “socialjna robota” (osvitnij rivenj – “bakalavr”) [Methodical recommendations for the course work and writing a bachelor’s qualification work in the field of preparation 6.130102 “social work” for students of the basic direction “Social Security” specialty “social work” (educational level – “bachelor”)]. Ljviv : Vyd-vo Nac. un-tu “Ljviv, politehnika” [Ukrainian].
4. Lang, M., & Taylor, A. (2000). The making of a mediator: Developing artistry practice. San Francisco : Jossey-Bass Inc. [USA].
5. McKenzie, B., & Hayduk, N. (2009). Promoting Social Work Education in Ukraine. In G. James, R. Ramsay, & G. Drover (Eds.). *International Social Work: Canadian Perspectives*. Toronto, Canada : Thompson Educational Publishing, Inc. [Canada].

УДК 378:37.011.3:316.61

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208589>

**Ольга ГУМАНКОВА,**

*orcid.org/0000-0002-1294-8371*

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті  
Житомирського державного університету імені Івана Франка  
(Житомир, Україна) [olgagumankova1@gmail.com](mailto:olgagumankova1@gmail.com)*

**Оксана МИХАЙЛОВА,**

*orcid.org/0000-0003-2999-8583*

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті  
Житомирського державного університету імені Івана Франка  
(Житомир, Україна) [oksana.mykhailova@gmail.com](mailto:oksana.mykhailova@gmail.com)*

## РЕАЛІЗАЦІЯ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ДОШКІЛЬНІЙ ТА ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ

*У статті висвітлено питання реалізації автономного навчання у процесі формування професійної методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в дошкільній та початковій освіті. Проаналізовано сутність понять «навчальна автономія» і «автономне навчання», встановлено взаємозв'язок між ними. На основі аналізу наукової літератури визначено сутнісні характеристики автономного навчання в контексті формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в дошкільній та початковій освіті. Особлива увага приділяється практичним аспектам реалізації автономного навчання у процесі формування професійної методичної компетентності студентів на практичних заняттях із методики навчання англійської мови. Авторами визначено етапи реалізації автономного навчання, інтегрованого в контекст аудиторних і позааудиторних форм роботи студентів із вивчення курсу вищезазначеної дисципліни: цілемотиваційний, плануально-конструктивний, аналітико-рефлексивний етапи. Цілемотиваційний етап має на меті актуалізацію вивчення конкретної методичної теми, моделювання кінцевого результату її опанування студентами в термінах методичних знань і вмінь. Плануально-конструктивний етап орієнтований на автономне опрацювання теми студентами на основі самостійного вибору інформаційних джерел та індивідуально прийнятних навчальних стратегій, спрямований на створення особистісно значущого освітнього продукту. Аналітико-рефлексивний етап передбачає оприлюднення студентами результатів своєї самостійної навчальної діяльності, взаємо- та самоаналіз створеного освітнього продукту, ефективності власних навчальних дій і обраних стратегій виконання завдання. У статті представлено практичну ілюстрацію кожного етапу у процесі формування професійної методичної компетентності студентів під час вивчення однієї з тем методичного курсу із зазначенням завдань, видів діяльності студентів. Автономне навчання автори вважають дієвим засобом оптимізації формування професійної методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкової ланки.*

**Ключові слова:** *навчальна автономія, автономне навчання, методична компетентність, майбутні вчителі іноземної мови в дошкільній та початковій освіті.*

**Olga HUMANKOVA,**

*orcid.org/0000-0002-1294-8371*

*Candidate of Pedagogical Sciences,*

*Associate Professor at the Department of the English Language and Primary ELT Methodology  
of Zhytomyr Ivan Franko State University  
(Zhytomyr, Ukraine) [olgagumankova1@gmail.com](mailto:olgagumankova1@gmail.com)*

**Oksana MYKHAILOVA,**

*orcid.org/0000-0003-2999-85831*

*Candidate of Pedagogical Sciences,*

*Associate Professor at the Department of the English Language and Primary ELT Methodology  
of Zhytomyr Ivan Franko State University  
(Zhytomyr, Ukraine) [oksana.mykhailova@gmail.com](mailto:oksana.mykhailova@gmail.com)*

## REALIZATION OF AUTONOMOUS LEARNING IN THE PROCESS OF PROSPECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' IN PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION PROFESSIONAL METHODOLOGICAL COMPETENCE FORMATION

*The article deals with the problem of the implementation of autonomous learning into the process of methodological competence of prospective foreign language teachers in pre-school and primary education formation. The analysis of the*

*concepts “learning autonomy” and “autonomous learning” is suggested and the interrelation between them is explained. The autonomous learning is viewed as a necessary condition of learning autonomy development. The features and characteristics of autonomous learning in the educational process of high school are highlighted. Autonomous learning is defined as effective means of professional lifelong development of contemporary teachers. It gives students an opportunity to take charge of their own learning, set goals to address their professional needs, choose appropriate learning strategies, evaluate the outcomes of their learning. Particular attention is paid to the practical aspects of autonomous learning organization in the process of prospective foreign language teachers’ methodological competence formation. Three stages of autonomous learning incorporation into the process of teaching methods to students are described. Goal-setting and motivation stage is aimed at giving students an opportunity to consider the reasons of taking the topic, what skills and knowledge they want to earn and how it relates to their professional development. Planning and constructive stage gives students an opportunity to work independently on the task, plan their actions, choose learning strategies and resources, create their own learning product. Analytical and reflexive stage is aimed at the analysis of the previous stage, self-monitoring and reflection of the learning process and evaluation of the learning products and outcomes of the students. It is concluded that the use of autonomous learning will improve the process of prospective foreign language teachers’ methodological competence formation.*

**Key words:** learning autonomy, autonomous learning, methodological competence, prospective foreign language teachers in pre-school and primary education.

**Постановка проблеми.** Процеси глобалізації, євроінтеграції детермінують запит сучасного українського суспільства на підготовку компетентних, конкурентоспроможних фахівців у галузі іншомовної освіти, здатних до безперервного професійного розвитку, адаптації в різних соціальних контекстах, варіативних умовах професійної діяльності.

Зазначене актуалізує проблему необхідності оновлення системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, орієнтує на створення академічного середовища в закладах вищої освіти, яке дозволить формувати професійну компетентність студентів на засадах навчальної автономії, рефлексивного підходу до процесу власного професійного становлення.

Крім того, сучасний фокус уваги на необхідності вивчення іноземної мови з раннього віку дозволяє виділити систему раннього іншомовного навчання як самостійну складову частину системи іншомовної освіти, а підготовці фахівців у цій сфері надати особливої значущості.

Підтвердженням зазначеного є також важливість початкового етапу вивчення іноземної мови (далі – ІМ), який має на меті закласти основи іншомовної комунікативної компетентності (далі – ІКК), що створить необхідний фундамент для її ефективного формування в подальшому житті кожної особистості, сформувати позитивне ставлення до ІМ як такої, забезпечити мотивацію до іншомовного навчання в майбутньому.

Отже, науковий пошук у сфері оптимізації формування професійної компетентності майбутніх учителів ІМ у дошкільній і початковій освіті загалом та її методичної складової частини зокрема є актуальним.

**Аналіз досліджень.** Проблема професійної підготовки майбутніх учителів ІМ розкрита в дослідженнях: І. Верещагіної, Н. Гальсько-

вої, О. Миролубова, С. Ніколаєвої, Ю. Пасова, Г. Рогової та інших. Питання формування професійної методичної компетентності вчителів ІМ у дошкільній та початковій освіті досліджувалось: Н. Бабенко, Н. Барбелко, М. Біболетовою, О. Бігич, В. Редьком, С. Роман, Т. Шкваріною та іншими. Важливі аспекти посилення навчальної автономії студентів – майбутніх учителів ІМ у процесі їх професійної підготовки розкрито в наукових доробках: Л. Калініної, Н. Коряковцевої, Є. Маркової, І. Самойлюкевич, О. Солововой, Н. Ульянової, А. Ходаковської та інших. Незважаючи на велику кількість теоретичних напрацювань у сфері оптимізації формування професійної методичної компетентності майбутніх учителів ІМ початкового етапу з урахуванням посилення принципу навчальної автономії студентів, проблемними для впровадження залишаються практичні аспекти реалізації зазначеного принципу у процесі методичної підготовки студентів цієї спеціалізації у виші.

**Метою статті** є конкретизація практичних шляхів реалізації автономного навчання у процесі формування професійної методичної компетентності вчителів ІМ у дошкільній і початковій освіті.

**Виклад основного матеріалу.** На думку багатьох науковців, О. Бігич, Є. Нікітіної, О. Солововой та інших, професійна методична компетентність є стрижнем професійної компетентності учителів ІМ. Професійну методичну компетентність ми розглядаємо як здатність організовувати та здійснювати освітній процес з ІМ, спрямований на вирішення поставлених завдань на основі сучасних знань і технологій (Никитина, 2013: 59).

Зазначена компетентність є інтегральною складовою частиною професійної компетентності вчителя ІМ і ґрунтується на синтезі спеціально-наукових, методичних, дидактичних, психологічних,

лінгвістичних знань і вмінь. Професійна методична компетентність не є статичною, оскільки набуває початкового розвитку у процесі професійного навчання студентів у вищому навчальному закладі та продовжує розвиватись і вдосконалюватись під час усього періоду професійної діяльності вчителя ІМ, що чітко спрямовує на формування здатності до її саморозвитку та самовдосконалення під час професійного навчання студентів у виші, отже, актуалізує проблему розвитку навчальної автономії студентів, яка в подальшому переросте у професійну автономію вчителів.

Орієнтацію на освітню автономію студентів в умовах безперервності професійної методичної освіти, рефлексію й інновації у професійній діяльності науковці визначають як основні тенденції професійної методичної освіти майбутніх учителів початкової ланки (Бондаренко, 2002: 48–51).

Логіка дослідження передусім передбачає розгляд змісту понять «навчальна автономія» й «автономне навчання», встановлення між ними зв'язку.

Одним із перших науковців, який надав визначення навчальної автономії, був Х. Холек. Автономію тих, хто навчається, він трактував як «уміння брати на себе відповідальність за свою навчальну діяльність щодо всіх її аспектів, а саме постановки цілей, визначення змісту та послідовності, вибору методів і прийомів, управління процесом опанування матеріалу, оцінки отриманого результату» (Holec, 1981: 3).

Деталізуючи визначення Х. Холека, Д. Літл підкреслює той факт, що автономія – «це здатність до критичної рефлексії та оцінки свого навчання, здатність до ухвалення конкретних рішень та незалежних дій» (Little, 1991: 17).

Окремі науковці надають більш деталізовані визначення навчальної автономії, беручи за основу структуру навчальної діяльності. О. Кобзар пропонує таке визначення навчальної автономії: «здатність усвідомлено планувати, здійснювати, оцінювати та корегувати діяльність щодо вивчення предмету, приймаючи на себе відповідальність за процес і результат цієї діяльності» (Кобзар, 2013: 6). У своєму дослідженні ми беремо це визначення за основу. Цитовані визначення навчальної автономії не є суперечними, вони деталізують змістове наповнення зазначеного поняття та дозволяють визначити його основні характеристики, до яких відносимо: усвідомлене планування та здійснення навчальної діяльності студентом; суб'єктну позицію студента в навчальному процесі, яка означає здатність ініціювати й організувати власну навчальну діяльність, спрямовану на створення особисто значущого освітнього

продукту, водночас приймаючи відповідальність за її перебіг та результат; здатність студентів до рефлексивної самооцінки ефективності власної навчальної діяльності та її результатів.

У структурі навчальної автономії науковці виділяють три компоненти:

- психологічний (мотивація та рефлексія);
- методичний (опанування стратегій і прийомів навчальної діяльності);
- соціальний (взаємодія між студентами, викладачем і студентами) (Ульянова, 2016).

Ураховуючи зазначене, можна чітко окреслити напрями педагогічної та методичної роботи, реалізація яких сприятиме формуванню навчальної автономії студентів.

Розвиток навчальної автономії потребує створення сприятливих і ефективних умов. До таких умов відносимо організацію автономного навчання студентів під час як аудиторної, так і позааудиторної роботи.

Звернемось до розгляду змісту поняття «автономне навчання». Зазначимо, що в дослідженнях науковців цей вид навчання розглядається як «активно організований і регульований учнем/студентом процес здобуття та переробки інформації емпіричним шляхом, орієнтований на конкретні дії» (Bimmel, 2000); як «навчання, у процесі якого учні повинні мати навички та знати стратегії, щоб за необхідності взяти своє навчання у власні руки» (Wolff, 2013: 59); «навчання, у ході якого студенти ухвалюють самостійні рішення стосовно навчального процесу» (Іжко, 2013: 111); «навчання, у процесі якого студенти створюють особистий освітній продукт, рефлексують і оцінюють свою навчальну діяльність» (Соловова, 2004: 20). Пропоновані визначення мають деякі розбіжності щодо тлумачення досліджуваного поняття. До характеристик автономного навчання відносимо:

- усвідомлене планування й організацію студентами самостійного вивчення навчального матеріалу на основі використання індивідуально прийнятних стратегій і прийомів;
- активну позицію студентів у навчальному процесі, орієнтовану на створення особистісно значущого освітнього продукту;
- орієнтацію на рефлексивну оцінку ефективності власної навчальної діяльності, самооцінку отриманого освітнього продукту.

Метою автономного навчання є розвиток здатності студентів до професійної самоосвіти, отжу, і навчальної автономії під час навчання у вищому навчальному закладі та професійної автономії в майбутній професійній діяльності.



Встановлюючи зв'язок між поняттями «навчальна автономія» і «автономне навчання», зазначимо, що навчальна автономія є метою й особистісною характеристикою студента, своєю чергою, автономне навчання є засобом досягнення поставленої мети.

Підбиваючи підсумок зазначеного, визначемо автономне навчання як спосіб організації навчального процесу, під час якого забезпечується можливість студентів самостійно й усвідомлено планувати, здійснювати, оцінювати та корегувати власну навчальну діяльність з оволодіння професійною методичною компетентністю.

Ураховуючи тему дослідження, ми розглядаємо реалізацію автономного навчання під час організації занять із методики навчання англійської мови в закладах дошкільної освіти (далі – ЗДО), обґрунтовано вважаючи цю дисципліну стрижневою для формування професійної методичної компетентності студентів.

Зауважимо, що у процесі формування професійної методичної компетентності на заняттях із зазначеної дисципліни ми не ведемо розмову про повну автономію студентів, а розглядаємо автономне навчання в контексті організації студентами власного начального середовища з модерацією з боку викладача.

Ми підтримуємо думку О. Солововой про те, що в основі навчальної автономії має бути впровадження нових форм навчальної взаємодії викладача та студента, викладач має «зробити зміст навчальної програми, форми та зміст контролю відкритими для студентів, відмовитись від ролі єдиного джерела інформації, виступити в ролі помічника, консультанта навчальної діяльності, забезпечувати необхідними навчальними матеріалами та технологіями роботи з ними, стимулювати спрямованість на продуктивну навчальну діяльність і розвиток умінь само- та взаємоконтролю отриманих результатів» (Соловова, 2004: 17).

Отже, функціями викладача в контексті реалізації автономного навчання є функції наставника, консультанта, фасилітатора, координатора та модератора навчальної діяльності студентів. Ефективними формами роботи зі студентами є раціональне поєднання аудиторних і позааудиторних форм роботи, поєднання лекцій із дискусіями, актуалізація особистісного досвіду вивчення студентами іноземної мови, проведення методичних майстерень і семінарських занять, підготовка до яких вимагає пошукової, дослідницької роботи студентів, широке пропонування їм проблемних завдань, методичних завдань, які не мають однозначних рішень. Важливою є не тільки активна

співпраця студентів із викладачем, а й упровадження інтерактивних форм взаємодії студентів, співнавчання, взаємонавчання та взаємооцінювання, які стимулюють розвиток їхніх рефлексивних умінь. Важко не погодитись із Т. Тамбовкіною, що за умови автономного навчання цей процес розглядається як процес активної взаємодії з навколишнім середовищем, «взаємодія може відбуватись на різних когнітивних рівнях: на рівні опрацювання інформації, оволодіння мисленнєвими операціями, основними мегакогнітивними процесами планування, самоорганізації, самоконтролю» (Тамбовкіна, 2007: 77) вона може реалізовуватись у різних режимах і формах роботи між студентами та між викладачем і студентами.

Наше розуміння реалізації автономного навчання у процесі формування професійної методичної компетентності майбутніх учителів ІМ раннього етапу навчання є співзвучним із думкою, висловленою в дослідженні Л. Калініної та І. Самойлюкевич (Калініна, 2004: 6), та включає:

- використання студентами індивідуально прийнятних стратегій опанування професійно-методичних знань і вмінь;
- самостійне керівництво студентами процесом опанування методичних знань і вмінь;
- рефлексію ефективності власної навчальної діяльності, обраних стратегій навчання в контексті виконання професійно-методичних завдань і реалізації власного професійного розвитку;
- аналіз і самоаналіз продуктів власної навчальної діяльності студентами;
- здатність до використання отриманих знань і вмінь у варіативних навчальних і професійних ситуаціях, які можуть виникнути в реальному житті.

Проаналізувавши етапи реалізації автономного навчання, запропоновані в дослідженнях різних науковців, а саме: Л. Журавльової, О. Солововой, Н. Коряковцевої, Н. Тонконог та інших, виділяємо такі етапи здійснення цього виду навчання під час організації вивчення студентами курсу «Методика навчання англійської мови ЗДО»:

I етап – *цілемотиваційний*, метою якого є аналіз важливості опанування студентами конкретної методичної теми; актуалізація особистого досвіду студентів щодо вивчення ІМ; аналіз програмних вимог стосовно визначеного аспекту розвитку ІКК дошкільників, попереднє моделювання кінцевого результату опанування студентами методичної теми в термінах конкретних методичних знань і вмінь.

II етап – *планувально-конструктивний*, який має на меті надання можливості студентам авто-

номного опанування методичної теми, на основі індивідуальних дій, завдяки самостійному вибору інформаційних джерел, способів і засобів навчальної діяльності, вибору індивідуально прийнятних стратегій навчання та прийомів, спрямованих на створення освітнього продукту у вигляді методичної розробки фрагмента заняття англійської мови у ЗДО; вибір способу оприлюднення результатів своєї навчальної роботи.

III етап – *аналітико-рефлексивний*, передбачає оприлюднення студентами результатів своєї початкової діяльності шляхом ознайомлення інших студентів із власними методичними розробками, програвання мікрофрагментів занять в аудиторії, обговорення, взаємооцінювання, самооцінювання студентами створеного продукту, ефективності власних навчальних дій під час виконання завдання; внесення зразків методичних розробок у методичне портфоліо; у разі потреби, корегування методичних розробок і власних навчальних дій шляхом виправлення помилок і відкидання навчальних стратегій, які виявилися індивідуально неефективними. Узагальнимо зазначене у вигляді схеми (рис. 1).

**Цілемотиваційний етап.** Оголошення викладачем теми, аналіз аудіювання як виду мовленнєвої діяльності, обговорення зі студентами ролі аудіювання у спілкуванні. Надання студентам завдань, які дозволяють проаналізувати власний

досвід навчання аудіювання під час вивчення ІМ. Визначення труднощів аудіювання, об'єктивних і суб'єктивних, організація дискусії студентів щодо можливих шляхів подолання цих труднощів у процесі організації іншомовного навчання дошкільників. Організація роботи студентів у групах над опрацюванням змісту кейсів, які актуалізують важливість проблеми навчання аудіювання англійською мовою з раннього віку.

Аналіз текстів кейсів має відбуватись у такій послідовності:

- визначення методичної проблеми, яка міститься в кейсі, її конкретизація;
- визначення можливих шляхів вирішення проблеми;
- виявлення чинників, які дозволять уникнути виникнення проблеми в майбутньому.

Обов'язковим є також аналіз програмних вимог щодо розвитку основ компетентності в аудіюванні дошкільників.

Фактично, перший етап дозволяє студентам визначити важливість розвитку основ компетентності в аудіюванні дітей дошкільного віку, конкретизувати програмні вимоги стосовно розвитку цього компонента ІКК, виявити проблеми, які можуть виникати у процесі формування зазначеної компетентності в дошкільників.

Важливим є обговорення зі студентами та виявлення необхідного фонду методичних знань



Рис. 1. Етапи реалізації автономного навчання

і вмінь, які вони мають опанувати для ефективного розвитку основ компетентності в аудіюванні дошкільників на заняттях англійської мови у ЗДО. На цьому етапі необхідне визначення змісту та форм контролю, завдяки яким буде оцінювались рівень володіння ними цією методичною темою.

Зауважимо, що завдання на цьому етапі студенти здійснюють у різних інтерактивних режимах роботи: парному, мікрогруповому, що створює мотиваційне забезпечення навчальної діяльності.

На цьому етапі викладач забезпечує студентів необхідними навчальними матеріалами, переліком літературних джерел, хот-листом корисних автентичних сайтів, які допоможуть їм самостійно опрацювати тему. Також студентам може бути запропоновано пам'ятку-інструкцію стосовно необхідних кроків або змісту роботи з підготовки методичних розробок, мікрофрагментів занять.

Планувально-конструктивний етап і є етапом автономної, самостійної роботи студентів над методичною темою. На цьому етапі студенти, використовуючи пам'ятку-інструкцію, самостійно планують послідовність своїх навчальних дій, обирають інформаційні джерела: підручники, статті, сайти, які дозволять сформувати ресурсний фонд знань із методичної теми. Вони також можуть ознайомитись із відео занять із навчання дошкільників аудіювання, проаналізувати конспекти занять відповідного спрямування, обравши автентичні підручники для початкового рівня (Starter або Elementary Level) із метою конкретизації вправ, які пропонуються для розвитку аудитивних навичок дошкільників.

Послугуючись індивідуально розробленим планом навчальних дій, студенти здійснюють аналітичну, пошукову та конструктивну діяльність. Обирають на власний розсуд тему, яка передбачена для вивчення у ЗДО, та розробляють мікрофрагменти занять, спрямовані на розвиток аудитивних навичок дошкільників. Вони здійснюють відбір необхідних засобів навчання, інтегрують мікрофрагменти в загальний методичний контекст занять з англійської мови у ЗДО, продумують спосіб оприлюднення результатів своєї роботи.

Аналітико-рефлексивний етап відбувається безпосередньо на практичному занятті з методики навчання англійської мови, проходить у форматі методичної майстерні. На цьому етапі студенти представляють власні презентації, які віддзерка-

люють методичні знання, отримані під час самостійної роботи над методичною темою. Вони проводять мікрофрагменти занять, спрямовані на розвиток основ англійської компетентності в дошкільників. Студенти групи виконують роль вихованців, допомагаючи наблизити навчальні умови до реальних професійних. Паралельно студенти заповнюють бланки взаємооцінювання згідно з конкретними аспектами мікрофрагмента, надають оцінку побаченого мікрофрагмента, аналізуючи його методичну коректність і ефективність, надають конкретні пропозиції щодо вдосконалення методичної розробки одноступеневих. Оцінювання презентацій і фрагментів відбувається згідно із критеріями, визначеними на першому етапі роботи над методичною темою. Окремо акцентується заповнення студентами двох форм самооцінки. Перша форма дозволяє студентам здійснити самооцінювання мікрофрагмента, його методичної коректності, рівня розвитку методичних умінь, які необхідні для його ефективного проведення.

Друга форма дозволяє студентам рефлексивно оцінити ефективність власних навчальних дій, вибір навчальних стратегій і прийомів із метою відбору тих, які є індивідуально оптимальними, з перспективою використання їх у навчальній діяльності в майбутньому та відкидання тих, які є індивідуально неприйнятними.

За умов корегування фрагментів і методичних розробок вони поповнюють методичне портфоліо студентів, яке має вестись систематично, віддзеркалюючи професійно-методичний розвиток студентів під час вивчення курсу методики.

**Висновки.** Підводбиваючи підсумок зазначеного, зауважимо, що такі етапи можуть бути реалізовані під час вивчення студентами різних тем курсу методики. Ефективність автономного навчання, інтегрованого у процес вивчення студентами курсу методики, яке ґрунтується на раціональному поєднанні аудиторної та позааудиторної форм роботи студентів, було доведено під час організації вивчення зазначеного курсу студентами Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Перспективами подальших досліджень у визначеному напрямі є розгляд проблеми організації автономного диференційованого навчання студентів на основі врахування їхніх навчальних стилів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко О., Бігич О. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи. *Іноземні мови*. 2002. № 4. С. 48–51.

2. Соловова Е. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетентности преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования : автореф. ... докт. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2004. 48 с.
3. Іжко Є. Генеза поняття «автономне навчання». *Науковий вісник національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2003. Вип. 192. Ч. I. С. 110–115.
4. Кобзарь Е. Технология автономного обучения слушателей краткосрочных курсов основам межкультурного иноязычного общения (на материале немецкого языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2015. 24 с.
5. Holec H. *Autonomy in Foreign Language Learning* (first published 1979, Strasbourg: Council of Europe). Oxford : Pergamon, 1984. P. 3–7.
6. Little D. *Learner Autonomy: Definition issues and problems*. Dublin Authentic, 1991. 112 p.
7. Тамбовкина Т. Самообучение иностранным языкам в языковом вузе : Концепция учебного курса. *Иностранные языки в школе*. 2007. № 4. С. 77–84.
8. Калініна Л., Самойлюкевич І. Технологія автономного оволодіння професійно-методичними вміннями на базі центру самопідготовки майбутнього вчителя іноземної мови. *Освітні технології у процесі викладання навчальних дисциплін* : збірник наукових праць / за ред. О. Дубасенюк. Житомир : Житомирський держ. ун-т, 2004. 250 с.
9. Ульянова Н., Ходакова А., Щукина И. Развитие автономии при подготовке учителей иностранного языка посредством интернет-технологий. *ОТО*. 2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-avtonomii-pri-podgotovke-uchiteley-angliyskogo-yazyka-posredstvom-internet-tehnologiy>.
10. Bimmel Peter. *Rampillon, Ute Lernerautonomie und Lernstrategien*. München : Goethe-Insitut, 2002. 208 S.

#### REFERENCES

1. Bondarenko, O. & Bihych, O. (2002). Suchasni tendentsii profesiinoi pidhotovky vchytelia inozemnoi movy dlia pochatkovoї shkoly. *Inozemni movy*, 4, 48–51 [in Ukrainian].
2. Solovova, E. (2004). Integrativno-refleksivny'j podkhod k formirovaniyu metodicheskoy kompetentnosti prepodavatelya inostrannogo yazy'ka v sisteme neprery'vnogo obrazovaniya [Integrative-reflexive approach to the formation of methodological competence of a foreign language teacher in the system of continuing education] (*Extended abstract of Doctor's thesis*). Moskva [in Russian].
3. Izhko, Ye. (2003). Heneza poniattia "avtonomne navchannia". *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy*, 192, I, 110–115 [in Ukrainian].
4. Kobzar', E. (2015). Tekhnologiya avtonomnogo obucheniya slushatelej kratkosrochny' khkursov osnovam mezhkul'turnogo inoyazy'chnogo obshheniya (na materiale nemeczkogo yazy'ka) [The technology of autonomous training of short-term course students in the basics of intercultural foreign language communication (based on German language material)] (*Extended abstract of Candidate's thesis*). Sankt-Peterburg [in Russian].
5. Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford / New York: Pergamon Press, 3–7 (*First Published 1979, Council of Europe*) [in English].
6. Little D. (1991). *Learner Autonomy: Definition issues and problems*. Dublin Authentic, 112 p.
7. Tambovkina, T. (2007). Samoobuchenie inostranny'm yazy'kam v yazy'kovom vuze : Konceptziyu chebnogo kursa. *Inostranny'e yazy'ki v shkole*, 4, 77–84 [in Russian].
8. Kalinina, L. & Samoiliukevych, I. (2004). Tekhnolohiia avtonomnoho ovodinnia profesiino-metodychnymy vminniamy na bazi tsentru samopidhotovky maibutnoho vchytelia inozemnoi movy / L. Kalinina, Samoiliukevych [Technology of autonomous mastery of professional and methodological skills based on the center of self-preparation of the prospective foreign language teacher] (O. Dubasenyuk, Ed.). *Osvitni tekhnolohii u protsesi vykladannia navchalnykh dystsyplin*, 3–12 [in Ukrainian].
9. Ul'yanova, N., Khodakova, A. & Shhukina, I. (2016). Razvitie avtonomii pri podgotovke uchitelej inostrannogo yazy'ka posredstvom Internet tekhnologij. *ОТО*, 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-avtonomii-pri-podgotovke-uchiteley-angliyskogo-yazyka-posredstvom-internet-tehnologiy> [in Russian].
10. Bimmel, Peter; Rampillon, Ute *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München : Goethe-Insitut, 2002. 208 S.



