

Vol. 2. March 2013

---

SCIENCE AND

EDUCATION

A NEW

DIMENSION

Editor-in-Chief  
dr. Vámos Xénia

Honorary Senior Editor  
dr. Barkáts Jenő



*[www.seanewdim.com](http://www.seanewdim.com)*

**VOL. 2. MARCH 2013**

**SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION**

editor-in-chief  
**dr. Vámos Xénia**

honorary senior editor  
**dr. Barkáts Jenő**

**PUBLISHED BY**

**SOCIETY FOR CULTURAL AND SCIENTIFIC PROGRESS IN CENTRAL  
AND EASTERN EUROPE**

**Editors: Dr. Vámos X.; Dr. Barkáts J.; Dr. Tarasenkova N.; Kótis L.;**

**Web editor: Barkáts N.**

**© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES**

**BUDAPEST  
2013**



Statement:

By submitting a manuscript to this journal, each author explicitly confirms that the manuscript meets the highest ethical standards for authors and coauthors.

Each author acknowledges that fabrication of data is an egregious departure from the expected norms of scientific conduct, as is the selective reporting of data with the intent to mislead or deceive, as well as the theft of data or research results from others. By acknowledging these facts each author takes personal responsibility for the accuracy, credibility and authenticity of research results described in their manuscripts. All the articles are published in author's edition.

## CONTENT

PEDAGOGY .....	3
<i>Савченко К. Ю.</i> Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами моделювання педагогічних ситуацій .....	3
<i>Савченко Л. О.</i> Проектна діяльність в практиці вищої педагогічної школи.....	7
<i>Садова В. В.</i> Історико-педагогічна культура як передумова становлення демократичного світогляду майбутнього філолога.....	12
<i>Сапрыкина Л. В.</i> Дидактические аспекты процесса формирования профессиональной компетентности будущих дизайнеров одежды.....	16
<i>Слятіна І. О.</i> Роль музичного мистецтва в естетичному вихованні підлітків.....	19
<i>Смалюс Л. Н.</i> Дослідження рівня оволодіння основними засобами та прийомами професійного самовдосконалення у майбутніх психологів .....	23
<i>Тамбовская К. В.</i> Разработка аспектных составляющих интеллектуальной культуры будущих учителей начальной школы.....	27
<i>Таран І. Б.</i> Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до формування математичної компетентності дітей засобами інформаційно-комунікаційних технологій.....	30
<i>Тарасенкова Н. А., Богатирьова І. М., Бочко О. П., Коломієць О. М., Сердюк З. О.</i> Концептуальні засади розробки підручників з математики для 5 – 6 класів.....	34
<i>Терентьєва Н. О.</i> Ноосферна освіта в контексті сталого розвитку: університетський сектор.....	38
<i>Топузов М. О.</i> Соціально-економічна зумовленість інформатизації внз.....	42
<i>Ушуллу Д. С., Плотникова Е. В.</i> Применение информационных технологий в изучении английского языка в общеобразовательной школе .....	44
<i>Шавровська Н. В.</i> Використання психолінгвістики у роботі викладача вищого навчального закладу.....	47
<i>Шевченко Ю. А.</i> Аналіз сучасної практики підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів.....	50
<i>Sherstiuk L., Shmidt V.</i> Interdisciplinary cooperation in the process of non-philology students' professional training .....	55
<i>Стьопін М. Г.</i> Дистанційне навчання та технології дистанційної освіти у навчально-виховному процесі – досвід Відкритого університету Ізраїлю .....	59
<i>Вилкова Л. В.</i> Дидактические условия применения формирующей оценки на уроках иностранного языка .....	63
<i>Воєвутко Н. Ю.</i> Сучасні тенденції модернізації професійної підготовки вчителів в Україні.....	67
<i>Янко Н. О.</i> Психолінгвістичні чинники формування стилістичних умінь в учнів початкових класів..	71
<i>Задорожна-Княжницька Л. В., Андрієвська-Герланець Р. М.</i> Якість підготовки менеджерів освіти у вищому навчальному закладі: методологічний аспект.....	74
<i>Запорожець Д. А.</i> Можливості та переваги використання інтернет-ресурсів для студентів-філологів.....	79
<i>Зенькович Ю. О.</i> Структура ціннісних компетенцій майбутнього вчителя .....	82
PHILOLOGY .....	85
<i>Арешенкова О. Ю.</i> Форми адресації в слоганах телевізійної реклами.....	85
<i>Бассай С. М.</i> Лінгвокультурна специфіка німецьких побутових анекдотів етнічної тематики.....	87
<i>Демиденко Г. Г.</i> Невербальний дискурс в українському комунікативному просторі (на матеріалі миремічної фразеології).....	92
<i>Федорова Ю. Г.</i> Вплив «кібермови» на склад сучасної англійської мови.....	96
<i>Гайдаржий К. А.</i> Adverbial Analytic Derivation: Functional Approach .....	99

<i>Иниаков А. С.</i> Основні засади дослідження колірної лексики в мовознавстві.....	104
<i>Иниакова І. С.</i> Лексика на позначення запаху в творчості Т. Шевченка.....	107
<i>Кобиленко Н. К.</i> Символізація квітів у давньогрецькій і слов'янській міфології.....	110
<i>Кулігіна О. В., Козяков Д. С.</i> Ономастичний простір байок Євгена Гребінки: структура лексичного значення онімів.....	113
<i>Лисенко Н. В.</i> «Арка» – український місячник у повоєнній Європі.....	118
<i>Литовченко І. О.</i> Запозичення у процесі формування військової лексики української мови.....	122
<i>Мелкумова Т. В.</i> Поліфункційність гіпотез (на матеріалі мас-медійного мовлення).....	126
<i>Наумик В. В.</i> Характер конфлікту в інтелектуальному романі Джорджа Мередита «Эгоист».....	130
<i>Потінак Ю. А.</i> Початок модернізму в грецькій літературі.....	132
<i>Щербатюк В. С.</i> Способи використання синонімів у мовотворчості Ліни Костенко.....	135
<i>Шутова М. О.</i> Лінгвокультурні чинники формування національної свідомості українців.....	138
<i>Титаренко А. А.</i> Принципи класифікації топонімів.....	141
ECONOMICS.....	146
<i>Бруханський Р. Ф.</i> Оптимізація обліково-інформаційного забезпечення стратегічного менеджменту аграрних підприємств України.....	146
<i>Казюк Я. М.</i> Система фінансового вирівнювання та особливості методик визначення міжбюджетних трансфертів: досвід європейських країн.....	150
<i>Січко С. М.</i> Система соціального забезпечення в США.....	155
<i>Столярук Х. С.</i> Професійно важливі якості фахівця з управління персоналом як фактор формування його компетенцій.....	158
HUMAN SCIENCE.....	161
<i>Бумбур Ю. Н.</i> Евреи в Украине и США: проблемы межкультурного взаимодействия.....	161
<i>Дедушев В. В.</i> Термин "благо" в современной англоязычной философской традиции.....	163
<i>Колос Д. М.</i> Українське кіно в передчутті постмодернізму: 'Вавилон ХХ' та 'Солом'яні дзвони' ....	168
<i>Козаченко Н. П.</i> Эпистемические границы бесконечности.....	172
<i>Швидкий С. М.</i> Межі південної та західної Української Слобожанщини: критерії, гіпотези, концепції.....	176
BIOLOGY, ECOLOGY, MEDICINE.....	184
<i>Barkáts N., Nagy M.</i> Agenesis of palmaris longus muscle in representatives of Hungarian population of Slovakia.....	184
<i>Holis D.</i> Antropogén hatások befolyása új madárfajok megjelenésére a Latorca munkácsi szakaszán.....	187
<i>Kovacs G.</i> Do No Harm. Efforts and methods for radiation dose reduction in medical imaging.....	191
PHYSICS, TECHNICS, IT.....	196
<i>Apunevych S. V., Apunevych S. Ye., Bilinskyj A. I., Martynyuk-Lototskyj K. P.</i> Promotion of scientific knowledge at Lviv Astronomical Observatory.....	196
<i>Kótiš L.</i> Ionbombázás Hatásainak Vizsgálata Auger Elektron Spektroszkópiai Mélységi Feltérképezéssel.....	199
<i>Запотоцька О. В., Седих О. Л., Ковбаса В. М.</i> Комп'ютерна підтримка розробки рецептур для продуктів високотемпературної екструзії.....	203
<i>Запотоцкая Е. В., Пичкур В. Я., Лысый А. В., Грабовская Е. В., Ковбаса В. Н.</i> Исследование реологических свойств гидроколлоидов.....	207

*Савченко К. Ю.<sup>1</sup>*

### **Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами моделювання педагогічних ситуацій**

*У статті розглянуто проблему формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами моделювання педагогічних ситуацій. Підготовка професійно компетентного вчителя є одним з актуальних завдань і предметом наукових дискусій та роздумів учених сучасності й минулого. Розкрито поняття «професійна компетентність». Показано аналіз дослідження з даної проблеми. Наведені приклади педагогічних ситуацій які формують професійну компетентність майбутнього вчителя філологічних спеціальностей.*

**Ключові слова:** професійна компетентність, моделювання, педагогічна ситуація.

Гуманістична спрямованість сучасної освіти потребує оновлення її змісту на всіх сходинках. Сьогодні змінилось уявлення про мету освіти підготовку всебічно розвиненої творчої особистості, конкурентоспроможної на сучасному ринку праці, яка має успішно працювати в сфері будь-якої професійної діяльності. У сучасних умовах розвитку вітчизняної професійної освіти досить часто виникає питання наявності у викладачів професійного навчання педагогічної компетентності. Підготовка фахівця здійснювалася шляхом передачі нагромадженого, перевіреного і позитивно оціненого попередніми поколіннями досвіду. Сучасне зрушення в усвідомленні сенсу освіти видиться у переорієнтації на розвиток здібностей студентів, а передача досвіду уподібнюється засобу чи матеріалу конструювання розвивальних процедур. Нинішні умови вимагають особистості діяльної, спроможної не тільки виконувати чийсь рішення, а й приймати їх самостійно у різних ситуаціях, які часто пов'язані з ризиком, недостатністю інформації, динамічною ринковою кон'юнктурою. Підготовка професійно компетентного вчителя є одним з актуальних завдань і предметом наукових дискусій та роздумів учених сучасності й минулого. Коло досліджень охоплює: виявлення закономірностей формування професійно важливих рис особистості педагога та супровідних їм психічних властивостей і станів, що сприяють ефективному здійсненню професійної діяльності (І. Безуглов, В. Введенський, Н. Дідусь, Т. Казимірска, Ю. Кулюткін, З. Курлянд, В. Радул, Р. Хмелюк, В. Юрченко та інші).

Моделювання професійно-педагогічних ситуацій дозволяє врахувати особливості студентів, їх інтереси, розширює контекст діяльності, виступає ефективним засобом створення мотиву до педагогічної діяльності, сприяє реалізації дієвого підходу до навчання іноземній мові, коли в центрі уваги знаходиться студент зі своїми інтересами і потребами.

Аналіз стану та рівня сформованості професійної компетентності в студентів педагогічних ВНЗ дозволило виявити протиріччя між:

- потребами суспільства в фахівцях із високим рівнем розвитку професіоналізму, на основі якого вони мають будувати відносини в процесі навчання, та недостатньою теоретичною та практичною розробленістю питань, які розкривають механізм формування професійної компетентності в період навчання у вищій школі;
- необхідністю в окресленні освітньо-кваліфікаційних характеристик учителя та невизначеністю теоретичних засад його професійної компетентності;
- вимогами до професійних якостей майбутніх вчителів та реальним рівнем підготовки їх до реалізації професійних функцій.

Компетентнісний підхід лежить в основі наростаючої гармонізації архітектури європейської системи вищої освіти. Поняття «компетентність» як головний результат освітньої діяльності нормативно закріплено в документах, що визначають характер і напрями модернізації професійної освіти. Уперше, він був окреслений в основоположних документах Болонського процесу, зокрема в проєкті Європейської комісії «Настроювання освітніх структур у Європі» (2000), в якому була регламентована необхідність переходу на дворівневу підготовку кадрів; перегляду основних освітніх програм та їх представлення через систему ECTS відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційних

---

<sup>1</sup> Савченко Карина Юріївна, асистент кафедри дошкільної освіти Криворізький національний університет



характеристик у термінах компетентнісного підходу; введення бально-рейтингової системи оцінювання й контролю професійної підготовки.

На сьогодні компетентнісний підхід в умовах вітчизняного освітнього простору пройшов стадію констатації та феноменологізації. Нині маємо перші очевидні результати його застосування: вітчизняна система освіти починає забезпечувати якість і намагається відповідати запитам і можливостям конкурентноспроможної особистості та уявленням «замовника»; зазнають змін освітні стандарти, усе більше орієнтуючись на принцип соціоморфності – відповідності вимогам розвитку даного суспільства, з урахуванням його історії, традицій, соціально-економічного розвитку, національно-етнічного архетипу менталітету населення.

В умовах широких полікультурних зв'язків, інформатизації всіх сфер життя, становлення української державності, ринкових перетворень, змін духовно-морального клімату, загострення соціальних проблем, сутність професійної підготовки вчителя полягає в формуванні «вчителя-європейця». Як показує аналіз різних наукових підходів, ідеальним шляхом створення ефективної моделі професійної підготовки, що успішно адаптується до нових економічних умов і ґрунтується на компетентнісних засадах, виступає диверсифікованість вищої освіти взагалі й педагогічної зокрема. Сьогодні професійну підготовку вчителя здійснюють вищі навчальні заклади, що диференціюються за назвами, статусом, організаційно-правовою формою, можливостями присудження ступенів і кваліфікацій. А саме: педагогічні коледжі, педагогічні, галузеві та класичні університети.

Зміст професійно-педагогічної підготовки включає нормативну частину як складову державного стандарту, і вибірккову, що визначається вищим навчальним закладом і спрямовану на можливість внутрішньої диверсифікації. Так, із метою підготовки педагогічних працівників до викладання двох і більше навчальних предметів (особливо для малокомплектних сільських шкіл) та здійснення ними інших навчально-виховних функцій (науково-дослідної, науково-методичної, соціально-педагогічної, культурно-просвітницької, організаційно-управлінської, корекційно-розвивальної тощо) з урахуванням професійних потреб замовника і задоволення особистісних освітніх інтересів студента передбачено поєднання педагогічних спеціальностей і педагогічних спеціалізацій [2]. Для філологічних спеціальностей доцільними виявляється вивчення майбутніми вчителями додаткової мови, практичної психології, бібліотечної справи, підготовки до читання курсів «етика», «українознавство», до роботи в умовах інтернатних закладів, здійснення корекційної роботи тощо.

Компетентнісний підхід надав можливість розмежувати навчальні дисципліни та напрями підготовки майбутнього вчителя відповідно запроєктованих цілей шляхом введенням трьох основних циклів дисциплін: соціально-гуманітарних, психолого-педагогічних і фахових. У переліку дисциплін для кожного напрямку підготовки передбачені різний обсяг та зміст відповідно запроєктованій спеціалізації.

Зміст педагогічної освіти визначається галузевими стандартами вищої педагогічної освіти та стандартом вищої освіти та охоплює фундаментальну, психолого-педагогічну, фахову, методичну, інформаційно-технологічну, практичну й соціально-гуманітарну підготовку [3].

*Професійна компетентність* є складним інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, яке формується в процесі професійної підготовки, проявляється, вдосконалюється в професійній діяльності; є інтегрованою єдністю знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності та досвіду, що передбачає не лише володіння необхідними практичними вміннями й техніками, а й наявністю в фахівця розвинутого поля професійних сенсів – відповідного сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності, що великою мірою зумовлюють творчий характер майбутньої професійної діяльності. Ставлячи за мету пошук засобів формування професійної компетентності майбутніх вчителів філологічних спеціальностей ми вважаємо доцільним побудову ієрархічно організованої системи педагогічних ситуацій. У неї включаємо, насамперед, найбільш загальні ситуації, що визначають стратегію в формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя – професійно-орієнтовані, особистісно-орієнтовані, комунікативно-орієнтовані, та супідрядні з ними ситуації, що пов'язані з реалізацією цієї стратегії – навчальні, виховні, творчі та ігрові ситуації.

Нами було проведено дослідження яке показало ставлення викладачів вищої педагогічної школи до проблеми компетентнісного підходу у навчанні. За результатами опитування виявилось, що 93,7% респондентів згодні з провідною роллю компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей; 6,3% стверджують, що наголос потрібно робити на особистісно-орієнтованому підході. 72,2% викладачів зазначили, що сьогодні випускники педагогічних навчальних закладів не готові до реалізації на практиці своїх професійних функцій; 21,5% вважають, що таку здатність у студентів сформовано частково.

Професійну компетентність розглядають, як професіоналізм вчителя 46%, як здатність до якісної праці – 21%, як складну структуру знань та умінь – 33%, при цьому жоден з викладачів не вбачає в професійній компетентності педагогічну майстерність учителя. 35,7% викладачів (переважно зі стажем роботи понад 10 років) розрізняють професійну компетентність майбутнього і вже працюючого вчителя за ступенем сформованості в нього відповідних здатностей і досвіду, решта – 64,3% не мають думок з цього приводу.

49% респондентів надали перевагу такій актуальній структурі професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога, як-от: соціальна, комунікативна, предметна, методична; 17% обрали соціальну, соціокультурну, особистісну, інформаційну. 21% виокремили творчу, рефлексивну, предметну, інформаційно-комунікативну. 13% викладачів показали своє бачення складових професійної компетентності: дидактико-методичну, інформаційно-комунікативну, соціокультурну, науково-теоретичну, творчо-рефлексивну компетентності. 45% викладачів додали до переліку предметно-теоретичну компетентність, 38% – творчо-рефлексивну, 38% – конфліктологічну й валеологічну, 18% – етичну та мультимедійну.

Тільки 45,2% опитаних надали повну й вичерпану відповідь щодо розуміння компетентного спеціаліста, змогли відокремити поняття компетентність і компетенція фахівця. Не досить глибоке усвідомлення цих понять, проте таке, що в цілому окреслює їх сутність, показали 35,7% респондентів. 19,1% не змогли розкрити запропоновані поняття. Як бачимо з відповідей, з-поміж викладачів немає усталеного розуміння структури професійної компетентності майбутнього вчителя філологічних спеціальностей, разом із тим у 95,2% випадках складена певна модель її становлення. Викладачі, у першу чергу, приділяють увагу формуванню знань з предмету викладання; на другу позицію ставлять – уміння й навички застосування предметних знань, накопичений досвід такого застосування й досвід емоційно-вольової поведінки; на третьому – професійно-особистісні цінності індивіда та його інтереси.

Аналіз відповідей викладачів, які мають достатній стаж роботи та відповідну кваліфікацію, показав, що відсутність чіткості й однозначності понятійного апарату перешкоджає визначенню основних компетентностей випускника ВНЗ. Більшість схиляються до думки про те, що шукана структура може бути представлена ієрархічною системою, рівні якої складають: ключові (базові), загальногалузеві й предметні компетентності. Проте, ніхто з опитаних респондентів не наголосив на специфічних ключових компетентностях майбутнього вчителя філологічних спеціальностей.

Відповіді на решту питань анкети засвідчили, що переважна більшість викладачів на власний розсуд впроваджує різноманітні засоби формування професійної компетентності майбутніх учителів, залежно від базового предмета викладання, це: проблемні, пошукові, продуктивні, ситуативні методи й прийоми роботи, що, у цілому, застосовуються як засоби професіоналізації дисциплін.

У своїх відповідях викладачі, які мають понад 20 років стажу роботи (40,4%), зазначили, що майбутній вчитель, шляхом власних виступів і доповідей на семінарських і практичних заняттях, а також використовуючи сучасні мультимедійні засоби й Internet набуває предметної компетентності. Однак, лише в тих випадках, коли викладач природнім шляхом, базуючись на власній науковій і педагогічній кваліфікації, залучає студентів до процесу пізнання та впливає на студента силою науки й педагогічної практики.

З-поміж труднощів, на які вказали викладачі в формуванні професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей, ми виокремили: труднощі при мотивуванні та стимулюванні пізнавальної активності студентів, зокрема в ході організації самостійної роботи, педагогічної практики, комунікативно-орієнтованих ситуацій (83,3%); труднощі при встановленні та підтримці комунікативних зв'язків (76,1%); труднощі при вивченні, аналізі та врахуванні психологічних особливостей студентів в різних ситуаціях навчального процесу (71,4%); труднощі, викликані експертною оцінкою ступеня складності запропонованих навчальних завдань (83,3%); труднощі організаційного плану (не чітка робота методичних служб, нестача потрібної літератури, низький компетентний рівень бази педагогічної практики тощо) (95,2%).

Аналіз у цілому анкетних відповідей викладачів показав, що в сучасних умовах на ринку педагогічної праці є попит на тих спеціалістів, які ґрунтовно обізнані в предметі свого викладання, розуміються на психологічних особливостях людей, орієнтуються в сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки й практики, володіють методами наукового дослідження, різноманітними інтерактивними технологіями навчання дітей і дорослих, засобами й методиками професійно-творчого розвитку й саморозвитку. Задовольнити цей попит можливо у тому числі й засобами впровадження в навчальний процес моделювання педагогічних ситуацій. Серед найдодільніших засобів становлення компетентного вчителя філологічних дисциплін, було названо:

робота над проектами, моделювання педагогічних ситуацій, тренінг, інформаційно-комунікативні технології.

Ми використовували у своєму дослідженні, всім добре відомі фільми на англійській мові, наприклад «Римські канікули» з Одрі Хейберн та Григорі Пеком у головних ролях. Фільм треба дивитися маленькими уривками з паралельними субтитрами на англійській мові. Попрацювати з субтитрами, перекладаючи всі незнайомі слова на українську. Потім переглядати той же уривок вже без субтитрів. І так – епізод за епізодом. Після того як увесь фільм переглянутий таким чином, треба починати дивитись його ще раз, але озвучувати вже самостійно, за ролями. Робота над цілим фільмом може зайняти декілька місяців, але результат зазвичай перевершує очікування[1].

В умовах вищих навчальних закладів рекомендується:

- організовувати проведення акцій, конференцій, семінарів, круглих столів, громадських слухань, дебатів із зазначеної проблеми за участі представників, державних органів, міжнародних та громадських організацій, кореспондентів провідних ЗМІ;
- проводити години куратора у формі тренінгових занять із теми «Дізнайся про нові педагогічні технології» тощо;
- впровадити факультатив «Уроки толерантності», за допомогою якого створювати сприятливий мікроклімат у студентському колективі, виховувати толерантне ставлення до студентів-іноземців, представників національних меншин, біженців та мігрантів;
- готувати друковані інформаційні матеріали (брошури, підручники, листівки, плакати, емблеми тощо) із зазначеної проблеми і залучати до їх розповсюдження студентів;
- готувати анкети і проводити опитування з питань ставлення студентів до проблем професійної підготовки;
- залучати до участі в різноманітних культурно-мистецьких акціях, гуртках, творчих об'єднаннях.

Наведемо приклади з методичної скарбниці.

#### **Вправа. Моменти в житті**

Час проведення: 20 хв.

Вимоги до приміщення: відсутні.

Роздаткові матеріали: аркуші паперу, олівці, ручки.

Кількість учасників: 15-20 осіб.

Вік учасників: 14-18 років.

Мета: формувати в учнів комунікативні навички та сприяти знайомству учасників між собою.

Проведення гри. Учасники гри розташовуються на стільцях по колу і отримують письмове приладдя. Тренер пропонує учасникам коротко описати один факт з особистого життя (незвичайний факт біографії – кумедну або дивовижну історію тощо), який можна розповісти іншим членам гри. Після виконання завдання, тренер збирає роботи, зачитує їх та представляє авторів. Учасники самі визначають кращі роботи.

#### **Вправа «Взаємні презентації»**

Ведучий звертається до учасників тренінгу: «зараз ми об'єднаємося в пари. Ми з вами діятимемо за алгоритмом. Перший етап роботи полягає в тому, що кожний самостійно малює образ, відповідаючи на таке запитання: «Я і моя професія». На виконання першого етапу у вас є 5 хвилин.

Другий етап: кожний із вас розповідає своєму партнерові про себе якомога докладніше. На виконання цього етапу у вас є 5 хвилин.

Третім етапом роботи буде відрекомендування групі свого партнера. Тому намагайтеся отримати якомога більше різноманітної інформації про свого партнера».

Бажано, щоб учасники відобразили в самопрезентації такі найважливіші питання:

- «Як я уявляю свою професію?»
- «Що я ціню в самому собі?»
- «Предметом моєї гордості є...»
- «Що я умію робити краще за все?»

Після завершення вправи тренер резюмує те, що люди, які зібралися в цьому тренінговому просторі, об'єднані спільною діяльністю, прагненням до професійного вдосконалення тощо.

**Висновки.** Професійна підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей на сьогоdnішньому етапі розвитку вищої освіти спрямовується на забезпечення професійного розвитку майбутнього вчителя на засадах особистісної педагогіки; приведення змісту всіх її складових (фундаментальної, інформаційно-технологічної, психолого-педагогічної, методичної, соціально-гуманітарної, практичної й фахової) до вимог інформаційного суспільства та змін, що відбуваються в соціально-економічній, духовній та гуманітарній сфері, у загальноосвітніх навчальних закладах на

засадах фундаменталізації та компетентнісного підходу. Її результатом має бути сформовані готовність і здатність майбутнього вчителя (української мови та літератури; російської мови та літератури; зарубіжної літератури, іноземних мов, рідних мов) до організації навчальної і науково-дослідної роботи учнів у галузі мовознавства й літературознавства. Педагогічними є ті ситуації, що фіксують у певному часовому інтервалі суперечність між досягнутим та бажаним у розвитку особистості. Моделюванням педагогічних ситуацій є процес утворення ситуацій-моделей, які імітують стан і динаміку навчально-виховного процесу. Визначено провідні методи моделювання педагогічних ситуацій, зокрема методи теоретичного (аналізу й проектування), й практичного їх відтворення (імітаційно-дидактичного моделювання). Найбільш доцільними формами моделювання педагогічних ситуацій є індивідуальні та групові, які обираються з урахуванням можливостей, рівня пізнавального й професійного інтересу майбутніх учителів. Подальшого дослідження потребують механізми становлення професійної позиції майбутнього вчителя, формування його професійно-педагогічної культури й професійного самовдосконалення.

### Література

1. Воронина Г. Консультации: преподавание иностранных языков / Г. Воронина, И. Гевенталь // Педагогические технологии. – №3. – 2006. – С. 103 – 108.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / Ирина Алексеевна Зимняя // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 40 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
4. Концепции модернизации российского образования до 2010 года [Электронный ресурс] / Г. Б. Голуб, Е. А. Перельгина, О. В. Чуракова; под ред. профессора Е. Я. Когана. – 2003. – 145 с. – Режим доступа: <http://www.mega.educat.samara.ru>. (10.03.05).]

### **Formation of professional competence of future teachers of philological specialties by simulation of pedagogical situations**

**Savchenko K.**

*Kyryvi Rih National University, Kyryvi Rih, Ukraine*

*In article problems of formation of professional competence of future teachers of philological specialties by simulation of pedagogical situations are considered. Preparation of professionally competent teacher is one of actual tasks and a subject of scientific discussions and thoughts of scientists of the present and the past. It is opened the concepts "professional competence". The analysis of research on this problem is shown. The given examples of pedagogical situations which form professional competence of future teacher of philological specialties.*

**Keywords:** *professional competence, modeling, pedagogical situation.*

**Савченко Л. О.<sup>2</sup>**

### **Проектна діяльність в практиці вищої педагогічної школи**

*В статті розглянуті проблеми проектної діяльності у вищій школі, типи проектів, критерії за якими розрізняють проекти. Вивчено поняття «проект». Розкриваючи сутність поняття «проект», зосереджена увага на тому, що у педагогічній науці немає єдиного його тлумачення. Проектна технологія передбачає наявність проблеми, що вимагає інтегрованих знань і дослідницького пошуку її вирішення. Результати проектної діяльності повинні мати практичну, теоретичну, пізнавальну значимість. Головною складовою методу є самостійність студента*

**Ключові слова:** *проект, проектна діяльність.*

Сучасне динамічне, швидкоплинне життя висуває суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Сьогодні педагогічні колективи вищих навчальних

---

<sup>2</sup> Савченко Лариса Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та методики технологічної освіти, Криворізький національний університет

закладів своїм основним завданням вважають забезпечення фізичного, інтелектуального, соціального і духовного розвитку студентів з домінантою індивідуальних і творчих можливостей кожного студента для формування творчої цілеспрямованості особистості, здатної до саморегуляції, передбачення, конструювання власної життєвої стратегії.

Основним орієнтиром змісту модернізації освіти має стати праця на особистість, що інтенсивно розвивається. Колись роль студента в системі освіти виходила з потреб держави. Сьогодні акценти розставлено інакше: маємо зробити людину такою, щоб вона могла вирішувати державні завдання за своїм покликанням, бути високоморальною, духовно розвиненою, мобільною в своєму розвитку. Адже корисна діяльність людини – це результат її розвитку, інтелекту, здібностей. Виховання має прагнути до самостійності мислення і винахідництва, як і розум людини, що розвивається самостійно у дії.

Розв'язання цього завдання передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, спрямованого саме на розвиток особистості учнів. Однак цьому процесові поки що бракує цілеспрямованості та науково-методичного забезпечення. Тому процес «особистісної» перебудови навчально-виховного процесу відбувається спонтанно, повільно, неефективно. У зв'язку з цим педагоги і психологи все помітніше усвідомлюють гостру потребу у створенні та використанні особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, до яких відносять і проектну технологію.

Останнім часом наприкінці ХХ століття та на початку ХХІ століття в педагогіці значну увагу приділяють методу проектів.

В основі методу проектів лежать ідеї Джона Дьюї, який створив концепцію прагматичного навчання. В основі цієї концепції є методи, що забезпечують власні відкриття тих, хто навчає і вчиться, та орієнтованих на наукове дослідження як зразок створення стратегії навчання межах гуманістичного напрямку. У педагогічних поглядах та експериментальних роботах Джона Дьюї започатковані ідеї побудови навчання на активній основі через доцільно-мотивовану діяльність учня у співвідношенні з його особисто-визначеним інтересом. Надзвичайно важливо було показати дитині її особисту зацікавленість у здобутті цих знань, де і яким чином вони можуть їй знадобитись у житті [1, с.101].

В статі розглянуті проблеми проектної діяльності у вищій школі, типи проектів, критерії за якими розрізняють проекти. Вивчено поняття «проект». Розкриваючи сутність поняття «проект», зосередимо увагу на тому, що у педагогічній науці немає єдиного його тлумачення. Так, У. Кільпатрик пояснює проект як будь-яку роботу, що виконана «від усього серця» і має певну цільову настанову. Проект як проблема означає ситуацію творчості, в якій людина перестає бути власником ідеї, щоб отримати шанс наштовхнутися на щось нове, здивуватися, виявити його у своїй творчості) [2, 5, 9].

У ХІХ столітті, були визначені ще дві моделі методу проектів, що використовуються і сьогодні. Перша, більш рання модель Вудворта, припускає, що учні спочатку вивчають матеріали, набувають знань і навичок, які їм знадобляться для конструювання проектів. Друга, більш сучасна модель Річардса, припускає «занурення» у проблему, її фундаментальне дослідження.

Сьогодні існує безліч трактувань поняття «проекткування».

За визначенням Дж. Джонса проект це «процес, який дає початок змінам у штучному середовищі». Чечель відзначає, що проект це буквально «кинутий вперед», тобто прототип, прообраз будь-якого об'єкта, виду діяльності, а проектування перетворюється на процес створення проекту. Є. Полат пояснює проект як об'єднану навчально-пізнавальну творчу діяльність учнів-партнерів, які мають спільну проблему, мету, способи діяльності, узгодженні методи, спрямовані на досягнення загального результату сумісної діяльності [10; 12].

В освітній галузі «Технологія» метод проектів визначається, як комплексний процес, який формує в школярів загально навчальні розуміння, основи технологічної грамоти, культуру праці і спрямований на оволодіння ними способами перетворення матеріалів, енергії, інформації, технологіями їх обробки. С. Шишов під методом проектів розуміє: «спосіб організації пізнавально-трудова діяльності учнів з метою розв'язання проблем, пов'язаних з проектуванням, створенням і виготовленням реального об'єкта (продукту праці)» [11, с. 258]. Як зазначив О. Коберник: «проект є складовою проектування, що розглядається як створення проекту (прототипу, прообразу) передбачуваного або можливого об'єкту стану. Проектування – це вид діяльності, що синтезує в собі елементи ігрової, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворюючої, професійно-трудова, комунікативної, навчальної, теоретичної практичної діяльності» [3, с. 23]. Аналіз літературних

джерел, (Н. Матяш, В. Симоненко) дає змогу твердити, що науковці, здебільшого, розглядають процес, під час якого створюється і виготовляється виріб (послуга) як проектування [7].

В. Симоненко розглядає такі типи проектів, як :

**Інтелектуальні.** Учні повинні описати модернізовані способи обробки матеріалів, ґрунти, оригінальні нові технології виробництва виробів, продуктів і т.п. Можуть бути запропоновані розроблені програми для ЕОМ, комп'ютерна графіка і т.д. Предметом проектних розробок можуть стати інтер'єри навчальних, житлових і виробничих приміщень, дизайн будь-яких виробів, предметів побуту, виробничих зразків.

**Матеріальні.** Під такими мається на увазі виготовлення інструментів і пристосувань, наочної допомоги і побутових пристроїв, засобів малої механізації і автоматизації. Проектами того роду можуть бути вироби художньо-прикладної і технічної творчості учнів, реалізовані в матеріалі раціоналізаторські пропозиції школярів.

**Екологічні.** У цих проектах може здійснюватися експертна оцінка легко-газового середовища, стани водоймищ і ґрунтів, розповсюдження ерозії і заліснення. Предметом дослідження і аналізу можуть стати способи очищення забруднених виробничих приміщень, лісових і лісгосподарських угідь, природних істотних водоймищ.

**Сервісні.** У сучасній техносфері відводиться першорядне значення накопиченню, підбору, оформленню і представленню інформації. Такі проекти дуже перспективні, представляється, що попит на цей вид послуг буде величезний.

Комплексні проекти, що включають інтелектуальні, матеріальні, екологічні і сервісні складові [10].

**Проект** це метод навчання. Він може застосовуватись як на заняттях, так і в позааудиторній роботі, орієнтований на досягнення цілей самих студентів, тому неповторний; формує значну кількість навчальних і життєвих компетентностей, тому є ефективним; формує досвід, тому незамінний [9].

**Проект (проектування)** це зміст навчання. Найбільш сучасні сфери людської діяльності базуються на проектуванні. Тому проектування може бути основою професійних спецкурсів [7].

**Проект** це форма організації навчального процесу. Проектна діяльність може стати альтернативою аудиторного навчання. А майбутнє за балансом альтернатив [10].

**Проект** це особлива форма філософії освіти. Філософія мети та діяльності, результатів і досягнень, вона прийнята для вищої школи сьогодення, тому що дозволяє поєднати ціннісно-змістовні основи культури та процес діяльнісної соціалізації [9].

Проектна технологія передбачає наявність проблеми, що вимагає інтегрованих знань і дослідницького пошуку її вирішення. Результати запланованої діяльності повинні мати практичну, теоретичну, пізнавальну значимість. Головною складовою методу є самостійність студента. Дуже важливою також є структуризація змістовної частини проекту із зазначенням поетапних результатів. Використання дослідницьких підходів у проекті є свого роду наріжним каменем технології. Причому послідовність цих методів можна поставити у такий ряд: визначення проблеми (визначення завдань, які впливають із дослідження), висунення гіпотези вирішення завдань, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз одержаних даних, підбиття підсумків, коригування, висновки.

Використання методу «проектів» дозволяє реалізувати особистісно-діяльнісний (В. Давидов, Ш. Амонашвілі) і особистісно-орієнтований підходи до освіти особистості (І. Якиманська, І. Бех, С. Подмазін та інші). Ці підходи базуються на застосуванні знань і вмінь, отриманих під час вивчення різних дисциплін на різних етапах навчання, інтегрувати їх у процесі роботи над проектом. Це забезпечує позитивну мотивацію і диференціацію у навчанні, активізує самостійну творчу діяльність студентів під час виконання проекту [6].

Метод проектів створює умови, за яких студент може самостійно здобувати знання чи застосовувати придбані раніше, причому замість дій за зразком в основному виступають пошукові й дослідницькі дії. Основний акцент робиться на творчий розвиток особистості. Студент повинен не тільки засвоїти необхідні знання й уміння, а й навчитися шукати і знаходити об'єкти для їх практичного застосування.

Види проектів на заняттях з педагогіки. За основу методу проектів було взято ідею спрямованості навчально-пізнавальної діяльності студентів на результат, який досягається завдяки розв'язанню тієї чи іншої практичної або теоретично значущої для них проблеми. Варто наголосити, що виконання завдань за методом проектів передбачає два результати: зовнішній – той, який можна побачити, усвідомити, застосувати на практиці, щоб перевірити його функціональність тощо, та внутрішній –

досвід діяльності, – який стане безцінним надбанням студента, об'єднавши знання, уміння, компетенції і цінності.

Беручи за основу теоретичні положення та практичний досвід вітчизняної й зарубіжної педагогіки, розглянемо, питання класифікації типів проектів. *Прикладні проекти*, відрізняються чітко визначеним результатом діяльності його учасників (наприклад, проект закону, довідкові матеріали, словник, аргументоване пояснення будь-якого явища). Такі проекти, передбачають ґрунтовне осмислення структури, розподіл функцій між учасниками, оформлення результатів діяльності, їх подальшу презентацію та зовнішнє рецензування; *Дослідницькі проекти*, що мають на меті організацію діяльності учнів, спрямовану на розв'язання творчих завдань із заздалегідь невідомим результатом та передбачають наявність певних етапів роботи (обґрунтування актуальності теми дослідження, предмету та об'єкту, визначення цілей та завдань, виявлення методів пошуку та джерел інформації, висунення гіпотези, визначення шляхів розв'язання проблеми, збір даних, їх аналіз та синтез, обговорення та оформлення отриманих результатів, виступ з повідомленням чи доповіддю, визначення нових проблем для подальшого аналізу); *Інформаційні проекти*, котрі скеровані на вивчення характеристик будь-яких процесів, явищ, об'єктів і передбачають їх аналіз та узагальнення виявлених фактів; структура такого проекту схожа на структуру дослідницького, що часто є основою для їх поєднання; *Рольові проекти*, в яких учасники виконують визначені ролі (літературних персонажів чи вигаданих героїв), зумовлені характером і змістом проекту; імітують соціальні чи ділові відносини, ускладнені гіпотетичними ігровими ситуаціями; структура таких проектів лише окреслюється і залишається відкритою до завершення роботи. Такі проекти дозволяють не лише отримати нові знання, але й сприяють отриманню певного соціального досвіду. Відповідно до класифікації українського дослідника О. Пехоти проекти розрізняють за певними критеріями (таблиця 1) [9; 10].

Таблиця 1.

Критерії, за якими розрізняють проекти

За домінують в проекті	За предметно-змістовим напрямком	За кількістю учасників	За географією проекту	За терміном виконання
Дослідницькі	Моно проекти	Індивідуальні	Локальні (вузівські)	Коротко-термінові
Інформаційні	Між предметні	Групові	Регіональні	Середньо- термінові
Ігрові		Колективні	Національні	Довготермінові
Ознайомчо-орієнтовані			Міжнародні	
Практичні				
Творчі				

*Дослідницькі проекти* потребують добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продуманості методів, у тому числі експериментальних методів обробки результатів. Вони повністю підпорядковані логіці дослідження і мають відповідну структуру: визначення теми дослідження, аргументація її актуальності, визначення предмета й об'єкта, завдань і методів, визначення методології дослідження, висунення гіпотез розв'язання проблеми і намічання шляхів її розв'язання.

*Творчі проекти* не мають детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту. Вони заздалегідь домовляються про заплановані результати і форму їх представлення рукописний журнал, колективний колаж, відеофільм, свято, тощо. І тоді потрібні сценарій фільму, програма свята, макет журналу, альбому, газети. *Ігрові проекти* учасники беруть собі визначені ролі, обумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реально існуючі особистості, імітуються їх соціальні і ділові стосунки, які ускладнюються вигаданими учасниками ситуаціями. Ступінь творчості учнів дуже високий, але домінуючим видом діяльності все-таки є гра. *Інформаційні проекти* спрямовані на збирання інформації про який-небудь об'єкт, явище, на ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів. Такі проекти потребують добре продуманої структури, можливості систематичної корекції у ході роботи над проектом. Структуру такого проекту можна позначити таким чином: мета проекту, його актуальність; методи отримання (літературні джерела, засоби масової інформації, бази даних, у тому числі й електронні інтерв'ю, анкетування тощо) та обробки інформації (її аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, аргументовані висновки);

результат (стаття, доповідь, реферат, відеофільм); презентація (публікація, у тому числі в електронній мережі, обговорення у телеконференції). Такі проекти можуть бути органічною частиною дослідницьких проектів, їхнім модулем. *Практико-орієнтовані проекти* результат діяльності учасників чітко визначено з самого початку, він орієнтований на соціальні інтереси учасників (документ, програма, рекомендації, проект закону, словник, проект шкільного саду). Проект потребує складання сценарію всієї діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них. Особливо важливими є організація координаційної роботи у вигляді поетапних обговорень та презентація одержаних результатів і можливих засобів їх упровадження у практику. Якщо короткотермінові проекти можуть виконуватися на уроках з одного предмету, то довготермінові проекти (від одного місяця до року) присвячені доволі великій або декільком пов'язаним проблемам, і відповідно є міждисциплінарними та аналізуються здебільшого в позаурочний час. У реальній практиці здебільшого застосовуються змішані типи проектів, де, наприклад, поєднуються ознаки як предметних так і між предметних [9].

Змістовий аспект проекту визначає тематичну спрямованість проектів. Залежно від ситуації добір тематики проектів може бути різним:

*в одних* випадках ця тематика може формулюватися науковцями, які працюють у галузі освіти, в рамках затверджених навчальних програм; *у других* – ініціативно висуватися вчителями з врахуванням навчальної ситуації та стану викладання предмету, природних професійних інтересів, уподобань та здібностей учнів; *у третіх* – тематика проектів може пропонуватися й учнями, які природно орієнтуються на власні інтереси, не лише пізнавальні, а й творчі, прикладні.

Теми проектів найчастіше сьогодні стосуються конкретного практичного питання, що є актуальним для реального життя. Разом з тим, це вимагає залучення знань учнів не лише з одного предмету, але й з різних галузей, стимулює систематичне творче мислення, «вмикання» навичок дослідницької роботи. Саме таким чином досягається природна інтеграція знань.

Аналіз досліджень показав, що проекти застосовуються у навчально-виховному процесі при вивченні будь-якого предмету, курсу.

Проектна діяльність студентів забезпечує пріоритет соціально-значимих знань і умінь, що найбільше відповідає парадигмі особистісно-орієнтованої освіти, тому що саме ці знання і вміння дозволяють молоді упродовж життя успішно реалізуватися у професійній діяльності.

Отже, аналіз педагогічної літератури з цього питання дає можливість з'ясувати, що технологія проектів на сьогодні це одна з найбільш розповсюджених видів дослідницької роботи студентів. Вона розглядається як альтернатива аудиторній системі навчальних закладах, але вона зовсім не повинна витіснити її і стати панацеєю. Проектна технологія має бути використана як доповнення до інших видів прямого або непрямого навчання, як засіб прискореного росту і в особистому плані, і в академічному.

Таким чином, проектне навчання стимулює і посилює позитивну мотивацію до навчання, тому що воно: особистісно-орієнтоване; активізує безліч дидактичних підходів – навчання у процесі діяльності, сумісне навчання, мозковий штурм, рольові ігри, евристичне та проблемне навчання, дискусія, командне навчання; само мотивуюче, що означає зростання інтересу та включення в роботу в міру її виконання; дозволяє вчитись на власному досвіді та досвіді інших; приносить задоволення студентам, які бачать продукт своєї власної праці.

### Література

1. Вульфсон Б. Л. Джон Дьюи и советская педагогика / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 1992. – № 9 – 10. – С. 99 – 105.
2. Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Килпатрик. – Л.: Блокгауз – Нефрон, 1925. – 43 с.
3. Коберник О. Проективна педагогіка і національна школа / О. Коберник // Шлях освіти. – 2000. – №1. – С.7 – 9.
4. Коберник О. С. Розробка творчих проектів на уроках технічної праці / О. С. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – №2. – С.41 – 45.
5. Курицина В. Н. Метод проектов: вчера, сегодня, завтра / В. Н. Курицина // Образовательная технология как система, объединяющая теорию, практику и искусство. – Воронеж: ВГПУ, 2000. – С.59 – 63.
6. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Н. В. Матяш; под ред. В. В. Рубцова. – Мозырь: РИФ «Белый ветер», 2000. – 286 с.



7. Освітні технології: навч.-метод. посібник / [Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін.]; за ред. О. М. Пехоти. – ІС: Вид-во А.С.К., 2003. – 255 с.
8. Осмоловський А. Від навчального проекту до соціальної самореалізації особистості / А. Осмоловський, Л. Василенко // Шлях освіти. – 2000. – №2. – С.34 – 37.
9. Теорія і методика трудового навчання: [монографія] / За заг.ред. О. М. Коберника. – К.:Наук. світ, 2003. – 172 с.
10. Что такое проект? / Е. Полат, И. Петрова, М. Бухаркина, М. Моисеева // Відкритий урок. – 2004. – №5 – 6. – С. 10 – 17.

### **Project activities in practice of higher pedagogical establishments**

**Savchenko L.**

*Kyryvi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine*

*In article the considered problems of design activity in the highest to school, types of projects, criteria on which distinguish projects. It is studied the concepts "project". The essence of the concept "project" is opened. The design technology provides existence of a problem which demands the integrated knowledge and research search of its decision. Results of design activity have to have the practical, theoretical, informative importance. The main component of a method is independence of the student*

**Keywords:** *project, design activity.*

**Садова В. В.<sup>3</sup>**

### **Історико-педагогічна культура як передумова становлення демократичного світогляду майбутнього філолога**

*У статті висвітлюється роль та значення історико-педагогічної культури у становленні демократичного світогляду майбутнього філолога. Розкривається взаємозв'язок складників історико-педагогічної культури та демократичного світогляду особистості; обґрунтовується єдність змістових та процесуальних аспектів формування демократичного світогляду молодшої людини під час її професійної підготовки та історико-педагогічної культури майбутнього спеціаліста-філолога.*

**Ключові слова:** *історико-педагогічна культура, майбутні філологи, демократичний світогляд, процесуальна та змістова єдність, професійна підготовка.*

Докорінні суспільно-політичні зміни в українській державі висунули на перший план проблеми взаєморозуміння людей та соціальних спільнот. Адже нестача навичок діалогічного спілкування, невміння адекватно передати співбесіднику свої знання, думки, почуття, свою точку зору ведуть до непорозуміння, загострення міжособистісних стосунків і, в решті-решт, призводять до руйнації єдності українського суспільства. Тому одне із найважливіших завдань сьогодення – формування особистості з демократичним світоглядом, здатної плідно працювати не лише в команді однодумців, а й з людьми, що мають різні життєві цінності, установки, інколи – діаметрально протилежні світоглядні позиції. Розв'язати завдання формування такої особистості покликана система вищої професійної освіти, у тому числі – педагогічної. Процес фахової підготовки відкриває широкі можливості для становлення майбутнього спеціаліста, що навчений діяти в демократичних умовах, є конкурентоспроможним, здатним навчатися протягом життя, відкритим до інновацій на нововведень.

Особливості професійної підготовки майбутніх педагогів-фахівців висвітлюються в численних працях українських та зарубіжних вчених. Аксиологічне підґрунтя такої підготовки створюють у своїх дослідженнях видатні українські й зарубіжні вчені: В.Андрущенко, І.Бех, Н.Бібік, М.Богуславський, Є.Бондаревська, С.Гончаренко, М.Євтух, І.Зязюн, В.Кремень, В.Лозова, В.Луговий, Н.Ничкало, О.Савченко, Г.Сагач, Б.Федоришин, Л.Хомич. Акмеологічні засади вищої освіти обґрунтовують О.Бодальов, О.Деркач, Н.Кузьміна, З.Сіверс, Г.Данилова, В.Сластьонін. Процесуальні та змістові аспекти фахової підготовки майбутніх філологів у структурі вищої педагогічної освіти висвітлюють у своїх дослідженнях вітчизняні науковці - З.Бакум, Н.Волошина, С.Жила, О.Заболотська, Є.Пасічник, І.Семенчук, Б.Степанишин, Г.Токмань та інші.

Попри розмаїття наукової проблематики, концепцій, методологічних підходів погляди вчених збігаються в тому, що професійна підготовка майбутнього філолога повинна відповідати вимогам і

<sup>3</sup> Садова Віта Вадимівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький національний університет

стандартам, які домінують в європейському освітньому та культурному просторі, сприяти підвищенню індексу людського розвитку, забезпечувати ефективність подальшої освітньої діяльності через формування необхідного ресурсного (когнітивного, практичного, соціально-адаптивного) забезпечення, посилювати роль вищих навчальних закладів як осередків інтеграції систем вищої освіти. Наслідком такої підготовки є формування молодого людини-спеціаліста з демократичним світоглядом. Природа гуманітарного знання діалогічна, дискусійна (М.Бахтін, В.Біблер, Г.Слізарова); знання, тлумачення й розуміння тісно переплетені, й практично невідривні одне від одного. Тож зміст фахової підготовки майбутнього філолога уможливує формування рис демократичного світогляду молодого людини. Однак і педагогічна складова такої підготовки повинна мати відповідне спрямування.

На початку ХХ ст. Т.Манн стверджував, що демократія – це мислення, звернене до життя і дії: для недемократичних або не вихованих у демократичному дусі націй, підкреслював він, притаманний відрив мислення від дії, воно (мислення) у такому разі суто абстрактне, цілком і повністю ізольоване від життя і не враховує наслідків для дійсності. Думка, що не містить прагматичної орієнтації, іншими словами, думка утопічна, в решті-решт позбавлена шляхетності, не поважає життя духу, так само вона є антидемократичною, як і антиінтелектуалізм диктатур [8]. Привчити молодих людей мислити критично, у відповідній формі висловлювати свої думки, зіставляти свої погляди з поглядами співбесідника – риси, дуже важливі для будь-якої людини, якою б справою вона не займалась у подальшому житті.

Вважаємо, що становлення демократичного світогляду майбутнього гуманітарія, філолога набуде гарантованої результативності на тлі формування його історико-педагогічної культури.

На разі пригадаємо, що саме поняття «культура» філософи, соціологи, політологи характеризують у спектрі різних концепцій: у тоталітарну добу як основний методологічний розглядався діяльнісний підхід, відповідно до нього культура представляє собою специфічний спосіб діяльності людини; ціннісний підхід дозволяє розглядати культуру як спосіб реалізації ідеально-ціннісної мети; науковці також виділяють технологічний, системний, структурно-функціональний, семіотичний та інші підходи до розуміння сутності культури, що відбивають ті чи інші її аспекти [11].

Неодноразово в працях учених зазначалося, що надати визначення такому комплексному поняттю, як поняття «культура», надзвичайно складно. Російська дослідниця Г.Слізарова вказує, що культура належить до розряду аксіоматичних понять, які видаються «інтуїтивно прозорими»: «Такі концепти (серед них «життя», «суспільство», «справедливість») настільки широкі та багатозначні, що навіть термінологічно кожен дослідник може вкладати в них свій сенс і при цьому тривалий час вести дискусію, не вступаючи у протиріччя з тими сенсами, які вбачають інші» [6]. М. Агар, підкреслюючи виняткову комплексність цього поняття, називає культуру «концептуальним монстром», базовим, фундаментальним та винятково важливим феноменом, який ніхто не може зрозуміти, спільне, що об'єднує різних людей, і відмінне, що зумовлює різницю між ними. На думку філософа, теолога, мислителя Тейяра де Шардена, культура є єдиною сферою прояву людської душі та думки: вона фіксує, закріплює всі духовні пошуки та розумові досягнення людства; надає можливість новим поколінням, використовуючи попередній досвід, здійснювати рух на зустріч Богу, і свобода волі, надана людині, повинна бути свідомо до цього спрямована [12].

Російський учений-педагог, філософ, публіцист С.Гессен у своїх працях визначає культуру як синтез освіти, громадянськості та цивілізованості індивіда [4]. Нині термін «культура» все частіше використовується вітчизняними й зарубіжними дослідниками як міра характеристики загального розвитку індивіда, як міра досконалості, досягнутої людиною у тій чи іншій галузі діяльності, оскільки це поняття дозволяє охарактеризувати не тільки і не стільки обсяг засвоєних людиною знань, цінностей, розвиток певних умінь і навичок, скільки сам спосіб, стиль мислення, поведінки особистості у взаємодії з іншими. Сучасні вітчизняні філософи (В.Іванов, В.Козловський, В.Скуратівський та ін.) наполягають на тому, що культура передбачає змістовний базис взаєморозуміння людей у суспільстві, міру й еталони дійсно людських форм спілкування і поведінки. В силу складності цього феномену деякі дослідники взагалі відмовляються від сталого визначення («спроби вичерпного визначення поняття культури малопродуктивні» [6], зауважує Г.Слізарова), інші ж свідомо обмежують поле дослідницької діяльності, намагаючись зосередитись або на його формі, або на змістові. Наприклад, М.Каган тлумачить культуру як довготривалий процес, що історично розвивається, й охоплює:

1) якості самої людини як суб'єкта діяльності: в педагогіці та психології під суб'єктом соціальної дії розуміється індивід як джерело пізнання й перетворення оточуючої дійсності, носій активності (А. Петровський, М. Ярошевський), носій соціально-людської діяльності (Д. Фельдштейн). При

цьому зазначається, що у присвоєнні суспільної сутності людини міститься провідний сенс розвитку суб'єкта діяльності – від самосприйняття, рефлексії, самооцінки, самоствердження до самосвідомості, соціальної відповідальності, інтеріоризованих соціальних мотивів, потреби в самореалізації своїх можливостей, суб'єктивного усвідомлення себе самостійним членом суспільства, розуміння свого місця та свого призначення в світі;

- 2) способи діяльності людини, не притаманні їй, але нею створені;
- 3) розмаїття предметів – матеріальних, духовних, художніх, в яких опредмечені процеси діяльності;
- 4) вторинні способи діяльності, які служать вже не «опредмеченню», а «розпредмеченню» тих людських якостей, що зберігаються в предметному бутті культури, себто їх засвоєнню і привласненню людьми;
- 5) функції людини, яка збагачується, розвивається, оволодіває культурою завдяки розпредмеченню, перетворюючись, тим самим, на її творця [7].

У східнослов'янській гуманітаристиці найбільш типовими прикладами визначень понять «культура» (на загал їх більше двох сотень) можуть слугувати й такі:

- культура є історично визначеним рівнем розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, втілений в типах і формах організації життя та діяльності людей, в їх взаєминах, а також у створюваних ними матеріальних та духовних цінностях (А.Щукін); у визначенні ототожнюється поняття культури у широкому сенсі з культурою духовною;
- «сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених людиною у процесі суспільно-історичної практики, які характеризують історично досягнуту ступінь у розвитку суспільства» [10], історичне явище, що характеризується відносною самостійністю (наступність у розвитку, взаємовплив різних тенденцій тощо);
- культура – «сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії» [11]; у цьому визначенні наголошується на матеріальній складовій та водночас втрачається компонент унікальності, властивий цьому феномену;
- культура – це історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, що втілюється в форми й типи організації життя й діяльності людей, в їх взаємини, а також у створювані ними матеріальні та духовні цінності ([6]); це визначення відзначається розумінням дискретності людської особистості та імплікацією моделей поведінки («створюванні ... цінності»).

Зарубіжна гуманітаристика, як правило, чітко розмежовує суб'єктивну й об'єктивну культуру. Перший термін є характеристикою очевидних, матеріальних сторін культури, таких, як артефакти, створювані людьми, а термін «суб'єктивна культура» стосується нематеріальних аспектів буття людини, таких, як цінності, ставлення, норми поведінки, соціальні ролі. У багатьох працях підкреслюється, що людям, як правило, набагато складніше обговорювати, спостерігати та розуміти суб'єктивні елементи власної культури, особливо, якщо вони вступають у конфлікт одне з одним. Саме в цій сфері й відбувається більшість випадків непорозуміння у ході міжкультурного спілкування.

Більшість педагогів визнає той факт, що вивчення студентами-майбутніми філологами історії педагогічної науки й освітньої практики відіграє важливу роль у розвитку професійного мислення майбутнього фахівця та формує його демократичний світогляд, які, у свою чергу, є основою професійної компетентності (Н.Бібік, Б.Гершунський, І.Зимня В.Краєвський, А.Хуторської). У структурі професійної підготовки майбутніх філологів історико-педагогічне знання представлене у формі культурних аналогів, – історико-педагогічних текстів, що містять інформацію про об'єкти педагогічної дійсності, занурених в соціокультурний простір певної історичної епохи.

Лише історія педагогіки дозволяє студенту-гуманітарію усвідомити саму педагогіку як неоднозначне, діалектичне й одночасно цілісне явище, допомагає осмислити процеси й закономірності педагогічного знання, показує, за допомогою яких механізмів і чинників відбувається приріст нового знання. Наприклад, вивчаючи особливості тлумачення принципу природовідповідності виховання в працях класиків європейської педагогіки, майбутні філологи усвідомлюють, що його фундатором по праву вважається видатний чеський педагог Я.А.Коменський: у його геніальній «Великій дидактиці» цей принцип дістає теоретичне обґрунтування, педагог закликає вивчати спільні закономірності розвитку природи й дитячого розвитку. Аналізуючи педагогічну спадщину Ж.-Ж.Руссо, студенти розуміють, що принцип природовідповідності може мати й інше змістове забарвлення: французький філософ і мислитель на сторінках роману «Еміль, або Про виховання» закликає вивчати внутрішні психо-фізіологічні особливості дитини, і саме на цьому ґрунті добирати види виховних впливів, методи, прийоми й засоби виховання й навчання. Видатний швейцарський педагог і мислитель, послідовник Ж.-Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці робить наступний крок

у тлумаченні педагогічного принципу природовідповідності: він стверджує, що відповідним природі дитини є середовище її однолітків. Майбутні філологи, аналізуючи твори європейських педагогів, починають розуміти діалектичну природу педагогічного знання, вчать сприймати педагогіку в русі ідей та мінливості концептуальних підходів, тим самим закарбовуючи плюралізм як основну рису свого власного демократичного світогляду. Наведений вище приклад є також гарною ілюстрацією того, що відхід від кумулятивної подачі історико-педагогічного матеріалу має як суто методичні, так і світоглядні переваги.

Історія педагогіки створює сприятливі можливості для «відстеження» ціннісних орієнтацій освітніх систем у різні історичні епохи, є джерелом не лише професійних знань, а й нових педагогічних ідей, можливостей зреалізувати їх у мінливому соціальному середовищі. Адже демократичний світогляд молодшої людини має чітку соціальну спрямованість.

На разі пригадаємо, що в соціологічній концепції М. Вебера соціальним називається «така дія, яка за сенсом, передбаченим діючою особою або діючими особами, зіставляється з діями інших людей та орієнтується на них» [2]. Основною характеристикою соціальної дії як орієнтованої на поведінку «іншого» (інших) суб'єкта є свідомість, раціональна осмисленість, цієї орієнтації; на цьому засновується відмінність між суспільним і соціальним: усе, що відбувається в суспільстві, має характер суспільний, та не все, – соціальний [2]. Соціальна природа визначає людину як істоту моральну, здатну на індивідуальний учинок, співчуття. Відомий психолог і психіатр В. Бехтерев писав, що соціальний інстинкт розвинувся із родини й підставою для цього є взаємна любов, звичка, взаємодопомога, засновані на органічних потребах [1].

Теперішня криза в економіці, політиці, духовній сфері в умовах східнослов'янського соціально-економічного й гуманітарного простору пересіченими громадянами вже не пояснюється як тяжкий спадок тоталітарної доби, а як результат реформ, за допомогою яких намагаються прищепити демократичні форми правління й господарювання. При цьому успіхи останніх років, такі, як свобода слова, суджень, відкритість країни сприймаються молодими людьми як даність. У вітчизняних умовах і парламентаризм проявляє себе не з кращого боку. Завдяки історико-педагогічній культурі соціально-політичні судження молодшої людини повинні набути те спрямування, яке вони мають в демократичному суспільстві: трансформувати інформацію, повідомляти про існування різних точок зору, різних тенденцій тощо. Тоталітарний підхід, чинний почасти й понині в академічному освітньому середовищі, спотворює реальність внаслідок домінування однієї точки зору і тенденції дискредитувати за будь-яку ціну противника (конкурента), повинен поступитися демократичним формам управління й співіснування.

Саме процес формування історико-педагогічної культури створює спонукальні підстави для залучення студентів у громадське життя. Адже «там, де суспільний настрій народу такий, що кожен займається лише своїми особистими вигодами і мало тяжіє до суспільних інтересів або взагалі не турбується про них, - гарна форма правління неможлива... - зазначав Дж.С.Мілль. - Представницькі заклади у такому випадку є малоцінними і слугують лише простою зброєю деспотизму й інтриг, якщо громадяни керуються не міркуваннями спільного блага, а лише своїми приватними метикуваннями» [9].

Історико-педагогічна культура надає студентам-майбутнім філологам широкі можливості з'ясувати, якими ідеалами керувались педагоги різних історичних епох, якими культурно-освітніми, які моральні цінності активували. Окрім суто пізнавальних функцій історико-педагогічний навчальний матеріал у процесі його засвоєння спонукає студента до чіткого усвідомлення власних життєвих пріоритетів, особистих і професійних цінностей, сприяє виробленню власної професійної позиції.

Виокремлюємо спільні складники у структурі історико-педагогічної культури майбутнього філолога та в структурі його демократичного світогляду, які забезпечують процесуальну та змістову єдність формування цих утворень. На нашу думку, такими складниками є: аксіологічний (ціннісні орієнтири, установки, ціннісно-особистісне ставлення до майбутньої професійної діяльності), мотиваційний (мотиви здобуття нової історико-педагогічної інформації, пізнавальні потреби), когнітивний (гуманітарні знання взагалі та власне історико-педагогічні знання зокрема), діяльнісний складник (уміння й навички застосування набутих історико-педагогічних знань у практичній навчальній діяльності та в життєвих реаліях, соціальний досвід).

Видаються такими, що потребують подальших наукових розвідок, питання чіткої демаркації певних складників історико-педагогічної культури саме студентів-гуманітаріїв, визначення оптимальних механізмів її формування; потребують дослідження питання теоретичного обґрунтування і практичної реалізації сукупності організаційно-педагогічних умов, за наявності яких

засвоєння історико-педагогічних знань буде сприяти становленню демократичного світогляду особистості тощо.

Таким чином, становлення демократичного світогляду молодої людини як системи поглядів на оточуючий світ та соціальні зв'язки й взаємозалежності в ньому повинно здійснюватися саме на ґрунті формування історико-педагогічної культури майбутнього спеціаліста-гуманітарія.

### Література

1. Бехтерев В. Бессмертие человеческой личности как научная проблема / Владимир Михайлович Бехтерев. – СПб: Изд-во "Алетейя", 1999. – 223 с.
2. Вебер М. Избранное. Образ общества [Пер. с нем.] / Макс Вебер. — М.: Юрист, 1994.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ Перун, 2003. – 1440 с.
4. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
5. Дымерская Л. Томас Манн и Николай Бердяев о духовно-исторических стоках национал-социализма /Л. Дымерская // Вопросы философии. – 2001. – № 5 – С. 62 – 76.
6. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению / Г. В. Елизарова: Дис. ... докт. пед. наук. – СПб., 2001.– 371 с.
7. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений /М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
8. Манн Т. Проблема свободы / Томас Манн. – Режим доступа: [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:1939\\_Thomas\\_Mann\\_Problem\\_Freiheit](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:1939_Thomas_Mann_Problem_Freiheit).
9. Миль Дж. Ст. Представительное правление / Джон Стюарт Милль. – СПб, 2007.
10. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С.Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.
11. Соколов Э. В. Культура и личность / Э. В. Соколов. – Л.: Знание, 1982. – С. 19 – 20.
12. Шарден де Тейяр П. Феномен человека / Пьер Тейяр де Шарден. – М.: Наука, 1987. – 278 с.

### History-and-pedagogy culture as a prerequisite of a future philologist's democratic world outlook formation

*Sadova V.*

*Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine*

*The role and significance of history-and-pedagogy culture in terms of a future philologist's democratic world outlook formation are dwelt upon in the article. The interrelation an individual's history-and-pedagogy culture components as well as democratic world outlook constituents are specified; the unity of content and procedure aspects of a young person's democratic world outlook formation in the process of the professional training as well as history-and-pedagogy culture of a future specialist-philologist have been grounded.*

**Key words:** *history-and-pedagogy culture, future philologists, democratic world outlook, content and procedure unity, professional training.*

*Сапрыкина Л. В.<sup>4</sup>*

### Дидактические аспекты процесса формирования профессиональной компетентности будущих дизайнеров одежды

*В статье рассмотрены дидактические подходы к процессу формирования профессиональной компетентности будущих дизайнеров одежды; осуществлен анализ понятий “компетентностный подход”, “системный подход”, “деятельностный подход”.*

**Ключевые слова:** *профессиональная компетентность, будущие дизайнеры одежды, дидактические подходы.*

На нынешнем этапе развития общества от человека требуются не только знания и умения, но и личностные качества, которые дали бы возможность активно включаться в профессиональную деятельность.

<sup>4</sup> Сапрыкина Лилия Викторовна, аспирант кафедры педагогики, Криворожский национальный университет

Анализ научно-педагогической и специальной литературы свидетельствует о том, что проблему формирования профессиональной компетентности будущих дизайнеров рассматривало большое количество исследователей: И. Герасименко (технологии производства художественно-конструкторского формообразования), Ю. Бундина (профессиональная компетентность как аксиологическая проблема), А. Фурса (дизайн-образование в художественных колледжах), В. Прусак (подготовка дизайнеров в высших учебных заведениях), Т. Малая (формирование профессиональной компетентности специалистов книжного дизайна).

Целью нашей статьи является рассмотрение дидактических аспектов процесса формирования профессиональной компетентности будущих дизайнеров одежды и анализ понятий “компетентностный подход”, “системный подход”, “деятельностный подход” в контексте подготовки будущих дизайнеров одежды.

Рассматривая формирование профессиональной компетентности будущих дизайнеров одежды как сложного и многоаспектного процесса, мы считаем необходимым изучение его с позиций различных педагогических подходов.

Первоначально обратимся к исследованию профессиональной компетентности с позиции компетентностного подхода, в основе которого – разработки теории и практики развивающего обучения (Д. Эльконина, В. Давыдова и др.). В настоящее время в педагогике и педагогической психологии исследователи рассматривают компетентность как свойство личности, изучают проблемы формирования компетентного специалиста. Так, в работах современных учёных (А. Марковой, В. Слостёнина, Е. Зёра, А. Хуторского, И. Зимней) рассмотрена сущность компетентностного подхода к обучению и пути повышения профессиональной компетентности.

Актуальным аспектом реализации компетентностного подхода в профессионально-педагогическом образовании является трансформация сложившейся модели подготовки кадров, модернизация содержания образования, создание технологий развивающего образования и взаимодействия педагогов и студентов [5].

Изучая сущность модели профессиональной компетентности на основе компетентностного подхода, отметим, что это – система компонентов, воплощающая объективную и полную информацию о содержании и характере деятельности личности, которая образует описательную, прогностическую модель. А моделирование как творческий процесс одновременно является процессом, методом, формой и средством научного поиска, системой с собственной структурой и функциями.

Таким образом, теоретическая и практическая значимость модели профессиональной компетентности будущего дизайнера одежды заключается в том, что она, во-первых, может моделировать содержание образования будущих дизайнеров одежды в системе высшего образования; во-вторых, на основе такой модели можно разработать диагностические методики, которые позволят определять уровень профессиональной подготовки; в-третьих, позволяет научно обосновывать принципы моделирования содержательной и процессуальной сторон подготовки будущих специалистов профессиональной деятельности.

Значение компетентностного подхода при формировании профессиональной компетентности велико, так как с его помощью мы можем оценить социальную и личностную значимость формируемых знаний, умений, навыков, качеств и способов профессиональной деятельности; сформировать компетентности как совокупность содержательных ориентаций; создать ситуации для комплексной проверки умений практического использования профессиональных знаний и умений.

Системный подход нами рассматривается как общенаучный уровень специально-научной методологии исследования проблемы формирования профессиональной компетентности.

Отметим, что системный подход в педагогике используется широко (С. Архангельский, В. Беспалько, Т. Ильина, Н. Кузьмина, В. Миронов и др.), поскольку рассмотрение любого исследуемого объекта как системы, внутри которой можно выделить элементы и установить структурные связи позволяет достичь глубокого осмысления педагогических явлений.

Системный подход как принцип исследования формирования профессиональной компетентности будущих дизайнеров в ходе педагогического процесса в высшей школе связан с рассмотрением его как процессуальной, динамической системы обучения, включающей коммуникацию в процессе перехода к самообучению.

Если учесть, что системный подход основан на идее целостности, а система формирования профессиональной компетентности будущих дизайнеров является основной задачей, то необходимо провести комплексный анализ компонентов системы для определения устойчивых связей между ними [3].

Для этого, по мнению В. Фалько, необходимо теоретически представить и воспроизвести объект как систему. Понятие и принципы системного подхода помогают строить новые предметы изучения, задавая структурные и типологические характеристики этих предметов, способствуя, таким образом, формированию конструктивных исследовательских программ. Важно отметить, что необходимо учитывать личностный аспект системы подготовки будущих специалистов в области дизайна (учет интересов, склонностей обучающихся, их потенциальных возможностей) [5].

Применение системного подхода в обучении позволит будущему специалисту делать меньше ошибок, правильно формулировать свои цели и обеспечивать их выполнение; улучшить качество решений и сократить время их принятия, и в результате спрогнозировать события.

Что касается рассмотрения процесса формирования профессиональной компетентности на практически-ориентированном уровне в аспекте решения поставленных задач, считаем необходимым обратиться к деятельностному подходу. Т.к. включение человека в значимую для него деятельность является фундаментальным фактором формирования свойств и качеств личности будущего специалиста.

Его сущность была сформулирована А. Леонтьевым. Ученый отметил, что “предмет деятельности выступает двояко: во-первых – в независимом существовании, как тот, что подчиняет себе и превращает деятельность субъекта, во-вторых – как образ предмета, продукт психического отражения его свойств, осуществляющихся в результате деятельности субъектов” [4].

В рамках деятельностного подхода профиль специалиста отражается не только на содержании знаний, но и на видах деятельности, в которой эти знания усваиваются и находят применение. В связи с этим профессиональную деятельность специалиста можно представить как процесс выполнения профессиональных задач, обусловленных социально-экономическими и политическими факторами, а также требованиями специальности. Каждый вид профессиональных задач требует своих методов решения, определенной деятельности, опирающейся на конкретные фундаментальные положения данной отрасли знаний. В разных видах деятельности эти знания могут занимать разное место, иметь различные функции. Поэтому важной проблемой выступает выбор адекватной деятельности в обучении на основе анализа типичных профессиональных задач.

Создание системы типичных задач, или системы адекватных им умений (видов деятельности), т.е. модели специалиста, по мнению С. Демченко, рассматривается как важнейшее звено в разработке целей образования. Одновременно подчеркивается необходимость осуществления перехода от конечных комплексных целей с целями изучения отдельных учебных дисциплин и разделов к тому, что в них входит. Предлагаемое исследователем построение цепочки целей достаточно сложное, но, при условии успешной реализации – это эффективное звено в модели специалиста [2].

Отметим, что деятельностный подход предполагает принципиально иное видение предметных целей обучения. К ним можно относить только умения. Знания составляют содержание обучения. Сначала определяются цели – умения, на основе чего затем отбираются необходимые для реализации умений знания, которые взаимодополняются знаниями конкретной деятельности (методы и приемы решения задач). Оба вида знаний составляют научное содержание учебной дисциплины.

Знания и умения характеризуются тесной взаимосвязью. Знания служат основой умений, то есть в процессе обучения сначала даются знания, а затем на их основе формируются умения. Умения включают знания и определенную степень оперирования ними. Основным критерий достижения целей обучения – решение студентами учебных задач. Дополнительный критерий – актуализация знаний.

Как отмечает Ю. Бундина, знание должно развиваться в единстве его предметной и операционной сторон, т.е. предметные знания, которые непосредственно влияют на содержательную сторону учебной деятельности, детерминируют и ее операционную сторону [1].

Таким образом, усвоение предметных профессиональных знаний – не только цель или задача профессиональной подготовки, но и ее средство. Знания и цели превращаются в средство, когда они становятся орудием построения образования. В ходе учебной деятельности происходит развитие будущего специалиста.

Комплексное использование рассмотренных и проанализированных нами дидактических подходов способствуют успешному формированию профессиональной компетентности будущих дизайнеров одежды в процессе изучения специальных дисциплин.

#### Литература

1. Бундина Ю. М. Формирование профессиональной компетентности студентов-дизайнеров как аксиологическая проблема / Ю. М. Бундина // Вестн. Одес. гос. ун-та. – 2006. – Т. 1, № 6 (июнь). – С. 92 – 97.

2. Демченко С. А. Развитие профессионально-педагогической компетентности преподавателей специальных дисциплин высших технических учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Сергей Александрович Демченко. – Черкасы, 2005. – 227 с.
3. Еременко Т. А. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов дизайна средствами самостоятельной работы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Татьяна Анатольевна Еременко. – Челябинск, 2008. – 182 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 173 с.
5. Фалько В. П. Формирование художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Вера Павловна Фалько. – Екатеринбург, 2009. – 188 с.

### **The didactic aspects of the process of forming a professional competency of the future clothes designers**

*Saprykina L. V.*

*Kyryvi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine*

*The author has presented theoretical analysis of the most significant didactical aspects in a context of the fashion designers education based on systematization and generalization of the priority approaches to the specialists professional competency development process. Specifics of the competency-based, systematic and activity-based approaches have been developed.*

**Keywords:** *professional competency, future clothes designers, didactic approaches.*

**Слятіна І. О.<sup>5</sup>**

### **Роль музичного мистецтва в естетичному вихованні підлітків**

*У статті здійснено теоретичний аналіз ролі та розвитку сучасного музичного мистецтва, як унікальної можливості впливу на особистість дитини. Автор висвітлює сучасний підхід до музично-естетичного виховання; розкриває передумови підліткового віку; особливості соціалізації підлітків; виявляє потребу формування у учнів підліткового віку самовиховання та самоствердження в галузі музичного мистецтва.*

**Ключові слова:** *музичне мистецтво, учні підліткового віку, естетичне виховання.*

Мистецтво має унікальні можливості впливу на людину, тому художньо-естетичне виховання потрібно розглядати не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а, насамперед, як універсальний засіб особистісного розвитку підлітків на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних естетичних потреб та інтересів.

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») головною метою визначено необхідність створення життєздатної системи виховання для забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації [4].

Теоретичні та методичні проблеми музично-естетичного виховання успішно розробляють українські науковці А.Болгарський, О.Дем'янчук, А.Паламарчук (формування музично-естетичних інтересів), Б.Брилін, О. Туріна, В.Шульгіна (музично-творчий розвиток), В.Бутенко, Л.Коваль (формування естетичних оцінок), В.Дряпіка, (формування естетичного смаку), О.Костюк, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, (формування естетичного ставлення), В.Орлов (формування і розвиток естетичної культури), О.Ростовський (керування музичним сприйманням), Л.Філатова (формування естетичних потреб), та багато інших.

Актуальність проблеми полягає в тому, що естетичне виховання - одна зі сторін процесу виховання, яка є складовою частиною гармонійного розвитку людини. Це означає, що воно так само необхідно, як і всі інші сторони виховання, і без нього не може сформуватися дійсно розвинена особистість. Зрозуміло, розуміння прекрасного, ставлення до нього, естетичні оцінки явищ тісно пов'язані з ідейністю і нормами моральної поведінки людини.

Мета та вимоги до змісту естетичного виховання ставлять у цій галузі перед школою та позашкільними закладами конкретні завдання.

<sup>5</sup> Слятіна Ірина Олександрівна, концертмейстер кафедри музичного мистецтва, Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського



Насамперед у старших класах загальноосвітньої школи стоїть завдання виховання естетичних почуттів: адже вони не природжені, а розвиваються вихованням. Естетичні почуття виникають на основі сприйняття прекрасного в дійсності і в мистецтві. Для успішного їх розвитку треба підбирати такий матеріал, який відповідає віку дітей, зрозумілий їм і близький. Не менш важливим завданням є формування естетичних суджень, понять і, таким чином, поглядів. І в школі треба озброювати учнів знанням творів мистецтва, знайомити їх з різними видами мистецтва. Варто також розвивати у дітей відповідні вміння та навички. Так, вміння розбиратися в перспективі, кольорі, формі дозволяє мати судження про картини художників; вміння співати і знання музичної грамоти допомагають правильному розумінню музики, а літературні відомості - оцінюванню творів художньої літератури. Такі навчальні предмети, як спів, образотворче мистецтво та література, мають у цьому сенсі особливо велике значення.

Музичне мистецтво є сильним засобом розвитку емоційного світу особистості. Сутність емоційного впливу музичного мистецтва на людину укладається в тому, що при її сприйнятті активізуються інтуїтивні уявлення про емоції, що й забезпечує розуміння емоційного характеру музики. Отже, актуалізація в музичній педагогіці методів і прийомів стимулюють творче, інтуїтивне розуміння музики, що розвиває вміння інтонаційного осягнення музичних творів, активізує процес художнього сприйняття особистості, розвиває її художньо-образне мислення. *Сила впливу музики зумовлюється загальною культурою слухача, його музичним досвідом, вміннями і навичками музичної діяльності, без яких неможливе повноцінне естетичне осягнення твору. Цих умінь і навичок не можна набути без частого спілкування з музикою, тобто поза музичним сприйманням. «Марно говорити про будь-який вплив музики на духовний світ дітей і підлітків, якщо вони не навчилися відчувати музику як змістовне мистецтво, яке несе в собі почуття й думки людини, життєві ідеї та образи», - підкреслював Д.Б.Кабалевський [5, с.28].*

Одним з важливих періодів у розвитку особистості є підлітковий вік. У цьому віці людина починає свідомо взаємодіяти з соціумом, прагне визначити власну соціальну позицію, ідентифікувати себе з навколишнім світом. Спроби самовизначення підлітка відбуваються на фоні дисбалансу особистісного розвитку, що стає причиною нестабільності і суперечливості дії процесів формування особистих поглядів, переконань, цінностей. На самопочуття зростаючої особистості впливає і динаміка суспільно-політичних, економічних перетворень у суспільстві, державі.

Всі ці фактори вимагають пильної уваги до проблеми естетичного формування особистості підлітка, оскільки становлення і розвиток значущих психічних новоутворень (почуття дорослості, соціальної активності в прискоренні норм, цінностей, способів поведінки, переорієнтації на цінності дорослих, потреби у визнанні оточуючих, в самоствердженні) вирішальною мірою визначають шляхи подальшого розвитку особистості. Це стає можливим завдяки значній перебудові вже складених психологічних структур, виникнення якісно нових психічних утворень, які в подальшому розвитку стають стійкими рисами людини. Цей процес поступовий, залежить від багатьох чинників і розвивається нерівномірно у різних дітей.

Переважний інтерес до музики виявляється особливо плідним для формування основ духовної культури підлітків в силу того, що музика затребувана в більшій мірі, ніж інші види мистецтва. Саме музика і музичне виховання в школі можуть бути розглянуті як один із потужних каналів формування основ музичної культури зростаючої особистості.

Аналізуючи соціокультурну ситуацію, дослідники відзначають, що за фактом найбільшого, у порівнянні з іншими видами мистецтва, інтересу до музики ховаються складні суперечності її побутування. Сучасні засоби масової інформації створили можливість «розчинення» музики в сфері виробництва, побуту, дозвілля. Звичкою стає можливість слухати музику як фон. Подібний рівень культури сприйняття формує поверхнево-споживчий тип музичної культури, що характеризується недостатнім вмінням формувати свої думки і почуття, розділяти свої переживання на життєві і естетичні, відсутністю інтересу до класичної музики. Але, якщо орієнтуватися в такому спілкуванні лише на розважальність, то «стаючи поступово єдиною духовною потребою, розважання неминуче веде до перенасичення, вбиваючи зрештою всі естетичні ідеали та здібності». (Д.Б.Кабалевський). Спілкування підлітка тільки з легкою, розважальною музикою значно обмежує та штучно звужує емоційну сферу, перешкоджає формуванню естетичного ставлення до справжнього мистецтва, яке допускає свідоме сприйняття, тонкий емоційний відгук, складну аналітичну роботу думки. Ось чому використання на цій стадії розвитку музично-освітніх, виховних дій особливо необхідно.

Підліток дуже чутливий до оцінних суджень учителів. Інтерес до навчання послаблюється, якщо вчителі виявляють нетактовність, несправедливо оцінюють знання учнів, применшуючи успіхи одних

і переоцінюючи інших. В учнів цього віку особливо помітне прагнення до популярності, якщо це не враховувати у навчальній роботі, то таке прагнення може виявитися у вчинках, які виходять за межі дозволеного чи пристойного.

У старших підлітків яскраво виявляється потреба у самовихованні, яке починає слугувати не тільки засобом самоствердження в класі - воно стає значущим саме по собі. Природно, що в процесі самовиховання підлітки ставлять привабливі цілі, тому ця вікова особливість може бути використана для залучення учнів до музики. Якщо вони зрозуміють, що призначення музики не стільки в тому, щоб розважати, а насамперед, щоб облагороджувати, прикрашати життя людини, виникає сприятлива можливість зробити музику джерелом виховання і самовиховання підлітків. Виховання прикладом і на прикладі передбачає демонстрування взірця для наслідування, за яким у підлітків формуються соціально-моральні цілі особистісної поведінки та загальноприйняті способи діяльності. У підлітків наслідування відбувається не бездумно, а носить вибіркового характер і супроводжується більш-менш самостійними судженнями. Чим старший підліток, тим критичнішим і свідомішим стає наслідування, спирається на активне внутрішнє переосмислення взірців та пов'язане з ідейно-моральною мотивацією

Мистецтво справляє на молодь *цілісний і особистісний вплив*. Цілісність впливу мистецтва визначається передусім включенням у процес художнього сприймання всієї особистості, взаємодією в художньому переживанні всіх рівнів психіки підлітка - його відчуттів, почуттів, уявлень, інтелекту, пам'яті, інтуїції тощо. Особистісний вплив художнього твору на людину зумовлений психологічним механізмом «перенесення» її в ситуацію, зображену художником, коли виникає ефект ототожнення себе з героями твору. Цей ефект виникає в результаті вияву своєрідного феномена: асоціативний механізм повідомляє про деяке переживання й одночасно викликає його.

Аналіз діючих програм, а також досвіду роботи вчителів показав, що далеко не весь музичний матеріал, пропонується до вивчення з позакласної роботи, сприяє зацікавленому відношенню сучасних підлітків до музичного мистецтва. Для формування позитивного ставлення до музичної діяльності в школі важливо, щоб музичні орієнтації школярів знаходили відображення в змісті занять. Для актуалізації самопізнання школярів в їх музичної діяльності важливо розкрити весь спектр напрямів і видів музичної культури, щоб вони могли вибрати найбільш близькі для себе форми і течії. Декларативний, інформаційний підхід у навчанні, нав'язування учителем власної точки зору не зачіпають емоційної сфери підлітка, а значить, не формуються знання - «особистісні смисли». Необхідне створення умов в позакласній діяльності для прояву самостійності учнів, розвитку їх пізнавальних інтересів, закріплення раніше набутих знань, умінь і навичок.

Навчально-музичну діяльність необхідно розглядати як спосіб і процес освоєння школярами музичної культури, формування естетичного ставлення до неї. Важливо, щоб кожен підліток опановував через мистецтво досвідом духовного спілкування зі світом, реалізуючи свої художні потреби та інтереси.

В зв'язку з цим виникає спеціальне завдання озброєння підлітків знаннями, що допомагають «музичному спостереженню», сприйманню таких творів, які б стимулювали розвиток здатності до диференціювання різноманітних компонентів музики та їх художнього осмислення.

Вплив мистецтва (у тому випадку, коли воно викликало глибоке художнє враження) значно поживляє психічні процеси особистості. При цьому актуалізуються властиві людині моральні й естетичні оцінки життєвих явищ, переживаються її пристрасті, погляди, переконання. У результаті виникає складна реакція на почуте, побачене і прочитане, яке є вираженням усього комплексу морально-естетичного досвіду особистості.

Ці істотні, об'єктивні зрушення у психічних функціях людини, пов'язані з естетичними переживаннями, сприяють перетворенню рис особистості героя у переконання і властивості слухача, читача й глядача. У такому перетворенні естетичні почуття відіграють роль «безумовного підкріплення». Вчені стверджують, що в естетичних переживаннях немає гносеологічної протилежності внутрішніх переживань людини і зовнішніх подій, які викликали ці переживання.

У процесі сприймання музики включається досвід безпосереднього переживання і роздумів, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з виконанням музики. Це дозволяє розглядати музичне сприймання як основу засвоєння школярами втіленого в музичному мистецтві досвіду емоційно-естетичного ставлення до дійсності, природний спосіб залучення людини до художнього світу музичного твору.

Як зазначав С.Х.Раппопорт, вплив мистецтва здійснюється на трьох взаємопов'язаних рівнях. Перший рівень пов'язаний з авторськими уявленнями про дійсність. Осягаючи їх, ми виявляємося спостерігачами й співучасниками авторських ставлень до відображених у творі подій. Композитор і

поет заражають нас своїм ставленням до подій, і це ставлення ніби присвоюється нами, стає нашим власним ставленням. Таким є другий рівень впливу. Третій рівень характеризується переживаннями й роздумами над почутим, прочитаним, побаченим. Тут результат художнього впливу ніби конкретизується, набуває особливих індивідуальних рис, що відповідають своєрідності особистості кожного [7, с.223]. Названі рівні впливу мистецтва співвідносяться по-різному: подекуди їх не можна розрізнити, бо переживання й роздуми, які передаються твором і організуються в свідомості дітей, ніби зливаються.

Відтак специфіка естетичного впливу музики на школярів полягає в тому, що вона викликає у них відповідні естетичні переживання, динамічні, насичені образи й асоціації, спонукає до активної міркувальної діяльності, організує відповідну настроєність їхнього духовного світу. Особлива ефективність впливу музики полягає в тому, що у різних слухачів актуалізуються різні, суттєві для кожного з них переживання. Особистість людини не просто виховується, а розвивається у найзначимішому для неї напрямі. Тобто, виховання музикою має найточніше, найдоцільніше спрямування на розвиток духовного світу кожної особистості. Воно не є ізольованим процесом, а пов'язане з соціальним і загальним психічним розвитком учня, здійснюється в контексті становлення цілісної особистості людини.

Ця загальна властивість відображення людиною реального світу виявляється і в музичному сприйманні. Слухач співвідносить сприйняте з тими емоційно-образними категоріями, які викристалізувалися на основі його емоційного досвіду. Нерідко цей процес для нього неусвідомлений і виявляється лише в результаті самоаналізу власних вражень і переживань. «Без... «звукослухових накопичень», які завжди викликаються пам'яттю..., музика не могла стати ідеологією, образно-пізнавальною діяльністю свідомості, а найбільше, якби могла бути провідником фізіологічних почуттєвих подразників, як це відбувається на «низових» стадіях її культивування», – писав Б.В.Асаф'єв [2, с.266].

Гарне виховання в процесі навчання досягається тільки при цілком певних умовах. Насамперед учителю не треба звужувати своїх виховних завдань. А на практиці буває, що на уроках музиці, та й в позакласній роботі музичної, район виховання обмежується формуванням музичного смаку, розвитком любові до пісні та музики. Все це, звичайно, потрібно, і ніхто, крім вчителя музики, даних завдань спеціальним чином за нього вирішити не може. Але це все-таки не все, що потрібно. Учителю співи теж не може зводити справу виховної роботи тільки до власне музичним завданням. Тим більше, що музика містить в собі величезні, широкі виховні можливості, може бути, навіть більші, ніж деякі інші шкільні предмети.

О. А. Апраксина у своїй праці, «Методика музичного виховання» відмічала: «Добрий музичний смак означає, що його володар здатен відчувати естетичну радість, насолоду від дійсно прекрасних творів. Інші твори можуть викликати активну неприязнь (якщо вони претендують на свою значимість) або сприйматися, не залишаючи жодного помітного сліду в душі слухача» [1, с. 174].

Стосовно підлітків варто зазначити, що саме в цьому віці відбувається активне формування музичних смаків та інтересів. На це вказують у своїх працях А.Г. Болгарський, Л.Г. Коваль. Зокрема, О.Сапожнік наголосив, що «у підлітковому віці рівень нормативного відношення до мистецтва визначається характером інтересів і потреб учнів у спілкуванні з мистецтвом» [9, с. 12]. Характер же інтересів і потреб підлітків обмежується, як правило, легкою, естрадною музикою. Вона простіша для сприйняття адже не вимагає серйозних розумових витрат, а тому, за твердженням мистецтвознавця, не здатна повною мірою сприяти повноцінному естетичному розвитку особистості. Аналізуючи процес сприйняття музичних творів та поділяючи його за характером на два типи (пісенний та сонатно-симфонічний), вчений зазначає: «людина, яка володіє мисленням, «пісенного складу» в своєму сприйманні сонатно-симфонічних творів... шукає пісню, пристосовує відношення художніх образів до закономірностей пісенного мислення» [10, с. 24], а, отже, свідомо чи несвідомо, «збіднює» власний музично-естетичний досвід. Отже, створюючи в музиці художню цінність, моральне і прекрасне володіють особливою силою впливу на людину. У центрі мистецтва завжди стоїть людина – вона є головним предметом його дослідження. У процесі пізнання світу крізь призму мистецтва в підлітка розвивається оцінювальне світосприймання, художньо-образне мислення, уявлення, формуються естетичні почуття.

Здійснене науково-теоретичне дослідження дозволило дійти висновку про необхідність визначення шляхів, що забезпечують ефективність музично-естетичного виховання старшокласників. Музично-естетичне виховання і навчання підлітків повинне здійснюватися як єдиний органічний процес творчого розвитку особистості учня, виховання у нього естетичного відношення до музичного мистецтва в процесі оволодіння естетичними знаннями і вміннями.

## Література

1. Апраксина О. А. Методика музикального виховання в школі. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л., 1973. – 151 с.
3. Бутенко В. Г. Педагогіка краси як теоретико-методична основа естетичної освіти і виховання молоді / В. Г. Бутенко // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т. I. – С. 267 – 278.
4. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К.:Райдуга, 1994. – 62 с.
5. Кабалевский Д. Б. Идейные основы музыкального воспитания в Советском Союзе // Музыкальное воспитание в современном мире: Матер. IV конференции Междунар. общества по муз. воспитанию. /ИСМЕ/. – М.: Советский композитор, 1973. – С. 23 – 33.
6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. Освіта України. – 2008. – 272 с.
7. Раппопорт С. Х. От художника к зрителю. Проблемы художественного творчества. М., 1978.
8. Ростовський Я. Методика викладання музики в основній школі. Тернопіль.: Богдан, 2000.
9. Сапожник О. Музично-естетичне виховання старшокласників у системі середніх загальноосвітніх шкіл різного типу / О. Сапожник // Рідна школа. – 2002. – №12. – С.20 – 22.
10. Сапожник О. Музично-естетичне виховання старшокласників у системі середніх загальноосвітніх шкіл різного типу / О. Сапожник // Рідна школа. – 2001. – №4. – С.12 – 14.

### The role of musical art in the aesthetical education of adolescents

*Slyatina I.*

*V.O. Sukhomlynsky Mykolaiv National University, Mykolaiv, Ukraine*

*The article presents a theoretical analysis of the role and development of modern musical art as a unique opportunity to influence the child's personality. The author examines the contemporary approach to musical and aesthetic education; reveals prerequisites of adolescence; peculiarities of the socialization of adolescents; stresses the necessity for the adolescents' formation of self education and self realization in the field of musical art.*

**Keywords:** *the art of music, pupils of the adolescent, aesthetic education.*

*Смалиус Л. Н.<sup>6</sup>*

### Дослідження рівня оволодіння основними засобами та прийомами професійного самовдосконалення у майбутніх психологів

*У статті актуалізовано проблему професійного самовдосконалення майбутніх фахівців-психологів; розглянуто основні складові системи самовдосконалення. Зосереджена увага на важливості оволодіння студентами психологічних спеціальностей засобами та прийомами самовдосконалення. Результати опитування дали можливість виявити, які уміння та навички є найбільш корисними для студентів у процесі їх фахового становлення.*

**Ключові слова:** *професійне самовдосконалення, складові самовдосконалення, засоби та прийоми самовдосконалення*

Навчальний процес у сучасній вищій школі вийшов за рамки передачі певного обсягу знань від викладача до студента. Основним джерелом отримання знань для студентів вищих навчальних закладів дедалі частіше стають не лекційні та практичні заняття, а самостійна навчальна діяльність, спрямована не лише на здобуття професійних знань, умінь та навичок, а й на оволодіння способами та засобами професійного самовдосконалення, яке виступає важливою складовою фахової підготовки та професійної діяльності [1].

Актуальним у педагогіці вищої школи залишається питання визначення мотивації професійного самовдосконалення, окреслення спонук та умов, які визначають, спрямовують та регулюють процес професійного самовдосконалення майбутнього фахівця. Особливо важливим для успішної професійної діяльності є професійне самовдосконалення фахівців у галузі психології та практичної психології. Специфікою роботи психолога є те, що особистість фахівця виступає інструментом

<sup>6</sup> Смалиус Людмила Никифорівна, методист департаменту навчально-методичної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

здійснення професійних функцій. Тому для майбутніх психологів особливо важливо у процесі фахового становлення, окрім здобуття професійних знань та умінь, необхідно пройти шлях самовдосконалення, позбутися негативних рис характеру, шкідливих звичок, а також оволодіти навичками до здійснення самозмін упродовж життя.

Цілеспрямована діяльність особистості, направлена на професійне самовдосконалення – поповнення знань, умінь та навичок впродовж життя, є процесом складним і довготривалим. Він вміщує ряд складових, які детальніше характеризують окремі етапи його реалізації, пояснюють шляхи та засоби досягнення. Щоб описати цілісну систему професійного самовдосконалення та забезпечити педагогічні умови його здійснення у процесі фахового становлення, доцільно систематизувати та вибудувати своєрідний проект. Реалізація такого проекту сприятиме фаховому становленню та успішній професійній реалізації майбутніх психологів.

У наукових працях, присвячених професійному самовдосконаленню фахівців у галузі педагогіки та психології, найбільш поширеними складовими цього процесу визначають самоактуалізацію та самореалізацію (Г. О. Балл, В. Ф. Калошин, М. О. Лазарев, Л. В. Маркелова, П. В. Харченко, В. М. Гриньова); самовиховання (І. А. Зязюн, Л. І. Березовська, І. Д. Бех, Н. В. Чепелєва, Л. І. Рувінський, С. Б. Єлканов, О. Г. Кучерявий, С. М. Ковальов, В. А. Семиченко); самоосвіту (В. О. Сухомлинський, С. О. Сисоєва, В. Г. Панок, Ю. Є. Калугін, О. В. Малихін, І. А. Наумченко); самоменеджмент (І. В. Альошина, Т. В. Вайніленко, В. І. Мусієнко-Репська, Р. П. Скульський).

Виокремлюючи самовдосконалення у напрям професійної освіти, Т. М. Северіна важливими складовими цього процесу виділяє самоосвіту, самовиховання, самоактуалізацію та самоменеджмент [5]. Сутнісними рисами самовдосконалення В. О. Лозовий називає планомірність, очікування, бажаність результатів, зазначаючи, що цей процес пов'язаний з практичною діяльністю – духовною, практично-духовною, соціальною чи предметною [2].

Проте, висвітлені у науковій літературі спроби структурувати процес професійного самовдосконалення не в повній мірі віддзеркалюють його цілісність. Актуальною залишається потреба детального аналізу складових професійного самовдосконалення особистості, опису його структури із визначенням форм, способів, прийомів, етапів та умов реалізації цього процесу. Узагальнивши представлені у літературі різні погляди щодо типології складових, ми розробили структуру процесу професійного самовдосконалення майбутніх психологів, відображену у таблиці 1.

**Таблиця 1.**

**Складові системи професійного самовдосконалення**

<i>Форми – способи організації</i>	Самоосвіта, самовиховання,
<i>Етапи – певні періоди, стадії у розвитку</i>	Самоусвідомлення, цілепокладання, самопланування, практична діяльність, самокорекція, самоздійснення
<i>Способи (методи, шляхи) – система прийомів, яка уможливує досягнення мети</i>	Самосприйняття, самоаналіз, самооцінка, самоінтерпретація, самопізнання
<i>Засоби (прийоми) – дії, які забезпечують досягнення мети</i>	Самоспостереження, самовивчення, самоменеджмент (самоуправління, самоорганізація), саморефлексія, самоконтроль, саморегуляція, самозвіт, самовладання (самозобов'язання, самопереконування, самонавіювання, самотренування), самостимулювання (самопримус, самопокарання, самозаохочення, самопідбадьорювання, самообмеження), наслідування прикладу

Описана структура може бути взята за основу для розробки педагогічних умов професійного самовдосконалення майбутніх фахівців-психологів. Формування та розвиток у студентів знань, умінь та навичок самовдосконалення у процесі фахового становлення доцільно починати з оволодіння його прийомами та засобами.

Досліджуючи рівень оволодіння студентами-психологами основними прийомами та засобами професійного самовдосконалення, ми провели опитування серед студентів-психологів з метою дослідження рівня сформованості у студентів психологічного факультету найбільш важливих складових професійного самовдосконалення. Студентам різних курсів пропонували оцінити власний рівень володіння основними способами та прийомами вдосконалення професійних знань, умінь та навичок, а саме:

– визначати цілі навчання та виховання;

- самопланувати практичну діяльність;
- здійснювати самоаналіз власних досягнень;
- здійснювати самоконтроль за результатами навчання;
- вести щоденник самозвіту роботи;
- здійснювати саморефлексію власних змін та досягнень;
- застосовувати самозаохочення та самопокарання;
- проявляти самовимогливість.

Результати проведеного опитування відображені у таблиці 2.

**Таблиця 2.**

Рівень володіння засобами та прийомами професійного самовдосконалення

Перелік засобів та прийомів самовдосконалення	Володію досконало, %				Володію у незначній мірі, %				Не володію, %			
	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
визначати цілі навчання та виховання	50	46	61	63	50	54	28	30	0	0	11	7
самопланувати практичну діяльність	50	46	39	60	40	31	56	37	10	23	5	3
здійснювати самоаналіз власних досягнень	60	54	78	81	40	42	22	19	0	4	0	0
здійснювати самоконтроль за результатами навчання	40	50	72	70	50	50	28	30	10	0	0	0
вести щоденник самозвіту роботи	35	23	17	48	30	19	56	49	35	58	27	3
здійснювати саморефлексію власних змін та досягнень	25	19	27	41	50	77	61	52	25	4	12	7
застосовувати самозаохочення та самопокарання	20	38	33	63	55	50	44	54	25	12	23	3
проявляти самовимогливість	40	54	73	74	60	46	27	26	0	0	0	0

Як бачимо з таблиці, значна частина студентів вважають, що досконало володіють основними способами та прийомами професійного самовдосконалення. Зокрема, визначати цілі навчання та виховання уміють 50% студентів другого курсу навчання, майже половина (46%) студентів третього курсу навчання, та більше половини студентів четвертого та п'ятого курсів (61% та 63% відповідно). Простежується позитивна динаміка зростання числа майбутніх фахівців, здатних чітко визначати мету власного саморуку, а це є важливим початковим етапом процесу здійснення самозмін.

Здійснювати планування власної навчальної діяльності загалом уміють переважна більшість опитаних студентів: близько половини володіє такими уміннями досконало, понад третину – володіють у незначній мірі. Проте, суттєва частка студентів, особливо другого та третього курсу (від 10% до 23%), такими уміннями не володіють взагалі. Пояснити це можна тим, що навчально-виховний процес у вищій школі побудований саме на основі планування різних видів навчальної роботи, тобто, студентам не доводиться багато часу і зусиль приділяти плануванню власної навчальної діяльності, оскільки це вже передбачено освітнім закладом. Отже, як висновок, майбутнім фахівцям слід більше часу відводити на виконання завдань, пов'язаних із самоплануванням.

Важливими прийомами та способами професійного самовдосконалення є здійснення самоаналізу та самоконтролю. Як показали результати проведеного дослідження, з таким видом діяльності майбутні фахівці можуть успішно справлятися, у процесі професійного навчання ці уміння вдосконалюються. Варто лише зауважити, що студенти-другокурсники після першого року навчання самоаналізу приділяють значну увагу, а із здійсненням самоконтролю у певній частині студентів (у 10%) виникають труднощі.

Певні труднощі, як показали результати опитування, виникають у майбутніх психологів із здійсненням систематичного самозвіту роботи, саморефлексією власних змін та досягнень, а також з умінням застосовувати самозаохочення і самопокарання у процесі роботи над собою. Досконало справлятися з таким видом діяльності здатні близько третини студентів 2-4 курсів, на 5 курсі такі уміння у повній мірі розвиваються у половини студентів, а частково володіють засобами самозвіту, саморефлексії та самостимулювання більше половини студентів. Хоча значний відсоток студентів різних курсів не володіють такими уміннями взагалі, все ж простежується суттєве зменшення їх кількості на старших курсах (від 25% до 35% студентів другого курсу; 4% – 58% на третьому курсі; 12% – 27% – на червертому курсі та 3% – 7% студентів випускного п'ятого курсу). Поряд з цим слід зазначити, що одна з важливих внутрішніх умов успішного самовдосконалення – прояв самовимогливості реалізується студентами без особливих ускладнень.

Проведене опитування дає змогу оцінити, які саме уміння для студентів виявляються легшими та доступнішими для засвоєння, а які – складнішими, а тому потребують детальної уваги з боку навчального закладу.

У ході описаного дослідження ми також намагалися з'ясувати, чи існують певні перепони для студентів на шляху засвоєння прийомів та способів розвитку умінь і навичок професійного самовдосконалення, що загалом стає на заваді професійного становлення. У відповідь на це запитання майбутні фахівці вказали ряд основних негативних причин, які заважають процесу професійного навчання, а відтак і розвитку умінь та навичок особистісного та професійного самовдосконалення. Ми умовно розмежували їх на об'єктивні (ті, що залежать від умов навчання) та суб'єктивні (ті, що залежать від самого студента).

#### 1. Об'єктивні причини:

- обмаль практичних занять (одна з найпоширеніших причин);
- обмежена кількість навчально-методичного забезпечення;
- „зайві” дисципліни, які не дають очікуваної інформації (дисципліни гуманітарного, соціально-економічного спрямування та природничо-наукового циклу);
- відсутність „об'єднуючої організованості” – фахові дисципліни часто викладаються відокремлено одна від одної (відсутність єдиної ідеї);
- брак бажання навчатися (відсутність мотивації, або її недосконалість);
- брак часу для самопідготовки (впливає з неуміння раціонально його використовувати);
- графік роботи на підприємствах, установах (основна причина для студентів, які навчаються заочно);
- відсутність уміння працювати над собою (віднесемо цю причину у об'єктивні, оскільки вважаємо за можливе її усунути за допомогою створення педагогічних умов);
- надто швидкий темп життя.

#### 2. Суб'єктивні причини:

- лінь студента (найбільш поширена причина);
- недостатнє усвідомлення основних функцій професії;
- неуміння визначати життєві пріоритети (навчити цього можна у процесі фахового становлення);
- невпевненість у майбутньому професійному успіху;
- ставлення до себе, низька самооцінка студента;
- власне небажання працювати над собою („хто хоче – шукає можливості, хто не хоче – шукає причини”);
- неуміння працювати з науковою літературою.

Детальний аналіз кожної із вказаних причин дає можливість зробити висновки щодо необхідності розробки та створення педагогічних умов, які б нівелювали їх негативний вплив на процес фахового становлення та на здійснення особистісного та професійного самовдосконалення майбутніх фахівців.

Розглянута система складових самовдосконалення формує у студентів уявлення про етапи та структуру професійного саморуку майбутнього фахівця, спрямовуючи на досконале оволодіння засобами та прийомами самостійного поповнення професійних знань, розвиток умінь та навичок, чим забезпечує перехід студентів на вищий рівень самостійної навчальної діяльності у процесі фахового становлення.

## Література

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – 2-ге вид., стер. – К. Знання, 2011. – 486 с.
2. Лозовой В. А. Человек: Проблемы саморазвития / В. А. Лозовой, О. М. Ерахторина. – Харьков: Константа, 2007. – 100 с.
3. Основы практичної психології: підручник для студентів вищих навчальних закладів / [В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева]. – К.: Либідь, 2001. – 536 с.
4. Психология и педагогика: уч. пос. / под ред. К. А. Абульхановой, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. – М.: Совершенство, 1998. – 320 с.
5. Северіна Т. М. Формування готовності майбутніх педагогів до особистісного та професійного самовдосконалення [Електронний ресурс] / Т. М. Северіна // Педагогічний дискурс. – 2008. – вип. 3. – Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/peddysk/2008\\_03/severina.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2008_03/severina.pdf)
6. Сисоєва С. О. Основы педагогической творчости: Підручник / Світлана Сисоєва: – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський/. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – 640 с.
8. Чепелева Н. В., Пов'якель Н. І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога // Психологія: Збірник наукових праць – Вип. 3. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – С. 35-41.

### **Survey mastering basic tools and techniques of professional self-improvement in future psychologists**

**Smalyus L. N.**

*Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Ukraine*

*The article focuses on the problem of professional self-actualization of future professional psychologists, discusses the basic elements of self-improvement. Focuses on the importance of mastering the psychological professions means and techniques of cultivation. The questioning results have shown abilities and skills which are the most useful for students in the process of their professional formation.*

**Keywords:** *professional self-improvement, self-components, tools and techniques of self-improvement*

**Тамбовская К. В.<sup>7</sup>**

### **Разработка аспектных составляющих интеллектуальной культуры будущих учителей начальной школы**

*В статье определяется содержание интеллектуальной культуры как совокупности познавательного, мотивационно-эмоционального, деятельностного и регулятивного компонентов; раскрываются наиболее важные показатели ее сформированности; разработаны аспектные составляющие интеллектуальной культуры будущих учителей начальной школы.*

**Ключевые слова:** *интеллектуальная культура; профессиональная подготовка; учитель начальной школы.*

Современный этап экономического развития нашего общества характеризуется коренными изменениями технологического базиса общественного производства, становлением и развитием экономики, основанной на знаниях. Особое значение в этом процессе принадлежит общей профессиональной культуре личности, и такой его составляющей, как интеллектуальная культура, поскольку степень развития интеллектуального труда и его долевого участия в производственных процессах становятся важнейшими факторами, определяющими конкурентоспособность страны в мировой экономике. В условиях кардинальных изменений социально-экономических отношений и интеграции Украины в общеевропейский образовательный контекст, профессиональное образование нацеливается на обеспечение самореализации личности, рост социальной значимости и престижности знаний, формирование интеллектуального потенциала нации как наивысшей ценности общества.

Зарубежные и отечественные ученые в области педагогики и психологии исследуют вопросы интеллектуального развития и интеллектуальной культуры личности (Д. Брунер, Ж.-Ж. Пиаже, Б. Скиннер, Р. Стернберг, Г. Холл, Л. Выготский, Ю. Гильбух, В. Дружинин, Л. Занков, И. Зязюн,

---

<sup>7</sup> К. В. Тамбовская, ассистент кафедры педагогических технологий в начальном образовании, Южноукраинский национальный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (Украина)



В. Давыдов, Б. Эльконин, Г. Костюк, З. Калмыкова, Н. Менчинская, В. Паламарчук, С. Рубинштейн, А. Савченко, С. Сысоева, В. Талызина, М. Холодная, И. Якиманская и другие). Вопросам становления интеллектуальной культуры посвящен ряд диссертационных исследований, в том числе, Ю. Заника, И. Захаровой, А. Мытника и других.

Как известно, успех в формировании культуры мышления учащихся зависит от уровня эффективности профессиональной подготовки учителя, общего уровня его профессиональной культуры, поэтому не праздный интерес вызывает проблема развития интеллектуальной культуры будущего учителя, а также ее составляющих.

Интеллектуальная культура личности является одним из структурных компонентов личностной культуры. Анализ литературы по проблеме исследования (А. Алексюк, И. Захарова, И. Ладенко, В. Лозовая, А. Мытник Е. Сковин, М. Чошанов и др.) показал, что интеллектуальная культура – это уровень развития личности в сфере интеллектуальной деятельности, в процессе которой осуществляется взаимодействие с окружающим миром, другими людьми, и, как результат, создается нечто новое на объективном или субъективном уровне [3].

Интеллектуальная культура является одним из структурных компонентов личностной культуры, как целостного и системного явления. Она зависит и одновременно влияет на развитие всех подсистем личностной культуры, связанных между собой. Интеллектуальная культура формируется на протяжении всей жизни, однако более интенсивно в пору юности.

В определении данного понятия целесообразным является личностно-деятельностный подход, применение которого к аспекту нашего исследования предполагает такие важные концептуальные положения [1; 3;4]:

- Интеллектуальная культура является одним из структурных компонентов духовной культуры и определяет уровень развития личности в сфере интеллектуальной деятельности.
- Интеллектуальная культура будущего учителя является подструктурой его профессионально-педагогической культуры.
- Культура как таковая не наследуется биологически, но приобретает в ходе обучения. Она представляет собой субъектно-личностное измерение исторического процесса, его творческое начало.
- Интеллектуальная культура является своеобразной характеристикой личности, в которой просматривается широкая общая эрудиция, система знаний в определенной области науки, гибкость и оперативность умственных действий, высокий уровень творческого мышления, стабильно высокая познавательная активность и самостоятельность.

Таким образом, интеллектуальная культура рассматривается нами как личностное образование, и определяется исходя из этимологии понятий «интеллект» и «культура», учитывает специфику профессионально значимых черт личности, предусматривает реализацию когнитивной, регулятивной, коммуникативной и конституционной функций в системе профессиональной деятельности и сфере личной жизни, предоставляет возможность осознания ее через сферу интеллектуальной деятельности.

В контексте нашего исследования принципиальным является культурологический подход, который определяет направленность профессионально-педагогической подготовки учителя на становление его личности как субъекта культуры через включение в процесс культурного творчества в ходе профессиональной деятельности.

Сложность структуры и содержания интеллектуальной культуры предопределяют необходимость выделения основных ее показателей, отражающих ее сущностные характеристики. В научной литературе усматриваются такие основные показатели, характеризующие интеллектуальную культуру будущего учителя, как способность анализировать психолого-педагогическую литературу, разные педагогические концепции, подходы к начальному образованию, а также давать им оценочные характеристики. Не менее важным показателем является умение проектировать обучение интеллектуально одаренных учеников младшего школьного возраста [1].

Основываясь на этих соображениях, мы определили содержание интеллектуальной культуры будущего учителя как системы познавательного, мотивационно-эмоционального, деятельностного и регулятивного компонентов, которые в совокупности отражают, с одной стороны, структуру интеллектуальной деятельности, а с другой – возможность реализации основных функций интеллектуальной культуры в профессиональной и личностной сферах.

Познавательный компонент включает – учебные и профессиональные интересы, стойкие познавательные потребности в знаниях и способах овладения информацией о содержании педагогической деятельности; систему знаний и умений о психофизиологических особенностях личности, теорий и методик осуществления учебно-воспитательного процесса, форм и методов

обучения и воспитания интеллектуально одаренных учеников; стратегий обучения одаренных учеников (углубление, обогащение, ускорение, дифференциация, индивидуализация, проблемное обучения и т. п.); интеллектуальные способности; способность будущего учителя составлять вместе с воспитанниками перспективную программу интеллектуального развития личности и группы.

Мотивационно-эмоциональный компонент всесторонне характеризует отношение будущего учителя к педагогической деятельности. Он включает мотивы, потребности и ценности, опосредуется уровнем общей эрудиции, возможностью применения стратегий обучения одаренных учеников в процессе преподавания учебных предметов начальной школы; стойкостью интересов к познанию нового, необычного.

Деятельностный компонент предполагает компетентное использование будущим учителем полученной системы знаний, умений и навыков в период педагогической практики. Он включает: потребность в педагогической деятельности, активную позицию в овладении знаниями о педагогической профессии, о правилах общения; стабильное эмоциональное состояние; способность использовать методики диагностирования интеллектуальной и других видов одаренности; научно обоснованные методы обработки результатов диагностики; способы организации научного исследования по проблемам развития одаренности учеников.

Регулятивный компонент характеризуется степенью уверенности в преодолении трудностей в овладении педагогической деятельностью. К нему относятся: знания принципов и правил самообразования, самовоспитания, самосовершенствования; умение усовершенствовать профессионально значимые качества.

Итак, на основе изучения современных подходов к определению содержания, структуры интеллектуальной культуры будущего учителя начальной школы, сделан вывод о необходимости рассмотрения этого феномена как сложного динамического образования, которое предусматривает наличие системы профессионально значимых (психолого-педагогических, профессиональных, методических) знаний, умений и навыков, приобретенного опыта и личностных качеств, которые обеспечивают его эффективное взаимодействие с учениками. Согласно этому подходу к структуре интеллектуальной культуры будущего учителя нами отнесено: мотивационно-эмоциональный, познавательный, деятельностный и регулятивный компоненты, каждый из которых характеризуется своими показателями и определяет успешность реализации будущим учителем деятельности в профессиональной и личностных сферах. Полученные данные являются основанием для разработки технологии формирования у будущего учителя начальной школы интеллектуальной культуры.

#### Список литературы

1. Годовникова Л. В., Можевитина В. И. Формирование интеллектуально-нравственной культуры учащихся в системе образования // Актуальные проблемы биологии, медицины и экологии: Сб. научн. работ. Томск, 2004. Вып. 1. С. 12 – 18.
2. Захарова І. О. Формування інтелектуальної культури старшокласників засобами математики. Автореф. дис... на соиск. уч. ст. кандидата пед. наук: 13.00.01. – «теория и история педагогики». Луганск, 1999. 24с.
3. Митник О. Діагностична основа розвитку інтелектуальної культури вчителя // Початкова школа. 2008. № 1. С. 40 – 46.
4. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. 450 с.

#### Development of aspect components in intellectual culture of future teachers at elementary school

*Tambovskaya C. V.*

*The South Ukrainian national pedagogical university of K.D.Ushinsky (Ukraine)*

*The article examines the essence of intellectual culture as cognitive, motivational and emotional, activity and regulative components' collection; the most important factors of its formation are presented; future primary teachers' intellectual culture aspect constituents are developed.*

**Keywords:** *intellectual culture; vocational training; the teacher of an elementary school.*

## Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до формування математичної компетентності дітей засобами інформаційно-комунікаційних технологій

У статті висвітлюються питання підготовки майбутніх вихователів до формування математичних компетентностей дошкільників засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Узагальнюється вітчизняний і світовий досвід пізнавального, інтелектуального розвитку дітей в процесі занять з математики. Автор аналізує специфіку підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі в класичному університеті із застосуванням засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

**Ключові слова:** математична компетентність, підготовка майбутніх фахівців дошкільної галузі.

Інформатизація світового простору, розквіт інформаційно-комунікаційних технологій, модернізація системи освіти потребують професійно підготовлених фахівців з відповідними світоглядними позиціями, з високим рівнем інформаційної компетентності, що зумовлює нові вимоги до системи освіти, у тому числі й дошкільної.

Організація навчально-виховного процесу у дошкільному навчальному закладі здійснюється відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» [2] і спрямована на реалізацію основних завдань дошкільного навчального закладу. Базовим компонентом дошкільної освіти визначається зміст навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі, який реалізується у відповідних програмах розвитку, навчання, виховання дітей: «Впевнений старт», «Дитина в дошкільні роки», «Дитина», «Українське дошкілля», «Я у Світі» [1], що рекомендовані Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України.

У даних програмах наголошено, що діти дошкільного віку мають набути вміння, навички роботи за комп'ютером. Так, впровадження у практику роботи дошкільних навчальних закладів Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» потребує нових методичних підходів до формування елементарних математичних уявлень, велику увагу приділено на розвиток математичних здібностей дошкільників, пов'язаних із сприйманням та виконанням логічних операцій на математичному матеріалі. Математика сьогодні – одна з найважливіших галузей знань сучасної людини, тому для успішного розвитку в суспільстві дитини потрібно забезпечити мінімумом математичних знань та уявлень. Успішність протікання мисленнєвої діяльності має забезпечуватись розвиненими відповідно до віку дитини процесами пам'яті, уяви, регулюватись увагою. Для вирішення завдань, поставлених програмою перед майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів, стає проблема використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій при формуванні елементарних математичних уявлень у дітей. Традиційна методика формування математичних уявлень у дошкільників неповною мірою розкриває дану проблему.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень щодо проблеми формування елементарних математичних уявлень дошкільників свідчить, що даною проблемою у різні часи опікувались: О. Брежнева, Г.Леушина, М. Машовець, Л. Метліна, Т.Мусейнова, Б. Нікітін, Сазонова, О. Столяр, О.Фунтікова, К.Щербакова, та ін. [6,7].

Зміни у системі дошкільної освіти, надання їй державно-національної спрямованості, вимагають від педагогічної науки пошуку нових шляхів вдосконалення рівня підготовки фахівців дошкільного профілю, які зумовлені нормативними актами: Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті» [3].

Розвивальний потенціал інформаційно-комунікаційних технологій з кожним днем набуває широкого розповсюдження у різні сфери освітньої діяльності. Так не залишається осторонь і дошкільна ланка. Питання щодо інформаційної підготовки студентської молоді досліджували В.Биков, М.Жалдак, Ю.Жук, А.Єршов, Ю.Машбиць Т.Тихонова та ін [5]. Не залишається проблема і серед українських дослідників, що висвітлювали питання застосування мультимедійних технологій в процесі навчання дітей дошкільного віку – С. Іванова, Н. Кириченко, О. Кореганова, Г. Лаврентьєва [4] та ін., проте питання формування ІКТ – компетенції майбутніх вихователів дошкільного фаху висвітлено вкрай недостатньо.

Отже, аналіз психолого-педагогічних досліджень щодо проблеми формування математичної компетентності дітей дошкільного віку дозволяє зробити висновок про значущість цієї науково-педагогічної проблеми. У зв'язку з цим, виникла нагальна потреба у посиленні ролі та озброєнні

<sup>8</sup> Таран Ірина Борисівна, асистент кафедри математичних методів та системного аналізу Маріупольського державного університету, м. Маріуполь, Україна

майбутніх вихователів відповідними ІКТ технологіями, що дозволить оптимізувати, підвищити ефективність даного процесу.

Таким чином, на сучасному етапі перед майбутніми вихователями стає таке педагогічне завдання: 1) розвивати у дітей пізнавальні процеси (пам'ять, увагу, мислення, уяву); 2) формувати математичну компетентність засобами ІКТ.

Метою статті є: на основі аналізу психолого-педагогічні досліджень та особистого практичного досвіду розглянути проблему підготовки майбутніх фахівців до формування математичної компетентності дітей завдяки системному застосуванню інформаційно-комунікаційних засобів.

Вдамося до аналізу роботи вихователя. Так, згідно Базового компонента дошкільної освіти України, вихователь має організовувати процес логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку не лише на спеціалізованих заняттях, а й протягом всієї життєдіяльності дитини у дошкільному навчальному закладі [9, с. 183].

Аналіз варіативних програм з математики в дитячому садку дозволяє зробити висновок, що основним у їх змісті є досить широке коло уявлень і понять: колір, кількість, число, множина, підмножина, величина, міра, форма; уявлення й поняття про простір і час.

Програма розвитку дитини «Я у Світі» наголошує, що в дошкільному закладі достатньо одного навчального заняття на день, вихователь має ретельно підходити до організації занять з формування елементарних логіко-математичних уявлень. У межах одного заняття необхідно не тільки займатися з дітьми засвоєнням навиків рахунку, вирішенням і складанням простих арифметичних завдань, але і знайомити їх з геометричними формами, поняттям множини, вчити орієнтуватися в часі і просторі.

Для дітей молодшого й середнього дошкільного віку більш природним є набуття знань, умінь в ігровій, конструктивній, руховій, зображувальній діяльності. О.Бойчук, Л.Фесюкова рекомендують краще проводити інтегровані заняття: математика й малювання, конструювання й математика, комп'ютерна грамота й математика тощо. Найбільш раціональним, за даними наукових досліджень (А. Бондаренко, Н.Гавриш) [1] є поєднання різноманітних ігрових методів і методів прямого навчання.

Саме тому навички роботи за комп'ютером мають великий потенціал щодо формування математичної компетентності дітей дошкільного віку. Це можливе за умови застосування спеціальних (діагностичних, розвивальних та навчальних) комп'ютерних ігор.

Численними дослідженнями (Л.Зайцева, В. Позднякова) доведено, що у процесі формування математичної компетентності дітей дошкільного віку провідна роль належить грі, яка є одним з найцікавіших видів людської діяльності і провідною діяльністю дошкільника, засобом його всебічного розвитку.

Щоб підвищити ефективність навчання дітей 5 - 6 років, рівень математичної компетентності майбутнім фахівцям дошкільної галузі необхідно опанувати такий комплекс знань, вмінь та навичок, який би дозволив впливати на рівень розвитку пізнавальної активності дітей, що стає можливим завдяки озброєнню їх цілим рядом інформаційно-комунікаційних засобів. Особливої уваги заслуговує опис унікальних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, реалізація яких створює передумови для покращення процесу формування математичної компетентності дітей дошкільного віку. Зазначимо ці можливості:

- а) зворотний зв'язок між користувачами та засобами інформаційних технологій;
- б) комп'ютерна візуалізація навчальної інформації про об'єкти, як реальних, так і «віртуальних»;
- в) автоматизація процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності, а також обробка результатів навчального експерименту з можливістю багаторазового відтворення фрагменту, або самого експерименту;
- г) автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного керування навчально-виховною роботою і контролю за результатами якості засвоєння матеріалу.

Реалізація можливостей інформаційних і комунікаційних технологій, що зазначені вище, дозволяє організувати такі види діяльності з використанням засобів ІТ для дітей дошкільного віку:

1. реєстрація, збір, накопичення, зберігання, обробка інформації про об'єкти, явища, процеси, які вивчаються, та передавання достатньо великих обсягів інформації, яка представлена у різноманітній формі;
2. інтерактивний діалог – взаємодія користувача з програмною та апаратною системою, яка характеризується реалізацією більш розвинених засобів ведення діалогу;
3. керування відображенням на екрані монітора моделей різних об'єктів, явищ, процесів, у тому числі і тих, які реально відбуваються;

4. автоматизований контроль (самоконтроль) результатів навчальної діяльності; корегування за результатами контролю, тестування.

Засоби інформаційно-комунікаційних технологій використовуються у сучасному освітньому процесі, перш за все, як засоби навчання при організації різних видів навчальної діяльності.

У Маріупольському державному університеті спеціалістами та магістрами спеціальності «Дошкільна освіта» в межах фахової підготовки вивчаються наступні навчальні дисципліни: «Основи інформатики», «Нові інформаційні технології», «ТЗН», «Комп'ютерні ігри в ДНЗ» та «Інформаційні технології в освіті та науці». Так під час вивчення дисципліни «Інформаційні технології в освіті та науці» студентами готується творчий проект під назвою «ІКТ в процесі навчання елементів математики дітей дошкільного віку», що дає можливість студентам опанувати певними ЗУН; вони при виконанні практичних завдань проекту створюють за допомогою програм Microsoft Power Point, Microsoft FrontPage, мови гіпертекстової розмітки HTML дидактичні ігри, електронні фрагменти посібників для проведення математичних та інтегрованих занять. Використовуючи різноманітні інтерактивні елементи майбутні педагоги створюють комп'ютерно-ігрові засоби, навчально-ігрові презентації для формування математичної компетентності. Проводячи на заняттях ділові ігри, студентами презентуються власні нароби завдяки засобам інформаційно-комунікаційних технологій, дотримуючись основних закономірностей та логіки пізнання дітьми дошкільного віку математичного світу.

Основними завданнями підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти для формування елементарних уявлень засобами інформаційно-комунікаційних технологій є: вивчення позитивних і негативних аспектів використання інформаційних та телекомунікаційних технологій при навчанні дошкільнят; формування уявлення про: роль і місце інформатизації освіти в інформаційному суспільстві, ефективне застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій, види технологій обробки, подання, зберігання і передачі інформації; формування знань про вимоги, що пред'являються до засобів інформаційно-комунікаційних технологій, основних принципах оцінки їх якості, навчання майбутніх педагогів дошкільної ланки стратегії практичного застосування засобів інформатизації у сфері освіти; формування мови інформатизації освіти (з паралельною фіксацією і систематизацією термінології); ознайомлення із загальними методами інформатизації, адекватними потребам навчального процесу, контролю та вимірювання результатів навчання дошкільнят, науково-дослідної та організаційно-управлінської діяльності навчальних закладів [5].

Набуті знання, студенти успішно реалізують під час проходження педагогічної практики - завдяки інформаційним технологіям проводиться діагностика рівнів розвитку творчих здібностей у дітей дошкільного віку.

У студентів формується розуміння того, що основне завдання майбутнього вихователя-наповнити повсякденне життя дітей цікавими справами, проблемами, ідеями, залучити кожну дитину в змістовну діяльність, сприяти реалізації дитячих інтересів і життєвої активності.

У процесі формування математичної компетентності чільне місце посідає оволодіння дітьми відповідними насамперед практичними, а також і розумовими діями. Математичні поняття починають формуватись у дитини завдяки діям із предметами, завдяки усвідомленню значення цих дій [7].

Передумовою оволодіння початковими математичними поняттями у дитини є формування розумових дій і операцій, які поступово складаються на основі зовнішніх практичних дій. Саме тому майбутні фахівці дошкільної галузі розробляючи практичні завдання для дітей обов'язково спираються на їх вікові психологічні та індивідуальні особливості. Так, розкриваючи тему «Геометрична фігура - квадрат», майбутні вихователі використовують інформаційні можливості програми Microsoft Front Page: дітям демонструються спочатку предмети, які візуально нагадують квадрат, потім складається периметр квадрату, далі він заповнюється кольором, а лише після цього дається визначення. Це дає можливість дітям самостійно доходити висновку під час практичних дій за комп'ютером. Надалі з рівня зовнішніх, матеріальних, ці дії поступово переводяться на вищий рівень і виконуються в розумі як внутрішні. Одночасно удосконалюються певні знання, поглиблюються й уточнюються.

Перелічимо основні можливості застосування засобів ІКТ майбутніми фахівцями з дошкільної освіти щодо формування математичної компетентності дітей:

1. Пошук та добір навчального матеріалу в Internet:

– малюнки, практичні завдання, додаткові відомості про застосування математики в житті, цікаві факти з історії математики, фізкультхвилинки, вірші, загадки презентації та математичні ігри, тощо.

2. Створення дидактичного матеріалу:

– таблиць, схем, асоціативних куштів, карток із завданнями, унаочнення матеріалу (за допомогою мультимедійної презентації).

3. Створення комп'ютерних ігрових вправ: (наприклад, підрахувати кількість фігур, виведених на екран, і натиснути відповідну цифрову клавішу, у записі арифметичних прикладів може бути пропущена одна з цифр, вимагається відновити запис та ін.);

4. Діагностика (пізнавальних можливостей, рівня розвитку, засвоєння матеріалу тощо).

5. Використання комплексу розвивальних, навчальних комп'ютерних і педагогічних програмних засобів.

Тому при підготовці майбутніх фахівців треба зорієнтувати їх на організацію цілеспрямованої систематичної роботи щодо організації пізнавальної діяльності дітей під керівництвом вихователя із застосуванням засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Теоретично обґрунтована та експериментально перевірена методика застосування ІКТ, створить атмосферу зацікавлення, дасть можливість варіювати засобами навчання дошкільників, уникнути стандартів і забезпечить цим активну розумову діяльність, усвідомлене засвоєння знань.

Вивчаючи дану проблему у психолого-педагогічних дослідженнях, оцінюючи їх новизну, теоретичну і практичну значущість, дійшли висновку про доцільність широкого застосування ІКТ у процесі фахової підготовки студентів педагогічних спеціальностей є насправді актуальною.

Здійснений нами аналіз досліджень не вичерпує усієї повноти стану розробки проблеми підготовки майбутніх вихователів до формування елементарних математичних уявлень дітей дошкільного віку із застосуванням інформаційно-комунікаційних засобів. На часі аналітичний огляд здобутків європейських учених з проблем математичної освіти дошкільників та інформаційної підготовки професійних майбутніх фахівців дошкільної освіти.

#### Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – 2-ге вид., випр. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
2. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду. – М., 1991.
3. Закон України «Про дошкільну освіту» К., – 2001.
4. Закон України "Про освіту". //Освіта. – 1991, 25 червня.
5. Кіт Г. І. Професійна підготовка студентів до здійснення логіко-математичного розвитку дошкільників // Дошкільна освіта. – 2004. – № 3 (5).
6. Основи комп'ютерної грамотності / Машбиц Е. И., Бабенко Л. П., Верник Л. В. та ін.; під ред. Стогнія А. А. – К.: Вища школа, 1998. – 215 с.
7. Щербакова К. Я. Методика формування елементарних математичних уявлень у дошкільників. – К.: «Вища школа», 1996.

#### **Training future specialists in the sphere of pre-school education in the aspect of formation of children's mathematical competence by means of information and communication technologies**

*Taran I.*

*Mariupol State University, Mariupol, Ukraine*

*The article highlights issues of training future pre-school teachers in the aspect of formation of children's mathematical competence by means of information and communication technologies. It has been generalized the domestic and international experience of cognitive and intellectual development of children when having mathematics classes. The author analyzes the peculiarity of training of future professionals in the field of pre-school education at classical university with the use of information and communication technologies.*

**Keywords:** *mathematical competence, training of future professionals of preschool education.*

**Тарасенкова Н. А., Богатирьова І. М., Бочко О. П., Коломієць О. М., Сердюк З. О.<sup>9</sup>**  
**Концептуальні засади розробки підручників з математики для 5 – 6 класів**

*Матеріали містять авторське бачення вихідних положень, спираючись на які стає можливою розробка сучасного підручника з математики для молодших підлітків. Виокремлено вимоги до змісту підручників для 5-6 класів, його апарату організації засвоєння та апарату орієнтування.*

**Ключові слова:** школа, навчання математики, молодші підлітки, підручник з математики, науково-педагогічні вимоги

Навчання математики в 5 – 6 класах основної школи є першим з двох основних етапів шкільної математичної освіти в Україні на її II ступені. Освітні завдання на цьому етапі реалізуються у процесі вивчення єдиного курсу математики. Його сучасні цілі і зміст визначаються Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти [1] та Програмою з математики для 5 – 9 класів [2]. Реалізація освітніх завдань здійснюється за допомогою комплексу підручників з математики, до якого входять окремі підручники для 5 класу і для 6 класу і які мають будуватися на спільних методологічних та науково-методичних засадах.

**Методологічні засади.** На сучасному етапі реформування системи освіти в Україні гуманістичні цінності освіти зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно орієнтовану. *Особистісно орієнтований підхід* в освіті розуміється авторами як побудова відкритої особистісної взаємодії у ході навчання, забезпечення умов для особистісного розвитку, розкриття здібностей, розуміння себе, становлення суб'єктності учня. Це передбачає звертання до суб'єктних проявів особистості та розуміння її внутрішнього світу. Спрямування навчання в особистісне русло означає його побудову на методологічних принципах гуманізму, реалізму, діяльності, самоорганізації складних систем, діалектичного редуccionізму, ціннісно-цільової сутності пізнання, інтегративності, діалогової взаємодії.

В основоположних державних документах зазначається [1; 2], що математика як предмет вивчення у школі має непересічне значення для становлення і розвитку особистості учнів. У процесі засвоєння і застосування математичних знань, навичок і вмінь закладаються об'єктивні передумови для збагачення не тільки суто математичного, а й загальнокультурного потенціалу школярів, створюються широкі можливості для формування й розвитку мислення, пам'яті, уявлень та уяви учнів, їх наукового світогляду, алгоритмічної, інформаційної та візуальної культури, вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між окремими фактами, обґрунтовувати твердження, математизувати реальні ситуації. За рахунок дидактично виваженої організації навчання математики видається можливим істотно впливати на інтелектуальний розвиток учнів, формувати позитивні риси особистості, розвивати розумову активність, пізнавальну самостійність, саморегуляцію, творчість у навчальній діяльності.

Необхідним є урахування особливостей системної організації сприйняття й опрацювання даних вербального і невербального характеру учнями 5-6 класів [3], а саме: при дії когнітивних подразників спостерігається нестійкість і велика рухливість активаційних процесів; характерними є широке одночасне залучення різних зон кори головного мозку на всіх етапах сприйняття й опрацювання даних (сенсорного аналізу, інформаційного синтезу, категоризації стимулу); виявляються вищі швидкості опрацювання даних структурами правої півкулі головного мозку; провідним, в основному, є наочно-образне мислення, яке наближається до оперування образами-категоріями (відомо, що такі образи є значно багатшими, аніж сконцентроване в понятті логізоване знання, тим більше тоді, коли словесно-логічне мислення ще не є досконалим, а знаходиться у стадії становлення); відбувається значне ускладнення системи пам'яті, при цьому обсяг пам'яті вірогідно зростає, а швидкість запам'ятовування зменшується.

Важливо формувати в учнів як логічне, так і візуальне мислення [3]. Спираючись на діалектику зв'язків між змістом і формою, необхідно урахувувати роль діалектичної єдності логічного і візуального у математичній підготовці учнів, завчасно виявляти можливі конфлікти між логічним і візуальним (як об'єктивно зумовлені, так і об'єктивно не зумовлені) та дидактично виважено добирати способи їх нівелювання.

Особливої пильності потребують конфлікти, що можуть виникнути під час декодування учнями змісту навчального матеріалу [3]. Саме тут постають питання забезпечення розуміння учнями змісту

<sup>9</sup> Тарасенкова Ніна Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор; Богатирьова Ірина Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент; Бочко Оксана Петрівна кандидат педагогічних наук, доцент; Коломієць Оксана Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент; Сердюк Зоя Олексіївна кандидат педагогічних наук, доцент; Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

в процесі самостійної діяльності. Не менш ретельно треба поставитись до мінімізації конфліктів, які пов'язані з процедурами перекодування під час самостійного опрацювання учнями навчального матеріалу і розв'язування задач. Такі конфлікти можуть мати велику потужність і призводити до гальмування когнітивних процесів та блокування в учнів спроможності самостійно приймати рішення.

Треба ураховувати і можливості проводити навчання математики у двох площинах – прямого навчання і навчання у фоновому режимі [3]. До останнього ми відносимо пропедевтику і непряме навчання. Під час навчання у фоновому режимі залучаються потужні ресурси сфери несвідомого учнів – збагачується досвід зорового упізнавання, накопичуються певні інтуїтивні передзнання, набувається досвід виконання окремих предметно-практичних дій. Відповідне розширення системи впливів стає можливим за рахунок спеціально побудованого зорового ряду навчання і системи вправ, спрямованих на випереджальне формування в учнів умінь виконувати певні види діяльності. Загалом, семіотичний простір, який вибудовується у ході навчання, має забезпечувати умови для вільного, психологічно комфортного життя учнів у світі умовностей шкільної математики, сприяти активному учінню, спонукати учнів до успішних самостійних дій.

Відповідно до *компетентнісного підходу*, кінцевим результатом навчання математики в 5 і 6 класах є певні компетентності, сформовані в учнів. Ми виходимо з того, що компетентність є особистісним утворенням, яке формується на основі здобутих знань, досвіду діяльності, вироблених ціннісних орієнтацій, ставлень, оцінок. Компетентність виступає результативно-діяльнісною характеристикою освіти. Це – спроможність діяти на основі отриманих знань. Опанування курсу математики на цьому етапі має забезпечувати формування в учнів як ключових (загальнокультурних), так і окремих предметних компетентностей, перелік яких наведено в Програмі з математики.

Згідно з науковими основами *діяльнісного підходу*, під час навчання математики має відбуватися засвоєння не лише готових знань, а й способів цього засвоєння, способів міркувань, які застосовуються в математиці. Спеціально організована предметна діяльність має виступати і метою навчання, і його засобом.

**Науково-методичні засади.** Зміст підручників ґрунтується на таких методичних засадах: 1) повна реалізація вимог Державного стандарту і Програми з математики; 2) науковість і доступність; 3) наступність у двох її функціях – компенсаторній та прогностичній; 4) пріоритет розвивальної функції навчання; 5) диференційована реалізованість; 6) особистісно орієнтований, компетентнісний та діяльнісний підходи до навчання; 7) формування стійкої мотивації до вивчення предмета.

*Науковість змісту* підручників має забезпечуватися в першу чергу логічно послідовним розміщенням навчального матеріалу, коректним формулюванням означень понять і тверджень, достатнім рівнем строгості міркувань. Логічне упорядкування і послідовність навчального матеріалу підручників має відповідати вимогам дидактики і математики як науки. Термінологія повинна бути сучасною, предметною й однозначною і відповідати вимогам ономії. Поняття мають вводитися в основному індуктивно, через опис, показ, характеристику. Треба, щоб властивості, які вивчаються, логічно виливали з узагальнення міркувань і практичних дій. Зміст окремих понять, наприклад, кута, трикутника, має розкриватися за допомогою означень, а їх обсяг – із залученням класифікацій (поділу понять за певною ознакою). З одного боку, це покращить засвоєння і застосування понятійного апарату підручника, а з другого – посилить зорове його сприймання. Введення понять має здебільшого спиратися або на малюнок, або побудову відповідного математичного об'єкта, або на розгляд життєвої ситуації. Важливо, щоб учням пропонувалося спочатку самостійно дати означення поняттю, сформулювати властивість, а потім порівняти їх з наведеними у підручнику. Умовиводи мають бути поділені на смислові блоки, що покращує усвідомлення їх учнями.

*Доступність* учням навчальних текстів, можливість самостійно їх опрацювати – одна з особливостей підручників. Навчальний матеріал має спиратися на наочність і математичну інтуїцію учнів, на їх життєвий досвід, що робить його доступним. Вивчення математичних фактів, як правило, повинно розпочинатися з аналізу учнем емпіричного досвіду (відповідних прикладів із доквілля, моделей чи малюнків), або з опису практичних дій. Це надаватиме змогу проводити невеликі дослідження, з'ясувати істотні ознаки понять, властивості чисел, геометричних фігур і на основі цього самостійно формулювати відповідні твердження. Самостійно оволодіти навчальним матеріалом допоможе і підкріплення його малюнками, які мають виконувати не лише ілюстративну, а й евристичну роль – доцільно, щоб на малюнках кольором виділялися дані і шукані величини, допоміжні побудови тощо. Кольорові фотографії та ілюстрації також повинні нести ретельно продумане дидактичне навантаження.



*Наступність* має реалізовуватися у двох її функціях. Компенсаторна функція забезпечує зв'язок із попереднім навчанням математики в початковій школі, уточнення, розширення і поглиблення змісту, виявлення і нівелювання особистих недоліків і прогалин у підготовці учнів. Прогностична функція забезпечує реалізацію пропедевтики навчання математики в наступних класах. Із цією метою, наприклад, можна: поняття натурального числа вводити на прикладах лічби не лише окремих предметів, а й їх груп або частин; поняття координатного променя не прив'язувати до його горизонтального розміщення; правила додавання і віднімання дробів з однаковими знаменниками, які вивчаються в 5 класі, формулювати з урахуванням правил дій із дробами з різними знаменниками, які вивчатимуться в 6 класі; вводити узагальнені схеми діяльності під час знаходження дробу від числа і числа за його дробом, відсотка від числа і числа за його відсотком (5 клас), які притаманні діяльності під час складання пропорцій (6 клас); поступово привчати учнів розуміти, що таке залежність величин, та виявляти такі залежності, що знадобиться їм при вивченні курсів алгебри і геометрії, тощо.

Зміст підручників має бути спрямований на *творчий розвиток* учнів. Розвивальний ефект здебільшого може досягатися на основі вироблення вмінь доказово міркувати і розв'язувати задачі, застосовуючи різні способи тощо. Але в підручниках значну увагу доцільно приділити й ознайомленню учнів зі значенням математики в діяльності людини нині і особливо в історичному контексті. Підручники повинні містити матеріал, пов'язаний із ціннісними орієнтаціями: фрагменти історії математики, довідки про долі вчених, які творили науку, про походження термінів і символів. Розвивальна функція навчання також може реалізовуватися шляхом персоніфікованого викладу матеріалу.

*Формування ключових компетентностей* учнів – одне із центральних завдань комплекту підручників. Побудова змісту та апарату організації його засвоєння мають бути спрямовані на формування в учнів: уміння вчитися; уміння спілкуватися державною, рідною мовами; загальнокультурної компетентності, що полягає у здатності учня аналізувати й оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності; математичної компетентності (як ключової) на рівні, достатньому для забезпечення життєдіяльності в сучасному світі, успішного оволодіння знаннями з інших освітніх галузей у процесі шкільного навчання, забезпечення інтелектуального розвитку учнів, розвитку їх уваги, пам'яті, логіки, критичного і творчого мислення та інтуїції, здатності чітко й аргументовано формулювати і висловлювати свої судження; міжпредметної компетентності; основ інформаційно-комунікаційної компетентності; соціальної, громадянської, здоров'язберезувальної компетентностей.

Підручники мають бути спрямовані на оволодіння учнями *предметними математичними компетентностями*, що передбачає: формування пізнавального ставлення до світу та спроможності доказово і несуперечливо міркувати як основ власного загальнокультурного розвитку; розширення знань про число (від вивчених у початковій школі натуральних чисел до раціональних), формування культури усних і письмових обчислень; формування в учнів функціональних передзнань, розуміння залежностей між величинами, зокрема поданих графічно; забезпечення початкового оволодіння учнями мовою алгебри, уміннями здійснювати перетворення буквених виразів, розв'язувати рівняння, нерівності, моделювати за допомогою рівнянь реальні ситуації, пояснювати здобуті результати; формування в учнів первинних стохастичних уявлень; забезпечення оволодіння учнями (в межах програми) мовою геометрії, розвиток їх просторових уявлень і уяви, конструктивних умінь; формування в учнів знань про геометричні фігури на площині, їх властивості, а також уміння застосовувати здобуті знання у навчальних і життєвих ситуаціях; формування в учнів уявлень про простіші геометричні фігури в просторі та їх властивості, а також первинні уміння застосовувати їх у навчальних і життєвих ситуаціях; формування в учнів знань про основні геометричні величини (довжину, площу, об'єм, міру кута), про способи їх вимірювання й обчислення для планіметричних і простіших стереометричних фігур, а також уміння застосовувати здобуті знання у навчальних і життєвих ситуаціях; ознайомлення з основами методу координат; формування в учнів початкових умінь користуватися математичною мовою, символічними, графічними і табличними даними; формування уявлень про математичні поняття, факти і методи як важливі засоби моделювання реальних процесів і явищ.

Підручники мають забезпечувати *диференційоване навчання* математики. Цьому сприяють вміщені зразки розв'язування типових задач, проблемні запитання і завдання, окремі рубрики для тих, хто цікавиться предметом, бажає поглибити свої знання. Задачі підручника повинні мати кілька рівнів складності, наприклад, початковий, середній, достатній і високий. Важливо, щоб задачі високого рівня складності включали елементи задач середнього і достатнього рівнів, а останні –

елементи задач початкового рівня. У підручниках задачі мають добиратися у суворій відповідності до порядку введення основних об'єктів засвоєння і в такій кількості, щоб учитель зміг організувати як фронтальну, групову та індивідуальну роботу на уроці, так і індивідуалізоване домашнє завдання, а також корегування знань й умінь учнів на наступному уроці у разі виявлення недоліків засвоєння попереднього навчального матеріалу. Завдання проблемно-пошукового характеру мають бути у кожному параграфі підручників, причому як у наборах задач, так і в основному тексті.

У підручниках має бути реалізовано *діяльнісний підхід* до навчання математики. Окрім сказаного вище, цьому сприяє наявність у кожному параграфі порад щодо того, як діяти у певній навчальній ситуації. Значну увагу важливо приділити систематизації навчального матеріалу (таблицям, схемам, задачам за даними таблиць, класифікаціям), що покращує застосування його до розв'язування задач, полегшує зорове сприймання тексту.

У підручниках необхідно реалізовувати *прикладну спрямованість* змісту. Треба всюди, де це можливо, не лише показати виникнення математичного факту із практичної ситуації, а й проілюструвати застосування його на практиці.

Підручниками має забезпечуватися *організація самостійної роботи учнів*. Цьому сприяють, крім вказівок і порад, контрольні запитання (після кожного параграфа) і запитання узагальнювального характеру та тестові завдання (після кожного розділу). Особливість їх в тому, що на кожне запитання у відповідному параграфі має бути точна відповідь, а всі запитання повинні охоплювати весь основний зміст підручника.

У *структурі кожного підручника* доцільно виділяти: розділи, параграфи, матеріал для узагальнювального повторення курсу, відповіді та вказівки до задач, додатки з довідковими відомостями, предметний покажчик.

Важливо, щоб кожен розділ розпочинався переліком передбачуваних пізнавальних результатів («У розділі дізнаєтесь ...»), а завершувався рубрикою «Перевірте, як засвоїли матеріал розділу». Тут подано контрольні запитання узагальнювального характеру і тестові завдання.

Навчальні тексти мають бути написані так, щоб залучити учнів до співпраці. Тексти треба позбавити надмірної повчальності, а бути сповненими повагою до школяра, який долучається до нелегкої справи – пізнання нового, невідомого, не завжди простого.

Діалогічність має забезпечуватися як прямо – запитаннями у тексті, задачах, апараті організації засвоєння, так і опосередковано. Важливо, щоб усі навчальні тексти й тексти задач були написані у звертальній формі, у викладі навчального змісту були застосовані спеціальні прийоми, спрямовані на те, щоб учні самостійно могли дійти до проблемного запитання, яке далі ставитиметься в навчальному тексті. Все це сприятиме безпосередньому запровадженню інтерактивних технологій навчання.

Загалом, тексти підручника мають бути ємними й водночас лаконічними. Мотивація навчальної діяльності учнів має забезпечуватися повною мірою на всіх її етапах.

Важливо, щоб підручники містили достатнє українознавче наповнення. Це життя і наукова діяльність відомих математиків і педагогів України. Кольорові фотографії та ілюстрації мають нести ретельно продумане відображення довкілля України. Зміст задачного матеріалу теж, де це доцільно, повинен мати українознавче наповнення.

Підручники через зміст, методичний апарат, оформлення повинен сприяти вихованню в учнів уважності, спостережливості, зацікавленості, відповідальності, акуратності, точності, становленню позитивної Я-концепції, відчуженню ситуацій успіху тощо.

Апарат орієнтування підручників повинен включати: переднє слово до учнів; зміст; рубрикацію; піктограми; предметний покажчик; колонтитули. Його дидактично виважена побудова дозволить також активно впливати на формування в учнів раціональних способів пізнавальної діяльності, умінь орієнтуватися не лише у текстах підручника, а й інших друкованих та веб-видань.

### Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>
2. Математика: Навчальна програма для учнів 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів: [електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational\\_programs/1349869088/](http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1349869088/)
3. Тарасенкова Н. А. Використання знаково-символічних засобів у навчанні математики: Монографія. – Черкаси: «Відлуння-Плюс», 2002. – 400 с.

## Conceptual principles of development of textbooks on mathematics for 5 – 6 classes

Tarasenkova N., Bogatyreva I., Bochko O., Kolomiets O., Serdyuk Z.

Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Cherkasy, Ukraine

*Materials containing the authors' view of assumptions, based on which it becomes possible to develop a modern textbook on mathematics for younger teens. Requirements for the content of textbooks for 5-6 classes, his apparatus of assimilation and apparatus of orientation are singling out.*

**Keywords:** school, teaching mathematics, younger teens, textbook of mathematics, science and educational requirements

Терентьєва Н. О.<sup>10</sup>

### Ноосферна освіта в контексті сталого розвитку: університетський сектор

*У статті розкривається питання ноосферної освіти в контексті сталого розвитку, можливості формування ноосферної свідомості в університетському секторі вищої освіти, зокрема в мультикультурних навчальних і дослідницьких університетських центрах (мегацентрах / мегауніверситетах), наводяться окремі положення ноосферної концепції В. Вернадського щодо вищої освіти.*

**Ключові слова:** університетська освіта, ноосферна освіта, ноосферна свідомість, екологічне мислення, людина ноосфери (*Nomo noospheratum*).

Процеси змін, які відбуваються в світі відповідно до усвідомлення недоцільності парадигми економічного зростання, та зміни її новою альтернативною парадигмою коеволюції (постійна взаємодія людських та природних систем, їх взаємний вплив та постійна адаптація до змін), спрямував розвиток суспільних систем, включаючи освіту та науково-техніко-технологічний прогрес, у бік гармонізації, відповідності майбутнім потребам людства, збереження навколишнього природного середовища та природно-ресурсного потенціалу, тобто започатковано перехід до так званого сталого розвитку (*sustainable development*). І хоча наприкінці ХХ століття термін сталий розвиток застосовувався переважно для природничо-економічної сфери, початок ХХІ століття характеризується широким розумінням сталого розвитку, який визначено як “перспективну ідеологію ХХІ століття” [5, 12] і тлумачиться як “зобов’язання суспільства діяти у спосіб, що підтримуватиме життя, і дозволить нашим нащадкам жити комфортно у дружньому, чистому і здоровому середовищі” (Всесвітній комітет з питань довкілля і розвитку при ООН) [5, 10]. Досить детально питання визначення і сутності стратегії сталого розвитку, завдання і головні принципи переходу до сталого розвитку, історія формування концепції та аналіз основних нормативних документів представлено у праці “Стратегія сталого розвитку” (2012) [5, 9-31].

Питання сталого розвитку є предметом дослідження фахівців природничої, соціальної, технічної, філософської, економічної, політичної, освітянської сфер, що доводить інтеграційний характер проблематики та необхідність створення концепції (стратегії). Ядром концепції сталого розвитку визначено “збереження людини як біологічного виду та прогресивний розвиток її як особистості” [5, 15].

Метою нашої наукової розвідки визначаємо окреслення ноосферної освіти як необхідної умови формування *Nomo noospheratum* в контексті сталого розвитку.

Концепція переходу України до сталого розвитку визначає цілісну систему поглядів на сталий розвиток України, правові основи, принципи, завдання та організаційні заходи переходу держави на засади сталого розвитку і є базою для розробки стратегії сталого розвитку, державних програм, проектів соціально-економічного розвитку на найближчу на віддалену перспективу. Цим документом надається тлумачення сталого розвитку як такого розвитку суспільства, за якого задоволення потреб теперішніх поколінь не повинно ставити під загрозу можливості майбутніх поколінь задовольняти свої потреби, для чого необхідне узгодження екологічних, економічних та соціальних складових розвитку [5, 307].

Освітня сфера чітко не прописана у жодній з цих складових, хоча опосередковано можна віднести її до всіх складових розвитку держави, оскільки без кваліфікованих фахівців неможливе прийняття доцільних та далекоглядних рішень в жодній сфері господарства країни. Освіта і наука, як зазначено

<sup>10</sup> Терентьєва Наталія Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант, Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України

у розділі 7 Концепції, має створити методологічні та технологічні основи для екологічних, економічних та соціальних перетворень через формування інтелектуального потенціалу нації та духовності громадян [5, 322].

Результатом та специфічною особливістю нової освіти є зміна типу людини, що характеризуються новим, так званим, ноосферним, або екологічним мисленням, екологічною культурою та екологічним світоглядом. В. Панченком, на основі аналізу ідей А. Бергсона, В. Вернадського, Т. де Шардена було виокремлено головні етапи розвитку екологічного мислення в свідомості людини, зокрема: *Homo ludens* (людина гри), *Homo faber* (людина праці), *Homo sapiens* (людина розумна), *Homo amicus* (людина духовна), *Homo noospheratum* (людина ноосфери) [4, 22].

На думку науковців, зокрема М. Євтуха, О. Сухомлинської, Т. Тхоржевської, Л. Хоружої, Г. Шевченко та інших сучасна людина досягла етапу *Homo amicus* (людина духовна), оскільки в цілому усвідомила перспективу майбутнього як високomorальних духовних особистостей, які знаходяться у симбіотичному зв'язку з навколишнім середовищем. На нашу думку, в контексті сталого розвитку варто вже не тільки замислюватись над наступним етапом – *Homo noospheratum* (людина ноосфери), тобто людина, яка має ноосферне мислення, ноосферну свідомість, а й здійснювати певні кроки, зрушення до формування такої людини.

На початку 90-х років ХХ століття до ноосферної свідомості включили такі компоненти як наукову, феноменологічну, екологічну, гуманістичну, всесвітню свідомість та самовизначення особистості як ноосферної людини [1, 13].

Оскільки сучасна вища освіта, зокрема її університетський сектор, який орієнтований на поєднання наукової, викладацької та просвітницької діяльності, перебуває на етапі, що передбачає орієнтацію не тільки на процесуальну, а й на результатну складову (компетентнісний підхід), вбачаємо за продуктивне окреслити наукову свідомість за О. Буровським як готовність визначати межі своєї компетентності, отримувати та верифікувати знання, доцільно застосовувати їх у життєвій практиці.

Ідея ноосферної освіти (або ноосферного підходу у вищій освіті) не є новою. Наприкінці ХІХ – початку ХХ століття В. Вернадський в науковому доробку обґрунтував ідеї взаємообумовленості науки і суспільного розвитку, типу мислення людини і стану університетської освіти, виховання і просвітництва, наукового знання та державної політики, техніко-технологічного розвитку і перспектив суспільно-економічного зростання тощо.

З позицій ноосферної концепції В. Вернадського (початок ХХ століття), відповідно до якої ноосфера є геоцентричним поняттям, людина, на відміну від техносферного, антропософського, соціосферного, пневмосферного підходів (А. Павлов, І. Гревс, А. Ферсман, П. Флорентійський), не керує розвитком ноосфери, а перебуває, бере участь у її розвитку (еволюції) [3, 3]. Це, в свою чергу, вимагає усвідомлення себе (людини) як складової, яка перебуває у постійній взаємодії та взаємозалежності з іншими складовими ноосфери, тобто потребує формування нового ноосферного мислення, яке, за нашим переконанням, може бути сформоване / або доформоване саме в університетах.