УДК 37/316.647.5 (477)  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208590>

**Світлана ДОВБЕНКО**,  
*orcid.org/0000-0003-2316-0579*  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки початкової освіти  
педагогічного факультету  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
(Івано-Франківськ, Україна) [ztrololoz@ukr.net](mailto:ztrololoz@ukr.net)

## ТРАДИЦІЇ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ВИХОВНИХ МОДЕЛЯХ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ

*У статті толерантність розглянуто як якість, що формується в людині в контексті її соціальної участі. У сучасному світі рівень толерантності в різних суспільствах відрізняється, що зумовлено впливом соціального середовища, а також культурними й історичними передумовами. З огляду на це актуальним стає вивчення механізмів формування толерантності у виховних моделях українського народу. Здійснено аналіз і дискурсивний огляд педагогічної та літературної спадщини в контексті традицій виховання толерантності, а також становлення й розвитку педагогіки толерантності в Україні. З'ясовано, що прогресивна педагогічна думка України завжди була пройнята ідеями гуманізму, у яких яскраво простежується толерантність як невід'ємна складова частина цілісної особистості, яка має прагнути до святості, добра, любові.*

*Розглянуто особливості педагогічного спілкування в сім'ї, способи організації трудового виховання, а також традиції, що сприяють формуванню толерантної свідомості молодого покоління. Встановлено, що традиції формування толерантності у виховних моделях українського народу пов'язані передусім зі спрямованістю виховного процесу на розвиток толерантної свідомості дітей. Усі традиції народного виховання пронизані ідеєю самоцінності кожної окремої людини, визнанням того факту, що все людство взаємопов'язане, люди рівні один одному; пов'язані із цінностями ненасильства і толерантності, основними складовими частинами якої є терпимість, чуйність і повага до інших культур; базуються на пробудженні та розвитку почуття національної гідності, прищепленні взаємної поваги і зміцненні дружби націй. Українські традиції виховання толерантності полягають у прищепленні з дитинства таких якостей, як моральність, душевна доброта, позитивне ставлення до інших людей і відсутність нетерпимості в різних соціальних середовищах і взаємодіях.*

**Ключові слова:** виховання, толерантність, традиції, педагогічна та літературна спадщина, українські виховні ідеали.

**Svitlana DOVBENKO**,  
*orcid.org/0000-0003-2316-0579*  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Pedagogy of Primary Education  
of the Pedagogical Faculty  
of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) [ztrololoz@ukr.net](mailto:ztrololoz@ukr.net)

## TRADITIONS OF TEACHING TOLERANCE IN EDUCATIONAL MODELS OF THE UKRAINIAN PEOPLE

*In today's context, tolerance is by far the most important value of the world's human culture. In the article, tolerance is considered as a quality that is formed in a person in the context of his social participation. In today's world, the level of tolerance in different societies is different, driven by the influence of the social environment, as well as cultural and historical background. In this regard, it becomes relevant to study the mechanisms of teaching tolerance in educational models of the Ukrainian people. An analysis and a discursive review of the pedagogical and literary heritage in the context of tolerance teaching traditions, as well as the establishment and development of tolerance pedagogy in Ukraine, were conducted. It has been found out that the progressive pedagogical thought of Ukraine has always been imbued with the ideas of humanism, which clearly show tolerance as an integral part of an integral personality, which should strive for holiness, goodness and love.*

*The features of pedagogical communication in the family, ways of organizing labour education, as well as the traditions that contribute to the formation of tolerant consciousness of the younger generation are considered. It is established that the tolerance teaching traditions in educational models of the Ukrainian people are connected, first of all, with the orientation of the educational process towards the development of tolerant consciousness of children. All traditions of*

*education of the nation are permeated with the idea of self-value of each individual and are based on recognition of the fact that all humanity is interconnected and people are equal; connected by the values of non-violence and tolerance, its main components being tolerance, responsiveness and respect for other cultures; based on awakening and developing a sense of national dignity, instilling mutual respect and strengthening the friendship of nations. Ukrainian traditions of teaching tolerance consist in instilling such qualities as morality, spiritual kindness, positive attitudes towards others, and the absence of intolerance in different social environments and interactions from the very childhood.*

**Key words:** education, tolerance, traditions, pedagogical and literary heritage, Ukrainian educational ideals.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах толерантність – найважливіша цінність світової людської культури. Не буде голосливим твердження, що у світлі технологічного розвитку та науково-технічного прогресу це культурне завоювання, без перебільшення, є умовою виживання людського роду. Драматичні події минулого століття, під час яких новітні технології були поставлені на службу «печерного націоналізму» і ксенофобії, більш ніж наочно підтверджують цю тезу (Єрмаков, Пузіков, 2007: 90). Водночас із прискоренням темпу соціальних змін, посиленням інтеграційних і міграційних процесів перед сучасним українським суспільством надзвичайно гостро постає проблема виховання толерантної особистості. Однак соціальні інститути, освітні установи, особливо школа, у цьому плані традиційно характеризуються інтолерантністю, спрямованістю на формування у школярів жорстко нормативних уявлень про соціум, його цінності та поведінку в ньому.

**Аналіз досліджень.** Проблему теоретичних підходів щодо феномену толерантності та її виховання розробляли фахівці різних галузей науки: філософії, психології, соціології, етнології, педагогіки тощо. Визнаючи її соціальну значущість, важливо підкреслити, що дослідження традиції формування толерантності у виховних моделях українського народу здійснюється вперше. У концептуальному плані особливе значення для нашого дослідження мають теоретико-методологічні підходи й ідеї щодо вивчення: принципів і форм вияву толерантності (І. Бех, С. Гончаренко, О. Клепцова, В. Кремень, Г. Солдатова, О. Сухомлинська, Л. Шайгерова та ін.); толерантності як настанови (О. Безкоровайна, О. Бойван, Т. Варенко, Є. Зеленов, Ю. Корницька, А. Міняйлова, О. Орловська й ін.) і активної форми взаємодії (О. Байбаков, С. Герасимов, Ю. Римаренко, Б. Рієрдон, В. Сітаров, І. Сковородкіна, О. Скрябіна й ін.).

Пріоритетними в аналізі проблеми виховання толерантності, що формуються в умовах різних виховних моделей українського народу, є праці, у яких представлені різні аспекти ставлення до дитини в сім'ї (О. Батурина, Л. Бернадська, І. Жданова, О. Зарівна, О. Орловська, О. Хижняк

та ін.), аналіз крос-культурних, етносоціологічних і етнопсихологічних аспектів толерантності (Л. Алексашкіна, Т. Білоус, О. Волошина, А. Джуринаський, Е. Койкова, П. Комогорова, Л. Москальова й ін.).

Здійснений аналіз наукових пошуків щодо проблеми виховання толерантності засвідчив, що філософський, етичний, соціокультурний і психологічний аспекти толерантності досліджені значно ширше, аніж педагогічний. Однак українська культура та літературна спадщина мають багатобачкові ідеали й традиції виховання толерантності.

Проблема формування толерантності охоплює всі сфери суспільного життя: особистісну, соціальну, релігійно-конфесійну, політичну, міжетнічну. Толерантність завжди була і є базовою цінністю українського суспільства. Тому важливим є здійснення об'єктивного аналізу змісту, структури та дієвості традицій виховання толерантності, що склалися в різних шарах українського суспільства на різних історичних етапах.

**Мета статті** – на основі розвитку ідей толерантності в усі історичні періоди окреслити особливості та традиції виховання толерантності у виховних моделях українського народу.

**Виклад основного матеріалу.** Протягом тривалого часу наша країна не розглядалася з позиції існування в ній сильної традиції толерантності та відповідної культури через панування ідеологізованого тоталітарного режиму. Однак цей підхід не цілком правильний, оскільки політичний режим вплинув на форму, а не на факт самого існування толерантності в українських виховних моделях.

З урахуванням наведеного, перед педагогічною наукою в умовах сьогодення стоїть найважливіше завдання – сприяти формуванню толерантності в нових поколіннях, транслювати цю цінність. Нині проблеми виховання толерантності стають актуальними на всіх рівнях освітньо-виховної діяльності: у філософії освіти, міждисциплінарних і освітньо-педагогічних теоріях, стратегічних і політичних освітніх доктринах, повсякденній педагогічній практиці.

Сфера освіти безпосередньо стосується таких найважливіших світоглядних категорій, як менталітет і толерантність. Не можна заперечувати, що в кожного народу свій менталітет. Однак за всіх

розбіжностей людських спільнот, їхньої ментальності, релігійних або політичних переваг, існують певні загальні для всіх цінності, яких тією чи іншою мірою дотримуються всі (Amadou, 2008: 271). Саме сфера освіти здатна цілеспрямовано формувати відповідні ментальні якості людини та соціуму, формувати менталітет толерантності.

На різних етапах історичного розвитку виховних ідей українського народу ідея виховання толерантності в освіті набувала різних форм і мала неоднакові вияви: вона могла бути основою популярних і поширених педагогічних концепцій, функціонувала у «прихованому» вигляді. Варто визнати, що в різних культурах толерантність констатується й інтерпретується по-різному. Термін «толерантність» латинського походження і передає смислові конотації пасивних підстав людського існування (Barry, 2001: 236). Ця страждальна основа людського життя в терміні «толерантність», безсумнівно, несе на собі відбиток релігійної, зокрема християнської, свідомості.

Витоки українських традицій виховання толерантності знаходимо в казках, піснях, дитячих примовках, прислів'ях, приказках, колискових піснях і піснях-хороводах, скоромовках, лічилках, історичних переказах, народних прикметах. Наприклад: «Кожного почитай за людину», «Побачиш старого – зніми шапку», «Не смійся над старим, і сам будеш старим», «Добре слово добро приносить», «В якому народі живеш, того звичаю і тримайся» (Ковбас, Костів, 2006: 112). Саме вони були першими ідейними джерелами виховання добра і благоденства, мирного і толерантного ставлення. В українському фольклорі ми знаходимо заклик до мирного співіснування, толерантного ставлення один до одного, бережного ставлення до навколишнього середовища, дбайливого ставлення до землі, води, флори і фауни.

Здійснений у межах статті історико-педагогічний аналіз наукової літератури уможливив узагальнення того, що проблема формування толерантності у виховних моделях українського народу своїм корінням сягає далеких часів. Толерантність як явище зародилося в епоху Античності, яка відкрила світу інститут громадянства і пов'язану з ним систему цінностей – свободи, рівності, поваги до людської особистості, її індивідуальності. Необхідність протистояння переслідуванням на релігійному ґрунті наповнила слово «толерантність» певним змістом. Толерантність як віротерпимість повинна була захистити людей від утисків і насильства, пов'язаних із релігійною «інакшістю» (Ковбас, Костів, 2006: 94). Насправді витоки віротерпимості сходять до епохи жор-

стоких релігійних зіткнень, коли відносини між духовною та світською владою нерідко супроводжувалися серйозними конфліктами. Поширення релігійних ідей часто вступало в суперечність із панівними в суспільстві уявленнями. Ще в найдавніших релігійних книгах знаходиться відображення заклик до толерантності як прихильності.

Незважаючи на те, що спершу у виховних традиціях українського народу проблема формування толерантності стала актуалізуватися у зв'язку з релігійною нетерпимістю, принцип толерантного співіснування був базовим для більшості релігій. Під впливом християнства, яке фактично контролювало всі сфери суспільного життя, на початку Середньовіччя тенденція до релігійних переслідувань стала зменшуватися (Семенов, 2003: 22). Крайні християнські проповідники виступали із засудженням релігійної нетерпимості. Вони закликали не порушувати четверту заповідь, у якій Господь заповідав любити ближнього як самого себе.

В общинах древніх слов'ян фундаментальними основами виховання толерантності було виховання в дітях любові до матері, рідної хати, праці. Об'єднання племен, створення давньоруської держави і прийняття християнства як основної релігії серйозно вплинули на систему виховання толерантності молодого покоління.

Загалом зародження традицій виховання толерантності в українських моделях прийнято відносити до періоду Київської Русі – першої держави слов'ян (IX–XI ст.), коли і почала складатися система виховання. Протягом століть вона збагачувалася, у ній з'явилися теоретичні обґрунтування, століттями відбувалося становлення народної педагогіки (Моральне та громадянське виховання, 2006: 56). Традиція віротерпимості в українській історії має давнє коріння як у державній політиці, так і в суспільній свідомості. Прийнявши візантійський варіант християнства, Русь ще тривалий час залишалася під впливом язичницьких вірувань, які своєрідно поєднувалися із православним віровченням. Порівняльна віротерпимість православ'я значною мірою сприяла тому, що Україна складалася не лише як поліетнічна, а й як багатоконфесійна держава (Дзюба, 2012: 62).

Найзначущіші трансформації у традиціях виховання толерантності українського народу відбулися з виховним ідеалом української еліти за часів Київської Русі. Так, яскравий приклад осмислення ситуацій інтолерантності та її засудження в суспільстві знаходимо в «Повчанні Володимира Мономаха». Він навчав: «<...> убогих не забувайте, за можливості годуйте та допомагайте

сиротині <...> Хворих відвідайте, небіжчика проведіть, бо ми усі смертні. Не минайте людину без привітання і доброго слова» (Поучення Володимира Мономаха). Саме в цьому повчанні відображено виховні ідеали толерантності Стародавньої Русі, які стали основою традицій формування толерантності у виховних моделях українського народу. Виховні моделі українського народу цього періоду спрямовувалися проти «терпіння нетерпимості» і релігійних воєн, визначали зародження толерантності як чинника, що зміцнює громадянський мир і дає захист від несправедливості (Пірен, 2014: 200).

Переважання в українських моделях виховання конструктивних методів переконання на противагу фізичним покаранням і осуду сприяло розвитку рефлексивної позиції дитини. В українських виховних традиціях завжди віддавалася перевага словесному осуду необдуманих учинків дитини, впливу на її совість, значенню думки інших людей (сусідів, старшого покоління) (Семенов, 2003: 21). Дитина з малих років навчалася правильно й усвідомлено сприймати свою поведінку, її вплив на близьких, а також використовувати ідентифікацію й атракцію. Саме завдяки використанню таких механізмів міжособистісного сприйняття закладалися основи толерантності, пов'язаної зі здатністю людини терпимо ставитися до розходжень у поглядах, прагнути до справедливості, розуміти та поділяти думку інших людей, брати участь у співпраці для досягнення загальних цілей. Окрім цього, діти в українських сім'ях із дитинства сприймали роль «доброго слова» і справедливого ставлення від старших як чинників виховання.

В українських виховних моделях толерантності завжди постулював моральний закон громадського життя, завдяки якому крізь призму соціальних норм общинного укладу життя розглядалася позиція самої людини. Саме завдяки такому мірилу формувалися невід'ємні характеристики українського народу: «миролюбність, безкорисливість, привітність в поєднанні із чуйністю, добродушністю і скромністю» (Дзюба, 2012: 63).

Особливим виховним потенціалом володіли культурні традиції, які виявлялися в певних формах дозвілля і спільної роботи. Їхнім основним змістом була безкорислива допомога. Такі форми дозвілля та спільної роботи як види трудового виховання молоді давали їм змогу виявити навички самоорганізації поведінки згідно з моральними засадами громади. Також варто відзначити традиції зібрання молодіжних груп після закінчення польових робіт в осінньо-зимовий період,

які мали здебільшого розважальний характер. У таких спільнотах молодь об'єднувалася навколо колективних занять: рукоділля, спільної трапези, ігор, ворожіння, пісень, танців та інших розваг. Такий вид самоврядування в організації власного дозвілля мав низку переваг, зокрема подолання нерішучості, замкнутості, що сприяло соціалізації молоді в межах громади. У результаті участі в окреслених обрядах у молоді формувалися важливі якості толерантної особистості: чуйність, уміння співпрацювати, розвиток соціально відповідальної позиції, уміння взаємодіяти із представниками різних вікових груп, самостійність тощо.

У цьому ж контексті становить інтерес традиція організації літніх молодіжних хороводів, які споконвіку вважалися символом єднання народу. Таке молодіжне свято-хоровод було своєрідним ритуалом зближення. Беручи участь із дитячого віку в такому обрядовому комплексі, діти набували необхідних толерантній особистості знань і навичок, основними з яких є: уміння діяти злагоджено, поважати інших людей, особливо старших; уміння діяти згідно з моральними традиціями свого народу; засвоєння знань щодо сили єднання людей, уміння ділитися своєю радістю тощо (Ковбас, Костів, 2006: 47).

Формуванню настанови на визнання різних культур сприяло також і те, що українці часто брали участь у святах і обрядах сусідніх народів (наприклад, поляків). Отже, з дитячих років у молодого українського покоління формувалися норми поважних і добросусідських відносин з іншими народами, що відрізняються від них своєю мовою, культурою, етнічною самовідомістю. У виховних моделях українського народу завжди приділялася значна увага формуванню толерантної ментальності молодого покоління з її орієнтацією на гуманність і милосердя, визнання загальнолюдських цінностей поряд із розвитком почуття національної гордості.

Одним із перших видатних українських філософів, хто окреслив необхідність виховання молодого покоління в дусі миру та взаєморозуміння, був Г. Сковорода. Базуючись у своїй філософії на Біблії, Г. Сковорода вірив, що царство людини міститься всередині неї, «щоб пізнати Бога, треба пізнати самого себе. Поки людина не знає Бога в самім собі, годі шукати Його в світі». Він стверджував, що «вірити в Бога <...> значить – віддатися Йому та жити за Його законом», що «святість життя полягає в робленні добра людям» (Пісоцький, 1999: 49). У формуванні особистості дитини Г. Сковорода надзвичайно великого значення надавав правильному вихованню на основі



принципу навчання дітей вдячності батькам. Варто також відзначити, що «сковородівські» пісні, кантати і псалми сповнені ідеями свободи, співчуття до знедолених, рівності між людьми, прав кожної людини, незалежно від соціального становища, на щастя і волю, дружби, пошуку вічної правди (Пісоцький, 1999: 50).

Гуманістичні ідеї панували в настроях революційних демократів України XIX–XX ст., які наполегливо плекали думку про цінності, органічно властиві людям, – щастя, благо, добро, миролюбність. Т. Шевченко визначав у ролі найвищого блага добро і волелюбність, у творчості він відображав думки і настрої, важливі в житті українців його часу (Губерський та ін., 2002: 152). І. Франко був переконаний, що шлях до щастя лежить через добро, мир і любов до інших людей, у нього мораль несумісна з посяганням на свободу інших людей (Пірен, 2014: 123). Гуманізм, пронизаний духом толерантності, ми знаходимо в поетичній спадщині Лесі Українки, герої якої завжди є носіями добра (Пірен, 2014: 136). У часи реформування української національної школи з'явилися гуманістичні настанови М. Грушевського: «Ми повинні бути сильними, вільними і багатими, щоб нас поважали; миролюбними, щоб не боялися; розумними, підприємливими, щоб з нами шукали співробітництва; демократичними, щоб допомагати своїм прикладом здобувати свободу іншим» (Кремень, 2010: 114).

Реформи другої половини XIX ст. зумовили серйозну трансформацію процесу виховання толерантності у традиціях українського народу: зросла роль освітнього компонента; чітко позначилися інтернаціональність і аполітичність, які визначили домінування ідеалів рівності та справедливості для всіх людей; сформувалися нові соціокультурні цінності та традиції, що формують соціальну відповідальність. Виховання толерантності постулювалося як ознака культури розуму, що полягала в повазі до чужих думок і переконань, здатності знижувати рівень емоційного реагування на несприятливі чинники міжособистісної взаємодії, поблажливе ставлення до інакомислення (Губерський та ін., 2002: 149).

Характеризуючи початок XX ст. як епоху великої духовної смуги, варто зазначити деформації та «ломки» моральної свідомості, які призвели до того, що незначне ставало найбільш значущим, а святі духовні цінності зникали. Не пручання злу сприяло лише саморозпиленню добра і поширенню агресії у світі. Тому в основі моделі виховання толерантності була проблема опору злу. Значущими ознаками добра як протилежності зла

були одухотворення (добровільне і самодіяльне звернення до досконалості) і любов.

У виховних моделях українського народу XX ст. і дотепер ідеї виховання толерантності відображаються в педагогіці співробітництва, педагогічній підтримці, діалогічному спілкуванні тощо. У них проголошується ідея виховання з позиції ненасильства та на основі прихильності, миролюбності, співпраці, поваги до прав і свобод інших (Пірен, 2015: 55). В основі сучасних традицій виховання толерантності є заперечення насильницьких методів розв'язання різного роду конфліктів (міжособистісні, особистісні, міжетнічні тощо) та набуття вмінь їх подолання; прийняття власної особистості; усвідомлення рівня власного егоцентризму та розвиток асертивності. Тому в основі сучасних традицій виховання толерантності є орієнтація на цінність іншої людини, її прийняття та розуміння незалежно від поглядів, релігійних, національних, культурних тощо.

**Висновки.** У сучасному світі проблема виховання толерантності осмислюється і визначається як реакція на наслідки світоглядного конфлікту. Особлива потреба у вихованні толерантності зумовлюється тими глобалізаційними процесами, які «стиснули» світ у єдиний соціально-політичний організм і поставили його існування у пряму залежність від того, наскільки успішно зможуть ужитися спільноти, які дотримуються різних, часто протилежних норм і цінностей (Corno, Jeanne, 2009: 695).

Незважаючи на окремі історичні епізоди, загалом українська духовність і культура пронизані терпимістю (толерантністю). Варто також звернути увагу на принципову відмінність між західними й українськими виховними моделями толерантності. Вона полягає в тому, що західне суспільство побудоване на жорсткому протистові між людьми, а українське – на прагненні до гармонії інтересів і згоди. Особливість формування толерантності у виховних моделях українського народу виявляється в тому, що вона заснована на морально-розуміючому співпереживанні.

Водночас в умовах транзиції рівень толерантності та злагоди в українському суспільстві йде на спад. Передусім це пов'язано з переоцінкою традиційних цінностей і формуванням нової системи, виробленням нових форм культурного життя (Пірен, 2015: 53).

Розгляд культурно-історичної еволюції толерантності показує, що українські традиції виховання толерантності в різні періоди були суперечливими. Однак завжди толерантність була покликана консолідувати людей. Зародившись в

умовах релігійного протистояння, толерантність набувала важливих функцій регулювання відносин між людьми. У нових історичних умовах толерантність стає важливим принципом моделей поведінки, основою міжособистісної та міжкультурної взаємодії.

Безумовно, є суттєві відмінності між парадигмою толерантності, яка була характерна для релі-

гійно-філософського світогляду минулих століть, і сучасною. Передусім ці відмінності стосуються багатоаспектності і багатогранності реалізації ідей толерантності в міжособистісних відносинах у реаліях сучасного світу. Однак схожість полягає в історичній затребуваності й актуальності виховання толерантності як у ті давні часи, так і в наш непростий час.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. Культура. Ідеологія. Особистість. Методолого-світоглядний аналіз. Київ : Знання України, 2002. 580 с.
2. Дзюба О. Українська духовна еліта в Росії XVIII ст.: служіння і служба (на матеріалах епістолярної спадщини). *Український історичний журнал*. 2012. Вип. 6 (507). С. 57–73.
3. Єрмаков І., Пузіков Д. Життєвий проект особистості: від теорії до практики : практико-орієнтовний посібник. Київ : Освіта України, 2007. 212 с.
4. Ковбас Б., Костів В. Родинна педагогіка : у 3-х т. Т. II : Основи родинного виховання. Івано-Франківськ, 2006. 288 с.
5. Кремень В. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-е вид. Київ, 2010. 520 с.
6. Моральне та громадянське виховання. Харків : Основа, 2006. 256 с.
7. Пірен М. Елітологія : підручник. Київ : Талком, 2014. 312 с.
8. Пірен М. Толерантність – дієвий чинник злагодності та консолідації в сучасному українському суспільстві. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2015. Вип. 2. С. 51–56.
9. Пісоцький В. Ідея толерантності в етиці Григорія Сковороди. *Людина і світ*. 1999. Вип. 10. С. 49–51.
10. Поучення Володимира Мономаха. Пер. Л. Махновця. URL: <http://www.litopys.org.ua/litop/lit27.htm> (дата звернення: 25.02.2020).
11. Семенов О. Використання родинних виховних традицій у навчальних закладах України. *Шлях освіти*. 2003. Вип. 2. С. 21–23.
12. Amadou Ba. A Spirit of tolerance: The inspiring life of tierno bokar. *Spiritual masters: East and West*. 2008. Vol. 15. P. 260–285.
13. Barry B. Tolerance as a primary virtue. *Res Publica*. 2001. Vol. 7. P. 231–245.
14. Corneo G., Jeanne O. A theory of tolerance. *Journal of Public Economics*. 2009. Vol. 93 (5–6). P. 691–702.

#### REFERENCES

1. Huberskyi L., Andrushchenko V., Mykhalchenko M. Ideolohiia. Osobystist. Metodoloho-svitohliadnyi analiz [Culture. Ideology. Personality. Methodological and Ideological Analysis. Znannia Ukrainy]. Kyiv, 2002. 580 p. [in Ukrainian].
2. Dziuba O. Ukrainka dukhovna elita v Rosii KhVIII st.: sluzhinnia i sluzhba (na materialakh epistoliaranoi spadshchyny) [Ukrainian Spiritual Elite in Russia of the Eighteenth Century: Servicing and Service (based on epistolary heritage materials)]. *Ukrainian Historical Journal*. 2012, is. 6 (507), p. 57–73 [in Ukrainian].
3. Yermakov I., Puzikov D. Zhyttievyi proekt osobystosti: vid teorii do praktyky: praktyko zoriientovnyi posib [Life Project of Personality: from Theory to Practice: Practice-Oriented Manual]. *Osvita Ukrainy*, 2007. 212 p. [in Ukrainian].
4. Kovbas B., Kostiv V. Rodynna pedahohika : u 3-kh t. T. II. Osnovy rodynnoho vykhovannia [Family Pedagogy : in 3 volumes, Vol. II. Basics of Family Education]. Ivano-Frankivsk, 2006. 288 p. [in Ukrainian].
5. Kremen V. Filosofiia liudynotsentryzmu v osvithomu prostori. 2-e vyd [Philosophy of Human-Centrism in the Educational Space. Ed. 2]. Kyiv : Znannia Ukrainy, 2010. 520 p. [in Ukrainian].
6. Moralne ta hromadianske vykhovannia [Moral and Civic Education]. Kharkiv : Osнова, 2006. 256 p. [in Ukrainian].
7. Piren M. Elitolohiia : pidruchnyk [Elitology: Textbook]. Kyiv : Talkom, 2014. 312 p. [in Ukrainian].
8. Piren M. Tolerantnist – diievyi chynnyk zlahody ta konsolidatsii v suchasnomu ukrainskomu suspilstvi [Tolerance – an Effective Factor of Harmony and Consolidation in Modern Ukrainian Society]. *Bulletin of the National Academy for Public Administration under the President of Ukraine*. 2015. Vol. 2, p. 51–56. [in Ukrainian].
9. Pisotskyi V. Ideia tolerantnosti v etytsi Hryhoriia Skovorody [The Idea of Tolerance in Ethics of Hryhorii Skovoroda]. *Liudyna I Svit*. 1999, Is. 10, p. 49–51. [in Ukrainian].
10. Pouchennia Volodymyra Monomakha [Vladimir Monomakh's Homily] / Translated by L. Makhnovets. URL: <http://www.litopys.org.ua/litop/lit27.htm> (retrieved on 25.02.2020) [in Ukrainian].
11. Semenov O. Vykorystannia rodynnykh vykhovnykh tradytsii u navchalnykh zakladakh Ukrainy [Use of Family Educational Traditions in Educational Institutions of Ukraine]. *Shliakh Osvity*. 2003. Vol. 2, p. 21–23.
12. Amadou Ba. A Spirit of tolerance: The inspiring life of tierno bokar. *Spiritual masters: East and West*. 2008. Vol. 15. P. 260–285.
13. Barry B. Tolerance as a primary virtue. *Res Publica*. 2001. Vol. 7. P. 231–245.
14. Corneo G., Jeanne O. A theory of tolerance. *Journal of Public Economics*. 2009. Vol. 93. Issue 5–6. P. 691–702.

УДК 378.147.091.33-027.22:575-051  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208591>

**Людмила ДОВГОПОЛА**,  
orcid.org/0000-0001-6407-332X  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри біології і методики навчання  
Університету Григорія Сковороди в Переяславі  
(Переяслав, Київська область, Україна) bogysh@ukr.net

## НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА З ГЕНЕТИКИ ЯК КОМПОНЕНТ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

*Актуальність обраної теми обґрунтовується доцільністю застосування практико-орієнтованого методологічного підходу до організації освітнього процесу саме в підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін, оскільки він спрямований на розвиток їхньої готовності в подальшому виконувати та вдосконалювати свої професійні функції.*

*Метою статті є обґрунтування необхідності застосування практико-орієнтованого підходу, а саме навчальної практики з генетики, у системі підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін.*

*Для досягнення поставленої мети використовувалися теоретичні методи дослідження: аналіз сучасної науково-педагогічної літератури й навчально-методичних матеріалів, сучасних нормативних документів тощо.*

*У статті висвітлено сутнісні характеристики практико-орієнтованого методологічного підходу як основи організації практичної підготовки до майбутньої педагогічної діяльності здобувачів вищої освіти природничих спеціальностей. Проаналізовано його змістове наповнення шляхом здійснення розширеного екскурсу у тлумачення даного підходу в педагогічній науці. Розкрито методичні аспекти й особливості проведення навчальної практики з генетики як важливого компонента освітнього процесу професійної підготовки майбутніх педагогів-природничиків. Аргументовано, що під час проведення фахової практики саме завдяки практико-орієнтованому підходу можна досягти підвищення рівня готовності до професійної діяльності майбутніх педагогів, адже переважна частина навчального матеріалу засвоюється завдяки виконанню певних дій (постановка дослідів із метою доведення того чи іншого генетичного явища, проведення моніторингових досліджень із метою визначення модифікаційної мінливості живих організмів, фенологічних спостережень за об'єктами живої природи, постановка природного та лабораторного генетичного експерименту тощо). З'ясовано, що застосування практико-орієнтованого методологічного підходу в освітньому процесі закладу вищої освіти дозволяє мотивувати майбутніх учителів-природничиків до педагогічної діяльності, опанування фахових компетентностей під час практичної підготовки, розвивати в них уміння і навички розв'язувати пізнавальні, практичні, дослідницькі завдання, формувати креативне мислення, створювати освітнє середовище з метою їхнього професійного становлення.*

**Ключові слова:** практико-орієнтований підхід, професійна підготовка вчителя, майбутні вчителі природничих дисциплін, навчальна практика.

**Liudmyla DOVHOPLA**,  
orcid.org/0000-0001-6407-332X  
PhD in Pedagogical Sciences,  
Senior Lecturer at the Department of Biology and Teaching Methods  
of Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav  
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) bogysh@ukr.net

## GENETIC EDUCATIONAL PRACTICE AS A COMPONENT OF A PRACTICALLY-ORIENTED APPROACH IN THE TRAINING SYSTEM OF FUTURE NATURAL SCIENCES TEACHERS

*The relevance of the chosen topic is substantiated by the expediency of applying a practically oriented methodological approach to the organization of the educational process precisely in the preparation of future teachers of natural sciences, as it aims at developing their willingness to further fulfill and improve their professional functions.*

*The purpose of the article is to substantiate the necessity of applying a practice-oriented approach in the system of training future teachers of natural disciplines, namely educational practice in genetics.*

*To achieve this goal, the next theoretical methods of research were used: analysis of modern scientific and pedagogical literature and teaching materials, modern normative documents, etc.*

*The article describes the essential characteristics of a practice-oriented methodological approach as a basis for organizing practical preparation for future pedagogical activities of applicants for higher education in natural sciences.*



*Its semantic content is analyzed by making an extended excursion into the interpretation of this approach in pedagogical science. Methodical aspects and peculiarities of teaching genetics practices as an important component of the educational process of professional training of future natural sciences teachers are revealed. It is proved that in the course of professional practice the level of readiness for professional activity of future teachers can be increased significantly due the practice-oriented approach, since overwhelming majority of educational material is acquired because of the implementation of certain actions (making experiments with the purpose of proving a genetic phenomenon, conducting monitoring studies to determine the modification variability of living organisms, phenological observations of wildlife objects, natural and laboratory monitoring, etc.). It is found that the application of a practical-oriented methodological approach in the educational process of higher education institutions allows to motivate future natural sciences teachers to pedagogical activity, to acquire professional competences during practical training, develop the skills and experiences to solve cognitive and practical tasks, increase creative thinking, create an educational environment for their professional development.*

**Key words:** practice-oriented approach, professional training of teachers, future teachers of natural disciplines, educational practice.