Університет як мегацентр, мегаутворення, яке містить дослідницьку, викладацьку, техніко-технологічну, навчальну, творчо-пошукову та ін. складові, необмежений територіально (відкритий освітній простір), з випереджувальним характером навчання (поєднання науки і навчання / викладання), творчим простором та умовами для саморозвитку і самовдосконалення особистості є саме тим осередком, у якому через комунікацію та дослідження відбувається формування людини майбутнього – *Homo noospheratum*. Наголосимо, що створення мультикультурних дослідницьких та навчальних університетських центрів (мегацентрів навчання і науки) є однією з концептуальних позицій щодо статусу та діяльності університетів (М. Євтух, Н. Терентьєва) у контексті розширення транскордонного співробітництва, яке є пріоритетною позицією стратегії сталого розвитку.

Університет можна вважати когнітивною моделлю всесвіту, де поєднані знання про цілісність буття, природні процеси та закономірності, теологічні, соціально-економічні, юридичні, історико-культурні, лінгвістичні, психологічні та інші феномени, серед яких живе та діє людина. Університетське знання охоплює всесвіт у всіх його масштабах та вимірах – від космічних систем до мікропроцесів, від глибокого минулого до перспектив і прогнозів майбутнього розвитку. Університет, як інституція, всіх своїх членів єднає духовно та пропагує, насамперед, наукове пізнання. Університет, безперечно, має брати безпосередню участь у вирішенні глобальних цивілізаційних проблем, забезпеченні сталого розвитку, бути скарбницею знань, передавачем знання і досвіду, пошукувачем істини і пізнання світу та людини в цьому світі, творцем людської особистості.

Протягом історії структура університетів, пріоритети, напрями їхньої діяльності неодноразово змінювалися, відображаючи не лише національно-історичні традиції та особливості, а й вимоги часу, його специфіку. Сучасність поставила перед університетською освітою низку проблем, що потребують і теоретичної обґрунтованості, і тактичної оперативності щодо їх розв'язання, зокрема, оновлення змісту університетської освіти та її технологічної компоненти як визначальних факторів формування інтелектуального потенціалу суспільства будь-якого типу; оскільки саме університети, більш ніж інші соціальні інституції, здатні передбачити, виокремити значуще і бути провідником нового у суспільстві.

Перебуваючи на етапі К-суспільства (суспільства, побудованого на знаннях, яке характеризується поєднанням людської творчої та інформаційно-технологічної складових) постіндустріальна цивілізація характеризується обов'язковою зміною ролі і місця освіти й науки в суспільних відносинах, що пов'язано із новим способом організації виробництва, зміною системи взаємодії людини з природою, місця і ролі людини в суспільстві, ролі й цінності наукових знань у суспільних відносинах, зміною як ідеологічної, так і цільової основи науки.

Нові знання, генеровані наукою, підготовка високоякісного людського капіталу на базі якісної освіти, створення додаткових багатств виробничим сектором та бізнесом – невіддільні компоненти сучасного суспільства, побудованого на знаннях. У такому суспільстві відбувається поступове заміщення традиційних індустріальних засобів виробництва новими, продукуючими прогресивні знання.

Місце та роль держави у світовому співтоваристві пов'язані з його здатністю виробляти, споживати та застосовувати нові знання та технології. Ці процеси безпосередньо залежать від чотирьох складових: науки, освіти, виробництва та бізнесу, загальним інструментом для яких є інформаційні та комунікаційні технології (ІКТ).

В епоху науково-технічної революції (XX століття) рівень освіти почав визначати здатність країн використовувати у виробництві найновіші досягнення науки й техніки. XXI століття – століття інформаційно-комунікаційних технологій докорінно змінило роль та місце інформації у світі, і змусило вживати заходів щодо реформування систем освіти, зокрема вищої, оскільки значущим є не засвоєння певної сукупності знань, а здобуття, інтерпретація, перерозподіл, генерування та застосування інформації.

Величина потенціалу вищої школи (включаючи університетську освіту) визначається рівнем кваліфікації та чисельністю наукових, науково-педагогічних, інженерно-технічних та допоміжних кадрів вищих навчальних закладів, величиною та структурою контингенту студентів, рівнем розвитку матеріально-технічної бази, масштабами залучення ресурсів сторонніх організацій, ефективністю використання наявних ресурсів, розвитком міжнародних зв'язків тощо.

В університетах готують не представника окремої професії, а громадянина – носія цінностей суспільства. Досягти успіху можна тільки двома способами – через якісну освіту та новітні технології. Університетська освіта має бути заснована на наукових дослідженнях, а студенти мають отримувати передові – авангардні, модерні знання. Університетську освіту в умовах нового суспільства розглядаємо як процес та результат активного, діяльнісного засвоєння загальних способів освітньо-науково-виробничої діяльності (система «освіта – наука – виробництво») [7].

На переконання В. Вернадського людина має бути не просто навчена, а освічена, тобто мати світогляд, не обмежений предметними рамками, закладений фундамент науково знання людства, бути готовою до постійного розвитку з урахуванням технічної та технологічної складових.

В. Вернадський виокремлював основні фактори, які здійснюють особливий вплив на вищу школу. Це, в першу чергу, зріст наукового та прикладного знання як у техніці, так і у суспільних формах життя. Такий зріст знання відбувається циклічно, що і спричиняє, в свою чергу, накопичення знання, впровадження його в практику, швидкість наукового розвитку та зміну суспільного устрою, що приводить до зміни типу суспільства (цивілізації), оскільки старі уклади передачі молодим поколінням наукових досягнень швидко застарівають, і все це вимагає створення нових форм, які спричиняють введення надбань науки і техніки у вищу освіту, в суспільну свідомість та спричиняють швидке використання в житті отриманих результатів [6, 35]. “Життя створює все новіше, більш могутні форми наукових організацій, які дозволяють досягнути нових, раніше не гаданих наукових успіхів доцільною організацією колективної наукової роботи, докорінним чином змінює уклад та характер вищої школи нашого часу” [2, 244].

В. Вернадський постійно наголошував на тому факті, що наука завжди носить випереджувальний характер. У статті “Задачі вищої освіти нашого часу” він писав, що “... поряд з ростом науки в новітній історії вищої школи слід прийняти до уваги ще одну рису нашого часу – демократизацію

життя, її гуманність, зростаючий ріст демократії, зростання значення в житті, як суспільному так і державному, демократичних норм та принципів. За своїми основами наука є глибоко демократичною, так як вона має своїм джерелом лише силу розуму та глибину натхнення людської особистості, і в своїх результатах абсолютно не пов'язана з будь-якими формами суспільного ладу” [2, 244]. І далі, “...демократизація життя та державних форм проникла в усю вищу школу нашого часу; її вплив з кожним поколінням все більш посилюється. Лише наука та тісно пов'язана з нею техніка викликають єдність культури для всього людства. Однією з форм організації наукової роботи та головним чином проникнення її в загальнолюдську культуру є вища школа” [2, 245].

Важливою думкою В. Вернадського є ідея про двосторонній взаємозалежний зв'язок науки і життя, місця і ролі наукових знань в ньому. Демократизація і гуманізація життя багато в чому, на його думку, визначають основні напрямки реформування освіти: “...Вища освіта нашого часу зараз знаходиться в рухомому стані, в епісі швидкого зростання, який обумовлений головним чином трьома загальними для всього людства обставинами: розвитком знання та його наукової організації; демократизацією суспільного та державного життя та поширенням єдиної культури на всю земну кулю. Ці фактори впливають на вищу освіту всіх країн та народів. Всюди та завжди сучасна вища школа, яку поставили в невідповідні їй межі життя, завжди буде намагатися їх зруйнувати...” [2, 248].

На підтвердження циклічності розвитку всесвіту, дієвості хвильового методу дослідження і методу великих інноваційних циклів ідеї В. Вернадського практично через століття знайшли повне відображення у сучасній університетській освіті та у Концепції переходу України до сталого розвитку. Концепція, окрім зазначеного на початку статті, визначає основні принципи, пріоритети, заходи, напрями змін у культурі, науці та освіті, серед яких у контексті формування людини ноосфери виокремимо наступне: формування нового світогляду, розвиток екологічного мислення, розробка та впровадження наукоємних технологій, захист культурного простору від негативних впливів глобалізації, подолання ментальної відчуженості, інституційне забезпечення природно-ресурсного потенціалу, моніторинг, моделювання та прогнозування екологічних та соціально-економічних процесів тощо.

Перспективами подальших досліджень вбачаємо окреслення тенденцій реорганізації університетської освіти України у контексті переходу до сталого розвитку.

### Література

1. Буровский А. М. Концепция ноосферы В. И. Вернадского и создание новой школы / А. М. Буровский // Педагогика. – № 6. – 1993. – С. 13 – 17.
2. Вернадский В. И. Начало и вечность жизни / В. И. Вернадский. – М.: Сов. Россия, 1989. – 704 с.
3. Наумов Г., Черненко В. «Учащийся народ» (проблемы ноосферного образования) / Г. Наумов, В. Черненко // Імідж сучасного педагога. – № 5-6 (34-35). – 2003. – С. 3 – 6.
4. Панченко В. Науково-світоглядні погляди В. І. Вернадського і сучасні підходи до формування екологічної свідомості учнівської молоді / В. Панченко // Імідж сучасного педагога. – № 5 – 6 (34-35). – 2003. – С. 19 – 23.
5. Стратегія сталого розвитку: Підручник / [Боголюбов В. М., Клименко М. О., Мельник Л. Г., Прилипко В. А., Клименко Л. В.]. За ред. В. М. Боголюбова. – Херсон: Олді-плюс, 2012. – 446 с.
6. Терентьева Н. Ідеї В. І. Вернадського про взаємообумовленість розвитку науки і суспільства / Н. Терентьева // Імідж сучасного педагога. – № 5 – 6 (34-35). – 2003. – С. 35 – 37.
7. Терентьева Н. Підготовка наукової еліти в університетах України в умовах нового інформаційного суспільства: проблеми, перспективи / Н. Терентьева // Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (28-29 березня). – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – С. 160 – 167.

### Noospheric education in the context of sustainable development: university segment

*Terentieva N.*

*Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

*This article is devoted the question of noospheric education according to sustainable development, the possibility of noospheric consciousness forming at the universities, particularly in multicultural education and university research centers. Some aspects of V. Vernadsky's noosphere conception in higher education are represented.*

**Keywords:** *university education, noospheric education, noospheric consciousness, ecological mentality, man of noosphere (Homo noospheratum).*

## Соціально-економічна зумовленість інформатизації ВНЗ

У статті розкрито сутність соціально-економічного механізму інформатизації ВНЗ. З'ясовано, що впровадження комп'ютерної техніки та на її основі інформаційних технологій у навчальний процес ВНЗ дозволяє інтенсифікувати його, прискорити процес пошуку, оброблення та передавання необхідної інформації, тобто ефективно розв'язувати економічні та соціокультурні завдання.

**Ключові слова:** соціально-економічна зумовленість, інформатизація, вища школа.

Проблема інформатизації у процесі фахової підготовки спеціалістів, визначення її змісту і складників перебуває в полі посиленої уваги таких учених, як: Н. Джинчарадзе, В. Беспалько, Р. Вільямс, Б. Гершунський, Д. Джонассен, М. Жалдак, В. Зінченко, К. Колін, Ю. Машбиць, Ю. Рамський, М. Сараф, І. Следзинський, А. Урсул та інші. Водночас окреслені питання досліджуються науковцями в загальнотеоретичному плані, без урахування вимог конкретної професійної діяльності майбутнього фахівця. Водночас, існує низка професій, для яких високий рівень інформатизації є вкрай необхідним.

Професійна діяльність багатопланова за своїм змістом і охоплює широке поле наявних у суспільстві соціальних відносин і процесів. Це є зрозумілим, оскільки основною функцією професійної діяльності є регулювання розвитку людини як соціального індивіда, його адаптація до умов і вимог сучасного суспільства. Виникає низка об'єктивних чинників, які вимагають якісної зміни технології оброблення інформації. Це, з одного боку, необхідність створення інформаційно-аналітичної бази, яка надає змогу розробляти фахово орієнтовані програми, вести облік і моніторинг емпіричних фактів.

Мета статті – розкрити сутність соціально-економічного механізму інформатизації ВНЗ.

Визначною є роль комп'ютерних телекомунікацій у задоволенні інформаційних потреб суспільства. Комп'ютерні телекомунікації – це різновид інформаційних технологій, які базуються на використанні глобальних комп'ютерних мереж.

Аналіз нової ролі телекомунікаційних технологій викликає і позитивні, і критичні зауваження щодо можливостей цих технологій розв'язати соціокультурні запити людини.

Створення всесвітньої планетарної мережі Інтернет зумовило виникнення і функціонування багатьох ресурсів, водночас офіційній перелік їх відсутній. Кожен, хто має вихід в Інтернет, може в будь-який момент створити новий ресурс, тому складність полягає в тому, щоб з'ясувати якість освітніх послуг, пропонуєваних інтернетівськими ресурсами. Варто пам'ятати, що Інтернет – динамічна система і що її період напіврозпаду складає близько чотирьох років, що означає: протягом року в типовому каталозі мережевих ресурсів втрачає актуальність приблизно 25% даних.

Суперечність реалізації соціально-економічного механізму інформатизації ВНЗ полягає також у тому, що якість мережевих ресурсів є неоднаковою. Дослідники зауважують, що теперішній Інтернет – щось інше порівняно з тим, чим він був п'ять років тому. Люди стикаються із нескінченним потоком оголошень і перенасичуються, не знайшовши потрібної інформації. Інтернет трансформувалася з доволі рафінованого академічного ресурсу в комерційний об'єкт, що не тільки розширює його, а й може водночас викликати певну нейтральність або негативне сприйняття навчальної інформації.

Поняття «інформаційне суспільство» на сучасному етапі розвитку суспільства має статус, який означає новий соціальний порядок, суттєво відмінний за своїми характеристиками від попереднього. Це поняття досліджувалось в дихотомії «індустріальне – постіндустріальне суспільство». Така парадигма досліджень виникла не випадково: вона фіксувала появу нової галузі економіки – інформаційної економіки. У цьому зв'язку перші дослідження інформаційного суспільства економічно (Р. Дарендорф [7], Дж. Гелбрейт [2], Д. Белл [1]) або технократично (А. Гоулднер [8]) орієнтовані. Вітчизняна наука звернулася до даної проблематики порівняно недавно. Представниками цього напрямку досліджень є В. Гавловський, В. Гальчинський, В. Цимбалюк. Серед російських вчених слід відзначити Г. Артамонова, Р. Абдєєва, В. Іноземцева, Н. Іванова, А. Урсула та інші.

Проаналізуємо основні ознаки інформаційного суспільства.

У. Мартін розглядає інформаційне суспільство як єдине ціле, що містить різні елементи – починаючи від інформаційних систем, які забезпечують функціонування суспільства, і закінчуючи економічними, соціальними і політичними питаннями, які пов'язані з інформаційним суспільством. Таке розуміння соціально-економічного процесу інформатизації вищої школи дозволило науковцю

<sup>11</sup> Топузов Михайло Олегович, аспірант, Інститут вищої освіти НАПН України

сформулювати таку дефініцію: «Інформаційним є таке суспільство, в якому якість життя, так само як і перспективи соціальних змін і економічного розвитку, найбільше залежать від інформації і від її використання. В такому суспільстві життєвий рівень, структура праці і відпочинку, система освіти і ринок суттєво залежать від прогресу в інформації і знаннях. Це є очевидним, виходячи зі збільшення інформаційних продуктів і послуг, які передаються різними способами, багато з яких є електронними» [9, с. 26].

На думку російського вченого А. Ракітова, суспільство вважається інформаційним, якщо: 1) будь-який індивід, група осіб, підприємство чи організація у будь-якій точці країни й у будь-який час можуть отримати за відповідну плату чи безкоштовно на основі автоматизованого доступу і систем зв'язку будь-яку інформацію і знання, необхідні для їх життєдіяльності та вирішення особистих або соціально значущих завдань; 2) у суспільстві виробляється, функціонує і є доступною будь-якому індивіду, групі чи організації сучасна інформаційна технологія; 3) наявні розвинуті інфраструктури, що забезпечують створення національних інформаційних ресурсів в обсязі, необхідному для підтримки науково-технологічного і соціально-історичного прогресу, що постійно прискорюється; 4) відбувається процес прискореної автоматизації та роботизації всіх сфер і галузей виробництва й управління; 5) відбуваються радикальні зміни соціальних структур, наслідком яких виявляється розширення сфери інформаційної діяльності й послуг [5, с. 10].

Відповідно до назви основного ресурсу – *інформація* нині широко використовується термін *інформаційне суспільство*, яке розуміють як суспільство, в якому діяльність людей здійснюється на основі використання послуг, що надаються за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Інформацію нерідко розглядають як головний об'єкт людської діяльності, як головне багатство, а виробництво і перероблення інформації – як головний зміст людської праці [4, с. 26]. Нині інформаційна потреба суспільства переходить від кількісних характеристик до якісних. Діяльність окремих людей, груп, колективів і організацій нині більше починає залежати від їхнього інформування і здатності ефективно використовувати наявну інформацію. Перш ніж розпочати певну діяльність, необхідно провести велику роботу зі збирання й перероблення інформації, її осмислення й аналізу. Пошук раціональних рішень у будь-якій сфері вимагає оброблення значних обсягів інформації, що часом неможливе без залучення спеціальних технічних засобів.

У науковій літературі існують два підходи до аналізу проблем інформатизації. Це, так звані, *соціокультурний* та *соціотехнічний* підходи. Прихильники першого підходу (Н. Ващокін, О. Вершинська, О. Єршов, В. Михайловський, А. Урсул) розглядають, в основному, як інформація та знання впливають на соціум і на людину. Процес інформатизації суспільства вони пов'язують зі скороченням матеріального виробництва, зростанням виробництва послуг та ростом безробіття. Для них важлива не наявність інфраструктури, а якість інформації, що циркулює в суспільстві. Інформація повинна бути цікавою та привабливою для мільйонів людей. Вони стверджують, що інформаційне суспільство – це суспільство людей, а не сукупність технічних засобів.

З позиції другого підходу (В. Копилов, К. Курбаков, В. Симоненко та ін.) корелюють із теорією технологічного детермінізму. Вони розглядають інформатизацію як зміни в різних галузях суспільного життя в результаті впровадження нової техніки та технологій. Так, К. Курбаков [4, с. 73] визначає інформатизацію як комплексний процес інформаційного забезпечення соціально-економічного розвитку суспільства на базі сучасних інформаційних технологій та існуючих технічних засобів. Отже, інформаційне суспільство, в першу чергу, характеризується не наявністю промисловості, сільського господарства чи сфери послуг, а їх взаємодією через інформаційні процеси та з їх допомогою. У всіх цих галузях найважливішою сферою діяльності є виробництво та перероблення інформації.

У розглянутих нами підходах сам соціум представлений пасивно. Спостерігається відрив суб'єкта інформатизації від її об'єкта. Однак не лише інформатика впливає на суспільство, а й саме суспільство визначає умови та механізми функціонування інформації в суспільстві.

Усвідомлення ролі інформації, що відбулося завдяки процесу інформатизації, змінило уявлення про суспільний розвиток і соціальний прогрес і стало причиною формування інформаційного підходу до суспільства в цілому та його елементів зокрема. Інформатизація є причиною високої динаміки соціокультурних явищ у сучасному суспільстві.

Отже, впровадження комп'ютерної техніки та на її основі інформаційних технологій у навчальний процес ВНЗ дозволяє інтенсифікувати його, прискорити процес пошуку, оброблення та передавання необхідної інформації, тобто ефективно розв'язувати економічні та соціокультурні завдання.

Водночас, слід зауважити, що трудовий процес – це системне утворення, яке складається із взаємопов'язаних елементів: людини праці, предмету праці, засобів праці, способів перетворення



предмета праці на продукт (технології), організації та економіки. Без відповідної підготовки спеціалістів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у подальшій трудовій діяльності, автоматизація та комп'ютеризація не підтверджують очікуваних результатів. Це зумовило необхідність введення в понятійно-термінологічний апарат сучасної науки терміна *ключова кваліфікація спеціаліста*, під якою розуміють поліпрофесійні знання та вміння індивіда, які виходять за рамки визначеної професійної підготовки (кваліфікації); ідеться насамперед про знання і вміння, які характеризуються широким спектром дії в кваліфікаційній структурі спеціаліста, забезпечують його конкурентоздатність і професійну мобільність.

### Література

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М.: Academia, 1999. – 597 с.
2. Гэлбрейт Д. Новое индустриальное общество / Д. Гэлбрейт. – М.: Прогресс, 1969. – С. 204-207.
3. Иванов Н. А. Концепция информационного общества в современной философии / Н. А. Иванов. – М.: Наука, 1995. – 288 с.
4. Курбаков К. И. Информационный ресурс и национальная система баз данных и баз знаний высшей школы России / К. И. Курбаков // Проблемы информатизации. – 1993. – № 3 – 4. – С. 73.
5. Ракитов А. И. Глобальная информатизация и информатизация советского общества / А. И. Ракитов // Сб. н. тр. «Социальная информатика» – М.: ВКШ при ЦКВЛКСМ, 1990. – С. 14 – 16.
6. Урсул А. Информатизация общества / А. Урсул. – М.: Наука, 1990. – 136 с.
7. Darendorf R. Class and Class Conflict in Industrial Society / R. Darendorf. – Stanford (Calif): Stanford University Press, 1959. – P. 276 – 277.
8. Gouldner A. W. The Future of Intellectuals and Rise of the New Class / A. W. Gouldner. – New York, Toronto: Oxford University Press, 1979. – P. 43 – 44.
9. Martin W. J. The Global Information Society / W. J. Martin. – Aldershot: Aslib Gower; Brookfield, Vt, USA: Gower, 1995. – 42 p.

### Socio-economic conditionality university informatization

*Topuzov M. O.*

*Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

*The paper discloses the essence of socio-economic mechanism of information school. It was found that the introduction of computer technology and its information technology into the learning process allows universities to intensify it, to accelerate the process of finding, processing and transfer of the necessary information, that is to deal effectively with the economic and socio-cultural problems.*

**Keywords:** *social and economic conditionality, information, high school.*

*Ушуллу Д. С., Плотникова Е. В.<sup>12</sup>*

### Применение информационных технологий в изучении английского языка в общеобразовательной школе

*Данная статья посвящена рассмотрению проблемы применения информационных технологий в изучении английского языка. Выявлено, что использование информационных технологий дает толчок развитию новых форм и содержания традиционных видов деятельности учащихся, что ведет к их осуществлению на более высоком уровне.*

**Ключевые слова:** *информационные технологии, компьютеризация, Интернет, компьютерная программ, мультимедийная презентация.*

В конце XX века человечество вступило в стадию развития, которая получила название постиндустриального или информационного общества. В течении всей тысячелетней истории человечество накапливало знания и непрерывно совершенствовало способы хранения и обработки информации – письменность, книгопечатание, телефон, телевидение и, наконец, компьютер. Вступление общества в век компьютерных технологий позволило эффективно хранить и обрабатывать большие потоки информации [4].

<sup>12</sup> Ушуллу Диана Сергеевна, студентка 1 курса ОКР «Магистр» специальности «Язык и литература (новогреческий)»; Плотникова Елена Валериевна, старший преподаватель кафедры английской филологии, Мариупольский государственный университет

Осознание фундаментальной роли информации в общественном развитии и огромные темпы роста информационных технологий в общественном развитии обусловили необходимость формирования особой информационной культуры личности. А. А. Андреев считает, что для использования новых компьютерных технологий в жизни требуется новое мышление, которое должно воспитываться у ребенка с начальной школы. Для школьника, которому предстоит жить в информационном обществе будущего, компьютер должен стать неотъемлемой частью его жизни. Бурное развитие компьютерных технологий в последние годы, а также интенсивное их использование в учебном процессе уже привели к некоторым изменениям в системе образования [1].

**Актуальность** исследования обусловлена недостаточной разработанностью проблемы внедрения информационных технологий в обучение английскому языку. Компьютеризация образовательных учреждений началась сравнительно недавно и учителя испытывают ряд трудностей, вызванных объективными факторами, среди которых, недостаточно сформированное умение учеников пользоваться компьютером как средством работы с информацией.

**Новизна** данной проблемы заключается в новом взгляде на применение информационных технологий в изучении английского языка в общеобразовательной школе.

Цель обучения иностранному языку – развить коммуникативную компетенцию учащихся, то есть практическое владение иностранным языком. Задачи учителя – активизировать деятельность каждого учащегося в процессе обучения, создать ситуации для их творческой активности. Основной целью обучения иностранному языку учащихся средней школы является воспитание личности, желающей общения и способной к нему. Участие в разнообразных международных программах предполагает не только высокий уровень владения иностранным языком, но и необходимые качества личности: коммуникабельность, отсутствие языкового барьера, знание норм международного этикета, широкий кругозор. Как правило, при выполнении различных тестов при поступлении в высшее учебное заведение или участии в конкурсах и олимпиадах устанавливается строгий лимит времени выполнения каждого задания, что требует особый вид подготовки. Для достижения всех перечисленных целей, безусловно, эффективную помощь учителю оказывает использование компьютерных интернет технологий в обучении английскому языку и создание мультимедийных презентаций на изучаемые темы [1].

Учитывая большую и серьезную заинтересованность учащихся в информационных технологиях, можно использовать эту возможность в качестве мощного инструмента развития мотивации на уроках английского языка.

Компьютер позволяет качественно изменить контроль деятельности учащихся, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом. Роль преподавателя здесь не менее важна. Он подбирает компьютерные программы к уроку, дидактический материал и индивидуальные задания, помогает учащимся в процессе работы, оценивает их знания. Применение компьютерной техники позволяет осуществить обоснованный выбор наилучшего варианта обучения.

По мнению С. А. Жданова, применение компьютера как инструмента для работы с информацией очень разнообразно. При использовании компьютера вербальную коммуникативную деятельность следует рассматривать в трех аспектах. Во-первых, как свободное общение учащихся в режиме реального времени посредством использования электронной почты и информационных сетей, то есть как аутентичный диалог в письменной форме между партнерами по коммуникации. Во-вторых, как интерактивное диалоговое взаимодействие обучаемого с компьютером, при котором преследуются реальные цели коммуникации. В-третьих, как общение обучаемых в классе в процессе работы с компьютерными обучающими программами, выступающими в качестве стимула для коммуникации и средства воссоздания условий ситуации общения [2].

Специфика предмета иностранного языка обуславливает активное и уместное применение компьютера на уроках. Ведущим компонентом содержания обучения иностранного языка является обучение различным видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению, письму. Обучающая компьютерная программа является тренажером, который организует самостоятельную работу обучаемого, управляет ею и создает условия, при которых учащиеся самостоятельно формируют свои знания, ибо знания, полученные в готовом виде, очень часто проходят мимо их сознания и не остаются в памяти. Использование компьютеров на уроках английского языка – потребность времени.

Существующие сегодня диски позволяют выводить на экран компьютера информацию в виде текста, звука, видеоизображения, игр. Обучение с помощью компьютера дает возможность организовать самостоятельную работу каждого ученика. Интегрирование обычного урока с компьютером позволяет преподавателю переложить часть своей работы на компьютер, делая при

этом процесс обучения более интересным и интенсивным. При этом компьютер не заменяет преподавателя, а только дополняет его. Подбор обучающих программ зависит, прежде всего, от текущего учебного материала, уровня подготовки обучающихся и их способностей [4].

Компьютер позволяет предъявлять на экране дисплея элементы страноведческого характера, особенности окружения и обстановки, которые могут использоваться как фон формирования у обучающихся речевой деятельности на иностранном языке. Компьютер обладает большими возможностями для построения цветных изображений, поддающихся необходимым преобразованиям в заданных пределах.

Перечисленные возможности компьютера делают его прекрасным техническим средством для различного рода пояснений и обобщений явлений языка, речи, речевой деятельности. Еще одной особенностью компьютера является доступ к сети интернет, который создает уникальную возможность для изучающих иностранный язык пользоваться аутентичными текстами, слушать и общаться с носителями языка.

Используя информационные ресурсы сети интернет, можно, интегрируя их в учебный процесс, более эффективно решать целый ряд дидактических задач на уроке:

- формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности;
- совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет, также соответственно подготовленных учителем;
- пополнять свой словарный запас, как активный, так и пассивный, лексикой современного иностранного языка, отражающего определенный этап развития культуры народа, социального и политического устройства общества;
- знакомиться с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенно речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка [4].

Среди последних достижений методики является создание мультимедийной презентаций Power Point. Применение компьютерных презентаций на уроках позволяет ввести новый лексический, страноведческий материал в наиболее увлекательной форме, реализуя принцип наглядности, что способствует прочному усвоению информации. Самостоятельная творческая работа учащихся по созданию компьютерных презентаций как нельзя лучше расширяет запас активной лексики.

Таким образом, задачи модернизации образования не могут быть решены без оптимального внедрения информационных технологий во все его сферы. Использование информационных технологий дает толчок развитию новых форм и содержания традиционных видов деятельности учащихся, что ведет к их осуществлению на более высоком уровне. Работа с компьютером должна быть организована так, чтобы с первых же уроков начальной ступени обучения она стала мощным психолого-педагогическим средством формирования деятельности школьников, средством поддержания и дальнейшего развития их интереса к изучаемому предмету. Правильно организованная работа учащихся с компьютером может способствовать в частности росту их познавательного и коммуникативного интереса, что в свою очередь будет содействовать активизации и расширению возможностей самостоятельной работы обучающихся по овладению английским языком, как на уроке, так и во внеурочное время.

#### Литература

1. Апатова Н. Информационные технологии в школьном образовании / Н. Апатова. – М.: 1999. – С. 345 – 347.
2. Донцов Д. Английский на компьютере. Изучаем, переводим, говорим / Д. Донцов. – М.: 2007. – С. 25 – 36.
3. Пахомова Н. Ю. Компьютер в работе педагога / Н. Ю. Пахомова. – М.: 2005. – С. 152 – 159.
4. Судаков А. Формирование информационно-образовательной среды / А. Судаков // Школа. – 2006. – №2. – С. 49 – 50.

#### Using information technology in the process of studying English in secondary school

*Ushullu D., Plotnikova H.*

*Mariupol State University, Mariupol, Ukraine*

*This article deals with the problem of using information technology in the process of studying English. Using information technology is revealed to give a push to the development of new forms and content of traditional students activities, which leads to their implementation at a higher level.*

**Keywords:** *information technology, computerization, the Internet, computer software, multimedia presentation.*

### Використання психолінгвістики у роботі викладача вищого навчального закладу

Мова є основним засобом впливу в процесі навчання. Важливим для викладача є формування лінгвістичної установки як неусвідомлюваної готовності психіки студента до направленої сприйняття. З метою профілактики труднощів у професійному спілкуванні викладача ВНЗ зі студентами варто враховувати певні закономірності комунікативного процесу.

**Ключові слова:** дискурсивне поле, дискурсивні структури, техніки наведення, комунікативний процес, функції мови.

На сучасному етапі розвитку освіти вища школа покликана формувати висококваліфікованого фахівця, акцентуючи увагу на вихованні свідомого громадянина та збереженні психологічного здоров'я студента. Одним з важливих факторів впливу на процес розвитку студентської молоді є особистість викладача, зокрема, його вміння „віддавати” знання. Доцільно при цьому доцільно згадати про можливості психолінгвістики, завданнями якої є формування у суб'єкта таких умінь:

- правильно вибудовувати своє дискурсивне поле, тобто здійснювати самоопис та самооцінку;
- адекватно виражати мовними засобами відповідний психічний зміст для його трансляції;
- доносити до іншого суб'єкта повідомлення у найменш викривленому вигляді;
- розуміти та долати вербальні комунікативні бар'єри [5, 7].

У взаємодії викладача зі студентом відбувається взаємовплив, тобто обмін думками, почуттями, діями та змістом. Досить часто викладач не переобтяжує себе усвідомленням означеного процесу і, як наслідок, він протікає неконтрольовано. Саме в цьому ми вбачаємо резерви підвищення якості вищої освіти. Оволодіння педагогом різноманітними засобами психологічного впливу з урахуванням дискурсивного поля студента має забезпечити якість викладання та засвоєння, а також уникнення синдрому професійного вигорання.

Основним засобом впливу в процесі навчання дослідники [7] визначають мову та її функції: комунікативну, інформативну, експресивну, когнітивну, сигніфікативну, волюнтивну. Для педагогічної діяльності особливого значення набувають функція забезпечення передачі конкретної інформації, пізнання світу для спрямованого впливу на суб'єкта. Поряд з цим викладач має формувати лінгвістичну установку як неусвідомлювану готовність психіки студента до цілеспрямованого сприйняття, оцінки, дії, що задається некритично засвоєними відношеннями між:

- вербальними знаками та їх значеннями;
- значеннями та поведінковими актами;
- поведінковими актами та внутрішніми психічними змістами.

Переживання змісту не зумовлено знаковою природою мови. І, як наслідок, не може бути однозначно інтерпретоване, до того ж процес позначення переживання є виключно творчою і спонтанною дією психіки конкретного суб'єкта. Тобто, саме смислове відчуття чи образ передати знаками іншій людині неможливо (оскільки зв'язки між знаком та смислом поза конвенціональні) [5].

Розглядаючи мову як мовленнєвий потік та дискурсивний простір, можна виділити різні структурні рівні. Кожний з них є достатньо значимим репрезентатором психічного стану суб'єкта і фактором, що впливає на цей стан (при цьому усвідомлення не відбувається). Як приклад, зазначимо напрямки, які активно використовують в якості репрезентаторів ті чи інші дискурсивні структури:

- вплив метафоричними текстами (міфи, заговори, казки, афоризми, прислів'я, притчі);
- використання парадоксальних текстів (анекдоти, коани, перевертні), вплив за рахунок семантичної перверзії, декламування алогічної ситуації;
- психодинамічна традиція (З. Фрейд, К. Г. Юнг);
- фоносемантична діагностика А. Журавльова: кореляція психологічного стану та частот наявності тих чи інших звуків;
- еріксонівська трансотерапія;
- нейро-лінгвістичне програмування [5, 22].

Комунікативний процес є частиною спілкування і містить декілька обов'язкових елементів: комунікатор, повідомлення, канал передачі інформації, реципієнт. Комунікатор готує повідомлення для сприйняття реципієнтами, тобто студентами, наприклад, у вигляді лекції, обирає спосіб її передачі (усна монологічна або діалогічна, письмова, з використанням візуальних образів, символів,

<sup>13</sup> Шавровська Н. В., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

технічних засобів). Завдяки організації зворотного зв'язку викладач може скоректувати подальше повідомлення.

В непростому становищі знаходиться реципієнт (студент). Йому одночасно необхідно декодувати повідомлення, зрозуміти, запам'ятовувати необхідну інформація для того, щоб перетворити її у власну, особистісну для подальшого використання. Точність розуміння реципієнтом смислу висловлень може стати очевидною для комунікатора лише у випадку зміни „комунікативних ролей”, тобто реципієнт перетвориться в комунікатора і поінформує про отриманий смисл [4].

Задля побудови продуктивної комунікативної взаємодії варто враховувати психологічні потреби студентів. З метою вивчення психологічних потреб та можливостей їх реалізації нами було проведено опитування серед студентів, в якому виявили психологічні особливості сучасної молоді.

1. Фізичний розвиток: молодість сьогодення не завжди випромінює красу і здоров'я – за привабливою зовнішністю часто приховуються слабке здоров'я та хвороби. Загрозою фізичному розвитку є активні експерименти дівчат та юнаків з власним тілом (шкідливі звички, ранні сексуальні стосунки, фізичні навантаження).
2. Інтелектуальний розвиток: спостерігається поверхова поінформованість і обізнаність у певних колах питань; відсутність глибини знань, очевидно, спричинені відсутністю потягу до читання книг. Часто у молодих людей відсутня критичність сприйняття пропонованої інформації. Поряд з цим сучасні молоді люди досить швидко виконують поставлені завдання (у чому заслуга комп'ютерних ігор, Інтернету), виявляють креативність, оригінальність, схильність до нестандартних рішень.
3. Особистісний розвиток: у даному аспекті у сучасної молоді наявні песимістична налаштованість на майбутнє (іноді навіть приреченість), виникають труднощі із визначенням сенсу життя; слабка мотивація до праці; присутній страх самотності, не сумісний з успіхом. Нині юнаки та дівчата потребують віри, зокрема, віри у себе, проте є досить амбітні – заявляють високий рівень домагань.
4. Міжособистісні стосунки: представники сучасної молоді чутливі до неправди, скептичні, тонко розуміють підтекст; розкуті, чужі границі відчують слабко, але поряд з цим мають достатньо комплексів; часто проявляють залежність від думки інших, від моди; мають труднощі з розумінням власних почуттів.
5. Громадянська позиція: більшість опитаних розуміє необхідність бути свідомим громадянином, більшість визнають роль президента (покращувати життя народу), хоча влада на даному етапі своєї діяльності їх дивує.

Загальний висновок, отриманий з проведеного опитування: потреби сучасної молоді досить суперечливі. Можливість їх реалізації у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу зумовлюється такими особливостями навчальної діяльності студента:

- засвоєння наукової інформації і набуття практичного досвіду має професійну спрямованість;
- предметом діяльності студента є вивчення науки в її розвитку; оволодіння процесом формування наукових знань і методами самої науки; засвоєння способів професійної діяльності і змісту соціальних ролей дорослої людини, яка працює;
- особливими засобами діяльності є наукова література, підручники і методичні посібники, Internet і мультимедійні засоби, лабораторне обладнання і технічні засоби навчання, реальні і теоретичні моделі майбутньої професійної діяльності, спілкування з ровесниками, викладачами та представниками професії;
- діяльність студента відбувається у задалегідь запланованих умовах (обмежений термін навчання, чіткий графік навчального процесу, зміст навчальної діяльності визначається навчальними планами і програмами та ін.);
- у навчанні студента суттєво збільшується питома вага самостійної роботи;
- поєднання навчального і наукового процесів, самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів протікає спільно із їх дослідницькою роботою (курсіві, дипломні, магістерські роботи) під керівництвом викладачів;
- навчання у вищій школі вимагає від студента високої свідомості й активності, надзвичайно високого інтелектуального напруження, зосередження уваги, мобілізації вольових зусиль і підвищеної працездатності, самоорганізації, раціонального розподілу часу на навчання і відпочинок;
- складність завдань і змісту навчально-професійної діяльності може призводити до психічного перевантаження, психофізіологічного напруження, виникнення стресових ситуацій (особливо під час екзаменаційної сесії).

Тому основними рекомендаціями викладачам у взаємодії зі студентами пропонуємо такі:

- виявляти повагу до особистої території, думки студентів;
- уникати засудження;
- демонстрація можливостей навчання, професії, життя;
- формулювання завдань, зорієнтованих на вирішення практичних задач, з можливістю висловити свої думки, бачення, обґрунтувати їх;
- на лекційних заняттях ставити достатню кількість проблемних запитань;
- на семінарських та лабораторних пропонувати завдання, які сприяють розвитку мислення, цілісному баченню проблеми, забезпечують можливість висловити думку, критично оцінити її.

В якості оптимальних форм навчання із застосування засобів психолінгвістики можуть бути:

- самостійна робота (роздуми, міні-твір) – застосовувати взаємоперевірку, взаємооцінювання;
- робота в парах – вирішення проблемного питання (цей вид діяльності дається легко, тому що студент працює не одноосібно), результати презентуються на групу: відповіді на запитання, обговорення доповнень;
- виконання завдань в групах (від 3 до 5 осіб): обговорення та вирішення питань із широким або суперечливим змістом.

Результати презентуються на групу, проходить захист рішення навчальної проблеми.

Як уже зазначалось, смисл не можна передати, однак можна його ініціювати у співрозмовника двома магістральними шляхами: залучаючи реципієнта в подібну ситуацію та зупиняючи потік свідомості. Стосовно першого, доцільно спиратися у навчанні на життєвий досвід студентів (використовуючи голографічний метод вітальних проєкцій).

Останнє здійснюється нижчезазначеними способами і має суттєві обмеження у використанні викладачем вищого навчального закладу:

- 1) практикою медитації як поступового „згасання” розуму;
- 2) практикою перенесення уваги на зовнішні дії тіла і через тіло (відволікання свідомості);
- 3) введення в свідомість логічно суперечливого повідомлення;
- 4) постійним знаходженням суб’єкта в стані смислової інтенції, яке може призвести до інсайту через будь-який подразник (слово, афоризм, образ, предмет);
- 5) введення в транс будь-яким способом [5].

З метою встановлення продуктивного контакту психологи-практики пропонують використовувати вербальні і невербальні техніки наведення:

тілесне підлаштування; трюїзми; асоціації; метафори (притчі, історії); паузи; наведення нудьги; незакінчені фрази; тавтологія; порушення звичної логіки, синтаксису тощо [2].

Свідомість можна розглядати як дискурсивний феномен, внутрішня структура якого утворена самими поняттями (словами-символами), конвенціональними значеннями цих понять та асоціативними зв’язками „поняття-значення-образ-психосоматична реакція”. Отже, активізація складових структури призводить до ментальних та емоційних „сплесків” суб’єкта, які можуть проявлятися як стан осяяння, афекту, креативності, акцентуацій характеру, вираженої психофізіологічної реакції [5].

Однак і викладача можуть спіткати труднощі професійності, зокрема засвоєння установок, які зумовлюють уникнення повноцінного контакту зі студентами. Наприклад, безпеляційна віра у стандарт, мету, віднайдену істину, соціальне замовлення, завершеність знань, необмежені можливості влади, відчуття близькості до обраних, стабільності, нормативності спілкування, соціального статусу тощо [1, 49]. З метою профілактики вищезазначених проблем варто практикувати викладачеві неформальну комунікацію, специфіка якої полягає у:

- активності учасників;
- вибірковості та адресності;
- оперативності;
- швидкості зворотного зв’язку;
- передачі змісту, який не формується в документах;
- прикладному смислі (емоційність, розуміння підтексту);
- синтезованості інформації, яка передається [4].

Підведемо підсумки у вигляді завдань, які викладач має реалізувати з метою оптимізації навчального процесу у ВНЗ.

1. Викладач має чітко сформулювати для себе, що в його діяльності є головним. Це сприятиме дослідженню власної моделі світу і позитивно позначиться на процесі спілкування. Бажано, щоб

відповідь була близькою до понять спілкування, навчання, передача знань, виховання нового покоління і т. п.

2. Педагогові доцільно пізнати власні психологічні характеристики. Особливо це стосується типу репрезентативної системи, акцентуацій характеру, захисних механізмів, змісту Я-концепції. Знання саме цих властивостей застережить від непорозумінь у стосунках зі студентами та колегами.

3. Використання технік наведення зумовить уникнення семантичної неправильності на фоні розширення семантичного поля будь-якого досліджуваного поняття.

4. Педагог має спонукати студентів до пізнання внутрішньої моделі світу, залучаючи їх до активних форм навчання. Наприклад, до активних нетрадиційних лекцій відносять: лекцію вдвох, лекцію-провокацію, лекцію-„Прес-конференцію”, лекцію-ілюстрацію, лекцію-інтерв'ю, лекцію-ситуацію. Широко практикувати на лекційних заняттях проблемні запитання, семінарських – виконання студентами дослідницьких завдань (зміст пов'язаний із загальною ерудицією та конкретною дисципліною), лабораторних – розробку засобів навчання.

5. Педагог має стимулювати себе та студентів використовувати свідомо усі функції мови. Корисним для цього будуть дії, пов'язані із самооцінкою, взаємооцінюванням, здійсненням психологічного аналізу заняття.

У викладацькій практиці доречно широко використовувати інтерактивні методи навчання. Вони дозволяють розвивати комунікативні навички, здатність самостійно і лаконічно висловлювати думки, проявляти терпіння до думок інших, критично оцінювати інформацію, працювати в колективі, різнопланово бачити проблему та шляхи вирішення, корегувати соціальний статус, досягати результату через взаємодію, оволодіти навичками само презентації.

#### Література

1. Абрамова Г. С. Алгоритм работы психолога со взрослыми. – М.: Академический проект: Гаудеамус, 2003. – 224 с.
2. Гриндер Д., Бэндлер Р. Структура магии / Д. Гриндер. – М.: Каас, 1995. – 520 с.
3. Дьяченко М. И. Психология высшей школы. /М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович – Мн.: Харвест, 2006. – 416 с.
4. Мухина С. Л. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. / С. Л. Мухина, А. А. Соловьева. – Ростов на Дону: Феникс, 2004. – 384 с.
5. Настин И. В. Психолингвистика / И. В. Настин. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 180 с.
6. Подласый И. П. Продуктивная педагогика / И. П. Подласый. – М.: Народное образование, 2003. – 496 с.
7. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів та аспірантів. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.

#### Use psycholinguistics lecturer in the university

*Shavrovska N. V.*

*Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Cherkasy, Ukraine*

*Speech is the main thing mean of influencing the process of teaching. Important for teacher is to form the linguistic setting as realized readiness of student's psyche to the directed perception. For the purpose of prophylaxis of difficulties in the professional intercourse of the University teacher with students it's worth talking into account definite conformities to the law of communicative process.*

**Keywords:** *discursive field, discursive structures, technicians of aiming, communicative process, language functions.*

**Шевченко Ю. А.<sup>14</sup>**

#### **Аналіз сучасної практики підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів**

*У статті аналізується сучасний стан підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів, який дозволяє виділити ряд важливих параметрів вказаної проблеми. Автор розглядає причини недосконалості*

<sup>14</sup> Шевченко Юрій Андрійович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету ім. В.О.Сухомлинського

*організації навчання студентів та набуття необхідного практичного досвіду в системі фахової підготовки майбутнього вчителя музики.*

**Ключові слова:** *підготовка майбутніх учителів музики, художньо-творча діяльність, практичний досвід студента.*

Вища педагогічна освіта покликана вирішувати складний комплекс завдань професійної підготовки майбутніх учителів музики, здатних на сучасному рівні забезпечувати навчально-виховний процес, організовувати художньо-творчу діяльність учнів, формувати у них уміння сприймати, високо цінувати та примножувати у повсякденному житті художньо-естетичні цінності. Організація вчителями музики художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів засвідчує особливий досвід співпраці з учнями, використання широкого арсеналу засобів впливу на їх свідомість і ставлення до мистецтва, упровадження на практиці оригінальних методів освітньо-виховної роботи. Важливість цієї діяльності вимагає цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів музики до успішного виконання покладених на них освітньо-виховних функцій.

У дослідженнях з теорії та методики навчання музики й музичного виховання (Т. Браніцька, Б. Брилін, В. Гапон, В. Дряпіка, Т. Жигінас, Л. Іванова, В. Лапченко, В. Лебедев, Л. Паньків, Є. Печерська, Л. Руденко та ін.) аналізуються шляхи формування в учнів інтересу до народної музики та художнього виконавства, підготовки учнів до сприймання інструментальної музики, оцінки та інтерпретації музичних творів, методики навчання гри в оркестрі народних інструментів, розвитку творчої активності дітей на уроках музики, організації колективної народно-інструментальної творчості підлітків у процесі аматорської діяльності.

Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць з питань музичної педагогіки, проблема підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів ще не знайшла достатнього науково-теоретичного обґрунтування та практичного розв'язання.

Одним із напрямів підготовки майбутніх учителів музики пов'язаний з організацією художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів. Як зазначає Г.Шевченко «Одним із завдань сучасного виховання є піднести кожну особистість до найвищого рівня загальнолюдської й національної культури, сформуванню потреби і здатність сприймати світ очима митця, ставитися до нього й перетворювати його з позицій майстра-творця.

Високий рівень художньо-естетичної вихованості людини як невід'ємна складова загальнокультурного розвитку ефективно впливає на: інтелектуальний розвиток, розвиток образного і поняттєвого мислення; моральну поведінку; накопичення художньо-естетичного досвіду, що є необхідною основою формування естетичного відношення до світу, естетичних поглядів, естетичних почуттів та ідеалів; розвиток творчих здібностей, які мають універсальний характер» [3, с. 220-221].

Саме тому актуального характеру набувають питання ефективності зазначеної підготовки та спроможності вищих навчальних закладів системно й послідовно вирішувати ці завдання.

З метою аналізу сучасної практики підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів нами виділено декілька параметрів, а саме:

- ціннісний параметр, пов'язаний з усвідомленням викладачами вищої школи важливості та необхідності підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів;
- змістовий параметр, пов'язаний із використанням можливостей навчальних дисциплін, передбачених навчальним планом, у процесі підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів;
- діяльнісний параметр, пов'язаний із залученням майбутніх учителів музики до практичних форм набуття досвіду організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів.

Сучасна практика підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів ще немає достатньої підтримки на рівні соціокультурних відносин в суспільстві. Можна спостерігати в засобах масової інформації, в системі художньо-культурного розвитку та пропаганди знань в галузі мистецтва часом протилежні погляди та міркування щодо доцільності підготовки вчителів музики до вирішення цих питань. Одним із мотивів, що характеризує негативне ставлення до здійснення зазначеної підготовки майбутніх учителів музики є скорочення та зменшення чисельності музично-інструментальних колективів в клубних установах, закладах освіти, системі позашкільної роботи. Дитячі та юнацькі музично-інструментальні колективи розвиваються повільно, охоплюючи при цьому лише незначну частину



учнів. В середніх загальноосвітніх школах розвиток музично-інструментальних колективів має суттєві перешкоди, пов'язані з тим, що не вистачає вчителів, які б забезпечували належним чином організацію художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів.

В умовах сучасної шкільної практики потрібні вчителі музики, які підготовлені до цієї роботи, які здатні суттєво змінити існуючу ситуацію і активно залучали учнів до художньо-творчої діяльності в таких музично-інструментальних колективах, як оркестри на ансамблі народних інструментів, капели та ансамблі бандуристів, ансамблі гітаристів, домристів, баяністів, духових оркестрів та ін.

Отже, недостатнє усвідомлення в системі вищої школи важливості та необхідності підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів характеризує ціннісний параметр вирішення вказаної проблеми. Значна частина викладачів ще виявляє пасивне або негативне ставлення до цього питання, не розуміючи своєї ролі і можливостей у здійсненні відповідної підготовки майбутніх учителів музики. Адже, як зазначено в Концепції художньо-естетичного виховання учнів, «...сучасні загальноосвітні школи та позашкільні навчальні заклади мають стати осередками виховання справжньої духовності, плекання творчої особистості, виховання людини, що характеризується високою емоційно-естетичною культурою» [1, с. 134]. Учителі музики повинні бути підготовленими до вирішення таких завдань, як:

- збагачення емоційно-естетичного досвіду, формування культури почуттів, розвиток загальних та художніх здібностей, художньо-образного мислення, універсальних якостей творчої особистості;
- виховання здатності сприймати та інтерпретувати художні твори, висловлювати особистісне ставлення до них, аргументуючи свої думки та оцінки;
- розширення і збагачення художньо-естетичного досвіду, опанування художніми вміннями і навичками в практичній діяльності, формування художньої компетентності – здатності керуватися набутими художніми знаннями та вміннями, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями та власними духовно-світоглядними позиціями;
- формування системи знань та уявлень про сутність, види та жанри мистецтва, особливості художньо-образної мови мистецтв – музичного, візуального, хореографічного, театрального, екранного;
- виховання художніх інтересів, смаків морально-естетичних ідеалів, потреб у художньо-творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні відповідно до індивідуальним можливостей та вікових етапів розвитку, формування навичок художньої самоосвіти та самовиховання [1, с. 135].

З метою більш глибокого вивчення та аналізу вказаного питання ми прагнули з'ясувати причини того, чому викладачі вищої школи неоднозначно ставляться до підготовки майбутніх учителів музики у зазначеному напрямі. Для цього було проведено анкетування, яке передбачало з'ясування того, як сприймають викладачі вказану підготовку майбутніх учителів музики в системі таких координат, як розвиток суспільства, збагачення художньої культури, виховання дітей та молоді, формування педагогічної майстерності.

Так, на думку 22,2% викладачів вищої школи вирішення зазначеної проблеми підготовки майбутніх учителів музики буде мати значення для розвитку суспільства, формування суспільних відносин, привнесення духовного змісту у сферу дозвілля, відпочинку, пізнання, творчої самореалізації особистості. Ними підкреслюється необхідність суспільної підтримки з боку державних установ, політичних та громадських об'єднань існуючої практики підготовки майбутніх учителів музики до роботи з дитячими та юнацькими музично-інструментальними колективами. Водночас можемо констатувати, що 77,8% з числа опитаних викладачів ще не сприймає зв'язок суспільного розвитку з існуючою практикою підготовки майбутніх учителів музики. Звідси виникає потреба актуалізації в свідомості працівників вищої школи того, що може привнести в суспільний розвиток професійно підготовлений вчитель, здатний засобами музично-творчої діяльності зміцнювати такі форми суспільної свідомості, як мораль, право, наука та ін.

Серед опитаних нами викладачів вищої школи лише 13,6% вказали на те, що підготовка майбутніх учителів музики до роботи з дитячими музичними колективами позитивно впливатиме на збагачення художньої культури, розвиток окремих видів та жанрів музичного мистецтва, поширення художньо-естетичних цінностей, збереження традицій народного мистецтва, виконавської майстерності тощо. При цьому 86,4% з числа опитаних не змогли належним чином оцінити вплив підготовки майбутніх учителів музики до роботи з дитячими музичними колективами на збагачення цінностей художньої культури. У зв'язку з цим виникає гостра потреба у поширенні серед викладачів вищої школи, в засобах масової інформації знань та уявлень про роль вчителів музики у художньо-творчому

розвитку суспільства, налагоджені тісних зв'язків з цінностями музичної культури, популяризації окремих видів та жанрів мистецтва серед молодіжної аудиторії.

Отримані нами відповіді викладачів засвідчили, що 52,7% із них усвідомлює вплив підготовки майбутніх учителів музики до роботи з дитячими музичними колективами на процес виховання особистості, прищеплення учням естетичного ставлення до прекрасного в дійсності та мистецтві, розвитку творчого потенціалу та вміння реалізовувати себе у сфері мистецтва. Цей показник виявився найбільш високим у порівнянні з іншими координатами. Проте, ще залишається 47,3% викладачів вищої школи, які не сприймають зазначеного зв'язку належним чином і тим самим не вбачають відповідних можливостей підготовки майбутніх учителів музики у вирішенні актуальних питань освіти і виховання дітей та молоді.

Не маючи необхідного розуміння того, що може дати суспільству, художній культурі, системі освіти та професійному становленню вчителя музики його підготовка до роботи з дитячими музичними колективами, викладачі вищої школи тим самим обмежують потенційні можливості вказаного процесу, не сприяють підвищенню його ефективності. Звідси виникає необхідність актуалізації уваги працівників вищої школи до питань ціннісного забезпечення вказаного процесу, шляхом визначення таких аспектів, як мета, завдання, напрями та етапи підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів.

Необхідність інтегрованого підходу та використання освітньо-розвивальних можливостей окремих навчальних дисциплін набуває актуального характеру в сучасній практиці підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів. Саме тому особливої гостроти набуває питання ефективності використання навчальних дисциплін, їх взаємозв'язку та спрямованості на вирішення зазначеної проблеми.

Готовність майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів охоплює теоретичний і практичний досвід, який можна набути в межах дисциплін, передбачених навчальним планом.

Одним із прикладів дисциплін, професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики є оркестровий клас. Підготовку в ньому студенти музично-педагогічних спеціальностей проходять чотири роки. Як зазначає Т.Пляченко, «дидактичними завданнями курсу «Оркестровий клас (камерний оркестр)» є: ознайомлення студентів зі специфікою камерно-оркестрового та ансамблевого виконавства; опанування студентами навичок оркестрової (ансамблевої) гри у процесі вивчення кращих зразків вітчизняної і зарубіжної класичної, народної та сучасної музики; подальший розвиток музичних здібностей та індивідуальних інструментально-виконавських умінь студентів; вивчення широкого кола камерно-оркестрової та ансамблевої літератури засобом ескізної форми роботи над творами; формування та розвиток навичок диригентсько-оркестрової діяльності (моделювання професійної діяльності керівника учнівського оркестру або струнного ансамблю); розвиток артистизму та формування сценічної культури» [2, с. 26–27].

Аналіз змістового аспекту підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів дозволяє констатувати наявність проблемних питань. Вони пов'язані з тим, що освітньо-виховний потенціал навчальних дисциплін не використовується ефективно з метою професійно-педагогічної підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей. Це стосується, передусім, навчальних дисциплін суспільно-гуманітарного та психолого-педагогічного циклів. При цьому залишаються ще недостатньо використаними і можливості дисциплін професійно орієнтованих на підготовку майбутніх учителів музики.

У процесі професійно-педагогічної підготовки майбутні вчителі музики покликані набути практичний досвід організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів. З цією метою вища педагогічна школа використовує певні форми роботи, ефективність яких ще не отримала необхідної оцінки.

З метою отримання необхідних даних, які б засвідчували існуючий стан вирішення вказаного питання, нами була розроблена анкета та проведено письмове опитування студентів музично-педагогічних спеціальностей. У результаті проведеної роботи можемо констатувати, що близько 71,7% з числа опитаних нами студентів висловили незадоволення тим, як відбувається набуття ними практичного досвіду організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів. І лише 20,1% майбутніх учителів музики дали позитивну оцінку існуючій практиці. При цьому 8,2% студентів не змогли відповісти на це питання.

Більша частина студентів музично-педагогічних спеціальностей (66,3%) наголошує на тому, що вони лише епізодично ознайомлені з практичним досвідом організації художньо-творчої діяльності дитячих

музично-інструментальних колективів, 14,1% студентів вважає, що із зазначеним досвідом їх знайомство відбувалося дуже рідко. І лише 8,2% майбутніх учителів музики влаштовує існуюча практика, яку вони оцінюють як таку, що дозволяє їм ознайомитися з досвідом організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів. Близько 11,4% опитаних нами студентів не змогли відповісти на поставлене запитання анкети.

У процесі дослідження з'ясовано, що під час практичної підготовки майбутніх учителів музики окремі форми роботи відрізняються за своєю ефективністю. Так, найбільший вплив на них здійснює участь в роботі творчих колективів, зокрема ансамблів, оркестру народних інструментів (46,7%) а також клубна робота (25,0%). Дещо меншою є роль таких форм набуття практичного досвіду, як позанавчальна робота (15,8%) та педагогічна практика (10,3%). І лише 2,2% студентів пов'язують набуття практичного досвіду роботи з дитячим музично-інструментальним колективом з навчальними заняттями. Отримані дані дають підставу вважати, що навчальні форми (лекції, практичні, семінарські та ін. заняття) не відіграють відчутного значення і тому їх участь у набутті студентами практичного досвіду щодо організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів залишається недостатньою.

Студенти музично-педагогічних спеціальностей відчувають певні труднощі у вирішенні практичних завдань роботи з дитячими музично-інструментальними колективами. При цьому вони називають ряд причин, які заважають їм набути необхідний практичний досвід організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів. До таких причин вони відносять: обмаль навчального часу, що відводиться для набуття практичного досвіду; неефективне використання окремих форм навчальної, позанавчальної та іншої діяльності; вузьке трактування окремими викладачами сутності того, що потрібно знати і вміти для роботи з дитячим музичним колективом; відсутність навчального курсу з питань методики роботи з дитячими музично-інструментальними колективами; недостатнє забезпечення студентів методичною літературою з питань організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів; поверхове висвітлення досвіду роботи досвідчених учителів музики у навчально-методичній літературі; епізодичне звернення до цього питання під час педагогічної практики.

Певне занепокоєння викликають питання, що пов'язані з використанням освітньо-виховних можливостей окремих навчальних дисциплін, що викладаються студентам музично-педагогічних спеціальностей. На думку студентів, значна частина навчальних дисциплін (гуманітарного, психолого-педагогічного, професійно орієнтованого циклу) не використовуються з метою практичної підготовки студентів до роботи з дитячими музично-інструментальними колективами. Саме тому переважна більшість студентів (86,5%) визначає роль окремих навчальних дисциплін як незначну у їх практичній підготовці. На їх думку, викладачі, які читають навчальні дисципліни, віддають перевагу теоретичним питанням і недооцінюють значення практичного досвіду.

Аналіз сучасної практики підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів дозволяє виділити ряд важливих параметрів вказаної проблеми. Зокрема, в умовах існуючої практики спостерігається неоднозначне ставлення з боку викладачів вищої педагогічної школи (позитивне, нейтральне, негативне) до підготовки майбутніх учителів музики у зазначеному напрямку. Це негативно позначається на ефективності вирішення вказаної проблеми і тому вимагає внесення відповідних змін у систему ціннісного ставлення викладачів до цих питань та спрямування їх зусиль на забезпечення необхідної підготовки студентів.

Спостерігається неадекватна участь та вплив навчальних дисциплін на підготовку студентів музично-педагогічних спеціальностей до роботи з дитячими музично-інструментальними колективами. Існуюча практика підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів характеризується тим, що неефективно вирішуються питання набуття студентами практичного досвіду. На основі проведеного дослідження та аналізу отриманих даних встановлено, що окремі форми набуття практичного досвіду організації художньо-творчої діяльності дитячих музично-інструментальних колективів не достатньо залучені у навчально-виховний процес. Це вимагає внесення відповідних змін та доповнень з метою посилення ролі навчальних занять, позанавчальної роботи, клубної діяльності та ін. у професійно-педагогічній підготовці майбутніх керівників дитячих музично-інструментальних колективів.

### Література

1. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. / Л. М. Масол // Збірник державних документів, що регламентують роботу закладів освіти України / Упор. С. Г. Мельничук. – Кіровоград: КДПУ, 2004. – С. 134 – 140.

2. Пляченко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя музики в оркестровому класі за вимогами кредитно-модульної системи / Т. М. Пляченко // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. – Кривий Ріг: КДПУ, 2007. – Вип. 18. – Ч.1.– С. 24 – 35.
3. Шевченко Г. П. Естетичне одухотворення студентської молоді / Г. П. Шевченко // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т.4. – С. 215 – 225.
4. Шевченко Ю. А. Підготовка вчителів музики до використання домри в художньо – творчій діяльності: [метод. посібник] / Ю. А. Шевченко. – Херсон: Айлант, 2009. – 31 с.

### **The analysis of modern practice in training of future teachers of music for organization of artistic and creative activities of children's musical and instrumental ensembles**

*Shevchenko Yu.*

*V.O. Sukhomlynsky Mykolaiv National University, Mykolaiv, Ukraine*

*This article analyzes the modern state of training of future teachers of music for organization of artistic and creative activities of children's musical and instrumental ensembles that allows to highlight a number of important options of the given problem. The author examines the causes of the imperfection in organization of students' education and acquiring the necessary experience in the system of professional training of future teachers of music.*

**Keywords:** *training of future teachers of music, artistic and creative activity, student's practical experience.*

*Sherstiuk L., Shmidt V.<sup>15</sup>*

### **Interdisciplinary cooperation in the process of non-philology students' professional training**

Modern social and economic needs of the Ukrainian society set requirements to the system of education and at the same time demand the creation of conditions for provision of harmonious personality formation, development of his/her individuality and upbringing him/her as a member of society. This process aims to join young generation to the social, national and world culture based on the value-oriented system and basics of professional education which envisages formation of professional qualities to ensure this person's competitiveness in getting a job and, hereby, the opportunity to active participation in the socio-economic activity of Ukrainian society.

According to this the main aim of the professional training of non-philology students in the higher learning establishments is to provide them with fluent professional English language skills as well as quality practical training in their major.

Teaching English of non-philology students should be constructed according to their interests and future professional specialization. The instruction of every subject from a learning program (including foreign language) should not be just an isolated collection of knowledge, but should correspond with the aim of University education which means perception of professional knowledge and competence. The question of interdisciplinary connections improvement becomes especially important considering striving for humanization, democratization, and internationalization of contemporary education. Furthermore, students need to operate more information fast and from different sources every day. Modern world is changing, traditional concepts are modernized, and new ones appear. Young people have to follow innovations.

The description of interdisciplinary relations requires explanation of the term 'interdisciplinary connections'. A number of scholars understand this notion as a system of connections between students and a teacher/ instructor, and also between teachers of different subjects. Introduction of this system entails knowledge acquisition with involvement of adjacent subjects' content for better understanding and easier skills assimilation.

Although transforming to the constant educational system, fragmentary interdisciplinary relations should evolve to interdisciplinary coordination. Researchers distinguish a concept of coordination or adjustment of learning programs, including unification of terms, which are learnt, forms, and methods of teaching. While developing this idea, M. Koniok states that a graduate of a modern university has to be able to apply 'apparatus of any subject learnt in its integrated connection to other subjects as a way of solving tasks in cognitive and professional activities'[2]. In the context of university education this aim may be achieved

<sup>15</sup> Шерстюк Людмила Валеріївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови; Шмідт Віталія Валентинівна, викладач кафедри англійської мови; Чорноморський державний університет імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

with the help of not only cross-subject notions, terms, and principles in professional-oriented and non-professional-oriented subjects, but also through the usage of specific professional-oriented tasks with so-called immersion into the sphere of future professional activity. The right implementation of interdisciplinary coordination also requires coordination of learning programs of different subjects: defining common aspects, similar treatment of terms, and answering the question in the course of which of these subjects a notion would be presented.

We support R. Gryshkova's [1] point of view that interdisciplinary coordination in foreign language learning makes English teachers acquire professional vocabulary of wide and specific usage from the sphere of the future professional activity of students and application of professional knowledge in teaching English for specific purposes. Smart interdisciplinary coordination allows instructors to prevent duplication and gaps in learning material and makes the process of learning more logic and joyful. It stimulates interest to learning foreign languages, development of productive and creative thinking, increasing of general erudition and search skills.

Interdisciplinary integration is considered to be the most developed form of interdisciplinary connections. Integration is the process of amalgamation of versatile concepts, methods, and elements of different sciences in one course or a learning topic. The starting stage of this process is integrated classes in a foreign language with authentic materials which coincide with professional education purposes. The final aim then is not only supporting strong connections in interdisciplinary topics, but also creating special professional courses, which could be taught in a foreign language.

The notion of 'interdepartmental synergy' is used by the scholar N. Todorova [5] for determining mutual support of teachers / instructors from different departments, integration of their achievements, programs, and diagnostic results. Therefore subjects do not contradict each other, and teachers have stable connection for consultation. Synergy then is a concept wider than coordination or integration, joining technical peculiarities of interdisciplinary connections implementation, and creation of special integrated modules and courses.

Interdisciplinary coordination and integration in complex with departmental synergy give an opportunity to create a constant connection between different subjects which will allow students to form a coherent world view by understanding global connections. It will also raise students' motivation for learning foreign languages.

This motivation mainly deals with students' future professional interests and specialization, which define peculiarities of information perception and memory. Students of technical specialization tend to need knowledge visualization and its further application in the form of schemes, tables, formulas, diagrams, and statistic data. At the same time students who specialize in politics, history, and international relations are supposed to communicate much through discussions and polemics. Students of any department have their own peculiarities of learning data perception, which should be taken into consideration in programs and course structure. In addition to specifics of learning material perception a teacher should pay attention to Foreign Language for Specific Purposes (LSP). Researches T. Hutchinson and A. Waters [6] define LSP as a language, teaching which is based on the aims of students. The process of teaching a subject should be built according to students' professional orientation, because its final point is forming an independent creative personality and a professional. Teachers of a foreign language at non-philological departments apply professional material to provide an opportunity for students to develop speaking skills due to their desire and ability to share professional knowledge. Professionalization also raises the general level of learning motivation, because students understand practical value of their skills.

We should also mention that a teacher/ instructor who is constantly improving as a professional, strives for new knowledge and skills, uses modern technologies and Web 2.0, and promotes interdisciplinary integration and interdepartmental synergy implementation, raises students motivation of learning a foreign language.

A number of scholars consider the question of professional-oriented instruction and learning. It is proved by the works of O. Tarnopolsky and S. Kozhushko [4], Z. Kornieva, L. Haidukova, as well as foreign researchers J. Crandall, N. Cloud, S. Burger, M. Wesche & M. Migneron, R. O'Dowd [7] and others. The researcher O. Krat [3] defines professional-oriented instruction as teaching based on taking into account students' needs in foreign language acquisition according to the peculiarities of their future professions. Versatile methods and forms of skills needed for the high level of communicative competence in a professional sphere are used in the teaching-learning process.

One of the effective methods which coincides the need for interdisciplinary connections consideration is studying professional texts in a foreign language. Sources of these materials are articles in professional journals, posts on the Internet, fragments of monographs and authentic text-books. In the process of studying these materials students do exercises before reading a text and after reading it: answer questions, create text

plans, names for text parts and paragraphs, comment on problematic objects and discuss them. Successful text work is impossible without sufficient professional vocabulary.

The attention in teaching methodology is focused on the opportunity to form lexical skills as a rule. One of the tasks of teaching foreign terminology of some specialization is accumulation of language material and development of the skills of lexical units' usage. A number of didactic problems arise while working with terminology, e.g. right choice in selecting terms and defining the volume of the professional vocabulary, which is needed for communicating professional information. The way a teacher solves these problem influences the choice of professional texts in a foreign language.

Acquisition of foreign communicative competence is impossible without communicative practice. One of the traditional ways of speaking skills development is making monologues and dialogues, and also active involvement of students in discussions in a foreign language. Internationalization of learning space in the last few decades makes it possible for an educational institution to invite foreign professors for conducting classes, although not every university has a sufficient material and intellectual background.

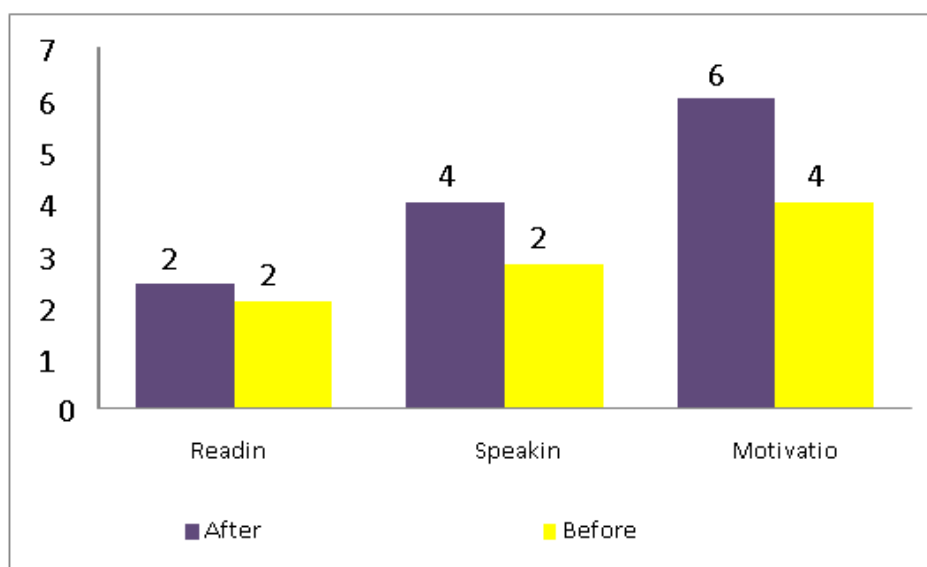
Internet environment allows students and teachers to go beyond these limits and facilitates authentic communication with real interlocutors on actual topics, including professional ones. Blogs, forums, and podcasts give users access to the newest information of any orientation. A teacher should remember that Internet means should be applied carefully and gradually.

The background for right professionalization of teaching a foreign language in a university in the contemporary educational system is using interdisciplinary tasks. They are tasks, which are designed for professional knowledge application in a foreign language, or research tasks, solving which students should use information from the sphere of their future work.

The next step could be complex interdisciplinary text-books, tests and further – special interdisciplinary summarizing classes, seminars, and conferences. In this case professionalization in learning a foreign language based on interdisciplinary integration makes a progress from solving interdisciplinary tasks to multilateral connections between different subjects and to the development of the system of teachers' interaction, which will include special integrated courses.

The ultimate goal of professional courses and foreign languages integration is creation of a number of special complementary subject courses, which will be taught by teachers, who have deep knowledge in both a specialization and a foreign language, or by the so-called teaching team, which will start their cooperation with a course program development and will maintain constant connection in the process of its implementation.

Taking into consideration all the above said, we worked out and implemented several complementary subject courses into professional training of non-philology students in Petro Mohyla Black Sea State University. These courses are based on professional terminology, realities of future professional life and are aimed to acquire the skills of communicative behavior in various professional and business situations. Having tested students' level of English before complementary subject courses and after them we got the following results (diagram 1).



**Diagram 1.** Results of implementing complementary subject courses

Attending complementary subject courses improved students' skills in professional and scientific reading on 5%, speaking with real interlocutors – on 17%, and raised their motivation on 22%. We think that lectures and practical exercises, additional tasks, supplementary didactic materials in audio and video formats concerning professional topics together with exercises on understanding the content of authentic texts, using cases at hand, round table discussions and business acting during these complementary subject courses helped students of non-philological departments improve their skills in speaking and reading. Perception of the improvements in their English and major at the same time motivated them to study the language to achieve better results.

Having received these results we came to the conclusion that the theory of interdisciplinary coordination gives practical results which are especially valuable for non-philology students whose competitiveness in finding a well-paid job increases proportionally to their level of professional English knowledge.

Further research should be aimed at the problem of complex interdisciplinary text-books, tests as well as furnishing complementary subject courses with interdisciplinary summarizing classes, seminars, and conferences.

### Література

1. Гришкова Р. О. Міжпредметна координація у навчанні професійно спрямованої англійської мови та фахових дисциплін / Р. О. Гришкова // Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного ун-ту ім. Петра Могили. – Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – Т. 71. – Вип. 58. – С. 149 – 154.
2. Коньок М. М. Засоби і прийоми реалізації між предметних зв'язків/ М. М. Коньок // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2010. – С. 27 – 30.
3. Крат О. І. Компоненти системи навчання іноземної мови професійного спрямування через зміст професійної діяльності / О. І. Крат // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2011. – № 2 (2). – С. 69 – 74.
4. Проблеми комплексного підходу до вивчення термінологічної лексики у спеціалізованому вищому навчальному закладі (термінологічне словотворення) / Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції (11 квітня 2012). – Дніпропетровськ: Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, 2012. – С.131 – 136. (Засоби професійного спрямування навчання іноземної мови у ВНЗ та на етапі післядипломної освіти).
5. Тодорова Н. Ю. Міжкафедральна синергія у викладанні іноземної мови професійного вжитку / Н. Ю. Тодорова // *Studia Germanica et Romanica*. Іноземні мови. Зарубіжна література. Методика викладання. – 2009. – Т. 6. – № 3 (18).
6. Hutchinson T. *English for Specific Purposes: A Learner-centered Approach* [Text] / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 315 p.
7. O'Dowd R. *Network-based Language Teaching and the Development of Intercultural Communicative Competence: Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.)* / R. O'Dowd. – Universität Duisburg-Essen, Standort Essen, 2004. – 161 p.

### Interdisciplinary cooperation in the process of non-philology students' professional training

*Sherstiuk L., Shmidt V.*

*Petro Mohyla Black Sea State University, Mykolaiv, Ukraine*

*The article deals with the problem of interdisciplinary cooperation in the process of professional training of non-philology students. Special attention is paid to the implementation of complementary subject courses in English for non-philology students.*

**Keywords:** *professional training of non-philology students, motivation in learning foreign languages, interdisciplinary coordination in teaching professional foreign language, interdisciplinary cooperation, interdisciplinary synergy.*

**Дистанційне навчання та технології дистанційної освіти у навчально-виховному процесі – досвід Відкритого університету Ізраїлю**

*Дана стаття присвячена проблемам використання технологій дистанційної освіти, розглядається поняття «дистанційне навчання» та аналізується досвід використання сучасних інформаційних технологій в освіті на прикладі Відкритого університету Ізраїлю.*

**Ключові слова:** дистанційна освіта, дистанційне навчання, мультимедійний курс, інтерактивний семінар (вебінар).

Останнім часом, впровадження технологій дистанційного навчання отримує усе більше і більше поширення. Цьому сприяє швидкий розвиток інформаційних технологій, які є основою технологій дистанційного навчання. Навчання, яке проводиться з широким використанням інформаційних технологій, отримало назву дистанційне навчання; освіта, яка формується з використанням технологій дистанційного навчання, отримала назву дистанційна освіта [7, 26].

Проблема даного дослідження полягає у максимально ефективному використанню досвідів ВНЗ інших країн при впровадженні технологій дистанційного навчання в Україні.

Актуальність дослідження не викликає сумнівів, так як у наш час в умовах економічних відносин і жорсткої конкуренції на ринку праці особливе значення мають знання, навички та досвід. Фахівець XXI століття – це людина, яка вільно володіє сучасними інформаційними технологіями, постійно підвищує і вдосконалює свій професійний рівень. Придбання нових знань і навичок, практично корисних і застосовуваних у роботі в епоху інформаційного суспільства значно розширює можливості самореалізації і сприяє кар'єрному росту.

Завдання статті – дати визначення поняттю «дистанційне навчання», дати стислий огляд технологій дистанційного навчання, виділити переваги та недоліки дистанційної освіти, розглянути досвід Відкритого університету Ізраїлю у галузі дистанційної освіти.

Багато дослідників приділяють увагу зростанню ролі дистанційної освіти в сучасному суспільстві (К. Колін, Б. Шуневич, О. Краснова), проблеми використання технологій дистанційного навчання розглядають М. Агєєв, Т. Скуф'їна, питання розробки програмного забезпечення для дистанційної освіти вивчають Б. Дерешко, С. Лук'янов, С. Белкін.

Невирішеним лишається питання, які ж методи та засоби дистанційного навчання в сучасній освіті є найбільш оптимальними, отже, новизна дослідження полягає у спробі аналізу досвіду Відкритого університету Ізраїлю з метою подальшого його впровадження у навчально-виховний процес в Україні.

Значення даної роботи полягає в узагальненні поглядів дослідників на питання переваг та недоліків дистанційної освіти, в обґрунтуванні доцільності використання досвіду Відкритого університету Ізраїлю у системі дистанційної освіти в Україні.

Історія дистанційної освіти бере свій початок з XVIII століття, коли в Європі з появою регулярного і доступного поштового зв'язку, виникло "кореспондентське навчання". Поява радіо та телебачення внесла зміни в дистанційні методи навчання. Це був значний прорив, аудиторія навчання зросла в сотні разів. Проте у телебачення та радіо був істотний недолік – у учня не було можливості отримати зворотний зв'язок [1].

У кінці 80-х років доступність персональних комп'ютерів дала нову надію, пов'язану із спрощенням та автоматизацією навчання. У XXI столітті доступність комп'ютерів та Інтернету роблять поширення дистанційного навчання ще простіше та швидше. З'явилася можливість спілкуватися і отримувати зворотний зв'язок від будь-якого учня, де б він не знаходився. Поширення "швидкого Інтернету" дало можливість використовувати "он-лайн" семінари (вебінари) для навчання [7, 29].

На сьогодні в Україні вже сформована Концепція науково-педагогічного проекту «Дистанційне навчання учнів», в якій розглянуто стан та проблеми впровадження дистанційної форми навчання у навчальних закладах України та детально розглянуто методологічні засади, підходи, умови, принципи, критерії реалізації проекту [3].

Дистанційне навчання включає в себе сучасні форми і методи конструювання та відображення змісту навчання, елементи модульного і комп'ютерного навчання, теорії та практики, самостійної роботи студентів, застосування у навчанні сучасних інформаційних технологій, комп'ютерів,

---

<sup>16</sup> Стьопін Максим Григорович, старший викладач кафедри англійської філології, Маріупольський державний університет.



телекомунікацій і являє собою цілеспрямований інтерактивний процес взаємодії студентів і викладачів-модераторів. До переваг дистанційного навчання відносять асинхронність, доступність інформації, зменшення соціальної дистанції. У ньому виділені такі принципи забезпечення якості:

- Заохочення контактів між учнями і вчителем.
- Розвиток співробітництва учнів.
- Використання активних засобів навчання.
- Швидкий зворотний зв'язок.
- Ефективне використання часу.
- Висока мотивація.
- Врахування здібностей учнів та використання індивідуальних маршрутів навчання [2; 4; 9].

Дистанційні курси характеризуються:

- гнучкістю – можливістю викладення матеріалу курсу з урахуванням підготовки, здібностей студентів. Це досягається створенням альтернативних сайтів для одержання більш детальної або додаткової інформації з незрозумілих тем, а також низки питань-підказок тощо;
- актуальністю – можливістю упровадження новітніх педагогічних, психологічних, методичних розробок;
- зручністю – можливістю навчання у зручний час, у певному місці, здобуття освіти без відриву від основної роботи, відсутність обмежень у часі для засвоєння матеріалу;
- модульністю – розбиттям матеріалу на окремі функціонально завершені теми, які вивчаються у міру засвоєння і відповідають здібностям окремого студента або групи загалом;
- економічною ефективністю – метод навчання дешевший, ніж традиційні, завдяки ефективному використанню навчальних приміщень, полегшеному коригуванню електронних навчальних матеріалів та мультидоступу до них;
- можливістю одночасного використання великого обсягу навчальної інформації будь-якою кількістю студентів;
- інтерактивністю – активним спілкуванням між студентами групи і викладачем, що значно посилює мотивацію до навчання, поліпшує засвоєння матеріалу;
- більшою можливістю контролю якості навчання, де передбачено проведення дискусій, чатів, використання самоконтролю, відсутність психологічних бар'єрів;
- відсутністю географічних кордонів для здобуття освіти. Різні курси можна вивчати в різних навчальних закладах світу [1; 2].

Таким чином, можна сказати, що дистанційне навчання – це індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Дистанційна освіта в більшій мірі забезпечується широким використанням електронних засобів навчання. Так, за думкою Т.І. Коваль, за функціональним призначенням можна вирізнити такі електронні засоби навчання:

1. Довідково-інформаційні електронні засоби навчання – електронні тексти лекцій, гіпертекстові навчально-методичні матеріали, інформаційні матеріали мережі Інтернет, бази даних з текстовим, гіпертекстовим або мультимедійним поданням навчального матеріалу, електронні енциклопедії, довідники та інструкції, інформаційні матеріали веб-сайтів, веб-сторінок та інформаційних порталів тощо;

2. Демонстраційно-моделювальні електронні засоби навчання – імітаційні мультимедійні моделі, що використовуються замість динамічних плакатів, комп'ютерні ділові ігри тощо;

3. Контролюючі електронні засоби навчання, призначені для визначення рівня навчальних досягнень студентів-автоматизовані контролюючі тести, комплекси вправ для самоконтролю знань, умінь і навичок тощо;

4. Навчально-контролюючі електронні засоби навчання, призначені для одержання і контролю знань, умінь та навичок з дисципліни. До них можна віднести електронні посібники, дистанційні курси, мультимедійні навчальні курси, комп'ютерні навчальні програми та тренажери, розташовані безпосередньо на персональному комп'ютері чи в мережі Інтернет, та ін.;

5. Програмні засоби системного та прикладного призначення, що є теж електронними засобами навчання, оскільки допомагають викладачам створювати документи, веб-сайти, портали та веб-сторінки, вивчати та використовувати у педагогічній діяльності інформаційні системи розпізнавання текстової та графічної інформації, автоматизовані словники, системи машинного перекладу,

інформаційні системи роботи із знаннями, експертні системи, системи обробки текстів, текстові процесори, електронні календарі та блокноти, електронні таблиці, графічні процесори, системи управління базами даних, програмні засоби створення презентацій та ін. [3, 49-50].

Ключовим елементом побудови дистанційного навчання сьогодні є інтерактивні мультимедійні навчальні курси, розміщені на спеціалізованих сайтах або порталах, що забезпечують нормальну підтримку, як учбового процесу, так і контролю за процесом навчання [9, 22].

Альтернативою спеціалізованим сайтам та порталам є використання технологій навчання, які базуються на основі звичайних поштових розсилок друкованих матеріалів, розсилки дисків з текстовою та мультимедійною інформацією, відеокасет та відеодисків із записом учбового матеріалу. Вищезазначені підходи до доставки учбового контенту студенту можна об'єднати в одну групу технологій, які більшою мірою є орієнтовані на процес самоосвіти. При цьому "дистанційність" присутня, але розсіяність за часом навчання та оцінки результатів навчання, яке проводиться, пред'являє істотні вимоги до організованості самих студентів [2].

Найважливішим аспектом проведення дистанційного навчання є забезпечення методичної підтримки слухачів. Сучасне дистанційне навчання надає ряд інструментів, які можуть бути використані при проведенні навчання: відеоконференції, форуми, чати (від англ. chat – бесіда), блоги (від англ. web log – інтернет-журнал, щоденник).

Вищезазначені інструменти використовуються не лише для організації спілкування викладача зі студентами, але і для спілкування студентів між собою.

Одним з найбільш ефективних засобів, які можуть бути використані при проведенні дистанційного навчання, є "віртуальна класна кімната". За суттю, імітується повноцінна робота в учбовому класі з усіма необхідними атрибутами. Наприклад, з дошкою, на якій можуть писати учні. Також є набір можливостей, які значно розширюють діапазон застосування віртуальних класних кімнат. В першу чергу присутня можливість віддаленої роботи з програмними продуктами, що робить віртуальну класну кімнату незамінною при проведенні навчання користувачів ПК [2].

Також при проведенні навчання з використанням технологій дистанційного навчання вкрай важливою є можливість надання студентам доступу до різних необхідних для навчання матеріалів, для чого організуються спеціалізовані електронні бібліотеки, які дозволяють студентам отримати доступ до матеріалів в будь-який зручний для них час [1].

Застосування технологій дистанційного навчання сьогодні багато в чому обмежене недосконалістю інфраструктури інформаційних технологій. В першу чергу низькою пропускнуною спроможністю каналів передачі даних. Наприклад, такий ефективний інструмент, як віртуальна класна кімната, практично не застосовується сьогодні в Україні в першу чергу через його високі вимоги до каналів передачі даних.

Дослідники цього питання шукають компроміс між он-лайн та офф-лайн технологіями. З одного боку проведення навчання з використанням, наприклад, електронної пошти, якою відсилається необхідний матеріал є значно дешевшим за використання дистанційних курсів, розміщених у Системі дистанційного навчання. Проте, навчання з використанням таких технологій не буде достатньо ефективним. У той же час, сфера застосування технологій навчання, яка вимагає активної і постійної участі висококваліфікованого викладача, в умовах обмеженого бюджету теж звужуватиметься [7].

На сьогодні немає єдиної думки про те, які ж методи та засоби дистанційного навчання в таких умовах є найбільш оптимальними. На наш погляд, найбільш доцільною технологією є організація навчання на основі спеціально підготовлених дистанційних курсів, об'єднаних в єдину систему на учбовому порталі, на якому організовано не лише навчання у формі передачі навчального та методичного матеріалу студенту для засвоєння, але й в режимі он-лайн, де проводиться контроль і оцінка отриманих знань, аналіз якості проходження навчального матеріалу. Незважаючи на необхідність високих початкових інвестицій в побудову інфраструктури дистанційного навчання, надалі їх використання забезпечить зниження витрат на проведення навчання.

У теперішній час технології дистанційної освіти використовують такі відомі університети як Університет Південної Африки, Відкритий університет Гааги, Національний технологічний університет (США), ІНТЕС-коледж Кейптауну (ПАР), Іспанський національний університет дистанційної освіти, Відкрита школа бізнесу Британського відкритого університету, Відкритий університет Ізраїлю.

Відкритий університет Ізраїлю (ВУІ), один з восьми ізраїльських університетів, був заснований в 1975 році. Це вищий учбовий заклад, що поєднує дистанційне навчання дуже високого рівня з гнучкістю учбового процесу, в який включено більше 40 тисяч студентів, які бажають отримати академічні ступені бакалавра і магістра в галузі природознавства, математики, гуманітарних і

суспільних наук. Високий академічний рівень пропонованих студентам учбових матеріалів та якість викладання створили Відкритому університету репутацію одного з кращих учбових закладів Ізраїлю [5].

Під час вступу до Університету немає необхідності пред'являти атестат зрілості або інший документ про закінчення якого-небудь учбового закладу. Навчаючись у Відкритому університеті, студенти присвячують чималу кількість часу та сил самостійному вивченню матеріалу, беруть активну участь в колективних учбових заняттях.

Ще одна сторона "відкритості" – це організаційна і адміністративна гнучкість. Абітурієнт не повинен вступати на певний факультет або на певну кафедру. Вступ до Відкритого університету – це по суті запис для вивчення конкретних учбових курсів. Записавшись для вивчення якого-небудь учбового курсу, абітурієнт стає студентом Відкритого університету [5].

Академічна структура Відкритого університету також принципово відрізняється від тієї, яка прийнята в інших вищих учбових закладах. Освіта не вимірюється кількістю років навчання. Студент Відкритого університету не є студентом першого, другого або третього курсу. Слово "курс" вживається тільки в значенні "Учбовий курс" або "предмет, який вивчається" (поняття аналогічне, але не еквівалентне, курсу лекцій в звичайному університеті) . Саме число таких курсів, вивчених студентом, і визначає міра його просування на шляху до диплома. Скільки курсів вивчати в семестр вирішує сам студент. Університет не вимагає від учнів закінчення жорсткої єдиної учбової програми протягом певного проміжку часу.

Програми більшості учбових курсів розраховані на один семестр. Протягом семестру студент повинен виконувати академічні вимоги, встановлені для цього учбового курсу. Особлива демократичність системи і унікальний академічний підхід виражаються також в тому, що студентам надається можливість самостійно, ґрунтуючись на даних, приведених в довіднику Університету або виходячи з рекомендацій викладачів, скласти індивідуальну учбову програму, яка не має бути обмежена межами якої-небудь галузі знань [5].

Студенти, що поступили в Університет для отримання вченої міри, при складанні учбової програми керуються вимогами, що пред'являються до програми навчання на ступінь бакалавра.

Курси, пропоновані для вивчення студентам Відкритого університету принципово відрізняються від лекційних курсів, існуючих в звичайних ВНЗ. Основна складова учбового курсу – це книга або декілька книг, які розроблені та видані спеціально для студентів Відкритого університету. Ці книги є результатом наукової та академічної роботи професорів і викладачів Університету і включають увесь учбовий матеріал курсу. Під час розробки курсів робиться усе для того, щоб зробити процес самостійного навчання як можна "живішим", не звужуючи його до простого читання готових матеріалів.

Відкритий університет організовує також колективні заняття (які побудовані як консультації з викладачем), лабораторні роботи, семінари, екскурсії і тому подібне.

Відкритий університет розробив систему викладання, яка є ближчою до традиційної. Ця система реалізується через мережу коледжів та інших учбових закладів, в яких курси Відкритого університету вивчаються в обстановці, звичній для студентів звичайних ВНЗ. Відкритий університет прагне до постійного удосконалення процесу заочного навчання. Для цієї мети використовуються, зокрема, численні можливості, що надаються комп'ютерними мережами і супутниковими каналами зв'язку [5].

Застосування останніх досягнень науки та техніки дозволяє Університету підвищити рівень послуг, що надаються студентам, як в тому, що стосується учбових матеріалів, так і в тому, що стосується методики викладання. Ці засоби, в міру необхідності, включаються до програми курсів, як доповнення до друкарських навчальних посібників, що готуються для кожного з курсів в усіх галузях знань.

Нині в академічній програмі ВУІ російською мовою бере участь більше чотирьох з половиною тисяч студентів, що проживають в Росії, інших країнах СНД і Балтії [5].

Отже, технологія побудови навчальних курсів на базі тих можливостей, які надають нині мережі Інтернет/Інтранет, дозволяє створювати високоефективні системи, які відповідають найстрогішим вимогам до навчання. Ефективність навчання забезпечується в першу чергу тими інтерактивними мультимедійними засобами, які використовуються в цих системах, а ефективність контролю над процесом навчання забезпечується високотехнологічними засобами збору, зберігання і аналізу результатів проходження студентом обраних ним курсів. Таким чином, виявляється можливим поєднати усі плюси заочної освіти та самонавчання за допомогою мультимедійних комп'ютерних

програм з плюсами очної освіти, особливо в плані організації контролю, який є істотним чинником, що працює на результат процесу навчання.

На жаль, на сьогодні в Україні бракує кваліфікованих фахівців з дистанційного навчання (діють тільки курси для тьюторів у Харківському національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут», та відкрита магістратура за напрямком «дистанційне навчання»), отже для подальшого розвитку дистанційної освіти є необхідність у підготовці більшої кількості кваліфікованих кадрів.

### Література

1. Виртуальный центр компетенций в сфере дистанционного обучения [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.itecp.ru/sitedo/library/libraryonline/element.php?ID=1894>
2. Дистанційне навчання – дієвий спосіб отримання знань [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ukrbiznes.com/analitic/electronic/6607.html>
3. Коваль Т. І. Інформаційні технології у педагогічній освіті викладача вищого навчального закладу // Матеріали виїзного засідання наукової школи з проблем творчості і технологій у неперервній професійній освіті (Хмельницький, 14-16 травня 2009 р.): Наукове видання / За ред. С. О. Сисоєвої. – Хмельницький, 2009. – С. 38 – 62
4. Образование: путь к успеху [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.obrazovanie-ufa.ru/Vuz/Vozmozhnosti\\_distantsionnogo\\_obucheniya.htm](http://www.obrazovanie-ufa.ru/Vuz/Vozmozhnosti_distantsionnogo_obucheniya.htm)
5. Открытый университет Израиля [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www-r.openu.ac.il/>
6. Про впровадження науково-педагогічного проекту "Дистанційне навчання учнів" – Наказ МОН N 1231 від 29.12.2009 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/pro-ministerstvo/normativno-pravova-baza/normativno-pravova-baza-diyalnosti-ministerstva/nakazi/4989-nakaz-mon-n-1231-v%D1%96d-2912009>
7. Хуторской А. Дистанционное обучение и его технологии / А. Хуторской // М.: Компьютерра. – 2002. – №36. – С. 26 – 30.
8. Хуторской А. В. Дистанционное образование школьников и современные интернет-технологии // Радио «Свобода» – Стенограмма радиопередачи [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://svobodanews.ru/content/article/126717.html>
9. Шуневич Б. Роль и функции преподавателя в дистанционном обучении // Материалы международной конференции "Иностранные языки: теория и практика", 30-31 января 2002 года. – Минск, 2002. – С. 21 – 26.

### **Distance learning and distance educational technologies in educational process – experience of Israel Open University** **Styopin M. G.**

*Mariupol State University, Mariupol, Ukraine*

*The present article deals with the problems of using of distance education technologies, the notion “distance learning” is taken under consideration, the experience of Israel Open University in usage of modern informational technologies in educational system is analyzed.*

**Keywords:** *distance education, distance learning, multimedia course, interactive seminar (webinar).*

**Вилкова Л. В.**<sup>17</sup>

### **Дидактические условия применения формирующей оценки на уроках иностранного языка**<sup>18</sup>

*В статье рассмотрены условия, при которых элементы оценки качества иноязычного образования, выделяемые зарубежными исследователями, приобретают характер формирующей оценки и примеры их использования на уроках иностранного языка в школе.*

**Ключевые слова:** *формирующая оценка, самооценка, взаимооценка, обратная связь, критерии.*

Формирующая оценка, широко обсуждаемая и используемая во многих странах, наиболее полно отражает новые тенденции, свойственные современному пониманию оценки качества школьного

<sup>17</sup> Вилкова Людмила Владимировна, ассистент кафедры иностранных языков ИДО, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова

<sup>18</sup> Статья подготовлена при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках государственного задания на выполнение проекта 6.5062.2011 «Повышение качества образования на основе системно-развивающего подхода».

иноязычного образования. Новый феномен вызывает много вопросов, касающихся его определения, составляющих, методов, технологий, условий его применения. Под формирующей оценкой понимается оценка, нацеленная на определение индивидуальных достижений каждого ученика и не предполагающая как сравнения результатов, продемонстрированных разными учениками, так и административных выводов. Исследуя динамику учебных достижений учащихся на различных стадиях образовательного процесса, она призвана выявить пробелы в освоении учащимися элемента образования, с тем, чтобы принять эффективные решения и выбрать соответствующие процедуры для их ликвидации.

Анализ зарубежных публикаций свидетельствует об отсутствии единого определения формирующей оценки, варьирования составляющих и их количества. Содержание понятия «формирующая оценка» (или «текущая оценка», «промежуточная оценка») менялось в зависимости от добавления новых компонентов, критериев, методов и условий их проведения. Наиболее известным является определение Р. Black [2, с.140], который считал, что оценка становится формирующей, когда обратная связь используется для регулирования обучения и учения в интересах обучаемого.

Многие исследователи ( Р. Black, С. Boston, М. Burns, D. Clarke, D. R.

D. R. Sadler, P. Sullivan, D. William) едины во мнении, что основными элементами формирующей оценки на уроке являются: постановка целей, определение критериев, вопросы, обратная связь, самооценка и взаимооценка [1]. Однако, они становятся элементами формирующей оценки качества иноязычного образования только при определенных условиях и правильной организации их проведения на уроке. В качестве примеров рассмотрим некоторые из них.

1. Постановка целей – первый важный шаг в процессе обучения. Но формулируя цели урока (темы, модуля), учитель преподносит их со своей точки зрения. Между тем, проведенное исследование показало, что только половина учащихся четко и ясно представляет и понимает цели, поставленные учителем. Учащиеся более заинтересованы в результатах обучения, в том, что будет впоследствии оцениваться. Цели, выраженные в результатах обучения понятным для учащихся языком – это «формулировка того, что как ожидается, будет знать, понимать и/или будет в состоянии продемонстрировать учащийся по окончании процесса обучения» [5, 480] (процесс обучения в данном случае урок, тема, модуль). Предложенные Б. Блумом уровни мыслительного поведения – от простого воспроизведения фактов на низшем уровне до процесса анализа и оценки на высшем, известные как таксономия Б. Блума [5] и список глаголов для каждого уровня, используются при написании результатов обучения:

Знание – arrange, collect, define, enumerate, list, record, reproduce, state...

Понимание – associate, change, classify, distinguish, explain, illustrate...

Применение – choose, construct, develop, modify, produce, organize, select...

Анализ – analyses, compare, deduce, differentiate, point out, outline, sub-divide.

Синтез – argue, combine, create, design, formulate, invent, rearrange, set-up...

Оценка – appraise, ascertain, attach, conclude, convince, defend, judge, justify.

Результаты обучения должны поддаваться оценки. Следовательно, необходимо установление связи между результатами обучения, стратегиями преподавания, учебной деятельности учащихся и оценочными заданиями.

2. Ясное представление о критериях, особенно устного ответа, позволяет избежать объяснений, конфликтов, связанных с выставлением оценок. Выход из данной ситуации – активное участие учащихся в обсуждении критериев (при выполнении отдельного задания, такого как составление ситуации, диалога, пересказа), например, применяя следующую стратегию:

- объявить цели;
- попросить учащихся написать 1-2 критерия;
- записать все критерии на доске;
- в процессе обсуждения, выбрать приоритетные;
- расположить их по степени важности.

Процесс совместного обсуждения имеет много положительных моментов. Учащиеся чувствуют причастность, вовлеченность в процесс оценки, лучше понимают ее важность и необходимость. Использование критериев способствует развитию самооценки и взаимооценки. Совместное обсуждение оказывает положительное влияние на взаимоотношения обучаемого и обучающего и на атмосферу взаимопонимания и взаимоуважения в классе. Четко сформулированные критерии помогают приобрести уверенность в правильности своих решений или увидеть упущения, не прибегая к помощи постороннего. Это своего рода обучение независимой оценки своих достижений,

что важно не только в школе, но и в жизни. Для учителя – это, прежде всего, обеспечение продуктивной обратной связи, позволяющей направить учащегося по правильному пути.

3. Вопросы – еще одна важная часть формирующей оценки. Проведенные наблюдения показывают, что на определенную часть вопросов, заданных учителем на уроках, отвечает сам учитель, еще одна часть – не требует ответов, так как это инструкции (Would everyone line up, please?). Кроме того, на вопросы - Do you understand? Do you have any questions? – учитель не всегда получает правдивый ответ, так как не все учащиеся готовы признать, что недостаточно поняли. Очень часто это означает, что либо учащиеся не слушали, либо недостаточно умны. В этом случае использование одной из стратегий – «hand signals» дает возможность получить информацию о понимании или непонимании материала. О сигналах рукой договариваются заранее: большой палец, поднятый вверх – I understand and can explain, вниз – I don't yet understand, в сторону – I am not completely sure. Этой цели также служит письменный опрос, проводимый в конце урока. Учащиеся дописывают предложения: 1) Things that they learned today....2) Things they want to know more... 3) Questions they have... [4].

Вовлечь весь класс в учебный процесс помогают так называемые «open-ended questions» (Why do you think...? Could you tell me more...?) или вопросы, подразумевающие несколько вариантов ответов.

В литературе посвященной стратегиям вопросов формирующей оценки описывается негативный эффект поднятой руки учащегося, готового ответить на поставленный вопрос (no hands up approach), так как для многих учащихся это означает, что ответ готов, и они перестают обдумывать ответ.

Наблюдения показывают, что до 80% и более вопросов на уроке задает учитель. Поощряя учащихся задавать вопросы, учитель развивает независимое суждение, способность объяснить вещи более простым языком, стимулирует любознательность, учит правильно и корректно формулировать вопросы, понимать разницу между «плохим» и «хорошим» вопросом. Кроме того, задавая вопросы, учащиеся лучше запоминают ответы.

4. Все исследователи сходятся во мнении, что оценка качества становится формирующей, в первую очередь, если она дополняется обратной связью, которая обеспечивает учащихся информацией (рекомендациями, подсказками, вопросами, заставляющими учащихся критически мыслить и т. д.) для правильного выполнения последующих шагов (действий) обучения. Но не всякая обратная связь является формирующей. Такие фразы, как «Well done», «Try harder» служат поддержкой, но это не примеры формирующей обратной связи. Обратная связь должна быть позитивной, но это не означает, что учащиеся не должны знать о недостатках выполненной работы.

По мнению Ian Clark [3, 344], обратная связь представляет собой элемент формирующей оценки, если:

- заставляет учащихся задуматься над правильностью своих действий, ходом мыслей;
- предоставляет им возможность понять разницу между предыдущими, текущими учебными и запланированными целями/критериями;
- позиционирует учащихся как активных участников обучения и инициатора собственного учения;
- вовлекает учащихся в процесс, фокусирующийся на метакогнитивных (познавательных) стратегиях.

В методической литературе описывается множество стратегий обратной связи [4], примером может служить:

- «One minute essay» – учащиеся отвечают на один поставленный вопрос;
- «Misconception check» – учитель просит исправить неправильное утверждение, объяснив почему.

5. Обязательным элементом формирующей оценки является включение в процесс обучения самооценивания и взаимооценивания (P. Black, C. Harrison, C. Lee, V. Marshall and D. William, 2003; A. King, 1991; S. Brown and P. Knight, 1994) [1]. Многие исследователи считают такие оценки не менее достоверными, чем оценки преподавателей. Более того, обучение самооцениванию – это хорошее упражнение для саморазвития и особенно важно для адаптации учащихся в современном обществе, где они будут действовать самостоятельно. Для эффективного самооценивания необходимо:

- понимание учащимися, как оценивается его работа, деятельность;
- развитие навыков критического мышления;
- развитие объективизма;
- концентрирование учащихся на своих целях.

Навык самооценки у учащихся должен формироваться из оценок своей работы по целому ряду критериев. В этом случае они будут учиться видеть свою работу как сумму многих умений, каждый из которых имеет свой критерий оценки. Самооценивание – это не только оценка своей работы, но и

самостоятельное определение проблем и путей их решения. Эффект самооценки проявится, когда учащиеся получат возможность повторить или иным образом продемонстрировать улучшения.

Самооценка может происходить в нескольких формах: журнал рефлексии, контрольный лист самооценки, портфолио [4]. Эти типы оценки построены одинаковым образом: учеников просят определить, что они узнали, как они это узнали, какие аспекты остались непонятны:

«Journal Reflections» (заполняется учащимися)

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| a) What have I learned today?         | a) This week I have learned.               |
| b) What did I do well?                | b) For next week I am focusing on...       |
| c) What am I confused about?          | c) I will know I am getting better when... |
| d) What do I need help about?         |  |
| e) What do I want to know more about? |  |
| f) What am I going to do next?        |  |

– Перед проверкой работы, напоминают ученикам критерии оценки и предлагают на их основе проверить и доработать самостоятельно свою работу.

Наряду с самооценкой рассматривается и взаимооценка, которая дает возможность закрепить материал посредством оценки работ друг друга. Учащихся просят проверить работы одноклассников, не выставляя баллы, а определить, например, 2 положительных момента работы и один момент, который заслуживает доработки, по их мнению.

Преимущества взаимооценки состоят в следующем:

- она имеет интерактивный характер;
- ученик или группа учеников, которая оценивает работу, извлекают пользу для себя, как и тот, чью работу оценивают. При оценке работ других есть возможность увидеть ошибки в своей работе и исправить их. Учащиеся учатся отмечать сильные и слабые стороны других работ, и таким образом анализируют собственный прогресс;
- помогает улучшить социальные и коммуникативные способности;
- активно занимаясь взаимооцениванием в ходе учебного процесса, ученики лучше понимают необходимость и роль оценивания и оценки.

Практическое использование формирующей оценки показало как ряд проблем (отсутствие информации о формирующей оценке, не готовность учителей вносить коррективы в план урока, передавать часть функции оценки учащимся, выделять время на проведение формирующей оценки, творчески мыслить), так и ряд преимуществ ее использования, главное из которых - повышение качества школьного иноязычного образования.

### Литература

1. Baroudi Z. M. Formative Assessment: definition, elements and role in instructional practice // Post graduate Journal of Educational Research. – 2007. – Vol. 8 (1). – P. 37 – 48.
2. Black P., William D. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment // Phi Delta Kappan, 1998. – Vol. 80(2) – P.139 – 148.
3. Clark I. Formative assessment: there is nothing so practical as a good theory // Australian Journal of Education. – 2010. – Vol. 54(3). – P. 341 – 352.
4. Formative Assessment Strategies / Электронный ресурс: <http://letthedatabeyourguide.wikispaces.com>
5. Кеннеди Д., Хайленд Э., Райан Н. Написание и применение результатов обучения: практическое руководство // Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход / Под ред. В. И. Байденко. – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 476 – 502.

### Didactic conditions of using formative assessment at foreign language lessons

Vilkova L.

*Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia*

*The article deals with elements of the assessment, distinguished by foreign researchers, the conditions which make the assessment of the quality in secondary school foreign language teaching formative and some examples of using them at the lessons.*

**Keywords:** *formative assessment, self-assessment, peer-assessment, feedback, criteria.*

## Сучасні тенденції модернізації професійної підготовки вчителів в Україні

*В статті виокремлено сучасні тенденції та головні ланки модернізації професійної підготовки вчителів в Україні. Наведено шляхи і способи розв'язання проблеми. Висвітлено теоретико-методологічні засади формування педагога нової генерації. Визначено основні напрями досліджень, що сприятимуть модернізації професійної підготовки вчителів в Україні.*

**Ключові слова:** модернізація педагогічної освіти, професійна підготовка вчителів в Україні.

На сучасному етапі розвитку Європейського простору вищої освіти важливим викликом є запровадження стандартів, рекомендацій і основних інструментів, що сприятимуть сумісності, порівнянності, визнанню періодів і термінів підготовки фахівців. У галузі педагогічної освіти це – підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів, вдосконалення їх компетенцій відповідно до сучасних вимог з метою забезпечення сталого розвитку системи вищої освіти і держави; розроблення і запровадження професійних стандартів як основи для модернізації державних освітніх стандартів (навчальних програм, навчальних планів) з метою підвищення якості змісту професійної освіти і навчання та приведення його у відповідність до вимог роботодавців [7].

Однією з головних ланок реформи освіти в Україні є модернізація процесу підготовки педагогічних кадрів. Тому метою нашої роботи визначено – дослідити сучасні тенденції модернізації професійної підготовки вчителів в Україні.

Висвітленню аспектів цього питання присвячена низка дисертаційних досліджень: модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя (В. Ковальчук, 2006), модернізація освітньої системи та вищої школи у європейських країнах (О. Бочарова, 2006; І. Гушлевська, 2006; С. Павлюк, 2009), формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки (Н. Шемигон, 2008), педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти (А. Поляков, 2008) тощо.

Проблеми педагогічної освіти, зумовлені новими цивілізаційними викликами до людини, входженням України до європейського освітнього простору, органічно взаємопов'язані, оскільки йдеться про досягнення єдиної мети – підвищення якості національної освіти та забезпечення підготовки людини до життя у XXI столітті [4, 105].

В. Шинкарук наголошує, що модернізація структури вищої освіти України вимагає змін у системі законодавчого і нормативно-правового регулювання вищої освіти з урахуванням вимог європейської системи стандартів та сертифікації, які сприятимуть розвитку національних культурних цінностей, демократії і гуманізму як основних чинників функціонування громадянського суспільства [8].

Науковець вважає, що доцільно розробити комплексні критерії оцінки якості освітнього процесу, які включають: оцінювання змісту та технологій навчання, що застосовуються під час навчання; оцінювання отриманих студентом знань; вимоги до організації та контролю за здійсненням навчального процесу; сучасні вимоги до компетентності викладачів та студентів; чітку і прозору процедуру самообстеження вищого навчального закладу як підґрунтя системи забезпечення якості. У результаті вирішення цих завдань значною мірою буде покращено зміст професійної підготовки фахівців, ґрунтовніше здійснюватиметься теоретичне та практичне навчання на основі розвитку в студентів дослідницьких умінь та навичок.

Модернізація структури вищої освіти, на думку В. Шинкарука, має здійснюватися шляхом впровадження ряду реформ: оптимізація мережі вищих навчальних закладів, коли формування оптимальної мережі передбачає визначення типів доуніверситетських і університетських навчальних закладів; запровадження національної системи кваліфікацій, що узгоджуватиметься із напрямками освіти та підготовки Європейського простору вищої освіти; запровадження трьохциклової системи освіти (бакалавр-магістр-доктор наук) [8].

На думку В. Кременя трансформацію освіти мають забезпечити радикальна гуманізація освіти, посилення особистісного виміру в педагогічній науці та практиці; орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти. Тому, обговорюючи напрями осучаснення освіти, академік висуває чотири стратегічні мети модернізації освіти і науки:

– утвердити в суспільстві розуміння абсолютної пріоритетності науки як сфери, що продукує нові знання, і освіти, що долучає до знань суспільство загалом і кожну людину зокрема;

<sup>19</sup> Воєвутко Наталя Юрївна, аспірант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки, Маріупольський державний університет



- готувати людину, здатну до ефективної життєдіяльності у XXI столітті; здатну сприймати змінність як суттєву складову власного способу життя; готувати розвинену, самостійну, самодостатню особистість, яка б керувалась у житті власними поглядами і переконаннями і була здатна на самостійні свідомі дії;
- переведення матеріально-технічної бази навчального процесу на сучасний рівень;
- здійсненні мовного прориву в освіті шляхом забезпечення знання державної мови та вивчення іноземних мов, адже в сучасному глобалізованому світі людина не може діяти максимально ефективно, не може підтримувати на високому рівні свою професійну компетентність без широкого спілкування зі світом [4, 4-7].

Вчений наголошує, що в сучасних умовах потребують оновлення теоретико-методологічні засади формування педагога нової генерації, здатного до реалізації освітньої політики як головної функції держави шляхом модернізації усіх складових змісту підготовки вчителя: фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної й інформаційно-технологічної, практичної, соціально-гуманітарної. Модернізація фундаментальної освіти в педагогічних університетах має здійснюватися у напрямі її зближення з фундаментальною освітою в класичних університетах. Подальшого розвитку потребують фундаментальні та прикладні засади з основ педагогічної майстерності. Зміст і структура психолого-педагогічної, методичної й інформаційно-технологічної підготовки мають бути зорієнтованими на вироблення вміння організовувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості, вміння працювати в умовах вибору педагогічної позиції, технології, підручників, змісту, форм навчання тощо.

На думку вченого, наступним напрямом модернізації професійної підготовки вчителів має бути вироблення нової методології методичної підготовки та створення відповідного науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Методична підготовка має базуватися на сучасних технологіях навчання, але не повинна зводитися до набуття студентами операторських навичок, а має передбачати засвоєння інформаційних технологій навчання. Принципам неперервності та послідовності має відповідати навчальна і виробнича практики майбутніх педагогів. Тому модернізації має підлягати зміст практики та диференційоване визначення термінів її проведення [4, 98-104].

Пріоритетом наукових досліджень в галузі педагогіки є розробка інформаційних і комунікаційних технологій, визначення їх ролі в розвитку єдиного освітнього простору країни. Важливою складовою цього напрямку є дослідження із формування навчального середовища: розробка нового покоління засобів навчання для різних типів навчальних закладів, створення програмного продукту для комп'ютерно орієнтованих систем і технологій, підручників і навчальних матеріалів на електронних носіях. До першочергових проблем належить опрацювання принципів і методик вимірювання навчальних досягнень учнів і студентів, порівняльної оцінки рівня освіти в українській і зарубіжній школах. Завданнями модернізації професійної підготовки вчителів в Україні є: розвивати прогресивні традиції педагогічної антропології; створювати сучасні наукові теорії і методики розвитку і виховання особистості [5].

Державною політикою в галузі освіти визначені основні напрями досліджень, що сприятимуть модернізації професійної підготовки вчителів в Україні:

- інтегрованість і єдність навчальних і виховних процесів, формування світоглядних позицій молоді, її ціннісних орієнтирів і переконань;
- нові підходи здійснення політики держави, діяльності регіонів і навчальних закладів щодо економіки освіти;
- гуманізація освіти, визначення змісту та психологічних закономірностей функціонування особистісно орієнтованого навчання, дослідження розвивальної педагогічної взаємодії як умови особистісного зростання суб'єктів педагогічного процесу, психологічне обґрунтування та розробка нових інформаційних технологій навчання тощо;
- виявлення закономірностей становлення і діяльності особистості професіонала, пошук оптимальних психологічних умов її творчого самовираження, проектування продуктивної і безпечної діяльності (на основі тісного взаємозв'язку з професійною педагогікою);
- створення передумов для особистісного, фізичного, інтелектуального, соціального і духовного розвитку та творчої самореалізації дітей з особливими потребами з метою їх інтеграції в сучасну систему суспільних відносин;

- обґрунтування професійної педагогіки як науки про загальні й специфічні закони, закономірності, принципи, особливості й умови освіти, навчання, виховання та формування особистості професіонала;
- системний, комплексний, інтегративний, кібернетичний, алгоритмічний, синергетичний і модульний підходи до дослідження проблем професійної освіти;
- соціалізація особистості в системі професійної освіти;
- інтеграційні процеси у професійної педагогіці на рівні внутрішньопредметної і міждисциплінарної інтеграції;
- актуальні проблеми підготовки педагогічних кадрів: аксіологічний компонент педагогічної освіти; інноваційні технології навчання в системі вищої педагогічної освіти; наступність у формуванні педагогічної майстерності вчителя в педагогічних навчальних закладах та в закладах післядипломної освіти; індивідуалізація підготовки вчителя в системі педагогічної та післядипломної освіти; соціально-психологічні проблеми адаптації молодих вчителів до професійної діяльності;
- неперервне підвищення якості фахового зростання спеціалістів з вищою педагогічною освітою;
- формування загальної та психолого-педагогічної компетентності, професійної культури педагогічних працівників, їх готовності до впровадження нових навчальних технологій [5].

В. Вовк в дослідженні «Психологічна наука і сучасні підходи до модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя» визначає актуальним питання переходу від традиційного інформаційно-пояснювального викладу психологічних знань (коли викладач давав студентам готові висновки, рецепти-поради, що призводило до формування догматичного, шаблонного мислення, перешкоджало прояву творчості в розв'язанні практичних завдань) до використання проблемно-пошукового методу та нових форм організації навчання ("мозковий штурм", "лекції-прес-конференції", педагогічні ігри, соціально-психологічні тренінги тощо). Такий підхід до організації навчального процесу створює підґрунтя для практичного використання здобутих знань із психології, педагогіки, методики викладання різних дисциплін, що, в свою чергу, прискорює процес адаптації майбутніх учителів до роботи в реальних педагогічних умовах. Вчений також наголошує, що модернізація системи професійної підготовки вчителя має бути спрямована не тільки на озброєння майбутніх спеціалістів найновішими знаннями з психології, педагогіки, різних методик, а й на підготовку до їх поглиблення, розширення, комплексного використання на практиці та на формування умінь і навичок самоосвіти, що повинно стати важливою рисою педагога [2].

В. Ковальчук в дисертаційному дослідженні «Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя» (2006) зазначає, що модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя детермінується процесами глобалізації та інформатизації суспільства, під впливом яких змінюються характер праці, міжособистісні стосунки, відбувається впровадження надбань сучасних педагогічних технологій. Він доходить висновку, що модернізація системи підготовки сучасного вчителя потребує: а) формування світогляду майбутнього вчителя; б) формування методологічної культури студентів як системи соціально апробованих принципів і способів організації теоретичної і практичної діяльності; в) формування у педагогічних навчальних закладах різного рівня фундаментальних професійно-моральних якостей спеціаліста-педагога [3]. Дослідником з'ясовано, що на основі модернізації педагогічної освіти розвивається й оновлюється методологія наукового пізнання суперечностей, проблем педагогічної науки, постановки і розв'язання завдань підготовка педагога-професіонала у вищій школі.

С. Сисоєва та І. Соколова наголошують, що підготовка майбутніх фахівців до активної діяльності в інформаційному суспільстві – одне з головних завдань сучасного етапу модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі [6, 224].

Визначимо загальні підходи до стратегії реформування педагогічної освіти в Україні. І. Зязюн пропонує такі шляхи і способи розв'язання проблем:

- *Відродження селекції майбутніх педагогів*: упорядкувати мережу вищих навчальних закладів, що готують педагогів, яка склала б основу ефективної системи підготовки вчителів з урахуванням реальної потреби в них, їхньої мобільності, демографічної ситуації; провести кардинальну реструктуризацію системи педагогічної підготовки, вирізнивши з існуючих більш-менш ефективні навчальні заклади і розвивати педагогічну підготовку саме в них.
- *Вища освіта є обов'язковою умовою обіймання посад у навчальному закладі*: педагогічну підготовку в університетській системі реалізувати засобами створення педагогічних магістратур (потужних магістратур другого циклу або інтегрованих з дослідницькими центрами). За таких умов в Україні з'явиться модель підготовки вчителя, що адекватно враховує глобальні виклики і

національні особливості; реформу кадрової освітньої інфраструктури необхідно синхронізувати зі змінами у шкільній сфері та зі змінами ставлення до вчительської професії в державі на різних рівнях влади і громадськості; предметом особливої турботи повинно бути завдання підготовки і професійного зростання шкільних директорів, що є ключовим чинником успіху школи.

- *Заробітна плата вчителів за формулою “платити багато, але найдостойнішим”*: впровадити нову систему оплати праці, коли зарплата збільшуватиметься не в абсолютних показниках, а залежно від досягнутих результатів.
- *Система професійних фільтрів і підтримки*: шкільна інтернатура, незалежні кваліфікаційні іспити, підтримка молодих учителів, матеріальні стимули професійного зростання і т. ін. Сюди слід відносити і систему профорієнтаційних програм, і створення спеціальних класів старшокласників, які вважають педагогіку своїм покликанням, і районні, міжшкільні “школи юного вчителя”, і академії педагогічної майстерності старшокласників при педагогічних вищих навчальних закладах [1, 152].

Використовуючи досвід підготовки вчителів в Україні і за кордоном І. Зязюн визначає умови модернізації професійної підготовки майбутніх вчителів у вищій школі: розроблення теоретичних моделей діяльності і особистості вчителя нового типу; обґрунтування критеріїв особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя у процесі навчання; розроблення моделі забезпечення продуктивного особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя під час професійної підготовки; виявлення педагогічних умов, що сприяють ефективному реформуванню навчально-виховного процесу в підготовці вчителів; мобільність і варіативність вибору студентом рівня професійної кваліфікації, додаткової спеціальності, спеціалізації, що забезпечить побудову майбутнім вчителем індивідуальної освітньої стратегії [1, 150].

В. Олійник виділяє такі стратегії модернізації післядипломної освіти, а саме підвищення кваліфікації педагогічних працівників:

1. Системне впровадження освітніх інновацій у зміст, форми і методи підвищення кваліфікації педагогічних працівників.
2. Розвиток очно-дистанційної моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, коли слухачі мають можливість обмінюватися досвідом, дискутувати з актуальних проблем освіти, навчатися на різних спецкурсах за вибором, відвідувати тренінги і семінари на очному етапі навчання, консультуватися, брати участь в Інтернет-конференціях, електронних форумах, чатах на дистанційному етапі.
3. Запровадження компетентнісного і кредитного підходів. Створення системи кредитно-модульного навчання у підвищенні кваліфікації педагогічних працівників, яка передбачає чітке визначення складових професійної компетентності педагогічних працівників, діагностування і моніторинг їхнього розвитку; ґрунтується на модульній технології навчання та залікових кредитах і є однією із сучасних освітніх інновацій.
4. Розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин у підвищенні кваліфікації, коли між учасниками створюється навчальний процес, який має свою специфіку, пов'язану не стільки з передачею певної кількості професійних знань, умінь, навичок, скільки з орієнтацією слухачів на професійне вдосконалення, особистісне зростання, розвиток творчого потенціалу, зміну установок [1, 158].

Таким чином, забезпечення сталого розвитку та удосконалення системи вищої освіти, визнання її у європейському і світовому просторі в контексті забезпечення якості є пріоритетною стратегією університетської освіти України. Головними ланками модернізації педагогічної освіти визначено: гуманізація всіх рівнів педагогічної освіти; формування світогляду майбутнього вчителя; фундаменталізація; основи педагогічної майстерності; форми організації навчання; селекція майбутніх педагогів; обов'язковість вищої освіти вчителя початкових класів; розвиток очно-дистанційної моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

### Література

1. Біла книга національної освіти України. Проект [Електронний ресурс] / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремінь. – К., 2009. – 185 с. – Режим доступу: <http://www.ukrain3000.org.ua/img/forall/APN.pdf>.
2. Вовк В. П. Психологічна наука і сучасні підходи до модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя / В. П. Вовк // Сьома Міжнародна науково-практична інтернет-конференція „Питання сучасної науки і освіти” [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://intkonf.org/kand-psihol-n-vovk-yp-psihologichna-nauka-i-suchasni-pidhodi-do-modernizatsiyi-profesiyanoi-pidgotovki-maybutnogo-vchitelya/>

3. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006
4. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
5. Основні напрями досліджень / Офіційний сайт НАПН України [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.apsu.org.ua/ua/science/direction/>
6. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова / АПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН. Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. – Київ – Маріуполь: 2010. – 299 с.
7. Стратегія та сучасні тенденції розвитку університетської освіти України в контексті Європейського простору вищої освіти / Офіційний сайт Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/higher>
8. Шинкарук В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України // Офіційний сайт Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.

### Current trends of modernization of teacher training in Ukraine

*Voyevutko. N. Yu.*

*Mariupol State University, Mariupol, Ukraine*

*The current trends and main links of modernization of teacher training in Ukraine are singled out in the article. The ways and means of solving problem are presented. The article deals with theoretical and methodological principles of forming the new generation of teachers. The main research areas that contribute to the modernization of teacher training in Ukraine are defined.*

**Keywords:** *modernization of teacher education, professional teacher training in Ukraine.*

**Янко Н. О.**<sup>20</sup>

#### Психолінгвістичні чинники формування стилістичних умінь в учнів початкових класів

*У статті проаналізовано психолінгвістичні чинники навчання мови (дар слова, чуття мови, інтуїція), їх значення у процесі формування стилістичних умінь в учнів початкових класів.*

**Ключові слова:** *стилістика, стилістичні вміння, дар слова, чуття мови, інтуїція.*

На сучасному етапі реформування змісту мовної освіти в Україні особливого значення набуває проблема опанування школярами рідної мови як найважливішого засобу спілкування, впливу й пізнання, підвищення загального рівня мовленнєвої культури. Саме тому формування духовно багатой, соціально активної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами різних рівнів в усіх видах і сферах мовленнєвої діяльності є одним із пріоритетних завдань в загальноосвітній школі. Ознайомлення учнів початкових класів зі стилістичним багатством української мови, практичне засвоєння її виражально-зображувальних засобів, усвідомлення закономірностей функціонування мовних одиниць у текстах різних типів і стилів сприятимуть успішній реалізації цієї мети.

Ретроспективний аналіз лінгводидактичної літератури свідчить, що питання стилістики і культури мовлення молодших школярів розглядалися ще в дореволюційний період (Бунаков М., Буслаєв Ф., Срезневський І., Ушинський К., Тихеева Є. та ін.). Починаючи з 20-30 рр. ХХ ст. зазначену проблему досліджували І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, М. Рождественський, Т. Ладиженська та ін. Не зменшується зацікавленість науковців проблемою навчання мови й розвитку мовлення на комунікативно-діяльнісній і функціонально-стилістичній основах і в наш час (Бадер В., Варзацька Л., Вашуленко М., Львов М., Пентилук М., Сугейко Л. та ін.). Проте, незважаючи на підвищення інтересу вчених до питань навчання стилістики в загальноосвітній школі, до цього часу не існує ґрунтовної наукової праці, у якій би визначалися психолінгвістичні особливості формування і розвитку стилістично диференційованого мовлення учнів.

<sup>20</sup> Янко Наталія Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мов і методики їх викладання в початковій школі, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка

Мета статті – розглянути поняття "дар слова", "чуття мови", "інтуїція", схарактеризувати їх значення у процесі формування стилістичних умінь як важливої складової культури мовлення молодших школярів.

К. Ушинський під *даром слова* розумів "силу, природжену душі людини", що "міцніє й розвивається не інакше, як від вправ". "Наставник, який хоче розвинути в учневі дар слова, – зазначав педагог, – повинен невпинно вправляти цю силу. Найповніше ознайомлення з багатствами народної словесності і найглибше знання граматики хоча й можуть збагатити розум учня, але не розвинути у ньому дар слова, якщо ця душевна сила свого часу була позбавлена достатнього вправлення [15, 217]". Л. Толстой наголошував на тому, що дар слова необхідно розвивати з дитинства шляхом залучення школярів до художньо-літературної діяльності. Сучасні методисти І. Лопушинський [8], Л. Сугейко [13] розглядають дар слова як *виняткову, природжену особливість правої півкулі людського мозку на основі властивої їй чуттєвої сфери створювати нові образи, здатні впливати на психіку людини, викликати в неї почуття краси, позитивні емоції та переживання* [8, 42-43].

Погоджуючись з думкою педагогів, вважаємо, що саме розвиток дару слова як вродженої мовленнєвої здатності дитини має стати основою для формування стилістичних умінь у молодших школярів.

Для формування стилістично диференційованого мовлення учнів початкових класів *мовне чуття* має виняткове значення. У лінгвістичній і методичній літературі воно розглядається як *неусвідомлене оволодіння закономірностями мови; мовний досвід учнів, який полягає в інтуїтивному дотриманні загальнолітературних і стилістичних норм* (Буслаєв Ф., Щерба Л., Федоренко Л. та ін.).

З погляду психологів, чуття мови є *результатом розвитку лінгвістичного мислення, компонентом внутрішнього програмування висловлювання* тощо. Зокрема, М. Гохлернер і Г. Сйгер [4] дотримуються поглядів П. Гальперіна про те, що за своїм генезисом "дії за відчуттям" є *продуктом сформованої розумової дії*, "коли ситуація впізнається за характерними ознаками, дії викликаються пусковими подразниками, а контроль за ними здійснюється за допомогою "відчуття" того, як виконується стереотип і наскільки виконання "узгоджується" з його нервовою моделлю [3, 133]". На думку Л. Божович [2], А. Орлової [10], чуття мови виникає мимовільно, як побічний продукт діяльності, спрямованої на оволодіння практикою мовленнєвого спілкування; і є *неусвідомленим, нерозчленованим, емоційним узагальненням мовленнєвого досвіду дитини на рівні первинної генералізації без попереднього свідомого вичленовування елементів, що підлягають узагальненню*. Інші дослідники розглядають чуття мови як *емоційне переживання, пов'язане з почуттям задоволення-незадоволення, звичністю-незвичністю мовного оформлення висловлювання*. Такої точки зору дотримується Н. Імедадзе [5], вважаючи мовне чуття емоційною реакцією людини на незвичність мовного оформлення висловлювання.

Слід також зазначити, що більшість дослідників (Гохлернер М., Сйгер Г. [4], Леонтьєв О. Н. [7], Леонтьєв О. О. [6], Маркова А. [9], Синиця І. [12] та ін.) до основних функцій мовного чуття відносять *автоматичний, несвідомий контроль висловлювання, оцінку доречності використання в ньому мовних засобів різних рівнів*.

Як свідчать психолого-педагогічні дослідження, у процесі породження мовлення чуття мови виявляється у доборі найточнішого та доцільнішого в певній ситуації способу оформлення висловлювання, а також в усвідомленні цієї точності, доцільності; під час сприймання мовлення – в інтуїтивній реакції на порушення мовної норми, а також в усвідомленні відповідності-невідповідності форми висловлювання його змісту і навпаки [16, 36].

Зауважимо, що розвиток й удосконалення чуття мови відбувається під впливом навколишнього мовленнєвого середовища і "розпочинається у ранньому дитинстві, інтенсивно розвивається протягом усього переддошкільного та дошкільного виховання й продовжується у школі, особливо початковій [11, 12]". Цю закономірність необхідно обов'язково враховувати у процесі формування стилістичних умінь в учнів початкових класів.

У молодших школярів мовне чуття виявляється в їхній здатності відчувати випадки порушення стилістичної норми, помічати стилістичне забарвлення, емоційно-оцінні відтінки у значенні слів і словосполучень, інтуїтивно визначати приналежність тексту до певного стилю. Учні з нерозвиненим чуття мови не відчувають відхилення в мовленні від усталеної норми, допускають значну кількість помилок та недоліків у власних висловлюваннях різних типів і стилів; їм властива так звана "мовна глухота".

Серед факторів, які сприяють розвитку чуття мови в учнів, науковці називають такі: 1) "вроджені задатки"; 2) поступове засвоєння мовних знань з опорою на мовленнєвий досвід учнів; 3) практичне навчання (виконання спеціальних вправ, читання кращих зразків художньої літератури, збагачення

словникового запасу учнів під час спостереження за явищами природи тощо).

На думку Л. Сугейко [13], ще одним важливим психолінгвістичним чинником формування стилістичних умінь в учнів є *інтуїція*. У психологічному тлумачному словнику це поняття розглядається як "чуття, проникливість, здогад; безпосереднє, неусвідомлене пізнання істини без логічного аргументування, засноване на попередньому досвіді [17, 190]". Молодші школярі з розвинутою мовною інтуїцією здатні здійснювати швидкий і доцільний вибір мовностилістичних засобів різних рівнів з огляду на тему і мету, сферу й умови комунікації.

Мовна інтуїція та чуття мови тісно взаємодіють і виявляються, як вже зазначалося, ще у ранньому дитинстві. У початковій школі, за результатами досліджень В. Бадер [1], І. Синиці [12], Л. Сугейко [13], Т. Чижової [16], подальший розвиток і вдосконалення чуття мови продовжується, але вже на іншій основі: на інтуїтивний процес накладається процес свідомого засвоєння теоретичних знань із різних розділів науки про мову; розуміння учнями значення слів; спостереження за стилістичним, емоційно-експресивним забарвленням слів та виразів у текстах різних типів і стилів, їх аналіз [13, 20].

Таким чином, аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дає змогу нам зробити такі висновки:

- розвиток дару слова, чуття мови, мовної інтуїції та опора на них у процесі формування стилістичних умінь мають стати провідним принципом навчання мови й розвитку мовлення молодших школярів;
- у сучасній лінгводидактиці "дар слова" розглядається як вроджена мовленнєва здібність дитини, здатність красномовно висловлювати думку в усній і писемній формах;
- під "чуттям мови" дослідники розуміють неусвідомлене оволодіння закономірностями мови; емоційне узагальнення мовного досвіду учнів, яке полягає в інтуїтивному дотриманні загальнолітературних і стилістичних норм;
- поняттям "мовна інтуїція" називається інстинктивне розуміння, здогад; неусвідомлене пізнання істини без обґрунтування за допомогою доказів;
- розглянуті психолінгвістичні чинники навчання тісно пов'язані, співвідносні між собою й виявляються ще в ранньому дитинстві;
- формування й розвиток стилістично диференційованого мовлення учнів буде успішним за умови реалізації інтуїтивного і свідомого підходів у навчанні (сприймання-розуміння, стилістичного аналізу й наслідування зразкових текстів різних типів і стилів), адже чуття мови, мовна інтуїція сильніше проявляються у тих випадках, коли спираються на мовний досвід, знання дітей;
- ефективність процесу формування стилістичних умінь у молодших школярів залежить від дотримання поетапності у роботі: від елементарних знань зі стилістики – до формування первинних умінь, переведення їх у навичку і на цій основі – до формування вторинних стилістичних умінь у процесі власної мовленнєвої діяльності.

#### Література

1. Бадер В. І. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Бадер Валентина Іванівна. – К., 2004. – 387 с.
2. Божович Л. И. Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию. Вопросы педагогической психологии / Л. И. Божович // Известия АПН РСФСР. – М. – Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1946. – Вып. 3. – С. 121 – 133.
3. Гальперин П. Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов / П. Я. Гальперин. – М.: Книжн. дом "Университет", 1999. – 332 с.
4. Гохлернер М. М. Психологические механизмы чувства языка / М. М. Гохлернер, Г. В. Ейгер // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 137 – 142.
5. Имедадзе Н. В. Бессознательное в стратегии овладения языком / Н. В. Имедадзе // Бессознательное. The unconscious: Природа, функции, методы исследования: сб. статей: в 4 т. / [под общ. ред. А. С. Прангишвили и др.]. – Тбилиси, 1978. – Т. 4. – С. 220 – 228.
6. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – [2-е изд.]. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
8. Лопушинський І. П. Лінгводидактичні основи методики роботи над художнім стилем мовлення у 5-7 класах середньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Лопушинський Іван Петрович. – К., 1996. – 236 с.
9. Маркова А. К. Психологические вопросы усвоения стилистики в школе / А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1968. – № 4. – С. 83 – 95.

10. Орлова А. М. К вопросу об объективной обусловленности так называемого “чувства языка” / А. М. Орлова // Вопросы психологии. – 1955. – № 5. – С. 71 – 83.
11. Рождественский Н. С. К проблеме развития речи / Н. С. Рождественский // Речевое развитие младших школьников: сб. статей / под ред. Н. С. Рождественского. – М.: Просвещение, 1970. – С. 4 – 25.
12. Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів / І. О. Синиця. – К.: Рад. школа, 1974. – 207 с.
13. Сугейко Л. Г. Наступність і перспективність формування стилістичних умінь в учнів початкових та 5 класів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Сугейко Любов Григорівна. – Херсон, 2001. – 225 с.
14. Теория речевой деятельности: (Проблемы психолингвистики) / отв. ред. А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1968. – 272 с.
15. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: в 2 т.: [пер. з рос.] / К. Д. Ушинський; [редкол.: В. М. Столетов (голова) [та ін.]. – К.: Рад. школа, 1983. – Т. 2: Проблеми російської школи / за ред. О. І. Пискунова (відп. ред.) [та ін.]. – 359 с.
16. Чижова Т. И. Основы методики обучения стилистике в средней школе: учеб. пособ. / Т. И. Чижова. – М.: Просвещение, 1987. – 176 с.
17. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.

### *The psycholinguistic factors of primary school pupil' stylistic skills formation*

*Yanko N. A.*

#### *Chernihiv State Pedagogical University named after Taras Shevchenko, Ukraine*

*The article deals with the psycholinguistic factors of teaching language to primary school pupils. The concepts of “the gift of a word”, “the sense of a language”, “the intuition of a language” have been defined while analyzing the linguistic, psycho-pedagogical and psycholinguistic works, their role in the process of young learners' stylistic skills formation has been characterized. It is also cleared out that these factors are closely connected, interconnected and revealed in the early childhood. The development and the improvement of the psycholinguistic factors take place at primary school. It is discovered that the gift of a word, the sense of a language, the intuition of a language are revealed better if they base on the elementary knowledge and children's language experience. That's why the process of young learner's stylistic skills formation is more successful if the formation stages and the realization of intuitive and conscious approaches are taken into consideration.*

**Keywords:** *stylistics, stylistic skills, gift of a word, sense of a language, intuition.*

### *Задорожна-Княгницька Л. В., Андрієвська-Герланець Р. М.<sup>21</sup>*

#### **Якість підготовки менеджерів освіти у вищому навчальному закладі: методологічний аспект**

*У статті розглянуто методологічні підходи сучасної науки до формування сутності понять «якість освіти», «якість професійної освіти». Розкрито специфіку дефініції «якість професійної освіти» у площині реалізації завдань підготовки менеджерів освіти у вищому навчальному закладі.*

**Ключові слова:** *професійна освіта, якість освіти, якість професійної підготовки, менеджер освіти.*

Проблема становлення соціокультурної та особистісно-зорієнтованої освіти сьогодні являє собою одну з найбільш гострих світових та загальнонаціональних проблем. Сучасний стан цієї проблеми відображає зростаючі суперечності з одного боку, між високими вимогами до інтелекту та моральності людини, її здатності до проектування та прогнозування, що в кінцевому рахунку відображається у системі вимог до рівня його професіоналізму, загальної культури членів суспільств, які отримують вищу освіту, та, з іншого боку, фактичним рівнем якості освіти, що залишається суттєво нижчою від сучасних вимог.

Вирішення цієї суперечності пов'язане з формуванням нової якості професійної освіти в цілому та якості професійної підготовки менеджерів освіти зокрема.

<sup>21</sup> Задорожна-Княгницька Леніна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітнього менеджменту та педагогіки; Андрієвська-Герланець Регіна Миколаївна, магістр спеціальності «Управління навчальним закладом» Маріупольського державного університету

Поняття «менеджер» все ширше входить у діловий ужиток та асоціюється з новим типом керівника, однією з характерних рис якого є наявність професійної управлінської освіти. Управління освітнім закладом перетворилося сьогодні в інтегративне поняття, що розглядається не лише як галузь наукового знання, якою необхідно оволодіти, але й мистецтво, що потребує певних природних здібностей та лідерських якостей. Творча спрямованість управлінської діяльності менеджера освіти як особистісний корелят творчого стилю діяльності відображає мотиваційну структуру творчої діяльності та визначає динаміку практико-пізнавального процесу в системі професійної підготовки, що обумовлює значущість вирішення проблеми якості професійної освіти.

Якість освіти - складна категорія, яка має цивілізаційний, соціально-системний, національно-регіональний вимір, а тому розглядається як багатоаспектне поняття. Російські науковці В.Воротілов та Г.Шапоренкова виділяють тринадцять підходів до його визначення: інтуїтивно-емпіричний (досвід та інтуїція людини); формально-підзвітний (рівень успішності тих, хто навчається); психологічний (рівень вихованості та навченості); процесуальний (оцінка стану навчального процесу); результуючий (оцінка результату педагогічної діяльності освітнього закладу); комплексний (зовнішня експертиза матеріальної бази, кадрового складу, програм, форм і методів роботи тощо); багатопараметричний (оцінка діяльності закладу на основі внутрішньо-системних параметрів); методологічний (співвідношення результату з заданими цілями); інтегрований (введення категорій, що носять інтегрований характер - компетентність, грамотність, освіченість); особистісно-орієнтований (розвиток особи того, хто навчається); соціальний (ступінь задоволення запитів індивідуального і суспільного споживача); кваліметричний (вимірювання показників за параметрами) [1, с.51].

Аналіз сутності філософського підходу до розуміння якості освіти (В.Вікторов, Є.Владимирська, В.Дубровський, Б.Жебровський, І.Зязюн, В.Кремень, О.Літвінов, В.Панасюк, Л.Пономаренко, В.Болотов, Г.Дмитрієв, І.Калина, А.Субетто) дає змогу трактувати цю категорію як суспільний ідеал освіченості людини та як комплексне утворення, що містить у собі в якості складових грамотність – освіченість – професійна компетентність – культура - менталітет [3, с. 4-15; 7, с. 3-12].

Термінологічно вчені розмежовують поняття «якість освіти», аналізуючи його як процес і як результат. Якість «освіти – результату», за твердженням А.Субетто, – це якості особистості, які фіксуються завдяки категорії «культури» особистості, соціально-громадянської зрілості, рівня знань, умінь, творчих здібностей і вмотивованості. Якість «освіти – процесу» є сукупністю властивостей освітнього процесу, організованого в тій чи іншій освітній системі, які зумовлюють його пристосування до реалізації соціальних цілей з формування особистості [11].

З огляду на зазначене вище, якість навчального процесу доцільно розглядати в єдності процесуального та результативного компонентів, а його структуру визначати за знаннєво-інформаційним, культурологічним ціннісно-мотиваційним та ресурсним напрямками [3].

Науковці вважають, що забезпечення якості освіти певною мірою залежить від визначення цілей і прогнозування очікуваних результатів. Відтак, головною метою якості професійної освіти є досягнення випускниками навчальних закладів (магістрами освіти зокрема) такого рівня освіченості, який би відповідав стандартам вищої професійної освіти та їх особистісному потенціалу і тим самим створив би основу для власного розвитку, вдосконалення управлінської майстерності. Не випадково поняття «якість освіти» невід'ємно пов'язується науковцями з поняттям «розвиток» як незворотнім, закономірним і цілеспрямованим процесом якісних змін освіти, а відтак розглядається як динамічна категорія [3].

За окремими висновками вчених, проблему якості освіти у філософському й соціокультурному контекстах нині пов'язують з розвитком нової інформаційної цивілізації, де випереджальний розвиток якісного середовища для людини, суспільного інтелекту та системи освіти стає вирішальним чинником поступу людства [11].

Такий соціальний вибір не випадковий, оскільки пов'язаний з геополітичною конкуренцією, що розгорнулася між різними країнами, зокрема, в галузі розвитку інтелектуальних ресурсів. Адже у високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти є ключовим аргументом у забезпеченні такого рівня життєвої й професійної компетентності людини, який би задовольняв потреби її людського розвитку, а також потреби суспільства і держави в соціально активних громадянах та висококваліфікованих керівниках-лідерах. Такий погляд на сутність якості освіти виводить зазначене поняття з філософської площини в політичну. Як політична категорія, якість освіти акумулює в собі засади освітньої політики держави на певному етапі її розвитку й основні стратегічні лінії розвитку національної системи освіти в контексті світових тенденцій [8, с. 9-10].



Таким чином у дослідженнях сучасних науковців простежується тісний зв'язок філософського, політичного й соціального аспектів розгляду якості освіти. Деякі вчені, зокрема, В.Кальней, О.Ляшенко, С.Шишов, Є.Яковлев, розуміють якість освіти як категорію, яка визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, її відповідності потребам й очікуванням суспільства (різних соціальних груп) щодо розвитку й формування громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості.

О.Ляшенко визначає якість освіти як багатомірне методологічне поняття, яке різнобічно відображає суспільне життя і є узагальненим показником його розвитку в певному часовому вимірі. У зв'язку з цим суб'єкти освітнього процесу по-різному оцінюють його якість, а саме як: суспільний ідеал освіченої людини; процес організації професійної підготовки; результат навчальної діяльності; критерій функціонування освітньої системи [9].

У своїх дослідженнях Т.Хдебнікова дотримуємося визначення якості освіти як співвіднесення цілі й результату освітньої діяльності, міри досягнення цілі в реальних умовах організації навчально-виховного процесу. Вона включає в себе якість мети, процесу, результату, тобто це складна інтегрована властивість об'єкта, що зумовлює його придатність задовольняти потреби суспільства.

Теоретичний аналіз науково-педагогічних, методичних та інформаційних джерел з проблем якості освіти дав змогу зробити висновок про те, що більшість дослідників розглядають її одночасно як узагальнений показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі, та як збалансовану відповідність процесу, результату й самої освітньої системи цілям, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти [8, с.112-113]. Отже, як соціальна категорія якість освіти відбиває суспільні ідеали освіченості й окреслює загальні цілі освіти, законодавчо визначені й нормативно закріплені в стандартах вищої освіти. Разом із тим, соціальний контекст розгляду сутності якості освіти є невіддільним від загальнопедагогічного контексту, оскільки забезпечення якісною освітою є основною функцією вищого навчального закладу, що виконує соціальний запит.

В педагогічному аспекті проблему якості освіти досліджують українські науковці С.Бабінець, Є.Коротков, О.Локшина, А.Моїсєєв, В.Панасюк, Л.Паращенко, М.Поташник, С.Раков, О.Савченко, Г.Сазоненко; російські – В.Беспалько, Є.Бутіліна, Т.Громова, Г.Ковалева, Н.Островерхова, В.Сластенин, Д.Хокер, С.Шишов. Науковці вважають, що якість освіти – це педагогічна категорія, що характеризує ступінь досягнення поставлених в освіті цілей та завдань. Вона визначається сукупністю показників, що характеризують різні аспекти навчальної діяльності освітнього закладу: зміст освіти, форми і методи навчання, матеріально-технічну базу, кадровий склад тощо, які забезпечують розвиток компетенцій молоді, що навчається [10; 12].

О.Локшина вважає, що, як педагогічна категорія, якість освіти є квінтесенцією: сутності поняття, процедур діагностування, аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу. У цьому сенсі вона має відповідати: особистісним і суспільним цілям освіти, політичній стратегії її розвитку в контексті вітчизняних і світових тенденцій, закономірностям менеджменту освіти на різних рівнях управління – державному, регіональному, муніципальному, інституційному (локальному), особистісному тощо [8, с.9].

Н.Островерхова розглядає якість освіти як сукупну, комплексну, системну, цілісну характеристику, яка включає в себе, окрім якості навченості, ще й цілу низку параметрів, завдяки врахуванню яких оцінка результатів навчання може бути як підвищена, так і зведена до нуля або навіть стати негативною. До них належать:

1. Знання, уміння і навички.

2. Показники особистісного розвитку (розвиток інтелектуальної, емоційної, вольової, мотиваційної сторін особистості, рівень розвитку її пізнавальних інтересів і потреб, сформованість стійкої мотивації пізнання, рівень креативності студента, його вміння самовизначатися в усьому, бути суб'єктом власної освіти й розвитку, а також ступінь моральної, фізичної, екологічної та іншої розвиненості).

3. Негативні ефекти (наслідки) освіти: перевантаження і перевтома, поява дефектів здоров'я, поява відрази до навчання.

4. Зміни професійної компетентності викладача і його ставлення до праці. В освітньому процесі викладач набуває досвіду професійної педагогічної майстерності та поряд із цим – негативного досвіду. Одні поступово рухаються до свого апогею, інші вичерпують свої психічні та фізичні можливості, стають нездатними до сприйняття інновацій.

Зростання (чи падіння) престижу навчального закладу в соціумі [10].

Як бачимо, в межах педагогічного аспекту розгляду якості освіти, процес навчання набуває особистісного спрямування, що обумовлює виокремлення особистісно-орієнтованого та функціонально-діяльнісного підходів до визначення сутності якості освіти.

Українські науковці М.Євтух та І.Волощук розглядають якість освіти тільки як сукупність професійних знань і вмінь, завдяки яким кожен індивід: може максимально реалізувати свій інтелектуально-творчий потенціал; ефективно пристосовуватись до швидкоплинних змін на ринку праці; оптимально використовувати накопичений освітній капітал в умовах кардинальних світоглядних змін [2].

Дослідження якості освіти Н.Бордовською, Л.Давидовою, М.Поташником та іншими науковцями побудоване на функціонально-діяльнісному підході. Основним положенням такого дослідження є визначення головним критерієм якісної освіти відповідність її потребам загального та професійного розвитку особистості. Якість знання розглядається в цьому випадку як динамічна система, що має забезпечити ефективну професійну діяльність фахівця, його постійний розвиток в умовах швидкоплинних змін.

Останнє твердження розглядається Б.Гершунським, В.Ледньовим, В.Шадриковим як аксіологічна основа якості освіти. Свої пошуки науковці будують на основі особистісно-зорієнтованого підходу, відповідно до якого пріоритет у досягненні якості освіти належить змісту навчання, який повинен будуватися на підставі розуміння сутності ланцюга «людська діяльність – особистість – зміст освіти – зміст навчання». Проте дослідники В.Шадриков, А.Орлов, С.Гессен, Е.Гусинський, В.Полонський ідуть далі в розумінні якості освіти, яку пов'язують з досягненням встановлених цілей освітнього процесу: визначеним рівнем знань та вмінь, фізичним та духовним розвитком особистості. При цьому сплановані цілі мають бути різнобічними та різноманітними, щоб задовольнити не тільки потреби індивіда, а й відповідати життєвим цілям суспільства в цілому, системі його цінностей.

О.Ляшенко вважає, що складність поняття «якість освіти» зумовлює потребу її інтегровано оцінювати в єдності індивідуальних характеристик особистості, педагогічних показників організації освітнього середовища та соціальних параметрів функціонування освітніх систем. Дослідник вирізняє внутрішні й зовнішні чинники якості освіти, які характеризують освітній процес, його результат і систему освіти загалом.

Зокрема, до внутрішніх характеристик якості освіти дослідник відносить:

- якість освітнього середовища («технологічність» управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал навчального закладу тощо);
- якість реалізації освітнього процесу (науковість і доступність змісту освіти, педагогічна майстерність викладача, ефективність засобів навчання, зокрема якість навчальної літератури, задоволення різноманітних освітніх потреб тощо);
- якість результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень, розвиток мислення, ступінь соціальної адаптації, культури й основ професіоналізму майбутніх фахівців тощо).

Зовнішні показники якості освіти характеризують її як соціальну інституцію, яка відбиває ефективність функціонування освітньої системи, її вплив на людину та суспільні процеси, задоволення потреб особистості й держави загалом. Це доступність до якісної освіти усіх громадян незалежно від їх соціального й майнового статусів чи інших обмежень, її відповідність освітнім стандартам, задоволення освітніх запитів, наступність у здобутті вищої освіти, відкриття перспектив професійного росту та соціального статусу тощо [9, с 13-14].

Схожий підхід до розуміння сутності показників якості освіти обґрунтовано Л.Качаловою, яка виділяє сім основних показників, об'єднаних у три групи:

- якість суб'єкта отримання освітніх послуг;
- якість об'єкта надання послуг: якість управління, якість проекту послуг, що надаються, якість ресурсного забезпечення процесу надання послуг (матеріально-технічного, методичного, кадрового, фінансового);
- якість процесу надання освітніх послуг: якість організації та реалізації вживаних технологій надання освітніх послуг, якість контролю за процесом їх надання, якість контролю результатів надання освітніх послуг [6, с.7].

Таким чином, у ході узагальнюючого аналізу сутності якості освіти, що розглядається сучасними вітчизняними та російськими науковцями, ми дійшли висновку щодо необхідності формулювання комплексного визначення якості освіти, що враховує нормований та управлінський підходи, концепцію розуміння якості освітнього процесу в контексті розуміння якості особистості випускника як результату діяльності освітньої системи за показниками його професійної підготовки та

сформованості суспільно та професійно значущих цінностей. Тому якістю освіти слід вважати збалансовану відповідність рівня вищої освіти численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявленні причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості.

Складовими якості професійної освіти є:

- якість вимог, що висуваються до освіти як процесу й результату (зміст стандарту освіти, норм засвоєння знань, рівня оволодіння професійними вміннями й навичками, цілі навчання);
- якість ресурсів (якість інформаційного та матеріального забезпечення, матеріально-технічної бази, освітнього середовища, в якому здійснюється освітній процес);
- якість освіти як процесу (якість управління навчальним закладом, якість технологій навчання, освітніх програм, якість викладацького складу);
- якість системи моніторингу.

Таким чином, якість освіти визначається не тільки обсягом знань, але й параметрами особистісного, світоглядного, громадянського розвитку, при цьому проблема якості освітнього процесу розглядається з позицій загальнолюдської і соціальної цінності освіти.

### Література

1. Воротилов В., Шапоренкова Г. Анализ основных подходов к определению качества образования // Высшее образование в России. – 2006. – №11. – С. 49 – 51.
2. Євтух М. Б., Волощук І. С. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 70 – 74.
3. Жебровський Б. М. Якість шкільної освіти в педагогічній теорії та практиці // Педагогічні новації столичної освіти: теорія і практика., Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 2005. – №4. – С. 4 – 15.
4. Кальней В. А., Шишов С. Е. Технология мониторинга качества образования в системе «учитель-ученик»: Метод. пособие для учителя. – М.: Педагогическое общество России, – 1999. – 86 с.
5. Касьянова О. М., Посохова І. С. Моніторинг ефективності підготовки магістра у системі вищої педагогічної освіти. – електронний ресурс. – Режим доступу: [http://www.diplomservis.com/load/avtoreferaty/teoretiko\\_metodichni\\_zasadi\\_monitoringu\\_rezultativ\\_navchannja\\_khimiji\\_v\\_zagalnoo\\_svitnikh\\_navchalnikh\\_zakladakh/230-1-0-45416](http://www.diplomservis.com/load/avtoreferaty/teoretiko_metodichni_zasadi_monitoringu_rezultativ_navchannja_khimiji_v_zagalnoo_svitnikh_navchalnikh_zakladakh/230-1-0-45416)
6. Качалова Л. П. Педагогический мониторинг. Процессы интеграции психолого-педагогических знаний будущего учителя // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – №6. – С. 31 – 34.
7. Кремень В. Якість освіти і сучасні вимоги до людини // Витоки педмайстерності: Пед. науки / Полт. держ. пед. ун-т. – Полтава, 2008. – №4. – С.3 – 12.
8. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / Кол. авторів: О. Локшина, Т. Лукіна, В. Луначек та ін. [За заг. ред. О. І. Локшиної]. – К.: К.І.С., 2004. – 160 с.
9. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О. І. Локшиної – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.
10. Островерхова Н. Оцінка якості освіти // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – № 1. – С. 109 – 113.
11. Субетто А. И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (философия качества образования). – СПб; Кострома, 2000.
12. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Просвещение. – 2000. – 210 с.

#### **The quality of the training of education managers in higher education: methodological aspect.**

**Zadorozhna-Knyagnitska L. V., Andrievska-Gerlanets R. M.**

*Mariupol State University, Mariupol, Ukraine*

*The article considers the methodological approaches of modern science to form the essence of concepts of «quality education», «quality of vocational education». The specific definition of «quality of vocational education» in the plane of the challenges of training managers in higher education.*

**Keywords:** *professional training, quality of education, quality of professional education, manager of education.*

## Можливості та переваги використання інтернет-ресурсів для студентів-філологів

*Статтю присвячено дослідженню актуальності використання інтернет-ресурсів для студентів-філологів. Проаналізовано та класифіковано інтернет-ресурси на допомогу студентам-гуманітаріям. Висвітлено питання про широке використання інтернет-ресурсів у вищій школі.*

**Ключові слова:** навчальна діяльність, професійна діяльність, освіта, інтернет-ресурси, блог

На шляху інтеграції та глобалізації України у загальноєвропейський освітній простір, перед сучасною національною системою освіти постає завдання в підготовці нового покоління наукових кадрів – професіоналів, здатних сполучати глибокі фундаментальні знання і докладну практичну підготовку, проведення системних наукових досліджень, практично використовувати досвід минулого й науково прогнозувати майбутнє [8, 169].