**Постановка проблеми.** Сучасна освіта повинна бути не лише якісною, але й практично доцільною, відповідати новим потребам сьогодення, які детермінуються вимогами суспільства до здобувачів вищої освіти. Тому потрібно організувати освітній процес у системі підготовки майбутніх учителів таким чином, щоб у його основі було закладено мету сформуванню у здобувачів вищої освіти професійно-практичні компетенції, а саме застосувати практико-орієнтований підхід, сутність якого полягає в розвитку вмінь і навичок майбутнього вчителя та застосування здобутих знань у практичних ситуаціях відповідно до фаху.

Так, основною метою закладів вищої педагогічної освіти України в підготовці фахівців за спеціальностями 014.05 «Середня освіта (Біологія)», 014.05 «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)» та 014.15 «Середня освіта (Природничі науки)» є формування та розвиток у здобувачів вищої освіти загальних і фахових компетентностей, що необхідні для виконання професійних завдань й обов'язків прикладного характеру у сфері сучасної природничої (біологічної) освіти, професійної мобільності у процесі розв'язування проблем у сфері середньої освіти.

Отже, застосування практико-орієнтованого підходу до організації освітнього процесу є актуальним, тому що він спрямований на розвиток готовності майбутніх учителів природничих дисциплін у подальшому виконувати та вдосконалювати професійні функції.

**Аналіз досліджень.** Аналіз науково-практичних досліджень вітчизняних і закордонних педагогів дозволив установити, що застосування практико-орієнтованого підходу в системі педагогічної освіти досліджували І. Дичківська, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, І. Підласий, А. Хуторський та ін.

Застосування практико-орієнтованого підходу в підготовці здобувачів вищої освіти галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» різних спеціальностей описано в наукових працях: О. Антонової (фор-

мування професійної майстерності майбутнього вчителя) (Антонова, 2016), А. Брехунця (професійна підготовка майбутніх учителів трудового навчання та технологій) (Брехунець, 2018), Н. Грицай (практико-орієнтований підхід у методичній підготовці майбутніх учителів біології) (Грицай, 2015), С. Дубяги, В. Гузя, Г. Шкільової (підготовка майбутніх учителів початкової школи) (Дубяга та ін., 2019), В. Майковської, І. Юрка (workshop як інструмент практико-орієнтованого навчання) (Майковська, Юрко, 2019) та ін. Досвід упровадження у процес підготовки майбутніх учителів Німеччини практико-орієнтованого підходу вивчали С. Бобраков (2012 р.), О. Сторонська (2018 р.) та ін.

Аналіз й узагальнення сучасної педагогічної літератури засвідчує, що питання практичної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у контексті практико-орієнтованого підходу залишається недостатньо дослідженим і вивченим. Виникла потреба в теоретичному обґрунтуванні, методологічній розробці спеціальних форм організації, методів й освітніх технологій навчання на основі даного підходу й уведенні у практику закладів вищої освіти (далі – ЗВО).

**Метою статті** є обґрунтування необхідності застосування практико-орієнтованого підходу, а саме навчальної практики з генетики, у системі підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** Досить часто у професійній підготовці фахівців спостерігається орієнтація на формування теоретичних знань, однак за умов інтенсивного розвитку наукової та суспільно-економічної сфер постає потреба у практико-орієнтованому підході.

У системі педагогічної освіти існує декілька напрямів трактування даного підходу: практико-орієнтоване навчання асоціюють з організацією практик для здобувачів вищої освіти з метою уведення їх у професійне середовище (Ю. Ветров, Н. Клушина й ін.) (Грицай, 2015); професійно-



орієнтовані технології навчання сприяють формуванню у здобувачів вищої освіти соціально значущих якостей особистості, а також знань, умінь і навичок, які забезпечують свідоме професійне самовизначення (П. Образцов, Т. Дмитренко, В. Майковська, І. Юрко) (Майковська, Юрко, 2019); практико-орієнтоване навчання пов'язує із використанням контекстного навчання (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Савченко; А. Вербицький; Н. Дем'яненко; В. Желанова; М. Левківський) (Довгопола, 2019).

Окрім того, у педагогічній літературі зазначено «діяльнісний», «особистісно-діяльнісний», «суб'єктно-діяльнісний», «діялісно-компетентісний», «контекстний» методологічні підходи, вони розглядаються самостійно, а також, на нашу думку, як взаємопов'язані із практико-орієнтованим підходом. Адже в основі кожного з них закладено, що у процесі виконання особистістю дії в певному середовищі, на основі здобутих знань напрацьовуються спеціальні вміння й навички, якими вона зможе оперувати з метою розв'язання поставлених перед нею фахових завдань.

Основними характеристиками практико-орієнтованого підходу у професійній підготовці вчителів є те, що суб'єкт навчання із самого початку перебуває в діяльнісній позиції, яка забезпечується впровадженням професійно-орієнтованих форм організації освітнього процесу й передбачає не лише практичну орієнтацію окремих навчальних дисциплін, а й зміст усієї підготовки вчителя у ЗВО (Антонова, 2016).

Н. Грицай стверджує, що «практико-орієнтований підхід у методичній підготовці майбутніх учителів біології передбачає перенесення акценту на практику, що трансформує навчальну діяльність студентів в особистісно значущу, створює позитивну мотивацію до майбутньої професійної діяльності (Грицай, 2015: 35). Отже, основою практико-орієнтованого методологічного підходу є розумне поєднання фундаментальної освіти та професійно-прикладної підготовки.

Формування професійних якостей майбутніх педагогів відбувається у процесі практичної підготовки. Так, упровадження практико-орієнтованого підходу в освітній процес ЗВО реалізується шляхом традиційних і нетрадиційних форм організації, активних та інтерактивних методів і сучасних освітніх технологій навчання, а саме: різних видів практики (пропедевтична, навчальна, виробнича), практичних, лабораторних занять дослідницького характеру, ділових і рольових ігор, тренінгів, професійних кейсів, методу проєктів, симуляційного й контекстного (ігри-імітації), проблемно-зорієн-

тованого, дослідницького, змішаного (перевернутого) навчання тощо.

Аналізуючи вищесказане, варто зазначити, що значні можливості для реалізації мети практико-орієнтованого навчання має традиційна форма організації навчання – навчальна практика студентів, яка набуває абсолютно нового змісту й стає найважливішим компонентом освітньо-професійних програм із підготовки фахівців у ЗВО. Адже у процесі проходження навчальної практики здобувачі вищої освіти набувають досвіду навчально-пізнавальної діяльності академічного типу, де моделюються дії фахівців, обговорюються теоретичні питання і проблеми (Дубяга та ін., 2019: 103). Вона посідає основне місце в системі навчання, особливо в набутті практичних навичок.

Варто зазначити, що під час проведення фахових практик саме завдяки практико-орієнтованому підходу можна досягти підвищення рівня готовності до професійної діяльності майбутніх педагогів-природників.

Виходячи зі змісту діялісного компонента предметної компетентності здобувача загальної середньої освіти, який повинен бути сформований у процесі вивчення розділів із генетики з основами селекції та молекулярної біології у 5–9-х і 10–11-х класах, можемо стверджувати, що операційні вміння і навички з указаних тем майбутнього вчителя природничих дисциплін теж повинні бути сформовані на належному рівні.

Проаналізувавши типові навчальні програми з курсів «Біологія» і «Біологія і екологія» (рівень стандарту) для закладів загальної середньої освіти, варто зазначити, що значну кількість годин для формування предметних компетентностей (когнітивна, операційна (діялісна) та ціннісна компоненти) в учнів основної та старшої школи відведено на вивчення *генетики з основами селекції та молекулярної біології* – 27 годин у 9-му класі, орієнтовно 20 годин у 10-му класі та 15 годин в 11-му класі (табл. 1).

У зв'язку із цим гостро постає проблема перегляду методології, змісту та програм навчальних дисциплін і практик циклу професійної підготовки майбутніх учителів-природників. Щоб сформувати в учнів необхідні знання, уміння, цінності та здатність застосовувати їх у процесі пізнання й у практичній діяльності, необхідно насамперед забезпечити заклади загальної середньої освіти висококваліфікованими, професійно мобільними вчителями-природниками, які самі вміють оперувати набутими знаннями.

Однією з таких дисциплін є «Генетика з основами селекції», яка вивчається здобувачами вищої педагогічної освіти за спеціальностями 014.05 «Середня освіта (Біологія)», 014.05 «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)» та 014.15 «Середня освіта (Природничі науки)» (освітній рівень – бакалавр), а саме прикладний її аспект – навчальна практика з генетики, що дозволяє їм більш повно оволодіти курсом, який посідає центральне місце в підготовці педагогів-природничиків і сприяє їхній успішній подальшій професійній діяльності. Адже переважна частина навчального матеріалу засвою-

ється завдяки виконанню певних дій, як-от: постановка дослідів із метою доведення того чи іншого генетичного явища, проведення моніторингових досліджень із метою визначення модифікаційної мінливості живих організмів, фенологічних спостережень за об'єктами живої природи, постановка природного та лабораторного генетичного експерименту тощо.

Так, Л. Бурчак і М. Мигун (2015 р.), розкриваючи у своїх дослідженнях проблему вдосконалення освітнього процесу у вищій школі з генетики, акцентують увагу на практичній спрямованості польової

Таблиця 1

**Зміст типових навчальних програм із курсів «Біологія» та «Біологія і екологія» (рівень стандарту) для закладів загальної середньої освіти**

Клас, кількість годин	Тема, кількість годин	Діяльнісний компонент предметної компетентності здобувача середньої освіти
9-й клас (орієнтовно 27 год.)	<b>Збереження та реалізація спадкової інформації</b> (11 год.)	Характеризує процеси транскрипції, біосинтезу білка, реплікації ДНК; генетичний код і його значення в біосинтезі білків; взаємозв'язок між будовою та функціями хромосом; процеси мітозу та мейозу в еукаріотів; етапи клітинного циклу; етапи онтогенезу в рослин і тварин; порівнює: процеси транскрипції та реплікації; процеси мітозу та мейозу.
	<b>Закономірності успадкування ознак</b> (10 год.)	Застосовує знання: для складання схем схрещування; для оцінки спадкових ознак у родині та планування родини; для обґрунтування заходів захисту від впливу мутагенних чинників; характеризує: успадкування, зчеплене зі статтю; мінливість: комбінативну, мутаційну, модифікаційну; можливості діагностики спадкових хвороб людини; порівнює: модифікаційну та мутаційну мінливість; успадкування домінуючих і рецесивних ознак; дотримується правил: складання схем родоводів; застосовує знання: для оцінки спадкових ознак у родині та планування родини.
	<b>Біологія як основа біотехнології та медицини</b> (6 год.)	Порівнює: класичні методи селекції із сучасними біотехнологічними підходами.
10-й клас (орієнтовно 20 год.)	<b>Спадковість і мінливість</b>	Порівнює: моногенне та полігенне успадкування ознак у людини; спадкову та неспадкову мінливість людини; розв'язує: типові завдання з генетики (моно- і дигібридне схрещування; повне та неповне домінування, кодомінування; успадкування, зчеплене зі статтю); визначає: можливі генотипи за даного фенотипу (та навпаки); за результатами схрещування: який ген домінуючий (рецесивний); тип успадкування ознак; складає: схеми родоводів; робить висновки про: генотип людини як цілісну інтегровану систему.
11-й клас (орієнтовно 15 год.)	<b>Застосування результатів біологічних досліджень у медицині, селекції та біотехнології.</b>	Порівнює: ефективність методів класичної селекції та сучасної біотехнології. Робить висновки про: застосування біотехнології в охороні навколишнього природного середовища; застосування результатів біологічних досліджень у сучасній селекції та біотехнології.
Разом	62 години	

практики з курсу «Генетика з основами селекції» на прикладі теми «Явище поліплоїдії в рослин». Автори зазначають, що «навчально-польова практика з генетики є однією з найефективніших форм організації навчальної діяльності майбутнього вчителя біології, формування в нього професійної компетентності та готовності до дослідницької діяльності. Крім того, польова практика з генетики спонукає студентів до науково-практичного сприймання й осмислення об'єктів та явищ природи» (Бурчак, Мигун, 2015).

Базами для проходження навчальної практики з генетики і селекції є: Університет Григорія Сковороди в Переяславі, Інститут розведення і генетики тварин імені М. В. Зубця НААН (згідно з укладеною угодою про співпрацю) і державне сільськогосподарське підприємство «Головний селекційний центр України» (м. Переяслав).

Мета практики полягає в розширенні отриманих здобувачами вищої освіти теоретичних знань, ознайомленні майбутніх педагогів із практичним застосуванням генетичних закономірностей у селекції рослин, демонстрації наслідків, які супроводжують різний антропогенний вплив на довкілля; з'ясуванні значення генетики в розв'язанні проблем охорони довкілля, ознайомленні студентів із вихідним матеріалом для генетичної та селекційної роботи, методами здійснення гібридного аналізу на матеріалі генетичних колекцій рослин, методами селекційної роботи, у формуванні у студентів професійних навичок проведення генетичного експерименту на навчально-дослідній ділянці, спеціальній підготовці щодо проведення занять із розділу «Спадковість і мінливість організмів» у закладах загальної середньої освіти тощо.

Завдання, які ставляться перед студентами-біологами у процесі практики, такі:

1) **біометричне вивчення модифікаційної мінливості:** вивчення модифікаційної мінливості на прикладі довжини й ширини листкової пластинки вказаного виду дерева (берези білої (*Betula alba*), дуба звичайного (*Quercus robur*), верби білої (*Salix alba*), абрикоса звичайного (*Armeniaca vulgaris*), вишні звичайної (*Prunus cerasus*) тощо або кількості колосків у колосі пшениці, варіювання довжини колоса пшениці, визначення кореляційного зв'язку між довжиною колоса пшениці та кількістю зерен у ньому тощо;

2) **визначення частоти генів у популяції:** на прикладі групи студентів, прийнятій за популяцію, підрахування частоти генів, що зумовлюють колір очей тощо;

3) **множинний алелізм природних популяцій** на прикладі конюшини повзучої (*Trifolium*

*repens*); визначення антропогенного навантаження за малюнком «сивої» плями на листку *Trifolium repens* (морфогенетичний поліморфізм).

Практика також вбачає обов'язкові екскурсії на дослідно-селекційні станції та біологічні бази науково-дослідних інститутів, де можна ознайомити здобувачів вищої освіти означених напрямів підготовки з новітніми досягненнями науки в галузі управління природою організмів, із передовими методами селекції рослин і тварин. Методично правильно організована і проведена екскурсія має велике освітньо-виховне значення для майбутніх учителів природничих дисциплін.

Екскурсія до державного сільськогосподарського підприємства «Головний селекційний центр України» передбачає ознайомлення студентів із виробничо-господарською діяльністю племпідприємства, роботою лабораторного й технічного оснащення, необхідного для проведення робіт, визначених для підприємства (об'єднання) із племінної справи у тваринництві, специфікою роботи спермобанку установи.

У рамках навчальної практики з генетики, згідно з укладеною угодою про співпрацю, студенти-біологи Університету Григорія Сковороди в Переяславі відвідують Інститут розведення і генетики тварин імені М. В. Зубця НААН, де майбутні вчителі-природничники мають змогу ознайомитися з новітніми науковими напрямками і специфікою роботи відділів: селекції великої рогатої худоби, генетики та біотехнології тварин, генетичних ресурсів тварин і лабораторій: біотехнології відтворення тощо.

**Висновки.** Навчальна практика з генетики формує у здобувачів вищої педагогічної освіти систему знань, умінь і навичок, які дозволять їм у подальшій професійній діяльності з урахуванням сучасних біологічних знань, методів дослідження навчати школярів основам генетики, організувати практичну роботу учнів з урахуванням регіональних особливостей, розробляти й проводити екскурсії у природу та до науково-дослідних установ, організувати проектно-дослідницьку роботу щодо вивчення основ спадковості та мінливості живих організмів.

Отже, застосування практико-орієнтованого методологічного підходу в освітньому процесі ЗВО дозволяє мотивувати майбутніх учителів-природничників до педагогічної діяльності, оволодівати фаховими компетентностями у процесі практичної підготовки, розвивати в них уміння і навички розв'язувати пізнавальні, практичні, дослідницькі завдання, формувати креативне мислення тощо.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання* : монографія / за ред. О. Дубасенюк. Житомир : Рута, 2016. С. 262–285.
2. Бобраков С. Реформування змісту професійної підготовки вчителів у ВНЗ Німеччини: практико-орієнтований підхід. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2012. № 2. С. 161–168.
3. Брехунець А. Практико-орієнтований підхід до професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2018. № 7. С. 31–42.
4. Бурчак Л., Мигун М., Гурець І. Практична спрямованість польової практики з генетики на прикладі теми «Множинний алелізм природних популяцій конюшини повзучої». *Молодь і ринок*. 2015. № 2. С. 44–47.
5. Грицай Н. Практико-орієнтовані технології методичної підготовки майбутніх учителів біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 10. С. 33–40.
6. Довгопола Л. Практична підготовка майбутніх учителів біології до професійної діяльності на основі контекстного підходу. *Педагогічні науки*, 2019. № 73. С. 61–66.
7. Дубяга С., Гузь В., Шкільова Г. Практико-орієнтований підхід до підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогіка»*. 2019. № 2 (23) С. 100–105.
8. Майковська В., Юрко І. Workshop як інструмент практико-орієнтованого навчання і методико-технологічний засіб формування підприємницької компетентності. *Молодь і ринок*. 2019. № 2 (169). С. 116–122.
9. Сторонська О. Практична підготовка майбутніх учителів у системі вищої освіти Німеччини. *Молодь і ринок*. 2018. № 2 (157).

### REFERENCES

1. Antonova O. Praktyko-oriientovanyi pidkhd u formuvanni profesiinoi maisternosti maibutnoho vchytelia [The practice-oriented approach in the formation of professional skills of the future teacher]. *Teoriia i praktyka profesiinoi maisternosti v umovakh tsilezhyttievoho navchannia: monohrafiia / za red. O. Dubaseniuk. Zhytomyr : Ruta, 2016. S. 262–285 [in Ukrainian]*.
2. Bobrakov S. Reformuvannia zmistu profesiinoi pidhotovky vchyteliv u VNZ Nimechchyny: praktyko-oriientovanyi pidkhd [Reforming the content of teacher education at german universities: practice-oriented approach]. *Porivnialna profesiina pedahohika*. 2012, 2: S. 161–168 [in Ukrainian].
3. Brekhunets A. Praktyko-oriientovanyi pidkhd do profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia ta tekhnolohii [The practice-oriented approach to the professional preparation of future labor education and technologies teachers]. *Professional education: methodology, theory and technologies*, 2018, 7: S. 31–42 [in Ukrainian].
4. Burchak L., Myhun M., Hurets I. Praktychna spriamovanist polovoi praktyky z henetyky na prykladi temy “Mnozhyunnyi alelizm pryrodnykh populiatsii koniushyny povzuchoi” [Practical orientation of the field practice in genetics on the example of the theme “Multiple allelism of natural populations of creeping clover”]. *Youth and market*. 2015. № 2. S. 44–47 [in Ukrainian].
5. Hrytsai N. B. Praktyko-oriientovani tekhnolohii metodychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv biolohii [The practice-oriented technologies of methodological preparation of future teachers of biology]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 2015, 10: S. 33–40 [in Ukrainian].
6. Dovhopola L. Praktychna pidhotovka maibutnikh uchyteliv biolohii do profesiinoi diialnosti na osnovi kontekstnoho pidkhdodu [Practical training of future biology teachers to professional activity on the base of the context approach]. *Pedahohichni nauky*, 2019, 73: S. 61–66 [in Ukrainian].
7. Dubiaha S., Huz V., Shkilova H. Praktyko-oriientovanyi pidkhd do pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly [A Practice-Oriented Approach to Preparing Future Elementary School Teachers.]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia: Pedahohika*, 2019, 2 (23) S. 100–105 [in Ukrainian].
8. Maikovska Viktoriia, Yurko Ihor. Workshop yak instrument praktyko-oriientovanoho navchannia i metodyko-tekhnolohichni zasib formuvannia pidpriemnytskoi kompetentnosti [Workshop as a tool of practical-based education and as a methodological and technological mean of entrepreneurial competence formation]. *Youth and market*, 2019, № 2 (169). S. 116–122 [in Ukrainian].
9. Storonska Oksana. Praktychna pidhotovka maibutnikh uchyteliv u systemi vyshchoi osvity Nimechchyny [The features of reforming the essence of education of future dentists (the beginning of the XXI century)]. *Youth and market*, 2018, 2 (157) [in Ukrainian].



УДК 37.09:005.33

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208592>

**Тетяна ЄРМАК,**  
 orcid.org/0000-0002-0957-8664  
 аспірант  
 Інституту педагогіки  
 Національної академії педагогічних наук України,  
 директор  
 Навчально-виховного комплексу – ліцею № 157  
 (Київ, Україна) [taniaermak776@gmail.com](mailto:taniaermak776@gmail.com)

## ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ НАВИЧОК УЧНІВ

Діяльність школи, її розвиток залежать від лідерських навичок керівника та команди, які об'єднані спільним баченням і цінностями реалізації освітньої мети. Учитель виховує в учнів моральні цінності й впливає на їхні пріоритети, стимулює пізнавальну діяльність учнів і формує в них позитивні настанови. Дані якості є ключовими характеристиками лідера. Володіючи лідерськими якостями, сучасний учитель повинен бути лідером у широкому сенсі слова. Для формування лідерських навичок в учнів потрібна підготовка й самого педагога, оскільки в освітньому середовищі школи учні мають бачити приклади лідерства. У статті розкрито сутність готовності вчителя до формування лідерських навичок учнів, виокремлено ключові напрями реалізації цього процесу. Зазначено п'ять поступових рівнів, які забезпечують формування лідерства у групі: статус, схвалення, продуктивність, наставництво, особистість. За результатами дослідження визначено ключові поняття. Лідерство – це тип міжособистісної взаємодії, заснований на поєднанні різних джерел влади залежно від конкретної ситуації та спрямований на спонукання людей до досягнення спільних цілей. Лідер – член групи, що має необхідні організаційні здібності, займає центральне місце у структурі міжособистісних відносин і спонукає своїм прикладом, організацією й управлінням групою до досягнення групових цілей найкращим способом. Формування лідерських навичок учнів полягає у впливі вчителя на їхню думку й поведінку, планування, організації, контроль діяльності, з метою розв'язання завдань, поставлених перед групою, передаючи їм своє бачення майбутнього та допомагаючи їм адаптуватися до нового. Готовність вчителя до формування лідерських навичок тлумачиться як стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності. Під формуванням лідерських навичок ми розуміємо якісні й кількісні зміни у психіці індивідуума, які забезпечують накопичення лідерського потенціалу особистості, що виражається в ускладненні когнітивних психологічних структур, розвитку здатності до самоврядування, зростанні активності й удосконаленні мотивації до лідерства.

**Ключові слова:** лідерство, лідер, ефективне лідерство, лідерські навички, готовність, інноваційний розвиток, готовність вчителя до формування лідерських навичок учнів.

**Tatiana YERMAK,**  
 orcid.org/0000-0002-0957-8664  
 Postgraduate Student  
 at the Institute of Pedagogy  
 of the National Academy  
 of Pedagogical Sciences of Ukraine,  
 Headmistress  
 of the Educational Complex – Lyceum № 157  
 (Kyiv, Ukraine) [taniaermak776@gmail.com](mailto:taniaermak776@gmail.com)

## TEACHER'S READINESS TO FORM LEADERSHIP SKILLS IN STUDENTS

School function and its development depend on the leadership skills of the school authority and its team, which are united by a common vision and values of the educational goals. The teacher nurtures students' moral values and influences their priorities, stimulates their cognitive activity and forms positive attitudes. The mentioned above qualities are key characteristics of the leader. Possessing leadership qualities, the modern teacher must be a leader in the broad sense of the term. The formation of leadership skills in students requires the training of the teacher, since in the school educational environment students should see examples of such leadership. The article reveals the essence of the teacher's readiness to develop the leadership skills of students and to identify the key areas of implementation of this process. There are five gradual levels that provide leadership in the group: status, approval, capacity, mentoring and personal qualities. The results of the study identified the key concepts. Leadership is a type of interpersonal interaction based on the combination of different sources of power, depending on the specific situation and aimed at encouraging people to achieve common goals. The leader is a member of the group with the necessary organizational skills, who is in the centre of interpersonal

*relationships and who encourages the team to achieve common goals in the best way by his own example, organization and management of the group. Students' leadership skills development is based on the teacher's influence on their way of thinking and behavior, their planning and organization of work, and the control of the performance process with the aim of solving the tasks set for the group. The teacher conveys his vision of the future and helps them adapt to the new conditions or reality. The readiness of the teacher to develop leadership skills is interpreted as the state of mobilization of psychological and psychophysiological systems of a person, which ensure the performance of certain activities. Leadership skills are seen as qualitative and quantitative changes in the individual's psyche, which provide accumulation of leadership potential of the individual, which is manifested in the complexity of cognitive psychological structures, the development of the ability to autonomy, the increase of activity and the improvement of leadership motivation.*

**Key words:** leadership, leader, effective leadership, leadership skills, readiness, innovative development, teacher's readiness to develop students' leadership skills.

**Постановка проблеми.** Сьогоднішня ситуація в українському суспільстві, коли стрімко змінюються соціальна, економічна і політична сфери, вимагає від людини навичок швидкого реагування й адаптування до нових умов. Освіта поступово стає потужним чинником зміни всього суспільства й окремої людини, що забезпечує її мобільність та інтеграцію в різні соціальні групи. Зацікавленість держави в реформуванні освіти пояснюється передусім потребами суспільства, яке все частіше висловлює незадоволення якістю освіти. Саме тому основною офіційною настановою реформи виступає підвищення ефективності всіх ланок освіти (Ковальчук, 2006: 79). Сучасна реформа освіти спрямована на оновлення змісту освіти й упровадження нових цікавих методів викладання для формування компетентностей учнів. Будь-яка реформа неможлива без ціннісних змін у поведінці учасників освітнього процесу, командної роботи вчителів, керівництва школи та батьків, а також спільного фокуса, візії, яка всіх надихає.

Натепер навчальні заклади постали перед необхідністю забезпечити високу якість освітніх результатів, без особливих фінансових вкладень держави, шляхом пошуку внутрішніх резервів власне системи. Виконання такого завдання можливе за умови впровадження інноваційних технологій навчання (Ковальчук, 2015: 3). Інноваційний розвиток школи нині позиціонується як дієвий чинник функціонування закладу освіти. Діяльність школи, її розвиток залежать від лідерських навичок керівника та команди, які об'єднані спільним баченням та цінностями реалізації освітньої мети (Ковальчук, 2015: 133). Завдання школи – сформувати нове покоління лідерів для майбутнього розвитку держави. Для реалізації цього завдання потрібна підготовка й самого педагога, оскільки в освітньому середовищі школи учні мають бачити приклади лідерства. Кожен з учасників освітнього процесу має бути активним мотиватором лідерства іншого. Свій успіх кожен педагог вбачає в успіхах вихованців і, навпаки, перебуваючи у

світі, де панує аура творчості й успіху, учень вибудовує траєкторію власного розвитку як творчої й активної особистості.

**Аналіз досліджень.** Різні аспекти лідерства розглядаються в роботах закордонних учених (К. Берд, Л. Бернард, Е. Богардус, М. Вебер, Л. Картер, Р. Стогділл, Дж. Максвелл, Ф. Тейлор, Л. Картер, Р. Емерсон, Х. Саймон, Ф. Фідлер, М. Фуллан). Поняття «лідерство» досліджували також вітчизняні науковці (Д. Алфімов, Г. Ашин, Ц. Бірюков, В. Бовічев, Т. Бендас, В. Волкова, Б. Гаєвський, В. Зазикіна, Є. Ільїн, С. Калашнікова, В. Ковальчук, Б. Паригіна, О. Романовський, Р. Самойлов, М. Федорова, Н. Мараховська, В. Мегель, Л. Шигапова, В. Ягоднікова й ін.)

Практичні рекомендації з розвитку лідерства містяться в роботах Т. Атчісон, Р. Бейлз, М. Бейтс, М. Вудкок і Д. Френсіса, І. Кузьміна, А. Прутченкова, Д. Маккен, Д. Сіско і Х. Росселлі, деяких інших.

Сутність готовності до педагогічної діяльності та процесу її формування досліджували О. Абдулліна, Б. Ананьєв, О. Антонова, С. Бризгалова, Ю. Васильєва, Г. Голубєв, І. Гончарова, О. Дубасєнюк, О. Ковальов, Л. Кондрашова, В. Крутецький, М. Левітов, О. Міщенко, О. Мороз, О. Падалка, К. Платонов, С. Рубінштейн, Т. Семенюк, В. Слатьонін, В. Юрченко й ін.

Зміст готовності залежно від характеру діяльності й впливу різноманітних чинників висвітлено у працях Н. Барабошина, С. Булахова, І. Зимньої, В. Ільїна, Л. Кандибович, Г. Кручиніна, В. Серікова та ін

**Мета статті** – розглянути сутність готовності вчителя до формування лідерських навичок учнів, виокремити ключові поняття та шляхи реалізації цього процесу.

**Виклад основного матеріалу.** У своїй професійній діяльності педагог керує учнівським колективом, організовує різні виховні заходи, є носієм соціально значущих особистісних цінностей і виступає зразком поведінки. Саме вчитель виховує в учнів моральні цінності

й впливає на їхні пріоритети, стимулює пізнавальну діяльність учнів і формує у них позитивні настанови. Здійснювати таку роботу, ефективно управляти навчально-виховною діяльністю учнів, продуктивно взаємодіяти на основі суб'єкт-суб'єктних відносин може тільки вчитель, якому притаманні авторитетність, активність, статусність, референтність і впливовість. Дані якості є ключовими характеристиками лідера. Отже, володіючи лідерськими якостями, сучасний учитель повинен бути лідером у широкому сенсі слова.