Сьогодні в Україні триває процес швидкого наповнення вищої освіти інформаційно-комунікаційними технологіями, що викликає необхідність якісної оцінки сучасних підходів до освітнього процесу з погляду їхньої адекватності новим життєвим реаліям ХХІ століття. Проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій набуває все більшої актуальності. Необхідність невідкладних заходів із впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у сферу освіти і науки зумовлена сучасною тенденцією створення глобальних відкритих освітніх та наукових систем [5, 37]. Сучасний етап освіти зазнає значних змін, здебільшого це пов'язано з інформатизацією всіх сфер діяльності суспільства. Саме цей факт і передбачає підвищення вимог до майбутніх фахівців, наділених професійно-творчими здібностями, кваліфікованих та впевнених спеціалістів які є невід'ємною вимогою сучасного ринку праці.

Вже ні в кого не викликає сумніву доцільність використання інтернет-ресурсів в навчальному процесі. Суттєвий внесок в розвиток даної проблеми зробили такі науковці: В. Ю. Биков, Б. С. Гершунський, М. І. Жалдак, Н. В. Морзе, Е. С. Полат, О. В. Співаковський, Л. М. Лучко, А. А. Андрєєв, В. М. Глушков, Г. К. Селевко, Л. А. Нікітюк та ін... Науковці визначають навчання інтернет-ресурсами таким що характеризується гнучкістю, доступністю, відкритістю, пізнавальним та творчим інтересом.

Окрім того, було встановлено, що інтернет-ресурси забезпечують безпосередньо індивідуалізацію та диференціацію навчального процесу, підвищують мотивацію та сприяють формуванню всебічно розвиненої особистості. Проте, це можливо лише за умови, що робота з інтернет-ресурсами буде спланована методично грамотно, адже одна лише наявність доступу до мережі не є гарантом швидкої та якісної освіти.

Отже, пропонуємо проаналізувати та класифікувати на умовні групи інтернет-ресурси на допомогу студентам-гуманітаріям. Важливу роль у розв'язанні цього завдання науковці Р. С. Гуревич та М. Ю. Кадемія відводять бібліотеці. Отже, до першої групи відносимо електронні бібліотеки, адже, на думку науковців, саме від інформаційних ресурсів бібліотеки та якості наданих послуг залежить якість освіти [10, 22].

Інколи, щоб підготуватися до заняття, недостатньо заглянути в традиційний підручник, причиною є те, що база бібліотеки вже застаріла або книга, на яку посилався викладач, іще не надрукована. Саме в цьому випадку студентам прийде на допомогу мережа, яка дає змогу доступу до електронних бібліотек [11].

Отже, найперспективнішим способом інформаційного забезпечення для студентів є використання електронних бібліотек. Оскільки сучасні бібліотеки одночасно із сховищами паперових документів створюють, формують і пропонують для користувачів бази нових електронних ресурсів. На відміну від традиційних бібліотечних фондів, електронні ресурси створюються значно швидше [10, 23]. До них належать наступні ресурси:

<http://www.nbuv.gov.ua/> – Національна бібліотека України ім. В. І. Вернадського;

<http://www.lsl.lviv.ua/> – Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаніка;

<http://www.dnpb.gov.ua/> – державна науково-педагогічна бібліотека України ім. О. Сухомлинського;

HighWire Press – репозитарій підрозділу бібліотеки Стенфордського університету;

Open J-Gate – портал електронних журналів; TRC – Teacher Reference Center – періодика для вчителів та бібліотекарів;

<sup>22</sup> Запорожець Діана Анатоліївна, аспірант кафедри загальної педагогіки і психології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

New Jour – електронні публікації, доступні за підтримки Georgetown University; PubList.com. – електронні та друковані журнали з багатьох областей знань.

Широке використання електронних ресурсів в режимі он-лайн дає змогу студентам здійснювати цілодобовий пошук інформації та отримувати її незалежно від часу і місця знаходження.

Основною перевагою використання електронних бібліотек є те, що користувачі мають можливість отримувати доступ до багатьох бібліотек не лише України а й всього світу, бачити наукові досягнення видатних людей.

Вважаємо за доцільне позначити окремою групою наукову частину ресурсів інтернету: це – каталоги наукових праць, наукові портали, бази даних а також архіви наукових публікацій, адже саме ресурси наукових праць дають можливість безкоштовного ознайомлення зі змістом робіт, вступом, переліком використаних джерел і т.д. Також студенти мають можливість замовити дисертаційну роботу для повного вивчення окресленої теми не полишаючи домівки. Окрім того, каталог дисертацій має в своєму бондові і безкоштовні роботи, доступні для швидкого скачування в форматі PDF та Microsoft Word.

До них належать:

– <http://www.dslib.net/>, [www.dissercat.com/](http://www.dissercat.com/) – каталоги дисертацій та авторефератів Російської Федерації;

– [www.lib.ua-ru.net/disser/ua.html](http://www.lib.ua-ru.net/disser/ua.html), [disser.com.ua/](http://disser.com.ua/) - каталоги дисертацій та авторефератів України;

– Theses Canada Portal – загальнодоступні канадські дисертації за період 1998-2002 рр..

– український освітній та лінгвістичний портали: <http://www.osvita.org.ua/>;

<http://mova.info/Pidruchn.aspx> /;

– наукова база даних, що підтримується U.S. Department of Energy Office of Scientific & Technical Information – OSTI – містить понад 2,3 млн. бібліографічних записів і понад 193 тис. електронних документів починаючи з 1943 р..

– журнальна служба Університетської бібліотеки Регенсбурга (Німеччина), – Springerlink;

– європейські наукові журнали на англійській, частково на німецькій мовах – Elektronische Zeitschriftenbibliothek.

– arXiv.org, [archives.gov.ua/Publicat/AU/](http://archives.gov.ua/Publicat/AU/).

Наукова частина ресурсів інтернету дає змогу вільного використання широкого арсеналу електронних засобів. Це і електронні підручники, посібники (автоматизовані засоби навчання), тренажери, предметно-орієнтовані середовища (мікросвіти, моделюючі програми, навчальні пакети), контролюючі програми, лабораторні практикуми, довідники та довідкові системи тощо. Основними перевагами використання таких ресурсів є – розвиток пізнавальної активності, розвиток самостійного мислення та самостійної роботи над собою, підвищення рівня грамотності, пробудження у студентів зацікавленості до досліджуваної теми.

Проаналізувавши доробок багатьох вчених, нами було встановлено, що, інтернет-ресурси дають можливість спілкування з реальним партнером-носієм мови через комп'ютерні телекомунікації, задля удосконалення вміння монологічного і діалогічного мовлення, розвитку таких комунікативних навичок, як уміння вести бесіду, лаконічно викладати свою думку, тому, вважаємо за доцільне, віднести до останньої групи інтернет-ресурсів групу обміну інформацією: **електронна пошта** (*bigmir.net, freemail.ukr.net*) – це так званий сервіс в Інтернеті, що робить можливим обмін даними будь-якого змісту (текстові документи, аудіо-відеофайли, архіви, програми), **та** популярний на сьогодні **інтернет-чат** (*schat.org.ua, ru.wikipedia.org/wikimail*) – віртуальний ресурс, у якому можна поспілкуватися з іншими користувачами в режимі реального часу та. [4, 118].

Починаючи з 2000 року популярності набирають інтернет-блоги.

Отже, розглянемо, що ж таке блог – блог – англ. *blog*, від *web log*, «мережевий журнал чи щоденник подій») — це веб-сайт, головний зміст якого — записи, зображення чи мультимедіа, що регулярно додаються. Для блогів характерні короткі записи тимчасової значущості. Окрім популярності серед студентської молоді вони здобули доступність для масового користування, а отже їх почали всебічно застосовувати в секторі вищої освіти та наукових досліджень, де раніше використовували асинхронне спілкування через електронну пошту чи форуми, тут перейшли до застосування блогів в різних ролях, які розширили, а в деяких випадках,

замінили існуючі он-лайн комунікаційні інструменти. Це вказало на сприятливість використання блогів як засобу комунікації та когнітивного

інструменту для специфічних дисциплін, наприклад, навчання іноземної

мови, журналістики, академічних досліджень, юриспруденції, вищої освіти загалом та професійного росту викладачів.

Отже, стосовно переваг використання блогів, було встановлено, що блог може збагатити навчальний процес та надати студентові можливість глибше зануритись в нього. [1, 37].

Значущими є дослідження іноземних фахівців що свідчать про надзвичайно важливу роль блогів у формуванні та вдосконаленні у студентів технологій опанування саме іноземної мови. У своєму дослідженні про ефективність використання блогів у навчанні читання та писемного мовлення, Вард виявив, що блоги в навчанні іноземної мови отримали схвальні відгуки студентів, які зазначили, що використання блогів у навчанні читання та письма не лише викликало зацікавленість та підвищило мотивацію, а й сприяло навчальному процесу. В короткій публікації під заголовком «Чи покращують блоги писемне мовлення?» Бернштейн висуває постулати: «регулярне письмо покращує писемне мовлення», «письмо для широкого загалу покращує писемне мовлення», «письмо, яке має сенс, покращує писемне мовлення», «письмо на комп'ютері покращує писемне мовлення» [10, 44]. Проте у випадку із студентами, які вивчають англійську мову як іноземну, регулярне письмо не обов'язково покращить їх писемне мовлення. Тим не менш, воно однозначно принесе користь у поєднанні з активним користуванням словником чи іншими Інтернет ресурсами, які допоможуть чітко та ясно виражати думки. [2, 23]. Наведемо приклад відомих на сьогодні інтернет-блогів: *LiveJournal*, *LiveInternet*, *Blog.ru*, *Blogspot.com*.

Установлено, що впровадження інформаційних технологій в освіту суттєвим чином прискорює передачу знань і накопиченого технологічного і соціального досвіду людства не лише від покоління до покоління, а й від однієї людини до іншої. Сучасні інтернет-ресурси підвищуючи якість навчання й освіти, дозволяють студенту успішніше і швидше адаптуватися до довкілля і соціальних змін, що відбуваються. Це дає кожній людині можливість одержувати необхідні знання як нині, так і в майбутньому. Активне й ефективне впровадження цих технологій в освіту є важливим чинником створення системи освіти, що відповідає вимогам і процесу реформування традиційної системи освіти у світлі вимог сучасного інформаційного суспільства. [10,34].

Бабанина Л.Н. говорить, що в пошукових серверах, Інтернет має початок організуючої, систематизуючої частини. Опанування сучасних засобів веде до психологічних змін, як у розумовій діяльності, так і в мотиваційно-ціннісному мисленні [6, 92].

Отже, правильне використання інтернет-ресурсів спрямоване на те, щоб дати якомога більше інформації за допомогою цифрових навчальних засобів. Мета інформаційно-комунікаційних технологій – навчити студента працювати на комп'ютері з інформацією у професійному середовищі, забезпечити комунікацію студента з носіями мови, як реальними, так і віртуальними, перекладати тексти з однієї мови на іншу і т.д. Також мультимедійні програмні засоби дозволяють викладачеві поєднувати текстову, графічну, анімаційну, відео і звукову інформацію. Одночасне використання кількох каналів сприйняття навчальної інформації дозволяє підвищити рівень засвоєння навчального матеріалу. Якщо заглибитися в освітній процес зарубіжних країн, то впливає факт, що за кордоном давно не бачать навчальний процес без використання такого засобу навчання як глобальна мережа Інтернет. Не даремною є думка американського президента Білла Клінтона, що: "у 7 років американець повинен вміти читати, в 12 - вийти в Інтернет та в 17 вступити в коледж [7, 156].

Звичайно, надана класифікація не є повною, адже кількість інтернет-ресурси збільшується щодня. Однак, ми виявили, що використання класифікованих інтернет-ресурсів вносить зміни в зміст і структуру навчальної діяльності, передбачає появу нових форм і методів здійснення навчально-пізнавальної діяльності. Ю. Машбиць методи навчання визначає як шляхи досягнення різних цілей (продуктів навчання) за різних умов навчання. «Вибираючи той чи інший метод навчання, ми по-суті задаємо закономірності функціонування і формування навчальної діяльності» [9, 19]. А інтернет-ресурси належать саме до нових, цікавих методів навчання.

Нажаль, доступність електронних ресурсів через Інтернет загострила проблему оцінки їх якості, достовірності та надійності, та й правильність використання їх стоїть під сумнівом. Адже, несформовані завдання, не дають результатів у навчанні. Проте, найголовніше, виникає принципово нове джерело інформації, фактично необмежене — це світові Інтернет-ресурси. Саме ці можливості і піднімають нашу освіту на якісно вищий рівень.

### Література

1. Балусва Ю. В. Форми та методи застосування мультимедійних засобів навчання на уроках української мови в старших класах. – Л.: Педагогічні науки. – 2011. – № 21. – 36 – 45.
2. Бецько О. С. Автономізуюча та мотиваційна роль веб-блогів у формуванні та розвитку навичок писемного мовлення в контексті підвищення уфективності мовного навчання студентів вищих навчальних закладів. - Л.: Педагогічні науки. – 2011. – № 21. – 11 – 19.
3. Гришкова Р. О. Формування соціокультурної компетенції студентів у процесі навчання

- англійської мови // Наукові праці: Науково- методичний журнал. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім.П. Могили, 2002. – 164 с.
4. Зарецька І. Т. Інформатика: Навч. пос./ І. Т. Зарецька, Б. Г. Колодяжний.- Х.: Факт,2001. – 384 с.
  5. Костікова І. І. Формування культури використання інформаційно-комунікаційних технологій студентами / І. І. Костікова// Педагогічні науки. – 2010. – № 53. – 37 – 41.
  6. Матвійчук Л. А. Глобальна мережа інтернет, як засіб інформаційно-комунікаційних технологій. Міжвузівський збірник «Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво». – Луцьк, 2011. – №489. – 94с.
  7. Олексієнко Р. В. Віртуальне навчальне середовище на основі адаптивних інформаційно - комунікаційних технологій у підготовці майбутніх перекладачів. - Л.: Педагогічні науки. – 2011. – № 21. – 151 – 157.
  8. Погребняк Н. М. Наукова технологія – важливий засіб активізації навчально-дослідницької діяльності студентів. – Л.: Педагогічні науки. – 2011. – № 21. – 163 – 169.
  9. Романишин Ю. Л. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні рефлексивно-креативного компонента в документознавців-менеджерів. - Л.: Педагогічні науки. – 2011. – № 21. –11– 19.
  10. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Веб-квест як технологія навчання у вищій і середній школі. - Л.: Педагогічні науки. – 2011. – № 21. – 36 – 45.
  11. <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>

### **Features and benefits of using online resources for students physicists.**

*Zaporozhets D.*

*Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Cherkasy, Ukraine*

*In the article the existing Internet resources were analyzed and classified. The article describes opportunities and profits of using the Internet resources by philologist students. It highlights the peculiarities of wide implementation of the Internet resources in higher school.*

**Keywords:** *educational activity, professional activity, education, Internet resources, blog.*

**Зенькович Ю. О.<sup>23</sup>**

### **Структура ціннісних компетенцій майбутнього вчителя**

*На основі аналізу переваг і недоліків компетентнісного підходу моделюється структура ціннісних компетентностей майбутнього вчителя. Структура представляє складне багатокomпонентне професійно-особистісне утворення. Конкретизуються складові цієї структури, розкривається взаємозв'язок її окремих компонентів.*

**Ключові слова:** *ціннісні компетенції, майбутній учитель, взаємозв'язок компонентів.*

Стан осмислення проблем модернізації вищої школи відбиває ті суперечності українського суспільства, які торкаються пересічного споживача освітніх послуг, наукового загалу, кожного студента. Кризові явища в освіті дослідники пов'язують з нестачею компетентних спеціалістів, що мають чітку систему професійно-ціннісних орієнтацій, здатних плідно реалізувати особистісний і фаховий потенціал на освітній ниві. Беззаперечно важливими є знання, вміння та навички, котрі молодь набуває та виробляє в процесі навчання. Поряд із цим, сьогодні актуальності набуває компетентнісний підхід, оскільки саме компетентності є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність суб'єкта навчання до професійної діяльності, його подальшого розвитку й активної участі в житті суспільства. Саме ця думка є стрижневою для вітчизняних наукових та науково-методичних досліджень означеного напрямку.

У більшості своїх публікацій з цієї проблеми і вітчизняні, і зарубіжні вчені вказують на її складність у цілому та складність розмежування «компетенцій/компетентностей»: «... розгляд компетенції/компетентності у загальному плані становлення компетентнісного підходу до освіти свідчить... про дуже велику складність їх вимірювання й оцінювання» [1, 41].

Тривалі дискусії навколо понять «компетенція/компетентність» дозволили виокремити чотири базові характеристики поняття «компетентність». О Пометун доходить висновку про те, що: – для демонстрації компетентності обов'язково потрібен контекст;

<sup>23</sup> Зенькович Юлія Олександрівна, викладач кафедри образотворчого мистецтва, Криворізький національний університет

- компетентність завжди є результатом, вона є характеристикою того, що може робити індивід, а не описує процес, під час якого індивід набув цю компетентність;
- для вимірювання здатності індивіда щось робити, потрібні чітко визначені та затверджені стандарти;
- компетентність є мірою того, що індивід може робити у конкретно визначений час [3].

Думки вітчизняних вчених (Н.Бібік, О.Овчарук, О.Пометун [2]) збігаються в тому, що до ознак ключових компетентностей варто віднести поліфункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, багато-компонентність, спрямування на формування критичного мислення рефлексії, визначення власної позиції, ключові компетентності пов'язують воєдино особистісне й соціальне в освіті, відбивають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльності, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; їх набуває молода людина не лише під час вивчення предметів, групи предметів, але й засобами неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо [3].

Якщо компетенцію можна розглядати як сукупність знань, умінь, навичок, набутих у ході навчання, які утворюють змістовий компонент такого навчання, то компетентність, за визначенням А. Щукіна, означає властивості, якості особистості, що визначають її здатність до виконання діяльності на основі набутих знань і сформованих на їх основі навичок і вмінь [5, 117]. Для нашої статті саме це визначення є стрижневим. Як зауважує О. Суригін, компетентність – це коло питань, на яких хто-небудь добре знається, володіє пізнанням, досвідом. Компетентність – властивість особистості, яка базується на компетенції.

«Компетентнісно орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл... Саме набуття життєво важливих компетентностей, вважається в багатьох розвинених освітніх системах, може дати можливість дитині орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти,» [2,16] – пише О.Овчарук. Тож в українських реаліях компетентнісний підхід нині відіграє роль, по-перше, провідної науково-методологічної парадигми, по-друге, він є відповіддю на потребу привести у відповідність масову загальноосвітню школу та існуючий ринок праці. Дослідники дійшли висновку, що ідея компетентнісного підходу – це ідея відкритого замовлення на зміст освіти. Традиційне тлумачення змісту освіти як педагогічно адаптованої системи знань, навичок і умінь, досвіду творчої діяльності (Ю.Бабанський, І.Лернер, М.Скаткін), процесу прогресивних змін властивостей і якостей особистості, необхідною умовою якого є певним чином організована діяльність (В.Ледньов, В.Онищук), ретрансляції культури, сконцентрованої у соціальному досвіді пояснення і осмислення явищ, практичної діяльності, емоційного ставлення до світу (Б.Бім-Бад, В.Краєвський, О.Савченко, В.Сластьонін ) трансформується з урахуванням завдань модернізації, підвищення загальнокультурного рівня випускника середньої школи, з урахуванням сучасних світових досягнень.

Національні європейські системи освіти протягом двох останніх десятиліть поступово перейшли на нові засади освіти, основними рисами якої є:

- домінування інтегрованих завдань освіти над предметними;
- затвердження діяльнісного підходу на протигагу елементарному накопиченню умінь та навичок;
- перехід на нову систему оцінки якості освіти;
- партнерство у навчальній діяльності.

У реаліях навчально-виховного процесу компетентнісний підхід не зводиться лише до «перевантаження новою термінологією», а виходить у площину нових методів і способів здобуття знань, адже звичне розуміння знань – це не лише адекватно зафіксована в мовній формі пам'яттю людини дійсність, а, зокрема, й способи діяльності; а вміння – знання в дії; уміння людини означає виявлену ним (доведену) готовність досягати мети у відповідній діяльності [3].

Компетенції виступають у якості центрального, «вузлового» феномену сучасної педагогічної освіти, оскільки, по-перше, об'єднують в собі власне інтелектуальну та дієву (уміння й навички) складові, по-друге, дозволяють визначати й уточнювати зміст освіти, виходячи «від результату»; по-третє, компетентності дозволяють представити й зрозуміти у повному обсязі інтегративну природу будь-якого знання, вбираючи в себе знання й практичні уміння, що стосуються широких сфер діяльності і культури.

Акмеологічні засади компетенцій висвітлюють у своїх працях І.Зязюн, В.Краєвський, В.Сластьонін, В.Сітаров. Базуючись на роботах цих учених, ми вважаємо, що **ціннісні компетенції** стосуються професійно-особистісного розвитку індивіда у всіх його аспектах та відбиваються на



міжособистісних відносинах, втілюються у реалізацію толерантності, плюралізму і дозволяє особистості:

– аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства;  
– застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії;  
– застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри;  
– опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації [3].

Розмаїтий спектр наукових досліджень скеровує дослідницьку думку в русло пошуку загальнотеоретичних та методологічних передумов максимальної індивідуалізації професійної підготовки майбутніх педагогів у середовищі кредитно-модульної системи навчання та формування в них ціннісних компетенцій, адже сучасна освітня мета вищих закладів освіти, як зазначає Ю. Зінковський, випускник з гармонійно розвинутими соціально-суспільними, духовно-інтелектуальними якостями й глибокою професійною підготовкою. Остання не є кінцевою, сталою, вона має змінюватися протягом життя фахівця у зв'язку зі зміною особистих запитів і неминучим прогресом технологій.

Структуру ціннісних компетенцій майбутнього вчителя уявляємо як багатокомпонентну систему, яка об'єднує когнітивно-аксіологічний, мотиваційний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивно-особистісний блоки. До складу когнітивно-аксіологічного блоку включаємо такі компоненти: знання, ціннісні настанови та орієнтації; мотиваційний блок пов'язуємо з виокремленням таких компонентів, як потреба майбутнього вчителя у професійному та особистісному вдосконаленні, ціннісне ставлення до соціальної дійсності, установка на продуктивну навчальну взаємодію. Комунікативно-діяльнісний блок містить такі компоненти: уміння навчальні та уміння соціального партнерства, досвід емоційно-ціннісної взаємодії; рефлексивно-особистісний блок включає рефлексивні та прогностичні уміння майбутнього вчителя, толерантність, емпатичні здібності.

На нашу думку, ціннісні компетенції виконують такі функції:

– *компенсувальні* – спонукають студентів до заповнення прогалів у базовій освіті;  
– *адаптивні* – дозволяють здійснити оперативну підготовку та пере-підготовку студентів в умовах мінливої соціально-педагогічної ситуації;  
– *акмеологічні* – сприяють задоволенню духовних запитів особистості, що навчається, потреб її професійно-творчого зростання.

Таким чином, криза знаннево-просвітницької парадигми освіти виникнення якої детерміноване змінами самого феномену знань і його співвідношення з соціальною практикою, темпи оновлення знань, скеровують дослідницький пошук у русло дослідження ціннісних компетенцій майбутніх спеціалістів.

### Література

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг ред. О. В. Овчарук. – К.: «КІС», 2004. – 112 с.
3. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2005. – №1. – С. 65 – 69.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-центр, 2002. – 298 с.
5. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / Анатолий Николаевич Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

### The structure of a future teacher's values competencies

#### Zenkovich I.

*Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine*

*The structure of a future teacher's values competencies is being modeled on the grounds of the competence-based approach. The structure suggested is presented as a complex multicomponent profession-and-personality oriented education. The elements of this structure are detailed, some interconnections of the certain components are revealed.*

**Keywords:** *values competencies, future teacher's, interconnections of the components.*

*Арешенкова О. Ю.*<sup>24</sup>

### Форми адресації в слоганах телевізійної реклами

*У статті розглядаються особливості використання засобів прямої адресації в слоганах телевізійної реклами. Виявлено структурні типи спонукальних речень та визначено найбільш частотні функціонально-семантичні групи дієслів, що забезпечують реалізацію комунікативно-прагматичної настанови адресування.*

**Ключові слова:** телевізійна реклама, адресація, спонукальне речення, семантичні групи дієслів.

Рекламні тексти мають комунікативно-прагматичний характер, вони цілеспрямовано діють на аудиторію, нав'язуючи їй рекламований об'єкт. Телевізійна реклама – найефективніший різновид реклами, де поєднується візуальний та звуковий вплив на адресата. Більшість рекламних оголошень чітко структуровані, кожний компонент якої несе певну практичну функцію. Так, установлено, що текст реклами переважно складається з таких елементів: вступ, основний текст, коментар та слоган [4, с. 31; 2, с. 70].

Рекламний слоган є заключною частиною реклами й містить висновок. Тому він повинен у короткій формі передати всю суть, основну думку рекламного тексту, спонукати телеглядача до дії [3, с. 103]. Тож для реалізації цієї мети копірайтери в рекламних слоганах використовують різні мовні прийоми. Одним з найефективніших засобів впливу на споживача є пряма адресація.

Актуальність дослідження зумовлюється тим, що адресація є важливим фактором успішності та ефективності комунікативного акту. Поняття адресації визначається як «текстова категорія, представлена вбудованою в текст програмою його адресованості гіпотетичному читачеві, яка повинна сприяти оптимізації розуміння й інтерпретації тексту реальним читачем» [5, с. 17-18]. Особливо важлива роль прямої адресації в рекламних слоганах, адже остання фраза рекламного оголошення є конденсатом усього тексту реклами, що зорієнтована спонукати конкретного споживача.

Метою статті є виявлення особливостей використання прямої адресації в слоганах медійної реклами, зокрема визначення структурних типів спонукальних речень та функціонально-семантичних груп дієслів наказового способу, що виступають основним засобом прямої адресації. Матеріалом для дослідження стали слогани рекламних роликів на каналах «1+1», «Інтер» (Ін), «ICTV», «СТБ», «Новий» (Н), «НТН», «Тоніс» (Т), «К-1» інформативного (використовується з метою створення первісного попиту) та спонукального (створюється шляхом переконання адресата, що рекламовані об'єкти є найкращими з існуючих) характеру з прямою адресацією.

Уже знаходять своє призначення лінгвістичні дослідження з проблеми ефективності рекламних текстів. Так, природу рекламного слогана вивчали Л. Білоконенко, В. Кеворкова, В. Клоц, Н. Коваленко, Л. Конюхова, Т. Ліфшиць, І. Морозова, Л. М'яснянкін, Є. Ромата, К. Шидо та ін. Також мовознавці з'ясовували й проблеми адресації: Л. Азнабаєва, Н. Арутюнова, О. Богуславська, Т. Винокур, О. Голубнича, Т. Криванова, Л. Пац, С. Петрова, Г. Почепцов, М. Скаб, Г. Степанов, О. Федотова, та ін.

Більшість дослідників відзначають, що однією з комунікативних особливостей рекламних текстів є спрямованість на зовнішнього адресата, тобто потенційного споживача. У статті «Структури прямої адресації в текстах друкованої реклами» [1] ми зазначили, що для ефективного вирішення поставленої мети в текстах рекламних оголошень активно використовують спонукальні речення. Здебільшого пряма адресація виражається у формі простих поширених спонукальних речень, в яких висловлюється спонукання до дії, до співучасті, або вони закликають до чогось. Спонукання виражається дієсловами наказового способу різних семантичних груп.

На відміну від рекламних текстів, рекламні слогани мають децю іншу будову та функцію. Це переважно односкладне означено-особове речення, перед якими обов'язково стоїть назва об'єкта, який рекламують. Іноді цю назву ставлять після спонукального речення, але завжди вона є окремою синтаксичною структурою, тому добре запам'ятовується. Сам же слоган переконує в надійності та перевагах рекламованого товару або послуги [3, с. 103].

<sup>24</sup> Арешенкова Олександра Юрїївна, аспірант кафедри української мови, Криворізький національний університет

Дібраний матеріал дає підстави для твердження, що телереклама розгортається переважно в такій послідовності: по-перше, відеоряд супроводжується закадровим текстом самого рекламного оголошення (у кінці називають торговельну марку та слоган). По-друге, кульмінацією відеоролика виступає основна візуальна картинка, яка залишається на екрані протягом декількох секунд: назва, емблема / логотип та слоган торговельної марки. Саме ця структура найефективніше діє на споживача, адже ми одночасно чуємо та бачимо або читаємо емблему / логотип та сам слоган.

Спонування медійних рекламних слоганів виражається в означено-особових реченнях, в яких головний член виражається дієсловом наказового способу з різним семантичним значенням. Найбільшу групу складають рекламні слогани, в яких дієслово наказового способу семантичної групи психофізіологічного стану, що підкреслюють вишуканість, якість та неповторність продукту. Часто вживаним є дієслово *відчуй*, що забезпечує прагматичну мету рекламного тексту – коли ти обереш нашу продукцію, то одразу побачиш результат. Наприклад: *Veet. Відчуй свою красу!* (26.07.12, 1+1); *Venus. Відчуй себе богинею!* (24.05.12, ICTV); *ЧУМАК. Відчуй ніжність смаку!* (23.12.12, СТБ).

Дієслова *насолоджуйся*, *смакуй* підсилюють якісно-смакові характеристики рекламованого продукту. Нас без сумніву запевняють, що рекламовані об'єкти якісні, соковиті, смачні та корисні: *Jaffa. Насолоджуйся щомиті!* (22.04.12, Т); *Coca-Cola. Смакуй з Coca-Cola* (22.12.12, К-1); *ЩЕДРО. Смакуй щедро!* (22.12.12, 1+1); *Живчик. Смакуйте з користю!* (23.12.12, Н).

Заперечна частка *не* та дієслова із семантичним забарвленням руху підсилюють певний динамізм сказаного, цілеспрямовано наголошують бути активним: *SNICKERS. Не гальмуй. Снікерсуй!* (22.12.12, НТН); *NESCAFE. Помилляйся, тільки не зупиняйся!* (24.04.12, К-1); *Palmolive. Пробуди почуття, перетни кордони* (24.05.12, ICTV); *Sprite. Не дай собі засохнути* (13.07.12, 1+1).

Копірайтери часто залучають до свого арсеналу дієслова на позначення життєво важливих дій людини: *КОРЕГА. Їжте, розмовляйте та посміхайтесь впевнено!* (12.12.12, Ін); *Лазолван. Дихайте вільно!* (02.11.12, Т). Як правило, це рекламні оголошення медичних засобів, які підкреслюють ефективність пропонованого товару для здоров'я.

Також у слоганах медійної реклами часто вживаною є група дієслів екзистенційного значення. Дієвим та переконливим для адресата є дієслово *живи*. Воно є функціонально ефективним, бо переконує адресата в перспективі отримання яскравого та успішного життя: *Beeline. Живи на яскравій стороні!* (22.12.12, Н); *Чернігівське. Живи на повну!* (19.03.12, СТБ); *Fanta. Живи апельсиново!* (23.03.12, К-1); *Grenki. Живи круто!* (22.12.11, Т); *CHIVAS REGAL. Живи по-лицарськи* (22.12.12, 1+1). Екзистенційне дієслово *будь* спонукає до прискорення дії / володіння станом: *Actimel. Будь готовий* (23.12.12, СТБ); *Le petit Marseillais. Будь природним!* (23.12.12, СТБ).

Зрідка зустрічаються дієслова семантичної групи придбання. Нами зафіксовано лише два випадки такого типу: *life:) Отримуй більше!* (22.12.12, К-1); *ОККО. Отримай більше!* (25.10.12, НТН). Причому, в обох прикладах дієслово безпосередньо має значення прибутку, але протягом різних часових меж: *отримуй* (упродовж довгого періоду, постійно), *отримай* (у короткий період, зараз).

Таким чином, дієслова наказового способу активно служать для прямої адресації. Крім них у слоганах телереклами з прямою адресацією залучають й особові займенники *ти / Ви* (увічлива форма звертання) різних відмінкових форм. Саме вони безпосередньо адресовані до конкретної особи: *METRO. Ваш професійний партнер* (07.09.12, СТБ); *БІТНЕР. Природний захист Вашого організму* (23.05.12, К-1); *КІЇВСТАР. З думкою про Вас* (22.12.12, Н).

Нагадаємо, що прагматична мета рекламного слогану полягає у влучній фразі (що гарно запам'ятовується), яка б підкреслювала основні переваги рекламованого продукту. Ця модель працює значно продуктивніше, коли до структури слогану уводять художні засоби увиразнення. Задля кращого розуміння та надання образності рекламного слогану, копірайтери залучають метафору: *Пумпан. Надійна робота Вашого серця* (11.02.12, Ін); *Лазорин. Свобода Вашого носа* (20.04.12, Т); *Listerine. Вибухова чистота Вашого роту* (22.12.12, Н); *Фезам. Ваш мозок служить Вам!* (27.10.12, СТБ).

Звернемо увагу на те, що мовне вираження слоганів певним чином корелюється з як з об'єктом реклами, так і з суб'єктом виробництва товару / послуги. Так, заключні фрази рекламних оголошень від престижних компаній, банків, супермаркетів тощо направлені переважно на солідного споживача. Крім звернення до адресата на *Ви*, лозунги переважно позбавлені художніх засобів, є достатньо чіткими, що увиразнює зорієнтованість на прибуток та перевагу над іншими: *ФОКСТРОТ. Розуміючи Ваші потреби* (22.12.12, Н); *City Commerce Bank. Втілює Ваші прагнення* (22.12.12, 1+1); *ПриватБанк. Ваша точка опори* (22.12.12, 1+1); *Отр-банк. Банк Вашого успіху!* (24.05.12, ICTV); *Atamant. Надійна опора для Вашого бізнесу* (24.05.12, ICTV).

У свою чергу, особовий займенник *ти* передає значення однорівневих, довірливих, дружніх стосунків між мовцем (виробником) та адресатом: *Tuborg. Кожну мить створюєш ти!* (24.05.12, Т); *Корона. Світ солодкий з тобою* (23.12.12, Ін); *ZARINA. Коштовності твого стилю* (22.03.12, НТН); *ОБОЛОНЬ. Пиво твоєї Батьківщини!* (22.12.12, 1+1).

Не лише слогани реклами з особовими займенниками *ти* (*Ви*) можуть прямо адресуватися споживачеві. Незначну, але помітну частину складають вислови з назвами різних груп споживачів, що диференціюються за національністю, інтересами, професіями, соціальним станом тощо: *ЕпіЦентр. Кожен українець знає, що чесна вигода в ЕпіЦентрі* (22.12.12, 1+1); *Start. Сніданки для чемпіонів* (15.06.12, СТБ). Така форма адресації є цілком успішною, бо крім звернення до потенційного споживача, у слогані підкреслюється перевага рекламованого продукту.

**Висновки.** Адресація є важливою ознакою слогану і виражається в односкладних означено-особових реченнях. Спонування передається дієсловами наказового способу зі значенням переважно психофізичного стану (*відчуй, смакуй, насолоджуйся, їжте, розмовляйте, дихайте*) та екзистенційності (*живи, будь*). Використання означено-особових речень є безпосереднім прийомом впливу на споживача.

Важливим елементом прямої адресації виступають особові займенники другої особи одними (*ти / Ви*) у різних відмінкових формах. Саме вони дозволяють безпосередньо адресувати зміст повідомлення конкретному споживачеві.

### Література

1. Арешенкова О. Ю. Структури прямої адресації в текстах друкованої реклами / О. Ю. Арешенкова // Філологічні студії. Науковий вісник КДПУ: зб. наук. праць. – 2012. – Вип. 8. – С. 131 – 139
2. Делл Д. Учебник по рекламе: Как стать известным, не тратя денег на рекламу / Д. Делл, Т. Линда. – Мн.: ИООО «Современное Слово», 1996. – 320 с.
3. Конюхова Л. Вираження спонування в слогані телереклами / Любов Конюхова // Вісник Львівського університету. серія журналістика. – 2003. – С. 103 – 108
4. Розенталь Д. Э. Язык рекламных текстов: учеб. пособ. / Д. Э. Розенталь, Н. Н. Кохтев. – М.: Высшая школа, 1981. – 126 с.
5. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія [авт.-уклад. Селіванова О. О.]. – Полтава: Довкілля – К, 2006. – 716 с.

### Forms of the addressing of slogans in the television advertisement

*Arshenkova O.*

*Kyryvi Rih National University, Kyryvi Rih, Ukraine*

*This article discusses the features of the use of means of direct addressing in the slogans of television advertisement. The structural types of incentive sentences are deduced and the most frequent functionally-semantic groups of verbs that provide realization of the communicative-pragmatic guidance of addressing are described.*

**Keywords:** *television advertisement, addressing, incentive sentence, semantic groups of verbs.*

*Бассай С. М.*<sup>25</sup>

### Лінгвокультурна специфіка німецьких побутових анекдотів етнічної тематики

*У статті розглядаються мовні засоби репрезентації представника німецькомовної країни у текстах німецьких побутових анекдотів етнічної тематики. Підкреслюється важливість використання побутового анекдоту як об'єкта дослідження, який найточніше акумулює у собі найважливішу інформацію про етнічні групи. З'ясовано, що етнічні стереотипи будуються навколо уявлень про інтелектуальні здібності та риси характеру етнічних груп, де останні обумовлюють також і поведінку їх представників. Проаналізовано використання імпліцитних та експліцитних засобів комічного для характеристики регіональних представників німецькомовної спільноти, зокрема мовну групу слів або значень, мовні відхилення на діалектному рівні, метафоричність, алогізм.*

**Ключові слова:** *німецький побутовий анекдот, мовна картина світу, етнічний стереотип, лінгвокультурологія, інтелектуальні здібності, риси характеру.*

<sup>25</sup> Бассай Світлана Миколаївна, аспірант кафедри німецької філології і перекладу, Запорізький національний університет

Серед проблем загальногуманітарного характеру, що вже не одне століття цікавлять соціологів, психологів, а віднедавна й філологів, проблема комічного є, безсумнівно, однією з найскладніших. Суть комічного потрапляє у фокус інтересів стилістики, когнітивної лінгвістики, лінгвокультурології та прагмалінгвістики.

**Актуальність** презентованого дослідження обумовлена спрямованістю наукових інтересів на комунікативну й прагматичну діяльність людини, що пов'язано з виникненням і розвитком когнітивно-дискурсивного напрямку в мовознавстві. Вибір анекдоту як об'єкту дослідження узгоджується з лінгвокультурною парадигмою, у рамках якої встановлено, що аспекти мови регулюються або мотивуються мисленнєвими параметрами, які ґрунтуються на людському досвіді й "укладені" в реальний контекст.

**Об'єктом дослідження** є німецький побутовий анекдот етнічної тематики, а **предметом** є мовні засоби репрезентації регіонального представника у німецькому побутовому анекдоті.

Людина здатна розуміти світ і саму себе завдяки мові, в якій закріплюється суспільно-історичний досвід – як загальнолюдський, так і національний. Останній і визначає специфічні особливості мови на всіх її рівнях. В силу специфіки мови в свідомості її носіїв виникає певна мовна картина світу, крізь призму якої людина бачить світ. В розумінні цього явища особливу роль відіграє феномен "стереотипу".

Стереотип визначається як «схематичний, стандартизований образ або уявлення про соціальне явище або об'єкт, зазвичай емоційно забарвлені і такі, що мають стійкість. Виражає звичне відношення людини до якого-небудь явища, що склалося під впливом соціальних умов і попереднього досвіду» [3, 23]. Стереотипи містять суспільний досвід людей і відображають спільне й повторюване в їхній повсякденній діяльності, вони засвоюються у процесах занурення людини до певного соціуму й культури (соціалізації й інкультурації).

Т.ч., при усьому своєму схематизмі і узагальненості стереотипні уявлення про інші народи та інші культури готують до контакту з чужою культурою, послабляють удар, знижують культурний шок [2, 41]. Етнічні стереотипи виконують функції стабілізації й ідентифікації угруповання як єдиного етносу, акумуляції й систематизації його соціокультурного й історичного досвіду, трансляції знань носіїв певної мови від покоління до покоління, захисту групових інтересів, своєрідності національної культури в умовах міжетнічних контактів тощо.

Прийнято вважати, що найбільш популярним джерелом стереотипних уявлень про національні характери є так звані міжнародні анекдоти, тобто анекдоти, побудовані на шаблонному сюжеті: представники різних національностей, потрапивши в одну і ту ж ситуацію, реагують на неї по-різному, відповідно до тих рис їх національної вдачі, які приписують їм на батьківщині анекдоту. Етнічні анекдоти, що повністю базуються на стереотипних уявленнях про той або інший народ, не стільки відбивають деякі найбільш суттєві і типові риси народу, скільки формують їх і в очах інших народів, і у власних очах.

Людина в сучасній науці розглядається на різних рівнях від індивідуального до рівня національно-мовної спільноти, тому стала центральним об'єктом та визначальним чинником досліджень останніх десятиліть. Сучасну лінгвістику, яку називають через це антропологічною або антропоцентричною, цікавлять, зокрема, вже не структурні особливості та закони функціонування мови як такої, а відображення у ній світогляду колективу, що нею користується. Інакше кажучи, мова розглядається як призма, через яку людина сприймає світ.

Одним з найбільш значущих параметрів характеристики людини є «інтелектуальні здібності». Треба сказати, що вербалізація цього параметру на словниковому матеріалі базується, як правило, на зоологічній системі кодів, оскільки певні тварини мають славу дурнуватих, некерованих істот: *blöde- (dumme) Kuh* - «дурепа» (розм.), *das Kamel* - «віслик; йолоп; дурень» (розм.), *die Ochse* - «йолоп» (бран.).

На понятійному рівні інтелектуальні здібності людини гумористично представлені семантичною опозицією «(занадто) розумний - дурний». Під час дискурсивного аналізу анекдотів виявляється, що домінує другий елемент опозиції. Йдеться про такі інтелектуальні вади, як: 1) «відсутність розуму», 2) «обмеженість розуму», 3) «невмілі дії». Змістовний мінімум фрагменту «дурість» виражається як «обмежена здатність думати, розуміти». Ця здатність конкретизується на семантичному рівні, у першу чергу, в семі «патологічно дурна людина».

Особливу увагу звертає на себе оцінка інтелекту таких регіональних представників, як шваби та швейцарці. У німецькій культурі укорінилося поблажливо-іронічне ставлення до цієї етнічної групи (йдеться про представників так званого швабсько-алеманського лінгвокультурного ландшафту) як до людей простих, елементарних до примітивності, з цілком одномірним, лінійним мисленням, таких

собі "пейзан" без жодних психологічних проблем і особливостей. Ефект комічного створюється буквальною інтерпретацією учасниками ситуації вказівки щодо виконання певної дії:

*Weshalb trinken Schwaben die Milch immer in dem Geschäft, in dem sie sie gekauft haben? Weil auf der Packung steht: "Hier öffnen!"*

*Ein Schwabe kommt zur Autowaschanlage. Der Besitzer sagt ihm, er solle sich exakt an die Anweisungen auf den Schildern halten, dann könne nichts schiefgehen. Kurz darauf kommt ihm der Schwabe triefnass entgegen. Er fragt den Schwaben: "Was ist denn mit Ihnen passiert?" Der Schwabe antwortet: "Ha, do war a Schild "Gang raus!". Hano, do beni halt raus ganga."*

Нерідко для створення ефекту комічного адресант інформації використовує такий прийом, як навмисна деформація явищ, одним зі способів якого є применшення фактів, почуттів, досвіду або таких якостей, як розмір, кількість. У наступному прикладі применшується кількість мозкової субстанції у голові шваба:

*Ein Schwabe macht Urlaub in Afrika und kommt an einem seltsamen Stand vorbei: Ein Kannibale preist menschliches Hirn an. Der Schwabe will wissen, wozu das gut sein soll und der Kannibale erklärt: "Wenn man menschliches Hirn isst, dann wird das eigene Hirn leistungsfähiger!" Der Schwabe interessiert sich dafür und will weiter wissen, was drei Schilder bedeuten, die unten an der Kühltheke stehen. Der Kannibale erklärt weiter: Badenerhirn: 100 Dollar je Pfund Bayernhirn: 300 Dollar je Pfund Schwabenhirn 400 Dollar je Pfund. Der Schwabe wird ganz stolz, dass ausgerechnet schwäbisches Hirn den höchsten Preis erzielt, was dem Kannibalen nicht entgeht. Daher erklärt er dem Schwaben: "Verstehen sie das nicht falsch. Schwäbisches Hirn ist deshalb so teuer, weil wir viel mehr Schwaben schlachten müssen, um ein Pfund zusammen zu kriegen."*

Виникненню комічного ефекту сприяє варіативність контекстуальних смислів, достатньо різноманітний набір прийомів, як, наприклад, полісемія та омонімія. Багатозначна лексема *schießen* розуміється як дія, яка виконується через застосування вогнепальної та невогнепальної зброї - лука. Проте обидва учасники дії, швейцарські мисливці, використовуючи лук для стрільби, сподіваються на те, що їх постріли хтось почує:

*Zwei Schweizer Jäger verirren sich nachts im Wald. "Gib doch einen Schuss ab", schlägt der eine vor. "Vielleicht findet man uns dann leichter." Der zweite befolgt den Rat. Keine Reaktion. "Schieß noch mal!" fordert ihn der erste auf Wieder ein Schuss, wieder keine Reaktion. "Noch einen Schuss!" drängt sein Freund. "Tut mir leid", antwortet der Schütze, "das war mein letzter Pfeil."*

Семантичною основою комічної гри може виступати поєднання в одному контексті слів у прямому і переносному значеннях [4, 9]. У наступному анекдоті швейцарець виступає як трохи дурнувата людина, що не може відрізнити ведмежу нору від залізничного тунелю. Комізм ситуації будується на грі слів, що спирається на переносне вживання лексеми *Höhle*.

*Ein Schweizer liegt im Krankenhaus, alle möglichen Knochen gebrochen. Sein Nachbar fragt ihn: Nachbar: "Wie haben sie denn das gemacht?" Schweizer: "Jo, i bin Bärenjäger." Nachbar: "Und...was ist passiert?" Schweizer: "I staaan da einer klainen Höhle und sagte: Huchu Bärli. joun da kam ein kleiner Bär heraus, den habe ich laufe lassen!" Dann bin i zu aner mittelgroßen Höhle: Huchu Bärli, da kam a mittelgroßer Bär, aber immer noch zu klein! Dann bin i zu andere großen Höhle: Huchu Bärli. Nachbar: "...und dann?" Schweizer: "Dann kam der Alpen- Express."*

Гра слів, що будується на паралельному вживанні прямого та переносного значення ключової лексеми *hoch*, має місце в анекдоті про швабів. Вона розуміється у значеннях «високий за розміром» та «високий за ступенем рівень освіти» (навчальний заклад). Виникає так званий лудичний ефект [1, 13], що зображує обмежені розумові здібності швабів, які через розташування школи на горі, хочуть зробити її вищою.

*Warum bauen die Schwaben die Schulen auf den Berg? Damit sie auch mal auf die höhere Schule können.*

Примітивність, інтелектуальна обмеженість, демонстративне глупство, «дерев'яний» гумор, провінційні дотепи характеризують інтелектуальні здібності австрійців. В анекдоті спостерігаємо порушення причинно-наслідкового зв'язку між явищами:

*Das Auto mit den drei Negern kommt an die österreichische Grenze, der Zollbeamte schaut herein und sagt: "Hoppla, hats gebrannt?"*

Семантична ознака - «тупість», у свою чергу, свідчить про обмеженість двох основних сторін розсудливого мислення - інтуїції та розуму. У тих випадках, коли інтуїція обмежена, говорять, що людина тупа, тобто вона не «розуміє глибини питання, поради, рекомендації», поверхнево міркує» тощо. При обмежених розумових здібностях людина не «уміє мислити аналітично», не «відрізняється розсудливістю», «погано аргументує». Отже, «дурість» у загальнонімецькій картині світу розуміється

також як одна з основних причин здійснення людиною ірраціональних та догматичних помилок.

Тупість як показник інтелектуальної поведінки особливо притаманна східним фризам. Вони зображені в анекдотичному дискурсі не тільки, як «продуценти» безглузких думок та виконавчі алогічних дій, але й як реципієнти, яким важко зрозуміти глибину думки чи повідомлення. У наступному анекдоті одному із учасників гумористичної ситуації довелося би кілька разів повторювати новітній анекдот про східних фризів для аудиторії, яка наразі складається з представників цього регіону. Проводиться паралель між кількістю присутніх у барі відвідувачів-фризів та кількістю можливих повторювань анекдоту. Крім того, парадоксальність ситуації будується у співпадинні адресату та референту комунікативної ситуації:

*Kommt einer in eine Bar und sagt: "Hey Leute, ich kenn den neuesten Ostfriesenwitz." Meint der Barkeeper: "Junge, bevor du ihn erzählst, sollte ich dir vielleicht sagen, das ich Ostfriesen bin, der Penner dort drüben ist Ostfriesen, das Ehepaar dahinten sind Ostfriesen, die beiden Bullen da drüben sind Ostfriesen und die drei Punker dort sind Ostfriesen. Also willst du den Witz immer noch erzählen?" - "Nein, bevor ich ihn neunmal erklären muss lass ich es lieber gleich bleiben!"*

Слід вказати, що оцінна семантика лексичних одиниць, що представляють етнічного представника в побутовому анекдоті, зводиться до вказівки на відхилення від загальнонаціональних норм поведінки німецькомовного етносу. Основні категорії гумору інтернаціональні, тому про його лінгвокультурні особливості можна говорити лише із достатньою долею умовності.

Однак на рівні висміювання інтелектуальних здібностей регіональних представників Німеччини в анекдотах також висміюються й норми поведінки, тобто значимі стереотипи соціальної взаємодії людей у конкретних ситуаціях спілкування. Норми поведінки актуалізуються насамперед тоді, коли виникає вибір між тією або іншою поведінковою стратегією. Найважливішим протиставленням поведінкових стратегій є контраст між регіональними нормами поведінки, які обумовлюються часто рисами національного/регіонального характеру.

Меркантильність та жадібність швейцарців зображені в анекдоті релігійного характеру. Йдеться про діалог Бога та представника зазначеного етносу щодо побажань останнього. Сміховий ефект виникає через варіювання питання «was kann ich noch für dich tun?» та «was willst du noch?». Другий варіант питання сприймається швейцарцем як комерсантом (що ти хочеш за товар або послугу або що я тобі винен), адже Швейцарія відома як «банківська Мекка»:

*Als der liebe Gott den Schweizer erschaffen hatte, war ihm dieser sogleich ans Herz gewachsen. Also fragte ihn der liebe Gott: "Mein lieber Schweizer, was kann ich noch für dich tun?" Der Schweizer wünschte sich schöne Berge mit saftigen grünen Wiesen und kristallklaren Gebirgsbächen. Gott erfüllte ihm diesen Wunsch und fragte wiederum: "Was willst du noch?". Darauf der Schweizer: "Jetzt wünsche ich mir auf den Weiden gesunde, glückliche Kühe, die die beste Milch auf der ganzen Welt geben." Gott erfüllte ihm auch diesen Wunsch, und der Schweizer molk eine der Kühe und ließ Gott ein Glas von der wunderbaren guten Milch kosten. Und wieder fragte Gott: "Was willst du noch?" "Zwei Franken fünfzig für die Milch!"*

Мовленнєвими витоками комізму є протиріччя між формою мовлення та її змістом, між цільовою настановою вислову та її реалізацією. Естетично актуалізуючи мовленнєві відхилення від літературних норм, мовець тим самим формує у читача критичне відношення к мовленнєвим недолікам як виявленню низької мовленнєвої та духовної культури особистості. Комічні відтінки у тексті анекдоту можуть мати не тільки мовленнєві порушення семантизованого типу, але й відхилення від норм несемантизованого типу, обумовлені фонетичними й морфологічними причинами. Не маючи внутрішнього комічного потенціалу, такі відхилення від норм літературного мовлення у гумористичному тексті, отримують в системі цілісного художнього образу різні комічні відтінки, стають одним із засобів створення комічної характеристики героїв. Так, у анекдоті відсутність у баварця бажання допомогти американцю, який тоне в річці, пояснюється національною пихатістю і відмовою спілкуватися з будь-якою людиною, яка не розмовляє на баварському діалекті.

*Ein Bayer steht auf einer Isarbrücke und beobachtet gebannt das wilde Geplätscher des Flusses, als er plötzlich in ca. 200 Meter Entfernung einen Amerikaner entdeckt, der wild mit den Armen rudert und anscheinend mit dem Ertrinken kämpft. "Help me, help me, ruft er verzweifelt. Der Bayer schüttelt den Kopf und schreit ihm zu: "Des host iatz davo. Hätt'st liaba Schwimma g'lernt statt Englisch, du Hansdampf."*

Справа в тому, що баварці завжди сприймали себе як самостійний, самодостатній і самоцінний етнос. Вони дійсно спілкуються винятково на своєму рідному діалекті. Незнання фонетико-морфологічної або лексичної специфіки їх мовлення іншими німецькомовними етнічними групами сприймаються баварцями агресивно та злорадно.

Жахливість, кострубатість діалектної мови підкреслюється в анекдоті про поведінку баварця на виставці у Франкфурті. Жінка, що працює у виставочному залі, пропонує баварському відвідувачу

каталог з продукцією своєї фірми. Але почувши його відповідь на діалекті, вона не розуміє навіть того, що його мова є регіональним варіантом німецької мови, і переходить на загально прийнятну мову міжнародного спілкування - англійську. Використання англійської фрази-вкраплення сприяє створенню ефекту комічного:

*Ein Bayer besucht die Frankfurter Messe. Er deckt sich bei verschiedenen Messeständen mit allerlei Prospekten ein. Wie er so vollbepackt mit all dem wichtigem Krusch durch die Messe schlendert, hält ihn eine Messehostess auf und fragt den Bayer: "Mochten Sie gerne von unseren Produkten den neusten Katalog mitnehmen? Daraufhin schaut er auf seine prall gefüllten Tüten, schaut die Frau an und sagt zu ihr: "Sie, ...wartn's schnei! I schaug, ob i den nedscho hob!" Darauf die verdutzte Frau: "Oh, excuse me, we have this also in English.*

Проведене дослідження ще раз підтверджує факт складності та багатогранності такого явища як комічне, дослідити який можна тільки звернувшись до феномену етностереотипів. Розглянуті нами стереотипи регіональних представників німецькомовного етносу, а саме швабів, швейцарців, баварців, австрійців, східних фризів мають лінгвокультурну значущість і не тільки у плані розуміння характеру зазначених регіональних представників, але й у плані вивчення гумористичного сприйняття ними самих та інших етнічних груп. Джерелом для цього слугує побутовий анекдот, який як різновид фольклорного дискурсу акумулює у собі найважливішу інформацію про етнічних референта.

Було з'ясовано, що етнічні стереотипи будуються навколо уявлень про інтелектуальні здібності та риси характеру етнічних груп (останні обумовлюють до того ж поведінку їх представників). Шваби, швейцарці та австрійці характеризуються обмеженими розумовими здібностями; східні фризи у своєму сприйнятті оточуючої дійсності демонструють найвищий ступінь дурості – тупість, їх південнонімецькі співвітчизники - баварці зображені в анекдотах як пихатий, самовпевнений та етнічно нетолерантний народ, який не визнає іншої мови (або її варіанта) окрім своєї. А для австрійців характерні «дерев'яний» гумор, провінційні дотепи, не тільки примітивність, інтелектуальна обмеженість, але й безнадійна провінційність та демонстративне глупство.

Засоби комічного дозволяють не тільки експліцитно, але й імпліцитно охарактеризувати регіональних представників Німеччини. Серед найважливіших засобів слід назвати: мовну гру слів або значень, мовні відхилення на діалектному рівні, антропоніміка, метафоричність, алогізм.

Результати дослідження можна назвати достовірними з точки зору залучення репрезентативного фактичного матеріалу. При цьому проведене дослідження не претендує на кінцеве вирішення проблеми вивчення німецькомовного побутового анекдоту. Воно, скоріше, має намітити нові перспективи поєднання суто лінгвокультурного та лінгвостилістичного аналізу цього типу комічного дискурсу.

### Література

1. Захарова Н. В. Лингвокультурологические особенности украинских и немецких народных загадок: структура, семантика, прагматика / Автореф.... канд. фил.наук: 10.02.17. / Нина Владимировна Захарова; [Место защиты: Киевский национальный лингвистический университет]. – Киев, 2009.
2. Махній М. Етноеволюція // Наукового пізнавальні нариси. – К: Влох.ua, 2009. – 311 с.
3. Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд). – К.: Фітосоціоцентр, 1999. – 148 с.
4. Сніховська І. Е. Механізм, засоби та прийоми мовної гри в сучасній англійській мові / Автореф.... канд. фил.наук: 10.02.04. / Ірена Едуардівна Сніховська; [Місце захисту: ЗНУ]. – Запоріжжя, 2005.– 207 с.
5. Харченко О. В. Соціолінгвістичний дисонанс та трансформація глузування в американському гуморі // Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна № 930. – Харків: 2010. – С.48 – 55.

### Linguo cultural specific character of German ethnic domestic jokes

*Bassay S. M.*

*Zaporizhia State University, Ukraine*

*The article deals with the language ways of the German speaking natives representation in the texts of German ethnic domestic jokes. Importance of adequate domestic joke use as an object of the research which accumulates the actual information of ethnic groups is stressed. It is cleared that ethnic stereotypes are shaped within the presentation of ethnic groups' intellectual abilities and features of character in which the latter cause the behavior of their speakers. The use of implicit and explicit ways of jokes production to characterize the regional German-speaking community is analyzed, specifically lingual jokes concerning the*



*words and meanings, linguistic dialect digressions, metaphors and alogisms.*

**Keywords:** *German ethnic domestic joke, language world picture, linguo cultural studies, ethnic stereotype, intellectual abilities, features of character.*

*Демиденко Г. Г.*<sup>26</sup>

### **Невербальний дискурс в українському комунікативному просторі (на матеріалі миремічної фразеології)**

*Статтю присвячено дослідженню невербального дискурсу в системі комунікативної взаємодії представників української лінгвоспільноти; ідеться про відносну самостійність цього мовного явища, його значущість у процесі реалізації мовцем комунікативних намірів й емоційних інтеракцій. Проаналізовано групу фразеологічних одиниць, прототип і внутрішня форма яких зафіксувала особливості зорової поведінки.*

**Ключові слова:** *невербальний дискурс, мирема, зорова поведінка, фразема, кінема.*

В останні десятиліття увага вітчизняних і зарубіжних учених зорієтувалася навколо проблем антропонімічного, когнітивного, психо-, етно-, соціолінгвістичного, культурологічного та ін. характеру, що спровокувало й активне послуговування та розробку поняття дискурсу. Сьогодні можна впевнено говорити, що цей термін плідно використовується низкою гуманітарних наук, предмет яких так чи так передбачає вивчення функціонування мови. Багатоаспектність змісту й форм дискурсу зумовила всесторонній його аналіз і виокремлення наукових робіт, присвячених різним типам дискурсу, зокрема публіцистичному (О. Дмитренко, 2009), поетичному (О. Жижома, 2003; Л. Тиха, 2007), діалогічному (Н. Войцехівська, 2008), медичному (Н. Литвиненко, 2010), обрядовому (М. Філіпчук, 2007), дискурсу української преси (К. Коротич, 2007; О. Рябініна, 2008), комп'ютерному рекламному (І. Шукало, 2008), корпоративному (Т. Ананко, 2007), науковому (О. Гніздечко, 2005), авторитарному (П. Крючкова, 2003), художньому (М. Яценко, 2008; І. Саморукова, 2001), юридичному (Л. Попова, 2005; Л. Колеснікова, 2007), магічному (О. Бабасва, 2003), філософському (Р. Зимін, 2004) тощо.

Студіювання мовознавцями цієї "системи різноманітних дискурсів, які людина "привласнює" у процесі свого розвитку" [2, 20], дає підстави стверджувати, що панівне місце серед них посідає міжособистісний дискурс. Він сприяє розкриттю особистісно значущих ціннісних уявлень і стереотипів поведінки та прийняття рішень людиною. У руслі таких думок Т. Музичук робить слушні висновки про важливість усебічного пізнання несловесної організації спілкування, а отже, тим самим вводить у науковий обіг поняття невербального дискурсу (НД) [6].

Вивчення невербального дискурсу не належить сьогодні до кола найбільш розроблених питань вітчизняної лінгвістики, не засвідчено й окремих розвідок, покликаних охарактеризувати це комунікативне явище з позиції українських поведінкових реалій у процесі інтеракції. За таких умов постає проблема в теоретичному осмисленні статусу невербального дискурсу в системі мови, його описі як національно-культурної форми мовленнєвої взаємодії. Це, зі свого боку, зумовлює актуальність наукових пошуків з позиції мовної репрезентації структурних компонентів невербального дискурсу, маркерів належності комунікаторів у ситуацію спілкування.

У пропонованій статті маємо на меті здійснити структурно-семантичний аналіз фразеологічних одиниць (ФО) на позначення зорової поведінки українців, засвідчених у сучасному невербальному дискурсі.

Зазначимо, що в дисертаційній праці Т. Музичук зафіксоване авторське розуміння та визначення НД, під яким дослідниця розуміє "невербальну емоційно-мовленнєву діяльність, позначену мовними засобами в комунікативних висловлюваннях персонажів (комунікантів), що маніфестує їх залучення до мовленнєвої взаємодії (у процесі створення, сприйняття й інтерпретації мовленнєвого продукту), їх наміри і стан у будь-який момент узаємодії" [6, 11-12].

Комунікативні здібності мовця виявляються передовсім на вербальному рівні, але комунікація – це складний комплекс, єдність вербального та невербального, тому що мовлення пов'язано з семантикою жестів, міміки, поглядів, поз, інтонацій тощо.

З огляду на це, важливим елементом аналізу невербальних структур є їх функціонування в реальній ситуації спілкування, у якій згадані вище компоненти сприймаються зором або на слух.

<sup>26</sup> Демиденко Ганна Глебівна, аспірант кафедри української мови, Криворізький національний університет

Значним комунікативним індикатором візуальної поведінки є зоровий аналізатор і, відповідно, рухи, виконувани очима. Розкриття глибинних механізмів людського спілкування висуває на передній план "питання мовної інтерпретації конкретних невербальних виявів як сутнісних знаків комунікативного простору" [7, 7], а також проблему розуміння та ідентифікації ФО, прототипами яких є несловесна поведінка, зокрема це стосується й зорових контактів.

Систематичне дослідження проблеми взаємодії за допомогою очей розпочали Р. Екслейн і М. Аргайл [9, 153-168]. Саме ці автори встановили, що напрям погляду під час спілкування залежить від його фіксації, від змісту комунікації, індивідуальних відмінностей, характеру взаємостосунків, їхнього початкового розвитку. Учені, підсумовуючи дослідження контакту очей, підкреслюють значущість не стільки статичних параметрів орієнтування, скільки їх зміни: чи часто дивиться співрозмовник в очі іншому – менш важливо, ніж те, чи перестав він робити це або, навпаки, починає. На цьому принагідно наголошує Ю. Косенко, стверджуючи, що "очі являють собою важливий у фізіологічному, психологічному, соціальному та в багатьох інших аспектах орган не тільки тому, що людина сприймає ними приблизно 80% усіх своїх вражень, але й насамперед як орган прояву емоційних станів. Для дослідження та правильного розуміння поглядів як невербальних повідомлень є важливим не стільки статистичні параметри, скільки їх зміна" [4, 339].

Сьогодні немає жодних сумнівів у тому, що в межах однієї культури й однієї мови жестів жести очей – візуальні знаки – незмінні в тому сенсі, що мають у них постійне значення. Тому зростає інтерес до мови очей і до окулесики – науки про мову очей та інтерактивну візуальну поведінку людини. Співвідношення словесного й зорового кодів інформації про світ є важливим, потребує детального вивчення на тлі стійких висловів у мові. Г. Крейдлін зауважує: "якщо губи – це орган тіла, відображення фізичного, тілесного світу, то очі – безумовна антитеза губ, це насамперед відображення світу духовного" [5, 350].

У НД комунікативна спрямованість невербальних знаків впливає на формування великого й широко використовуюваного пласту ФО. Те, що проекція кінеми в мову часто є фразеологічним зворотом, пояснюється тим, що за своєю природою невербальна одиниця як фразеологізоване явище в невербальній мові і мовний фразеологізм мають семіотичну спорідненість [7, 7].

Українська фразеологія багата на вислови, у яких передається внутрішній стан людини, її думки, почуття, бажання за участю зорового аналізатора. Сталі звороти з невербальною складовою, що характеризують особливості погляду, виразу очей, пропонуємо кваліфікувати миремічними (В. Ганіна, Ф. Карташкова, М. Маякіна), уживаного в дослідженні Х. Шерера, який називає погляд миремою [3, 117]. Такі лінгвоодиниці можна розглядати з кількох позицій відповідно до засад, розроблених в окулесіці: 1) особливості номінації рухів очей; 2) характеристика видів погляду та його інтенсивність; 3) позначення зорового контакту (норми, правила зорової поведінки); 4) вербалізація фізіологічних реакцій, переважно пов'язаних з очима (сльози та ін.) [3, 117-118].

З рухливістю очей пов'язана передусім характеристика швидкості погляду. Фіксуємо приклади, де основою дієслівного компонента ФО є предикат *бігати* – "1) швидко пересуватися на ногах у різних напрямках; 4) *розм.* Швидко міняти напрям руху, перебігаючи з одного предмета на інший" [1, 79]. Наприклад: *очі бігають* – "1) хто-небудь, швидко змінюючи об'єкт спостереження, оглядає відразу багато чого-небудь // Швидко читати; 2) хтось виявляє неспокій, схвильованість, роздратування, провину і т. ін." [8, 475]. Однак складники інших фразем зазнають змін, які так чи так впливають на семантичні особливості аналізованих зворотів: *пробігати очима* – "швидко читати або оглядати що-небудь" [8, 571]; *побігти очима (поглядом)* – "швидко оглянути що-небудь" [8, 523], *оббігти очима (оком, поглядом)* – "1) швидко оглянути кого-, що-небудь; 2) швидко прочитати, проглянути щось написане" [8, 444]. Уважаємо, що сема "оглядати" є головною в семантичній структурі цих зворотів, вона відіграла головну фразеотворчу роль при формуванні названих виразів. В окремих випадках словотвірні деривати забезпечують багатозначність стійких словосполучень, як-от: *очі розбігаються* – "1) хтось не може зосередити увагу на чомусь одному, дивиться то на одне, то на інше; 2) хто-небудь швидко, блискавично, без певної послідовності оглядає щось; 3) чийсь погляд, вигляд передає задоволення від чогось побаченого; хтось приємно вражений чимось побаченим" [8, 477]; а також вказують на побіжність дії *перебігати очима (поглядом)* – "нашвидку перечитувати, проглядати якийсь текст" [8, 490]. Аналогічні висновки можемо зробити й щодо *кидати оком (очима, погляд, зір)* [8, 292]; *окидати оком (очима, поглядом)* [8, 462].

Інші мовні ілюстратори швидкості зорової взаємодії побудовані на основі поєднання іменної лексеми зі стрижневим дієслівним компонентом з найрізноманітнішими значеннями: вплив динаміки рухів людини, зокрема рук (*очі хапають* [8, 478]; *поводити очима (оком, поглядом)* [8, 526];

**метнути очима (оком)** [8, 386], ніг (**стрибати очима** [8, 697]; номінація певної суспільної діяльності (**очі стріляють** [8, 478]; **прясти очима** [8, 581]).

Лінгвальний аналіз засвідчує сталі звороти, що описують затримання погляду на певному об'єкті, реалізоване у структурі виразів з прямою номінацією вказаного явища як-от: **затримуватися погляд** [8, 527]; а також за участю дієслів найрізноманітніших за семантикою: **припасти очима (зором, поглядом)** [8, 564]; **промацувати очима (поглядом)** [8, 576]; **проводити очима (поглядом)** [8, 572]; **вступити очі (зір, погляд)** [8, 138]; **тримати на оці** [8, 722]; **топити очі (погляд, зір)** [8, 715]; **пускати очі (погляд)** [8, 585].

Зміни напрямку погляду у просторі (убік, униз / уверх), репрезентують такі звороти: **обернути [свої] очі** [8, 447]; **повертати очі** [8, 524]; **переводити очі погляд** [8, 491]; **міряти очима** [8, 394]; **обводити очима** [8, 445]; **сковзати очима** [8, 658]. У зазначених ФО розуміємо дії очима опосередковано до ситуації спілкування на відміну від номінацій тієї зорової комунікації, де компонентний склад демонструє спрямованість **дивитися (поглядати) згори (зверху) вниз (звисока, зверху)** [8, 198]. Схожої маркованості лексичних компонентів, або слів-компонетів набувають вирази на зразок **поглядати скося** [8, 527] і варіант **поглядати зизом**, де **зиз** – діалектний варіант лексеми "косоокість" [1, 459]; **дивитися косо (криво, боком)** [8, 197], **дерти косяка** [8, 194]; **кривий погляд** [8, 527]; **зизим оком** [8, 466], тобто застосувати боковий зір задля передачі певного ставлення, здебільшого негативного, у виразі **кривий погляд** – "підозра, неприязнь" [8, 527] атрибутивна ознака **кривий** вступає в синонімічні відношення з лексемами **косий, косяк** тощо.

Для характеристики видів погляду, його інтенсивності використовуються стійкі словосполучення, що вказують на:

1. Пильність й уважність погляду: **встромляти очі** [8, 134]; **не відривати (не відводити) очей (погляду)** [8, 105]; **обсипати (осипати) поглядом** [8, 457]; **погляд (зір) прикипає** [8, 527].

Додатковою до стилістичного навантаження для деяких виразів є вказівка на інтенсивність метафоричної дії: **їсти очима** [8, 282] і **поїдати очима, жерти очима, пожирати очима; очі блукають і очі лізуть, очі лаять** [8, 475] й, особливо, на емоційно-оцінне перебільшення: **пронизувати очима та прошивати очима** [8, 577]; **очі припали та очі прикипіли** [8, 477]; **обнікати [своїм] поглядом й обпалювати [своїм] поглядом** [8, 455].

2. Неприязність, яка виражена конструкціями з обставинним значенням. Наприклад: **дивитися вовком** [8, 197], **дивитися зашморгом** [8, 197]; **дивитися бісом** [8, 197]; **дивитися чортом** [8, 198]; **дивитися оскілками** [8, 199], де іменникові компоненти завдяки своїм лексичним значенням вказують на негативне сприйняття об'єкта комунікації.

Серед сталих виразів цієї групи помітне місце займають ті, що передають значення "гнівитися, сердитися": **кресати очима** [8, 312]; **колоти очима** [8, 305]; **проймати оком** [8, 573]; **пропикати очима** [8, 578]; **простромити поглядом** [8, 579]; **метати очима (з очей) іскри** [8, 386]; **кидати недобрим оком** [8, 292]; **глянути недобрим оком** [8, 149].

3. Погляди, спрямовані на об'єкт зацікавлення, зафіксовано такими ФО, як-от: (**очі впали** [8, 476]; **впадати в око (в очі, у вічі)** [8, 126]; **спинити око** [8, 679]; **око впало** [8, 464]; **покласти око** [8, 535]; **закидати оком** [8, 244]. Зорова поведінка, що передбачають викликати інтерес у співрозмовника, відображена семантикою фразем: **рвати очі** [8, 595]; **зривати очі** [8, 272]; **ловити погляд (очі)** [8, 352]; **гострити очі** [8, 164]; **грати очима** [8, 167].

4. Інтенсивність, яка пов'язана з семами "полум'я", "вогонь", репрезентована сталими зворотами на позначення "іскор від вогню": [**аж**] **іскри з очей сиплються (летять, скачуть)** [8, 276]; **очі розгоряються** [8, 478]; **очі горять (палають)** [8, 476]; **очі заіскрили** [8, 476]; **очі загорілися** [8, 476]; **очі метають іскри** [8, 477]; **сипати іскрами (іскри) [з очей]** [8, 647]; **очі запалали** [8, 476]; а також з уподібненням до "світла": **очі засвітили** [8, 476]; **очі блиснули [гнівом]** [8, 475]; **очі [так і] світяться** [8, 478].

Окреме місце займають дієслівні ФО, значення інтенсивності яких не виражене компонентним складом, однак семантично панівною залишається характеристика доброзичливого, радісного погляду, а саме: **очі грають** [8, 476]; **обдарувати поглядом** [8, 446]; **обдавати очима** [8, 446]; **стріляти (стригти) очима** [8, 698]; **обіймати поглядом** [8, 448].

За допомогою стереотипних моделей поведінки очей, їх невербальної реалізації в комунікативній ситуації людина здатна не тільки передати інформацію, схарактеризувати свій внутрішній стан, але й спровокувати бажання / небажання встановити зоровий зв'язок, змотивувати певні поведінкові акти.

Засвоєні в дитинстві навички користуватися поглядом регулюються певними нормами, неоднаковими в різних суспільствах, зокрема це стосується правил установа / уникання зорового контакту. Так, скажімо, для характеристики небажання або нездатності спілкуватися використовують

фраземи на зразок: *ховати очі (погляд)* [8, 747]; *відводити очі* [8, 97]; *відводити погляд (зір)* [8, 97]; *кліпати очима* [8, 301]. Відкритість і чесність людини демонструють ФО: *дивитися в очі (у вічі)* [8, 196]; *зустрітися з очима (з поглядом)* [8, 274], подекуди з лексично маркованими компонентами прислівникового типу **відкрито** *глянути у вічі* [8, 149], і факультативними членами, а саме *дивитися [прямо] в очі; дивитися [зі спокійною совістю] в очі; дивитися [сміливо] в очі* [8, 198]; вираз на зразок *дивитися правді в очі (в лице)* – "тверезо, об'єктивно оцінювати дійсність, справжній стан речей" [8, 197] найбільш позбавлений конкретики невербального знака у зв'язку зі своїм символічним навантаженням, спричиненим абстрактним іменником, що жодним чином не вказує особливості виразу очей.

В аналізованих лінгвоодинацях привертають увагу поширювальні слова, традиційно постійні (*встромити очі в землю* [8, 133] і не обов'язкові (*потопити очі [в землю]* [8, 551]; *опускати очі [в землю, додолу]* [8, 468]). В обох ситуаціях напрямок руху очей пов'язаний з опусканням їх до землі як показник сорому, збентеження тощо.

Найменш представленою є група ФО, що описує фізіологічну реакцію людського організму, а саме сльози та погіршення зорових відчуттів. Указівка на психоемоційний стан мовця виражена безпосередньо через лексему **сльози**: *очі туманяться слізьми* [8, 478]; *очі сльозами сходять* [8, 478]; *очі зайшли слізьми* [8, 476], і варіант *очі закипіли слізьми* [8, 476], де **закипіти** означає "1) починати кипіти; 3) *перен.* Починати проявлятися з великою силою, ставати дуже бурхливим (про яку-небудь дію, якість явище); 5) *перен.* Наростати з великою силою (про почуття)" [1, 395]. Описано *очі на мокрому місці* [8, 477] і зміст стає зрозумілим лише завдяки прикметнику **мокрый**, адже за схожістю понять "вологість", "вода", "сльози" й можемо констатувати семантичні зв'язки.

Отже, українська фразеологія, що ілюструє комунікативні рухи очима, є цікавою щодо семантики, а зорова поведінка відтворена емоційно, оригінально, відповідно до особливостей національного світосприйняття. Група миремічних сталих зворотів української мови репрезентує найпоказовіші структурні елементи НД. У подальшому логічним видається розширити теорію українського невербального дискурсу, визначити його структурно-функційну модель, зосередитися на його ментальному, культурно-національному аспекті.

### Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.– Ірпінь: ВТФ Перун, 2007. – 1736 с.
2. Владимірова Т. Е. Призванные в общение: Русский дискурс в межкультурной коммуникации / Татьяна Евгеньевна Владимірова. – М.: КомКнига, 2007. – 304 с.
3. Ганина В. В. Особенности описания миремического невербального поведения человека в англоязычных художественных текстах / В. В. Ганина // Вестник гуманитарного факультета ИГХТУ. – Вып. 2. – 2007. – С. 117 – 121.
4. Косенко Ю. В. Статус невербальных засобів комунікації в англійській мові: художньому діалогічному дискурсі прощання / Ю. В. Косенко // Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/flin/2010\\_1/Kosenko.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/flin/2010_1/Kosenko.pdf).
5. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика в ее соотношении с вербальной: автореф. дис. на соискание науч. степени докт. филол. наук: спец. 10.02.19. "Общее языкознание, социолінгвістика, психолінгвістика" / Г. Е. Крейдлин. – М., 2000. – 68 с.
6. Музычук Т. Л. Русский невербальный дискурс в языковой системе и речевой деятельности (на материале художественной прозы) : автореф. дис. на соискание учен. степени докт. филол. наук : 10.02.01. "Русский язык" / Т. Л. Музычук. – М., 2010. – 42 с.
7. Петровська Л. Є. Відображення невербальних засобів спілкування у болгарській фразеології: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.03 "Слов'янські мови" / Л. Є. Петровська. – К., 2006. – 20 с.
8. Словник фразеологізмів української мови [уклад. В. М. Білоноженко та ін.]. – К.: Наукова думка, 2003. – 1104 с.
9. Argyle M. Bodily communication, N. Y., 1975. – 334 с. – Режим доступу: <http://books.google.ru>.

### Nonverbal discourse in the Ukrainian communicative community (on material of phraseological units that mean visual behavior)

*Demydenko A. H.*

*Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine*

*The article investigates nonverbal discourse in the communicative interaction representatives of Ukrainian linguistic community. It is talked about the relative autonomy of the linguistic phenomenon, its importance in*

*the implementation of speaker communicative intention and emotional interactions. The group of idioms, prototype and inside form which recorded characteristics of visual behavior is analyzed.*

**Keywords:** *nonverbal discourse, myrema, visual behavior, phraseological unit, kinema.*

**Федорова Ю. Г.<sup>27</sup>**

### **Вплив «кібермови» на склад сучасної англійської мови**

*У статті розглянуто вплив мови «віртуального простору» на розвиток сучасної англійської мови. Аналізуються такі поняття як блогосфера, кібермова, акронім, які виступають невід'ємною частиною сучасного процесу інтернетизації суспільства, що, безумовно, веде до поширення сучасного фонду англійської мови.*

**Ключові слова:** *блогосфера, кібермова, акронім.*

В наш час комп'ютеризація міцно ввійшла у повсякденне життя. Вивчення особливостей «кібермови» дедалі становить *актуальну проблему* з дослідження поповнення словникового складу сучасної англійської мови. Оскільки, як стверджують відомі лінгвісти, блогосфера, або «кібермова», являється основним постачальником більшої кількості неологізмів в англійську картину світу. Виходячи з актуальності даної статті, вважаємо за потрібне виокремити *мету* – визначити роль блогосфери та розглянути шляхи, за якими було сформовано лексичні інновації, а також виокремити основні акроніми, що активно застосовуються у комп'ютерному лексиконі, а саме – чаті. Отже, проблемою неології в останні роки було приділено достатньо уваги. Особливості поповнення лексичного складу мови неодноразово ставали предметом вивчення у конкретних дослідженнях. У центрі уваги лінгвістів перебували різноманітні аспекти складного процесу лексичної номінації, зокрема закономірності утворення нових слів [5; 4], особливості словотвірних процесів [1; 7; 8; 9; 11; 15]. Саме тому в останні роки в значній мірі зросли темпи збагачення словникового складу англійської мови. Доволі багато уваги було приділено комп'ютерній термінології [14; 18], лінгвальній актуалізації антропологічних вимірів сучасного буття [3], системі словотвору англійських інновацій [6; 2], інноваційним засобам об'єктивізації окремих концептів [17]. Як ніколи актуального змісту набуло поняття «неологізму», як рушійної сили прогресу мови [8; 12; 13].

Перш за все, вважаємо за необхідне, встановити, що позначають ці два слова «блог» (англ. blog) та «блогосфера» (англ. blogosphere, blogspace, blogistan). За даними словника Oxford American Dictionary поняття «блог» - це веб-сайт, що містить щоденник або журнал на якусь окрему тематику. В той час, як Collins Cobuild Advanced Dictionary пояснює цей термін як веб-сайт, де окремі люди або група людей здійснюють невербальне спілкування. До речі, перші блоги з'явилися приблизно у 1999-2000 роках, а зараз у мережі Інтернет працює здебільше 4 мільйона блогів. «Блогер» або кореспондент у мережі Інтернет, як правило, являється одна особа, іноді дві-три людини. До речі, вперше на блоги було звернено увагу, коли активно й впевнено у сферу політичного життя увійшли так звані «poliblogs» (політичні блоги), де будь-яка людина мала змогу залишити коментар або свою точку зору щодо політики США та обов'язково про засоби масової інформації.

Як вважає Х'ю Х'юїтт, професор юридичного факультету університету Чепмена, політичні блоги у 2004 році значно змінили хід передвиборчої кампанії. Також суспільство мало змогу прокоментувати своє негативне ставлення до теракту 11 вересня 2001 року в Нью-Йорк і, як слідство, з'явилися так звані «warblogs» (військові блоги).

Однак, сьогодні, як свідчать дослідження, не можна говорити про широке застосування блогів у повсякденному житті користувача Інтернету у країнах СНД. Ще одним негативним фактором являється те, що самі номінації «блог» та «блогосфера» не є закріпленими у найкрупніших, найпопулярніших друкованих англо-російських словниках. Більш того, всесвітньо відомий електронний словник АBBYY Lingvo не містить ніяких варіантів перекладу або дефініцій цих двох явищ. Проте, електронні версії словників нині стають дедалі популярними, оскільки відображають динамічне та просте застосування, а також економлять час особи, яка ними користується і, як результат, у складі таких словників має бути зафіксовані нові лексичні дефініції, про яких йде мова.

Таким чином, «кібермова» продовжує розвиватися й здобуває все більше популярності у суспільстві. Виникає досить цікаве питання: як блогосфера оказує свій вплив на словниковий склад

<sup>27</sup> Федорова Юлія Геннадіївна, асистент кафедри англійської філології Маріупольського державного університету

мов світу й, зокрема, англійську? По-перше, характерними факторами блогів крізь призму лінгвістичних досліджень в області лексикології являється фактично безмежний простір для творчості. Доказом цього може слугувати те, що будь-яка особа може створити лексичну інновацію і при наявності впевненої підтримки та популяризації даної номінації, може стати автором новітньої лінгвокогнітивної інновації. Найпростішим прикладом й поясненням такої ситуації являється реальне, а не уявне, як у випадку з традиційними засобами масової інформації, відсутність цензури, цинічних зауважень, коректив та інших недоброчинних дій, які можуть завадити на шляху «народження» нової лексичної одиниці. По-друге, в «кібермові» не існує редакторів та коректорів (на відміну від адміністраторів та модераторів, основними функціями яких є цензурування та безпечність у підході до повідомлень користувачів), що обумовлює відсутність побоювання блогерів творити.

Цікавим фактом є список деяких акронімів (скорочень), які дуже часто зустрічаються серед користувачів блогосфери у процесі листування.

Акронім	Англійський варіант	Переклад
10Q	thank you	дякую
143	I love you	я тебе кохаю
A/S/L/P	Age/Sex/Location/Picture	скільки тобі років/стан/звідки ти/скинь фото
A3	Anyplace, Anywhere, Anytime	в будь де/будь коли/
ADR	Address	адреса
AEAP	As Early As Possible	як можна раніше
AFK	Away From Keyboard	відійшов від комп'ютера
ASAP	As Soon As Possible	як можна скоріше
Aight	All right	все в порядку
AITR	Adult In The Room	дорослий у кімнаті
B/C	Because	тому що
B4	Before	до
B4N	Bye For Now	до побачення
B4U	Before You	після тебе
BI5	Back In Five	повернуся за 5 хвилин
BRB	Be Right Back	повернуся прямо зараз
BRT	Be Right There	буду поряд
BZ	Busy	зайнятий
CD9	Code 9 (it means parents are around)	код 9 позначає, що батьки поруч
CT	Can't Talk	не можу говорити
CTO	Check This Out	перевір це
CYE	Check your Email	перевір поштову скриньку
CYO	See You Online	побачимось в мережі
P@H or PAH	Parents at home	батьки вдома
H&K	Hug and kiss	обіймаю та цілую
HAND	Have a nice day	доброго дня! Хай щастить!

Вищезазначені акроніми свідчать про популяризацію блогосфери та широке використання чата (від англ. to chat – бовтати), засобу обміну інформацією та повідомленнями у комп'ютерній мережі в режимі реального часу. Як відомо, *акронім* – це складноскорочене слово, яке збігається за графічним і, в більшості випадків, за фонетичним виглядом із звичним словом, як правило, кореневим (root word). Ми вважаємо, що акронім являє собою нову форму одиниці синтаксичного рівня, яка утворилася шляхом ініціального скорочення найменших власних складових, що несуть смислове навантаження, та їх подальшого складання, внаслідок чого виникає форматична інновація, котра збігається за графічним, а частіше за фонетичним виглядом із існуючою в мові лексичною одиницею. Існує точка зору, згідно з якою роль багатьох акронімів полягає в тому, що, не зважаючи на свій аббревіатурний характер, вони стають базою для подальшого словотворення [8, с. 21], тобто стають справжнім центром створення нових слів, особливо композитів [11, с. 206], тому досить важливим з погляду питання про наявність зв'язку між словотворенням та формотворенням є свідчення лінгвістів

про те, що форматичні інновації можуть брати участь у процесах продукування й лексичних інновацій [2, с.85].

Поряд із акронімізацією мовного процесу у сучасній англійській мові, ми також вважаємо за потрібне виділити *абревіацію* як ще один засіб збагачення та економізації неокорпусу фонду англійської мови. Не випадково укладачі словника абревіатур відзначають, що в останні декілька десятиліть абревіатури розмножилися в такій кількості, що становлять зараз значну частину одиниць словникового складу й їх кількість усе продовжує зростати [19, р.10]. У зв'язку з цим дослідники розглядають абревіацію як частину загальної тенденції мов до компресії засобів вираження інформації [16, с.190]. У новому сторіччі продовжується широке використання евфемізмів у «мові політики».

У 80-ті роки минулого сторіччя американізм *F-word*, у якому абревіатура *F* позначає відоме нецензурне слово, перетворився на зразок для новотворів евфемістичного характеру (*G-word, I-word, N-word, T-word*). Абревіатура в таких випадках є першою літерою слів, що вважаються словами-табу, хоча подібна «табуїзація» часто має жартівливий або іронічний характер [10, с.87]. Останнім часом чимало подібних одиниць створено й у британському варіанті англійської мови. Зазначимо, що узуальна закріпленість таких неологізмів у багатьох випадках зазвичай неможлива. Тому їх скоріш за все треба віднести до контекстуальних новотворів, оскільки теоретично евфемістичній абревіації може піддаватись будь-яке слово англійської мови [10, с.87]. Так, наприклад, одна й таж абревіатура у різних контекстах може позначати зовсім різні поняття: *L-word* = love, liberal, life, law; *F-word* = finance, federal. *"There are many L-words depicted in Showtime's newest drama "The L Word." It's set in Los Angeles. It explores loving relationships. But the l-word that strides above all others in this series is lesbians. As a companion to "Queer as Folk," HBO's series about gay men, "The L Word" follows the lives of a group of lipstick lesbian friends living in Hollywood"* (Pittsburgh Post-Gazette, January 16, 2004).

Однак деякі подібні одиниці стають «ярликами», символами і закріплюються у мові. Наприклад, слово *R-word* набуває «функціональної стабільності» саме в значенні «спад економічної діяльності» (recession). Слово *S-word* закріплюється у значенні «соціалізм». На базі неологізму *R-word*, наприклад, було створено словосполучення *R-word index* для позначення рівня економічного спаду: *"The R-word index signaled the start of recessions in America in 1981, 1990, and 2001"* (The Economist, Nov. 30, 2002).

Також зауважимо такі акроніми у комп'ютерному чаті як =w= Whatever (будь-якої), \*G\* – Giggle or grin (усміхатися), \*H\* – Hug (обіймаю), \*K\* – Kiss (цілую), \*S\* – Smile (посміхаюся), \*T\* – Tickle (лоскочу), \*W\* – Wink (моргаю). Таким чином, розглянуті лексичні одиниці, а також аналіз потенціалу кібермови для подальшого розвитку сучасної англійської мови свідчить про те, що вона являється одним з сучасних впливових факторів по інноваціям на лексико-фразеологічному та фразовому рівнях. Інтегрованість блогосфери на фактично всіх рівнях професійної та позапрофесійної діяльності людини в сучасному інформаційному суспільстві являється ключовим чинником для постійного прояву нововведень та їх стабільного функціонування й закріплення в мові.

### Література

1. Андрусак І. В. Англійські неологізми кінця ХХ століття як складова мовної картини світу: автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец.10.02.04. «Германські мови» / І. В. Андрусак. – К., 2003. – 20 с.
2. Гармаш О. Л. Система словотвору англійської мови та інноваційні процеси: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04. «Германські мови» / О. Л. Гармаш. – Запоріжжя, 2005. – 22 с.
3. Головка О. М. Лінгвальна актуалізація антропологічних вимірів антропного буття (на матеріалі інновацій англійської мови): дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.04. «Германські мови» / О. М. Головка; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2010. – 458 с.
4. Иванов А. Н. Английская неология (проблемы лексико-номинативной активности) / А. Н. Иванов // Проблемы семантики и словообразования английского языка: сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тареза. – М., 1984. – Вып. 227. – С. 3 – 16.
5. Жлуктенко Ю. А. Динамика словообразовательной системы и неологизмы / Ю. А. Жлуктенко // Английские неологизмы / под ред. Ю. А. Жлуктенко. – К.: Наук. думка, 1983. – С. 5 – 11.
6. Єнікєєва С. М. Система словотвору сучасної англійської мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / С. М. Єнікєєва. – К., 2011. – 32 с.
7. Єнікєєва С. М. Формування та функціонування нових словотвірних елементів англійської мови: дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / С. М. Єнікєєва. – Запоріжжя, 1999 –

178 с.

8. Зацний Ю. А. Розвиток словникового складу сучасної англійської мови в 80-90-ті роки ХХ століття: дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук: 10.02.04 / Ю. А. Зацний. – К., 1999. – 409 с.
9. Зацний Ю. А. Мова і суспільство: збагачення словникового складу сучасної англійської мови / Ю. А. Зацний, Т. О. Пахомова. – Запоріжжя: ЗДУ, 2001. – 243 с.
10. Зацний Ю. А. Інновації у словниковому складі англійської мови початку ХХІ століття англо-український словник / Ю. А. Зацний, А. В. Янков. – Вінниця: Нова Книга, 2008. – 360 с.
11. Клименко О. Л. Поповнення словникового складу англійської мови з нелітературних підсистем: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / О. Л. Клименко. – Запоріжжя, 1999. – 192 с.
12. Котелова Н. З. Банк русских неологизмов / Н. З. Котелова // Новые слова и словари новых слов. – Л.: Наука, 1983. – С. 158 – 222.
13. Левицький А. Е. Актуальні проблеми розвитку неології (на матеріалі сучасної англійської мови) / А. Е. Левицький // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. – 2005. – Вип. 23. – С. 16–21.
14. Махачашвілі Р. К. Лінгвофілософські параметри інновацій англійської мови у сфері новітніх технологій: дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / Р. К. Махачашвілі. – Запоріжжя, 2005. – 25 с.
15. Позднякова Е. М. Когнитивные аспекты словообразования / Е. М. Позднякова // Когнитивная лингвистика: современное состояние и перспективы развития: материалы I Междунар. шк.-семинара по когнит. лингвистике. – Тамбов : ТГУ, 1998. – С. 134 – 136.
16. Прищепа В. Є. Рівнева та міжрівнева компресія в сучасній німецькій мові / В. Є. Прищепа, Л. М. Новак // Вісн. Житомир. держ. ун-ту. – 2003. – № 11. – С. 190 – 193.
17. Семенчук А. Б. Інноваційні засоби об'єктивізації концепту тероризм (на матеріалі англійської мови): автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / А. Б. Семенчук. – Запоріжжя, 2010. – 20 с.
18. Чирвоний О. С. Комп'ютерний лексикон сучасної англійської мови: структурний, семантичний, функціональний аспекти: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / О. С. Чирвоний. – Одеса, 2010. – 276 с.
19. Preface // Oxford Dictionary of Abbreviations. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 397 p.

### **Influence of virtual space on the development of modern English language**

*Fedorova J.*

*Mariupol State University, Mariupol, Ukraine*

*The article deals with language influence of virtual space on the development of modern English. The author analyses such terms as blogosphere, cyberlanguage, acronym, which are integral parts of the internetization process of society nowadays, and as a result, lead to broadening the fund of modern English.*

**Keywords:** *blogosphere, cyberlanguage, acronym.*

*Гайдаржий К. А.*<sup>28</sup>

### **Adverbial Analytic Derivation: Functional Approach**

*The article contrasts the functions of adverbial analytic derivation to those of synthetic derivation in typologically different languages, i.e. analytic English, on the one hand, and synthetic Russian and Ukrainian, on the other hand. The study concludes that the adverbial analytic derivation can function as means of (i) functional differentiation, (ii) competition, (iii) compensation in the above-mentioned languages.*

**Keywords:** *analytism, analytic derivation, derivation type, functional differentiation, competition, compensation.*

Investigation of analytism has attracted considerable attention within the past years in numerous studies on typology, contrastive linguistics, derivatology, and general linguistics (see, for example, [1; 2, 23–38; 6, 153–154; 7, 9–10; 8; 9, 325]). These studies have given rise to understanding of analytism as of typological feature that is pervasive cross-linguistically and can coexist with other typological features within morphological, derivational, and syntactic levels of a language structure.

---

<sup>28</sup> Haidarzhyi K. A. Senior Teacher at Department of English Philology, Petro Mohyla Black Sea State University, Mykolaiv, Ukraine



However, the functions of analytism in general and derivation analytism in particular still remain insufficiently investigated. Mainly it happens because of the tendency not to use the term *analytism* in the same way, as discussed in [2]. This tendency misleads to acknowledging some linguistic units to be analytic (adverbial) units without any evidence, e.g. Ukrainian *всупереч фактам*, Russian *в голом виде*, English *according to*. Moreover, modern derivation still lacks consistency in choosing the appropriate terminology when dealing with typological features (for more criticism on terminology of derivatology, see my article [5]). Thus, derivational analytism as a linguistic phenomenon still demands thorough investigation.

The goal of the present paper is to provide a consistent contrastive analysis of the functions of adverbial analytic derivation in typologically different languages. The choice of the part of speech is predetermined by the conspicuous difference between number and quality of contrastive studies dealing with adverbs and those dealing with other nominal parts of speech.

The above-mentioned goal implies further reference to the following issues: (a) distinguishing the appropriate linguistic unit for contrastive derivational studies, (b) outlining the algorithm for distinguishing analytic derived adverbs, and (c) defining the functions of analytism in adverbial derivation in typologically different languages.

The comparative analysis of the functions of adverbial analytic derivation predetermines the attention of the present research to the terminology of modern derivatology. Taking into consideration that modern derivatology operates with numerous terms that denote different derivation units, it is worth identifying the linguistic unit that is the most suitable for contrastive derivational studies. Traditionally, when dealing with derivation, the preference has often been given to a morpheme. Nevertheless, modern derivation is revealing inapplicability of a morpheme for profound contrastive studies. This revelation can be supported with the following evidence: 1) languages possess relatively very limited lists of morphemes; 2) it is possible to discover only few parallels between lists of morphemes in languages that are not closely related in the genealogical aspect.

While denying the status of a morpheme as the most scientifically appropriate linguistic unit for derivational investigations in typological aspect, modern derivation studies pay more and more attention to the notion of a derivation type. A derivation type is understood as an abstract constructional derivation unit that performs the function of modeling derivatives belonging to a particular part of speech and possesses the binary formal structure “derivation base + derivation formant” and semantic structure which includes parts of speech and activated semes of both derivation base and derivative [3]. After having examined the terms *analytism* and *derivation type*, it is possible to fuse them and introduce the term *analytic derivation type*. The notion of the analytic derivation type is subordinate to the one of the derivation type according to the characteristics *the arrangement of the formal structure*. It implies that the analytic derivation type performs the function of modeling derivatives and possesses a divisible formal structure. Since the main aim of the present work is to contrast functions of adverbial analytic derivation in typologically different languages, further reference is of much relevance to what Dubova [2] found about applicability of abstract constructional units (with a derivation type among them) for contrastive studies, which coincides with the findings of the present work.

Being an abstract constructional unit, a derivation type notion can be easily transformed into a model. The

model of derivation type may be represented as follows:  $\left[ \frac{A}{B} \rightarrow \frac{C}{D} \right]$ , where square brackets determine the

length of the derivation type, the symbol “→” demonstrates the direction of derivation from the derivation base to the derivative, semantic structure (including the part of speech and activated semes of the derivation base and the derivative) is shown in the numerator, and formal structure (containing the derivation base and the derivation formant) is recorded in the denominator. The transformation of the derivation type into a model facilitates the analysis of any typologically marked derivation units, including analytic derived adverbs.

Having introduced the appropriate linguistic unit for contrastive derivational studies, i.e. a derivation type, the basic principles of the algorithm for distinguishing analytic derivatives should be considered. The algorithm should meet the following requirements: (i) consistency, (ii) differentiation of analytic derivatives from linguistic units with the formally similar structure, i.e., phraseological units, analytic forms, and phrases (for more details, see my article [4]). In (Table 1), the results of working out the algorithm for distinguishing analytic derivatives are displayed as differentiating criteria.

**Table 1.**

Criteria for differentiating analytic derivatives from linguistic units with the formally similar structure

Differentiating criterion	Linguistic units with the formally similar structure		
	phraseological units	analytic forms	phrases
Lack of expressivity	+	–	–
Functioning as a component of a morphological paradigm	–	+	–
Correlation with one denotation	–	–	+

*Note.* The symbol “+” implies that an analytic derivative can be differentiated from the corresponding linguistic unit according to the given differentiating criterion. The symbol “–” implies that an analytic derivative cannot be differentiated from the corresponding linguistic unit according to the given differentiating criterion.

According to the above-mentioned differentiating criteria, only two groups of linguistic units can be recognized as analytic adverbs. These groups include: (1) qualitative analytic derivatives that denote inherently non-graded qualities, e.g. English *in a pleasant way*, Russian *соответствующим образом*, and Ukrainian *відповідним чином*, and (2) quantitative analytic derivatives that denote inherently graded qualities, e.g. English *very slowly*, Russian *достаточно внимательно*, and Ukrainian *трохи різко*. Let’s consider the reasons for recognizing these linguistic units as analytic adverbs.

Firstly, being expressively neutral, the above-mentioned linguistic units are opposed to adverbial phraseological units, e.g. English *above board*, Russian *сломя голову*, and Ukrainian *всіма правдами і неправдами*.

Secondly, linguistic units like English *in a pleasant way*, *very slowly*, Russian *соответствующим образом*, *достаточно внимательно*, and Ukrainian *відповідним чином*, *трохи різко* cannot be referred to analytic forms because they do not function as components of morphological paradigms.

Thirdly, the correlation with one denotation definitely differentiates linguistic units like English *in a pleasant way*, *very slowly*, Russian *соответствующим образом*, *достаточно внимательно*, and Ukrainian *відповідним чином*, *трохи різко* from phrases like English *unbelievably prominent*, *admire a (long) way*, Russian *пронзительно яркий, интересоваться (художественным) образом*, and Ukrainian *прискіпливо уважний, вихвалятися (військовим) чином*. This conclusion can be made after analyzing semantic structure of the components English *a little / a bit / a little bit, quite, very, too, (in +) way, manner*, Russian *немного, достаточно, очень, слишком, образом, способом, путем*, and Ukrainian *трохи / децю, досить, дуже, надто / занадто, чином, способом, шляхом*. On the one hand, components English *a little / a bit / a little bit, quite, very, too*, Russian *немного, достаточно, очень, слишком*, and Ukrainian *трохи / децю, досить, дуже, надто / занадто, чином* have already specified their function as derivative formants (in other words, means of expressing the derivational semantics of graded quality), which can be observed when making a lexicographic analysis of the corresponding dictionary entries. On the other hand, components English *(in +) way, manner*, Russian *образом, способом, путем*, Ukrainian *чином, способом, шляхом* can function both as lexemes and derivative formants (in other words, means of expressing the derivational semantics of non-graded qualities), which can be supported with the evidence of a lexicographic analysis of the corresponding dictionary entries.

Thus, modern English, Russian, and Ukrainian have developed a set of analytic derivative formants that can enlarge the repertoire of adverbs.

Identification of the groups of analytic adverbs in modern English, Russian, and Ukrainian facilitates the quantitative and qualitative analyses of functions of adverbial analytic derivation in typologically different languages.

The quantitative analysis of adverbial analytic derivation consists of several stages. The first stage is distinguishing sets of analytic adverbs in texts of different styles, the second stage is modeling derivation types according to which the adverbs are patterned, and the third stage is to compare the obtained results in typologically different English, Russian, and Ukrainian. In (Table 2) the results of random sample from texts of different styles are displayed together with the number of corresponding derivation types.

As it is shown in (Table 2), quantitative indices of adverbial analytic derivation in analytic English are insignificantly higher than those of synthetic Russian and Ukrainian, which can imply the slightly higher functional potential of adverbial analytic derivation in English.

**Table 2.**

Semantics	Quantity of analytic derivation types / quantity of analytic adverbs		
	English	Russian	Ukrainian
Inherently non-graded qualities	5 / 117	4 / 87	4 / 85
Inherently graded qualities	2 / 60	3 / 86	3 / 71
Total	7 / 177	7 / 173	7 / 156

Likewise, the qualitative analysis of adverbial analytic derivation consists of several stages. They are (1) distinguishing the dominant typological feature that is opposed to analytism in adverbial derivation, (2) determining the functional relation of adverbial analytic derivation types to those being marked by the opposed dominant typological feature. The reference to scientific words on adverbial derivation clearly states that the dominant typological feature opposed to analytism in adverbial derivation is synthetism. After observing the peculiarities of coexistence of adverbial analytic and synthetic derivation types in English, Russian, and Ukrainian it becomes clear that the adverbial analytic derivation can function as means of (i) functional differentiation, (ii) competition, (iii) compensation in the above-mentioned languages.

Functional differentiation can be of different types. Structural functional differentiation is illustrated by the coexistence of the analytic derivation type (1) which is not limited by any structural restrictions, and the synonymic synthetic derivation type (2) which functions as a model for deriving adverbs only from adjectives that contain the suffix Russian *-ск-*, e.g. Russian *по-хозяйски, по-дурацки*:

$$\text{Russian} \left[ \frac{\text{Adj(quality)}}{\text{derivation base}} \rightarrow \frac{\text{Adv(non - graded quality)}}{\text{derivation base}_{\text{instr.}} + \text{образом}} \right] \quad (1)$$

$$\text{Russian} \left[ \frac{\text{Adj(quality)}}{\text{derivation base}} \rightarrow \frac{\text{Adv(non - graded quality)}}{\text{по} + \text{derivation base} + \text{и}} \right]. \quad (2)$$

The stylistic functional differentiation is exemplified with the coexistence of the analytic derivation type (3) which is stylistically neutral and the synonymous synthetic derivation type (4) which functions as a stylistically marked model for deriving adverbs belonging to the belles lettres style, e.g. Ukrainian *архінебезпечно*:

$$\text{Ukrainian} \left[ \frac{\text{Adv(graded quality)}}{\text{derivation base}} \rightarrow \frac{\text{Adv(excessive degree)}}{\text{надто} + \text{derivation base}} \right] \quad (3)$$

$$\text{Ukrainian} \left[ \frac{\text{Adv(graded quality)}}{\text{derivation base}} \rightarrow \frac{\text{Adv(excessive degree)}}{\text{архі} + \text{derivation base}} \right]. \quad (4)$$

Semantics is a differentiating feature between the analytic derivation type (5) which is semantically neutral and the synthetic derivation type (6) which carries the negative connotation:

$$\text{English} \left[ \frac{\text{Adv(graded quality)}}{\text{derivation base}} \rightarrow \frac{\text{Adv(excessive degree)}}{\text{too} + \text{derivation base}} \right] \quad (5)$$

$$\text{English} \left[ \frac{\text{Adv(graded quality)}}{\text{derivation base}} \rightarrow \frac{\text{Adv(excessive degree)}}{\text{over} + \text{derivation base}} \right]. \quad (6)$$

Relations of competition between typologically different derivation types can be illustrated with the coexistence of synonymous analytic derivation type (7) and the synthetic derivation type (8):

$$\text{Russian} \left[ \frac{\text{Adv(graded quality)}}{\text{derivation base}} \rightarrow \frac{\text{Adv (defficient degree)}}{\text{немного + derivation base}} \right] \quad (7)$$

$$\text{Russian} \left[ \frac{\text{Adv(graded quality)}}{\text{derivation base}} \rightarrow \frac{\text{Adv (defficient degree)}}{\text{derivation base + оваро}} \right]. \quad (8)$$

As for a compensation function, it is inherent to all the adverbial analytic derivation types with the semantics of sufficient degree in English, Russian, and Ukrainian, as well as to the adverbial analytic derivation type with the semantics of high degree in English.

In conclusion, the present paper has attempted to investigate the functions of adverbial analytic derivation in typologically different languages. The analysis of the findings of modern derivatology has succeeded in shedding light on a derivation type as the most appropriate linguistic unit for contrastive derivational studied, as well as on criteria for differentiating analytic derivatives from linguistic units with the formally similar structure. Accordingly, two groups of linguistic units have been recognized as analytic adverbs, i.e. qualitative analytic derivatives that denote inherently non-graded qualities and quantitative analytic derivatives that denote inherently graded qualities. Identification of the groups of analytic adverbs in modern English, Russian, and Ukrainian has facilitated the quantitative and qualitative analyses of differentiation, competition, and compensation functions of adverbial analytic derivation in English, Russian, and Ukrainian. Consequently, it has been made clear that there is only a slightly higher functional potential of adverbial analytic derivation in English in comparison to synthetic Russian and Ukrainian. Thus, the present paper provides a rather unexpected argument against the assumption that the dominance of analytism on the morphological level leads to its dominance on other language levels, including the derivational level.

#### Література

1. Вихованець І. Р. Аналітизм / І. Р. Вихованець // Українська мова: Енциклопедія. – К.: Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. – Р. 23 – 24.
2. Дубова О. А. Типологічна еволюція морфологічних систем української і російської мов / О. А. Дубова. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2002. – 302 р.
3. Клименко Н. Ф. Словотвірний тип // Українська мова: Енциклопедія. – К.: Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. – Р. 622 – 623.
4. Стародуб К. А. Репрезентанти аналітизму на морфемно-дериваційному рівні та критерії їх виокремлення / К. А. Стародуб // Лінгвістичні студії. Збірник наукових праць. Вип. 23. – Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2011. – Р. 88 – 92.
5. Стародуб К. А. Типологія дериваційних одиниць / К. А. Стародуб // Наукові праці: Науково-методичний журнал. Т. 98. Вип. 85. Філологія. Мовознавство. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – Р. 103 – 108.
6. Dezsö L. Approaches to typology: complex types vs. processes and dimensions / L. Dezsö // Syntaxtypologische Studien zum Germanischen. – Tübingen: Narr, 1982. – P. 149–155.
7. Elsen H. Formen, Konzepte und Faktoren der Sprachveränderung / H. Elsen // Zeitschrift für germanistische Linguistik. – 2001. – Vol. 29. – P. 1 – 2.
8. Friedman V. A. Balkans as a Linguistic Area / V. A. Friedman // Encyclopedia of Language and Linguistics / [ed. Keith Brown]. – Oxford: Elsevier, 2005. – P. 657 – 672.
9. Kastovsky D. Diachronic Perspective / D. Kastovsky // The Oxford Handbook of Compounding [ed. by Rochelle Lieber and Pavol Štekauer]. – Oxford: Oxford University Press, 2009. – P. 323 – 340.

## Основні засади дослідження колірної лексики в мовознавстві

У статті порушуються проблеми дослідження колірної лексики в мовознавстві. Привертається увага до формування однієї з лексичних підсистем. На тлі ґрунтовних досліджень наукових розвідок окреслюються основні засади вивчення кольорономенів, де започатковано розв'язання відповідної проблеми.

**Ключові слова:** кольоратив, теорія універсалізму, кольорономінація, лінгвістичні підходи вивчення кольороназв, гіпотеза лінгвальної відносності, основний колірний термін.

Група слів-кольоропозначень є популярною для досліджень найрізноманітніших галузей знань. Численні публікації свідчать про увагу до цієї специфічної групи слів.

Останні 30-50 років у східнослов'янському мовознавстві значно посилюється інтерес лінгвістів до кольоронайменувань. У плані історико-етимологічному вивчав слов'янські лексеми на позначення кольору Г. Герне. У 60-х роках з історії кольороназв були захищені кандидатські дисертації Л. Грановської, М. Суровцевої. Семантичне поле кольороназв досліджували В. Москович, Н. Пелевіна, В. Юрик. Зіставляв матеріал споріднених мов (російської та болгарської) П. Хілл. Із цього часу публікуються статті, де розглядається використання кольороназв у творчості окремих письменників.

У своїх працях Е. Сепір та Б. Уорф запропонували гіпотезу лінгвальної відносності, що виникла в США. За їхнім твердженням, мова і спосіб мислення народу між собою тісно пов'язані. З огляду на те, що мови по-різному класифікують навколишню дійсність, то і їх носії розрізняються за способом ставлення до неї [9].

При розгляді питання сутності кольорономінації вчені вдаються до різних поглядів. Намагаючись спростувати гіпотези, засвідчені в теорії Сепіра-Уорфа, англійські вчені Б. Берлін і П. Кей здійснили низку спостережень і дійшли висновку, що процес виникнення й розвитку кольоронайменувань у різних мовах є своєрідною лінгвістичною універсалією. Учені вивчали етимологію кольору й описали свої міркування в праці «Основні колірні терміни» [7, 28–29]. Спостереження полягають у тому, що 95% кольорів походять від назв предметів і лише 5% слів не мають чіткої етимології.

Основні положення прибічників цього підходу визначаються тим, що:

- колір є семантичною універсалією;
- його характеризують незалежні одна від іншої ознаки: відтінок (hue), яскравість (brightness) і насиченість (saturation);
- основною одиницею кольоропозначень визначається основний колірний термін (basic color term);
- кількість універсальних базисних колірних термінів обмежена.

У ході спостережень було нараховано одинадцять термінів-кольоропозначень: чорний, білий, червоний, зелений, жовтий, синій, коричневий, фіолетовий, рожевий, помаранчевий, сірий.

Критерії семантичної універсальності базисних колірних термінів для народів різних етнічних груп були перевірені на матеріалі двадцяти мов, що виявило наявність в останніх певних домінант, фокусів базисного кольору. У разі виявлення в мові меншої кількості базисних колірних термінів уважалося, що близькі за відтінком кольори долучають до основного (базисного) колірного терміна. Згодом ці результати були верифіковані авторами теорії на матеріалі словників, етнографічних джерел, роботи з інформантами, загалом за даними сімдесяти восьми мов. Теорія універсалізму отримала схвальні відгуки багатьох лінгвістів. Дослідження були продовжені Е. Рош, яка ввела в науковий ужиток поняття «природного прототипу», перевіривши дані про базисний колірний термін під час роботи з народністю Дані (Західна Нова Гвінея) [8, 382–439].

За твердженням П. Яньшина, мета добору значень кольорів – не зафіксувати їх зміст як установлену наукову істину, а дати змогу читачеві самостійно зіставити різномірний матеріал [6, 74–81].

У лінгвістичних традиціях аналіз проблематики кольоровизначення здійснюється вже давно (зокрема, у роботах І. Кобозевої, К. Рахиліної, Р. Фрумкіної та ін., що мають психолінгвістичний характер). Сьогодні ставить цю проблему й перед творцями інтегрованих пошукових систем, що орієнтуються не тільки на традиційні лінгвістичні механізми. Такі системи засвідчують спроби здійснити пошук невербальних знаків (зображень) та їх смислових атрибутів.

Кольороназви досліджувалися мовознавцями в різних аспектах. Зокрема, А. Критенко розглядає семантичну структуру кольоронайменувань в українській мові, виокремлюючи слова першого

<sup>29</sup> Іншаков Артур Євгенович, асистент кафедри української мови, Криворізький національний університет

порядку (непохідні назви) типу синій, сірий, зелений і подібні, які становлять основу (ядро) всієї лексико-семантичної категорії назв кольорів, і лексеми другого порядку (білявий, червонястий і подібні), що семантично об'єднуються навколо перших [3, 68–69].

О. Дзівак ґрунтовно досліджує лексико-семантичні структури назв кольорів у сучасній українській мові, виходячи з того, що кольори, які існують у природі, становлять тривимірну систему, тобто кожен колір може змінюватися в трьох напрямках: за колірним тоном, насиченістю і яскравістю (на це вказують, наприклад, дослідники А. Вовк, С. Кравков, Ф. Шемякін). Для конкретного кольору потенційно можливий цілий ряд назв, у яких кожна лексема підкреслює окремий бік одного спільного змістового поняття, наприклад, червоний, багряний, бордовий, рожевий.

Подібну групу слів, що об'єднана на підставі загальної значеннєвої співвіднесеності і яка тим чи тим ступенем повноти передає один колір, О. Дзівак визначає як синонімічний ряд, мікросистему, що має визначену внутрішню структуру. За ступенем сполучуваності автор виокремлює три групи назв кольорів: 1) із максимально широким асоціативним полем (білий, жовтий, синій); 2) із середнім асоціативним полем (блакитний, рожевий, фіолетовий); 3) із мінімальним асоціативним полем (авторські неологізми) [1, 30].

Дослідження Л. Ставицької присвячене естетичній функції колірних позначень. Авторка виокремлює кольоративи як активно функціонуючий шар лексики в поетичній мові, беручи при цьому до уваги художньо-поетичні традиції та стилі, зокрема символізм, неоромантизм, імпресіонізм [5, 12–13].

Л. Лисиченко характеризує особливості колірної картини світу представників різних психологічних типів: у екстравертів – на першому місці об'єкт, який зображується або з приводу якого виражаються почуття, міркування, тому колірний світ екстравертів барвистий і відповідно назви хроматичних кольорів посідають у ній чільне місце. Поетична мовна картина світу поета-інтроверта – «усередині» нього, з огляду на це вона характеризується як ахроматична. Інтровертна мовна картина світу містить багато слів, що виражають внутрішній світ, абстрактні поняття, перенесення значень слів, пов'язаних із явищами фізичного світу, у площину духовних переживань, абстрактних сутностей [4, 135–137].

Іншою проблемою, пов'язаною з кольоропозначеннями, є особливості їхнього стилістичного функціонування в мікро- та макротекстах, а також у який спосіб здійснює вплив виконувана ними функція на семантику самого кольоратива. Глибокий аналіз цього лінгвістичного аспекта засвідчує І. Ковальська. Науковець зазначає, що «семантична структура кольоратива в різних функціях видозмінюється від абсолютного переважання денотативного значення до його згасання й переходу на перший план конотативних компонентів». З іншого боку, вона стверджує, що «слід урахувати особливості семантики кольороназви: архісема колірної ознаки зберігається навіть тоді, коли під впливом функції актуалізуються емоційні та оцінні семи» [2, 68].

У мовознавчих студіях існують різні підходи до визначення кольорономінантів. Лінгвістична література дозволяє зробити висновок про те, що можна виокремити шість основних напрямів вивчення лексем на позначення кольору: функціональний, історичний, лексико-семантичний, граматичний, когнітивний і порівняльний.

Кольоронайменування допомагають митцям розкривати ідею твору, створювати емоційний настрій, змальовувати образи героїв. Присвячений опису побутування кольоропозначень у художніх текстах функціональний підхід (роботи Г. Тойшибаєва, К. Губенко, О. Лисоіваненко, І. Лук'яненко, С. Меньчева та ін.). Оскільки кольоропис є одним із невід'ємних елементів ідіостилу автора, у рамках цього підходу кольоропозначення можуть розглядатися як інтенсифікатори виразності й образотворчості мови та співвідноситися з рядом тропів і стилістичних фігур, що актуалізують прагматику вислову.

Дослідження історії окремих слів і груп слів, що називають колір, вивчення процесу формування груп кольоративів, а також їх складу в той чи той періоди розвитку мови аналізує історичний підхід (роботи О. Іссерлін, Н. Бахліної, Ю. Норманської та ін.). Крім того, учених зацікавила проблема пошуку семантичного першоелемента, що дозволяє детально описати історію семантики колірних лексем. На нашу думку, знати історію групи слів, їхнього вивчення, походження необхідно, оскільки такі знання є підставою, на якій базуються сучасні теорії концептуального вивчення кольоронайменувань.

Суть лексико-семантичного підходу проаналізовано в роботах Р. Алімпієвої, Л. Качаєвої та ін. Учені звертають увагу на сучасний стан системи кольоропозначення: розглядають процеси розвитку семантичної структури окремих кольорів, формування додаткових до основного образних, символічних значень у кольоропозначення, становлення лексико-семантичних груп кольоративів. Це

дозволяє на підставі спільності значень розподілити колірні номінації за групами, виявити власні кольоропозначення, ужиті в художній мові в прямому й переносному значеннях.

Розгляд морфологічних і синтаксичних особливостей кольоропозначень характеризує граматичний підхід. Уважаємо важливим наголосити на способах мовного оформлення кольоронайменувань у тексті, щоб виокремити серед них найчастотніші й граматично значущі. Знання морфологічної, синтаксичної специфіки вказаної групи слів дозволить у деяких випадках визначити, у якій образній функції буде реалізовано кольоратив.

Когнітивний підхід (А. Вежбицька та ін.) тісно пов'язаний із семантичним і через нього вводить дослідників у коло проблем ментальної свідомості кольору.

В основу робіт В. Кульпіної, І. Макеєнко, Т. Світличної та ін. покладено порівняльний підхід. Він дозволяє отримати інформацію про схожість або відмінність колірних спектрів різних мов, про національно-специфічні, лінгвокультурні особливості кольоропозначення, про понятійні моделі бачення світу, моделі інтерпретації світу в окремих мовах. Означений підхід є продовженням когнітивного й доцільний у колі сьогоденного інтересу до ефективної міжкультурної співпраці.

Кольорономінанти розглядають із погляду проблеми мовних універсалій, зокрема закономірностей еволюції систем назв кольорів на матеріалі різних мов світу. Крім цього, матеріал виявляється доречним і при аналізі в царині семантичної типології мов, у виявленні національно-специфічних рис народів. Кольоративи активно залучають як матеріал для напрацювання методів виокремлення семантичних полів, під час вивчення етимології та історії мови, при дослідженні проблеми співвідношення мови й мислення. Досить продуктивно опрацьовують матеріал кольоропозначень при аналізі художніх засобів мови письменника, для опису символіки кольору.

Отже, незважаючи на те, що проблема кольоронайменувань є досить досліджуваною, залишилося ще безліч аспектів, які заслуговують на увагу лінгвістів. Саме цей шар лексики виявився придатним для досліджень у галузі історії мов, семантичної типології мов, у виявленні національно-специфічних рис мовних моделей світу тощо.

#### Література

1. Дзівак О. М. Про систему назв кольорів у сучасній українській літературній мові / О. М. Дзівак // Українське мовознавство. – Вип. 3. – К., 1975. – С. 25 – 31.
2. Ковальська І. Особливості відтворення стилістичної семантики колірних лексем у перекладі (на матеріалі української та англійської мов) / Ірина Ковальська // Мовознавство. – 1999. – № 4 – 5. – С. 67 – 70.
3. Критенко А. П. Колір і барва в поезії Тараса Шевченка / Афанасій Прокопович Критенко // Мовознавство. – К., 1967. – № 4. – С. 63 – 74.
4. Лисиченко Л. А. Мовна картина світу та її рівні / Л. А. Лисиченко // Зб. Харківського історико-філологічного товариства. Нова серія. – 1998. – Т. 6. – С. 129 – 144.
5. Ставицька Л. О. Естетика слова в українській поезії 10 – 30 рр. ХХ ст. (системно-функціональний аспект): Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук: спец. 10.02.01. «Українська мова» / Леся Олексіївна Ставицька. – К., 1996.
6. Яньшин П. В. Эмоциональный цвет: Эмоциональный компонент в психологической структуре цвета / Пётр Всеволодович Яньшин. – Самара: СамГПУ, 1996. – С. 74–81.
7. Berlin B., Kay P. Basic colour terms: their universality and evolution. Berkley and Los Angeles, California: University of California Press, 1969.
8. Rosch E. Basic objects in natural categories / Eleanor Rosch [etc.] // Cognitive Psychology. – 1976. – № 8. – P. 382 – 439.
9. Worf B. The Phonetic Value of Certain Characters in Maya Writing / Benjamin Lee Whorf. – Cambridge, 1933. – P. 91 – 96.

#### Basic principles of color vocabulary research in linguistics.

*Inshakov A.*

*Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine*

*In article is raised a problem of color vocabulary research in linguistics. In present article is given attention to formation of the lexical subsystem. On the grounds fundamental researches and scientific studies are determined the basic principles of color nomens, where is started a solving of the corresponding problem.*

**Keywords:** *color names, theory of universalism, color nominations, linguistic approaches to the color names studying, theory of linguistic relativity, basic color terms.*

## Лексика на позначення запаху в творчості Т. Шевченка

Лексика сприйняття постійно перебуває в колі інтересів науковців. У статті розглядається функціонування одоративної лексики в творчості Т. Шевченка, визначено відповідні тематичні групи лексем із семантикою «запах». Особлива увага звертається на вираження нюхових відчуттів у контексті.

**Ключові слова:** лексика відчуття, тематичні групи, запах, одоративна лексика, сенсорна лексика.

Проблема вираження словами запахових відчуттів здавна цікавила й майстрів слова, і мовознавців. Іван Франко зауважував, що «наша мова найбагатша на означення зору, менше багата, але все-таки досить багата на означення вражень слуху і дотику, а найбільш багата на означення смаку і запаху» [2].

Білецький зазначав, що смак і запах важко передати словом, а тому довгий час і європейська поезія була не багатою лексикою на означення цих понять. Така ж ситуація притаманна й для більшості мов [2].

І. Гайдаєнко вважає, що «запахові відчуття допомагають глибше, яскравіше розпізнати складну психологію поезії, людських почуттів, характерів, зрозуміти соціальні події, відчутти їх значення та вагу» [3].

Сутність процесів чуттєвого й раціонального пізнання людиною навколишньої дійсності вивчали Б. Ананьєв, Г. Костюк, О. Леонтєв, вплив ароматів на психофізичний стан людини досліджували В. Аршанський, С. Гамаюнов, Л. Дудченко, Н. Макаруч, Н. Холодний. Продуктивним є вивчення запахів у медичній практиці.

Одоративну складову доквілля в мові та мистецтві розглядали Ю. Лотман, В. Виноградов, А. Потебня, М. Велер, В. Дятчук, С. Александрова, І. Гайдаєнко, Л. Соболева та інші.

Нюхові характеристики в семантиці слів найчастіше використовуються при описі назв рослин і інших рослинних організмів, найменувань різних речовин, рідин, хімічних елементів, рідше – найменувань тварин.

Активне вживання одоративної лексики в різних мовних стилях і жанрах значно зросло у XIX столітті, стверджує С. Корчова-Тюріна у своєму дисертаційному дослідженні. Ця ознака, на думку науковця, є ознакою проявів реалізму, який тоді охопив усі види мистецтва. Щодо сучасних тенденцій, то в міру того, як збільшувалося вживання лексики зі значенням «запах», зростала і її функціонально-стилістична роль [5, с. 87].

Сенсорна лексика, зокрема запахова, є надзвичайно багатим та малодослідженим засобом вираження художнього образу. Запах – конкретна властивість тієї чи іншої реалії, яка в сучасній свідомості віддзеркалюється через нюхове відчуття. Існує безліч запахів, які сприймає людина. Вплив цих запахів, різноманітність відчуттів відбивається в мові. Мова не надто щедра на засоби вираження палітри запахів, які існують у природі. Це компенсується багатством асоціативних образів, уявлень, форм вираження.

В українському мовознавстві ґрунтовно проаналізувала запахову лексику та її стилістичні можливості В. Дятчук, яка визначила три архісеми: виділення запаху, розповсюдження запаху та сприймання запаху.

В. Дятчук зауважує: «Мова виробила цілий ряд синонімічних засобів, щоб передати відтінки сприймання запаху, поширення його в повітрі або виділення запаху певним джерелом» [4, с. 36].

Розширила уявлення про мовні конструкції одоративної лексики О. Федотова, яка розробила класифікацію прикметників зі значенням чуттєвого сприймання.

Значний внесок у вивчення потенціалу запахової лексики зробила О. Волошина, основний акцент робить вона на якості сенсорних відчуттів, зокрема й запаху.

Російська дослідниця Н. Павлова виокремлює п'ятнадцять диференційних сем «характеристика запаху». Проте вона вважає, що найбільш частотними є такі: «оцінка запаху», «інтенсивність запаху», «вплив запаху на людину», «якість запаху» [1, с. 479].

Аналізуючи одоративи, Л. Ставицька ділить запахи на шість функціональних груп: запахи природи, цивілізації, людські запахи, їжі й напоїв, інші запахи, абстрактні.

Прямих назв відчуття запаху в українській мові мало, проте засоби передачі чуттєвого враження запаху досить різноманітні, активно використовуються дієслова, іменники, прикметники в переносному значенні, синкретичні образи запаху.

<sup>30</sup> Іншакова Інна Євгенівна, асистент кафедри дошкільної освіти, Криворізький національний університет



У творах Т. Г. Шевченка ми відшукали одоративну лексику, яку можна розподілити на такі групи за походженням, як: запахи цивілізації, запахи, пов'язані з розкладанням, запахи абстрактних категорій.

Найчисленніша група – це запахи цивілізації, зокрема запахи, що стосуються церковної та релігійної сфери. Наприклад, запахи ароматичних речовин, що використовуються під час церковних таїнств:

Перед кумира

Везуть возами **ладан, мірро** [8, с. 275].

Використовуються лексеми на позначення церковного приладдя. Тут можемо виокремити лексеми, що означають поширення певного запаху:

Співають гімн і **курять дим**

**З кадил і амфор** [8, с. 271];

За що ж тебе, світе-брате,

В твоїй тихій добрій хаті

Оковано, одурено,

**Кадилами окурено** [8, с. 498];

І в термах оргія. Горять

Чертоги пурпуром і златом,

**Куряться амфори** [8, с. 269].

Також виокремлюємо лексеми на насичення, просякнення чого-небудь запахами:

...щоб по Україні **розлилось,**

**Як благовоннеє кадило,**

І рідні душі освятило [8, с. 466].

Знаходимо в поетичних творах Т. Шевченка згадки про предмети, які є джерелом поширення запаху, але вже не в церковній, а в побутовій сфері:

Будем, брате,

З багрянниць онучі дроти,

**Люльки з кадил закуряти** [8, с. 344].

Лексеми на позначення запаху використовуються у творах автора й у переносному значенні, наприклад:

Якби я хоч трошки дурніший був,

то я б **учадів** од його панегірика,

а то, слава богу, видержав [9, с. 163].

Одоративні лексеми знаходимо в автора у складі фразеологізмів:

Розумний, дуже розумний і

сердечний епілог вийшов;

тільки ти дуже вже, аж надто дуже,

**підпустив мені пахучого курева;**

так дуже, що я трохи не вчадів [9, с. 155].

Серед групи запахів, пов'язаних із розкладанням, виокремлюємо лексему на позначення джерела запаху:

Люде, люде! За **шмат гнилої ковбаси**

У вас хоч матір попроси,

То оддасте [8, с. 88].

Для вираження поняття негативного запаху автором вживається номен «сморід»:

До люльок, **смороду** і зику

я став потрохи привикать,

а тут спіткала мене цинга лютая [9, с. 42].

Наявні також лексеми на позначення джерела негативного запаху:

І стане купою на купі

**Смердячий гній** [8, с. 367];

І сонце не гріло б **смердючого гною** [7, с. 515].

Джерело негативного запаху виражається також у формі порівняння:

**Смердітимумь, як та собака,**

Убита й кинута в крові... [8, с. 487].

Тлумачення лексем на позначення абстрактних запахів знаходимо у фразеологічному словнику:

...**Як закурив** твою сигару,.. то так мені,

друже мій єдиний, **запахло волею** [9, с. 131].

Одоративна лексика функціонує у складі фразеологічного звороту, що позначає «близькість вільного життя, свободи» [6, с. 487], та поруч із одоративним дієсловом виступає як причинно-наслідковий зв'язок між дією та асоціацією.

Аж тільки мати на печі,  
Та й та, сердешна, умирає...  
Я викресав огню, до неї...

**Од неї пахне вже землею** [7, с. 397].

У цих рядках лексика на позначення запаху тлумачиться як «хто-небудь близький до смерті» [6, с. 487]. Фразеологізм виступає в ролі перифразу, який допомагає зобразити картини смерті без особливих подробиць, але зрозуміло для читача.

**Холодним вітром од надії уже повіяло** [8, с. 354].

Як бачимо, у творах Т. Шевченка функціонує переважно одоративна лексика на позначення негативної оцінки оточуючого світу. Ця лексика служить для майстернішої, колоритнішої передачі авторських думок та поглядів на світ тогочасної епохи, внутрішніх переживань поета за власне майбутнє, майбутнє та минуле своєї батьківщини.

Одоративна лексика автора представлена переважно цілими словосполученнями, фразеологічними сполученнями, зрідка цілими реченнями. З погляду походження у творах функціонують такі види лексики, як: запахи цивілізації, запахи, пов'язані з розкладанням, та запахи абстрактних категорій. Така лексика використовується в основному для негативної оцінки авторської дійсності, передачі негативних емоцій. Часом запахова ознака розкривається через порівняння з іншим об'єктом чи ознакою.

Одоративна лексика обмежена у своїй класифікації, що робить її суто об'єктивною системою оцінки оточуючого середовища. Засоби передачі нюхових відчуттів часто важко виокремити з контексту для аналізу. Група розглядуваних лексем колоритно передає авторське ставлення до життя та його реалії.

#### Література

1. Власюк В. В. Людина як об'єкт і суб'єкт запахової картини світу / В. В. Власюк / Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія: лінгвістика і літературознавство. – Випуск XXIII. – Частина 1. – Бердянськ: БДПУ, 2010. – С. 478 – 484.
2. Власюк В. В. Особливості запахових відчуттів та їх вияв у мові [Електронний ресурс] / В. В. Власюк. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Npkpnu\\_fil/2009\\_18/1\\_16\\_Wlasiuk.pdf](http://nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npkpnu_fil/2009_18/1_16_Wlasiuk.pdf)
3. Гайдаєнко І. Стилістичні функції назв смаку й запаху в поезіях Яра Славутича / Ірина Гайдаєнко // Донецький вісник Наукового товариства ім. Шевченка. Т. 16 – Донецьк: Східний видавничий дім. – 2007. – 240 с.
4. Дятчук В. В. Як передається в мові відчуття запаху / В. В. Дятчук // Культура слова. – К., 1978. – Випуск 15. – С. 35 – 42.
5. Корчова-Тюріна С. М. Проблема маргінальних форм в європейській культурній сенсоріці: автореф. дис. ... канд. філос. наук: спец. 09.00.04. – «Філософська антропологія. Філософія культури» [Електронний ресурс] / Світлана Миколаївна Корчова-Тюріна. – Харків, 2001. – Режим доступу до ресурсу: <http://disser.com.ua/contents/8267.html>
6. Словник фразеологізмів української мови [уклад. В. М. Білоноженко та ін.]. – К.: Наукова думка, 2003. – 788 с.
7. Шевченко Т. Г. Повне зібрання творів у 6 т. / Т. Г. Шевченко. – Т.1. Поезії 1837-1847. – К.: Вид-во Академії наук, 1963. – 483 с.
8. Шевченко Т. Г. Повне зібрання творів у 6 т. / Т. Г. Шевченко. – Т.2. Поезії 1847-1861. – К.: Вид-во Академії наук, 1963. – 631 с.
9. Шевченко Т. Г. Повне зібрання творів у 6 т. / Т. Г. Шевченко. – Т.6. Листи. Нотатки. Фольклорні записи. – К.: Вид-во Академії наук, 1964. – 640 с.

#### Vocabulary on denotation of smell in the creation of T. Shevchenko

*Inshakova I.*

*Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine*

*Vocabulary of perception is always in terms of the interests of researchers. In the article considered the functioning of odor vocabulary in the creation of T. Shevchenko, identified the proper thematic groups of*

*lexemes with semantics «smell». The special attention applies on expression of the olfactory feelings in a context.*

**Keywords:** *vocabulary of perception, thematic groups, odour, odourative vocabulary, sensory vocabulary.*

**Кобиленко Н. К.**<sup>31</sup>

### **Символізація квітів у давньогрецькій і слов'янській міфології**

*У статті аналізується концепт «квітка» у давньогрецькій та слов'янській міфології. Це дозволяє зробити висновок, що міфологізації піддаються не тільки дерева й інші великі рослини, але і трави, мох та інші об'єкти рослинного світу.*

**Ключові слова:** *міфологізація, рослинний світ, квітка, символізація*

Феномен розуміння символічної природи мови пов'язаний із проникненням у багатомірність духовного світу, що іманентно виявляється в модальностях *міфу, мови, світобачення* [24, с. 18]. У мистецтві осягнення духовного, художнього світу передбачає застосування різних спектрів світорозуміння, які дозволяють виявити багатство внутрішніх проявів кожного його явища. При цьому щоразу виявляється, що розуміння світу не є його простим відображенням, повторенням дійсності, а включає діяльність духу. Це значним чином фіксується та проявляється у мові, що є скарбницею духовного культурного досвіду народу та його міфології.

Національна специфіка, помножена на міфологію, релігію та доісторичну пам'ять, знаходить свій прояв не лише на рівні тем, мотивів, образів, а й на рівні поетичного слова. Слово вбирає в себе досвід минулого, нашарування різних епох.

Саме тому погляд дослідника повинен проникати крізь усяке розмаїття, у тому числі й розмаїття символів, щоб виявити сутність буття.

Міфологізації піддаються не тільки дерева й інші великі рослини, але і трави, мох та інші об'єкти рослинного світу. Трава нерідко виступає як символ простих людей, покірності, підлеглості, непомітності, але також і корисності. Особливі системи символічних значень утворюють квіти.

У міфології квіти символічно пов'язані з красою, любов'ю і смертю. Безліч красивих міфів і легенд про походження тієї чи іншої квітки сплели воєдино мотиви любові і смерті. В грецькій міфології символ квітки відіграє неабияку роль.

Прекрасний фрігійський юнак Аттіс, улюбленець Великої Матері Кібели, був вірним стражем її храму до тих пір, поки не захопився однією чарівною німфою. Розгнівана богиня безжально розправилася з закоханими: вона погубила німфу і наслала безумство на Аттіса. Юнак збожеволів від горя, оскопив себе і помер, але з кожної краплі його крові виросла квітка [1, с. 247].

Богиня краси Афродіта гірко оплакувала свого коханого Адоніса, який загинув від іклів розлюченого кабана [3, с. 45]. Там, де пролилася кров з ран вмираючого, проросли криваво-червоні троянди, а там, куди капали сльози невтішної красуні-богині, виросли блакитні, як її очі, *анемони* [3, с. 45].

Причиною смерті інших міфічних героїв стала нерозділене кохання. Мавка Клітія, покинута променистим богом сонця Геліосом, не могла відірвати від улюбленого очей, і врешті-решт перетворилася на *геліотроп* – квітка, чий віночок завжди повертається слідом за сонцем, що блукає по небосхилу [1, с. 47].

Чарівний юнак Нарцис, пожираючи поглядом власне відображення у дзеркальній гладі струмка, помер від нерозділеного кохання до себе самого. Настільки безглузда смерть дала життя однойменній квітці і новому значенню в людській символіці, так як *«нарцисом»* стали називати самозакоханого егоїста.

*Фіалка* – символ смутку, смерті, але водночас емблема пробудження природи, девіз Афін, знак невинності, скромності, цноти, чистоти, беззахисності, відданості своєму коханому [2, с. 57].

У греків *фіалка* вважалася квіткою смутку і смерті. Нею прибирали смертне ложе і могили молодих, дочасно померлих дівчат. Символічне значення *фіалки* пов'язане із легендою про переслідування чарівної дочки Атласа богом сонця Аполлоном і передчасне її перетворення на чудову *фіалку* [1, с. 29].

<sup>31</sup> Кобиленко Наталя Костянтинівна, старший викладач кафедри грецької філології, Маріупольський державний університет

Фіалка була також емблемою пробудження природи і водночас девізом Афін, котрі Піндар оспівував як завітчане фіалками місто, а скульптори й живописці зображували у вигляді жінки з вінком фіалок на голові [2, с. 174]. У слов'янській міфології фіалка була символом бога Ярили – давнього бога весни, бога весняного сонця, що гине і відроджується [8, с. 165]. Фіалка – символізує радість, однак лілова фіалка – це невтішна туга на весіллі дівчини, в якій немає в живих батька; також символ дівочості [5, с. 150]. Вінок із цих весняних квітів не могла носити дівчина, яка втратила невинність:

- *Ой квіточко-фіялочко, твій цвіт опадає;*
- *Жалуй мене, подруженько, жених покидає.*
- *Не журися, подруженько, квітка зелененька;*
- Сей покине, другий буде, ще ти молоденька* [8, с. 166].

Подібно до фіалок, слов'янські міфи пояснюють походження двокольорової квітки «іван-дамар'я» – кровозмісної любові між братом і сестрою, що закінчилася смертю обох. У багатьох українських легендах та піснях розповідається про хлопця й дівчину, які полюбилися, не знаючи, що вони – брат і сестра. Коли ж закохані дізналися про свою кровну спорідненість, вони вирішили померти, не бажаючи жити у гріху. «*Підем, сестро, в темний ліс: нехай же нас звір поїсть* [8, с. 371]», — співається в пісні, проте звірі їх не чіпали й земля не приймала. Тоді вони перетворилися на незвичайні квіти, що цвітуть одразу синім і жовтим цвітом, люди назвали ту рослину «братками»: «*Ходім, сестро, ярами – розсіймося квітами. Ой ти будеш синій цвіт, а я буду жовтий цвіт. Будуть люди квіти рвать – будуть з нас гріхи знімати* [8, с. 371]». Синьо-жовті квітки фіалки триколірної (братки, іван-да-мар'я) є уособленням уявлень про кровозмішення брата і сестри – вогню і води, яке мало світотворче значення. Свято Купала розглядають як момент світотворення, яке відбувалося внаслідок шлюбу божественних близнюків – вогню і води. Створення світу – єдиний випадок кровозмісного шлюбу, який позитивно оцінюється в народній свідомості. Існує думка, що сестру і брата – шлюбну пару – колись приносили в жертву на честь свята сонця і води. Вони були обранцями, які присвячувалися божествам і водночас заступали їх. Дійство набувало значення сакрального космогонічного акту. *Братки* українці часто садять на могилах померлих родичів [8, с. 372].

*Мак* – міфопоетичний образ, символ сну і смерті, небувалої краси, також символ нев'янучої молодості та жіночої чарівності [10, с. 37]. Присвячений всім місячним і нічним божествам. Символізує плодючість, родючість, забуття, неробство.

*Мак* слугував символом родючості через свою велику родючість. Тому він є постійним атрибутом Гери – богині родючості і шлюбу. Храм і статуя богині родючості та шлюбу – Гери на острові Самос прикрашалися маковими головками. З маком в руці завжди зображувалася богиня жнив – Деметра. З квіток маку і хлібних колосків плели вінки, якими прикрашали її статуї. Часто саму богиню називали *меконією* (від грецького – мак) [4, с. 421].

Стародавні греки вважали, що ця квітка була створена богом сну Гіпносом для Деметри, коли вона настільки втомилася в пошуках своєї зниклої дочки Персефони, яку вкрав Аїд, повелитель підземного царства мертвих, що не могла більше забезпечувати зростання хлібів – тоді Гіпнос дав їй маку, щоб вона заснула і відпочила [1, с. 12].

З *маком* іноді зображували Персефону – її представляли обвитою гірляндами макових квітів – як символ спокою, що спускається на землю. *Мак* називають «сліпий удар», оскільки яскравий червоний колір маку осліплює, і «слабка голова», тому що запах його квітів викликає головний біль [10, с. 375]. Ця квітка є атрибутом Гіпноса [10, с. 72]. Його зображували у вигляді юнака чи ангела з опущеними крилами, що несе в руках макові головки, іноді з вінком з макових головок на голові.

«Прекрасний, юний бог сну Гіпнос. Він нечутно носить на своїх крилах над землею з головками маку в руках і лле з рогу снотворний напій. Ніжно торкається він своїм чудовим жезлом очей людей, тихо стуляє повіки і занурює смертних в солодкий сон. Могутній бог Гіпнос, не можуть опиратися йому ні смертні, ні боги, ні навіть сам громовержець Зевс: і йому Гіпнос змикає грізні очі і занурює його в глибокий сон ...[1, с. 34]».

Він був атрибутом бога смерті – Танатоса, тому його зображували у вигляді юнака з вінком з маку, але з чорними крилами, в чорному вбранні, що гасить перекинутий палаючий факел [1, с. 37]. Царство сну Морфея було засаджено маками.

У слов'ян червоний цвіт *маку* – символ дівочої краси. Поширеним було вірування в чудодійні властивості маку як оберегу від лиходійства відьом упирів. Водночас *мак* пов'язується із хронічними істотами, смертю («*маку найвся*»; «*на мак розбити*»). *Мак* також символізує навколишній світ, оселю; світанкову зорю; швидкоплинність людського життя.

*Євшан-зілля /полин/* – символ пам'яті; рідної землі, Батьківщини [7, с. 13]. *Євшан-зілля /полин/* – степова запашна рослина з червоним або пурпуровим цвітом. Слово «*євшан*» за походженням тюркське. В Іпатіївському літописі міститься цікава оповідь про братів-половецьких ханів – Отрока та Сирчана. Після поразки від Мономаха хан Отрок опинився у Грузії, а Сирчан залишився коло Дону. «По смерті ж Володимира остався у Сирчана один лиш музика Ор, і послав він його в Обези /частина Грузії/, мовивши: «Володимир уже вмер. Тож вернися, брате, піди в землю свою. Мов же ти йому слово моє, співай же йому пісні половецькі. А якщо він не схоче, дай йому понюхати зілля, що зветься *євшан*. Той же не схотів ні вернутися, ні послухати. І дав Ор зілля, і той, понюхавши і заплакавши, сказав: «Да лучче есть на своїй землі кістками лягти, а ніж на чужій славному бути». І прийшов він у землю свою [6, с. 272]. Не випадково митрополит Іларіон підкреслював: «Євшан-зілля зцілює від винародовлення, і хто забуде свою батьківщину, воно пригадає» [6, с. 273].

У біблійі слово «*полин*» нерідко поєднується зі словом «яд». Грішники часто зазнають кари господньої саме полином.

В українському фольклорі *полин* – надійний оберіг від русалок, іншої нечисті. За віруваннями, на Русалчин великдень мавка, перестрівши людину, питала: «Полин чи петрушка? [8, с. 376]». Якщо та показувала полин, русалка миттю зникала.

У фольклорі полин виступає, як правило, символом нещасливого, безталанного життя:

*Лучче мені, мати,*

*Гіркий полин їсти,*

*Аніж мені, мати,*

*Із нелюбом сісти* [8, с. 376].

Образ «*євшан-зілля*» став літературною традицією. Він зустрічається у творах І. Франка, М. Вороного, Л. Забашти, М. Чабанівського, В. Коломійця, О. Гончара та ін.

В останні роки цей символ поширює свої межі, поглиблюється. «*Євшан*» – це і хронос, товща часу, символ вічної любові до Батьківщини, символ неможливості її знищити [8, с. 376].

Рослина, що схожа за походженням із полином (рід рослин родини айстрових), але суттєво відрізняється за символічним навантаженням, це *амбросія, також амброзія, амвросія – та, що дарує безсмертя* – їжа олімпійських богів, що давала безсмертя й вічну молодість [9, с. 71]. Цю їжу Зевсові подавали голуби; іноді амбросію діставали й смертні, які користувалися надзвичайною ласкою богів (Геракл) [9, с. 98].

*Амброзія* – запашна мазь, яка робила богів гарними й вічно молодими. Зевс натирав нею своє волосся.

Спільними для цих двох рослин є їхні цілющі якості, але *полин* в слов'янській міфології зцілює від поневіряння, в той час як *амброзія* від – смерті.

Господарями квітів у давньогрецьких міфах виступають прекрасні богині любові і краси (грецька Афродіта) або юні діви-чарівниці, в чий владі наділяти квіти найтоншим ароматом, або навпаки, позбавити їх привабливого запаху і виду. У слов'янській міфології культ квітки (модифікованого дерева) присвячений Перунові, що мав восьмипелюсткову конфігурацію (аналогічна форма властива плану перунових святилищ) [8, с. 378].

Фантастичні квіти розцвітають в міфології пишним цвітом. Вогненна квітка *напороті* із слов'янських переказів, розпускається тільки в ніч на Івана Купала, вказує на заховані в землі скарби. Квіти є навіть в сумному царстві похмурого Аїда, але на темних полях, де бродять, жалібно стогнучи, примарні тіні померлих, ростуть тільки мертвенно-бліді *асфодели*, і не радість вони висловлюють, а нескінченну скорботу. Період появи квітів був настільки значущим природним подією в житті людей, що знайшов своє відображення в народних календарях.

Таким чином, символізація квітів в давньогрецькій і слов'янській міфології суттєво відрізняється: в давньогрецькій міфології ми спостерігаємо міфологеми про людину, що виростає з рослини, або проростає у вигляді рослини (наприклад: *сади Адоніса; відродження Аттіса у вигляді квітів і дерев; рослини минуле Діоніса; зв'язок з деревами німф і дріад*), про перетворення міфологічних персонажів у рослини, зокрема в квіти (*Дафна, Нарцис, Гіацинт*), про зачаття від плоду рослини (*дочка річки Сангаріос зачала Аттіса від куштування плоду мигдалевого (варіант: гранатового дерева)*), про походження рослини з крові або тіла міфологічного персонажа. Подібним прикладом в слов'янській міфології виступає міфологізація *синьо-жовтої квітки фіалки триколірної (братки, іван-да-мар'я)*, яка символізує кровозмісну любов між братом і сестрою, що закінчилася смертю обох і, як результат, виступає їх втіленням. Здебільшого ж в слов'янській міфології квіти несуть символічний зміст і розкривають світосприйняття тогочасного народу, при цьому персоніфікація квітів зустрічається не настільки часто порівняно з давньогрецькою міфологією.

## Література

1. Гловацька К. І. Міфи Давньої Греції / К. І. Гловацька. – К.: Веселка, 1991. – 264 с.
2. Колодний А. Релігійнознавчий словник / А. Колодний. – К.: Четверта хвиля, 1996. – 392 с.
3. Кун Н. А. Легенды и мифы Древней Греции / Н. А. Кун. – Х.: ВАТ «Харківська книжкова фабрика «Глобус»», 2006. – 480 с.
4. Левчук Л. Т. Історія світової культури. Культурні регіони / Л. Т. Левчук. – К.: Либідь, 1997. – 430 с.
5. Лозко Г. С. Коло Свароже: відродження традицій / Г. С. Лозко. – К.: Український письменник, 2004. – 223 с.
6. Пономарьов А. П. Українці: народні вірування, повір'я, демонологія / А. П. Пономарьов. – К.: Либідь, 1991. – 640 с.
7. Рыбаков Б. А. Язычество древней Руси / Б. А. Рыбаков. – М.: София, Гелиос, 2001. – 744 с.
8. Соболев Н. А. Мифология славян. Загробный мир по древнерусским представлениям / Н. А. Соболев. – СПб.: Лань, 1999. – 272 с.
9. Шахнович М. И. Первобытная мифология и философия / М. И. Шахнович. – Л.: Наука, 1971. – 240 с.
10. Яровий В. І. Історія західних та південних слов'ян / В. І. Яровий. – К.: Либідь, 2001. – 630 с.

### Symbolization of flowers in Greek and Slavic mythology.

*Kobylenko N.*

*Mariupol State University, Mariupol, Ukraine*

*The article presents the analysis of the concept “flower” in Greek and Slavic mythology. It enables to make a conclusion that not only trees and other big plants can be mythologized but also grass, moss and other objects of vegetation.*

**Keywords:** *mythologization, vegetation, flower, symbolization*

*Кулігіна О. В., Козяков Д. С.*<sup>32</sup>

### Ономастичний простір байок Євгена Гребінки: структура лексичного значення онімів

*У статті проаналізовано відмінності у структурі лексичного значення загальних і власних назв. Визначено типи найменувань у байках Євгена Гребінки, простежено шляхи номінації, класифіковано оніми відповідно до їх походження і ролі в художньому просторі твору. Методами компонентного аналізу, порівняння і систематизації визначено особливості співвідношення денотативного, сигніфікативного та конотативного компонентів лексичного значення власних імен різних типів.*

**Ключові слова:** *онім, апелятив, лексичне значення, денотат, сигніфікат, конотація.*

Байки Євгена Гребінки здобули високу оцінку як його сучасників (П.Куліша та М.Костомарова), так і письменників наступних поколінь (І.Франка, М.Зерова). В основу творів митця покладені відомі сюжети байок, здебільшого І.Крилова, й українські народні анекдоти, прислів'я, приказки. Досвід російського байкаря допоміг Є.Гребінці створити реалістичні образи, надати байкам соціального звучання, а зв'язок із фольклором визначив їхній національний колорит, простоту. Так, наслідуючи традиції світового байкарства, письменник створює низку алегоричних образів, у яких розкриваються суспільно-побутові та морально-етичні проблеми тогочасного суспільства.

Кожен із образів має найменування, утворене різними шляхами, наприклад, шляхом переходу загальної назви у власну. Цей процес відбивається на семантиці лексем, які отримують статус «ім'я персонажа», а саме на співвідношенні денотативного, сигніфікативного та конотативного значень. Дослідження процесу трансформації лексичного значення онімів у художньому тексті становить інтерес для лінгвістики, що визначає актуальність обраної теми. Крім того, І.О.Лелюх, вивчаючи ономастикон байок Г.Сковороди, наголошує на недостатності досліджень української літературної ономастики, зокрема на бракові загальнотеоретичних праць, присвячених розгляду усього ономастикону художнього твору й робіт на основі українських творів [6].

Метою нашої роботи є дослідження структури лексичного значення в ономастичному просторі байок Євгена Гребінки.

<sup>32</sup> Кулігіна Олена Володимирівна, Козяков Дмитро Сергійович, Маріупольський міський технологічний ліцей

Сучасний підхід до вивчення семантики слова заснований на припущенні, що внутрішня форма слова (тобто його значення) являє собою складну структуру, яка називається семантичною структурою слова або структурою лексичного значення слова і включає в себе цілий ряд складових.

Слово вступає в три типи відношень: предметні (слово-предмет), поняттєві (слово-поняття), лінгвальні (слово-слово) [5]. Тому в лексичному значенні слова дослідники виділяють речовий зміст (денотативно-сигніфікативний аспект), конотативний аспект, прагматичний аспект [1]. Значення слова існує не саме по собі, а в певному відношенні зі значеннями інших слів. Близькі і протилежні за значенням слова уточнюють семантику слова, визначають для нього певні семантичні межі. Значення слів, таким чином, є системно зумовленими. Конотативний аспект значення визначається як передана словом, додаткова по відношенню до матеріального змісту слова, інформація про ставлення мовця до позначуваного предмета або явища. Конотація може бути коротко визначена як емоційно-оцінний компонент лексичного значення. Прагматичний аспект лексичного значення представляє собою додаткову по відношенню до матеріального змісту слова інформацію про учасників і умови комунікації.

Поділ на апелятивні й онімні одиниці відбиває істотне мовне протиставлення у сфері лексики та зумовлюється різними лінгвістичними й екстралінгвістичними чинниками, головним з яких вважається значеннєвий. Думки вчених із приводу лексичного значення власних назв коливаються від повного його заперечення (М.І. Толстой, Н.Д. Арутюнова та ін.) до надання онімам більшої кількості семантичних ознак, ніж загальним іменам (О.Есперсен, М.Р.Мельник). Тобто, усвідомлюючи значеннєву своєрідність власних назв, лінгвісти по-різному встановлюють її сутність [3].

Власні назви, оніми — індивідуальні найменування окремих одиничних об'єктів. Сукупність усіх власних назв мови становить її ономастичний простір.

Як зазначає О.А.Мороз, у мовознавстві виробилось два підходи до семантики власних імен. Одні дослідники вважають їх асемантичними назвами (Дж.Мілль, К.М.Галкіна-Федорук, О.О.Реформатський, Р.І.Охштат, Л.А.Булаховський та ін.), інші — семантичними (Х.Джозеф, О.Есперсен, Є.Курилович, О.В.Суперанська, Ю.О.Карпенко, М.Л.Худаш, П.П.Чучка, Є.С.Отін, І.М.Желєзняк, В.О.Горпинич і ін.) [7, 48].

Прихильники асемантичності власного імені вважають його значеннєво неповноцінним, на їх думку, власні імена не мають ніякого значення, бо вони не пов'язані з вираженням постійних понять-сигніфікативів [8]. Протилежний погляд на власні імена як на слова, що мають семантику, має різні підходи. Одні стверджують, що власні імена мають семантику в мові, інші — тільки в мовленні, а ще інші — в мові і мовленні одночасно.

Ми дотримуємося думки О.А.Мороз про те, що власні назви мають семантику, яка реалізується в мові та мовленні. Мовне значення власного імені складається з трьох компонентів: «родова загальна назва» + «мовно-структурне оформлення» + «ім'я» — прізвище (прізвисько)» — «назва» [7]. У мовленні власне ім'я характеризується конкретно ситуативною семантикою. На рівні мови структура значення власного імені впорядковується в основному, за термінологією О.В.Суперанської, ономастичними полями [8, 96], а на рівні мовлення, за зауваженням В.І.Болотова, вона утворює соціальні поля [2, 334]. У мовленні власні імена не тільки актуалізують значення економічного, політичного, культурно-історичного, локально-часового характеру, а й набувають загальних значень, переосмислюються в експресивні слова, набувають вторинних переносних значень, на що лінгвісти неодноразово звертали увагу (В.І.Даль, М.Морошкін, Д.К.Зеленін, В.В.Виноградов, Є.С.Отін).

Отже, структура лексичного значення онімів, по-перше, складається з денотативного значення (конкретної предметної співвіднесеності), сигніфікативного (абстрактно-категорійного значення, що містить такі компоненти: «родова загальна назва» + «мовно-структурне оформлення» + «ім'я» — прізвище (прізвисько)» — «назва») і, по-друге, характеризується значеннєвим статусом у мовленні: у кожному конкретному вживанні воно набуває актуалізованого значення, яке може видозмінюватися (залежно від причетності власного імені до того чи іншого соціального поля) або перетворюється у конотативно забарвлений експресивний онім.