Розглянемо детальніше природу лідерства. Американський дослідник Дж. Максвелл у своїй книзі «Виховай у собі лідера» зазначає: «Люди не бажають, щоб ними командували. Вони хочуть, щоб їх вели за собою». Він вважає, що «лідерство – це не закритий елітний клуб для природжених лідерів». Дослідник обстоює тезу про те, що особистісним якостям, необхідним для ефективного лідерства, можна навчитися. Потрібно лише, на його думку, почати з ефективної комунікації, яка приведе до схвалення, яка, своєю чергою, породить вплив (Maxwell, 1993). Дослідник виокремлює п'ять поступових рівнів, які забезпечують формування лідерства у групі:

- 1) статус (люди прямують за лідером унаслідок своїх посадових обов'язків);
- 2) схвалення (люди прямують за лідером, оскільки вони цього бажають);
- 3) продуктивність (люди прямують за лідером завдяки його внеску в діяльність групи);
- 4) наставництво (люди прямують за лідером завдяки тому, що він зробив для них);
- 5) особистість (люди прямують за лідером через те, ким він є, що собою являє) (Maxwell, 1993).

На думку Дж. Максвелла, головними рисами лідера є вміння оперувати категоріями майбутнього, передбачати його, пропонувати послідовникам його образ, а також цілісність особистості (Maxwell, 1993). Узагальнюючи різні визначення лідерства, можна вивести єдине, яке, на нашу думку, буде відповідати суті цього поняття. Лідерство – це тип міжособистісної взаємодії (у цьому випадку – між лідером і послідовниками), заснований на поєднанні різних джерел влади залежно від конкретної ситуації та спрямований на спонукання людей для досягнення спільних цілей.

Інакше кажучи, лідерство – відносини домінування й підпорядкування, впливу і прямування в системі міжособистісних стосунків у групі, які

ведуть до наміченої мети (Смирнов, 1984: 245). Неоднозначні визначення існують і щодо сутності поняття «лідер». Так, В. Мегель зазначає, що лідер – це член групи, який виявляється під час взаємодії її членів чи організовує їх навколо себе, коли його норми та ціннісні орієнтації узгоджені із груповими й сприяють організації й управлінню цією групою у процесі досягнення групових цілей (Мегель, 1996: 59). Інакше трактує це поняття Р. Самойлов, який вважає лідера членом групи, який має необхідні організаторські здібності, посідає центральне місце у структурі міжособистісних відносин і спонукає своїм прикладом, організацією й управлінням групою до досягнення найкращим способом групових цілей (Самойлов, 2006: 111).

Є. Ільїн виділяє деякі ознаки, що характеризують лідера (Ільїн, 2010):

- належність лідера до групи, у якій він був висунутий на позиції лідера (авторитет);
- лідер сприяє досягненню групової мети своїми діями;
- ініціативність лідера (добровільно бере на себе відповідальність більшою мірою, ніж цього вимагають приписи та загальноприйняті норми);
- необхідність або бажання членів групи підпорядковуватись йому.

Аналізуючи дослідження науковців, робимо висновок, що лідер – це:

- 1) член групи, за яким вона визнає перевагу у статусі, надає йому право ухвалювати рішення у значущих для неї ситуаціях;
- 2) індивід, здатний виконувати центральну роль в організації спільної діяльності й регулювання взаємини у групі;
- 3) людина, яка завдяки своїм особистісним якостям має переважний вплив на членів соціальної групи (Татенко, 2006: 19).

Д. Алфімов зазначає, що «ефективний лідер» – «це особистість, яка має значний вплив на думку й поведінку членів групи та яка планує, організовує, контролює діяльність підлеглих із метою вирішення завдань, поставлених перед групою, передаючи їм своє бачення майбутнього й допомагаючи їм адаптуватися до нового» (Алфімов, 2010: 50).

Під формуванням лідерських навичок ми розуміємо якісні й кількісні зміни у психіці індивідуума, які забезпечують накопичення лідерського потенціалу особистості, що виражається в ускладненні когнітивних психологічних структур, розвитку здатності до самоврядування, зростанні активності й удосконаленні мотивації до лідерства.

З огляду на зазначене вище актуалізується проблема готовності педагога до формування лідерських навичок учнів, оскільки він має стати взірцем для наслідування та провідником до нових знань.

Аналіз психолого-педагогічних наукових розвідок засвідчив, що у психології та педагогіці поняття «готовність» розроблене досить широко і ґрунтовно. Різниця у трактуванні цього терміна залежить від наукових підходів дослідників і сфери діяльності, готовність до якої вивчається.

В «Енциклопедії освіти» готовність до діяльності розглядається як «стан мобілізації психологічних та психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності» (Енциклопедія освіти, 2008: 137–138).

В «Академічному тлумачному словнику української мови» готовність визначено як «стан готового; бажання зробити що-небудь» (Словник української мови, 1970–1980: 148).

У «Словнику професійної освіти» готовність – це «уміння виконувати певні операції й творчо підходити до їх виконання, це знання й володіння навичками» (Гончаренко, 2008: 60).

М. Фіцула трактує поняття «готовність» як розвиток особистості, тобто це процес її становлення та формування під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих й некерованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване виховання і навчання (Фіцула, 2000). Л. Кондрашова вважає, що готовність – «це не лише комплекс професійних знань, умінь і навичок, а й такі риси особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій: переконання, педагогічні здібності, інтереси, спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, тобто ставлення до явищ, подій, професійних обов'язків відповідно до суспільних норм та вимог обраної професії» (Кондрашова, 1990: 7–8).

За «Енциклопедією освіти», поняття «готовність до діяльності» тлумачиться як стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності (Енциклопедія освіти, 2008).

Щодо структури готовності, то її компонентний склад досить різноманітний, проте загальними складниками, які визначають усі дослідники, є мотиваційний і когнітивний. Решта компонентів щодо назви і наповнення варіюються – оцінно-регулятивний, емоційно-вольовий, креативний тощо. Така розмаїтість структурировання готовності визначається різними контекстами розгляду проблеми, предметом

дослідження науковця, авторським баченням концепції дослідження.

Готовність учителя до формування лідерських навичок учнів набувається у процесі професійної діяльності та самоосвіті. До позитивних практик можна віднести проєктну діяльність, участь у тренінгах, семінарах, майстер-класах, упровадження інноваційних практик у свою діяльність, участь у громадській, суспільній діяльності тощо.

Ми абсолютно погоджуємося з думкою М. Фуллана про те, що «учитель повинен досягати успіху для того, щоб його досягали учні, а учні повинні досягати успіху, щоб його досягло суспільство» (Фуллан, 2006).

Сьогодні потрібно вибудувати ефективну систему професійного розвитку вчителя, враховуючи вагомий результати провідних країн, а саме: децентралізацію післядипломної педагогічної освіти; професійний розвиток учителів на базі школи відповідно до їхніх інтересів та програми розвитку самого закладу освіти; активну взаємодію шкіл із закладами вищої освіти й іншими закладами, що забезпечують професійний розвиток вчителя; підтримку вчителів фахівцями закладів вищої освіти, органами влади, представниками громадськості; різноманітність форм професійного розвитку; організаційну підтримку вчителів у підвищенні кваліфікації; розроблення системи стимулювання педагогічних працівників за результатами підвищення кваліфікації; застосування дистанційного навчання як альтернативної форми підготовки й перепідготовки педагогів; участь неурядових організацій у підвищенні кваліфікації педагогічних працівників (Ковальчук, 2015: 81).

**Висновки.** Виховати лідера, майбутнього відповідального фахівця і члена суспільства, створити основу для соціалізації у високотехнологічному, швидко змінюваному світі здатний учитель, який володіє сам цими якостями і постійно розвиває їх. Наявність лідерських якостей є необхідною умовою для успішної роботи вчителя. Вони дозволяють педагогу ефективно вирішувати як освітні, так і виховні завдання. Діяльність педагога щодо формування лідерських навичок має ґрунтуватися на сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки з урахуванням досвіду й аналізу результатів освітньої діяльності. Реалізувати цей процес можна через колективні й індивідуальні форми роботи.

Подальші дослідження будуть спрямовані на виявлення педагогічних умов формування лідерських навичок учнів.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Maxwell C. John. Developing the leader within you. Nashville, TN : Thomas Nelson Inc., 1993.
2. Алфімов Д. Зміст феномену «лідерські якості особистості». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2010. Вип. 11 (64). С. 50.
3. Енциклопедія освіти. Київ, 2008. 1040 с.
4. Ильин Е. Психология воли. Санкт-Петербург : Питер. 2000. 288 с.
5. Ковальчук В. Лідерство як сучасна стратегія розвитку колективу навчального закладу. *Міжнародний научний інститут "Educatio"*. 2015. № 4. С. 133–136.
6. Ковальчук В. Тенденції інноваційного розвитку сучасної школи в Україні. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 7. С. 3–6.
7. Ковальчук В. Тенденції розвитку освітньої системи в Україні. *Economics, science, education: integration and synergy : materials of International scientific and practical conference, 18–21 January 2016*. Київ, 2016. С. 79–80.
8. Кондрашова Л. Методика підготовки майбутнього вчителя до педагогічного взаємодіяння з учнями : учебное пособие. Москва, 1990. 160 с.
9. Мегель В. Адаптація типів до зовнішніх і внутрішніх умов. *Соціоніка, ментологія і психологія особистості*. 1996. № 4. С. 58–60.
10. Самойлов Р. Проблеми розвитку особистості і колективу. Ростов-на-Дону, 2006. 370 с.
11. Словник української мови : в 11-ти т. / АН УРСР, Ін-т мовознавства імені О. О. Потебні. Київ. 1970–1980.
12. Смирнов Г. Формирование современного типа личности. Москва, 1984. 360 с.
13. Татепко В. Як стати і бути лідером: поради психолога. *Українська перспектива*. 2006. 198 с.
14. Фіцула М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ, 2000. 544 с.
15. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ. Пер. з англ. Г. Шиян, Р. Шиян. Львів, 2000. 269 с.

## REFERENCES

1. Developing the leader within you / by John C. Maxwell. Nashville, TN : Thomas Nelson Inc., 1993 [in English].
2. Alfimov D. Zmist Fenomenu "Liderski Yakosti Osobystosti" [Content of the phenomenon of 'leadership qualities of personality']. *Pedahohika Formuvannia Tvorchoi Osobystosti U Vyshchii i Zahalnoosvitnii Shkolakh*. Zaporizhzhia, 2010. Vyp. 11 (64). P. 50 [in Ukraine].
3. Ency'klopediya osvity' [Encyclopedia of Education]. Ky'yiv, 2008. 1040 p. [in Ukraine].
4. Ilin E. Psihologiyavoli [Psychology of will]. Sankt-Peterburg : Piter, 2000. 288 p. [in Russian].
5. Kovalchuk V. Liderstvo Yak Suchasna Stratehiia Rozvytku Kolektyvu Navchalnoho Zakladu [Leadership as a modern strategy for the development of the school staff.]. *Mezhdunarodnyi Nauchnyi Ynstytut "Educatio"*. 2015. № 4. P. 133–136 [in Ukraine].
6. Kovalchuk V. Tendenciya innovatsijnogo rozvy'tku suchasnoyi shkoly' v Ukrayini [Trends of innovative development of modern school in Ukraine]. *Imidzh suchasnoho pedagoga*. 2015. № 7. P. 3–6 [in Ukraine].
7. Kovalchuk V. Tendenciya rozvytku osvity'noyi sy'stemy' v Ukrayini [Tendencies of development of educational system in Ukraine.]. *Economics, science, education: integration and synergy. Materials of International scientific and practical conference, 18–21 January 2016*. Ky'yiv. 2016. P. 79–80 [in Ukraine].
8. Kondrashova L. Metodika podgotovki budushhego uchitelya k pedagogicheskomu vzaimodejstviyu s uchashimisya : uchebnoe posobie [Methods of preparing the future teacher for pedagogical interaction with students : a textbook]. Moskva, 1990. 160 p. [in Russian].
9. Megel V. Adaptatsiya tipov k vneshnim i vnutrennim usloviyam [Adaptation of types to external and internal conditions]. *Socionika, mentologiya i psihologiya lichnosti*. 1996. № 4. P. 58–60 [in Russian].
10. Samojlov R. Problemy razvitiya lichnosti i kollektiva [Problems of personality and collective development]. Rostov-na-Donu, 2006. 370 p. [in Russian].
8. Slovy'k ukrajyns'koyi movy' : [v 11 t.] [Dictionary of the Ukrainian language]. AN URSSR, In-t movoznavstva imeni O. O. Potebni. Ky'yiv, 1970–1980 [in Ukraine].
9. Smirnov G. Formirovanie sovremennogo tipa lichnosti [Formation of a modern personality type]. Moskva, 1984. 360 p. [in Russian].
10. Tatepko V. Yak staty' i buty' liderom: porady' psy'hologa [How to become and be a leader: advice of a psychologist]. *Ukrayins'ka perspekty'va*. 2006. 198 p. [in Ukraine].
11. Ficzula M. Pedagogika : navchal'ny'j posibny'k dlya studentiv vy'shhy'h pedagogichny'h zakladiv osvity' [Pedagogy : a textbook for students of higher educational institutions]. Ky'yiv, 2000. 544 p. [in Ukraine].
12. Fullan M. Sy'ly' zmin. Vy'miryuvannya gly'by'ny' osvitnix reform [The forces of change. Measuring the depth of educational reform] (per. z angl. G. Shy'yan, R. Shy'yan). Lviv, 2000. 269 p. [in Ukraine].

**Marianna ZHUMBEI,**  
*orcid.org/0000-0002-8883-4135*  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Assistant Professor at the Department of Foreign Languages and Country Studies  
of the Faculty of Tourism  
of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) [marja-iva@ukr.net](mailto:marja-iva@ukr.net)

## ANALYSIS OF THE ASPECTS OF PROFESSIONALISM OF A TOUR GUIDE

Nowadays the industry of tourism remains to be highly profitable, the investment in which will pay off quickly. The number of employees in the world tourism industry in 2018 was equal to approximately 760 million.

The most demanded in the period of formation of inter-state integration are the highly qualified experts in tourism with the knowledge of foreign languages and, thus, are able to cooperate with foreign clients, make independent decisions in real situations, see the prospects and plan the strategy and tactics of the industry.

According to the Tourism Survey (2018) the introduced figures emphasize the fact that the profession of a tour guide is presently of high demand and importance in tourism industry. The research in tour guides' professionalism has received little attention from the tourism academic community.

Having analyzed the views of training the successful workers of tourism industry, the Ukrainian scientists claim that the real tourism expert has to be characterized by high professionalism, progressiveness, communicativeness, competitiveness in the labor market. All these features are combined in the career of a tour guide as a representative of the perspective and well-developed industry.

For our study it is essential to give the distinct working definition of the profession of a tour guide, namely: a tour guide is a qualified professional of high culture who possesses the profound knowledge of the guided destination, foreign language proficiency and is skilled at directing and leading tourists on a sightseeing area.

Thus, the significant aspects of formation of tour guides' professionalism (communication skills, foreign language proficiency, presentation skills, oratory, transformational leadership) are studied; the pedagogical methods of information presentation are transferred into the profession of a tour guide.

The roles of a tour guide are various and need our profound further research.

**Key words:** tour guide, professionalism, aspects of professionalism, training process.

**Маріанна ЖУМБЕЙ,**  
*orcid.org/0000-0002-8883-4135*  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри іноземних мов і країнознавства  
факультету туризму  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»  
(Івано-Франківськ, Україна) [marja-iva@ukr.net](mailto:marja-iva@ukr.net)

## АНАЛІЗ АСПЕКТІВ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ТУРИСТИЧНОГО ГІДА

Сьогодні галузь туризму залишається високоприбутковою, інвестиції в яку характеризуються високою окупністю. Кількість працівників у світовій галузі туризму у 2018 році становила приблизно 760 мільйонів осіб.

Найбільш затребувані в період міждержавної інтеграції висококваліфіковані фахівці з туризму, які володіють іноземними мовами і здатні співпрацювати з іноземними клієнтами, ухвалювати самостійні рішення в реальних ситуаціях, бачити перспективи планувати стратегії і тактики галузі.

Наведені міжнародною статистикою (2018 рік) у галузі туризму цифри підкреслюють той факт, що професія туристичного гіда сьогодні має високий попит та значення в туристичній галузі. Постає висока необхідність дослідження професіоналізму туристичних гідів через недостатню увагу, приділену даній проблемі, туристичною академічною спільнотою.

Здійснивши аналіз поглядів на підготовку успішних працівників туристичної галузі, українські вчені стверджують, що основними характеристиками експерта з туризму є: високий професіоналізм, прогресивність, комунікативність і конкурентоспроможність на ринку праці. Усі вищезазначені особливості вдало поєднуються у професії туристичного гіда як представника перспективної та високорозвиненої галузі.

Для нашого дослідження важливо запропонувати чітке робоче визначення професії туристичного гіда, а саме: туристичний гід – це кваліфікований професіонал високої культури, який володіє глибокими знаннями щодо робочої дестинації, іноземною мовою, а також має навички проведення екскурсій.

*У результаті дослідження здійснено вивчення основних аспектів формування професіоналізму туристичних гідів (навички спілкування, володіння іноземною мовою, навички презентації, ораторське мистецтво, трансформаційне лідерство); застосування педагогічних методів подання інформації втілено у професійну діяльність туристичного гйда.*

*Ролі туристичного гйда різноманітні, потребують глибокого подальшого вивчення і будуть висвітлені в наших наступних дослідженнях.*

**Ключові слова:** туристичний гйд, професіоналізм, аспекти професіоналізму, навчальний процес.

**Introduction.** Today the information age provides the process in which the material values are effectively substituted for the spiritual values such as impressions and feelings, which become the main purpose of travelling. The world tourism has become the reason for the development of transport communications network, connection, increasing mobility, reduced working hours and growth of public wealth. In these conditions the socio-economic positions of tourism are rapidly strengthened. In the world market, the industry of tourism holds a leading position on an equal basis with the oil industry. The research confirms the undeniable fact that, despite the numerous challenges, the industry of tourism remains to be highly profitable, the investment in which will pay off quickly.

The tourism industry offers more jobs each year (approximately 137 million people were employed in tourism industry in 2001). The World Tourism Organisation's new secretary-general, Zurab Pololikashvili, stated that he "went on to reveal just how many people, on a global level, work with in the travel sector". He declared: "Tourism is a people's sector. One in ten people in the world are directly or indirectly employed by tourism. Ours is the responsibility to ensure that tourism benefits each and every community, leaving no one behind." The figure claimed by the secretary in 2018 was equal to approximately 760 million people. Zurab Pololikashvili took up on himself to lead the World Tourism Organisation with a strong focus on building partnerships with public and private sector, fostering jobs and opportunities for all, mastering technology and innovation and advancing sustainability (WTO, 2018).

The most demanded in the period of formation of inter-state integration are the highly qualified experts in tourism with the knowledge of foreign languages and, thus, are able to cooperate with foreign clients, make independent decisions in real situations, see the prospects and plan the strategy and tactics of the industry.

For whatever purpose tourists travel to different countries, the journey is always characterized by the cognitive element. The tourists get new information, impressions and feelings, on the basis of which new knowledge is formed, the world view of the values changes (Sokol, 2006: 169). This is facilitated by

information and excursion work in tourism, done by the main performers of excursion activity – tourist guides. It is tour guides' skills that determine the ultimate cognitive effect that the traveler receives, which in its turn necessitates the professional training of such professionals.

**Objective.** The article is dedicated to the analysis of the aspects which play the significant role in the formation of a tour guide's professionalism in modern conditions of educational process.

**Methodology.** There search is relied on the following methods: theoretical (analysis of scholarly work in pedagogy, linguistics and are a studies regarding methodological approaches to teaching English as a foreign language), empirical (modeling real-world communication scenarios), and practical (exercises and projects for the formation of tour guides' professionalism).

**Literature Review.** The previous studies of foreign scientists' research on tour guiding have mainly focused on tour guides' roles (Cohen, 1985; Weiler, Yu, 2007); tour guides' performance (Geva, Goldman, 1991; Mossberg, 1995); tourist satisfaction with tour guide services (Wong, 2001), and tour guide administration system (Sokol, 2006). The content and methods of professional training of tourist guides were studied in detail by the following Ukrainian scientists: I. Chegaida, S. Grybanova, V. Babarytska, A. Korotkova, O. Karolop.

Despite the fact that the problems of tour guides' role, performance, training and administration system have found their partial coverage in certain scientific works, some aspects of the problem of training professional tour guides remaining sufficiently studied.

**Problem Presentation.** For the data of our study, we draw insights from the 2018 Tourism Survey, based on the answers from 786 tour and activity operators located in 112 countries world wide with approximately 7,225 tour guides (Tourism Trends, 2018).

From the results we can see that the number of tour guides in the world who work as permanent employees reaches 29% of tour and activity companies; part-time tour guides – 27%; a lower number of full-time base staff – 21%. This is usually due to the seasonal tour guides – 23%.

According to the Tourism Survey (2018) the participant companies are located around the world, but still a clear majority of guides are European (37,5%). This figure is followed by South America (17,8%), Asia (16,3%) and North America (13,8%), Africa (9,8%) and Australia (4,7%). With the research of the gender we found out that 40% of the total number of tour guides are the females. In contrast, the number of male guides in the Middle East countries exceeds 90% (Tourism Trends, 2018).

The introduced figures emphasize the fact that the profession of a tour guide is presently of high demand and importance in tourism industry. The analysis of the research devoted to the professionalism of the tour guide indicates at the complexity, multidimensionality and insufficient research of this problem.

**Discussion.** The Ukrainian hospitality industry and tourism researcher L. Kozak states that “today the industry needs specialists who could work independently and creatively, generating competent innovations, new ideas and suggestions by demonstrating the ability to successfully introduce them into a competitive environment”. According to his study, the requirements for the expert’s personal and professional qualities are increasing which reflect professional competence, provide competitiveness in the labor market, promote professional self-realization and career growth (Kozak, 2009: 68).

N. Fomenko emphasizes that training workers for tourism as a cultural and social phenomenon, being aimed at the state and social value, defines the leading principles of educational policy for the benefit of a human, society and state. The author points out that training of the professionals for the industry is the process of progressive and evolutionary character (Fomenko, 2005: 110).

O. Liubitseva stresses that “the entry of Ukraine into the world tourism process needs adequate staffing as the level of service in tourism depends largely on the level of training employees”. The researcher points out that the unique feature of the industry is the significant number of interpersonal contacts. The communication component of tourist service is provided by the staff at practically all stages of serving tourists. The dynamics of the industry (technological, marketing, information innovations) needs an appropriate dynamic training system, the objective of which is the workers capable of working at the world and European standards (Liubitseva, 2003: 357).

Having analyzed the views of training the successful workers of tourism industry, the above mentioned scientists claim that the real tourism expert has to be characterized by high professionalism, progres-

siveness, communicativeness, competitiveness in the labor market. In our opinion, all these features are combined in the profession of a tour guide as a representative of the perspective and well-developed industry.

For our study it is essential to give the distinct working definition of the profession of a tour guide. A tour guide has been defined as “some one who takes people on sight seeing excursions of limited duration” (Mancini, 2001: 5). Where as Collins determines tour guide as “an individual who directs the way; who heads others on a trip or tour; and one who directs or serves as the model for another in his conduct, career” (Collins, 2000: 22). Over end specifies the professional tour guide as “a performer and an interpreter, at the centre of the experience”(Overend, 2012: 53). T. Sokol claims that a tour guide “must be of high personal culture, erudite and possess the broad world outlook” (Sokol, 2006: 183). These definitions point out that a tour guide is responsible for directing and leading tourists on a tour or sight seeing. The World Federation of Tourist Guide Association (2005) defines the tour guide as a person who guides visitors in the language of their choice and interprets the cultural and natural heritage of an area. Summing up the given interpretations of the term “tour guide”, we conclude that *a tour guide* is a qualified professional of high culture who possesses the profound knowledge of the guided destination, foreign language proficiency and is skilled at directing and leading tourists on a sightseeing area.

In our study we widely use the term “professionalism”, which is clarified as the acquired in the process of training and practical activity ability to competent performance of working functions; skill level in a certain kind of activity, which corresponds to the level of complexity of the tasks performed”(Merriam-Webster, 1997). The professionalism of tour guides consists of certain aspects, the interpretation of which is analysed in our study.

To serve the tourists well, language plays an important role in order to conduct communication. It is believed that *communication skill* is greatly an important element of tourism and hospitality industry. Good tour guides have to be knowledgeable and resourceful, and they have to knowhow to communicate efficiently and effectively. In addition, they should be skillful at communicating because they are the most valuable assets in tourism companies. In many ways, a guide is the “façade” of a business or company (O’Brien, Ham, 2012).

Professional tourist guides not only guide local tourists of their own nationality but also guide



tourists who come from different countries. For this reason, they are expected to be fluent in at least one *foreign language* and speak it efficiently. Because, a tourist guide is the person who guides visitors in the language of their choice at the destination. Therefore, knowledge of a foreign language is of great importance to communicate effectively and transmit the information correctly to foreign visitors (Iriguler, Guler, 2016). According to the European Reference Framework communication in foreign languages is one of the key competencies (ERF, 1986). It consists in the ability to understand spoken messages, to initiate, sustain and conclude conversations and to read, understand and produce texts appropriate to one's individual needs. A positive attitude involves the appreciation of cultural diversity and an interesting and curiosity about languages and intercultural communication.

In the process of gaining education it is not sufficient to possess the knowledge, the ability to effectively communicate that knowledge will ultimately determine the success of the tour guide. *Effective communication* can be highly persuasive, demonstrate leadership and organization, and give clarity to complex issues. According to O'Brien and Ham the reality is that "effective communication is a learned skill that requires significant preparation and practice". The scientists state that a tour guide must learn to engage the audience not to lose their attention. Tour guides must make their presentations relevant to their audience so that they care, or can relate, and they must be organized so that they can efficiently communicate in very limited increments of time. The guides can provoke thought and interesting their guests which would "stay with them long after they go home" (O'Brien, Ham, 2012).

Much attention in the formation of tourist guide's professionalism is devoted to the *presentation skills*. In training successful guides, course lectures and activities focus on how to effectively present rather than memorize information. Training activities relevant to learning effective presentation skills such as body positioning, eye contact, tone, gestures etc. are the inseparable part of the acting mastery. "You can have all the knowledge in the world, but if you can't deliver that knowledge that is the problem" (Qwynne, 2016). Mossberg suggested that professionals in creative industries, such as actors trained in performance, could be useful in roles as educators, entertainers and value creators, and this may well be true of future tour guides (Mossberg, 1995).

T. Sokol emphasises the fact that a tour guide must possess the ability to persuade, based on the

profound personal confidence, logics, evidential strength, knowledge of the auditorium, culture of speech, knowledge of the oratory. The *oratory or public speaking* comprises the ability to structure the excursion material, message it to the listeners perfectly clear for comprehension by using verbal and non-verbal means of communication. The oratory is characterized by the richness of a guide's vocabulary; the correct use of word stress; grammar constructions; the proper choice of style; good pronunciation; artistic imagery – usage of various distinct language instruments: synonyms, epithets, metaphors, statements, idioms and proverbs; the avoidance of filler words. Non-verbal communication of a tour guide consists in the usage of body language including body posture, hand movements, gestures, facial expressions, skin coloring, usage of space and have a strong effect on effective communication. Tourist guides can use body language to make a positive impact and also understand group members better with deciphering their body language. It helps adapting to social environment better and read people easily (Iriguler, Guler, 2016).

In our study of tour guide's professionalism much attention is devoted to the development of *leadership* qualities of the personality. Having analyzed the theory of transformational leadership (developed by Bass in 1985), we view effective leadership as a process that causes change and transformation of the person with in followers, causing them to achieve extraordinary out comes and be come leaders in their own right. According to the theory, leadership results in the development of four components – idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation, and individualized consideration (Northouse, 2007), which are inseparable in the formation of the leading quality of a tour guide.

Idealized influence is a transformational leader's ability to be a role model and gain the respect, admiration, and trust of his or her followers. Followers of ten view their leader so highly that they wish to emulate her or him (Bass, 1985). The future tour guides are influenced by their instructors-teachers at the classes of excursion disciplines.

Intellectual stimulation is a leader's ability to get followers to recognize their own values and beliefs' through the emphasis of problem solving skills and intelligent, rational thought. This is done by encouraging creativity and novel ways of completing tasks (Bass, 1985). This occurred when instructors encourage students to experiment and find their own unique guiding style.

Individualized consideration is a leader's ability to provide a supportive environment that meets the

unique needs of his or her followers by opening lines of communication (Bass, 1985).

Inspirational motivation is a leader's ability to inspire and motivate her or his followers through the use of examples, symbols, emotional appeals, and/or clearly communicated expectations (Bass, 1985). Indeed, inspiring passion and motivating future guides are the goal of training.

Transformational leaders exhibit many of the characteristics of an ideal tour guide including charisma, confidence, commitment to values, strong communication skills, role modeling, as well as the ability to influence others, satisfy their needs, arouse motivation, and articulate high expectations (Northouse, 2007). In the process of training, the future tourist guides will gain and practice their leadership skills which they can successfully demonstrate at each guided tour.

The activity of a tour guide combines the following pedagogical *methods of information presentation* which encourage, stimulate and influence the cognition of the listeners. In our research we transfer certain methods into the professional activity performed by the tour guides. Among the methods of intensifying cognitive activity in the process of the excursion the following ones are widely used:

- the method of creating an artistic image – creating a certain picture while giving an excursion;
- the method of personification (complicity) – the tour guide makes the trippers feel as if they were the participants or observers of the described actions;
- the method of analogy (associations) – the trippers compare the objects to the ones they have previously seen by recalling its image;
- the question and answer method – mostly rhetorical questions which stimulate the trippers to reflect upon the problem;
- the method of a dialogue – the possibility for the trippers to express their opinion concerning the question asked and, thus, being involved into the problem;
- the method of material novelty which activates the trippers' attention by the singularity of the information;
- the problematic situation method characterized by the possibility to solve the problem individually or with the help of the tour guide;
- the method of shifting attention from one object or topic to an other one, which results in refreshing the trippers' attention;
- the method of lyrical digression – presenting a funny joke by the guide concerning the topic of the tour (with the sense of proportion);
- the personal experience method – sharing interesting and convincing guide's life facts;

– method of direct attention attraction –the guide's address to the trippers with the demand to focus on his narration (Sokol, 2006: 186).

All the methods applied contribute to the formation of the tour guide's professionalism. By skillful usage of means of speech, knowledge and methods of information presentation, engaging the auditorium in common topic capture, the tour guide transforms the excursion process in to the creativity and art.

Tour guides in Ukraine are required to possess good knowledge of tourism product, interpersonal skills including English proficiency and the ability to offer quality services. Good interpersonal skills, mastering foreign languages and offering the quality standards are dependent on training.