Порівняння структури лексичного значення власних і загальних назв дозволяє зробити такі висновки: 1) специфіка структури лексичного значення онімів полягає в тому, що, порівняно з апелятивами, у власних назвах на першому плані знаходиться денотативне значення, тоді як сигніфікативне іноді доволі розмите і може втрачати чи змінювати компоненти в залежності від денотата; 2) у конкретному вживанні оніми можуть набувати символічного значення і повністю втрачати зв'язок з денотатом.

Утворення ономастичного простору байки має свою специфіку, традиції якої йдуть ще від часів Езопа. Так, непряме називання (інакомовлення, алегорія) утворило традиційний підхід до номінації образів шляхом онімізації загальних. Отже, часто імена в байках у загальнономовному контексті є апелюваннями різних семантичних груп (Віл, Вишенька, Болото). Інколи найменування персонажа байки утворюється іншим шляхом – через втрату власною назвою денотативної співвіднесеності і актуалізацію в імені конотацій. Відбувається метонімічне перенесення однієї з характеристик денотата на характер художнього образу, тобто узагальнення значення оніма, перетворення на експресивне слово (Грицько з байки «Соловей» – це, за народною традицією, зарозумілий дурень).

Дослідження ономастикону байок Євгена Гребінки [4] вимагає врахування їх тематики і особливостей поетики, оскільки найменування персонажа є складовою частиною художнього образу.

Є.Гребінка розробляв у байках суспільно-побутові та морально-етичні теми, наприклад: викриття несправедливості суду («Ведмежий суд»), здрістства й кругової поруки чиновників («Рибалка»), сваволі владних («Будяк та Конопляночка»). Автор стверджував моральну вищість простого народу над панамі («Пшениця», «Ячмінь»). Ідея протилежності інтересів простих трудівників і панів розкрита в байках «Рожа да Хміль», «Школяр Денис», «Вовк і Огонь». У деяких творах письменник підніс продиктовану його просвітницько-реформістським світоглядом ідею гуманізації взаємин між панамі і селянами. Скажімо, оповідь про усмирення коня ласкою, а не силою в байці «Злий кінь» в алегоричній формі показує, як треба поводитися з підлеглими.

У байках на морально-етичні теми Є.Гребінка засуджує хвалькуватість, чванство («Дядько на дзвіниці», «Ворона і Ягня», «Могилини родини»), розбещеність («Маківка», «Грішник»), егоїзм («Горобці та Вишня») тощо.

До особливостей поетики байкарських творів Є.Гребінки можна віднести виклад матеріалу устами простої людини; індивідуалізацію мови персонажів; наявність у низці байок описово-побутового вступу; етнографізм; окреслення часопростору.

Образи в байках Є.Гребінки можна розподілити на такі типи: головні та другорядні персонажі; оповідачі; особи, до яких звертається автор/оповідач; особи, про яких згадують у якості прикладу; елементи часопростору та етнографії. Таким чином, виділяються кілька типів найменувань:

1. Загальні назви у якості узагальнених понять для номінації другорядних персонажів: *алегоричні* (наприклад, топорича, дубчик, липка («Гай та Сокири»), бджола, бабки, метелики («Маківка»), руденське мишеня («Могилини родини» або «Могила»); *прямі/неалегоричні* (люди – чумак, дьогтьяр, москаль, школярі, дівчата тощо («Могилини родини» або «Могила»), хтось («Дядько на дзвіниці»)).

2. Загальні назви у якості узагальнених понять на позначення головних персонажів: дядько («Дядько на дзвіниці»), рибалка («Рибалка»), син, батько («Ячмінь»), сусід («Злий Кінь»), козак («Сонце да Вітер»), цар («Грішник»), небіж, дядько («Соловей»)).

3. Загальні назви у якості власних назв на позначення алегоричних образів головних героїв: *вернакулярні (народні) назви тварин* (Віл, Лисичка, Ведмідь, Вовк («Віл», «Ведмежий суд», «Вовк і Огонь»), Цап («Цап»), Кінь («Злий Кінь»), Зозуля, Снігир, Соловей, Іволга, Синиця («Зозуля та Снігир», «Соловей»), Шкапа («Школяр Денис»), Горобці («Горобці да Вишня»), Лебедь, Гуси («Лебедь і Гуси»), Утятя («Утятя та Степ»), Орел, Ягня, Вороненя, Баран («Ворона і Ягня»)); *назви рослин* (Рожа, Хміль («Рожа та Хміль»), Дуб, Осика, Клен, В'яз («Гай та Сокири»), Будяк, Конопляночка («Будяк та Конопляночка»), Маківка («Маківка»), Вишенька/Вишня («Горобці та Вишня»)); *назви явищ природи* (Сонце, Вітер, Хмари («Сонце да Вітер», «Сонце та Хмари») Огонь («Вовк і Огонь»)), *неживих предметів* (Могила («Могила»), Сокири, Топори («Гай та Сокири»), Верша («Верша та Болото»), *географічних об'єктів* (Болото («Верша та Болото»), Степ («Утятя та Степ»)); *назви професій, статусу* (Мірошник («Мірошник»), Грішник («Грішник»)).

4. Власні назви як імена головних або другорядних персонажів, іноді разом із прикладкою понятійного характеру чи поясненням: Оржиця, Сула («Рибалка»), небіж Грицько («Соловей»), школяр Денис («Школяр Денис»), цуцик Муцик («Цап»).

5. Власні назви (імена, прізвища, прізвиська) для прикладу чи в якості звертання. Наприклад: Семен («Утятя та Степ»), Іван («Віл»), Охрім, Охріменко, Василь, Іван, Микола («Рожа та Хміль», «Рибалка»). Тут можуть використовуватися промовисті прізвища, додаватися прикладки-загальні назви або означення для уточнення контексту: писар волосний Онисько Харчовитий («Ячмінь»), суддя Глива («Мірошник»), сивий Кіндрат («Утятя та Степ»), Петро Деркач, який «в конях силу знає» («Злий Кінь»).

6. Власні імена як елементи часопростору та етнографії: «як об Іллі в Ромні», «про Лазаря старці під кобзу голосили» («Могила»), Німещина, Китай («Грішник»), «од цих різдвяних свят, на самої Меланки» («Школяр Денис»), Десна, Сейм, Литва, Полтава («Мірошник»).



Таким чином, номінація в байках Є.Гребінки відбувається такими шляхами: 1) загальна назва – загальна назва (1 і 2 тип); 2) загальна назва – власна назва (3 тип); 3) власна назва – власна назва (4, 5, 6 типи). Отже, серед визначених типів найменувань до онімів належать ті, що в результаті номінації утворюють власну назву (2 і 3 шляхи). Тож ономастикон байок Є.Гребінки складатимуть імена персонажів, які утворилися з двох джерел: від загальних назв та від власних назв. Проте вони, на нашу думку, розподіляються на чотири групи, оскільки структура їх лексичного значення трансформується залежно від їх ролі в художньому просторі твору: - імена головних персонажів, утворені від загальних назв (шляхом онімізації апелютивів); - імена головних або другорядних персонажів, утворені від власних назв; - імена (прізвища, прізвиська), використані для прикладу або в якості звертання до умовного співбесідника; - імена (назви) як часопросторові та етнографічні елементи.

Першу групу становлять імена головних персонажів, утворені від загальних назв. У лексичному значенні загальних назв на першому плані знаходиться речовий зміст (денотативно-сигніфікативний), а при узагальненні денотат як конкретний одиничний об'єкт взагалі зникає. Конотації знаходяться так само на другому плані або на рівні потенційних (прихованих, неактивних) сем. У процесі онімізації апелютивів їх сигніфікативне значення відходить на другий план. Натомість у денотативному аспекті відбувається співвіднесення з іншим об'єктом – предметом, який є не початковим денотатом, що створив усталене поняття, а з предметом, який утворився внаслідок метонімічного або метафоричного переносу загального значення – з персонажем художнього твору, носієм художнього образу. Так, Лисичка з байки «Ведмежий суд» уже не тварина-ссавець сімейства псів, а конкретний персонаж з особистими характеристиками і лінією поведінки. Це предметне значення формується на основі традиційних уявлень, супутніх значень основного сигніфікату, тобто на основі конотацій. Таким чином, при утворенні онімів із апелютивів на перший план висувуються конотативні значення, які опредметнюються.

Іншими словами, у процесі перетворення загальних назв на власні, структура лексичного значення апелютивів набуває специфіки, властивої онімам, де на першому плані знаходиться денотативне значення, тоді як сигніфікативне іноді доволі розмите і може втрачати чи змінювати компоненти в залежності від денотата. Наприклад, Віл із байки «Ведмежий суд»: денотат конотативного походження – персонаж, якого від початку збираються засудити і цього не приховують; сигніфікат конотативного походження – неосвічений селянин, неповороткий, нездатний своїм розумом себе захистити. Тоді як Віл із байки «Віл»: денотат конотативного походження – персонаж, якого пестять і відгодовують, бо збираються вбити; сигніфікат конотативного походження – людина неосвічена, недалекоглядна, наївна і нерозумна, яка удавану ласку сприймає за чисту монету, поки не загине. Як бачимо, спільне в значенні двох онімів – нерозумність через неосвіченість, що було притаманне представникам простого народу, алегоричними образами яких у байках Є.Гребінки є Воли.

Другу, третю і четверту групи досліджуваного ономастикону становлять імена, що в процесі творення не міняли статусу «власна назва». Але в байках вони відіграють різну ідейно-художню і формальну роль, тому їх семантика має трансформуватися по-різному.

Друга група – імена головних або другорядних персонажів, утворені від власних назв. Вони набувають символічного узагальненого значення і повністю втрачають зв'язок з денотатом. Так, Оржиця, Сула з байки «Рибалка» – уже не річки, а свавільні, зажерливі пани; небіж Грицько з байки «Соловей» – зарозумілий дурень; школяр Денис («Школяр Денис») – слабка духом людина, яка зганяє злість на слабшому. Другорядний персонаж цуцик із промовистим прізвищем Муцик («Цап») – панська забавка, улюбленець. Слід зазначити, що в процесі узагальнення відбуваються втрати і в сигніфікативному значенні, яке поступається місцем конотаціям, що перетворюють онім на експресивне слово-характеристику (Грицько, цуцик Муцик).

Третя група – імена (прізвища, прізвиська), використані для прикладу або в якості звертання до умовного співбесідника. Вони відображають таку особливість поезики байок Є.Гребінки, як уведення фіктивного оповідача. У творі з'являються «умовно відомі» особи, до яких звертається оповідач або з якими проводить паралелі до алегоричних образів байки. Вони нібито живуть поряд, близькі родичі, сусіди, всім на селі відомі майстри, пани, здирники тощо. Наприклад, Семен – звичайний селянин, або сивий Кіндрат, що взяв у жінки молоду дівчину («Утята та Степ»). Даний прийом дозволяє інтимізувати оповідь, наблизити автора до оповідача і читача, адже подібні люди зустрічаються чи не в кожному селі.

Структура лексичного значення цієї групи має такі особливості: денотат – умовний, який походить не від конкретної особи, а від ряду подібних за вчинками чи поведінкою осіб (наявні емоційно-оцінні конотації, що виникли як реакція на вказані вчинки і поведінку), але разом з тим зберігається

предметна співвіднесеність, конкретність, бо сигніфікат ще не сформувався в символ. Тож на першому плані умовно-денотативне і конотативне значення.

Четверта група – імена (назви) як часопросторові та етнографічні елементи – є відображенням особливостей поетики байок Є.Гребінки. У лексичному значенні цих власних імен повністю втрачено денотативну співвіднесеність: Німещина, Китай («Грішник») – далекий край, «од цих різдвяних свят, на самої Меланки» («Школяр Денис») – узимку. На перший план виносяться окремі супровідні семи (простору, часу, культури): «як об Іллі в Ромні», «про Лазаря старці під кобзу голосили» («Могила»). При цьому весь комплекс сигніфікативного значення і конотацій не зникає, а лише віддаляється до ступеня асоціацій, алюзій. Як бачимо, семантика власних назв при входженні в систему художнього твору трансформується в залежності від їх ідейно-художнього навантаження.

Таким чином, номінація в байках Є.Гребінки відбувається трьома шляхами, два з яких формують ономастикон з чотирьох груп: - імена головних персонажів, утворені шляхом онімізації апеллятивів; - імена головних або другорядних персонажів, утворені від власних назв; - імена (прізвиська, прізвиська), використані для прикладу або в якості звертання до умовного співбесідника; - імена (назви) як часопросторові та етнографічні елементи.

Лексичне значення онімів визначених груп трансформується різними способами: 1) загальна назва, вжита в ролі власної, отримує денотат і сигніфікат конотативного походження; 2) втрачається зв'язок з денотатом, сигніфікативне значення поступається конотаціям, що перетворюють онім на експресивне слово-характеристику; 3) на перший план лексичного значення висувається умовно-денотативний і конотативний компоненти; 4) втрачається денотативна співвіднесеність, на перший план виносяться окремі супровідні семи (простору, часу, культури), сигніфікат і конотації не зникають, а лише віддаляються до ступеня асоціацій, алюзій.

Структура лексичного значення онімів трансформується залежно від їх ролі в художньому просторі твору та відображає особливості поетики байок Є.Гребінки.

### Література

1. Беляевская Е. Г. Семантика слова: Учебное пособие для ин-ов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1987. – 160 с.
2. Болотов В. И. К вопросу о значении имен собственных // Восточнославянская ономастика. – М.: Наука, 1972. – С.333 – 346
3. Браїлко Ю. Семантична специфіка онімів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://l.pnpu.edu.ua/nauka/Filologichni\\_nayku/filolog\\_1/Brailko.pdf](http://l.pnpu.edu.ua/nauka/Filologichni_nayku/filolog_1/Brailko.pdf)
4. Гребінка Є. П. Байки українською мовою. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://grebenka.com/index/0-34>
5. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. К.: Видавничий центр Академія, 2001. – 368 с.
6. Лелюх О. І. Ономастикон байок Г. С. Сковороди. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://s-journal.cdu.edu.ua/base/2008/v4/v4pp20-21.pdf>
7. Мороз О. А. Фразеологічні одиниці з компонентом “власне ім'я” в сучасній українській мові: структурно-семантичний аспект. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук: на правах рукопису. – Донецьк, 2002. – 209 с.
8. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. – М.: Наука, 1973. – 366 с.

### **Onomastic area of Yevgen Grebinka's fables: the structure of lexical meaning of onyms**

*Kuligina E., Kozyakov D.*

*Mariupol State University, Mariupol, Ukraine*

*The article analyses the differences in the structure of the lexical meaning of common and proper names. The types of names in the Yevhen Hrebinka fables are defined, the ways of nomination are traced and the proper names are classified according to their provenance and artistic role in the literary work. The particular value of the denotative, significative and connotative components of the lexical meaning of different types of proper names are defined through component analysis, comparison and systematisation.*

**Keywords:** *proper name, appellative, lexical meaning, denotation, significatum, connotation.*

«Арка» – український місячник у повоєнній Європі

У статті досліджено літературознавчі праці Ю.Шевельова, Ю.Косача, І.Костецького, вміщені на сторінках журналу «Арка». Авторка зосереджує увагу на особливостях стилю критиків, зокрема на проблемі конфлікту літературної традиції й модернізму.

**Ключові слова:** МУР (Мистецький Український Рух), Арка, часопис, псевдонім, традиція, модернізм.

По другій світовій війні доля закинула в чужинний світ мільйони нової української еміграції. Велика кількість біженців українського походження провела кілька років у спеціально створених таборах для переміщених осіб (ді-пі). Саме в одному з таких таборів, на території Західної Німеччини, створюється організація МУР (Мистецький Український Рух).

Найпомітнішим з-поміж цілого ряду літературних видань МУРу (Мистецького Українського Руху) був журнал «Арка», який видавався в Мюнхені в 1947-1948 роках. Перше число «Арки», як додатка до газети націоналістичної орієнтації «Українська трибуна», з'явилося в липні 1947 р. Саме «Арка» стала першим місячником літератури, мистецтва і критики в повоєнній еміграції, до того ж це був перший на той час «товстий» літературний часопис поза Україною. Поширювався журнал у таборах української еміграції. Редакційна колегія, до складу якої належали В.Домонтович, Юрій Косач, Богдан Нижанківський, Зенон Тарнавський, Юрій Шерех, містилася в баварській столиці Мюнхені.

Оформлення, яке здійснював відомий митець Яків Гніздовський, увиразнювало напрям журналу. В «Арці», яка видавалася у співпраці з видавничою комісією МУРу, постійно подавалася хроніка з'їздів і конференцій цього літературного угруповання. Місячник став своєрідним літописом Мистецького Українського Руху — цієї найбільшої на той час літературної організації українського закордоння.

На сторінках видання були представлені всі жанри літератури. В «Арці» були видруковані добірки поезій Михайла Ореста, Остапа Тарнавського, Василя Барки, Олекси Веретенченка, Яра Славутича, Андрія Гарасевича, Леоніда Полтави, Петра Карпенка-Криниці, Євгена Маланюка і Володимира Свідзинського. Але в журналі переважала проза, представлена творами Юрія Косача, В.Домонтовича, Ігоря Костецького, Докії Гуменної, Богдана Нижанківського, Тодося Осьмачки, Юрія Клена, Уласа Самчука. На сторінках «Арки» побачили світ літературознавчі праці Юрія Шереха, Ігоря Костецького, Юрія Косача, історичні праці Дмитра Дорошенка і Олександра Оглоблина, систематично друкувалися рецензії та відгуки на українські видання, які з'являлися тоді в Німеччині. Місячник на відміну від попередніх журналів мав свою «ілюстраційну вкладку», в якій з номера в номер друкувались репродукції творів українських митців, які опинилися в еміграції (Оксани Лятуринської, М.Дмитренка, Галини Мазепи, О.Булавицького), а також твори майстрів світового мистецтва (П.Пікассо, Вінсента Ван Гога, Мане, Матиса, Родена, Майоля, рисунки Ель Греко, Пітера Брейгеля-старшого, П.Гогена, репродукції творів з колекції Віденського державного музею). З «Аркою» співпрацювали і німецькі художники.

Перед нами стоїть завдання – проаналізувати статті Юрія Шевельова, Юрія Косача, Ігоря Костецького, вміщені в журналі «Арка», які стосуються літературних тем.

В одинадцяти опублікованих числах «Арки» було надруковано сім статей Юрія Шевельова, підписаних «Юрій Шерех» та «Гр. Шевчук». Крім того, на останніх сторінках журналу Ю. Шевельов друкував рецензії. Будучи головним ідеологом МУРу, Шерех використовував «Арку» для полеміки з критиками цього об'єднання та своїми особистими опонентами. Але водночас у його статтях зустрічаємо теоретизування на теми літератури.

У статті «Без металевих слів і без зітхань даремних» в першому числі «Арки» Гр. Шевчук, говорячи про Олену Телігу, визначає завдання поезії: «Можна творити поезію високого патріотизму, ні разу не вживши слів батьківщина або вітчизна; можна прийняти творчість палкою любов'ю до України, ні разу не вживши слова Україна; можна писати пристрасні любовні поезії, не вживши слів любов чи кохання. Бо поезія – не називає, а пориває» [3, 10]. На думку критика, оцінка творчості письменників, які переживають своє покоління, проходить три етапи. Спочатку оцінка сучасників пов'язана з оцінкою особи творця. Пізніше друге покоління цікавиться тільки творами. Але саме інтерес до творів породжує новий інтерес до особи творця з боку бібліографів та істориків літератури.

<sup>33</sup> Лисенко Наталія Василівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури, Донбаський державний педагогічний університет

Проаналізувавши критичні статті про Олену Телігу, Гр. Шевчук намагається знайти відповідь на питання, з яких мистецьких джерел виростала її поезія. Він доводить, що «поезія О. Теліги виростала передусім з альбомної поезії» [3, 10]. Використавши альбомну поезію як джерело, поетеса «виробила власний голос в українській поезії» [3, 10]. Гр. Шевчук детально зосереджується на ознаках Телігиної поезії. По-перше, поезія сповнена символів-алегорій. По-друге, поезії Олени Теліги притаманна «тверезість поетичного мислення, яка виявляється і в загальній поставі тем, і в деталях» [3, 11]. По-третє, Олена Теліга, «виливаючи свій настрій, будує вірш, як інженер» [3, 11], на контрастах, «тому зміст завжди знаходить свою, властиву йому форму» [3, 11]. Крім того, поетеса пише п'яти – і шестистопним ямбом, уникаючи при цьому якихось ускладнень симетричного типу. На думку Гр. Шевчука альбомна поезія Олени Теліги, нетрадиційна мінуси альбомної поезії (шаблонність, солодкавість, загальниковість), перестає бути альбомною [3, 11]. Таким чином критик, зосередившись виключно на формальній стороні поезії кидає виклик усім традиційним статтям про Олену Телігу.

У шостому числі вміщено дві статті Ю. Шевельова. «Пам'яті поета» — під псевдонімом Юрій Шерех, а «Історія Едварда Стріхи» написана Гр. Шевчуком. Стаття про Юрія Клена виходить після його смерті, тому «Пам'яті поета» побудовано у формі некрологу. Спочатку перед нами образ перекладача Освальда Бургардта, в якого «інтерес і любов до перекладу зродилися, безперечно, в атмосфері київського «п'ятірного грона», зокрема його метра Миколи Зерова» [5, 1]. З 1931 року Юрій Клен опинився за межами рідної землі, розпрощавшись октавами «Проклятих років». І перед нами постає Освальд Бурдгардт не як неокласик, а «як поет високої і потужної романтики» [5, 1]. Аналізуючи «Каравели», Ю. Шерех створює своєрідну ревізійну концепцію, в якій поет постає в динамічній формі. Також критик говорить про Юрія Клена як автора епопеї «Попіл імперії» й оповідань, які почав писати за кілька місяців перед смертю. На жаль, епопея лишилася незавершеною, хоча «в морі її ритмів і образів уже досить чітко вирізьбилася силуета нового етапу розвитку Юрія Клена. Нового шабля в його неугавному розвитку» [5, 2]. На думку Ю. Шереха, в поезії Юрій Клен постає «як майстер високої романтики, – від імперіалістично-барвистої і волюнтаристичної до просвітленої і спрямованої на вловлення революційних сутностей явищ, – а в прозі його оповідання можуть бути ознакою перелому від імпресіоністичної і настроєвої новели двадцятих років, яка і досі покутує в сучасних епігонів, до сюжетної, дійової, на розлогій і суто оповідній фразі побудованої, динамічної прози українського резистансу, можуть бути початком нового етапу» [5, 2]. Критик сумує з того, що «ми втратили науковця, перекладача, поета і прозаїка... коли він, пройшовши через смуги різних виливів, усамостійнився» [5, 2]. Але сподівається, що «ми йдемо далі з його духу печаттю» [5, 2].

У цьому ж числі журналу «Арка» Гр. Шевчук підносить роль пародії в українській літературі. На думку критика, традиції пародії в українській літературі дуже старі. Гр. Шевчук знаходить елементи пародійності в Івана Мелешка, релігійній полеміці, інтермедіях і віршах мандрованих дяків, «Енеїди» Котляревського, «Дияволичних параболах» Порфірія Горотака. Але детально зупиняється на образі й діяльності Едварда Стріхи, про якого, на відміну від П. Меріме й Козьми Прутков, мало хто знає. На думку Гр. Шевчука, його пародії цікавіші, по-перше, тим, що автор зумів свої твори так створити й так подати, що представники висміюваних ним літературних течій прийняли їх за чисту монету і – на великий скандал, собі на глум – вмістили їх цілком «всерйоз» у своїх органах, а по-друге, вони цікаві тим, що не обмежуються на літературній сатири, а заховають за нею їдке жало політичної сатири, прихованого, але гострого виступу проти союветської політичної системи [6, 11]. Відомо, що діяльність Едварда Стріхи припадала на 1927-1930 роки і була спрямована «проти Михайла Семенка з його «Новою генерацією» і Валерія Поліщука з його «Авангардом» . Гр. Шевчук розповідає, як на початку жовтня 1927 року М. Семенко одержав два листи від Едварда Стріхи. Не підозрюючи нічого злого, Семенко надрукував прислані пародії в своєму журналі, додавши від себе рекомендацію, в якій стверджувалося, що вміщені твори Едварда Стріхи – зразкові: футуристичні, оригінальні й досконалі! [6, 11]. Едвард Стріха вступає у відкритий двобій із М. Семенком, який, щоб врятувати становище, починає друкувати власні твори під прізвищем Едварда Стріхи. Для того, щоб припинити гру, Семенко повідомляє, що «Едвард Стріха трагічно загинув, упавши десь на Мурмані зі скелі, друкує некрологі лист за підписом Олени Вебер, нібито вдови поетової, – де вона просить надсилати їй матеріали до біографії небіжчика Едварда Стріх» [6, 12]. Але сам Едвард Стріха, не захотівши так легко помирати, знаходить новий притулок в «Авангарді» Валеріана Поліщука, який не помічає, що «Зозендропія» також спрямована проти нього. Але, замаскувавшись під футуриста, Едвард Стріха спрямовує свої пародії проти «всієї широко-союветської літератури і всього союветського ляду» [6, 13]. Але це був час, коли спалили «Вальдшнепи» Хвильового і розгромили ВАПЛІТЕ, тому «Едвард

Стріха змушений, лишивши осторонь пародійний тон, виступити в журналі «Критика» з самокритикою... Це був останній виступ Едварда Стріхи, бо той, хто за ним ховався, – український письменник, публіцист і політичний діяч великого калібру – Кость Буровій – пише в ці роки свого «Павла Полуботка» [6, 13-14]. Хоча «Едвард Стріха говорив езопівською мовою те, чого не міг сказати привселюдно Кость Буровій... діяльність його було оцінено НКВД: Костя Буровія розстріляно в грудні 1934р., бо інтермедія, пародія, сатира в певних умовах кінця двадцятих років ставали в УРСР одним з важливих засобів літературної боротьби з російсько-більшевицькою системою» [6, 14]. Як бачимо, аналізуючи діяльність Едварда Стріхи, Гр. Шевчук спрямував свою статтю проти тих, кого дуже не любив – Семенка й Поліщука, бо для Ю. Шевельова «цього разу авангард означав примітив і лояльність до режиму, а не оновлення літератури» [4, 306].

Остання стаття Ю. Шевельова в «Арці» – «Шовковий черевичок» Поля Клоделя – це своєрідна рецензія на п'єсу, яка йшла в цей час у Мюнхенському камерному театрі. Критик, детально аналізуючи філософський зміст і символіку п'єси, продовжує новий більш-менш незакомплексований дискурс теоретизування на різноманітні теми літератури й мистецтва, починаючи від Лао Цзи, Торнтонна, Вейлдера, Т.С. Еліота, Жана Ануя, Жана-Поля Сартра, Жана Жироду і закінчуючи Олександром Блоком. Тому Ю. Шерех говорить про час і співзвучність літератора з часом, бо для нього Клодель співзвучний з епохою. Для критика «наш час» є часом Еліота й Клоделя. Зміст цього часу для Ю. Шереха зрозумілий і цікавий, бо він відчуває свою належність до нього і чує себе інтелектуально комфортабельно. Але критик доводить, що «література, яка пишеться в одному історичному часі, існує водночас у різних естетичних часах, несумірних між собою» [4, 309].

Як бачимо, хоча статті Ю. Шевельова різні за формою (пародія, некролог, рецензія) і підписані різними псевдонімами (Гр. Шевчук, Юрій Шерех), але всі вони продовжують концепцію «національно-органічного стилю», яку розвивав критик, починавши працювати в організації МУР (Мистецький Український Рух).

У статті «Театр екзистенціалізму» Юрій Косач вводить не тільки поняття й терміни, а й називає відомі імена (Сімона де Бовуар, Ж.П.Сартр, П.Клодель). Вважаючи театр трибуною сартризму, критик спробував замінити слово «людина» у творі Сартра «Буття й убогість» на «мистецтво», як «безкорисну пристрасть», як «здійснювану свободу», як «вибір» з метою отримати «програму, маніфест екзистенціалістичного театру, театру авангарду нашої доби» [2, 7]. Аналізуючи п'єси Сартра («Мухи», «Замкнені двері», «Мерці без похорон», «Повія, сповнена пошани»), Косач намагається знайти аналогії і в українському театрі: «...цей театр відбиває якоюсь своєю стороною й наші прагнення нового театру, дійсно нового – в погорді до декоративного романтизму, до мелодраматизму, до пласкоти натуралізму» [2, 9]. На думку критика, утворюючи нові форми театрального мистецтва, драматурги шукають їхнє коріння в зразках, що стали класичними: «І до грецької трагедії, й до середньовічних містерій театр екзистенціалізму... стоїть ближче, ніж до театру доби натуралізму, дарма, що в своїх засадах іноді користується ультранатуралістичними засобами» [2, 9]. Саме від засобів, форми і зв'язків з традиційними принципами залежить проблемність, «динамізм і гострість ідейного насаження» [2, 9] творів. У кінці статті Косач ставить запитання: «Чи шляхи українського театру можуть зустрітися з шляхом театру екзистенціалізму?» [2, 9]. На жаль, критик не дає відповіді, хоча й визначає певні кроки до цієї зустрічі: «Сміливість й оригінальність у проблематиці, ставлення руба актуальних питань доби на кін, наполегливість у шуканні нових, але пов'язаних з нашою й світовою традицією форм, – це те, чого нас може навчити театр екзистенціалізму як один з передових загонів у боротьбі за новий стиль у театрі» [2, 9].

І.Костецький, опублікувавши в журналі «Арка» статтю «Український трагедійний театр» під псевдонімом Юрій Корибут, також спробував знайти свій стиль у театрі. Критик аналізує трагедійний театр, бо «у трагедії завжди щось очищене від побуту, наближене до чистої ідеї, завжди вивіщення, завжди котурн» [1, 17]. Юрій Корибут, звернувшись до першоджерел теорій трагічного: «Аристотель визначив трагедію як дійство, що впливає на глядача через страх та співчуття так, що в душі його відбувається очищення, прояснення пристрасті» [1, 17], намагається знайти шлях можливостей українського вкладу в царину трагічного. Аналізуючи німецьку класичну теорію, критик доводить, що „шлях українського трагедійного театру в його – поки що ще таких невеликих кількісно здобутках, – це, правдоподібно, шлях театру експресіоністичного з ідеєю страху та спочуття як внутрішніх властивостей людського самотворного Я, визволеного від умовних пут зовнішнього середовища з його штучними – раціональними – конфліктами свободи й обов'язку» [1, 17]. На думку Костецького, П.Куліш робив спроби зерно трагічного перенести із сфери суспільного у сферу людської душі, а трагедійний театр Лесі Українки наближується до експресіоністичного трагедійного дійства» [1, 17]. Далі критик аналізує взаємини Миколи Куліша з експресіонізмом. На

думку Костецького, драматург перебував у полоні традицій театру ХІХ сторіччя, але, коли дізнався у театрі Леся Курбаса з чітких, раціоналізованих щодо характеристичної та мізансценування вистав Кайзерового «Газу» і Толлерових «Машино борців» про внутрішній світ неповторної людської особистості, який розкривається в експресіоністичному театрі дійовими особами, то написав «історію виняткової людини, реформатора людства на ґрунті синтезу християнзму й марксизму» [1, 17] під назвою «Народний Малахій».

Критик вважає, що саме в цьому творі М.Куліш, розвинувши жанр трагедії-гротеску, якщо під цим терміном усвідомити абсолютно органічне переплетення високого й нижчого, прекрасного й потворного, патетичного й комедійного, пісні й щоденного побуту, довів її до високого зразку в передостанній своїй сценічній речі, «Патетичній сонаті» [1, 18]. На думку Костецького, український – слов'янський – дух, чужий за своєю природою духові категоричного імперативу, у «Патетичній сонаті» автор поставив героїв у становище, виходом з якого нормально може бути тільки смерть, проте, протягом тривання всієї дії, на кожному кроці з'являється «якби», яке могло б дати дії вихід у цілком новій (і так само закономірній) можливості [1, 18]. Також Юрій Корибут відзначає риси експресіонізму і в структурі «Патетичної сонати», в якій дія перевита ниткою суб'єктивних асоціацій, що відбуваються в свідомості головного героя» [1, 18].

Костецький аналізує розвиток українського трагедійного театру на еміграції. На його думку, в молодій студії Йосипа Гірняка, яка об'єднала в одній виставі під назвою «Мати і я» твори М.Хвильового, незважаючи на поодинокі досягнення режисера, трагедійного театру як суцільності не вийшло, бо відбулося еkleктичне поєднання частин, в яких видно сильну індивідуальність автора, що писав не для сцени [1, 18].

А ось трагедію Ю.Косача «Дійство про Юрія Переможця» Юрій Корибут вважає новим здобутком українського експресіоністичного трагедійного театру, бо хоча дія і пов'язана з історичною особою – сином Богдана Хмельницького, – але події розсунуто за межі часовості. Критик відзначає й цілком відмінний стиль Косачевої трагедії: «Норми сценічної архітектоники тут цілком скорено ірраціональному виду священного Києва, ідея якого, як внутрішня національно-етична конечність, діє в душі людини, репрезентована добрими й злими силами, уособленими як частки цього самодатного внутрішнього світу» [1, 18].

Юрій Корибут сподівається, що витвориться цілком відмінний театральний жанр, який по-своєму збагатить світову скарбницю трагічного, бо «Дійство» Косача неждано, але закономірно обертає увагу сучасного театру на український містерійний театр – на такі речі, як «Слово про збурення пекла» або, особливо, «Алексій, чоловік Божий», твір ХVІІ сторіччя, такий дивний, такий чудернацький на тлі сучасного стану європейського трагедійного театру Кальдерона і Расіна» [1, 18].

Серія статей на сторінках «Архи» є своєрідним дискурсом, бо в ньому розв'язувалися проблеми конфлікту літературної традиції і модернізму як однієї з актуальних у сучасному літературознавстві.

### Література

1. Корибут Ю. Український трагедійний театр // Арка. – 1947. – № 4. – С. 17 – 18.
2. Косач Ю. Театр екзистенціалізму // Арка. – 1947. – Ч.1. – С. 7 – 9.
3. Шевчук Гр. Без металевих слів і без зідхань даремних // Арка. – 1947. – Ч.1 (Липень). – С. 10 – 13.
4. Павличко С. Теорія літератури / Передм. Марії Зубрицької. – К., 2002. – 679 с.
5. Шерех Ю. Пам'яті поета // Арка. – 1947. – Ч.6 (Грудень). – С. 1 – 2.
6. Шевчук Гр. Історія Едварда Стріхи // Арка. – 1947. – Ч.6 (Грудень). – С. 10 – 15.

### «Arch» ukrainian monthly magazine in postwar Europe.

Lisenko N.

Donbass State Pedagogical University, Sloviansk, Ukraine

*The article deals the philological work of Y. Shevelyov, Y. Kosach, I. Kostetsky published the magazine «Arch». The author of the article lights up on the features of style critics, with the problem of tradition and modernism.*

**Keywords:** UAM (Ukrainian Art Movement), Arch, magazine, pseudonym, tradition, modernism.

## Запозичення у процесі формування військової лексики української мови

Статтю присвячено дослідженню особливостей іншомовної лексики у військовій лексичній підсистемі на прикладі назв зброї, амуніції, споруд. Здійснено аналіз шляхів запозичень та рівень адаптації іншомовної лексики в сучасній українській мові.

**Ключові слова:** військова лексика, запозичення, асиміляція, семантична структура.

Запозичення іншомовних лексичних елементів – один з істотних шляхів збагачення лексичного складу мови. Це пов'язано з тим, що між народами весь час існують певні економічні, політичні, культурні зв'язки, унаслідок яких у кожен мову проникають слова та вирази з інших мов. Найактивніше відбувається процес змін у лексичному складі мови, що зазнає впливу соціальних чинників, а процес запозичення є одним з основних його ознак. У зв'язку з цим проблема вивчення запозичень стає дедалі актуальнішою.

Проблема лексичних запозичень привертала увагу і була предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних учених, зокрема О. Г. Муромцевої, О. А. Стишова, Л. П. Кислюк, О. М. Мороховського, В. М. Русанівського, Л. А. Булаховського, Л. П. Крисіна та ін. У дослідженнях зверталася увага на процеси кількісного та якісного оновлення словника мови, адаптації іншомовних лексем, змін у лексико-семантичній системі мови. Проте багато питань теорії запозичень залишаються суперечливими. Так, на сьогодні ще не існує єдиної думки щодо дефініції поняття "запозичення". На думку Л. П. Кислюк, запозичення – це процес залучення в мову й адаптації запозиченої лексики [3, 8]. О. М. Мороховський вважає, що запозичують не лексеми, а засоби, які модифікуються системою навичок, що склалися в мові [4, 21].

Активізація залучення іншомовної лексики зумовлює різні дискусії як у суспільстві, так і серед лінгвістів. Одні дослідники (О. А. Стишов, Д. Х. Баранник та ін.) вважають запозичення природнім процесом збагачення мови, інші (А. П. Загнітко, П. О. Селігей, В. І. Пілецький, О. М. Палій та ін.) дотримуються протилежної думки і кваліфікують іншомовні лексеми як потік слів, що порушує стабільність та самобутність будь-якої мови.

Незважаючи на значну кількість досліджень проблеми запозичення військової лексики, запозичення у групах назв зброї, амуніції та споруд не були об'єктом самостійного лінгвістичного дослідження.

Мета нашої розвідки полягає в дослідженні джерел, шляхів і механізмів запозичення військової лексики названих груп.

Лексеми на позначення військової справи досить неоднорідні за своїм походженням. Окремі лексичні одиниці беруть свої початки ще від праслов'янської мови: *лук, ніж, пицаль, порох, праця, стріла*.

До давніх належать також запозичення з тюркських мов: *кіш, курінь, бунчук, аркан, нагайка, ятаган, сагайдак, булат, караул*.

Помітну роль у засвоєнні міжнародних термінів практично в усіх галузях діяльності відіграють сучасні романо-германські мови, зокрема: французька, англійська, німецька.

Лексика французького походження є найбільш продуктивною складовою репрезентантів досліджуваної групи військової лексики. З-поміж них виділяємо: 1) номени на означення амуніції, 2) номени на означення військової техніки та її частин, 3) номени на означення зброї, 4) номени на означення військових споруд.

До першої групи відносимо лексеми: *парашут* – "пристрій з куполом, що розкривається у вигляді великої парасольки, для стрибків з літака, спуску вантажів" [5, 421]; *бінокль* – "оптичний прилад, що складається з двох з'єднаних зорових труб; призначений для огляду віддалених об'єктів обома очима" [5, 81]; *медальйон* – "капсула з даними про особу військовослужбовця" [5, 346]; *кіраса* – "металеві лати, що накладалися на спину й груди для захисту від ударів холодною зброєю" [5, 270].

Другу групу ілюструють наступні репрезентанти: *шасі* – "у літальних апаратах – рамна конструкція (з колесами, лижами і поплавками) для переміщення по поверхні під час зльоту та посадки" [5, 651]; *фюзеляж* – "корпус літака, вертольота, планера або іншого літального апарата" [5, 630]; *фрегат* – "сучасний військовий корабель перехідного типу між легким крейсером і ескадреним міноносцем" [5, 627]; *транспортер* – "машина підвищеної прохідності, якою перевозять вантажі, зброю, людей" [5, 583]; *понтон* – "плоскодонне судно з обтічною носовою частиною, прямовисним бортом, з палубою або без неї, що служить опорою тимчасових споруд" [5, 453]; *амфібія* – "бойова

<sup>34</sup> Литовченко Ірина Олександрівна, здобувач, Криворізький національний університет

або транспортна машина (танк, автомобіль), здатна пересуватися суходолом, водою або під водою; літак, пристосований для зльоту й посадки на воді й суходолом" [5, 34].

Лексеми французького походження на означення зброї диференціюємо за підгрупами: а) назви холодної зброї: *еспадрон* – "колюча й рубаюча зброя з вигнутим або прямим клинком" [5, 207]; *арбалет* – "метальна ручна зброя у вигляді лука з дерев'яним ложем та спусковим механізмом" [5, 52]; *кастет* – "вид холодної зброї – металева пластина з отворами для пальців, що затискується в кулак" [1, 528]; *рапіра* – "колюча зброя з довгим і гнучким чотиригранним клинком і держак" [5, 480]; б) назви вогнепальної зброї та її частин: *ежектор* – "механізм у вогнепальній зброї, який автоматично викидає стріляний патрон" [5, 187]; *петарда* – "старовинний розривний снаряд наповнений порохом" [5, 436]; *пістолет* – "ручна вогнепальна зброя з коротким дулом" [5, 441]; *пістон* – "металевий ковпачок з вибуховою речовиною, що запалює пороховий заряд у рушничних, пістолетних патронах" [5, 441]; *фугас* – "заряд вибухівки у водонепроникній оболонці, який закладають у ґрунт, або занурюють у воду" [5, 629].

Приклади, що репрезентують групу номенів на означення військових споруд виокремлюються у підгрупи: а) назви фортечних споруд та їх частин: *бастіон* – "п'ятикутна бойова споруда на фортечному валу для обстрілу підходів до фортеці" [5, 75]; *форт* – "велике замкнуте укріплення; складова частина фортеці" [5, 624]; *равелін* – "допоміжна фортифікаційна споруда трикутної форми, розташована перед огорожею фортеці між двома бастіонами і призначена для додаткового захисту її" [5, 476]; *потерна* – "тунель під землею або всередині масивної споруди" [5, 455]; *капонір* – "фортифікаційна споруда, з якої можна вести фланговий чи косопріцільний артилерійський і кулеметний вогонь у двох протилежних напрямках" [5, 252]; б) назви польових укріплень: *флеш* – "старовинне, переважно польове укріплення з двох фасів, ровів, шанців, які утворювали тупий кут, звернений вершиною до ворога" [5, 618]; *апроші* – "змієподібні й зигзагоподібні земляні рови, що прокладалися для безпечного несподіваного наближення до стін фортеці перед її штурмом" [5, 51]; *фас* – "прямолінійна дільниця фортечної огорожі або польового укріплення з визначеним напрямом вогню" [5, 605]; *траншея* – "вузький, довгий і глибокий рів з двостороннім або одностороннім бруствером для ведення вогню, захисту бійців від куль, снарядів" [5, 585]; *траверз* – "поперечне укриття в окопах, траншеях" [5, 580]; *люнет* – "відкрите укріплення на полі"; в) назви військових споруд спеціального призначення: *аванпост* – "передовий пост, найближчий до противника" [5, 5]; *тир* – "закрите або напівзакрите приміщення, обладнане для стрільби з ручної вогнепальної і пневматичної зброї" [5, 574]; *репер* – "пункт на місцевості або повітрі, за яким проводиться пристрілювання" [5, 496]; *каземат* – "приміщення в оборонних спорудах, яке захищає від снарядів і авіабомб" [5, 243].

Крім номенів французького походження виокремлюємо лексеми на означення назв військової техніки та приладів, що запозичувалися з англійської мови: *торпеда* від англ. *torpedo* – "саморушній та самонавідний снаряд, яким озброєно військові кораблі, підводні човни, літаки-торпедоносці та спеціальні установки берегової охорони" [5, 579]; *танк* від англ. *tank* – "бойова гусенична повністю броньована машина високої прохідності" [5, 563]; *дредноут* від англ. *dreadnought* – "великий панцерний лінійний корабель з далекобійною артилерією" [5, 182]; *базука* від англ. *bazooka* – "легка протитанкова безвідкатна гармата" [5, 69]; *трал* від англ. *minesweep* – "пристрої для вилову мін" [5, 582]; *субмарина* від англ. *submarine* – "підводний човен" [5, 553]; *рейдер* від англ. *raider* – "військовий корабель, що виконує самостійні завдання з метою знищення морських транспортних засобів противника" [5, 490]; *пропелер* від англ. *propeller* – "пристрій, який складається з кількох зігнутих лопатей і приводить у рух мотор літака" [5, 455]; *локатор* від англ. *locator* – "пристрій, яким визначають місце знаходження літака, судна чи іншого об'єкта" [5, 328].

З-поміж англійських запозичень трапляються назви зброї та споруд: а) *бумеранг* – "кидальна зброя австралійських племен, що має форму зігнутої палиці, яка сама повертається до того, хто її кинув" [5, 94]; *томагавк* – "ударна кидальна зброя північно-американських індіанців, що має форму топірця з довгим держак" [1, 1459]; вибухових речовин: *напалм* – "запальвальна суміш" [5, 377]; б) *бункер* – "спеціальне обладнане підземне сховище, укриття від бомбардувань" [5, 95].

Досить помітним пластом військової лексики є запозичення з німецької мови: *бомба* – "розривний снаряд, начинений вибуховою речовиною" [1, 92]; *парабелум* – "автоматичний швидкострільний пістолет" [5, 418]; *патрон* – "з'єднані гільзою куля (снаряд, дріб), пороховий заряд і капсуль" [5, 427]; *ракета* – "літальний апарат або пристрій (снаряд) з ракетним двигуном" [5, 479]; *ефес* – "держак холодної бойової або спортивної зброї, переважно із захисним пристосуванням" [5, 210]; *гауптвахта* – "приміщення для утримання під арештом військовослужбовців" [5, 119]; *візир* – "пріцільне пристосування з прорізом" [5, 107]; *бруствер* – "невеликий земляний насип для захисту бійців від



ворожого вогню й зручнішої стрільби з шанця, траншеї" [5, 92]; *зарин* – "отруйна речовина нервово-паралітичної дії" [5, 214].

Окрему групу у військовій лексиці становлять запозичення з голландської мови, які здебільшого позначають назви військово-морських реалій: *камбуз, гюйс, баласт, штурвал, шлюп, форпост, крейсер, флюгер, флагишок, фал, рубка, рангоут*.

Крім того, в українській мові посіли належне місце й запозичення з грецької (*гексоген, гелікоптер*), латинської (*екстрактор, катапульта, капсуль, детонатор, курвіметр, протектор, цистерна*), італійської (*паранет, паланка, цитадель, галера, фальконет*), іспанської (*наваха*), угорської (*палаш*) мов.

У процесі дослідження виокремлено досить чисельну групу лексем іншомовного походження, які потрапили в українську військову субмову через посередництво інших мов. Так, скажімо, лексеми французького походження *гарнізон* і *порт* потрапили в українську мову через німецьке посередництво. За допомогою західноєвропейських мов засвоювалися лексеми: *динаміт* – "вибухова речовина" [1, 296]; *стилет* – "невеликий кинджал із дуже тонким і гострим клинком" [5, 548]; *панорама* – "оптичний пристрій, що встановлюється на гарматі для наведення на ціль під час стрільби" [5, 417]; *ротор* – "гвинт гелікоптера" [5, 507]; *перископ* – "оптичний прилад для оглядання місцевості з укриттів, бойових машин, підводних човнів, а також для спостереження за процесами у високотемпературних, іонізаційних камерах" [5, 432].

З німецької через посередництво польської мови у військову лексику української мови увійшли лексеми: *гаубиця* – "артилерійська зброя зі стволом середньої довжини, що стріляє навісним вогнем" [1, 225]; *аркебуза* – "старовинна гнотова рушниця, яку заряджали з дула (15 – 16 ст.)" [5, 54]; *куля* – "передня частина бойового патрона" [2, 135]; *казарма* – "спеціальна будівля для розміщення військових частин" [2, 340]; *панцир* – "частина бойового спорядження воїна для захисту тулуба від ударів зброї" [5, 418].

Російська мова мала потужний вплив на розвиток української військової лексики. Як мова-посередник вона трансформувала лексеми:

1) французького походження: *гашетка* – "гачок для спуску зведеного курка вогнепальної зброї" [2, 484]; *автомат* – "ручна автоматична скорострільна зброя" [1, 7]; *лафет* – "станок, на якому закріплюється ствол гармати" [5, 317]; *карабін* – "гвинтівка з укороченим стволом" [5, 253]; *бівак* – "місце розташування військ на відпочинок поза населеним пунктом" [5, 80]; *база* – "територія із зосередженою на ній військовою технікою, спорудами, складами для обслуговування військових частин" [5, 68]; *артилерія* – "сукупність далекобійної вогнепальної зброї (гармати, міномети, реактивні установки) з усім необхідним для їх пересування і дії" [5, 56]; *ангар* – "закрита споруда на аеродромі для зберігання технічного обслуговування й поточного ремонту літаків і вертольотів" [5, 38];

2) німецького походження: *картеч* – "артилерійський снаряд, розрахований на стріляння з невеликої віддалі й наповнений кулями" [2, 396]; *плац* – "майдан для військових стройових занять, оглядів, парадів" [5, 444];

3) англійського походження: *берданка* – "однзарядна рушниця" [5, 25]; *монітор* – "броньований військовий корабель з потужною артилерією, призначений для операцій на річках і поблизу узбережжя" [5, 368].

Іншомовні лексеми, які потрапили в українську мову, передаються в ній завдяки транскрипції чи транслітерації. Терміном "транскрипція" позначають відповідне (адекватне) відтворення звучання слова мови-джерела графемами мови-запозичувача, наприклад: *браунінг, пістон, стилет, маузер, патрон, карабін, парабелум, пістоль*. Домінувальним фактором при такій передачі іншомовного слова є його звучання в рідній мові. Коли ж домінантним фактором обирається графіка, тобто написання іншомовного слова, тоді йдеться про його транслітераційну передачу, наприклад: *вінчестер, напалм, револьвер, шрапнель, галера, артилерія, флотилія, варта, паланка*.

При переході до мови-реципієнта іншомовні запозичення починають видозмінюватися відповідно до її законів. Науковці виокремлюють кілька рівнів асиміляції запозичених слів: графічна, фонетична, морфологічна асиміляція.

Ступінь фонетичної асиміляції варіюється й залежить від того, наскільки близькими за своїм походженням є мова-постачальник нової лексичної одиниці й мова-реципієнт. У споріднених мовах іншомовне слово передається доволі точно. У разі, коли запозичене слово складається зі звуків, що не є притаманними для мови-реципієнта, вони замінюються найбільш близькими звуками, що існують у мові, наприклад, *mousquet* (франц.) > *мушкет*; *armata* (італ.) > *гармата*.

Морфологічну асиміляцію розглядають за граматичними категоріями. Більшість запозичень у сфері військової лексики належать до лексико-граматичного розряду іменників.

Одним із показників ступеня лексичної асиміляції запозичених слів у новому для них мовному середовищі є їх словотворча активність. Лексичні одиниці поступово адаптуються в новій для них мовній системі, асимілюються фонетично, набувають семантичної самостійності та продуктивної сили і слугують дериваційною базою для продукування нових слів за допомогою українських формантів: *ракета* → *ракетний*, *торпеда* → *торпедний*, *танк* → *танковий*, *мушкет* → *мушкетний*, *автомат* → *автоматний*.

У результаті дослідження виявлені матеріальні трансформовані запозичення зі заміною закінчення: *фальконет* (італ. *falconetto*).

До морфологічних способів адаптації іншомовного слова відносимо повне граматичне переосмислення й лексикалізацію. Повного граматичного переосмислення зазнають слова, які в мові-джерелі належать до однієї частини мови, а в українській – до іншої: укр. *артилерія* – 1) вогнепальна колективна зброя, гармати різних конструкцій, що вражає противника з великої відстані; 2) рід військ, основним озброєнням яких є гармати; 3) наука про вогнепальну зброю та її застосування в бою; франц. *artillerie* – "постачати воєнне знаряддя"; укр. *пищаль* – 1) старовинна вогнепальна зброя схожа на рушницю; 2) старовинна артилерійська гармата; псл. *piscalь* від *pisčati* < *piskěti* "пищати"; укр. *ладунка* – патронташ; свн. *laden* – заряджати.

Одним з різновидів переосмислення є явище лексикалізації, тобто перетворення в українській мові в одне слово групи слів з іншої мови: *заківниця* – свн. *hakenbunse*, де *haken* – "гак" і *bunse* – "рушниця"; *гаубиця* – з нім. *havbica* через польську *haubitze* походить від чеської *houf(e)nice* – "дерев'яна гармата, яка купами викидала каміння" від *houfny* – "скупчений"; *арбалет* – з фр. *arbalette* від лат. *arcus* – "лук" і *ballista* – "метальне знаряддя". Номен *лазер* – "прилад для генерування або підсилення монохроматичного світла" походить від англійської лексеми, яка утворена на основі скорочення аналітичної назви (англ. *laser* від *light amplification by stimulated emission of radiation*), аналогічно лексему *радар* – "радіолокаційна станція" запозичено з англійської (*radar* від *radio detection and ranging*).

У розвитку семантичної структури слова спостерігається явище ускладнення його семантики. Цей процес засвідчується і в запозичених лексемах. Так, наприклад, лексема *панцир* у давні часи та за середньовіччя означала "частину бойового спорядження воїна для захисту тулуба від ударів зброї". У сьогоденному армійському лексиконі цей номен має значення "металева обшивка у військових кораблів, поїздів" [5, 418].

У сучасній українській літературній мові досить продуктивним є процес метафоричного переосмислення загальноновживаного слова. Наприклад, у військовій лексиці номен *багнет* – "колюча зброя, яку звичайно насаджують на кінець дула рушниці; штик" у метафоричному переосмисленні за суміжністю реалізується значення "один боєць-піхотинець (при вказуванні на кількість бійців)". Наприклад: *У батальйонах полку лишилося по 15 – 20 активних багнетів* (О. Гончар). У цьому ж переносному значенні реалізується лексема *шабля* – "холодна, переважно кавалерійська зброя з зігнутих сталевим лезом і гострим кінцем" [6, 395]; *А скільки ви можете виставити шабель – сьогодні і в разі повстання* (В. Шкляр).

Крім ускладнення семантичної структури багатозначної лексеми, виділяють ще процес переінтеграції значень, при якому змінюється позиція лексико-семантичних відношень в їх ієрархії. Прикладом такої переінтеграції може бути слово *карабін* – "гвинтівка полегшеної ваги з коротким дулом" (укр.); *carabin* – "солдат легкої кінноти" (франц.) [1, с. 522].

3-поміж іншомовних запозичень є ряд таких, які в мові-оригіналі походили від власних назв, але в широкий ужиток в українській мові увійшли як загальні назви, в основі яких лежать асоціації за суміжністю. Наприклад, безпосереднім зразком перенесення власної назви на загальне поняття є слова, здебільшого іменники, що виникли в результаті переосмислення значення (власна назва винахідника чи власника – загальна назва). Згодом їх переносність нівелювалася, вони почали функціонувати як слова з прямим значенням, наприклад: *браунінг* ← від ім'я конструктора Д. Браунінга, *берданка* ← від ім'я конструктора Х. Бердана, *вінчестер* ← від ім'я конструктора А. Вінчестера, *маузер* ← від ім'я інженерів братів Вільгельма та Пауля Маузерів, *кольт* ← від прізвища американського зброяра С. Кольта, *бікфордів шнур* ← від прізвища англ. інженера У. Бікфорда, *шрапнель* ← від прізвища англійського винахідника Г. Шрапнеля.

Проведений аналіз військових запозичень дозволяє дійти таких висновків:

– процес запозичення іншомовних лексичних одиниць у військовій сфері зумовлений внутрішньомовними (необхідністю позначення нових понять і реалій), а також

- екстралінгвальними чинниками (етапами розвитку військових галузей та мовними контактами, що відбуваються під час війн та військових конфліктів);
- більшість запозичень входить до української військової підсистеми з французької, англійської та німецької мов; значна кількість іншомовної лексики потрапляє до військової субмови через посередництво, зокрема з російської та польської мов;
  - іншомовні запозичення підлягають процесам графічної, фонетичної та морфологічної асиміляції.

### Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. – Ірпінь: ВТФ "Перун", 2005. – 1728 с.
2. Етимологічний словник української мови: [у 7-ми томах] / [упорядн.: Болдирев Р. В., Коломієць В. Т., Лукінова Т. Б. та ін.]. – К.: Наукова думка, 1982. – Т. 1. – 631 с.; 1985. – Т. 2. – 570 с.; 1989. – Т. 3. – 552 с.; 2003. – Т. 4. – 656 с.; 2006. – Т. 5. – 704 с.
3. Кислюк Л. П. Словотвірний потенціал запозичень у сучасній літературній українській мові: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук / Л. П. Кислюк. – К., – 2000. – С. 8 – 11.
4. Мороховський О. М. Деякі питання теорії запозичень / О. М. Мороховський // Мовознавство. – 1984. – №1. – С.19 – 25.
5. Словник іншомовних слів / [уклад. : С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута]. – К.: Наукова думка, 2000. – 680 с.
6. Словник української мови: в 11-ти т. / [Гол. ред. І. К. Білодід]. – К.: Наук. думка, 1970. – Т. I. – 799 с. ; 1971. – Т. II. – 550 с. ; 1972. – Т. III. – 744 с. ; 1973. – Т. IV. – 840 с. ; 1974. – Т. V. – 840 с. ; 1975. – Т. VI. – 832 с. ; 1976. – Т. VII. – 723 с. ; 1977. – Т. VIII. – 927 с. ; 1978. – Т. IX. – 916 с. ; 1979. – Т. X. – 658 с. ; 1980. – Т. XI. – 699 с.

### The loan words in the process of forming Ukrainian military vocabulary

*Lytovchenko I. O.*

*Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine*

*The article is dedicated to research of peculiarities of foreign vocabulary in the Ukrainian military vocabulary on the example of the names of the weapon, accoutrements and buildings. Also its origin and adaptation level in modern Ukrainian language are analyzed.*

**Keywords:** *military vocabulary, loan-word, assimilation, semantic structure.*

*Мелкумова Т. В.*<sup>35</sup>

### Поліфункційність гіпотез (на матеріалі мас-медійного мовлення)

*У статті з'ясовуються особливості реалізації функції гіпотези за умови використання у висловлюванні виражальних засобів синтаксису. Окреслюється комунікативно-прагматична роль стилістичних фігур у сучасному мас-медійному мовленні. Розглядаються функційні настанови текстів, що виконують функцію гіпотези.*

**Ключові слова:** *функція гіпотези, комунікативно-прагматична функція, функційне призначення, виражальні засоби синтаксису, публіцистичний стиль, інформаційне мовлення.*

У сучасній лінгвістиці дедалі посилюється інтерес до прагматичних аспектів мовлення різного функційного призначення. Комунікативно-прагматичні функції та виражальні засоби синтаксису постійно перебувають у колі зацікавлень мовознавців, однак низка питань залишається недостатньо опрацьованим. Так, науковці зробили загалом успішну спробу витлумачити комунікативно-прагматичну функцію мовних одиниць (Е. Азнаурова, Ю. Дітман, Л. Кисельова, Н. Лиса, Н. Перфільєва), типологізувати їхні комунікативно-прагматичні функції (А. Загнітко, Н. Перфільєва, Л. Рижова, М. Скаб, І. Сусов та ін.). Увагу дослідників привертає проблема виражальних засобів синтаксису тому вони сходяться на тому, що майстерне володіння автора тексту синтаксичними виражальними засобами є важливою передумовою комунікативної ефективності мовлення.

Прагматично потужні мас-медійні тексти реалізують різноманітні комунікативно-прагматичні функції, що є засобами впливу на поведінку та свідомість людей у процесі спілкування. Комунікативно-прагматичні функції мас-медійного мовлення поділяються на функції

<sup>35</sup> Мелкумова Тетяна Володимирівна, кандидат філологічних наук, Криворізький національний університет

повідомлювальної та переконувальної настанови. Повідомлювальними функціями є актуалізаційна (нагадування), власне репрезентативна (повідомлення), експозитивна (підстави та аргументи повідомлень), корегувальна, посилювальна (сенсифікуюча), стверджувальна та ін.

До переконувальних функцій належать апелятивна (функція привернення уваги реципієнта), волюнтативна (директивна), експресивна, комісивна (обіцянка), оцінна функція, функція гіпотези [2, 8-9]. При переконанні мовець аргументовано впливає на слухача, намагається змінити його ментальний стан, змусити погодитися з певною думкою, пристати на ту чи ту позицію. Повідомлення має помірнішу прагматичну впливовість. Проте й власне фактуальна інформація здатна змінити погляди, вартісні орієнтири, змодельовати свідомісні стереотипи світобачення. Прагматична сила мовлення підвищується при використанні стилістичних мовних засобів, зокрема синтаксичних [1, 128].

Виразальні засоби синтаксису класифікують залежно від природи виразності синтаксичної моделі. Виразність може бути спричинена розширенням структури (градація, паралелізм,..), її редукцією (безсполучниковість, еліпсис,..), зміною порядку розташування компонентів (інверсія, хіазм,..) тощо. Засоби всіх різновидів увиразнюють мас-медійні тексти, а взаємодія стилістичних фігур ще потужніше посилює прагматичний вплив мовлення.

Тексти, у яких мовець конструює гіпотезу, робить припущення, прогноз, визначає умови, за яких можлива певна подія, реалізують функцію гіпотези. Окрім повідомлювального призначення, функція гіпотези сприяє посиленню переконувального ефекту текстів. Прагматична мета висловлювання «гіпотеза» нечасто реалізується в публіцистичному мовленні; подекуди гіпотези висуваються й авторами інформаційних, переважно коментарних текстів, або запозичуються ними, наприклад, з ораторських промов і наводяться в цитатах. Експлікації цієї функції можуть допомагати виразальні засоби синтаксису, і це посилює прагматичний вплив мовлення різного функційного призначення [3, 86].

Метою статті є визначити особливості реалізації функції гіпотези за умови використання у висловлюванні виразальних засобів синтаксису. Джерельною базою розвідки послужили матеріали газет «Вісті Придніпров'я», «Дзеркало тижня», «Україна молода; виступи учасників телешоу «Один за всіх», «Свобода слова» і «Я так думаю» тощо.

Реалізації функції гіпотези часто сприяють стилістичні фігури, виразність яких ґрунтується на розширенні синтаксичної структури. При висуненні припущень автором тексту ампліфікація нерідко взаємодіє з синтаксичним паралелізмом, як-от: *Ми могли заслухати: а - генерального прокурора, б – голову МВС, в – Харківську міську владу, проголосувати запит, провести парламентське слухання, створити комісію, виїхати* [ЯТД, 17.04.2008]; *І мені здається, зараз і «Наша Україна», і Блок Юлії Тимошенко шукають привід з тим, щоб вийти із цієї коаліції, вийти із цієї ситуації, максимально перекавши провину за провали економічні, соціальні, політичні на своїх колег. Це спостерігається в дискусії і тут в залі, це спостерігається і в Верховній Раді* [ЯТД, 17.04.2008]; *Але не варто забувати й те, що 1979 року саме СРСР розв'язав війну проти Афганістану і якби цієї війни не було, то, можливо б, Усама бен Ладен і не полишав своєї Саудівської Аравії, і не було б ніяких моджахедів, і взагалі ніяких проблем* [Ст, 2001, № 12, с. 100]. У наведених контекстах прагматична мета «гіпотеза» сприяє реалізації повідомлюваної та переконувальної настанов публіцистики. Гіпотеза набуває поліфункційності завдяки інформативності та потужному впливу на свідомість реципієнтів.

Для публіцистичного мовлення характерне поєднання стилістичних фігур при реалізації будь-якої комунікативно-прагматичної функції. Так, анафора й епіфора, об'єднуючись, інтенсифікують функцію гіпотези, наприклад, у такому контексті, побудованому за принципом синтаксичного паралелізму: **Казочка перша: кажуть, спеціально придумали пронумеровані бюлетені з контрольним талоном, аби за номерам на бюлетені та номером талона, який записується в комісії, точно визначати, за кого проголосував виборець. Я знаю, що це брехня...**

**Казочка друга: кажуть, член дільничної виборчої комісії розписуватиметься на виборчому бюлетені, аби знати, за кого людина проголосувала. Я знаю, що це брехня...**

**Казочка третя: кажуть, прозорі скриньки для голосування придумали спеціально для того, щоб бачити, за якого кандидата голосує виборець. Я знаю, що це брехня...**

**Казочка четверта: кажуть, у день виборів на виборчих дільницях будуть вести фото- та відеозйомку, аби бачити, за кого людина віддає свій голос. Я знаю, що це брехня...** [УМ, 28.10.2004]. Наведений текст має і виразно переконувальне спрямування, і насичений репрезентативний зміст.

Посилювати прагматичний ефект публіцистичного висловлювання може анантаподотон – фігура, за якої речення набуває неочікуваного закінчення, як-от: *Корупція стала невід'ємною складовою, своєрідною основою системи державної влади. У цьому сенсі **таке негативне явище може***

*відігравати* і – хоч як це парадоксально – **позитивну роль**, уможливаючи реалізацію завдань, які без корупції залишилися б просто нездійсненними [Ст, 2010, № 5, с. 194]. Цей засіб може допомагати й інформаційному тексту в реалізації функції гіпотези: *Для всіх, хто гірко розчарувався у «єдиному гідному кандидатові у Президенти», «красені, виборчу листівку з портретом якого не соромно повісити на стіну», «високопоставленому кадебісту, який захищав інтереси репресованих» (!), чи як там ще під час президентських виборів іменували Марчука, є хороша новина: можливо, на наступних «великих перегонах» ви зможете висловити Євгенові Кириловичу своє гучне «фе»* [УМ, 01.08.2003]. Анантаподотон (*хороша новина: висловити гучне «фе»*) сприяє виконанню функції гіпотези, оскільки містить іронічно забарвлений прогноз мовця стосовно майбутніх виборів. Ампліфікація характеристик депутата виражає негативне ставлення до нього адресанта (оцінна функція).

Гіпотеза функціонує й у такому інформаційному контексті: *Чомусь здається, якби Прем'єр-міністр визнав, що, мовляв, справді «загальмував» із продовольчою кризою, прогледів, недооцінив, – народ побурчав би трохи, перехилив сто грамів і, можливо, забув чи вибачив* [УМ, 01.08.2003]. Дві низки ампліфікації реалізують різні комунікативно-прагматичні функції. Ампліфікація *загальмував, прогледів, недооцінив* сприяє вираженню негативної оцінки діяльності політика мовцем (оцінна функція). Ампліфікація *побурчав би, перехилив сто грамів і, можливо, забув чи вибачив* допомагає мовцю спрогнозувати, висловити гіпотезу (функція гіпотези). Поліфункційність посилює прагматичний вплив гіпотетичних висловлювань.

Нерідко реалізації функції гіпотези сприяють риторичні фігури. Серед таких помітно вирізняється риторичне питання як у таких публіцистичних текстах: *А може, саме те, що люди моляться різним богам, і є доказом розумності світу, для якого монотонність означала б банкрутство? І, може, майбутнє – за великодушністю?* [Ст, 2001, № 12, с. 75], так і в інформаційному мовленні: (1) *Ми вже якось ставили запитання: а чому б для початку не створити, приміром, спільну корпорацію з розробки Тюменських нафтогазових родовищ?* (2) *Чому ми постійно створюємо якісь концерни й консорціуми з росіянами із використання винятково українських об'єктів народного господарства?* [ДТ, 27.12.2003]. Функцію гіпотези виконує риторичне питання (1). Риторичні питання ампліфікуються, завдяки чому мовець набуває можливості донести до адресата низку прагматичних намірів. Приховане директивне значення можна розпізнати, перебудувавши перше із запитань (*а давайте створимо*). Власне репрезентативну функцію в питанні (2) легко виявити через його трансформацію (випущення питального слова залишає тільки опис співробітництва з росіянами). Контексту притаманна й апелювальна функція.

Стилістичні фігури, що виразні завдяки зіставленню компонентів, нечасто допомагають посилити гіпотезу в публіцистичному тексті: *Немає вже єдиного кандидата. Можливо, буде, можливо, не буде* [ОЗВ, 14.04.2008]; *...виявиться, що потім насправді в Україні є «дві політичні нації»: «західники» (неукраїнці, позаяк перебувають під впливом Заходу) і «українці», які є «справжніми українцями» тією мірою, якою прагнуть воз'єднатися з Росією* [Ст, 2007, № 10, с. 84]. Змодельовані мовцем припущення, у виразненні протиставленням, повідомляють про можливі варіанти розвитку подій, а також є спробами переконати реципієнтів у проблемності висвітлюваного питання.

Поєднання стилістико-синтаксичних засобів допомагає виявленню інтенціонального значення «припущення, гіпотеза» у такому інформаційному контексті: *Може, він згадав, що Червоненко не тільки в Ющенка права ліва рука, а й у його сердечного друга Вадима Рабиновича? Може, в такий спосіб президент-непрезидент компенсує Євгенові Альфредовичу довгограючу-гуляючу чутку про те, що той є громадянином Ізраїлю, а не України? Може...* [УМ, 28.10.2004]. Антитеза з оцінним значенням (*президент-непрезидент*), плеоназм *довгограючу-гуляючу* (посилюється довготривалість чутки; інтенсифікується посилювальна функція), усічення останнього речення увиразнюють мовленнєвий уривок, сприяючи досягненню різних прагматичних цілей (винесення оцінки, посилення характеристики, висловлення припущення).

Функція гіпотези публіцистичного мовлення може бути інтенсифікована використанням стилістичних фігур, для яких характерна зміна порядку розташування компонентів синтаксичної структури. При цьому засоби часто взаємодіють один з одним. Так, анантаподотон може функціонувати разом з інверсією, посилюючи експлікацію функції гіпотези: *Ми якщо не будемо дотримуватись прийнятої процедури ухвалення рішення, тоді це рішення має бути визнано або незаконним, або неконституційним. Тому що, в противному разі, ми можемо опинитись в ситуації, коли абсолютно в незаконний спосіб можуть з'являтися закони* [СС, 13.09.2010].

Рідко задля інтенсифікації функції гіпотези використовуються стилістичні фігури, виразність яких забезпечується використанням графічних та інтонаційних засобів. Наведемо приклад інтерпеляції: *Я,*

*ви знаєте, боявся б коаліції, коли у нас було б все спокійно, коли не було б дискусій. Ми б тоді наламали таких дров, від яких країна і люди не отямлися б* [ВП, 18.06.2010]. Безперечно, інтерпеляція (фігура, в якій автор перериває потік мовлення, щоб звернутися до слухача, щось ствердити чи заперечити) надає апелятивності мовленню, а в цьому разі й посилює прагматичну мету публіцистичного тексту.

Виразно реалізує функцію гіпотези така парцельована конструкція: *А далі риторичне запитання. І що ж міністерство закордонних справ України? Знов виступить із заявою чиновник-дипломат третього ешелону і скаже: вони (Росія) мали право! Закривати, принижувати національну гідність, ліквідувати, забороняти. Сум!* [УНІАН, 27.12.2010]. Інформаційний контекст увиразнений риторичними фігурами (питання, вигук, оклик) й ампліфікацією. Окрім припущення, надфразна єдність виконує такі функції – експресивну (звинувачення), апелятивну (звернення до реципієнтів), оцінну (оцінка окремого аспекту державної політики). Усі ці функції спрямовані на переконання, що не є характерним для інформаційних текстів, основним призначенням яких є інформувати, а при потребі (не за бажанням автора висловити власне бачення) й коментувати повідомлюване.

Отже, тексти, у яких реципієнти ознайомлюються з гіпотезами та прогнозами автора, реалізують функцію гіпотези. Ця комунікативно-прагматична функція експлікується в мовленні переважно за сприяння стилістичних фігур розширення синтаксичної структури (анафора, ампліфікація, паралелізм тощо). Функція гіпотези спрямована на реалізацію не тільки повідомлюваної функційної настанови мас-медійних текстів, а й на коментування / переконання, що забезпечує посилений комунікативно-прагматичний вплив гіпотетичних висловлювань.

### Література

1. Арешенков Ю. Місце інформаційного мовлення в системі функційних стилів / Юрій Арешенков // Східнослов'янські мови в їх історичному розвитку: зб. наук. праць, присвячених пам'яті проф. С. П. Самійленка. – Частина II. – Запоріжжя: ЗДУ, 1996. – С. 125–128.
2. Доленко М. Т. Сучасна українська мова: навч. посіб. / М. Т. Доленко, І. І. Дацюк, А. Г. Кващук. – [3-тє вид., перероб. і доповн.] – К.: Вища школа, 1987. – 352 с.
3. Онищенко І. В. Категорія оцінки та засоби її вираження в публіцистичних та інформаційних текстах: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Ірина Володимирівна Онищенко. – Дніпропетровськ, 2005. – 196 с.

### Використані джерела

ВП	– «Вісті Придніпров'я», обласна газета
ДТ	– «Дзеркало тижня», газета (м. Київ)
ОЗВ	– «Один за всіх», ток-шоу («1 канал»)
СС	– «Свобода слова», ток-шоу (ICTV)
Ст	– «Сучасність», журнал (м. Київ)
УМ	– «Україна молода», газета (м. Київ)
УНІАН	– «УНІАН», Українська національна інформаційна агенція новин
ЯТД	– «Я так думаю», ток-шоу («1+1»)

### Polyfunctionality of hypothesis (on the basis of media speech)

*Melkumova T. W.*

*Kyryvi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine*

*The article deals with the pragmatic role of stylistic figures in journalistic and informational contexts that realize the hypothesis function. It is examined the mass media texts which are powerful tools for influencing on the behavior and consciousness of people in the process of communication.*

**Keywords:** *function hypothesis, communicative and pragmatic function, functional purpose, expressive means of syntax, journalistic style, informative speech.*

**Характер конфликта в интеллектуальном романе Джорджа Мередита «Эгоист»**  
**Научный руководитель: Грузевич Наталья Ивановна, старший преподаватель кафедры**  
**английской филологии**

*В данной статье была сделана попытка определить характер конфликта в романе английского писателя конца XIX - начала XX вв. Джорджа Мередита «Эгоист» как социально - психологического. Иными словами, как внутреннего и как внешнего. Автор статьи проводит анализ влияния литературно – исторической эпохи на появление в литературе образа «Эгоиста» и дает обоснование возникновения этого феномена в английской литературе рубежа веков.*

**Ключевые слова:** эгоизм, конфликт, литературный образ, сатира, викторианская эпоха

Литература, получившая свой рассвет в конце XIX – начале XX столетия в Англии, стала известна мировому литературному наследию как литература эпохи викторианства. Сложные исторические условия, противоборство различных литературных направлений того периода положили начало эпохе реализма в английской литературе. Становление этого направления происходило в борьбе идей с такими современными этому периоду течениями в искусстве как неоромантизм, декаданс, натурализм и было отмечено его утверждением как метода, характерной чертой которого стало изображение внутреннего мира человека, его психологического анализа. Смещение акцентов в сторону психологизма, неизбежно привело к появлению такого жанра в литературе как психологический роман, который и стал характерным для эпохи реализма в литературе Западной Европы конца XIX – начала XX века и который продолжал развиваться в литературе XX века.

Художественному наследию Джорджа Мередита (1828 - 1909), писателя, викторианской эпохи, присущи все характерные черты эстетики реализма рубежа веков, поскольку основными темами романов автора являются: распад индивидуальности, изучение индивидуальностью своей сущности, переживание героями той или иной психологической драмы, взгляд «внутри» себя. Не зря один из романов Мередита и был назван «Эгоист». Но стоит ли рассматривать название романа односторонне, мы и попробуем разобраться в данной статье.

Прежде чем определить характер конфликта в романе «Эгоист» Д. Мередита, сделаем попытку отследить влияние идеалов викторианской эпохи на формирование эстетических взглядов автора. Здесь, на наш взгляд, следует отметить, что идеалы викторианской эпохи долгие годы формировали мораль ни одного поколения и Мередит, являясь современником викторианства, стал выразителем нового отношения своего поколения к институту брака, семьи, гендерным ролям в обществе, однако, все еще пребывая под влиянием укоренившихся в сознании идей эпохи королевы Виктории. Этот факт дает нам основание рассмотреть конфликт в исследуемом романе с точки зрения двух координат – как конфликт внешний и как конфликт внутренний.

Считается, что внешний конфликт подразумевает конфликт героя и общества, в котором он вращается, в то время как внутренний конфликт сосредоточен на борьбе героя со своим собственным «я» или в данном случае со своим «эго».

Итак, роман носит название «Эгоист», а его главный герой - имя сэра Паттерна, что в переводе с английского языка означает «образец». На наш взгляд, в замысле писателя объединить эти два слова для создания образа, просматривается некая ирония автора, которая играет определяющую роль в трактовке данного образа. Как выясняется сэр Паттерн – это – типичный английский джентльмен, глава аристократического рода, а его поместье – модель особого мира, где все существует по неписаным законам владельца. Мередит рисует образ Уиолби Паттерна, как сноба-аристократа. Главный герой настолько захватывает и удивляет осознанием своего совершенства, что его слова: «Я совсем не требую, чтоб мне угождали – единственное, на чем я настаиваю, чтоб меня любили» [4], не вызывают негодование. И наглядный тому пример то, что Сэр Уиолби дарит Летиции Дэйл право восхищаться собой, как утверждает Михальская Н.П.: «на манер королей, которые давали, как известно, особые привилегии кошкам, которым, хоть и не разрешено разговаривать с их высочеством, но не запрещается «вылупливать» на них глаза» [2].

Постепенно Мередит срывает с Эгоиста благочестивые маски, демонстрируя тем самым тщеславие, самонадеянность, претензию на исключительность, за которыми скрываются, лицемерие, отсутствие элементарных человеческих чувств, глупое стремление нравиться «свету», раболепие перед ним.

<sup>36</sup> Наумик Виктория Валерьевна, студентка Мариупольского государственного университета

В ходе исследования удалось выяснить, что эгоизм Уиолби – это не просто черта отдельно взятого персонажа, а характерная психологии английского общества рубежа веков особенность. То есть, конфликт романа, на наш взгляд, вызван не столько восприятием окружающих людей эгоизма героя, сколько конфликтом Уиолби и его невесты Клары Миддлтон, значит межличностный конфликт, но не только. Конфликт интересов также ярко выражен. В основе такого конфликта, как нам кажется, лежат разные взгляды героев на жизнь общества, поскольку Уиолби Паттерн признает исключительно мир банальных залов и гостиных и не уважает сельских тружеников, а Клара соболезнует простым людям, видя в них великодушные и героизм. В ее сознании этот конфликт со временем звучит все с большей силой [3].