The Faculty of Tourism, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University provides new approaches and effective training of the future tourist guides. The objective of the training is to equip students with the ability to perform their professional activity with the foreign language proficiency; to develop interpersonal relations hips in professional sphere; to master the technology of constructive dialogue; to form the ability to speak and to listen; to establish feedback in the communication process; to adjust to the listener through non-verbal communication; to develop skills to keep in mind several things at a time; to act while conversation with a quick reaction; to adapt easily to the interlocutors. Besides, much attention is devoted to the development of future tourist guides' leadership skills.

**Conclusion.** Having analyzed certain aspects of formation of tour guides' professionalism (communication skills, foreign language proficiency, presentation skills, oratory, transformational leadership), we have come to the **conclusion** that the profession of a tour guide is rich in job responsibilities on which service quality and customer satisfaction depend.

In addition, to achieve high level of professionalism the tour guides should: acquire growth of motivation; be always ready to develop themselves as professionals; stimulate for the society interest in their activity in order to increase the prestige of their profession.

The foreign visitors of Ukraine as a developing tourist destination tend to view the tour guides as the representatives of the country. Besides that, tour guides are responsible for recognizing the social environment, arranging transportation, interpreting, handling problems, insulating travelers from difficulties and making the environment safe for tourists because they act as "intermediaries" between tourists and "the unknown". Thus, tour guides have important roles in tourism on which our further research will be based.

## BIBLIOGRAPHY

1. Bass B. Leadership and Performance Beyond Expectation. New York : Free Press, 1985. URL: <https://ru.scribd.com/doc/57735006/Leadership-and-Performance-Beyond-Expectations> (last access: 14.02.2020).
2. Cohen E. The Tourism Guide : The Origins, Structure and Dynamics of a Role. *Annals of Tourism Research*. 1985. Part 12. P. 5–29.
3. Collins V. Becoming a Tour Guide : The Principles of Guiding and Site Interpretation. London ; New York : Continuum, 2000.
4. Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg, 1986. URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewihxaKIwojAhVLxMQBHAbEAhAQFjAFegQIBBAC&/> (last access: 30.11.2019).
5. Geva A., Goldman A. Satisfaction measurement in guided tours. *Annals of Tourism Research*. 1991. Issue 18. P. 177–185. URL: <https://www.sciencedirect.com/journal/annals-of-tourism-research/vol/18/issue/2> (last access: 01.04.2020).
6. Iriguler F., Guler M. 2016. Tourist Guiding: “Cinderella” of the Tourism. 2016.
7. Mancini M. Conducting tours. 3<sup>rd</sup> ed.). Albany ; New York : Delmar / Thomas Learning, 2001.
8. Merriam-Webster’s Collegiate Dictionary. 10<sup>th</sup> ed. Springfield, MA : Merriam – Webster Incorporated, 1997. P. 608.
9. Mossberg L. Tour leaders and their importance in charter tours. *Tourism Management*. 1995. Part 16. P. 437–445.
10. Northouse P. Leadership : Theory and practice. 6<sup>th</sup> ed. Thousand Oaks, CA : Sage, 2013. URL: [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgct55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1344530](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgct55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1344530) (last access: 11.02.2020).
11. O’Brien T., Ham H. Toward Professionalism in Tour Guiding – a Manual for Trainer. US Agency, University of Idaho, 2012. 119 p.
12. Overend D. Performing Sites: Illusion and Authenticity in the Spatial Stories of the Guided Tour. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*. 2012. Issue 12 (1). P. 44–54. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15022250.2012.678070> (last access: 31.03.2020).
13. Qwynne L. The Influence of Training on Guides and Their Environmentally Responsible Behaviors and Transformational Leadership Abilities. Dissertations & Theses in Natural Resources. 2016. URL: <http://digitalcommons.unl.edu/natresdiss/136> (last access: 05.02.2020).
14. Tourism Survey, 2018. Tourism Trends. URL: <https://www.abta.com/industry-zone/reports-and-publications/abta-travel-trends-reports/travel-trends-2019> (last access: 10.01.2020).
15. Weiler B., Yu X. Dimensions of Cultural Mediation in Guiding Chinese Tour Groups: Implications for Interpretation. *Tourism Recreation Research*. 2007. Issue 32 (3). P. 13–22.
16. Wong A. Satisfaction with local tour guides in Hong Kong. *Pacific Tourism Review*. 2001. Issue 5. P. 59–67. URL: <http://ira.lib.polyu.edu.hk/handle/10397/14850> (last access: 18.03.2020).
17. World Tourism Organisation: Global Number of Travel Industry Employees. URL: <https://www.traveldailymedia.com/436871> (last access: 01.03.2020).
18. Козак Л. Професійно орієнтовані форми навчання у підготовці фахівців туризму. *Педагогічний процес: теорія і практика* : збірник наукових праць. 2009. № 1. С. 68–78.
19. Любіцева О. Ринок туристичних послуг (геопросторові аспекти). 2-ге вид. Київ : Альтерпрес, 2003. 436 с.
20. Сокол Т. Основи туристичної діяльності : підручник. Київ : Грамота, 2006. 260 с.
21. Фоменко Н. Педагогіка вищої школи: методологія, стандартизація туристської освіти : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Слово, 2005. 216 с.

## REFERENCES

1. Bass, B. (1985). Leadership and Performance Beyond Expectation. New York : Free Press. URL: <https://ru.scribd.com/doc/57735006/Leadership-and-Performance-Beyond-Expectations> (last access: 14.02.2020) [in English].
2. Cohen, E. (1985). The Tourism Guide: The Origins, Structure and Dynamics of a Role. *Annals of Tourism Research*. Part 12, pp. 5–29 [in English].
3. Collins, V. (2000). Becoming a Tour Guide : The Principles of Guiding and Site Interpretation. London and New York : Continuum [in English].
4. Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg, (1986). URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewihxaKIwojAhVLxMQBHAbEAhAQFjAFegQIBBAC&/> (last access: 30.11.2019) [in English].
5. Geva, A., & Goldman, A. (1991). Satisfaction measurement in guided tours. *Annals of Tourism Research*. Issue 18. P. 177–185. URL: <https://www.sciencedirect.com/journal/annals-of-tourism-research/vol/18/issue/2> (last access 01.04.2020) [in English].
6. Fomenko N. Pedagogics of higher school : methodology, standardization of tourist education] : Tutorial for the higher education students. Kyiv : Slovo, 2005. 216 p. [in Ukrainian].
7. Iriguler, F., Guler, M. (2016). Tourist Guiding: “Cinderella” of the Tourism [in English].
8. Kozak, L. Professionally oriented forms of study in the training of tourism experts]. *Pedagogical process : theory and practice. Scientific collection*. 2009. № 1. P. 68–78 [in Ukrainian].
9. Liubitseva, O. Market of tourist services (geospatial aspects)] [Market of tourist services (geospatial aspects)]. 2<sup>nd</sup> ed. Kyiv : Alterpres, 2003. 436 p. [in Ukrainian].

10. Mancini, M. (2001). Conductingtours. 3<sup>rd</sup> ed. Albany, NY: Delmar / Thomas Learning [in English].
11. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary. 10<sup>th</sup> ed. (1997). Springfield, MA : Merriam-Webster Incorporated. P. 608 [in English].
12. Mossberg, L. (1995). Tour leaders and their importance in charter tours. *Tourism Management*. Part 16. P. 437–445 [in English].
13. Northouse, P. (2013). Leadership : Theory andpractice. 6<sup>th</sup> ed. Thous and Oaks, CA : Sage. URL: [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgict55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1344530](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgict55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1344530) (last access: 11.02.2020) [in English].
14. O'Brien, T., Ham, H. (2012). Toward Professionalism in Tou rGuiding – a Manual for Trainer. US Agency, University of Idaho, 119 p. [in English].
15. Overend, D. (2012). Performing sites: Illusion and authenticity in the spatial stories of the guided tour. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*. Issue 12 (1). P. 44–54. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15022250.2012.678070> (last access: 31.03.2020) [in English].
16. Qwynne, L. (2016). The Influence of Training on Guides and Their Environmentally Responsible Behaviors and Transformational Leadership Abilities. *Dissertations&Thesesin Natural Resources*. URL: <http://digitalcommons.unl.edu/natresdiss/136> (last access: 05.02.2020) [in English].
17. Sokol T. Osnovy turystychnoi diialnosti : Pidruchnyk [The basis of tourism studies : Handbook]. Kyiv : Hramota, 2006. 260 p. [in Ukrainian].
18. Tourism Survey. (2018). Tourism Trends. URL: <https://www.abta.com/industry-zone/reports-and-publications/abta-travel-trends-reports/travel-trends-2019> (last access: 10.01.2020) [in English].
19. Weiler, B., & Yu, X. (2007). Dimensions of cultural mediation in guiding Chinese tour groups : Implications for interpretation. *Tourism Recreation Research*. Issue 32 (3). P. 13–22 [in English].
20. Wong, A. (2001). Satisfaction with local tour guides in Hong Kong. *Pacific Tourism Review*. Issue 5. P. 59–67. URL: <http://ira.lib.polyu.edu.hk/handle/10397/14850> (last access: 18.03.2020) [in English].
21. World Tourism Organisation : Global Number of Travel Industry Employees. URL: <https://www.traveldailymedia.com/436871> (last access: 01.03.2020) [in English].



УДК 373.2.015.31:172.15

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208595>**Тетяна ЖУРАВКО,***orcid.org/0000-0003-0717-900X*

викладач-стажист кафедри психології

та педагогіки розвитку дитини

Уманського державного педагогічного

університету імені Павла Тичини

(Умань, Черкаська область, Україна) *tanazuravko1996@gmail.com*

## ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкрито теоретичні основи патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку. Здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми, доведено актуальність її, яка окреслена в змісті Базового компонента дошкільної освіти. Патріотизм як почуття особливої любові до Батьківщини є ознакою духовності. Патріотизм як любов до свого народу, нації, Батьківщини є рисою внутрішньої свободи добровільного самовизначення особистості; означає духовну зрілість, усвідомлення безперечної цінності своєї країни. Основним завданням патріотичного виховання є формування патріотизму, а на сучасному етапі становлення української державності ця проблема набуває особливого значення. Саме старший дошкільний вік як період становлення особистості має свої потенційні можливості для формування вищих моральних почуттів, до яких і належить почуття патріотизму. У цей період відбувається формування культурно-ціннісних орієнтацій духовно-етичної основи особистості дитини, розвиток її емоцій, відчуттів, мислення, механізмів соціальної адаптації в суспільстві, починається процес національно-культурної самоідентифікації, усвідомлення себе в насколишньому світі. Питання виховання громадянина в сучасному українському суспільстві є актуальним, оскільки зумовлюється потребою розвитку та функціонування держави на засадах демократії, гуманізму, соціальної справедливості, що мають забезпечити всім громадянам рівні права для розвитку й використання їхніх потенціальних можливостей і здібностей. У період дошкільного дитинства закладаються основи свідомості і само-свідомості (дитина усвідомлює суспільні цінності, починає керуватися у своїй поведінці моральними нормами). Зокрема, цей час є найсприятливішим для формування в неї першооснов національної самосвідомості (етнізація), які включають усвідомлення своєї приналежності до нації, пробудження любові та поваги до національної мови, традицій, символіки, зародження фундаментальних рис національного характеру. Формування патріотичної свідомості молодого покоління може бути успішним лише тоді, коли воно стане справою цілих педагогічних колективів, усіх освітян України.

**Ключові слова:** діти старшого дошкільного віку, національне виховання, громадянська свідомість, гуманні почуття.

**Tetiana ZHURAVKO,***orcid.org/0000-0003-0717-900X*

Trainee Teacher at the Department of Psychology

and Psychology of Child Development

of Pavlo Tychnya Uman State Pedagogical University

(Uman, Cherkasy region, Ukraine) *tanazuravko1996@gmail.com*

## THE PATRIOTIC EDUCATION OF OLDER CHILDREN: THEORETICAL ASPECTS

The theoretical foundations of patriotic upbringing of older preschool children are revealed in the article. The analysis of psychological and pedagogical literature on the identified problem is carried out, its relevance, which is outlined in the content of the Basic component of preschool education, is proved. Patriotism as a feeling of special love for the Motherland is a sign of spirituality. Patriotism as a love for one's people, nation, homeland is a feature of the inner freedom of voluntary self-determination of the individual; signifies spiritual maturity, an awareness of the indisputable value of one's country. The main task of patriotic education is the formation of patriotism, and at the present stage of the establishment of Ukrainian statehood this problem is of particular importance. It is the senior preschool age, as a period of becoming a person, that has potentials for the formation of higher moral feelings, which include feelings of patriotism. During this period, the formation of cultural and value orientations of the spiritual and ethical basis of the child's personality, the development of his emotions, feelings, thinking, mechanisms of social adaptation in society, begins the process of national-cultural self-identification, awareness of himself in the surrounding world. The issue of upbringing of a citizen in modern Ukrainian society is urgent because it is conditioned by the need for the development and functioning of the state on the basis of democracy, humanism, social justice, which should provide all citizens with equal rights

*for the development and use of their potential capabilities and capabilities. In the period of preschool childhood, the foundations of consciousness and self-consciousness are laid (the child realizes social values, begins to be guided in his behavior by moral norms). In particular, this time is the most favorable for the formation of the basic principles of national consciousness (ethnicization), which include awareness of their belonging to the nation, awakening of love and respect for the national language, traditions, symbolism, the emergence of fundamental features of national character. Formation of the patriotic consciousness of the young generation can be successful only when it becomes the work of whole pedagogical collectives, all educators of Ukraine.*

**Key words:** older children, national education, civic consciousness, humane feelings.

**Постановка проблеми.** Утвердження суверенної, правової держави, інтегрування України до світового співтовариства актуалізує необхідність переосмислити зміст виховання юного покоління. Оскільки дошкільне дитинство є періодом первинного фактичного становлення особистості, сьогодні як ніколи важливо приділити особливу увагу вихованню в дітей моральної культури взагалі й основ патріотизму зокрема. Міць держави, її добробут і прогресивний розвиток значною мірою залежать від того, чи прищеплено людині з перших років її життя такі риси, як самостійність, дисциплінованість, уміння орієнтуватися у своїх правах і обов'язках, миролюбність, здатність відповідати за свої вчинки та їхні наслідки, небайдуже ставлення до того, що відбувається навколо. На це орієнтує Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (Базовий компонент дошкільної освіти, 2012: 1–5).

Значення проблеми громадянського виховання в нашому суспільстві актуалізується у зв'язку з потребою здійснювати державотворення в Україні на засадах демократії та гуманізму.

**Аналіз досліджень.** Теоретичні проблеми патріотичного виховання у зв'язку з національним і громадянським вихованням дошкільнят внесли сучасні українські (А. Богуш, О. Кононко, Т. Поніманська, Т. Піроженко, Л. Калуська, К. Крутий, П. Матвієнко, О. Проскура, В. Якубенко) та російські (Р. Жуковська, Н. Виноградова, О. Радіна, Т. Антонова, Т. Зубова, О. Арнаутова, С. Козлова, О. Князева, С. Шукшина, О. Артамонова) педагоги.

У дошкільному віці починає формуватися почуття патріотизму: любов та приязне ставлення до Батьківщини, відкритість їй, відповідальність за неї, бажання трудитися на її благо, берегти та примножувати багатства.

**Мета статті** – розкрити теоретичні основи патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку. Здійснити аналіз психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** Суспільна активність, громадянська позиція формуються змалечку, і не слід нам боятися заідеологізованості, як не боятися цього в багатьох розвинутих

країнах, прищеплюючи дітям упевненість у тому, що вони живуть у найкращій країні світу, навчаючи їх шанувати закони своєї держави.

В. Сухомлинський підкреслював, що задовго до повноліття наша дитина має жити громадянськими думками й сприйманнями. Справжнє громадянське виховання, на думку педагога, у процесі навчання починається там, де думка надихає, пробуджує й утверджує прагнення до морального ідеалу. Педагогічна спадщина Василя Олександровича має велике значення у вирішенні цієї проблеми, тому нам необхідно безпосередньо звертатися до праць В. Сухомлинського, розглядати засоби громадянського виховання дітей, які він використовував у своїй роботі (Сухомлинський, 1976: 50).

Національно-патріотичне виховання дітей – дуже складний за своїм характером процес, який потребує озброєння педагогів дошкільної освіти відповідним методичним інструментарієм і усвідомлення ними потреби та важливості такої роботи саме з дітьми середнього та старшого дошкільного віку. Патріотичне виховання створює певні передумови громадянської поведінки. Любов до Вітчизни починається з любові до своєї Малої Батьківщини – місця, де людина народилася.

Розуміємо, що проблема патріотичного виховання дітей набуває все більшого значення в сучасний період. Адже ми живемо у досить складний і водночас дуже цікавий час: ламаються застарілі стереотипи, стрімко оновлюється суспільство. Дедалі частіше звертаємося до витоків нашої духовності і із жалем переконаємося, що багато втрачено, забуто, загублено.

Передусім зазначимо, що сучасні вчені І. Бех і К. Чорна розглядають патріотизм як суспільну й індивідуальну цінність, компонент структури особистості. Сутність цього поняття вони тлумачать так: «<...> це любов до Батьківщини, українського народу, турбота про його та своє благо, сприяння становленню й утвердженню України як суверенної, правової, демократичної, соціальної держави, готовність відстояти її незалежність, служити і захищати її, розділити свою долю з її» (Бех, Чорна, 2014: 11–25).

Говорячи про громадянське, патріотичне виховання, не можна, звичайно, обминути і мовне питання. Повага до рідної мови має формуватися в дитини змалечку. У закладах дошкільної освіти, де мові надають належне значення, вихованці за роки перебування досягають прекрасних результатів.

Через мову вихователь передає своє ставлення, спонукає до спілкування, емоційного відгуку на свої дії. Лагідне звертання, теплі й добрі слова, звернені не лише до дитини, а й до дорослих у присутності малюка сприятимуть позитивному сприйняттю думки, яку хоче передати мовець. Тепло мови вивільняє тепло серця. І цим теплом зігрівається спілкування. Зміст спілкування, спрямований на моральний розвиток дитини, визначається дорослими, можливості його безмежні.

У XIX ст. глибоке психолого-педагогічне обґрунтування ролі рідної мови в емоційному й інтелектуальному розвитку новонародженої дитини дав у низці творів видатний педагог К. Ушинський, мати якого була україankoю. «Засвоюючи рідну мову легко й без великих зусиль, кожне нове покоління засвоює в той же час плоди думок і почуттів тисяч поколінь, що передували йому й давно вже зотіли в рідній землі або жили, можливо, не на берегах Рейну і Дніпра, а десь біля підніжжя Гімалаїв. Усе, що бачили, усе, чого зазнали, усе, що пережили та передумали ці незліченні покоління предків, передається легко й без великих зусиль дитині, тільки-но вона розплющує очі на світ Божий, і дитина, вивчившись рідної мови, вступає вже в життя з безмежними силами. Не тільки умовних звуків вчиться дитина, вивчаючи рідну мову, а п'є духовне життя й силу з рідних грудей рідного слова», – уважав славнозвісний педагог.

Головною складовою частиною патріотичного виховання є формування в дітей любові до рідної країни, що здійснюється насамперед сім'єю, соціумом, через передавання певних культурних традицій, звичаїв, обрядів, вірувань та ін. До основних завдань патріотичного виховання належать: формування любові до рідного краю, формування духовно-моральних взаємин, формування любові до культурного спадку свого народу, виховання любові, поваги до своїх національних особливостей, почуття власної гідності як представників свого народу, толерантне ставлення до представників інших національностей, до ровесників, батьків, сусідів, інших людей (Поніманська, 2008: 7).

Засвоєння патріотичних цінностей і норм є тривалим процесом. Вони не закладені в генах, це не природна якість, а соціальна, і тому не успадко-

вується, а формується цілеспрямовано, системно, із використанням певних принципів та методів діяльності з молодим поколінням.

Виховати свідомого громадянина й патріота означає сформувати в дитини комплекс певних знань і умінь, особистісних якостей і рис характеру. Зокрема, йдеться про: повагу до батьків, свого родоводу, традицій та історії рідного народу, усвідомлення своєї належності до нього як його представника, спадкоємця і наступника; працьовитість; високу художньо-естетичну культуру тощо; патріотичну самосвідомість та громадянську відповідальність, готовність працювати для розквіту Батьківщини, захищати її; повагу до Конституції, законів України; досконале знання державної мови.

Звичайно, у повному обсязі ці якості ще не можуть бути сформованими в дитини дошкільного віку. Проте створити фундамент, на основі якого можна буде вже зводити «будівлю» майбутнього громадянина-патріота, не лише можливо, а й потрібно, особливо якщо врахувати всі переваги, що створює дошкільний вік для результативного виховного процесу.

До основних завдань патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку належать:

- формування любові до рідного краю (причетності до рідного дому, сім'ї, дитячого садка, міста);
- формування духовно-моральних взаємин;
- формування любові до культурного спадку свого народу;
- виховання любові, поваги до своїх національних особливостей;
- почуття власної гідності як представників свого народу;
- толерантне ставлення до представників інших національностей, до ровесників, батьків, сусідів, інших людей.

Національне виховання має здійснюватися на всіх етапах навчання дітей та молоді, забезпечувати всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей і обдаровань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури (Богущ, 2002: 45–50).

Патріотичні почуття дітей дошкільного віку засновуються на їхньому інтересі до найближчого оточення (сім'я, батьківський дім, рідне місто, село), яке вони бачать щодня, уважають своїм, рідним, нерозривно пов'язаним із ними. Велике значення для виховання патріотичних почуттів у дошкільників має приклад дорослих, оскільки вони значно раніше переймають певне емоційно-

позитивне ставлення, ніж починають засвоювати знання.

Для того, щоб визначити специфіку процесу формування в дітей любові до Вітчизни, необхідно визначитися у природі самого патріотичного почуття, його структури, змісті, а також простежити його народження, джерела (на основі яких почуттів воно формується або, точніше, без якої емоційно-пізнавальної основи не може з'явитися це складне інтегральне почуття).

Така постановка питання націлює на розуміння тієї істини, що патріотами не стають у зрілому віці. Почуття любові до батьківщини, поваги до свого народу, його історії, усвідомлення себе часткою великої і давньої нації мають формуватися з раннього дитинства

**Висновки.** Дошкільний вік найважливіший період становлення особистості, коли закладаються передумови патріотичних якостей, розвиваються уявлення дітей про людину, суспільство і культуру. Базовим етапом формування в дітей любові до Батьківщини є накопичення ними соціального досвіду життя, засвоєння прийнятих у ньому норм поведінки, взаємин, залучення до світу його культури.

Отже, виховання патріотичних почуттів має бути серцевиною освітнього процесу для формування в дітей високої патріотичної свідомості, почуття вірності й любові до Батьківщини, готовності служити їй, стати на її захист, визнання пріоритету суспільних і держаних інтересів над особистими.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. Спецвипуск. С. 1–5.
2. Бех І., Чорна К. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. *Методист*. 2014. № 11 (35). С. 11–25.
3. Богуш А. Українське народознавство в дошкільному закладі : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. 2-е вид., перероб. і доп. Київ : Вища шк., 2002. 408 с.
4. Поніманська Т. Виховання людяності: програмні вимоги. *Дошкільне виховання*. 2008. № 5. С. 7.
5. Сухомлинський В. Як виховати справжню людину. *Вибрані твори* : у 5-ти т. / В. Сухомлинський. Київ : Рад. шк., 1976. Т. 2. С. 167.

#### REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [The basic component of preschool education]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu*. 2012. Specvypusk. P. 1–29 [in Ukrainian].
2. Beh, I., Chorna, K. Programa ukrai'ns'kogo patriotychnogo vyhovannja ditej ta uchnivs'koi' molodi [The program of Ukrainian patriotic education of children and young]. *Metodyst*. 2014. № 11 (35). P. 11–25 [in Ukrainian].
3. Bogush, A. Ukrai'ns'ke narodoznavstvo v doshkil'nomu zakladi : navch. posib. dlja stud. vyshh. ped. navch. zakl [Ukrainian studies in pre-school institution : textbook. guidances. for Stud. visch. EDR : textbook. spells.]. 2-e vyd., pererob. i dop. Kyiv : Vyshha shk., 2002. P. 408 [in Ukrainian].
4. Ponymanskaya T. Vykhovannia liudianosti: prohranni vymohy [Education of humanity: program requirements]. *Preschool education*. 2008. № 5. P. 7 [in Ukrainian].
5. Suhomlyns'kyj, V. Jak vyhovaty spravzhnju ljudydu [How to bring up a real person]. *Vybr. tv.* : v 5 t. Kyiv : Rad. shk., 1976. T. 2. P. 167 [in Ukrainian].



УДК 159.923; 378.147: [351.743:796] (477) (045)  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208596>

**Сергій ЗАБРОДСЬКИЙ,**

*orcid.org/0000-0002-4113-1635*

*начальник служби навчально-методичної та аналітичної роботи  
відділу фізичної підготовки і спорту  
Головного управління Національної гвардії України  
(Київ, Україна) [fpsngu@ukr.net](mailto:fpsngu@ukr.net)*

**Вадим ШЕМЧУК,**

*orcid.org/000-0001-8873-0443*

*кандидат педагогічних наук,  
начальник науково-дослідного відділу розвитку фізичного виховання,  
спеціальної фізичної підготовки і спорту  
Науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту  
Навчально-наукового інституту фізичної культури та спорту  
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського  
(Київ, Україна) [va.shem@ukr.net](mailto:va.shem@ukr.net)*

**Володимир КЛИМОВИЧ,**

*orcid.org/0000-0003-4678-5002*

*кандидат фізичного виховання,  
викладач кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту  
Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного  
(Львів, Україна) [klimovichvolodymyr@gmail.com](mailto:klimovichvolodymyr@gmail.com)*

**Євген ГОНЧАРОВ,**

*orcid.org/0000-0003-0488-6868*

*старший викладач кафедри тактики  
командно-штабного факультету  
Національної академії Національної гвардії України  
(Харків, Україна) [goncarovevgenij82@gmail.com](mailto:goncarovevgenij82@gmail.com)*

**Антон ПАШУБА,**

*orcid.org/0000-0002-9763-8558*

*викладач кафедри тактики командно-штабного факультету  
Національної академії Національної гвардії України  
(Харків, Україна) [pashubaanton79@gmail.com](mailto:pashubaanton79@gmail.com)*

## **СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ З УРАХУВАННЯМ ТИПУ ТЕМПЕРАМЕНТУ**

*У статті за результатами теоретико-методологічного аналізу визначено сутність готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (НГУ) до службово-бойової діяльності засобами спеціальної фізичної підготовки з урахуванням типу темпераменту.*

*Без необхідного рівня розвитку спеціальних фізичних якостей неможливо забезпечити виконання завдань за призначенням, покладених на правоохоронців Національної гвардії України, а психологічна сумісність за типом темпераменту під час комплектування відділень, взводів на етапі початкової підготовки забезпечує прискорене формування професійних компетентностей військовослужбовців Національної гвардії України, що позитивно впливає на якість виконання ними службово-бойових завдань і підкреслює актуальність обраного напрямку дослідження. Важлива також організація різнопланової та ефективної підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України, які в подальшому відповідно до своїх посадових обов'язків будуть формувати професійні компетентності в підлеглому особового складу. Моделювання умов виконання завдань за призначенням, наближених до бойових, під час практичних занять зі спеціальної фізичної підготовки забезпечує стійке формування професійних компетентностей у правоохоронців Національної гвардії України. Нами очікується, що відповідно до*

майбутніх результатів визначення типу темпераменту (за Г. Ю. Айзенком) досліджуваних курсантів можливим буде здійснення позитивного впливу на їхню освітню діяльність з урахуванням перебігу різних психічних процесів, які викликані емоційними чинниками, психолого-педагогічними впливами. Зазначене дозволить підвищити якість виконання ними завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової діяльності.

Отже, готовність майбутнього офіцера Національної гвардії України до службово-бойової діяльності – це особистісне утворення, яке формується шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу на формування у правоохоронця Національної гвардії України готовності до захисту України, до виконання завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової діяльності, забезпечує узгодження ним знань про зміст і структуру професійної діяльності та вимог цієї діяльності до рівня спеціальної фізичної підготовленості, набутої з урахуванням типу темпераменту та психофізіологічного стану, сформованих компетентностей військово-професійної діяльності зі сформованими й усвідомленими ним у процесі розвитку можливостями та потребами; а також структуру такої готовності за мотиваційним, функціональним, прикладним, стресостійким компонентами.

**Ключові слова:** бойова підготовка, готовність, курсанти, лідерство, майбутні офіцери, службово-бойова діяльність, спеціальна фізична підготовка, структура, сутність, темперамент.

**Serhii ZABRODSKYI,**

*orcid.org/0000-0002-4113-1635*

*Head of the Department of Educational-Methodical and Analytical Work  
of the Department of Physical Training and Sports  
of Main Department of the National Guard of Ukraine  
(Kyiv, Ukraine) fpsngu@ukr.net*

**Vadym SHEMCHUK,**

*orcid.org/000-0001-8873-0443*

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Head of Research Department of Physical Education Development, Special Physical Training and Sports  
of Research Center of Problems of Physical Education, Special Physical Training and Sports  
of Educational-Scientific Institute of Physical Culture and Sports-Improving Technologies  
of National Defense University of Ukraine named after Ivan Chernyakhovsky  
(Kyiv, Ukraine) va.shem@ukr.net*

**Volodymyr KLYMOVYCH,**

*orcid.org/0000-0003-4678-5002*

*Candidate of Science of Physical Education and Sport,  
Lecturer at the Department of Physical Education, Special Physical Training and Sports  
of National Academy of Land Forces named after Hetman Peter Sahaidachny  
(Lviv, Ukraine) klimovichvolodymyr@gmail.com*

**Yevhen HONCHAROV,**

*orcid.org/0000-0003-0488-6868*

*Senior Lecturer at the Department of Tactics  
of the Command and Staff Faculty  
of National Academy of the National Guard of Ukraine  
(Kharkiv, Ukraine) goncarovevgenij82@gmail.com*

**Anton PASHUBA,**

*orcid.org/0000-0002-9763-8558*

*Lecturer at the Department of Tactics  
of the Command and Staff Faculty  
of National Academy of National Guard of Ukraine  
(Kharkiv, Ukraine) pashubaanton79@gmail.com*

## **THE ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF READINESS OF FUTURE OFFICERS TO THE SERVICE-COMBAT ACTIVITIES BY MEANS OF SPECIAL PHYSICAL PREPARATION TAILORED THE TYPE OF TEMPERAMENT**

*In accordance with the results of theoretical and methodological analysis, the article defines the essence of the readiness of future officers of the National Guard of Ukraine (NGU) to combat service by means of special physical training, taking into account the type of temperament.*

*Without the necessary level of development of special physical qualities, it is impossible to ensure the fulfillment of tasks assigned to the law enforcement officers of the NGU, and psychological compatibility by type of temperament during the manning of departments, platoons at the initial training stage – provides accelerated formation of professional competencies of NGU servicemen, which has a positive effect them combat missions and emphasizes the relevance of the chosen direction of research. It is also important to organize diverse and effective training for future NGU officers, who will further develop professional competencies in their subordinate staff in accordance with their job responsibilities. Simulation of the conditions of performance of tasks by appointment close to combat during practical training in special physical training – provides a stable formation of professional competences of law enforcement officers of NGU. We expect that, in accordance with the future results of determining the type of temperament (according to Hans Jurgen Eysenck) cadets studied, it will be possible to make a positive impact on their educational activities, taking into account the course of various mental processes that are caused by emotional factors, psychological and pedagogical influences. The above will improve the quality of their tasks on purpose indifferent conditions of combat service.*

*Thus, the readiness of the future NGU officer to combat duty is a personal formation, which his formed by a purposeful pedagogical influence on the formation of the NGU law enforcement officer's readiness to defend Ukraine, to perform tasks on purpose indifferent conditions of combat service and provides them with the knowledge of the content and structure of professional activity and the requirements of this activity to the level of special physical preparedness, taking into account the type of temperament and psychophysiological status, formed competences of military and professional activity with the formed and aware of them in the process of development of opportunities and needs; as well as the structure of such readiness by motivational, functional, applied, and stress resistant components.*

**Key words:** *combat training, readiness, cadets, leadership, future officers, combat service, special physical training, structure, nature, temperament.*

**Постановка проблеми.** Загострення криміногенної обстановки в Україні, пандемія, спричинена вірусом COVID-19, локальні конфлікти та війни у світі, бойові дії на сході України й інші соціально-економічні негаразди впливають на процеси, які відбуваються в системі Міністерства внутрішніх справ (далі – МВС) України, до якої органічно входить Національна гвардія України.

Національна гвардія України (далі – НГУ) – військове формування із правоохоронними функціями, яке входить до системи Міністерства внутрішніх справ України і призначено для виконання завдань із захисту й охорони життя, прав, свобод і законних інтересів громадян, суспільства та держави від злочинних та інших протиправних посягань, охорони громадського порядку та виконання інших функцій відповідно до законодавства України (Закон «Про Національну гвардію України», 2014: 1).

Вищезазначене вимагає від правоохоронців НГУ високого розвитку професійних компетентностей, адже завдання, які вони виконують, забезпечують мир і спокій в Україні і нерідко проходять в екстремальних умовах (Закон «Про Національну гвардію України», 2014: 1). Варто зазначити, що необхідний рівень розвитку професійних компетентностей правоохоронців НГУ забезпечується у процесі бойової підготовки.

Процес бойової підготовки правоохоронців досить насичений і енерговитратний. Під час опанування основних предметів бойової підготовки особовий склад бойових підрозділів НГУ постійно перебуває у психологічному та фізичному напруженні. Моделювання умов виконання завдань, за призначенням наближених до бойових,

під час практичних занять із вогневої, тактичної та фізичної підготовки (основні предмети бойової підготовки) забезпечує стійке формування професійних компетентностей у правоохоронців зазначеної силової структури.

Ураховуючи вищевикладене, простежується важливість спеціальної фізичної підготовленості правоохоронців, а також їхньої психологічної сумісності під час професійного вдосконалення та безпосереднього виконання завдань за призначенням. Варто також зауважити, що без необхідного рівня розвитку спеціальних фізичних якостей неможливо забезпечити виконання завдань за призначенням, покладених на правоохоронців НГУ. Крім цього, психологічна сумісність за типом темпераменту під час комплектування відділень, взводів на етапі початкової підготовки забезпечує прискорене формування професійних компетентностей військовослужбовців НГУ, що позитивно впливає на якість виконання ними службово-бойових завдань та підкреслює актуальність обраного напрямку дослідження.

Важлива також організація різнопланової й ефективної підготовки майбутніх офіцерів НГУ, які в подальшому відповідно до своїх посадових обов'язків будуть формувати професійні компетентності в підлеглого особового складу. Підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації осіб офіцерського складу для НГУ здійснюються у вищих військових навчальних закладах НГУ (Закон «Про Національну гвардію України, 2014: 1), а саме в Національній академії Національної гвардії України (далі – НАНГУ).

Упровадження в освітній процес майбутніх офіцерів сучасних педагогічних технологій удо-

сконалення спеціальної фізичної підготовленості, прикладних методик, спрямованих на формування психологічної стійкості до виконання завдань за призначенням з урахуванням типу темпераменту – актуальний напрям наукових досліджень.

Дослідження виконано відповідно до зведеного плану НДР і ДКР (РК) Українського інституту науково-технічної і економічної інформації (шифр «Модель-РБ», номер державної реєстрації 0108U007536), плану служби навчально-методичної та аналітичної роботи відділу фізичної підготовки і спорту Головного управління НГУ (на 2020 р.).

**Аналіз досліджень.** Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури щодо вдосконалення рівня професійної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ засобами спеціальної фізичної підготовки, результати попередніх науково-дослідних робіт (Хацаюк, Каратаєва, 2008: 2), власний бойовий і педагогічний досвід підтверджують необхідність удосконалення системи формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів НГУ.

Моніторинг науково-методичної та спеціальної літератури привернув нашу увагу до робіт: І. С. Азарова, О. В. Діденка, Н. В. Калинюка, В. Л. Назарука, К. В. Пантелеєва, А. В. Турчинова, С. М. Харченка, О. П. Шеремета, у яких розкриваються питання формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх офіцерів різних силових структур та спеціальних служб України. На їхню думку, формування вищезазначеної компетентності відбувається завдяки низці педагогічних умов, як-от: забезпечення позитивної мотивації майбутніх офіцерів до набуття здоров'язбережувальної компетентності; доповнення змісту навчальних дисциплін питаннями валеологічної спрямованості; використання інтерактивних форм і методів навчання, що забез-

печує формування в майбутніх офіцерів ціннісного ставлення до здоров'я. Ми вважаємо, що складові частини вищезазначеної компетентності важливі для навчання та виховання сучасних офіцерських кадрів. Це підтверджується тим фактом, що рівень здоров'я індивіда напряму забезпечує формування його професійних компетентностей.

Для підтвердження наявності чи відсутності науково-педагогічної проблеми проведено аналіз положень наукової новизни дисертаційних робіт за напрямом дослідження (табл. 1).

Цікаві, на наш погляд, роботи: Ю. А. Бородіна, Ю. В. Вареньги, І. П. Закорка, В. М. Кирпенка, В. М. Монастирського, О. М. Ольхового й інш., у яких розкриваються актуальні питання формування необхідних військово-професійних навичок та розвитку спеціальних фізичних якостей майбутніх офіцерів на різних етапах навчання у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ). Відповідно до результатів, отриманих під час досліджень вищезазначених науковців, можлива трансформація програм навчання майбутніх офіцерів НГУ зі спеціальної фізичної підготовки.

У деяких роботах (Маковський, 2002: 3; Коқун, 2012: 4) розкриті основні аспекти формування психологічної структури лідерських якостей майбутнього офіцера. Крім цього, знання темпераменту майбутніх офіцерів НГУ дає змогу: передбачити особливості реакції в їхній міжособистісній взаємодії та правильно відреагувати на них; індивідуалізувати вимоги відповідно до їхніх особливостей; сформувати позитивне ставлення до освітньої діяльності та її мотивів для подальшої професійної реалізації.

Відповідно до проведеного моніторингу з обраного напрямку дослідження виявлено відсутність наукових праць, присвячених вирішенню практичної проблеми формування готовності май-

Таблиця 1

Аналіз положень наукової новизни дисертаційних робіт за напрямом дослідження

Учений, наукова праця	Положення наукової новизни			
	Понятійно-категоріальний апарат	Принципи, форми та методи	Педагогічні умови	Критерії, показники та рівні готовності
Ю. П. Сергієнко, 2005 р.		+	+	
Ю. М. Антошків, 2006 р.		+	+	
О. Д. Богданюк, 2007 р.	+	+	+	+
О. А. Ярещенко, 2008 р.	+	+	+	
І. І. Маріонда, 2011 р.	+	+	+	
С. В. Романчук, 2013 р.	+	+	+	+
О. М. Ставицький, 2015 р.	+		+	
С. А. Мул, 2016 р.		+	+	+
В. Д. Волошин, 2018 р.		+	+	



бутніх офіцерів НГУ до службово-бойової діяльності засобами спеціальної фізичної підготовки з урахуванням типу темпераменту, що потребує подальшого дослідження.

**Мета статті** – визначення сутнісних характеристик готовності майбутніх офіцерів НГУ до службово-бойової діяльності засобами спеціальної фізичної підготовки з урахуванням типу темпераменту.

**Виклад основного матеріалу.** Службово-бойова діяльність Національної гвардії України – загальна назва, яка відображає характер її діяльності, на відміну від бойової діяльності Збройних сил України. Збройні сили призначені для ведення воєнних (бойових) дій у воєнний час, у мирний час вони частиною своїх сил несуть бойове чергування, а основними силами здійснюють заходи щодо підготовки до воєнних (бойових) дій, основним змістом якої є бойова (оперативна) підготовка військ (сил).

Розглянемо сутність та структуру готовності майбутніх офіцерів НГУ до службово-бойової діяльності. Офіцер (від лат. *officiarius* – перекладається як «службовець») визначається в довідкових матеріалах як особа командного і керівного (начальницького) складу в силових структурах і спеціальних службах різних країн світу.

Підготовка майбутніх офіцерів для потреб НГУ здійснюється з урахуванням основних функцій, покладених на підрозділи НГУ (Закон «Про Національну гвардію України, 2014: 1). Розвиток і удосконалення основних фізичних якостей та необхідних військово-прикладних навичок організовується відповідно до відомчих нормативно-правових документів (Інструкція з організації фізичної підготовки у НГУ, 2014: 5), (РПНД «Спеціальна фізична підготовка», 2019: 6).

Охарактеризуємо поняття «підготовка». Цей термін, як зазначає І. В. Гавриш, взаємопов'язаний

Таблиця 2

## Трактування поняття «готовність особистості до професійної діяльності»

№	Автор	Визначення терміна «готовність особистості до професійної діяльності»
1.	А. А. Бевз	Певний ступінь відповідності змісту і стану психіки, фізичного здоров'я, якостей вимогам діяльності.
2.	Л. М. Карамушка	Комплекс взаємопов'язаних і взаємозумовлених психологічних якостей, які забезпечують ефективність професійної діяльності.
3.	Г. Т. Кловак	Фахова компетентність, яку характеризують сукупність взаємопов'язаних сутнісних орієнтацій, відповідних знань, умінь і навичок.
4.	М. А. Котик	Стійкі якості індивіда і ситуативного чинника трудового завдання.
5.	Б. О. Сосновський	Ієрархізована система професійно важливих якостей і властивостей особистості, необхідних і психологічно достатніх для ефективної професійної діяльності.

Таблиця 3

## Трактування поняття «готовність майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності»

№	Автор	Визначення поняття «готовність майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності»
1.	А. В. Балендр	Інтегроване утворення, що включає в себе сукупність конфліктологічних знань, умінь і навичок професійної діяльності, а також необхідних особистісних якостей, які дозволяють попереджати міжособистісні зіткнення в різних ситуаціях оперативно-службової діяльності та належним чином організувати діяльність підлеглого особового складу.
2.	Є. І. Брижатиий	Фундаментальна умова успішного виконання майбутньої діяльності, яка містить у собі: наявність відповідного рівня фізичної підготовки, емоційно-вольову стійкість, сформованості і розвиненості необхідних професійних якостей, творчий характер, мотивацію, професійні риси сприйняття, саморегуляцію, професійне мислення, прагнення до досягнення вищого результату, самооцінку, особисті знання і досвід, створення оптимальних умов для майбутньої діяльності.
3.	М. П. Недбай	Структурна інтеграція професійно важливих якостей особистості, знань, умінь та навичок щодо загальнонаукових основ сучасної техніки, формування яких відбувається під час навчально-виховного процесу у ВВНЗ.
4.	Е. М. Сивохоп	Інтегративна особистісна властивість курсанта, що характеризується наявністю системи знань і сформованих умінь, самосвідомості, переконаності в особистій значущості самовдосконалення.
5.	О. О. Старчук	Професійно-особистісне новоутворення майбутнього військового фахівця, що формується у процесі фізичної підготовки, забезпечує можливість сформувати у майбутніх офіцерів ситуацію успіху і реалізувати її у процесі професійного становлення й самовдосконалення під час військової служби.

із фаховою освітою та ґрунтується на концепції безперервного навчання, збагачує поняття готовності. Підготовка до професії розглядається як процес формування готовності до неї, а готовність – як результат професійної підготовки (Гавриш, 2006: 7).

Готовність індивіда до професійної діяльності досліджували такі вчені, як: А. А. Бевз, К. В. Касярум, С. Д. Максименко, М. В. Москальов, Г. В. Непіна, О. М. Скоробогат, Б. О. Сосновський та інші. З погляду педагогічної науки існує декілька підходів стосовно дослідження проблеми готовності особистості до професійної діяльності: креативний (О. В. Хутренко, В. В. Ягупов та інші.) – готовність до фахової діяльності означає здатність до творчості, фахову майстерність як творчість; персоналістичний (М. І. Лазарєв, М. В. Москальов та інші.) – готовність до професійної діяльності виражається через певні вимоги до особистості фахівця, а також через сукупність його компетентностей; культурологічний (Г. П. Васянович, Е. Г. Муртазієв, О. М. Шевченко та інші.) – готовність до професійної діяльності проявляється через рівень сформованості професійної культури.

Під час аналізу спеціальної науково-методичної літератури зазначено низку трактувань поняття «готовність особистості до професійної діяльності» (табл. 2).

Багатьма авторами, зазначеними в табл. 2, звертається увага саме на фізичну готовність до професійної діяльності, але не розкриваються необхідні засоби фізичної підготовки (фізичні вправи, спеціальні комплекси функціональної підготовки, тренажери, сучасні технічні засоби навчання) для її досягнення, а також не враховується типологізація темпераменту, що підкреслює актуальність обраного напрямку дослідження.

Трактування поняття «готовність майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності» наведено в табл. 3.

Отже, поняття «готовність майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності» доцільно вважати похідним від поняття «готовність особистості до професійної діяльності».

Моніторинг науково-методичної та спеціальної літератури свідчить про те, що запропоновані визначення збігаються із висновками та науковими теоріями провідних учених, серед яких: А. А. Ісаєв, І. В. Платонов, Є. С. Романова, що готовність є особистісним утворенням, проте воно не є стійким (В. Л. Уліч) і залежить від потреб і можливостей особистості, які можуть змінюватись. Заслугує на увагу й те, що готов-

ність є компетентність (Г. Т. Кловак). Крім цього, готовність залежить від сформованих компетентностей особистості, які необхідні для успішної діяльності (С. О. Кубіцький).

Важливо те, що готовність особистості може бути сформована лише за умови, що вона має чітке уявлення про зміст і структуру діяльності, а її якості та сформовані компетентності будуть відповідати вимогам даної діяльності (А. А. Бевз, О. Д. Богданюк, М. С. Головань, Л. М. Карамушка, М. М. Карпенко, Ю. В. Пономаренко, І. В. Родигіна, С. Є. Трубачова, М. А. Тищенко й інші.).

Як стверджує І. П. Павлов, темперамент є «основною рисою індивідуальних особливостей особистості» (Павлов, 1951: 8). Отже, темперамент є біологічно зумовленим показником, під впливом соціального на ньому формується характер, розвиваються індивідуальні якості особистості. Для досягнення цілісного розуміння професійно значущих якостей майбутніх офіцерів НГУ, виявлення впливу внутрішніх і зовнішніх чинників на їх формування доцільним є використання психодіагностичних методів дослідження.

З метою визначення індивідуально-типологічних компонентів темпераменту досліджуваних курсантів нами планується використання методики, розробленої Г. Ю. Айзенком (Айзенк, 1999: 9). Очікується, що відповідно до майбутніх результатів визначення типу темпераменту досліджуваних курсантів можливим буде здійснення позитивного впливу на їхню освітню діяльність з урахуванням перебігу різних психічних процесів, які викликані емоціогенними чинниками, психолого-педагогічними впливами. Вищезазначене, безсумнівно, підвищить якість виконання ними завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової діяльності.

Отже, пропонуємо таке визначення терміна «готовність майбутнього офіцера НГУ до службово-бойової діяльності» – особистісне утворення, яке формується шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу на формування у правоохоронця НГУ готовності до захисту України, до виконання службово-бойових завдань та забезпечує узгодження ним знань про зміст і структуру професійної діяльності, вимог цієї діяльності до рівня фізичної підготовленості, набутої з урахуванням типу темпераменту індивіда.

Аналіз досліджень із проблеми формування готовності майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності дозволяє виділити в її структурі низку компонентів, які є спільними (табл. 4).

**Аналіз виділення компонентів у структурі готовності майбутніх офіцерів НГУ до службово-бойової діяльності**

Учений	Компонент			
	I компонент	II компонент	III компонент	IV компонент
О. В. Бойко	мотиваційний	ціннісний	пізнавальний	діяльнісний, особистісний
А. В. Галімов	ціннісно-орієнтаційний	інформаційно-змістовий	діяльнісно-технологічний	узагальнено-прогностичний
С. О. Кубіцький	ціннісно-мотиваційний	когнітивний	практичний	оцінний
І. І. Маріонда	змістово-цільовий	мотиваційний	організаційно-діяльнісний	контрольно-регульований
А. С. Сіцінський	мотиваційний	когнітивний	операціональний	емоційно-вольовий
Р. С. Троцький	мотиваційно-ціннісний	понятійно-змістовий	операційно-діяльнісний	емоційно-вольовий
Д. В. Швець	мотиваційний	когнітивний	діяльнісний	рефлексивний

Згідно з вищезазначеним вважаємо, що структура готовності майбутніх офіцерів НГУ до службово-бойової діяльності містить такі компоненти:

– мотиваційний – розуміння труднощів службово-бойової діяльності та їх подолання, оцінювання своїх можливостей стосовно управління психічним та фізичним станом;

– базовий – формування необхідного початкового рівня фізичної підготовленості;

– функціональний – формування та розвиток необхідних компетентностей, які потрібні для виконання завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової діяльності;

– прикладний – забезпечення розвитку військово-професійних рухових дій засобами спеціальної фізичної підготовки та засобами різних форм фізичної підготовки;

– стресостійкий – формування високої психологічної стійкості до несприятливих чинників службово-бойової діяльності з урахуванням типу темпераменту військовослужбовців.

**Висновки.** Відповідно до результатів теоретико-методологічного аналізу з даної проблематики, визначено сутність готовності майбутніх офіцерів НГУ до службово-бойової діяльності

засобами спеціальної фізичної підготовки з урахуванням типу темпераменту.

Готовність майбутнього офіцера НГУ до службово-бойової діяльності – це особистісне утворення, яке формується шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу на формування у правоохоронця НГУ готовності до захисту України, до виконання завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової діяльності та забезпечує узгодження ним знань про зміст і структуру професійної діяльності, вимог цієї діяльності до рівня спеціальної фізичної підготовленості, набутої з урахуванням типу темпераменту та психофізіологічного стану, сформованих компетентностей військово-професійної діяльності зі сформованими й усвідомленими ним у процесі розвитку можливостями та потребами; а також структуру такої готовності за мотиваційним, функціональним, прикладним, стресостійким компонентами.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі передбачають визначення підходів, принципів, форм, методів і засобів, які доцільно застосувати під час практичних занять зі спеціальної фізичної підготовки в системі професійної освіти, для формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до службово-бойової діяльності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про Національну гвардію : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/876-18>.
2. Хацаюк О. В., Каратаєва Д. О. Удосконалення техніки рукопашного бою правоохоронців МВС України із використанням сучасних технічних засобів навчання (НДР «Модель-РБ»). Харків : АБВ МВС України, 2008. 135 с.
3. Маковський О. К. Формування лідерських якостей майбутніх офіцерів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 20.02.02. Хмельницький, 2002. 18 с.
4. Кокун О. М. Психологічна структура лідерських якостей майбутнього офіцера. *Вісник Національного університету оборони України*. Київ, 2012. Вип. 4. С. 170–174.
5. Інструкція з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України / С. В. Лещеня та ін. Київ : ГУНГУ, 2014. 140 с.
6. Хацаюк О. В. Робоча програма навчальної дисципліни «Спеціальна фізична підготовка». Галузь знань : 25 «Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону». Харків : НАНГУ, 2018. 44 с.

7. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2006. 542 с.
8. Павлов И. П. Общие типы высшей нервной деятельности животных и человека. *Избранные труды.* / И. П. Павлов. Москва : АПН РСФСР, 1951. 616 с.
9. Айзенк Г. Ю. Структура личности. *Психология личности.* Москва : КСП+, 1999. 464 с.

#### REFERENCES

1. Zakon Ukrainy "Pro Natsionalnu Hvardiiu" [Law of Ukraine "On the National Guard"] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/876-18> [in Ukrainian].
2. Khatsaiuk O. V., Karatajeva D. O. Udoskonalennia tekhniki rukopashnoho boiu pravookhorontsiv MVS Ukrainy iz vykorystanniam suchasnykh tekhnichnykh zasobiv navchannia [Improvement of the technique of hand-to-hand combat of law enforcement agencies of the MIA of Ukraine using modern technical means of training] (NDR "Model-RB"). Kh. : AVV MVS Ukrainy, 2008. 135 p. [in Ukrainian].
3. Makovskyi O. K. Formuvannia liderskykh yakosteï maibutnykh ofitseriv [Formation of leadership qualities of future officers] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 20.02.02. Khmelnytskyi, 2002. 18 p. [in Ukrainian].
4. Kokun O. M. Psykholohichna struktura liderskykh yakosteï maibutnoho ofitsera [Psychological structure of leadership qualities of the future officer]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy (Vyp. 4).* Kyiv, 2012. P. 170–174 [in Ukrainian].
5. Leshchenia S. V., Orlenko I. P., Meleshko A. O., Zabrodskyi S. S. Instruktssiia z orhanizatsii fizychnoi pidhotovky v Natsionalnii hvardii Ukrainy [Instruction on the organization of physical training in the National Guard of Ukraine]. *Instruction.* Kyiv : GUNGU, 2014. 140 p. [in Ukrainian].
6. Khatsaiuk O. V. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny "Spetsialna fizychna pidhotovka" [Special Physical Training Curriculum Work Program]. *Haluzznan: 25 Voienni nauky, natsionalna bezpeka, bezpeka derzhavnoho kordonu.* Kharkiv : NANHU, 2018. 44 p. [in Ukrainian].
7. Havrysh I. V. Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnykh uchyteliv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti [Theoretical and methodological bases of formation of future teachers' readiness for innovative professional activity] : dys. ... d-raped. nauk: 13.00.04. Kharkiv, 2006. 542 p. [in Ukrainian].
8. Pavlov Y. P. Obschche typu vusshei nervnoi deiatelnosti zhyvotnykh y cheloveka [Common types of highernervous activity of animals and humans]. *Yzbrannue trudu.* Moskva : APN RSFSR, 1951. 616 p. [in Russian].
9. Aizenk H. Yu. Struktura lychnosti [Structure of personality]. *Psykhohyia lychnosti.* Moskva : KSP+, 1999. 464 p. [in Russian].



УДК 070.422.001:378.14

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208597>**Тетяна ЗАКУСИЛОВА,**  
*orchid.org/0000-0003-3741-8374**кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри охорони здоров'я, соціальної медицини та медичної експертизи  
Запорізького державного медичного університету  
(Запоріжжя, Україна) [zakusilovatatyana@ukr.net](mailto:zakusilovatatyana@ukr.net)*

## ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

*У статті розкрито сутність і визначено теоретичне підґрунтя поняття «якість освіти»; продемонстровано наукову дискусію щодо якості вищої медичної освіти; охарактеризовано теоретичні аспекти якості професійної підготовки медичних працівників; окреслено шляхи забезпечення якості освіти майбутніх лікарів у процесі професійної підготовки в закладах вищої медичної освіти України. Зазначено, що якість освіти є головним аргументом у забезпеченні такого рівня життєвої й професійної компетентності людини, розвитку людського потенціалу, який би задовольняв насамперед потреби особистості, суспільства і держави. Підкреслено, що якість медичної освіти передбачає виконання державного замовлення кваліфікованих медичних працівників з високим рівнем фахових компетентностей.*

*Акцентовано увагу на тому, що якість підготовленості майбутнього фахівця, в тому числі лікаря професійної діяльності, – це сукупність його професійно-особистісних властивостей, що відповідають меті вищої освіти, взаємодіють між собою; вона з'являється як єдність внутрішніх і зовнішніх властивостей особистості; ці властивості як зміст якості фахівця певним чином структуровані, динамічні, можуть змінюватися та розвиватися. Зауважено, що дієвим засобом забезпечення якості професійної підготовки майбутніх лікарів є моніторинг (внутрішній і зовнішній) якості освітнього процесу, який сприяє його оцінці та вчасному корегуванню очікуваного результату і шляхів досягнення мети.*

*Наголошено на тому, що підвищенню якості медичної освіти сприяє й застосування викладачами в освітньому процесі майбутніх лікарів інтерактивних технологій навчання, які дають змогу розвивати суб'єкт-суб'єктні відносини під час професійної підготовки, рівноправної участі студентів-медиків в освітньому процесі; сприяють активній професійно спрямованій взаємодії, квазіпрофесійній діяльності майбутніх лікарів.*

**Ключові слова:** *інтерактивні технології, майбутні лікарі, медичні працівники, моніторинг, освітній процес, охорона здоров'я, професійна підготовка, якість освіти.*

**Tatjana ZAKUSILOVA,**  
*orchid.org/0000-0003-3741-8374,*  
*Candidate of Pedagogical Sciences,**Lecturer at the Department of the Health Care, Social Medicine and Medical Expertise  
of Zaporizhzhia State Medical University  
(Zaporizhzhia, Ukraine) [zakusilovatatyana@ukr.net](mailto:zakusilovatatyana@ukr.net)*

## THE WAYS TO ENSURE THE EDUCATION QUALITY OF FUTURE DOCTORS IN THE PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER MEDICAL EDUCATION INSTITUTIONS

*The essence and the theoretical basis of the concept of “quality of education” are revealed in the article. Scientific discussion on the quality of higher medical education was demonstrated. Theoretical aspects of the quality of professional training of medical workers are described. The ways of ensuring the quality of education of future doctors in the process of professional training in the institutions of higher medical education of Ukraine are outlined. It was stated that the quality of education is the main argument in ensuring a level of vital and professional competence of a person, development of human potential, which would, first of all, satisfy the needs of the individual, society and the state. It is emphasized that the quality of medical education implies the fulfillment of the state order of qualified medical professionals with high level of professional competence.*

*It is emphasized that the quality of preparedness of the future specialist, including – the doctor of professional activity – is a set of his professional and personal qualities that correspond to the purpose of higher education, which interact; it appears as a unity of internal and external personality traits; these properties, as the content of a specialist's quality, are in some ways structured, dynamic, changeable and evolving. It is noted that the effective means of ensuring the quality of training of future doctors is to monitor the (internal and external) quality of the educational process, which contributes to its assessment and timely adjustment of the expected result and ways of achieving the goal.*

*It is emphasized that the improvement of the quality of medical education is facilitated by the use by teachers of future doctors of interactive teaching technologies in the educational process, which enable the development of subject-subject relations during professional training, equal participation of medical students in the educational process; promote active professionally directed interaction, quasi-professional activity of future doctors.*

**Key words:** *interactive technologies, future physicians, medical professionals, monitoring, educational process, health care, vocational training, quality of education.*

**Постановка проблеми.** В умовах глобалізації в контексті реформування системи освіти і сфери охорони здоров'я України одним із пріоритетних завдань професійної підготовки майбутніх лікарів стало забезпечення якості освіти студентів-медиків. Освіта і здоров'я – головні чинники визначення якості життя людини; якість освіти, особливо медичної, є запорукою здорової нації, а також необхідною ознакою ефективної професійної підготовки компетентних конкурентоспроможних майбутніх фахівців, зокрема медичних працівників.

Актуальність теми статті підтверджується нагальною суспільною потребою у кваліфікованих лікарях з високим рівнем професіоналізму, який відповідав би складним викликам сучасності, зокрема щодо збереження життя та зміцнення здоров'я громадян і відсутності системного поглибленого аналізу якості вищої медичної освіти в Україні, точної характеристики факторів впливу на якість професійної підготовки майбутніх лікарів згідно з європейськими стандартами, на чому наголошується й у Законі «Про вищу освіту» (2014 р.).

**Аналіз досліджень.** В царині сучасних педагогічних проблем якості освіти присвятили свої праці Б. Жебровський, Г. Кільова, Р. Кубанов, О. Ляшенко, В. Трайнев та інші. Різні аспекти якості вищої освіти вивчали В. Бахрушин, Г. Кільова, В. Кісс, А. Прадес, О. Присвітла та інші. На оцінці якості розвитку ринку освітніх послуг в Україні акцентували увагу О. Єлісеєва, Н. Островерхова, О. Панич, Т. Тарасенко.

Питанням діагностики та моніторингу якості освіти присвячено наукові розвідки А. Белкіної, Є. Локшиної, Дж. Уїлмса, Г. Цехмістрової. Особливості рейтингового оцінювання науково-педагогічної діяльності викладачів та якості університетської освіти й моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти розглядали С. Єрмак, В. Дрижак, В. Курило, О. Мещанінов, А. Низков та інші.

**Мета статті** – розкрити сутність і визначити теоретичне підґрунтя поняття «якість освіти»; окреслити шляхи забезпечення якості освіти майбутніх лікарів у процесі професійної підготовки в закладах вищої медичної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Основною тенденцією суспільного поступу в ХХІ столітті можна вважати спрямованість освітньої політики більшості країн на забезпечення якості освіти, створення необхідних умов для рівного доступу до неї незалежно від соціально-економічного статусу сім'ї, географії її проживання, національної чи релігійної приналежності дитини, інших соціальних факторів, які впливають на задоволення життєво-необхідних потреб людини та покращення якості її життя (Локшина, 2004: 17).

Якість освіти є головним аргументом у забезпеченні такого рівня життєвої й професійної компетентності людини, розвитку людського потенціалу, який би задовольняв насамперед потреби особистості, суспільства і держави.

Національною доктриною розвитку освіти якість освіти визначено національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. Поліпшення якості освіти є одним із головних завдань сучасної політики в галузі освіти, національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, умовою реалізації права громадян на освіту.

Поняття «якість освіти» в загальному тлумаченні означає задоволення суспільних запитів та очікувань щодо надання освітніх послуг; забезпечення ефективності освітніх потреб осіб, які навчаються. Якість медичної освіти передбачає виконання державного замовлення кваліфікованих медичних працівників з високим рівнем фахових компетентностей. В широкому розумінні під якістю освіти розуміється збалансована відповідність процесу, результату й освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти (Субетто, 2000: 9).

Як зазначено Європейською асоціацією з забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education), якість освіти є збалансованою відповідністю (як результату, процесу, освітньої системи) встановленим потребам, цілям, вимогам, нормам (стандартам).

Якість професійної освіти вчені трактують із зовнішнього аспекту (при якому якість результату освітнього процесу розуміється як відповідність

рівня підготовки випускників попиту роботодавців, вимогам стандартів) і внутрішнього (при якому якість освіти передбачає зміст освітнього процесу, рівень підготовки студентів, викладацьких кадрів, інформаційно-методичний супровід, матеріально-технічне забезпечення якості підготовки, використовувані навчальні технології, наукову діяльність тощо) (Кубанов, 2013: 28).

Як зауважує П. Саух, якість освіти – це багатовимірний модель соціальних норм і вимог до особистості та освітнього середовища, в якому відбувається розвиток особистості, та системи освіти, яка реалізує їх на всіх етапах навчання людини (Саух, 2006: 3).

На думку Р. Кучми, якість вищої освіти потрібно розуміти як збалансовану відповідність освіти (результату, процесу, освітньої системи) визначеним потребам, цілям, вимогам, нормам (стандартам), які відповідають необхідності сучасного суспільного розвитку. Серед структурних компонентів якості вищої освіти дослідник називає якість викладання (навчального процесу, педагогічної діяльності), якість науково-педагогічних кадрів, якість освітніх програм, якість матеріально-технічної бази та інформаційно-освітнього середовища, якість абітурієнтів, якість наукових досліджень, якість управління освітою (Кучма, 2010: 90).

Якість професійної освіти визначається тим рівнем знань, умінь, інтелектуального, фізичного та морального розвитку, який мають випускники закладу освіти. Якість освіти визначають як:

- сукупність перевірених практикою результатів пізнання людиною навколишнього світу, здатність особистості ефективно виконувати певну діяльність на основі набутих знань і здатність виконувати будь-які дії автоматично;

- показники особистісного розвитку майбутнього фахівця це – рівень професіоналізму та педагогічної майстерності викладача, його здатність до впровадження інноваційних освітніх технологій (Острроверхова, 2005: 112);

- сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу, які надають йому здатність формувати такий рівень професійної компетентності особи, який задовольняє його потреби, потреби суспільства і держави як сьогодні, так і в майбутньому (Булах, Мруга, 2006: 24);

- узагальнений показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі, який потрібно розглядати в динаміці тих змін, які характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій: вона рухається до консолідації та інтеграції в світову спільноту чи протистоїть їй, ставлячи власні інтереси понад усе (Ляшенко, 2005: 10) тощо.

Автор погоджується з думкою Г. Ковальової, що якість освіти – це інтегральна характеристика системи освіти, яка відображає ступінь відповідності досягнутих результатів нормативним вимогам, соціальним та особистісним очікуванням (Ковальова, Логінова, 2000: 6). Імпонує авторові статті й дефініція, запропонована О. Мармазою: якість освіти – це «сукупність якостей особи, які відображають її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлюють здатність задовольняти як особисті духовні, матеріальні потреби, так і потреби суспільства» (Мармаза, 2004: 116).

Складниками якості вищої освіти вважається «відповідність навчальних досягнень студентів державним освітнім стандартам; якість навчально-виховного процесу, що забезпечує рівень особистісного розвитку; динаміка індивідуальних досягнень у самовизначенні, саморозвитку, самореалізації; навчально-методичне забезпечення процесу підготовки; позитивна мотивація навчання, готовність до пізнавальної діяльності; якість управління освітніми програмами, які мають бути спрямовані на основну мету системи освіти – забезпечити умови для всебічного розвитку студентів, виховання громадянина демократичного суспільства» (Зайчук, 2009: 57).

Як педагогічна категорія «якість освіти поєднує сутність поняття освіти, процедури діагностування, аналіз явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу» (Ляшенко, 2005: 10).

Як зазначає Дж. Гордон, «якість вищої освіти – це колективна й багатомірний категорія, яка спирається на реальні факти й явища діяльності конкретних навчальних закладів, включаючи контроль за дотриманням системи стандартів, стеження за змінами й нововведеннями. Саме дотримання перерахованих елементів дає змогу окремому фахівцю досягнути об'єктивності в процесі оцінювання якості вищої освіти» (Гордон, 1998: 295).

Якість процесу формування професіоналізму, на думку С. Короткова, виявляється в якості технології освіти, контролі над освітніми процесами, мотивації викладацького складу та спрямованості на творчість і ефективність педагогічної роботи, якості ставлення студентів до самої освіти, інтенсивності освітнього процесу, управління освітою, якості методів презентації знань (Коротков, 2006: 78).

В контексті якості медичної освіти актуальним і вдалим, на думку автора, є тлумачення якості освіти як її відповідності соціально-економічним потребам, інтересам особи, суспільства та держави; сукупність якостей особи з вищою освітою,

які відображають її компетентність, ціннісні орієнтації, соціальну спрямованість і зумовлюють здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства (Фунтікова, 2007: 386).

Якість підготовленості майбутнього фахівця, в тому числі лікаря професійної діяльності, – це сукупність його професійно-особистісних властивостей, які відповідають меті вищої освіти, взаємодіють між собою; вона з'являється як єдність внутрішніх і зовнішніх властивостей особистості; ці властивості як зміст якості фахівця певним чином структуровані, динамічні, можуть змінюватися та розвиватися (Кільова, 2012: 23). У процесі професійної підготовки майбутні медики повинні здобути знання та навички щодо громадського здоров'я населення, епідеміології, охорони довкілля, управління охороною здоров'я тощо.

Слід зазначити, що дієвим засобом забезпечення якості професійної підготовки майбутніх лікарів є моніторинг (внутрішній і зовнішній) якості освітнього процесу, який сприяє його оцінці та вчасному корегуванню очікуваного результату й шляхів досягнення мети. Внутрішній моніторинг є частиною навчального плану й відбувається в межах ЗВО за рахунок його ресурсів.

В системі медичної освіти передбачено обов'язкову державну перевірку знань за стандартизованими тестами. Обов'язковим складником державної атестації для присвоєння кваліфікації «лікар» є ліцензійний іспит. Джерелами інформації в процесі моніторингу якості вищої освіти також можуть бути й результати комплексних контрольних зрізів знань; дані ліцензійного та акредитаційного процесів; інспектування ЗВО; оцінка підготовленості випускників роботодавцями.

Впровадження тестування для студентів закладів вищої медичної освіти розпочалося зі співпраці українських закладів вищої медичної освіти й медичних шкіл Німеччини, Франції, США, Великобританії, Канади тощо; участі в програмах партнерства між українськими та зарубіжними закладами медичної освіти (за підтримки USAID / IREX) та освітніх міжнародних програм в межах проекту «Стандартизований контроль якості медичної освіти в Україні».

Варто підкреслити, що для здобуття високої кваліфікації лікаря студенту-медику необхідно забезпечити відповідність між рівнем процесу професійної підготовки в процесі навчання в ЗВО та реальним процесом фахової діяльності в медичних закладах. Підвищенню якості медичної освіти сприяє й застосування викладачами в освітньому процесі майбутніх лікарів інтерактивних технологій навчання, які надають змогу розвитку суб'єкт-суб'єктних відносин під час професійної підготовки, рівноправної участі студентів-медиків в освітньому процесі; сприяють активній професійно-спрямованій навчальній взаємодії, квазі-професійній діяльності майбутніх лікарів. Якість професійної підготовки майбутніх медичних працівників, в тому числі лікарів, повинна відповідати сучасним вимогам до професійної лікарської діяльності й очікуванням та потребам пацієнтів.

**Висновки.** Отже, якість вищої медичної освіти має головне значення для залучення України до єдиного європейського освітнього простору. Підвищенню якості освіти майбутніх лікарів в процесі професійної медичної підготовки безпосередньо сприяє ефективний моніторинг знань (призначенням якого є забезпечення всіх учасників освітнього процесу зворотнім зв'язком, що дозволяє вносити послідовні зміни в хід реалізації освітньої програми з метою підвищення якості її результатів) і впровадження інтерактивних освітніх технологій у вигляді бінарних лекцій з елементами дискусії, групових квазіпрофесійних завдань на кшталт лікарських консиліумів, що потребує колективних зусиль тощо.

Якість вищої медичної освіти, на думку автора, це – спеціальний комплекс: 1) професійних вимог і суспільних очікувань до освітньої системи професійної підготовки медичних працівників, зокрема лікарів; 2) встановлених державою норм щодо професійних стандартів з визначеної лікарської спеціальності та результатів засвоєння змісту вищої медичної освіти й об'єктивності оцінювання професійно орієнтованих навчальних досягнень студентів. Професійна підготовка сучасних лікарів має відповідати державним стандартам, професійним вимогам, очікуванням суспільства та бути якісною.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест : навчальний посібник. Київ, 2006. 60 с.
2. Зайчук В. Управління якістю освіти як складник державної освітньої політики. Педагогіка і психологія. 2009. № 1. С. 56–78.
3. Кільова Г. О. Якість освіти як ключова категорія менеджменту освіти. Освіта та педагогічна наука. 2012. № 5–6 (154–155). С. 22–26.
4. Ковалева Г. С., Логинова О. Б. Предварительные формулировки концептуальных положений: основные тезисы. Оценка качества образования как фактор развития школы : материалы науч.-практ. конференции. Самара, 17-18 февр. 2000 г. С. 3–12.



5. Коротков Э. М. Управление качеством образования : учеб. пособие для вузов. Москва, 2006. 320 с.
6. Кубанов Р. А. Якість освіти: суть поняття та особливості оцінювання. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2013. № 13 (272). С. 25–31.
7. Кучма Р. М. Сучасні системи управління якістю вищої освіти в контексті вимог Болонського процесу. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Філософія. Політологія. 2010. Вип. 94–96. С. 87–93.
8. Ляшенко О. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. Педагогіка і психологія. 2005. № 1 (46). С. 5–12.
9. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом : навчально-методичний посібник. Харків, 2004. 240 с.
10. Моніторинг якості освіти: світові досягнення й українські перспективи / за заг. ред. Є. І. Локшиної. Київ, 2004. 128 с.
11. Островерхова Н. Оцінка якості освіти. Освіта і управління. 2005. Т. 8, № 1. С. 109–113.
12. Саух П. Якість освіти як індикатор рівня життя інформаційного суспільства. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2006. С. 3–7.
13. Словник-довідник / Упор. О. О. Фунтікова. Запоріжжя, 2007. 404 с.
14. Субетто А. И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (философия качества образования). Кострома, 2000. 168 с.
15. Gordon G. Approaches to effective international processes to quality management: an initial analysis. Tertiary Education and Management. 1998, Vol. 4, № 4. P. 295–301.

## REFERENCES

1. Bulakh I. Ye., Mruha M. R. Stvoriuiemo yakisnyi test: navchalnyi posibnyk [Create a quality test: a tutorial]. Kiev, 2006, 60 p. [in Ukrainian].
2. Zaichuk V. Upravlinnia yakistiu osvity yak skladova derzhavnoi osvithoi polityky [Education quality management as a component of state education policy]. Pedagogy and psychology, 2009, № 1, P. 56–78 [in Ukrainian].
3. Kilova H. O. Yakist osvity yak kliuchova katehoriia menezhmentu osvity [Quality of education as a key category of education management]. Education and pedagogical science, 2012, № 5–6 (154–155), P. 22–26 [in Ukrainian].
4. Kovaleva G. S., Loginova O. B. Predvaritel'nye formulirovki konceptual'nyh polozhenij: osnovnye tezisy [Preliminary wording of conceptual provisions: main points]. Assessing the quality of education as a factor in the development of the school: materials of scientific-practical conferences. Samara, 17-18 fevr. 2000, P. 3–12 [in Russian].
5. Korotkov Je. M. Upravlenie kachestvom obrazovaniya : ucheb. posobie dlja vuzov [Education quality management: textbook. manual for universities]. Moscow, 2006. 320 p. [in Russian].
6. Kubanov R. A. Yakist osvity: sut poniatia ta osoblyvosti otsiniuvannia [Quality of education: the essence of the concept and features of evaluation]. Bulletin of Taras Shevchenko National University, 2013, № 13 (272). P. 25–31 [in Ukrainian].
7. Kuchma R. M. Suchasni systemy upravlinnia yakistiu vyshchoi osvity v konteksti vymoh Bolonskoho protsesu [Modern systems of quality management of higher education in the context of the requirements of the Bologna process]. Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kiev. Philosophy. Politology, 2010, Vol. 94–96. P. 87–93 [in Ukrainian].
8. Liashenko O. Yakist osvity yak osnova funktsionuvannia y rozvytku suchasnykh system osvity [Quality of education as a basis for the functioning and development of modern education systems]. Pedagogy and psychology, 2005, № 1(46). P. 5–12 [in Ukrainian].
9. Marmaza O. I. Innovatsiini pidkhody do upravlinnia navchalnym zakladom : navchalno-metodychnyi posibnyk [Innovative approaches to the management of an educational institution: a training manual]. Kharkov, 2004. 240 p. [in Ukrainian].
10. Monitorynh yakosti osvity: svitovi dosiahnennia i ukrainski perspektyvy / za zah. red. Ye. I. Lokshynoi [Monitoring the quality of education: world achievements and Ukrainian perspectives]. Kiev, 2004. 128 p. [in Ukrainian].
11. Ostroverkhova N. Otsinka yakosti osvity [Assessing the quality of education]. Education and Management, 2005, T. 8, № 1. P. 109–113 [in Ukrainian].
12. Saukh P. Yakist osvity yak indykator rivnia zhyttia informatsiinoho suspilstva [Quality of education as an indicator of the standard of living of the information society]. Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University, 2006. P. 3–7 [in Ukrainian].
13. Clovnyk-dovidnyk / Upor. O. O. Funtikova [Directory Dictionary]. Zaporizhzhia, 2007, 404 p. [in Ukrainian].
14. Subetto A. Y. Problema kachestva vyssheho obrazovaniya v kontekste hlobalnykh y natsyonalnykh problem obshchestvennoho razvytiya (fylosofiya kachestva obrazovaniya) [The quality problem of higher education in the context of global and national problems of social development (philosophy of the quality of education)]. Kostroma, 2000, 168 p. [in Russian].
15. Gordon G. Approaches to effective international processes to quality management: an initial analysis. Tertiary Education and Management, 1998, Vol. 4, № 4. P. 295–301 [in English].

**Вікторія ЗІНЧЕНКО,**  
*orcid.org/0000-0003-3080-4272*

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри іноземної філології, українознавства та соціально-правових дисциплін  
Донецького національного університету економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського  
(Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна) [zinchenko@donnuet.edu.ua](mailto:zinchenko@donnuet.edu.ua)*

## **ОРФОЕПІЧНА, АКЦЕНТУАЦІЙНА ТА ЛЕКСИЧНА РОБОТА НА ЗАНЯТТЯХ ДІЛОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ВИСОКОГО РІВНЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

*У статті розглянуто методи, види, прийоми й форми роботи з формування орфоепічної, акцентуаційної та лексичної грамотності студентів, ефективність застосування інформаційних технологій на парах ділової української мови в ЗВО економічного профілю, запропоновано приклади вправ і завдань, які сприяють формуванню культури мовлення студентів. Запропоновано шляхи підвищення рівня орфоепічної, акцентуаційної та лексичної грамотності студентів на заняттях ділової української мови в ЗВО економічного профілю.*

*Запропоновані вправи й завдання, спрямовані на вироблення у студентів орфоепічної, акцентуаційної та лексичної грамотності, апробовані автором на парах ділової української мови в ЗВО економічного профілю. Як засвідчує практика, впровадження системи орфоепічних і лексичних вправ у навчальний процес сприяє формуванню мовно-мовленнєвої компетентності, а також підвищенню культури мовлення студентів.*

*Також впровадження системи комунікативних вправ у навчальний процес, залучення студентів до пошуку й аналізу інформації в наукових журналах і в мережі Інтернет, організація повідомлень за опрацьованою інформацією та дискусій на професійно орієнтовані теми, моделювання на парах різних професійних ситуацій, проведення комунікативних тренінгів, робота з інтернет-ресурсами – все це сприяє формуванню орфоепічної, акцентуаційної, лексичної грамотності та підвищенню мовленнєвої культури студентів.*

*Отже, для формування в майбутніх фахівців-економістів належної орфоепічної, акцентуаційної та лексичної грамотності важливо сформувати в них розуміння того, що дотримання орфоепічних, акцентуаційних і лексичних норм як невід'ємна частина мовленнєвої культури дасть їм можливість уміло користуватися мовою в професійній діяльності. Також потрібно добирати цікаві, змістовні та пізнавальні з огляду на майбутню професійну діяльність студентів вправи й завдання різного типу.*

**Ключові слова:** орфоепічна грамотність, лексична грамотність, акцентуаційна грамотність, мовна норма, культура мовлення.

**Viktoriiia ZINCHENKO,**

*orcid.org/0000-0003-3080-4272*

*Candidate at Pedagogical Sciences,*

*Associate Professor of the Department of Foreign Philology,*

*Ukrainian Studies and Social and Law Disciplines*

*of Donetsk National University of Economics And Trade named after Mikhail Tugan-Baranovsky*

*(Kriviy Rig, Dnipropetrovsk region, Ukraine) [zinchenko@donnuet.edu.ua](mailto:zinchenko@donnuet.edu.ua)*

## **ORTHOEPIC, ACCENTUATION AND LEXICAL WORK DURING THE BUSINESS UKRAINIAN LECTURES AS AN IMPORTANT FACTOR IN FORMING THE HIGH LEVEL OF CULTURE OF SPEECH IN STUDENTS OF ECONOMIC PROFILE**

*This article reviews methods, types, approaches and forms of work on the forming of orthoepic and lexical literacy of students and the efficiency of information technology applications during the business Ukrainian lectures in the institutions of higher education of economic profile. It offers examples of problems and tasks that facilitate the formation of the speech culture in students. The aim of this study is to suggest ways of increasing the level of orthoepic and lexical literacy of students during business Ukrainian lectures in institutions of higher education of economic profile.*

*Problems and tasks are offered, that are directed at the development of the orthoepic and lexical literacy in students. They have been tested by us during the business Ukrainian classes in the institutions of higher education of economic profile. The practice shows that the introduction of a system of orthoepic and lexical exercises in the process of education facilitates the formation of speech and speaking competency, as well as the increase of the speech culture of students.*

*Introduction of the communicative exercises system into the educational process, involvement of students in search*

and analysis of information in scientific journals and on the Internet, organization of messages on processed information and discussions on professionally oriented topics, modeling of different professional situations in pairs, conducting of communicative trainings, work with the Internet resources all this contributes to the formation of orthoepic, accentuation, lexical literacy and enhancement of students' speech culture.

Hence, in order to form the appropriate orthoepic and lexical competency in the future economics professionals it is important to help them understand that adherence to the orthoepic, accentuational and lexical norms as a necessary of a speech culture will give them the possibility of a skillful use of the language in their professional activities. It is also important to select interesting and substantial exercises and tasks of different kinds, that are educational in terms of the future professional activity of the students.

**Key words:** orthoepic literacy, lexical literacy, language norm, speech culture.

**Постановка проблеми.** Культурна трансформація, яка триває в українському суспільстві, не можлива без формування високого рівня культури мовлення студентів, зокрема, майбутніх працівників сфери економіки й торгівлі. Дотримання орфоепічних, акцентуаційних та лексичних норм є невід'ємною ознакою культури мовлення.

На думку автора, сформувані в майбутніх фахівців економічного профілю належну орфоепічну, акцентуаційну та лексичну грамотність, високу культуру мовлення можна тільки за умови розуміння ними того, що дотримання орфоепічних, акцентуаційних і лексичних норм як невід'ємна частина мовленнєвої культури дасть їм можливість уміло користуватися мовою в професійній діяльності. Для цього потрібно добирати цікаві, змістовні та пізнавальні з огляду на майбутню професійну діяльність вправи й завдання різного типу, створювати на парах ділової української мови ситуації професійно орієнтованого мовлення.

**Аналіз досліджень.** Культура мови, за визначенням Словника іншомовних слів, – це ступінь відповідності мови нормам літературної мови; галузь мовознавства, яка вивчає проблеми літературної мови (Словник іншомовних слів, 1985: 207). Мовознавці пов'язують поняття «культури мови» з діяльністю суспільства та індивідуума, спрямованого на якнайкраще пізнання, збагачення, удосконалення та розвиток мови.

Питання культури мови досліджували І. Білодід, О. Біляєв, В. Виноградов, І. Вихованець, К. Городенська, О. Горошкіна, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, Л. Мацько, М. Пентилюк, В. Русанівський, О. Сербенська, М. Степаненко, Є. Чак та інші вчені.

Питанням формування мовленнєвої компетентності студентів-нефілологів, зокрема культури мовлення, професійного мовлення, приділяли увагу сучасні дослідники з проблем навчання української мови в ЗВО С. Вдовцова, Л. Головата, І. Дроздова, Н. Костиця, В. Михайлюк, Л. Романова, Н. Тоцька та інші.

На думку мовознавців, культура мови тісно пов'язана з практичною стилістикою, яка вивчає

й визначає оптимальність вибору тих чи інших мовних одиниць залежно від мети і ситуації мовлення. Отже, культура мови (мовлення) передбачає дотримання мовних норм вимови, слововживання і побудови висловів, точність, ясність, чистоту, логічну стрункість, багатство і доречність мовлення, а також дотримання правил мовленнєвого етикету (Єрмоленко, 2004: 128). Такі ознаки високої культури мови (мовлення) як точність, ясність, виразність, стилістична вправність та майстерність у доборі структурних варіантів висловлювання, у використанні лексичних і граматичних синонімів (Єрмоленко, 1994: 28) виділяє С. Єрмоленко.

На думку О. Сербенської, основа культури мовлення – прив'язаність до рідної мови. Дослідниця вважає, що культура мови пов'язана з почуттям поваги до державної мови та її історії, з турботою про її функціонування, з відповідальністю за свої мовленнєві дії (Сербенська, 1994).

Л. Мацько вважає культуру мови інтегративною наукою про ефективне мовленнєве спілкування, що зближається з лінгвокультурологією, риторикою та комунікативною лінгвістикою (Мацько, 2007: 7). Професійну мовленнєву компетенцію вона визначає як показник сформованості системи професійних знань, загальної гуманітарної культури, ціннісних орієнтацій, комунікативних вмінь і навичок, інтегральних показників культури мови і мовлення, необхідних для якісної професійної діяльності (Мацько, 2007: 18).

Досягти високої мовної культури, на думку Н. Бабич, може тільки той, хто знає мовні норми, особливості функціональних стилів літературної мови, екстралінгвістичні структури, а також постійно удосконалює мовну майстерність, уважно ставиться до власного мовлення (Бабич, 1990: 10).

Українська літературна мова як вища форма загальнонародної національної мови характеризується наявністю сталих норм, які є обов'язковими для всіх її носіїв. У лінгвістичній літературі мовна норма визначається як певна сукупність колективних реалізацій мовної системи, прийнятих суспільством на певному етапі його розвитку,

які усвідомлюються ним як правильні і зразкові (Пономарів, 2011: 126).

Інше визначення подається у тлумачному словнику: «Мовна норма – це сукупність найбільш придатних («правильних», «кращих») для обслуговування суспільства засобів мови, яка складається як результат добору мовних елементів з існуючих, наявних, утворюваних знову чи добутих із пасивного запасу минулого в процесі соціальної в ширшому розумінні оцінки цих елементів» (Мацько, 2007: 267). За визначенням відомого мовознавця О. Пономарева, норми літературної мови – це «сукупність колективних реалізацій мовної системи, прийнятих суспільством на певному етапі його розвитку й усвідомлюваних ним як правильні і зразкові» (Пономарів, 2011: 201).

Мовні норми характеризуються:

- 1) системністю (наявні на всіх рівнях мовної системи);
- 2) історичною зумовленістю (виникають у процесі історичного розвитку мови);
- 3) соціальною зумовленістю (виникають у зв'язку з потребами суспільства);
- 4) стабільністю (не можуть часто змінюватися).

Орфоепічні норми регулюють правильну вимову звуків і звукосполучень, акцентуаційні – правильність наголошення слів. Акцентуаційні норми в українській мові цілком сформовані, але найменш усталені, оскільки на наголос впливають діалекти та інші мови.

Дослідниця Н. Бабич вважає, що акцентуаційні норми мають еталоном, в якому «живе» народнорозмовне мовлення, тому вони частіше змінюються, відбувається їх уточнення, що (разом із впливом діалектного мовлення та поширеної російськомовної практики) є однією з причин появи типових помилок у наголошуванні слів (Бабич, 1990: 33).

Лексичні норми встановлюють правила слововживання. Вони характеризуються не тільки стабільністю, а й рухливістю. У лексиці офіційно-ділового стилю часто вживаються кальки з російської мови, що є наслідком недостатнього опанування лексичними нормами, невмілого використання синонімів.

Мовні норми найповніше в певній системі фіксуються в правописі, словниках, підручниках, довідниках і посібниках з української мови. Культура писемного й усного мовлення всіх, хто користується українською мовою як засобом спілкування та передачі інформації, полягає в тому, щоб досконало оволодіти мовними нормами і послідовно дотримуватися їх. Для ефективного формування в майбутніх фахівців економічного

профілю належної професійної мовленнєвої компетенції необхідні не тільки знання мовних норм, а й мовленнєві здібності, вміння, знання у вирішенні комунікативних професійних завдань.

**Мета статті** – запропонувати шляхи підвищення рівня орфоепічної, акцентуаційної та лексичної грамотності студентів на парах ділової української мови в ЗВО економічного профілю.

**Завдання дослідження:**

1. Визначити наукові підходи до розуміння понять «орфоепічна норма», «лексична норма», «акцентуаційна норма», «культура мови», «культура мовлення».

2. Розглянути ефективні методи, прийоми, види й форми роботи з формування орфоепічної, акцентуаційної та лексичної грамотності студентів-економістів на парах ділової української мови.

3. Навести приклади вправ і завдань, які сприятимуть виробленню навичок культури мовлення, а також розвитку професійно орієнтованого мовлення студентів – майбутніх фахівців економічного профілю.

**Виклад основного матеріалу.** Ґрунтовне дослідження змісту наукової літератури, навчальних планів ВНЗ економічного профілю, власні спостереження переконують у важливості оптимального добору методів, форм, прийомів і видів роботи над підвищенням рівня орфоепічної, акцентуаційної та лексичної грамотності й культури мовлення студентів.

Для успішної реалізації цього серйозного завдання важливо використовувати на парах інноваційні методи навчання ділового мовлення. Провідне місце мають займати комунікативні вправи: ситуативні вправи (створення навчально-мовленнєвої ситуації), описові вправи, вправи на отримання відповіді на питання, реплікові вправи, репродуктивні вправи (переказ, драматизація), навчальні дискусії, усні розповіді, ініціативні вправи (питання, прес-конференція, діалог, інтерв'ю) тощо (Мацько, 2007: 76).

Культура писемного й усного мовлення всіх, хто користується українською мовою як засобом спілкування та передачі інформації, полягає в тому, щоб досконало оволодіти мовними нормами і послідовно дотримуватися їх. Опанування всіх норм літературної мови сприяє підвищенню культури мови (Пономарів, 2011: 17). Норма у мові є категорією суспільно-історичною, соціально-естетичною, вона відображає і фіксує живий процес мовної комунікації і повинна сприяти дальшому прогресу в мові, засвоєнню того нового, що приносять потреби багатогранного суспільного розвитку, нові досягнення науки і культури.



Студенти нерідко вживають російські слова замість українських, адаптуючи їхнє фонетичне, словотвірне та морфологічне оформлення до українського (напр.: рос. опасения – укр. опасіння), або буквально перекладають їх, тобто калькують (напр., рос. неделя – укр. неділя (замість тиждень)). Щодо помилкового вживання деяких українських слів і словосполук, то здебільшого сплутують їхні значення, наприклад: особа і особистість.

У процесі вивчення курсу ділової української мови студентів варто залучати до пошуку й аналізу інформації в наукових журналах, в мережі Інтернет, у фахових підручниках, вчити їх готувати за опрацьованою інформацією повідомлення, організовувати дискусії (наприклад про економічну ситуацію в Україні, шляхи розвитку національної економіки, особливості її функціонування та інші професійно орієнтовані теми), висловлювати аргументи «за» і «проти».

Продуктивною є робота з аналізу мовної ситуації, вивчення мовлення учасників спілкування, правильності акцентування, проведення словникової роботи з професійної термінології, вправи на редагування речень і тестів, переклад на українську мову з інших мов.

Дієвий засіб розвитку креативного мислення студентів та їх професійної орієнтації – запровадження на парах із ділового мовлення моделювання різних професійних ситуацій. Ефективними є ігрові форми навчання, цікаві дискусії на професійно-орієнтовані теми, які сприймаються з великим інтересом: «Якби я був міністром економіки...», «Мова реклами послуг і товарів у ЗМІ», «Психологічний вплив мовлення лектора на аудиторію», «Роль психології в бізнесі», «Які якості необхідні економісту, а які – бізнесмену?», «Чи потрібні Україні кредити МВФ?», «Вплив економічної грамотності політиків на економічну ситуацію в державі» тощо.

Значну увагу необхідно приділяти мовленню учасників дискусії, їх орфоепічній, акцентуаційній та лексичній грамотності, культурі мови, коректній поведінці, невербальним засобам спілкування.

Потребу в професійно орієнтованому спілкуванні студенти можуть реалізувати також під час комунікативних тренінгів. Наприклад, автор пропонує такі теми для проведення комунікативних тренінгів: «Клієнтоорієнтований підхід – конкурентна перевага компанії», «Проблеми сучасної економіки», «Мотивація персоналу», «Володіння конфліктними ситуаціями», «Роль засобів масової інформації в економічній грамотності сучасного суспільства», «Техніка ділового спілкування»,

«Сучасний банкір», «Успішні телефонні комунікації», «Як впливає мовна ситуація в країні на економічну та політичну ситуацію?», «Інтерв'ю», «Укладання угоди», «Культура мовлення як складник адміністративної культури», «Мистецтво діалогу з медіа», «Молодіжний сленг: за і проти», «Як боротися з суржилом».

Ефективною є також робота з інтернет-ресурсами. Численні дослідження і практика показують, що студенти отримують більше задоволення від використання інформаційних технологій при вивченні мови і віддають перевагу їм над більш традиційними методами і матеріалами. Завдяки технологіям студенти активніше залучені в навчальний процес і ставляться до нього більш позитивно, сприймають використання комп'ютера як інноваційний і привабливий метод. Використання комп'ютерних технологій сприяє отриманню більшого задоволення від процесу навчання. Онлайн аудіо- і відео ресурси посилюють інтерес до занять з мови і дозволяють використати захоплюючий і спонтанний підхід, який стимулює емоційний відгук студентів на мовний матеріал.

При навчанні ділової української мови можна використовувати такі комп'ютерні програми: Портал: Українська мова / Зовнішні посилання; Портал: Українська мова; а також мовні сайти Мова-ДНК (Мова – ДНК нації); [ukr-mova.in.ua](http://ukr-mova.in.ua); [prometheus.org.ua](http://prometheus.org.ua). Також на парах і для самостійної роботи можна використовувати інтернет-сайти, блоги мовознавців (зокрема, блог професора Пономарева), мобільні додатки, лайфхаки з української мови, сторінки у Facebook.

На **Офіційному сайті української мови** є правила правильних наголосів, а також словник синонімів. У розділі «Антисуржик» студенти можуть дізнатися, чи вдасться вийти на «слідуючій остановці» та «захлопнути двері».

На інтернет-платформі «Словотвір» можна знайти українські переклади запозичених слів, ресурс допомагає збагатити лексику. Каталог має чотири розділи: «Каталог слів», «Потребують уваги», «Популярні слова» та «Останні слова». Ще є абетковий покажчик і пошукова стрічка: можна ввести іншомовне слово, переклад якого ви шукаєте, і отримати кілька українських аналогів, якщо, звісно, таким словом уже цікавився хтось раніше.

На **Лінгвістичному порталі «Мова.info»** серед іншого запропоновано добірки словників, наприклад відкритий словник новітніх термінів. У довідковій службі є відповіді на поширені запитання.

Доктор філологічних наук, **професор Пономарів** у своєму блозі відповідає на запитання читачів. Запитання можна написати професорові на електронну скриньку [bbc.ukrainian.kiev@bbc.co.uk](mailto:bbc.ukrainian.kiev@bbc.co.uk) з темою: «Запитання до професора Пономарева».

В мобільному додатку «**Український словник**» студенти знайдуть тлумачний словник української мови офлайн, де кожне слово має наголос.

Цікавими для студентів будуть також лайфхаки з української мови з «**С-Мова**», **R.I.D. Мова**. Корисно для них і завітати на сторінки у Facebook «**Переходь на українську**» та «**Слова, що нас збагачують**», які допоможуть збагатити лексику та уникнути русизмів.

Далі наведено приклади вправ і завдань, що, як засвідчує практика навчання, сприяють виробленню орфоепічної, акцентуаційної та лексичної грамотності, навичок культури мовлення студентів.

**Вправа 1.** Продовжте твердження: наголос в українській мові падає:

- а) на будь-який склад;
- б) на перший склад;
- в) на третій склад;
- г) на передостанній склад;
- г) на останній склад.

**Вправа 2.** Позначте рядок, де в усіх словах можливий подвійний наголос:

- 1) алфавіт, завжди, мабуть, помилка;
- 2) документ, ім'я, ненависть, мука;
- 3) подруга, загадка, ринковий, ознака;
- 4) атлас, вимога, орган, філософ;
- 5) приклад, терен, предмет, вимова.

**Вправа 3.** Позначте рядок, де всі слова мають наголос на першому складі:

- 1) майже, кладка, берег, зошит;
- 2) учень, мова, радість, коромисло;
- 3) дев'ять, жодний, графіка, фартух;
- 4) висіти, загадка, олень, подруга, спина;
- 5) п'ятниця, око, решето, переказ.

**Вправа 4.** Виберіть правильну форму наголошування.

Листопад – листопад, обіцянка – обіцянка, локшина – локшина, судно – судно, донька – донька, український – український, феномен – феномен, текстовий – текстовий, випадок – випадок, ненависний – ненависний, порядковий – порядковий, договір – договір, імперський – імперський, параліч – параліч, маркетинг – маркетинг.

**Вправа 5.** Позначте рядок, в якому слово наголошено правильно:

- 1) сільськогосподарський;
- 2) сільськогосподарський;
- 3) сільськогосподарський;
- 4) сільськогосподарський;

5) сільськогосподарський.

**Вправа 6.** виправте помилки у словосполученнях.

При допомозі, біля сорока, на цих днях, вільна вакансія, оплатить за проїзд, моя автобіографія, приймати участь, виписка з протоколу, прейскурант цін, у повній мірі, здійснити вплив, більша половина, відмінити смертну кару, лікарський комплекс, святкові міроприємства, згідно наказу, незлічимі хвороби, невірна відповідь, вмішуватися в розмову, сердцевий жаль, безчисленна кількість, підняти питання, відстроєні міста, відповідно з постановою, у повній мірі, проводити боротьбу, виписка з протоколу, вичеркнути перший абзац, добрі відносини, надійшов схвальний відзив, ведучий спеціаліст, воєнна форма, тактична поведінка, властивий для нього, біла тюль, музикальна освіта, включити світло, відкрити форточку, стакан води, пшонна каша, поштовий ящик, купити носки, гуманістичний вчинок, фарби народного мистецтва, у минулому році, бачити власними очима, відмічено, на цій неділі, віддавати собі звіт, відімкнути світло, відкрити очі, відкрити вікно, відклонити пропозицію, віднайти правильне рішення, відноситися до більшості, відмічати ювілей, відняти землі.

**Вправа 7.** Утворіть словосполучення:

Друже (Петро, Петре), (наукова, науковий) ступінь, годувати (кури, курей), (висока, високий) насип, писати (лист, листа), проживати за (адресом, адресою), (далека, далекий) путь, стояв за (ворітьми, воротами), надсилати (по пошті, поштою), машина (каменя, каменю), (нестерпна, нестерпний) біль, пливти по (Дністру, Дністрі), любя (матусю, матусе), сто (раз, разів), (прозора, прозорий) тюль, (далека, далекий) путь, (велика, великий) Сибір.

**Вправа 8.** Відредагуйте речення:

Готуючи звіт, нам довелося затриматися в офісі. Робітники змушені були позастеклювати вибиті вікна. Я вибачаюся, що припинив переписку з вами. Любов до подорожей мені привив мій батько. Із соняшника, льону, рапсу добувають рослинне масло. Студент вийняв зошит портфеля і поставив його на стіл. Щоб запобігти серцевий приступ, вона випила лікарство. Зараз люди нуждаються у всьому. Професор далі балакав про макроекономіку. Червоною ниткою через усю лекцію проходить думка про необхідність модернізації економіки. Задача з логістики розв'язана самим простим способом. Цей вид спорту найбільше травматичний. Друг поділився зі мною найзаповітнішою мрією. Викладач піднімав важливі питання економічного розвитку.

**Вправа 9.** Складіть словосполучення з поданими словами-омографами.

Кома – кома, брак – брак, топити – топити, лава – лава. вигода – вигода, вид – вид, винний – винний, замок – замок, ласо – ласо, стан – стан, простота – простота, пора – пора, ірис – ірис, гриф – гриф.

**Вправа 10.** Поспостерігайте за мовою ведучих телепрограм з економіки, підготуйте матеріал до дискусії щодо слів мовознавця В. Жугая.

Словники наголосів мають бути настільною книгою ведучого інформаційної програми. Як зазначає відомий мовознавець В. Жугай «журналісти ніяк не усвідомлять, що без рідного слова (а в нашому випадку доречніше було б сказати: якісного рідного слова) вони є ніхто. Тому і споживач подібної медіа-продукції теж ніхто. Як наша держава може претендувати на якесь світове визнання, якщо не шанує власної мови?» (з журналу).

**Вправа 11.** Прочитайте текст. Перевірте правильність наголошування запозичених термінів. Висловіть свою думку щодо необхідності замінювати запозичені терміни українськими відповідниками.

В системі сучасної української економічної термінології, яка склалася на ґрунті широкого та всебічного використання всіх ресурсів загальнонаціональної мови, запозичення є її органічною частиною.

Найчисленнішою групою економічних термінів в українській мові є ті, які створювалися на основі запозичень із класичних мов – давньогрецької і латинської – чи створені за допомогою грецько-латинських елементів і майже на 30–40% базуються на цих мовах. Серед економічних термінів наявні такі грецькі запозичення: автаркія, іпотека, криза, економія, агрономія, монополія, олігополія, монопсонія, хартія, поліполія, тезаврування.

Латинських запозичень на позначення економічних понять в українській мові значно більше, ніж грецьких, незважаючи на те, що проникли вони у словниковий склад значно пізніше. «Словник іншомовних слів» фіксує понад 300 термінів латинського походження на позначення соціально-економічних понять: акція, актив, абсентеїзм, аукціон, бонус, віндикація, дебет, девальвація, декларація, дефіцит, дивіденд, дотація, інфляція, комерція, квота, конверсія, конкуренція, кооперація, компенсація, локо, латифундія, ліцензія, монетаризм, новація, номінал, негоція, облигація, оренда, пасив, посесія, продукція, пролонгація, реверс, ревізія, реінвестиції, рекламація, ремісія, санація, сервітут, суборенда, субституція, тран-

сакція, фабрикат, фідучія, фіск, флуктуація, цесія, юриспруденція, юрисдикція.

**Вправа 12.** Прочитайте текст. Чи всі терміни вам відомі? З'ясуйте значення незнайомих термінів.

Українські відповідники іншомовних термінів мають латинську основу без флексій: агент, бонус, інвентар, номінал, актив, абсентеїзм, дефіцит, дивіденд. Грецькі та латинські терміни набули українізованої граматичної форми: економіка, іпотека, емісія, індексація, контрибуція, оренда, квота.

Чимало термінів латинського походження потрапило до української економічної термінології через німецьку, французьку, італійську, англійську мови. Наприклад, капітал (нім. kapital, лат. capitalis), інвестиція (нім. investition, лат. investio), акциз (франц. accise, лат. accisia), акредитив (франц. accreditif, лат. accrediter), валюта (італ. valuta, лат. valeote), експорт (англ. export, лат. exportare), імпорт (англ. import, лат. importare), каса (італ. cassa, лат. capsa), арбітр (франц. arbitre, лат. Arbitrator – посередник, посадова особа арбітражного суду, яка розв'язує майнові спори).

Наявні термінологічні одиниці змішаного типу: мікроекономіка, макроекономіка, суборенда, квазігроші та інші.

Основну масу термінів цього розряду становлять терміни-словосполучення, які з'явилися в українській економічній термінології переважно на сучасному етапі і свідчать про усталеність в українській мові цих лексичних одиниць: економічна експансія, економіка виробничої сфери, емісійний прибуток, курс облигацій, золоті аукціони, інвестиційні цінні папери, нуліфікація грошей.

**Висновки.** Запропоновані вправи й завдання, спрямовані на вироблення в студентів орфоепічної, акцентуаційної та лексичної грамотності, навичок культури мовлення, апробовані автором на парах ділової української мови в ЗВО економічного профілю.

Як засвідчує практика, впровадження системи комунікативних вправ у навчальний процес, залучення студентів до пошуку й аналізу інформації в наукових журналах і в мережі Інтернет, організація повідомлень за опрацьованою інформацією та дискусій на професійно орієнтовані теми, моделювання на парах різних професійних ситуацій, проведення комунікативних тренінгів, робота з інтернет-ресурсами – все це сприяє формуванню орфоепічної, акцентуаційної, лексичної грамотності та підвищенню мовленнєвої культури студентів.

Продуктивними є також виконання вправ, приклади яких наведено в статті (на правиль-

ність акцентуації, на редагування словосполучень і речень, переклад на українську мову з інших мов, тексти для ознайомлення, тексти для обговорення тощо), робота з аналізу мовної ситуації, вивчення мовлення учасників спілкування, проведення словникової роботи з професійної термінології.

Отже, для формування в майбутніх фахівців-економістів належної орфоепічної, акцентуаційної та лексичної грамотності, високої культури

мовлення важливо сформувавши в них розуміння того, що мовленнєва культура дасть їм можливість уміло користуватися мовою в професійній діяльності. Також потрібно створювати на парах ділової української мови ситуації професійно орієнтованого мовлення, добирати цікаві, змістовні та пізнавальні з огляду на майбутню професійну діяльність вправи й завдання різного типу, активізувати навчальну діяльність студентів, залучаючи їх до використання інтернет-ресурсів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. Львів : Світ, 1990. 232 с.
2. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. 2-е видання, випр. і доп. К. : Головна редакція «УРЕ», 1985. 966 с.
3. Єрмоленко С. Я. Культура мови. *Українська мова*: Енциклопедія. 2-ге вид. К. : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. С. 389.
4. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : навч. посіб. К. : ВЦ «Академія», 2007. 360 с.
5. Непийвода Р. А. Як все ж таки запровадити українську мову у наших вузах? *Державність української мови і мовний досвід світу* : матеріали Міжнародної конференції. К., 2000. 444 с.
6. Новий тлумачний словник української мови в 3-х томах / авт. Яременко В., Сліпушко О. К. : Аконіт, 2008. 2717 с.
7. Пентиліук М. Культура мови і стилістика : пробний підручник [для гімназій гуман. профілю]. К. : Вежа, 1994. 240 с.
8. Пономарів О. Д. Культура слова: Мовностилістичні поради : навч. посіб. К. : Либідь, 2011. 240 с.
9. Сербенська О., Редько Ю., Федик О. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити / за заг. ред. О. Сербенської. Львів : Світ, 1994. 152 с.

#### REFERENCES

1. Babych N. D. Osnovy kultury movlennia [Babich N. D. fundamentals of speech culture] / N. D. Babych. Lviv : Svit, 1990. 232 p. [in Ukrainian].
2. Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words] / za red. O. S. Melnychuka. 2-e vydannia, vypr. i dop. K. : Holovna redaktsiia "URE", 1985. 966 p. [in Ukrainian].
3. Yermolenko S. Ya. Kultura movy [Yermolenko S. Ya. Language culture]. *Ukrainska mova: Entsyklopediia*. 2-he vyd. K. : Vyd-vo "Ukrainska entsyklopediia" im. M. P. Bazhana, 2004. 389 p. [in Ukrainian].
4. Matsko L. I. Kultura ukrainskoi fakhovoi movy [Matsko L. I. The culture of the ukrainian professional language] : navch. posib. K. : VTs "Akademii", 2007. 360 p. [in Ukrainian].
5. Nepyvoda R. A. Yak use zh taky zaprovadyty ukrainsku movu u nashykh vuzakh? [Nepyvoda R. A. How do you still introduce ukrainian into our universities?] *Derzhavnist ukrainskoi movy i movnyi dosvid svitu : materialy Mizhnarodnoi konferentsii*. K., 2000. 444 p. [in Ukrainian].
6. Novyi tлумачnyi slovnyk ukrainskoi movy u 3-kh tomakh [A new interpretative dictionary of ukrainian in 3 volumes] / avt. Yaremenko V., Slipushko O. K. : Akonit, 2008. 2717 p. [in Ukrainian].
7. Pentyliuk M. Kultura movy i stylistyka [Pentyliuk M. Language culture and stylistics] : probnyi pidruchnyk [dlia himnazii human. profilii]. K. : Vezha, 1994. 240 p. [in Ukrainian].
8. Ponomariv O. D. Kultura slova: Movnostylistychni porady [Ponomarev O. D. Culture of the word: linguistic advice] : navch. posib. K. : Lybid, 2011. 240 p. [in Ukrainian].
9. Serbenska O., Redko Yu., Fedyk O. Antysurzhyk. Vchymosia vvichlyvo povodytys i pravylno hovoryty [Serbenskaya O., Redko Yu., Fedik O. Antisurzhyk. We learn to act politely and speak properly] / za zah. red. O. Serbenskoi. Lviv : Svit, 1994. 152 p. [in Ukrainian].



## ЗМІСТ

## МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

<b>Еліна АНАНЬЯН.</b> Заголовок як ключовий елемент англomовного газетного наративу.....	4
<b>Илькин Вагид оглы АСКЕРОВ.</b> Некоторые непродуктивные суффиксы на Орхоно-Енисейских памятниках и их следы в современном азербайджанском литературном языке...9	9
<b>Оксана БІЛЧАК.</b> Джерелознавча база дослідження творчості Є. Плужника.....	17
<b>Альона БОВТ.</b> Особливості перекладу науково-технічних текстів (на прикладі наукових статей у галузі залізничного транспорту).....	23
<b>Світлана ВИСКУШЕНКО.</b> Концепт ТВАРИНА як центральний концепт англійської фахової мови тваринництва.....	29
<b>Іванна ВОЛОСЯНКО.</b> Проблема гендерних стосунків у сучасній українській прозі на тему війни на Донбасі.....	34
<b>Тетяна ГАРАСИМ, Андріана ЗУБРИК.</b> Типологія словесних поетичних образів збірки «Між горами» Р. Фроста.....	40
<b>Людмила GERMAN, Інна ПІДГОРОДЕЦЬКА, Олена ТИХОНЕНКО.</b> Основні етапи становлення мовного ландшафту Харкова на тлі соціально-політичних змін.....	46
<b>Світлана ГІРНЯК.</b> Педагогічна термінологія Стефана Коваліва: до питання про становлення наукової мови в Східній Галичині кінця ХІХ – початку ХХ ст.....	55
<b>Олександр ГОНЮК.</b> Хронотоп міста в романі С. Жадана «Інтернат».....	62
<b>Тетяна ДЕГТЯРЬОВА, Ольга КОНЬОК, Ольга СКВАРЧА.</b> Формування лінгвокультурологічної компетентності студентів-іноземців за допомогою текстів усної народної творчості.....	68
<b>Альона ДЕРЯБІНА.</b> Структурні особливості терміносполук німецької фахової мови цивільного права.....	74
<b>Дмитро ДРОЗДОВСЬКИЙ.</b> Трансформація паттернів колективного несвідомого як чинник формування метажанрової форми містерії.....	82

## ПЕДАГОГІКА

<b>Карина АВРАМЕНКО.</b> Впровадження методик викладання і розвиток навичок інфомедійної грамотності в підготовці майбутніх педагогічних працівників.....	89
<b>Наталія АДАМЮК.</b> Інновації оцінювання рівня сформованості професійної компетентності перекладачів жестової мови.....	95
<b>Антоніна АНІЩУК, Юлія МОЙСЄЄНКО.</b> Дитяча література як засіб формування світосприйняття у дітей 5–6 років.....	102
<b>Олена АРТЮХОВА.</b> Інклюзивне навчання як проєкція розвитку соціально-правового суспільства.....	108
<b>Shahla AKHMADLI.</b> Development of general secondary education in Nakhchivan during the independence period: problems, perspectives.....	116
<b>Павло БАБИЧ.</b> Підготовка майбутніх вчителів інформатики до застосування мультимедійних технологій для молодших школярів в умовах інклюзивної освіти.....	120
<b>Майя БАБКІНА.</b> Формування професійної компетентності сучасного викладача вищого навчального закладу.....	127
<b>Людмила БАЙДАК, Олена КРЕКОТЕНЬ.</b> Інтерактивні технології у викладанні англійської мови студентам нелінгвістичних закладів вищої освіти.....	133
<b>Наталія БАРАНЕНКОВА, Наталія ЛАШУК.</b> Проблематизація процесу навчання іноземної мови за професійним спрямуванням засобами навчальних стратегій.....	139
<b>Інна БЕЗНОСКО.</b> Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки фахівців природничо-математичних спеціальностей.....	144
<b>Тетяна БІЛАН.</b> Світоглядні аспекти формування професійної самосвідомості майбутнього педагога.....	149

<b>Орислава БІЛИК, Оксана ПУГА.</b> Дидактичний потенціал мобільних додатків у вивченні іноземної мови в умовах аудиторної та позааудиторної діяльності.....	154
<b>Ольга БЛЯКОВСЬКА.</b> Якість освітнього процесу як чинник підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів.....	159
<b>Maryna VOICHENKO, Andrii NYKYFOROV.</b> Decorative art teaching in the context of non-formal education of Ukraine (XIX – early XX century).....	166
<b>Олександр БОНДАРЕНКО.</b> Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу тактичного рівня для подальшого проходження військової служби у військовому лицейі.....	172
<b>Ірина БУЖИНА, Максим ІМЕРІДЗЕ, Іван БИКОВ.</b> Соціальний захист дітей з інвалідністю у процесі інклюзивного навчання.....	178
<b>Станіслав БУРЧАК.</b> Педагогічні умови розвитку творчості майбутніх учителів математики.....	184
<b>Ірина ВОЛОШАНСЬКА, Зоряна ХАЛО.</b> Особливості використання комунікативних методів навчання для розвитку навиків говоріння на уроках іноземної мови.....	190
<b>Маргарита ВОРОВКА, Андрій ПРОЦЕНКО.</b> Діалог як засадничий концепт реформи освіти в Україні.....	196
<b>Микола ГАГАРІН.</b> Характеристика технології проектування виховної системи закладу загальної середньої освіти.....	205
<b>Kateryna HALATSYN, Alla FESHCHUK.</b> Formation of communicative culture of students in higher technical educational institutions by means of game technologies.....	209
<b>Віта ГЕРАЩЕНКО.</b> Професійна підготовка викладачів правознавства: проблеми та перспективи.....	215
<b>Тетяна ГОРОХІВСЬКА.</b> Особливості професійно-педагогічної діяльності як методологічної основи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів.....	221
<b>Світлана ГРИЩЕНКО.</b> Формування професійної майстерності у сфері супервізії в Канаді.....	228
<b>Ольга ГУМАНКОВА, Оксана МИХАЙЛОВА.</b> Реалізація автономного навчання у процесі формування професійної методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в дошкільній та початковій освіті.....	233
<b>Світлана ДОВБЕНКО.</b> Традиції виховання толерантності у виховних моделях українського народу.....	240
<b>Людмила ДОВГОПОЛА.</b> Навчальна практика з генетики як компонент практико-орієнтованого підходу в системі підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін.....	246
<b>Тетяна ЄРМАК.</b> Готовність вчителів до формування лідерських навичок учнів.....	252
<b>Marianna ZHUMBEI.</b> Analysis of the aspects of professionalism of a tour guide .....	257
<b>Тетяна ЖУРАВКО.</b> Патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку: теоретичний аспект.....	264
<b>Сергій ЗАБРОДСЬКИЙ, Вадим ШЕМЧУК, Володимир КЛИМОВИЧ, Євген ГОНЧАРОВ, Антон ПАШУБА.</b> Сутнісні характеристики готовності майбутніх офіцерів до службово-бойової діяльності засобами спеціальної фізичної підготовки з урахуванням типу темпераменту.....	268
<b>Тетяна ЗАКУСИЛОВА.</b> Шляхи забезпечення якості освіти майбутніх лікарів у процесі професійної підготовки в закладах вищої медичної освіти.....	276
<b>Вікторія ЗІНЧЕНКО.</b> Орфоепічна, акцентуаційна та лексична робота на заняттях ділової української мови як важливий чинник формування високого рівня культури мовлення студентів економічного профілю.....	281

---

## CONTENTS

### LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

<b>Elina ANANYAN.</b> Headline as a key element of the English-language newspaper narrative.....	4
<b>Ilkin Vahid oglu ASGEROV.</b> Some unproductive suffixes that form verbs in Orkhon-Yenisei monuments and their traces in modern Azerbaijani literary language.....	9
<b>Oksana BILICHAK.</b> Sourcebase study of E. Pluzhnik's creative work.....	17
<b>Alona BOVT.</b> Peculiarities of translating scientific and technical texts (based on scientific articles in the field of railway transport).....	23
<b>Svitlana VYSKUSHENKO.</b> The concept ANIMAL as the key one within the English animal husbandry professional language.....	29
<b>Ivanna VOLOSIANKO.</b> The problem of gender relations in contemporary Ukrainian fiction about the Donbas war.....	34
<b>Tetiana HARASYM, Andriana ZUBRYK.</b> Typology of verbal poetic images of the collection "Mountain interval" by R. Frost.....	40
<b>Lyudmyla HERMAN, Inna PIDHORODETSKA, Olena TYKHONENKO.</b> The main periods of forming Kharkiv language landscape in the conditions of social and political changes.....	46
<b>Svitlana HIRNIAK.</b> Stefan Kovaliv's pedagogical terminology: to the question of scientific language formation in Eastern Galicia of the late XIX – early XX century.....	55
<b>Oleksandra HONYUK.</b> The chronotop of the city in the novel "Boarding school" by S. Zhadan.....	62
<b>Tetiana DEHTIAROVA, Olha KONOK, Olha SKVARCHA.</b> Formation of the linguoculturological competence of foreign students with the help of oral folk texts.....	68
<b>Alona DERYABINA.</b> Structural features of term compounds in the professional German language of civil law.....	74
<b>Dmytro DROZDOVSKYI.</b> Transformation of patterns of the collective unconsciousness as a factor of formation of meta-genre form of the mystery.....	82

### PEDAGOGY

<b>Karyna AVRAMENKO.</b> An implementation of methodology and the development of infomedia skills to future teachers.....	89
<b>Nataliia ADAMIUK.</b> Innovations for assessing the level of formation of the professional competence of sign language translators.....	95
<b>Antonina ANISHCHUK, Yulia MOISEENKO.</b> Children's literature as a means of the formation of 5–6 year-old children's worldview.....	102
<b>Olena ARTIUKHOVA.</b> Inclusive education as a projection of the development of a socio-legal society.....	108
<b>Shahla AKHMADLI.</b> Development of general secondary education in Nakhchivan during the independence period: problems, perspectives.....	116
<b>Pavlo BABYCH.</b> Training of future science teachers to the use of multimedia technologies for younger pupils in the conditions of inclusive education.....	120
<b>Maiya BABKINA.</b> Formation of professional competence of the modern teacher of a higher educational institution.....	127
<b>Liudmyla BAIDAK, Olena KREKOTEN.</b> Interactive technologies in teaching English to students of non-linguistic higher education institutions.....	133
<b>Natalia BARANENKOVA, Natalia LASHUK.</b> Problematization of the foreign language for specific purposes learning process by means of educational strategies.....	139
<b>Inna BEZNOSKO.</b> Use of ICT in the preparation of specialists in natural and mathematical specialties.....	144
<b>Tetiana BILAN.</b> Worldview aspects of forming the professional consciousness of the future pedagogue.....	149

<b>Oryslava BILYK, Oksana PUHA.</b> Didactic potential of mobile applications in foreign language learning in conditions of curricular and extracurricular activities.....	154
<b>Olha BILYAKOVSKA.</b> Quality of the educational process as a factor of improving the level of teachers' professional training.....	159
<b>Maryna BOICHENKO, Andrii NYKYFOROV.</b> Decorative art teaching in the context of non-formal education of Ukraine (XIX – early XX century).....	166
<b>Oleksandr BONDARENKO.</b> The pedagogic conditions for preparation of the future officers in the tactical-level higher educational institution environment for their further military service in the military lyceum.....	172
<b>Iryna BUZHINA, Maksym IMERIDZE, Ivan BYKOV.</b> Social protection of children with disabilities in the process of inclusive learning.....	178
<b>Stanislav BURCHAK.</b> Pedagogical conditions of development of creativity of future math teachers.....	184
<b>Iryna VOLOSHANSKA, Zoryana KHALO.</b> Peculiarities of communicative teaching methods for speech development at foreign language lessons .....	190
<b>Margaryta VOROVKA, Andriy PROTSENKO.</b> Dialogue as a fundamental concept of educational reform in Ukraine.....	196
<b>Mykola GAGARIN.</b> Characteristic of technology of designing the system of education in general secondary schools.....	205
<b>Kateryna HALATSYN, Alla FESHCHUK.</b> Formation of communicative culture of students in higher technical educational institutions by means of game technologies.....	209
<b>Vita HERASHCHENKO.</b> Professional training of law teachers: problem and perspectives.....	215
<b>Tetiana HOROKHIVSKA.</b> Some characteristics of professional-pedagogical activity as methodological basis for developing professional-pedagogical competency in university teachers.....	221
<b>Svitlana HRYSHCHENKO.</b> Formation of professional skills in supervision in Canada.....	228
<b>Olga HUMANKOVA, Oksana MYKHAILOVA.</b> Realization of autonomous learning in the process of prospective foreign language teachers' in preschool and primary education professional methodological competence formation.....	233
<b>Svitlana DOVBENKO.</b> Traditions of teaching tolerance in educational models of the Ukrainian people.....	240
<b>Liudmyla DOVHOPOLA.</b> Genetic educational practice as a component of a practically-oriented approach in the training system of future natural sciences teachers.....	246
<b>Tatiana YERMAK.</b> Teacher's readiness to form leadership skills in students.....	252
<b>Marianna ZHUMBEL.</b> Analysis of the aspects of professionalism of a tour guide .....	257
<b>Tetiana ZHURAVKO.</b> The patriotic education of older children: theoretical aspects.....	264
<b>Serhii ZABRODSKYI, Vadym SHEMCHUK, Volodymyr KLYMOVYCH, Yevhen HONCHAROV, Anton PASHUBA.</b> The essential characteristics of readiness of future officers to the service-combat activities by means of special physical preparation tailored the type of temperament .....	268
<b>Tatjana ZAKUSILOVA.</b> The ways to ensure the education quality of future doctors in the professional training in higher medical education institutions.....	276
<b>Viktoriia ZINCHENKO.</b> Orthoepic, accentuation and lexical work during the business Ukrainian lectures as an important factor in forming the high level of culture of speech in students of economic profile.....	281



НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ  
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

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

**HUMANITIES SCIENCE  
CURRENT ISSUES:**

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

**ВИПУСК 28. ТОМ 1  
ISSUE 28. VOLUME 1**

Редактори-упорядники  
*Микола Пантюк*  
*Андрій Душний*  
*Іван Зимомря*

Здано до набору 28.04.2020 р. Підписано до друку 22.05.2020 р.  
Гарнітура Times New Roman. Формат 64x90/8.  
Друк офсетний. Папір офсетний.  
Ум. друк. арк. 33,94. Зам. № 0620/169. Наклад 300 прим.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,  
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1  
Телефони: +38 (048) 709 38 69,  
+38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08  
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.