Нельзя не согласиться, что в романе четко выписаны амбиции сэра Уиолби. По словам исследователя английской литературы рубежа веков Урнова М.В., амбиции главного героя – это не то, что он про себя думает, как он себя оценивает. Это то, что про него думают другие, за что его ценят и вообще, что требует от него общественное мнение. В его поведении прослеживаются черты «раба условностей». Он ведет себя мерзко и опускается до подлости [3]. Однако, Джордж Мередит оставляет за героем право быть обладателем не только отрицательных черт. Он пишет: «Если мы прибегнем к элементарной анатомии и расщепим Эгоиста на две его составные части, то убедимся, что он достоин не то что оправдания, а быть может, даже и восхищения» [4, 487]. При этом душевные импульсы Уиолби не ведут к душевному развитию, к изменению в его характере, они так и остаются на уровне импульсов. Психике персонажа свойственно что-то автоматическое, поверхностное, неглубокое. Замечая этот автоматизм своего поведения и осознавая несовершенство своей натуры, Уиолби все равно остается снисходительным к себе. Автор иронически пишет про то, что Уиолби «откуда-то сверху смотрит на работу своей душевной механики, которую он мог частично критиковать, но остановить был не в силах» [4].

С точки зрения Урнова образ Эгоиста прозвучал в английской литературе сатирой на английское общество, повлиял на глубинный анализ социальной психологии высших слоев английского общества. Автор сатирически изобразил самого эгоиста и одновременно высмеял пороки героя своего романа. [3].

Как было уже отмечено выше, романы Д. Мередита, появившись в определенную литературно - историческую эпоху, вобрали в себя черты многих романов, но одновременно прозвучали как положившие начало психологическому роману в литературе. Это утверждение как нельзя ярко демонстрирует и прослеживаемый в романе внутренний конфликт главной героини Клары Миддлтон. Автор вновь и вновь возвращается к его описанию на протяжении всего романа: «Клара не могла выбраться из заколдованного круга, она видела свое бессилие, оно ее страшило. Она призывала на помощь все свое отвращение к Уиолби и... вновь возвращалась к сознанию своего бессилия» [4, 250]. Из этого описания можно сделать вывод, что героиня всеми силами пыталась противостоять эгоизму жениха, отвергнуть его, но ей всё меньше и меньше удавалось это делать, в чем четко отслеживается её внутренняя борьба – конфликт сознательного и бессознательного.

Следовательно, с нашей точки зрения, сложно не заметить, что суть внутреннего и внешнего конфликта героев романа достаточно прозрачна и кроме того, искусно представлена Мередитом в романе «Эгоист», который по праву получил характеристику интеллектуального романа рубежа веков поскольку автор обогатил роман новой формой диалога, близкого к диалогу в драматургии. символика в его романах подготовила неоромантизм в английской литературе конца XIX-начала XX в., а литературное наследие Мередита создало предпосылки для развития драматического, психологического и интеллектуального романа XX века [2, 330]. Бадиков В.В. отмечает, что на протяжении всего творчества писатель неизменно стремился к раскрытию наиболее важных и актуальных проблем психологического и нравственного бытия человека [1, 200], а значит, конфликт исследуемого романа в значительной мере зависит от осознания героями себя как личностей психологических с одной стороны, и как личностей социальных - с другой.

### Литература

1. Бадиков В. В. Джордж Мередит - романист. (Принципы изображения человека в романах Дж. Мередита): дис... канд. филол. наук / В. В. Бадиков. – Москва. Институт мир.лит-ры имени А. М. Горького – М., 1984. – 204 с.
2. Михальская Н. П. История английской литературы учеб. пособие для студентов педагог, ин-тов и фак.иностр.яз. / Н. П. Михальская, Аникин Г. В.– М.: Высшая школа, 1975. – 528 с
3. Урнов М. В. Английская проза 70-90 годов ( XIX в.) // История всемирной литературы: В 8 томах / АН СССР; Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького/ М. В. Урнов- М.: Наука, 1994. – 349 с



## Nature of the conflict in George Meredith's intellectual novel "Egoist"

Naumik V.

Mariupol State University, Mariupol, Ukraine

*In this article an attempt was made to determine the nature of the conflict in the novel by the English writer from the late 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> centuries. George Meredith's "Egoist" deals with both social and psychological themes, and so emphasizes both the internal emotions and external appearance of humans. The article analyses the influence of historic literature on the emergence of image as an important theme in the "Egoist" and provides a base for this phenomenon occurring in English literature from the turn of the century.*

**Keywords:** selfishness, conflict, literary figure, satire, the Victorian era.

Потіпак Ю. А.<sup>37</sup>

## Початок модернізму в грецькій літературі

*У статті розглядається явище раннього модернізму в грецькій літературі, осмислюються його характерні риси та особливості, витоки виникнення. Детально характеризуються основні течії та напрями грецької модерністської поезії та прози, їх представники.*

**Ключові слова:** модернізм, новаторство, футуризм, дадаїзм, сюрреалізм

Модернізм – термін, який використовується сьогодні доволі часто в обговореннях щодо літератури ХХ сторіччя, а також усіх форм мистецтва цього періоду. Як усі критичні терміни, він потребує уваги й точності для розуміння творів, у яких він застосовується [4, с. 11].

Модернізм у літературі та мистецтві – надзвичайно складне явище, яке обіймає велику кількість напрямів, шкіл, різних течій, іноді діаметрально протилежних між собою.

У грецькій літературі модернізм з'являється трохи пізніше за західноєвропейський; його розквіт припадає на так зване «покоління 30-х». Під цією назвою у вузькому сенсі (за Г. Теотокасом) розуміють молодь, яка співпрацювала з журналом «Нова література» («*Та Νέα Γράμματα*»). У широкому сенсі до цієї групи відносять усіх молодих письменників, розквіт творчості яких припадає на період 1930-1940 років [6, с. 51-52].

Перший заклик у Греції до культурного зближення з Європою пролунав у 1929 році: у програмному есе «Вільний дух» – згодом визнаному маніфестом грецького літературного модернізму – прозаїк і драматург Георгос Теотокас, який до цього сам певний час прожив у Європі, відкрито закликав молодих інтелектуалів відкинути замкнутий на собі «елліноцентристський» світогляд минулих років, причому не лише в літературі, а й в усій культурі, – та спрямувати свій погляд за кордон, розпочати рівний та вільний обмін ідеями.

Справді, покоління 30-х, з яким зазвичай пов'язують виникнення грецького модернізму (і яке часто називають найзначнішим у грецькій літературі), виявилось тісно пов'язаним з Європою та європейською думкою. Незважаючи на численні відмінності від зарубіжних зразків, грецький модернізм був по суті європейським – і за формою, і за змістом, – адже його прихильники вчилися в Європі та прекрасно розбиралися в її літературі та естетиці. Однак збіг двох течій і виявився скоріше літературно-естетичним, ніж культурним: хоча грецькі письменники користувалися тими самими прийомами, що й європейці, умонастрої в них все ж залишалися зовсім іншими [1].

Аналізуючи величезну бібліографію з початку ХХ ст., А. Аргіріу доходить висновку, що першим роком затвердження терміна «модернізм» треба вважати 1971, а винахідником терміна – Бернара Бергонці [2, с. 244]; усі попередні дослідники (І. Ричардс, Л. Рідінг, Р. Гравз) використовували його як загальноживане слово, не надаючи йому при цьому значення визначення «школи».

Щодо термінології, яка вживалася на грецьких теренах, на початку ХХ століття використовувалися терміни: «*періопрохідство*» («*πρωτοπορία*»), що є перекладом терміна «авангард»), а пізніше – «*нове мистецтво*» («*νέα τέχνη*»), «*новітнє*» («*νεότερη*») та «*сучасне*» («*μοντέρνα*»). Набагато пізніше, у 1979 році у томі «*Νεοτερικοί ποιητές του Μεσοπολέμου*» («Новітні поети періоду 1918-1939 рр.») було запропоновано термін «*новітнє, новаторське*» («*νεοτερική*») як

<sup>37</sup> Потіпак Юлія Анатоліївна, кандидат філологічних наук, старший преподаватель кафедри греческой филологии Мариупольского государственного университета

грецький аналог «модернового» («μοντέρνα») – це слово у Фукідіда означало не лише «новаторське, сучасне», але й «бунтівне, революційне» («ελατιστατικό»), а отже відповідало духу художніх напрямів ХХ століття, які всі носили нищівний характер [2, с. 257]. Термін «модернізм» («μοντερνισμός») був введений порівняно недавно, коли почав вживатися молодими дослідниками, які навчалися за кордоном.

Розглядаючи модерністські напрями у хронологічній їх появі, А. Аргіріу наголошує на тому, що до появи *символізму* можна говорити про наявність літературних «школ». Після появи модернізму майже всі наступні «школи» самоперейменувались у напрями, оскільки серед їхніх намірів, народжених в умовах революційного світосприйняття взагалі, було – «змінити життя» та «перебудувати світ». Тому ці напрями набули канонів прикладної політики, а їхні програми офіційно виголошувались як «маніфести». Модерністське мистецтво, яке не обмежувалося літературою, підвищило роль політики – проїнялося ідеєю діяльності у житті суспільства. Так, дадаїсти хотіли зупинити першу світову війну, модерніст Паунд – замінити Джефферсона на Муссоліні, французькі сюрреалісти – приєднатися до комуністичної революції [2, с. 246].

На початку ХХ століття в Європі з'являється авангардний напрям – *футуризм*, теоретиком якого став італійський поет Ф. Марінетті, що пропагував радикальний розрив з усією культурною традицією. У 1909 році він друкує в паризькій газеті «Фігаро» перший маніфест футуризму. Через рік з'являються футуристичні маніфести італійських художників (У. Боччоні, Л. Руссоло, Дж. Северіні) і музикантів (Б. Прателла та ін.).

Саме маніфести «як жанр, що вміщує програму глобальної переробки Всесвіту», а також створення «всєбічного типу поведінки», є найбільш адекватним вираженням італійського футуризму в галузі словесної творчості. Футуристська естетика, регламентована в маніфестах, базується на антитрадиційності. Футуризм відмовляється від художньої спадщини, протиставляє старій культурі нову антикультуру. Крім цього, італійські авангардисти оспівують механізми, швидкість, любов до небезпеки, зневагу до жінки і війну як «гігієну світу» [2, с. 247].

Незалежно від італійського футуризму в 10-ті роки ХХ ст. розвивається російський футуризм. Його появу знаменують «Пролог егофутуризму» (1911 р.) І. Северяніна та збірка «Ляпас громадському смаку» (1913 р.) поетів-кубофутуристів, які показали, що російський футуризм не має відношення до засад Марінетті. Р. Якобсон пропонував називати російських футуристів «урбаністами», підкреслюючи, що їх ставлення до традицій було діалектичним, а не відкидаючим [2, с. 247-248].

Італійський футуризм з'явився на теренах Греції дещо з запізненням. У 1916 році у журналі «Νέα φύλλα» («Нове листя») був опублікований переклад футуристського маніфесту; там же були перекладені й різні футуристичні тексти. Відомою є поезія 1911 р. Костиса Паламаса «Μελλοντισμός» («Майбутність»). Крім того, у 1922 році Паламас опублікував критичну статтю про футуризм.

Значно пізніше вийшла стаття Фотоса Йофілліса «Футуризм у Греції, 1910-1960 рр.». Проте, якщо розглянути, які футуристичні твори існують у грецькій літературі, результат буде мізерним: А. Аргіріу називає дві поезії Фотоса Йофілліса, до яких дослідниця І. Катсіянні додає одну поезію Лефтеріса Ксантоса [2, с. 264]. Серед прозаїків-футуристів слід зазначити Алквіадіса Яннопулоса, який згодом відіграє значну роль у створенні так званої «Салонікської школи», осередка модерністських студій північної Греції.

Щодо російського футуризму, М. Вітті вважає (і цю думку підтримує І. Катсіянні), що його вплив позначився на деяких поезіях Нікітаса Рантоса (Каласа), зокрема, на поезію «Στρογγυλή συμφωνία» («Кругла симфонія»), присвячену Майдану Омонія. А. Аргіріу, навпаки, вважає Рантоса скоріше експресіоністом [6; 2].

У 1924 р. з маніфестом Андре Бретона з'являється *сюрреалізм*, за яким криється теорія «психоаналізу» та її варіанти щодо людської психіки та її функцій [2, с. 254-255]. Ядро цієї авангардистської школи складають колишні дадаїсти (Бретон, Арагон, Тцара, Супо), так що навіть не завжди можна провести чітку межу між двома течіями. Проте різниця між мистецтвом дада й сюрреалізмом суттєва: якщо дадаїзм у своїй основі був антимистецтвом, антитворчістю, культивував бунт, деструкцію й нісенітницю, то сюрреалізм, навпаки, претендує на глибоке проникнення в сутність життя. А. Бретон у своєму «Маніфесті сюрреалізму» «раз і назавжди» дає визначення сюрреалізму: «Чистий психічний автоматизм, завдяки якому ми хочемо висловити на письмі, усно чи якимось іншим способом фактичне функціонування думки без будь-якого контролю, керованого розумом, поза великою естетичною чи моральною упередженістю» [5, с. 57]. Отже, сюрреалізм прагне до автоматичної фіксації підсвідомого. Митець-сюрреаліст має спиратися на досвід сновидінь, галюцинацій, марень, містичних видінь тощо. Сюрреалісти, які центр своєї уваги переносили на під-

свідомість, сновидіння, транс, дитячі ігри, зазнали чималого впливу теорій З. Фрейда. Сюрреалізм проголосив нові засоби та прийоми творчості. Насамперед – принцип «автоматичного письма», з його парадоксальним, алогічним, випадковим зіткненням думок та образів.

Як уже зазначалося, наприкінці 1920-х – початку 1930-х років в новогрецькій літературі з'являється «Покоління 30-х» – плеяда новогрецьких модерністів, твори яких проникнуті свіжими настроями.

Основна особливість їх поетичної творчості – введення вільного вірша, а також перші спроби в площині сюрреалізму, в той час як у прозу проникають елементи міської фантастики і відображаються деякі модерністські тенденції, зокрема внутрішній монолог. Поезія покоління 30-х років повністю звільняється від впливу народної традиційної пісні. Зразки вільних віршів уперше з'явилися у 20-і роки ХХ століття з творами Папацоніса. На початку 30-х років все частіше поезія публікується у формі вільного вірша: зокрема твори, опубліковані в 1929 році Анастасіосом Дривасом, в 1930 році – збірка «Στου γλυτωμού του χάζι» Теодороса Дорроса, в 1933 році – вірші Ніколаса Каласоса, відомого також під псевдонімом Нікітас Рантос, в 1933 році – Йоргоса Сарантаріса. На відміну від поетів, які пізніше приєдналися до «покоління 30-х», ранні вірші деяких літераторів написані не вільним віршем, а традиційним. Серед них поезії Йоргоса Сеферіса (лауреата Нобелівської премії 1963 року) в перших двох збірках «Στροφή» (1931) і «Στέρνα» (1932), а також Янніса Ріцоса «Трактέρ» (1934) і «Επιτάφιο» (1936). Найбільш важливою віхою в поезії «покоління 30-х» став 1935, з утворенням альманаху «Нова література» («Τα Νέα Γράμματα»), який співпрацював з основними представниками свого покоління, публікуючи твори вищезгаданого Йоргоса Сеферіса, іншого Нобелівського лауреата Одіссеаса Елітіса, а також першого грецького поета-сюрреаліста Андреаса Ембірїкоса. Пізніше в цьому журналі публікували свої поезії, написані вільним віршем, Янніс Ріцос, Нікіфорос Вреттакос, другий за величиною грецький представник сюрреалізму Нікос Енгопулос.

Модерністські пошуки грецьких авторів позначилися й на прозі. Цікавою була діяльність групи письменників «Салонікської школи», яка мала своїм осередком місто Салоніки та журнал «Македонські дні», заснований у 1932 році. Ці письменники були абсолютно байдужими до детального зображення дійсності і надавали перевагу дослідам, зверненим до внутрішнього світу, які були притаманні європейському модернізму 20-х років ХХ століття.

Письменники, що належать до цієї групи, спостерігали на власні очі літературні процеси в Європі, але запозичили найновіший та найрадикальніший спосіб письма, з яким знайомилися під час свого навчання у Франції або Італії у 20-ті роки. Місто Салоніки, географічний центр цієї групи, на той час бурхливо розвивалося і поступово ставало другою столицею Греції. Вперше публікації, присвячені суто модернізму, з'явилися в журналі «Македонські дні», заснованому у 1932 році, і лише за кілька років питанням модернізму почали перейматися афінські письменники (журнал «Трете око», заснований у 1935 році). Серед іноземних письменників, твори яких були перекладені та обговорювались на сторінках цих журналів, були Едуард Дезарден (який вважається засновником у 1887 році «внутрішнього монологу»), Джеймс Джойс, Стефан Цвейг та Райнер-Марія Рільке.

Основними членами «Салонікської школи» стали: новеліст Алквіадіс Яннопулос (1896-1981), який у попереднє десятиліття під псевдонімом Alc Gian деякий час брав участь в італійському футуристичному русі, Георгіос Деліос (1897-1980), на думку якого обов'язок романіста ототожнюється з «таємною та безшумною внутрішньою драмою літератора, який прагне єдності себе», невтомний новатор Стеліос Ксефлудас (1901-1984) та, нарешті, Нікос Гавріїл Пендзікіс (1908-1992), єдиний з групи, слава якого перетнула вузькі рамки його кола. Тісно співпрацював з цим об'єднанням своєрідний письменник Янніс Скарїбас (1893-1984), який жив і творив у Халкіді, а також Янніс Бератис (1904-1968), єдиний афінянин у групі, автор роману «Діаспора» (1930), важливість якого лише недавно почала визнаватися. Більш вільні зв'язки з цією групою можна помітити у незакінченому романі Йоргоса Сеферіса «Шість ночей на Акрополі», початок якого відноситься до 1926-1928 рр., і який, як і перша книга Ксефлудаса, має форму щоденника [3].

Дія в усіх цих романах та оповіданнях розвивається не у традиційному сільському оточенні і не у міському світі, що змінюється, а на друкованих сторінках. Традиційні зав'язки та сюжети поступилися місцем неконтрольованим розумовим заворушенням головного героя. Хоча часто внутрішній монолог для письменників цієї групи вважається чимось на кшталт фірмового знаку, у дійсності ця техніка мала досить обмежене вживання у 30-ті роки.

Більш важливим за технічні прийоми, що впроваджувалися у твори, був той факт, що письменники явно відкидали традиційні канони романічної оповіді. Вони не вважали оповідь засобом для зображення жахливих подій або трибуною, з якої вільно порушуються сучасні суспільні та

філософські питання. Навпаки, за допомогою оповіді вони намагаються створити альтернативну дійсність, утворену лише зі слів сторінки.

Переважає більшість письменників «покоління 30-х» створили свої найголовніші твори протягом довоєнного десятиліття. Для зарубіжних дослідників вони майже невідомі, а відтак, відкривають простір для подальших досліджень.

### Література

1. Макридж П. Греческая литература в эпоху глобализации [Электронный ресурс]/ П. Макридж, Е. Яннакакис // Иностранная литература. – 2008. – № 2. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/inostran/2008/2/ma16.html>
2. Αργυρίου Α. Ο μοντερνισμός στην ελληνική λογοτεχνία: οι αφετηρίες, οι αρχές και η διάρκεια του / Α. Αργυρίου // Μοντερνισμός: Η ώρα της αποτίμησης; Σειρά διαλέξεων. – Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας (Ιδρυτής: Σχολή Μωραΐτη). – Αθήνα, 1996. – Σ. 243 – 278.
3. Beaton R. Εισαγωγή στη Νεότερη Ελληνική Λογοτεχνία, Ποίηση και Πεζογραφία, 1821-1992. – Αθήνα: Εκδ. Νεφέλη, 1996. – 457 σ.
4. Faulkner P. Μοντερνισμός / P. Faulkner. – Αθήνα: Εκδ. Ερμής, 1982. – 149 σ.
5. Bigsby C. W. E. Νταντά και σουρρεαλισμός / C.W.E. Bigsby. – Αθήνα: Εκδ. Ερμής, 1972. – 127 σ.
6. Vitti M. Η γενιά του τριάντα. Ιδεολογία και μορφή. – Αθήνα: Εκδ. Ερμής, 1995. – 355 σ.

### Early modernism in greek literature

*Potipak J. A.*

*Mariupol State University, Mariupol, Ukraine*

*The article deals with the phenomenon of early modernism in Greek literature, its distinctive features, characteristics and origins are being conceptualized. Detailed characteristics of the major trends and directions of Greek modernist poetry and prose, as well as their representatives are pointed out.*

**Keywords:** *modernism, innovation, Futurism, Dadaism, Surrealism.*

*Щербатюк В. С.*<sup>38</sup>

### Способи використання синонімів у мовотворчості Ліни Костенко

*У статті досліджено стилістичні особливості функціонування лексичних синонімів у творах української поетеси Ліни Костенко. Окремлено основні способи використання синонімів, що трапляються в мові авторки. На основі семантико-функціонального аналізу розглянуто випадки одиничного, контактного, рамочного, градаційного розміщення синонімів, а також прийом здвоєння синонімічних слів, що перегукується з фольклорною традицією.*

**Ключові слова:** *синоніми, одиничне, контактне, дистантне, рамочне, градаційне розміщення.*

Важливим стилістичним засобом у мові художнього твору виступають синоніми, які сприяють точному відтворенню авторської думки. „Багатство синонімів – одна з типових ознак багатства мови взагалі. Уміле користування синонімами, тобто вміння вжити саме те слово і поставити саме на тому місці – невід’ємна прикмета хорошого стилю, характерна риса справжнього майстра” [6, 51].

Ліна Костенко – видатний майстер поетичного слова. Кожний синонім, ужитий у текстах її поетичних збірок, є свідченням мовного таланту авторки, глибини її індивідуальної поетики.

Метою статті є дослідження основних способів використання синонімів у мовотворчості Ліни Костенко.

Поставлена мета передбачає виконання таких завдань: 1) виявити основні лексичні одиниці, що репрезентують синонімічні ряди в мові поезій Ліни Костенко; 2) здійснити аналіз синонімічної лексики поетеси, щоб встановити способи використання синонімів в організації художнього світу Ліни Костенко.

Спостереження над синонімікою поетичної мови Ліни Костенко свідчать, що синоніми тяжіють один до одного, уживаються спільно, при цьому різні способи їхнього зв’язку вказують на активізацію деяких елементів їхнього значення. Характеризуючи синоніми в художніх текстах поетеси, важливо виявити способи введення синонімів у текст.

<sup>38</sup> Щербатюк Вікторія Станіславівна, старший викладач кафедри української мови та літератури, Донбаський державний педагогічний університет

Науковці вказують на такі способи використання синонімів: *одиничне* розміщення, *контактне* (розташування слів у безпосередній близькості одне від одного), *дистантне* (розташування мовних одиниць на певній відстані), *рамочне* (синонімічні слова починають текст або фрагмент і закінчують його), *градація* (розташування слів, при якому кожне наступне слово містить у собі підсилення / послаблення смислового чи емоційно-експресивного значення), *здовоєння* синонімів.

Зупинимося на тих способах використання синонімів, які трапляються в поетичних текстах Ліни Костенко.

*Одиничне використання синонімів.* Спостереження показують, що у творах Ліни Костенко переважають синоніми, використані поодинокі. Уживання ядерного слова переважає, бо саме воно слугує для типового позначення певного явища. Інші синоніми, марковані в тому чи тому відношенні, використовуються рідше й частотою поступаються в поодинокі використанні. Наприклад, у збірці „Поезії” прикметник *зелений* (ядерне слово) використано 15 разів („Коли маки у травах жевріють, коли хвилями грає море, – голубе, *зелене*, рожеве підіймається саяво вгору” [5, 12]; „Вікно рожеве і *зелене*” [5, 20] тощо), а синонімічний йому прикметник *смарагдовий* лише двічі („*Смарагдові* сонячні причали...” [5, 160]; „Над серцем бринить самоцвіття смуг – синіх – рожевих – янтарних – *смарагдових*, – і білий голуб описує круг, програвши крилами гаму райдуги” [5, 339]), один раз *попелясто-зелений* („Світло якесь примарне... Якесь *попелясто-зелене*...” [5, 159]).

Діапазон окремого, самостійного використання синонімів дуже широкий. Цей спосіб уживання свідчить про помітну різницю синонімів, про образність, яскравість внутрішньої форми, про достатність найближчого чи загального контексту для актуалізації особливих ознак синонімів, про характерне утворення в мові індивідуальних синонімів та спаяності контексту або про велику близькість значень синонімів тощо [1, 58-59].

*Дистантне розташування синонімів.* Трапляються в поетичних творах Ліни Костенко випадки вживання синонімів дистантно, при якому синоніми стоять на відстані один від одного, але при цьому зберігають смислові зв'язки між собою і виступають засобами організації тексту: „В мира табун, а у Леська – й *шканини*. Вдовиний син, замріяна душа, – вже сотня їхня вийшла із Опішні, а він біжить за ними, як *лоша*, і гірко думи думає невтішні, – що як же так, в похід йому пора, сімнадцять літ, а він сидіти буде?! Якби *коня* позичити в чмира, а шаблю він і в битві роздобуде!.. Його піймав хазяїн у степу. З чужою в суд приведений *конякою*, він пояснив, що квапився в похід, отож не встиг чмира сказати „дякую” [4, 129]. Дистантне розташування синонімів *шканина – лоша – кінь – коняка* не розпорошує авторську думку, а організовує структуру тексту, у якому нейтральні слова вдало поєднуються з розмовною лексикою.

*Рамочне розміщення синонімів.* Поодинокі в поетичних текстах Ліни Костенко трапляються контексти з рамочним використанням синонімів: „*Багато* справ ще у моєї долі. Коли мене снігами занесе, тоді вже часу матиму *доволі*” [3, 5]. Синонімічні прислівники *багато – доволі* починають фразу й закінчують її, посилюючи філософський зміст поезії.

*Контактне розміщення синонімів.* Конструкції з контактним уживанням синонімів досить поширені в поезіях Ліни Костенко. Вони посилюють емоційний вплив на читача, а також служать для увиразнення ритмомелодики тексту. Слова в контактній конструкції стоять поруч, а тому мають тісні контактні зв'язки між собою. У творах Ліни Костенко синоніми при контактному розміщенні переважно виступають однорідними членами речення, що посилює авторську думку: „Був *женило*, *джигун*, не послідний таки *бабодур*” [2, 58]; „І десь там *юрми*, *натовпи*, там *люди!*” [4, 30].

Трапляються випадки вживання синонімів з єднальним сполучником *і*. Використання синонімів у такій конструкції посилює окреме їх сприйняття, бо сполучник поєднує семантично й граматично незалежні, рівноправні одиниці: „Кого захочете, того собі й з'їсте. Відійдете, *гладкі і трембухаті!*” [2, 29].

*Градація.* Найпоширенішим способом поєднання синонімів у поетичній мові Ліни Костенко є градація. Слова, пов'язані градаційним відношенням, можуть розташовуватися у двох напрямках щодо ядерного слова – у висхідному (позитивне забарвлення) й у спадному (негативне забарвлення). Виникає взаємне або перехресне уточнення, при якому кожний наступний член градаційної конструкції деталізує попередній.

Розглянемо приклад висхідної градації: „О, як їм *їлося*, *вминалося*, *хрумтілося* із мокрих жмень!” [3, 117]. Нейтральне слово *їлося* конкретизовано наступним словом *вминалося*, що позначає „їсти швидко, зі смаком, жадібно, багато”. Щоб створити емоційну напругу, авторка вводить у контекст третій синонім *хрумтілося*, який різниться від попередніх не лише інтенсивністю дії, але й додатковим семантичним компонентом: не просто *їсти*, а *жувати з хрумкотом*.

Інший приклад: „І раптом дощ. І злива. І гроза [2, 8]. Градаційне посилення зростає від ядерного слова *дощ* (опади у вигляді краплин води) до збільшення інтенсивності опадів → *злива* (дуже сильний дощ), і як результат → *гроза* (дощ з блискавкою і громом, великим вітром).

Градаційний фактор часто виявляється тоді, коли в одному контексті поєднані лексичні й контекстуальні синоніми: „А найстрашніше, що пече, як жога, перевертає душу від жалю: *невірного, брехливого, чужого, огидного*, – а я ж його люблю!” [4, 64]. Кожне наступне контекстуальне слово посилює ступінь експресивності: авторка розгортає значення слова *невірного*, додаючи до нього слова *брехливого, чужого, огидного*, створюючи емоційну напругу тексту.

Таке підсилення характеристики, доповнення й збагачення думки з градацією наростання міри ознаки, інтенсивності дії за допомогою синонімів називається *ампліфікацією*.

Майстерно використовує Ліна Костенко засіб ампліфікації дієслівних синонімів у романі у віршах „Маруся Чурай”: „*Поліг, загинув, вбитий* молодим” [4, 125]; „...Уже, мабуть, молебень відслужили! І заридали дзвони, загули! – Це ж там за браму хлопців провели” [4, 29]. Функціонуючи у взаємодії, синоніми в наведених прикладах підкреслюють, експресивно посилюють думку.

Спадну градацію також спостерігаємо у поетичних творах Ліни Костенко: „Він жує, *ремігає*. Він од гніву кипить” [3, 158]; „І *найманець, чужак*, якась *продажна шкура*, мечем йому той хрест у груди вгородив” [2, 97]. Схематично спадна градація наведених прикладів виглядає так: *жує* → *ремігає*; *найманець* → *чужак* → *продажна шкура*.

*Прийом здвоєння синонімів.* Засобом підвищення емоційного впливу на читача у творах Ліни Костенко виступає сполучення синонімічних слів, яке перегукується з фольклорною традицією.

У поетичній мові Ліни Костенко трапляються попарно вжиті:

а) іменники: *ніфія-сидуха* („Вона уже ходила і до *ніфії*, спитать про мужа: як він там у Скіфії? Вона питала *ніфію-сидуху*, що як же так, ні слуху ані духу?” [3, 445]); *коник-стрибунець* („Ще й інші є гіпотези і версії – що бог Папай був скіфам праотець, що ніби скіфи – вихідці із Персії, тут корінний лиш *коник-стрибунець*” [3, 425]);

б) дієслова: *думати-гадати* („То що ж ми будем *думати-гадати*, як і про це закон є акурат” [4, 21]; „...Проплакала всю ніч, щоб не почувла мати, і *думала-гадала* без кінця” [5, 258]); *сікти-рубати* („– Раді б ми тебе між коні узяти, – Буде азовська орда доганяти, Буде упень *сікти-рубати*, Назад у Озов-город завертати, Ніяк нам буде утікати” [3, 522]).

Використання таких елементів у творах Ліни Костенко мотивується стилістично. Вони доповнюють та увиразнюють висловлення, надають йому певного стилістичного забарвлення.

Отже, у поетичних творах Ліни Костенко поширені різні способи стилістичного використання синонімів.

1. Найбільш широко в мовотворчості поетеси представлені одиничне використання синонімів (наприклад, усі слова, що входять у синонімічний ряд з ядерним словом *розум* (*ум – глузд – клепка – кебета*) трапляються поодинокі, з кількісною перевагою ядерного слова *розум*) та контактні конструкції (сполучникові – *гладкі і трембухаті*, безсполучникові – *женило, джигун, бабодур*, рідше „...*нема нічого. Пустка. Порожнеча*”).
2. Трапляються випадки розташування синонімів на відстані. У таких конструкціях вони переважно виступають у ролі другорядних членів речення (*шкапини – лоша – коня – конякою*), рідше – в ролі предикатів (*їсти – плямкати*).
3. Для рамочного розміщення синонімів характерне поєднання слів, які починають контекст чи фрагмент та закінчують його (*багато – доволі*).
4. Велику інтенсивність ознаки та емоційність виражають слова, що градаційно поєднуються в тестах Ліни Костенко (градація висхідна – *ілося, вминалося, хрумтілося*; спадна – *жує, ремігає*). Таке нанизання синонімів спричиняє ампліфікацію (*поліг – загинув – вбитий*).
5. На основі контрасту Ліна Костенко стилістично увиразнює різноманітні зближення й зрощення (*коник-стрибунець, думати-гадати*), які традиційно використовуються у фольклорі.

### Література

1. Гречко В. А. Лексическая синонимика современного русского литературного языка / Гречко В. А. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та. – 1987. – 152 с.
2. Костенко Л. В. Берестечко: [історичний роман] / Ліна Василівна Костенко. – К.: Укр. письменник, 1999. – 157 с.
3. Костенко Л. В. Вибране / Ліна Василівна Костенко. – К.: Дніпро, 1989. – 559 с.
4. Костенко Л. В. Маруся Чурай: [іст. роман у віршах] / Ліна Василівна Костенко. – К.: Дніпро, 1982. – 135 с. (Серія „Романи й повісті”, №2).

5. Костенко Л. В. Поезії / Ліна Василівна Костенко. – Baltimore-Paris-Toronto: Українське Видавництво СМОЛОСКИП ім. В. Симоненка, 1969. – 357 с.
6. Курс сучасної української літературної мови: В 2 т. / [за ред. Л. А. Булаховського]. – К.: Рад. шк., 1961. – Т.1. – 519 с.

**Methods of the use of synonyms in speech and creation by Lina Kostenko  
Shcherbatyuk V. S.**

*Donbass State Pedagogical University, Sloviansk, Ukraine*

*The stylistic features of the functioning of lexical synonyms in Ukrainian poetess Lina Kostenko's works are examined in the article. The basic ways of use of synonyms that occur in the language of the author are also outlined. The individual, contact, framework, tonal placements of synonyms and the method of doubling of synonymous words that echoes the folk tradition are examined in the article on the base of semantic-functional analysis.*

**Keywords:** *synonym, individual, contact, distant, framework, tonal placements.*

**Шутова М. О.**<sup>39</sup>

**Лінгвокультурні чинники формування національної свідомості українців**

*В статті розглядаються лінгвокультурні чинники формування національної свідомості українського народу. Визначається поняття національного мовного етикету як джерела формування мовленнєвого типу особистості. Розглядається мовний стереотип в контексті досліджень мовної картини світу. Аналізуються особливості лінгвокультурної конотації фразеологізмів як стереотипів мовної поведінки і менталітету українського народу.*

**Ключові слова:** *мовний етикет, мовний стереотип, мовна картина світу, фразеологізми.*

На даному історичному етапі людство переживає процес світової глобалізації, що змушує кожну освічену людину слідкувати за вимогами часу. Цей процес стосується багатьох професіоналів, які працюють у сфері лінгвістики, зокрема викладачів іноземної мови та перекладачів. Міжкультурне спілкування як сфера діяльності філологів вимагає від них чіткого усвідомлення та розуміння не лише іншого менталітету й обізнаності в області понять та явищ, притаманних певній культурі, а й вмінні правильно їх застосувати в процесі мовленнєвої діяльності.

Метою статті є описання лінгвістичних та культурних чинників формування національної свідомості українського народу, з'ясування лінгвістичної сутності джерел етнічної та національної самосвідомості та їхнього впливу на соціальні й державотворчі процеси в Україні, визначення методів і механізмів впливу лінгвістичних та культурних чинників на суспільну свідомість з метою поглиблення розуміння сутності національних цінностей.

Проблема «мова і культура» має багато аспектів. Лінгвістичний аспект проблеми є, принаймні, двоплановим, оскільки мова і культура постійно взаємодіють. Культура виступає проти природи, вона є продуктом соціальної, а не біологічної діяльності людини. На відміну, мова є явищем і культурним, і природним. Безсумнівно, мова є одним з головних досягнень соціальної історії людства, однією із складових культури та її знаряддя. Однак, з іншого боку, в самій сутності мови, серед вагомих характеристик мовної структури відбивається біологічна природа людини. Природа визначає найбільш суттєві риси мови, її закономірності та сприйняття. Культура – зміст мови.

В культурі кожного народу є загальнолюдський та етнонаціональний компонент. Так саме і в мові є відображення як загального, універсального компонента культур, так і культурна самобутність народу. Універсальний семантичний компонент обумовлений єдністю картини світу народами різних культур. Усі мови відрізняють того, хто говорить і слухає; в усіх мовах є питання і ствердження; модальні та емоційні відтінки, позитивне та негативне ставлення, визначення абстрактного та матеріального. Саме в цьому полягає міжкультурна єдність мовного спілкування та основа взаєморозуміння носіїв різних мов.

Специфікою мови кожної культурної спільноти визначається система символів, образів, етикетних форм спілкування тощо.

<sup>39</sup> Шутова Марія Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна

Етикет (фр. *Etiquette* – ярлик, етикетка) – сукупність правил поведінки, які регулюють зовнішній прояв людських взаємовідносин (обходження з оточуючими, форми звертання та привітань, поведінка в громадських місцях, манери та одяг). Етикет – складова частина зовнішньої культури людини та суспільства. В неї входять ті вимоги, які набувають характер більш-менш суворо регламентованого церемоніалу та визначена форма поведінки, здійснення яких має особливе значення.

Під мовним етикетом ми розуміємо «систему стійких формул спілкування, що пропонуються суспільством для встановлення мовленнєвого контакту співрозмовників, підтримки спілкування у вибраній тональності відповідно до їх соціальних ролей і рольових позицій відносно один одного, взаємних відносинам в офіційній і неофіційній обстановці» [4, 413].

В основі мовного етикету, як функціональної системи мовних одиниць, лежить і функція спілкування (комунікативна), і функція вираження думки.

Норми і правила поведінки, які сповідує суспільство – відтворюють рівень її зрілості, досконалості, цивілізованості і самодостатності. Людські відносини відображають сутність народного менталітету та характеру. Українці здавна мають притаманні характеристики – доброту, чутливість, гуманізм, етичну культуру, що призвели до розвиненої системи мовленнєвого етикету, в підґрунті якого – прагнення до порозуміння, згоди та доброзичливості. Загальноукраїнські норми та правила мовленнєвого етикету поширені на всіх теренах розселення українців. Але поряд з ними використовуються і дещо інші засоби ввічливого спілкування, які спираються на місцеві традиції, звичаї, обряди та переконання. Такі норми та правила у поєднанні з загальноукраїнськими, формують мовленнєвий тип особистості.

Як відомо, суспільство визначає певні стандартизовані норми соціальної поведінки (в тому числі і мовленнєвої), які визначаються уявленнями про моделі поведінки в конкретних ситуаціях. Для того, щоб функціонувати як єдине ціле, як комплекс соціальної системи, суспільство повинне встановити стабільні, незмінні рамки поведінки. Саме такими рамками і є етикет – система правил зовнішньої культури людини, її поведінки, пристойності, гарним тоном. В суспільстві етикет функціонує в двох основних формах поведінки – вербальній та невербальній. Як правило, обидві форми тісно пов'язані та взаємозалежні. Якщо етикет, як встановлений у суспільстві набір правил, визначає нашу зовнішню поведінку в соціумі, то мовленнєвий етикет можна визначити як регулятор поведінки нашої мови.

Під мовленнєвим етикетом розуміють мікросистему національно специфічних сталих формул спілкування, які ствержені та схвалені суспільством для встановлення контакту співрозмовників, підтримування спілкування в певній тональності. Такі постійні формули, або стереотипи є типовими конструкціями, які використовуються в найпоширеніших побутових ситуаціях. Тобто, набір типових ситуацій призводить до виникнення мовленнєвих засобів, якими послуговуються такі ситуації. Рівень уніфікації мовленнєвої одиниці безпосередньо залежить від частоти її використання.

Мовленнєва ситуація виникає при участі мовника – «я» та адресата-співрозмовника – «ти». Етикетна ситуація завжди діалогічна, тому що забезпечує спілкування, навіть, якщо її учасники розділені часом і простором. Мовна ситуація, в якій існує мовний етикет – це ситуація безпосереднього спілкування комунікантів, що обмежується прагматичними координатами Я – ТИ – ТУТ – ЗАРАЗ, які організують ядро поля мовленнєвих одиниць мовного етикету.

Правила мовного етикету, що витворювались протягом століть українським народом, становлять особливу групу стереотипних, стійких формул спілкування, що реалізуються в основному в одиницях лексичного ("Добридень!", "Вибачте", "Дякую", "Прощайте!", "Добраніч!" тощо), фразеологічного ("Ні пуху, ні пера") і частково морфологічного рівнів (вживання займенникових і дієслівних форм шанобливої множини, наприклад: "Ви чарівні"; "бабуся стомилася"; "тато казали" і т. ін.

Кожна людина повинна дбати не тільки про культуру свого мовлення, а й про мовний етикет (сукупність мовних засобів, які регулюють нашу поведінку в процесі мовлення). С.К. Богдан зазначає, що "мовний етикет українців є унікальною, універсальною моделлю їх мовної діяльності" [3, 432].

У кожному суспільстві етикет поступово розвивався як система правил поведінки, система дозволу й заборон, що формують загалом моральні норми. Етикет і мовлення тісно пов'язані між собою. Манера мовлення, стиль, дозвіл чи заборона говорити одне й не говорити інше, вибір мовних засобів як маркер приналежності до певного середовища – все це наявне в наших мовленнєвих виявах. Мовленнєвий етикет можна визначити як правила, що регулюють мовленнєву поведінку.

Система мовленнєвого етикету складається з усіх можливих етикетних формул. Структура його визначається такими основними елементами комунікативної ситуації як: звертання, привітання,



прощання, вибачення, вдячність, прохання, знайомство, запрошення, пропозиція, порада, згода, відмова, співпереживання, комплімент, присяга, похвала тощо. Серед них виділяють такі, що використовуються при встановленні контакту між співрозмовниками — формули звернень і привітань; при підтримуванні контакту— формула вибачення, прохання, подяки тощо; при припиненні контакту – формули прощання, побажання. Дані етикетні ситуації були виділені Н.І.Формановською - автором численних робіт про сучасний російський мовний етикет.

Спираючись на комунікативну функцію мови, Н.І.Формановська виділяє спеціалізовані функції мовного етикету, а саме: налагодження контакту, що регулює відносини, емоційно-модальну функцію й функцію орієнтації на адресата [7, 113].

Н.І. Формановська при цьому відзначає, що при розгляді функцій мовного етикету можна розібратися в тім, яке місце мовний етикет займає в спілкуванні, яку роль він грає в мовному спілкуванні і як він включається в загальний контекст комунікації [6, 14].

Структура мовленнєвого етикету кожного народу є національно специфічною. Визначалася вона під впливом різних видів психологічних, соціально-політичних, культурологічних факторів. Стереотипна ментальна модель мовного етикету залежить від тріади “етнос – мова – культура”. Нагадаємо, що “стереотип” як наукове поняття і об’єкт наукових досліджень належить до активно вживаних у сучасних мовознавчих працях, зокрема в оно- і семасіології, лінгвостилістиці, і передусім у тих, які межують з іншими науками – етнографією, етнологією, етнопсихологією, і присвячені вивченню етнолінгвістичної системи національної мови, з’ясування етномовного бачення світу, опису обрядів і ритуалів, аналізу поведінкових архетипів тощо [1; 2; 8]. З огляду на це поняття “стереотип” набуває різного змісту і функцій залежно від сфери наукового використання.

У лінгвостилістиці, зокрема, поняття “стереотип”, “стереотипність” часто використовується як рівнозначне принципів стандартизованості і є “однією з визначальних властивостей жанру, пов’язаних із його нормативністю. Той чи інший конкретний жанр (твір якого-небудь жанру в час його створення) завжди орієнтується на зразок, на визначену його модель. Під стереотипом узагальнено розуміється “уявлення про предмет, сформоване у певному суспільному досвіді, яке визначає, чим є предмет, як він виглядає, як функціонує, як трактується людиною і т. д. ... а також уявлення, зафіксоване в мові, доступне через неї, що належить до загальних знань про світ [5]. У контексті досліджень мовної картини світу стереотипи поєднують сприйняття, мислення і мову. Вони є константами мовної картини світу, які поєднані з побутовим уявленням про світ, зафіксоване цією мовою.

Мовні відмінності, що зумовлені різноманітністю культур, безпосередньо пов’язані з екстралінгвістичною реальністю і найсуттєвіші в лексиці та фразеології.

Вся система мови розвивається й видозмінюється із часом. Щось втрачається, а щось, навпаки, здобувається в процесі постійної мовленнєвої еволюції. Від користувачів мови потрібне вміння орієнтуватися в багатстві мови, у його невлених, але так необхідних для точного вираження, думках і почуттях, відтінках значень. Потрібне вміння орієнтуватися в нормативних варіантах висловлювань, які виробляються мовою в процесі їх багатовікового розвитку. Носії мови легко виділяють одиниці мовного етикету й відчувають необхідність їхнього вживання, тому що соціально-визначені ситуації вимагають функціонально-визначених знаків.

Фразеологізми, які відображають у своїй семантиці довгий процес розвитку культури народу, фіксують та передають від покоління поколінню культурні відносини та стереотипи, еталони та архетипи. Це душа кожної національної мови, в якій відображено дух та своєрідність нації.

Фразеологія є фрагментом мовної картини світу. Фразеологічні одиниці завжди звертаються до суб’єкта, тобто виникають вони для інтерпретації, оцінювання та висловлювання відношення до навколишнього світу. Саме це і є характерною рисою фразеологізмів, на відміну від інших номінативних одиниць.

В. Н. Телія пише, що фразеологічний склад мови віддзеркалює національну лінгвокультурну свідомість [5]. Своєрідність фразеологізмів полягає в тому, що вони містять в собі комплекс уявлень носіїв мови про той чи інший еталон, концепт чи стереотип національної культури. Саме фразеологізми відображають особливе ставлення до навколишнього світу, до ситуації носіями певної мови. Наприклад, інформацію про життя українського народу – *моя хата з краю*, про етикет *бити чолом, молоти язиком*, про традиції та звичаї – *дати гарбуза, вернутися з рушниками, відкупні куми, вити вильце, глечики полоскати*.

Не слід забувати, однак, що різні види фразеологізмів, про що наголошувала В. Н. Телія, відображають культуру різними способами. Денотативний аспект фразеологічних одиниць відіграє значну роль у культурному вимірі. До таких відносяться фразеологізми, які відображають поняття

національної культури *біла (панська) кістка*, історію народу *Були ляхам Жовті Води, буде ще й Пилява*, національні власні назви *далеко кулику до Петрова дня, чугуївська (пирятинська) верста*; країнознавчі поняття *на городі бузина, а в Києві дядько*. Розуміння таких фразеологічних одиниць неможливо без знань про конкретні історичні факти.

Інформація про особливості української національної культури зберігається у внутрішній формі фразеологічних одиниць. Культурно-національна специфіка фразеологізмів відображає мовну картину світу, притаманну кожній окремій нації. Кожна мова суб'єктивно репрезентує навколишню дійсність за допомогою властивих їй словотвірних моделей, які постають не лише як засоби творення нових номінативних одиниць, але й визначають вектори членування дійсності та її репрезентацію в мовній свідомості.

Мовленнєвий етикет – важливий компонент національної культури. У мові, мовленнєвій поведінці, усталених формулах (стереотипах) сформувався багатий народний досвід, неповторність звичаїв. Культура мовлення – це духовне обличчя людини. Вона свідчить про загальний розвиток особистості, про ступінь прилучення її до духовних багатств рідного народу й надбань усього людства.

### Література

1. Байбурин А. К. Ритуал в традиционной культуре. – СПб.: Наука, 1993. – 270 с.
2. Баронин А. С. Этническая психология. – К.: Тандем, 2000. – 264 с.
3. Богдан С. К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність. К., 1998. – 475с.
4. Лінгвістичний енциклопедичний словник. М.: - Радянська енциклопедія. – 1990.
5. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурный аспекты. – М.: Наука, 1996. – 288 с.
6. Формановская Н. И., Шевцова С. В. Речевой этикет, русско-английские соответствия. – М.: Высшая школа. – 1992. – 78 с.
7. Формановская Н. И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. - М.: Русский язык, 1982. – 126 с.
8. Этнические стереотипы поведения / Под ред. А. К. Байбурина. – Л.: Наука. Ленингр. отделение, 1985. – 325 с.

### Linguistic and cultural factors of ukrainian national consciousness formation

*Shutova M.*

*National Pedagogical Dragomanav University, Kyiv, Ukraine*

*The article deals with the linguistic and cultural factors of Ukrainian national consciousness formation. The concept of a national language etiquette is defined. Considered a language stereotype in the context of studies of the linguistic picture of the world. The connotative features of the national specific phraseological units as the mentality of the Ukrainian people are analyzed.*

**Key words:** *language etiquette, language stereotype, language picture of the world, phraseological units.*

*Титаренко А. А.*<sup>40</sup>

### Принципи класифікації топонімів

*Роботу присвячено питанню, пов'язаному з проблемою створення несуперечливих принципів описування ономастичного матеріалу. У статті проаналізовано схеми, в основу яких покладено різні диференційні ознаки. Акцентовано на найбільш перспективних для урбанонімів принципах класифікацій.*

**Ключові слова:** *ономастичний матеріал, урбанонім, топонім, топонімічна класифікація, принцип класифікування.*

Загальновідомо, що основою дослідження онімів є передусім визначення конкретної класифікації для їх подальшого опису. Вітчизняні вчені-ономасти в основному користуються загальноприйнятою класифікацією, пов'язаною з типом позначуваних тим чи тим онімом об'єктів [5, 13-14]. Так, наприклад, антропоніміка займається іменами людей, топоніміка – назвами географічних об'єктів, зооніміка – кличками тварин, астроніміка – назвами небесних тіл і т. ін.

Однією з найбільш гострих проблем ономастики є розробка несуперечливих принципів опису ономастичного матеріалу, а також визначення критеріїв класифікації топонімів, антропонімів та

<sup>40</sup> Титаренко Анастасія Андріївна, аспірант кафедри української мови, Криворізький національний університет

інших видів ономастичної лексики, що дає змогу виокремити найбільш характерні ознаки такої лексики.

Мета пропонованої розвідки – проаналізувати і визначити основні принципи класифікації, важливі при аналізі урбанонімів (назви міських об'єктів).

Урбаноніми, як відомо, належать до розділу ономастики, що займається вивченням географічних назв топоніміки, тому зупинимося докладніше на основних принципах класифікації топонімічного матеріалу.

Класифікації географічних назв – проблема дискусійна. Єдиної універсальної класифікації онімів на позначення географічних об'єктів на сьогодні не існує, і її створення малоімовірно, оскільки предмет вивчення топоніміки – топоніми – є багатограним. До того ж різний підхід у топонімічних дослідженнях спричинив до створення різних за змістом класифікацій онімів цього класу.

В історії розвитку топоніміки були неодноразові спроби класифікувати географічні назви на різних територіальних рівнях. Перші спроби класифікацій назв населених пунктів на регіональному рівні належать до другої чверті XIX ст. На той період в царині топоніміки сформувалися три основних принципи класифікації топонімічного матеріалу, ґрунтовані передусім на лінгвістичних засадах:

1) лексико-семантичний; 2) морфолого-словотвірний; 3) бінарний (лексико-семантичний і словотвірний).

Одним із перших авторів лексико-семантичної класифікації був

П. Полянський, який диференціював місцеві назви на дві основні групи:

1) назви, утворені від імен власників поселень; 2) назви, що є показником топографічного положення.

В основу класифікації Ф. Міклошича [2], яка стала традиційною в історії розвитку топоніміки, покладено принцип семантичного поділу географічних назв. Автор виокремив десять груп топонімів, що позначають: 1) землю; 2) воду; 3) рослинність; 4) тваринний світ; 5) колір; 6) будівлі; 7) заняття людей; 8) знаряддя праці; 9) етнічні назви; 10) назви, що пов'язані з суспільним ладом.

Загалом така схема характеризувалася простотою і чіткістю, але не була досконалою, оскільки в дві-три топонімічні групи залучалися одні й ті ж самі назви, не диференціювалися власні й загальні назви.



Рис. 1. Основні принципи і види топонімічних класифікацій

Продовжуючи традиції Ф. Миклошича, ряд зарубіжних авторів такі, як-от, наприклад, Р. Траутман, Н. Марр, класифікують топонімічний матеріал у дві групи за морфолого-словотвірним принципом: 1) топоніми, в основі яких наявна власна назва (ім'я, прізвище, прізвисько людини);

2) топоніми, в основу яких покладено загальноновживану лексику.

Серед розробок початку XX ст. на особливу увагу заслуговує топонімічна класифікація А. Селищева та О. Лебедевої [2], в основу якої покладено лексико-семантичні і морфолого-словотвірні принципи. Такий подвійний спосіб систематизації топонімічного матеріалу широко представлений у сучасних регіональних дослідженнях топонімії України.

Сьогодні існує кілька схем розподілу географічних назв за категоріями залежно від класифікації. Ознака (або принцип), покладена в основу класифікації, визначає її вид та особливості (Рис. 1).

Таблиця 1.

## Топонімічна класифікація за категоріями об'єктів О. Суперанської [19]

	Категорії об'єктів	Характеристика категорій	Підкатегорії об'єктів	Характеристика підкатегорій
Топоніми фізико-географічні	Ороніми	Назви елементів рельєфу		
	Гідроніми	Назви водних об'єктів	Потамоніми	Назви річок
			Лімноніми	Назви озер
			Пелагоніми	Назви морів
			Гелоніми	Назви боліт
	Біоніми	Назви представників органічного світу	Фітоніми	Назви представників флори
Зоотопоніми			Назви представників фауни	
Топоніми суспільно-культурні	Ойконіми	Назви поселень	Комоніми	Назви сільських поселень
			Полісоніми	Назви міст, міських поселень
	Антропоніми	Назви, що походять від власних імен людей		
	Хороніми	Назви країн і областей		
	Теоніми	Назви релігійних об'єктів		
	Дромоніми	Назви доріг, шляхів		
Урбаноніми	Назви міських об'єктів			

З-поміж класифікацій, здійснених за географічними ознаками, найбільш простою є географічна систематизація за територіальним принципом, яка зводиться до групування назв у межах природних або адміністративно-територіальних одиниць.

Географічна класифікація за категоріями об'єктів у найбільш доступному вигляді виконується за об'єктами номінації. О. Суперанська [4] виокремлює номінаційні групи топонімів (Табл. 1).

Із запропонованої схеми видно, що найбільш розвинуто термінологію має на сучасному етапі гідроніміка. Нині існує багатий досвід створення класифікації гідронімів, зокрема для території України.

Розробками топонімічних класифікацій за категоріями об'єктів займався і білоруський учений-топоніміст В. Жучкевич [1]. Дослідник пропонує виокремлювати шість груп топонімів (Табл. 2).

Більш складною, на наш погляд, є класифікація за семантичними принципами, коли досліджується змістовне значення топонімів з послідовним підрозділом їх за групами. Така класифікація характеризує наявність принципів присвоєння назв, інакше – принципів номінації.

Таблиця 2.

## Топонімічна класифікація за категоріями об'єктів В. Жучкевича

Група топонімів	Характеристика топонімів
Загальногеографічні ландшафти	Топоніми, що вказують на фізико-географічні особливості місцевості
Географічні	Топоніми, які застосовують для річок, озер, інших гідрографічних об'єктів і їх геоморфологічних особливостей річкових долин, озерних улоговин тощо
Топоніми, що належать до рельєфу і ґрунтів	Топоніми, які застосовують для окремих форм рельєфу: горбів, гір, ґрунтового покриву певної території тощо
Флористичні	Топоніми, що походять від назв рослинних асоціацій
Соціально-географічні	Топоніми, що належать до типів житла і поселень
Економіко-географічні	Назви, пов'язані з промисловістю, сільським господарством, транспортом тощо

Однією з перших номінаційних класифікацій була класифікація В. Томлицького [2], який поділяв топоніми на дві основні груп і вісім підгруп: 1) споконвічні назви місцевостей: а) топографічні,

б) культурні, в) присвійні, г) зменшувальні (демінітивні); 2) назви які спочатку були іменами людей і пізніше стали назвами територіальних об'єктів:

а) етнічні, б) патронімічні, в) службові, г) родові.

На нашу думку, класифікація має практичне використання, однак у ній не зовсім чітко визначаються критерії, за якими географічні назви належать до культурних та етнічних топонімів.

Семантична класифікація топонімів, розроблена В. Жучкевичем [1], ґрунтується на дослідженні змістовного значення топонімів з послідовним підрозділом їх за групами принципів присвоєння назв: 1) топоніми, пов'язані з фізико-географічними особливостями місцевості; 2) топоніми, що вказують на місце розташування об'єктів; 3) фітотопоніми: а) за назвами дикорослих рослин, б) за назвами культурних рослин; 4) зоотопоніми; 5) топоніми релігійного і культового походження; 6) топоніми меморіального походження; 7) антропоніми: а) утворені від особистих жіночих імен, б) утворені від особистих чоловічих імен; 8) топоніми, пов'язані з відносним часом їх виникнення; 9) топоніми, пов'язані з розмірами об'єктів; 10) перенесені топоніми; 11) топоніми, пов'язані з соціально-економічними явищами; 12) етніміми, пов'язані з назвами народів; 13) топоніми нез'ясованого значення.

Дещо подібна класифікація була створена російським дослідником-топонімістом Е. Мурзаєвим [4]. У ній спостерігаємо приналежність назв до загальних слів, до яких вони апелюють. Учений виокремлює такі топонімічні групи: 1) назви, з певними ознаками рельєфу; 2) назви, пов'язані з ознаками водних об'єктів; 3) фітотопоніми; 4) зоотопоніми; 5) антропоніми; 6) виробничі назви; 7) торгівельно-транспортні назви; 8) соціальні назви; 9) етнотопоніми; 10) ідеологічні назви.

На думку Е. Мурзаєва, в ідеальній формі єдина класифікація повинна відповідати троїстому її характеру і, відповідно, містити відповіді на три питання: 1) що (називається), які об'єкти (річки, гори, ліси тощо); 2) якою мовою (українською, російською, англійською тощо); 3) чому (називаються), причини і зміст назви.

Відповідь на перше запитання належить географії, на друге – лінгвістиці, на третє – власне топоніміці.

В основі класифікації географічних назв за історичними принципами (стратиграфічна класифікація) лежить виокремлення топонімів за належністю до історичних епох. Географічні назви окремих регіонів землі пройшли складний шлях утворення і розвитку. Значна їх частина успадкувала топонімічну систему цілої низки епох, починаючи з дописемного періоду й закінчуючи нашим часом. Історична класифікація, на думку деяких авторів, як-от Ф. Корш, Н. Марр, є єдино прийнятною.

Складність створення цієї класифікації полягає в тому, що підрозділи топонімії будь-якого регіону на стратиграфічні горизонти потребує доброго її знання в усіх аспектах: історичному, лінгвістичному географічному. На жаль, далеко не всі території можуть бути зараховані до цієї категорії.

Лінгвістична класифікація за морфологічним принципом ґрунтується на вивченні морфології слова, реченні, словосполученні та їх формах. Прикладом такої систематизації є класифікація О. Суперанської [26], створена на матеріалах російської топонімії. Російська дослідниця звернула увагу на сучасну морфологію географічних назв, уникаючи історичного розрізу й етимології. Її класифікаційна схема передбачає: 1) топоніми іменники: а) суфіксальні назви, б) без суфіксальні назви; 2) складні топоніми; 3) мнімі слова; 4) двоскладні слова; 5) топоніми-словосполучення; 6) топоніми-прикметники: а) без префіксальні, б) префіксальні назви; 7) складні топоніми.

Лінгвістична класифікація, що складається за етимологічним принципом, ґрунтується на легкості інтерпретації назви того чи того об'єкта, її походження, словотвірної структури, установленні вихідного, первинного смислу назви тощо.

Під етимологією розуміють походження назв, зіставлення топонімів зі спорідненими словами тієї чи тієї мови. У такій класифікації топоніми поділяються на групи географічних назв з яким етимологічним значенням; топоніми, зміст яких розкривається в результаті етимологічного аналізу; топоніми, зміст яких розшифрувати неможливо.

Лінгвістична класифікація, створена за мовним принципом, містить групи топонімів, що розрізняються між собою за мовною належністю. При цьому, чим більше мовне різноманіття певної території, тим складніша топонімічна класифікація їй відповідає.

Отже, проаналізувавши різноманітні схеми і класифікації в царині топоніміки, ми дійшли висновку, що: 1) використання тієї чи тієї топонімічної схеми групування топонімів залежить від мети самого дослідження; 2) класифікація топонімічного матеріалу може бути тільки тоді об'єктивною і задовільною, коли вона витікає з топонімічної інформації, а не створюється автором ще до вивчення цього матеріалу; 3) при створенні кількох або однієї комплексної топонімічної класифікації важливо дотримуватися єдиних принципів групування топонімів тощо. Ідеальний

варіант єдиної класифікації повинен мати різнорівневий характер, тобто становити інтерес не тільки для лінгвістів, але також для географів та істориків.

З безлічі наявних підходів для нашого дослідження здаються перспективними ті, які ґрунтовані на аналізі семантичної, змістової сторони топонімів (урбанонімів). Зауважимо: практично в кожній роботі, пов'язаній з аналізом конкретного регіонального топонімичного матеріалу, спостерігаються спроби спроби авторів упорядкувати та уточнити вже наявні класифікаційні схеми.

У нашій подальшій роботі ми розглянемо класифікаційні схеми, розроблені на матеріалі міських топонімів, а також ті праці, автори яких намагалися представити універсальні класифікаційні схеми, використані для розгляду топонімів різних розрядів.

### **Література**

1. Жучкевич В. А. Общая топонимика / В. А. Жучкевич. – Минск: Высшая школа, 1980. – 287 с.
2. Методы топонимических исследований: сборник научных трудов [под ред. А. К. Матвеева]. – Свердловск: УрГУ, 1983. – 136 с.
3. Подольская Н. В. О развитии отечественной топонимической терминологии / Н. В. Подольская // Развитие методов топонимических исследований. – М.: Наука, 1970. – С. 46 – 55.
4. Суперанская А. В. Имя через века и страны / А. В. Суперанская. – М.: Наука, 1967. – 96 с.
5. Суперанская А. В. Теория и методика ономастических исследований / А. В. Суперанская. – М., 2007. – 163 с.
6. Суперанская А. В. Что такое топонимика / А. В. Суперанская. – М.: Наука, 1985. – 176 с.

### **Principles of classification of toponyms.**

*Tytarenko A.*

*Kyryvi Rih National University, Kyryvi Rih, Ukraine*

*The work is devoted to the issue which is related with the problem of creating consistent principles of the description of onomastic material. This article analyzes the schemes, which are based on various classifying characteristics. The attention is focused on the most promising principles of classifications for urbanonyms.*

**Keywords:** *onomastic material, urbanonim, toponym, toponymic classification, principle of classification.*

*Бруханський Р. Ф.*<sup>41</sup>

### **Оптимізація обліково-інформаційного забезпечення стратегічного менеджменту аграрних підприємств України**

*Досліджено сучасний стан і проблеми обліково-інформаційного забезпечення стратегічного менеджменту аграрних підприємств України, уточнено вимоги і параметри концепції формування інформації для потреб стратегічного управління, диференційовано основні сфери інформаційного середовища сучасного підприємства.*

**Ключові слова:** облікова інформація, сфери інформаційного середовища бізнесу, стратегічний менеджмент, якість інформації.

У більшості аграрних підприємств України спостерігаються певні проблеми із застосуванням основ стратегічного менеджменту і відповідно системи його обліково-інформаційного забезпечення. Нами виділено три кардинальні проблеми практичного застосування моделі інформаційного забезпечення потреб стратегічного управління у сільськогосподарських підприємствах України: 1) інформаційне забезпечення процесу прийняття рішень відбувається в умовах відсутності науково обґрунтованих вимог і підходів до формування інформації стратегічного характеру; 2) значна частина інформації, що стосується зовнішньої сфери діяльності аграрних підприємств, є неповною і неточною; 3) домінування політичних аспектів регулювання аграрного ринку в Україні нівелює чіткі економічні закони розвитку. Об'єктивною вимогою розвитку сучасної економіки є критичне переосмислення пріоритетів менеджменту. Стратегія бізнесу XXI століття не зацікавлена у громіздкому масиві всеохоплюючої облікової інформації, яка характеризує «вчорашній день». Сучасний менеджмент, перебуваючи у динамічній економічній сфері, потребує актуальних оперативних даних з високим ступенем релевантності, орієнтованих на досягнення стратегічних цілей діяльності та забезпечення довготривалого виживання на ринку.

Наукова література з питань обліково-інформаційного забезпечення менеджменту підприємств України повною мірою не формує рекомендацій щодо інформаційного супроводу стратегічного управління агробізнесом. Лише певні аспекти методики інформаційного забезпечення стратегічного менеджменту досліджені в наукових працях П.Й.Атамаса, Ф.Ф.Бутинця, Т.Г.Камінської, І.Р.Кузьмича, Г.Скрипник, М.С.Пушкаря, Т.М.Пахомової, І.І.Федулової, П.Я.Хомина, О.М.Хоріна, В.С.Цимбалюка та інших. Такий стан справ можна пояснити специфічними особливостями управлінської інформації для цілей стратегічного менеджменту підприємства. В якості особливих ознак стратегічно важливої інформації доцільно виділити її узагальнений характер, який відображає взаємозв'язок різних показників та їх динаміку. Обсяг даної інформації надзвичайно великий, тому повне його використання виявляється недоцільним і економічно не вигідним.

Метою публікації є моніторинг проблем обліково-інформаційного забезпечення стратегічного менеджменту аграрних підприємств України, уточнення вимог та параметрів концепції формування облікової інформації для стратегічного управління, окреслення напрямів модернізації обліково-інформаційного забезпечення стратегічного менеджменту агробізнесу.

Для забезпечення стабільного розвитку підприємництва в процесі прийняття управлінських рішень недостатньо обмежуватися класичною обліковою інформацією підприємства, необхідно здійснювати постійний моніторинг переваг і проблем бізнесу в порівнянні з конкурентами. Таке співставлення дозволить обґрунтувати тенденції та визначити причини динамічних змін обсягів виробництва і збуту, грошових потоків, прибутку, в результаті сприятиме оптимізації процесу прийняття більш ефективних стратегічних рішень у межах системи обліку витрат підприємства.

Доцільність формування облікової інформації стратегічного змісту зумовлена теоретичним обґрунтуванням і практичним застосуванням у 70-х роках XX століття концептуальних основ стратегічного менеджменту, особливістю якого, на думку К.Друрі, є «досягнення стійких конкурентних переваг» [2, 25]. Окремі науковці (Дж.Блейк, О.Амат) стверджують, що стратегічні рішення характеризуються довгостроковим змістом, суттєво впливають на всі сфери життєдіяльності підприємства і, як правило, мають зовнішню спрямованість, не володіючи внутрішньою

<sup>41</sup> Бруханський Руслан Феоктистович, доцент кафедри аграрного бізнесу та обліку, Тернопільський національний економічний університет

складовою [1]. Дане твердження поділяють інші науковці (Р.Каплан, Д.Нортон), які вважають, що стратегічні пріоритети обліку були розроблені передусім для підтримки загальної конкурентної стратегії підприємства за рахунок використання інформаційної технології для більш досконалого обліку собівартості [4]. К.Друрі доводить, що параметрами облікового забезпечення стратегічного менеджменту підприємства доцільно вважати: по-перше, вихід за межі внутрішньої орієнтації традиційного обліку та отримання інформації про конкурентів; по-друге, встановлення чіткої залежності між застосуванням облікових даних і стратегією підприємства [2, 871].

Оскільки стратегічний менеджмент використовує домінуючу питому вагу саме облікової інформації, на нашу думку, при формуванні параметрів його обліково-інформаційного забезпечення доцільно використати чинні елементи законодавства України у сфері обліку, зокрема щодо принципів бухгалтерського обліку та фінансової звітності: 1) стаття 4 Закону України «Про бухгалтерський облік та фінансову звітність в Україні» [3]; 2) стаття 18 Положення (стандарту) бухгалтерського обліку 1 «Загальні вимоги до фінансової звітності» [5].

Концептуального значення в сучасних умовах динамічного розвитку економіки набувають параметри трансформації і використання інформації, які акумулюють зміст терміну «інформаційне забезпечення». Із позицій стратегічного менеджменту інформаційне забезпечення – це, насамперед, процес задоволення потреб користувачів у інформації, необхідній для обґрунтування і прийняття стратегічних рішень. Організація належного стану інформаційного забезпечення можлива лише за умови адекватного супроводу, зокрема управлінського та технічного. Найбільш важливим є управлінський: визначення обсягу і структури інформації, необхідної для менеджерів різних рівнів; забезпечення ефективної системи акумулювання інформації; чітке встановлення параметрів і налаштування системи обміну інформацією; застосування надійних методик захисту наявної інформації; використання адаптованої інформації для обґрунтування та прийняття стратегічних рішень. Технічний супровід інформаційного забезпечення передбачає засоби комунікації та комп'ютерну техніку.

Відсутність якісної, повноцінної, сформованої на єдиних принципах, адекватно трансформованої та чітко систематизованої інформаційної бази даних для обґрунтування управлінських рішень стратегічного характеру призводить до того, що на вищій рівень менеджменту підприємства часто надходить суперечлива та неспівставна інформація, яку значною мірою можна вважати «дезінформацією».

Для формування ефективного обліково-інформаційного забезпечення процесу обґрунтування і прийняття стратегічних рішень, на нашу думку, доцільно диференціювати інформацію залежно від її змісту, характеристик і призначення: за правовою ознакою; за рівнем регламентації; за ступенем стандартизації; за часовим впливом; за рівнем обробки; за періодичністю подання; за якісними характеристиками; за формою подання; за сферою виникнення; за рівнем визначеності; за ступенем взаємозв'язку; за рівнем відкритості; за часовим горизонтом; за користувачами; за доцільністю; за етапністю; за масштабністю; за джерелами; за сприйняттям; за динамікою; за рівнем обробки; за спрямуванням; за рівнем ієрархії. Пропонований варіант диференціації дозволить моделювати ієрархію внутрішньої та зовнішньої інформації, проектувати інформаційні потоки, модернізувати систему інформаційного забезпечення менеджменту аграрних підприємств України. Для гарантування її ефективності слід забезпечити неперервний моніторинг зовнішніх параметрів і внутрішніх показників функціонування підприємства з дотриманням основних цілей обраної стратегії бізнесу.

Для забезпечення ефективності обліково-інформаційного супроводу стратегічного менеджменту в аграрних підприємствах України необхідно врахувати специфіку конкретних підприємств в розрізі типових параметрів (форма власності, розмір підприємства, обсяги і структура виробництва, організаційно-правова форма господарювання; потенційні і реальні ризики діяльності, агресивність зовнішнього середовища, стиль управління і т.д.). Крім того, система обліково-інформаційного забезпечення стратегічного менеджменту аграрних підприємств повинна врахувати типові особливості аграрного сектора економіки України, специфіку сільськогосподарського виробництва та реальні соціально-економічні умови вітчизняного бізнесу, зумовлені кризовими явищами його сучасного стану: диспаритет цін на промислову і сільськогосподарську продукцію; недостатність державної підтримки, стимулювання і захисту вітчизняних товаровиробників; надто дорогі кредитні ресурси; мізерний рівень соціально-економічних умов розвитку сільських територій; низьку платоспроможність внутрішнього попиту на сільськогосподарську продукцію; нестабільність каналів збуту продовольства; інфляційні процеси; виникнення екологічних проблем сучасного агропромислового виробництва.



Ми вважаємо, що домінантою оптимізації обліково-інформаційного забезпечення стратегічного менеджменту аграрних підприємств України є врахування галузевих особливостей сільськогосподарського бізнесу, які опосередковано, а у багатьох випадках і безпосередньо впливають на специфіку обліково-економічних параметрів агробізнесу та ефективність обліково-інформаційного забезпечення стратегічного менеджменту: 1) результати сільськогосподарського виробництва значною мірою залежать від природно-кліматичних умов (температура, вологість, якісний склад ґрунтів та інше), відповідно є нестабільними; ці чинники обґрунтовують доцільність прогнозування у прийнятті рішень; 2) виробничі процеси у сільському господарстві характеризуються значним рівнем ризикованості втрати врожаю (спека, злива, град, мороз); ці параметри обґрунтовують важливість стратегічного управління ризиками у сільському господарстві; 3) сільськогосподарський бізнес поєднує вплив економічних і біологічних законів відтворення, результатом такого синтезу є тривалість виробничих циклів (часові межі виробництва багатьох продуктів є тривалішими одного року, відповідно значна питома вага витрат виробництва звітного періоду відображається як незавершене виробництво); 4) агробізнесу характерна сезонність, яка сприяє нерівномірності використання ресурсів, отриманню продукції лише у певні проміжки часу, неритмічності збуту і надходження виручки від реалізації; цей фактор акцентує доцільність стратегічного управління платоспроможністю аграрних підприємств; 5) певна частина виготовленої підприємством продукції у наступному виробничому циклі споживається у якості засобів виробництва (корми, насіння); цей аспект вказує на специфіку операційних циклів аграрного бізнесу і необхідність її урахування в інформаційному забезпеченні стратегічного менеджменту сільськогосподарських підприємств; 6) сільськогосподарське виробництво вимагає моніторингу зовнішніх факторів впливу: політичних, економічних, соціальних, юридичних (особливо важливим є врахування національних особливостей, зокрема щодо асортименту продукції); 7) основним засобом виробництва у сільському господарстві є земля, від якості та родючості якої значним чином залежить результативність діяльності. Властиві землі характеристики зумовлюють певну спеціалізацію сільськогосподарських підприємств і стратегічні напрями діяльності.

Важливим критерієм оптимізації системи обліково-інформаційного забезпечення стратегічного менеджменту аграрних підприємств України є визначення спектру використовуваних показників: 1) загальноекономічні: розмір підприємства; види діяльності; організаційна структура; ієрархія управління; сфера зовнішнього середовища (ділові партнери, конкуренти, законодавча база, соціально-культурні параметри, економічна ситуація на вітчизняному і міжнародному ринках, політична стабільність, екологічний стан, інфляція та інші); 2) локальні: інвестиції; темпи економічного росту; стадії розвитку; вимоги кластера; регіональна політика; 3) специфічні: а) загальні: обсяги виробництва; собівартість продукції; рентабельність; асортимент продукції; оборотність засобів; енергомісткість виробництва та інші; б) властиві виключно сільськогосподарським підприємствам: площа угідь (ріллі, пасовищ, садів і т.д.); продуктивність тварин; урожайність; родючість ґрунтів та інші. Результатом комплексного врахування цих показників є відображення стану та динаміки стратегічних індикаторів і факторів успіху – чистих активів і чистих пасивів.

Наявність та поєднання динамічних факторів впливу на поточну діяльність сільськогосподарського підприємства забезпечують періодично позитивний і негативний ефекти, оскільки складність їх взаємозв'язку і взаємозалежності значним чином ускладнюють процес прийняття рішень. Паралельно необхідно враховувати наявність постійної невизначеності та мінливості зовнішньої сфери забезпечення інформацією управлінського персоналу підприємства, в результаті чого формується «зона ризику», яка повинна знайти адекватне відображення у моделі обліково-інформаційного забезпечення стратегічного менеджменту аграрного підприємства стосовно акумулювання необхідної інформації для прийняття рішень з управління наявними та потенційними ризиками. Використання раціональної системи обліково-інформаційного забезпечення стратегічного менеджменту сільськогосподарських підприємств для ефективного управління ризиками повинно забезпечити мінімізацію, попередження і уникнення ризиків у фінансовій, операційній та інвестиційній діяльності.

Стабільність функціонування вітчизняного сільськогосподарського підприємства в умовах чергової хвилі світової економічної кризи, стагнації агропромислового комплексу України і посилення продовольчих проблем залежить від якості та своєчасності формування інформації про покупців, постачальників, конкурентів, динаміку цін, тенденції ринку і т.д. Науково обґрунтована, удосконалена на практиці і адаптована до умов конкретного підприємства модель обліково-

інформаційного забезпечення стратегічного менеджменту дозволить не лише своєчасно виявляти проблеми, але й передбачати кризові ситуації.

Специфіка інформаційного забезпечення господарюючих суб'єктів глобальної економіки XXI століття полягає у наявності значної кількості джерел інформації та величезного обсягу інформаційних потоків зовнішнього бізнес-середовища, однак вони направлені не на конкретні підприємства, а лише створюють глобальний масив інформації, в умовах якого кожне підприємство повинно самостійно за всієї рахунок обирати і придбавати необхідні йому інформаційні ресурси.

З позицій стратегічного управління підприємством сфери залучення інформації переважно поділяють на два види: макросфера (економічний, правовий, політичний, соціальний, технологічний і природний фактори) та сфера безпосереднього оточення (постачальники, споживачі, посередники і т.д.). Стосовно розмежування сфер залучення інформації для потреб стратегічного менеджменту вважаємо доцільним додатково виділити: 1) регіональну сферу, оскільки місцева політика, економіка, екологія часто не співпадають із загальнодержавною, при цьому кожен регіон володіє лише йому властивими специфічними проблемами і пріоритетами розвитку; 2) рівень кластера, який набуває все більшої популярності у межах соціально-економічного розвитку регіонів. Таким чином, комплекс джерел обліково-інформаційного забезпечення стратегічного менеджменту сучасного сільськогосподарського підприємства доцільно диференціювати в розрізі наявних сфер інформаційного середовища: 1) інформація мікрорівня; 2) інформація мезорівня; 3) інформація кластера; 4) інформація макрорівня.

Вважаємо, що раціональна модель інформаційного забезпечення стратегічного менеджменту сільськогосподарських підприємств повинна враховувати внутрішні й зовнішні інформаційні сфери, відображаючи комплексну консолідовану інформацію про діяльність підприємства і його перспективи. Раціоналізація моделі обліково-інформаційного забезпечення стратегічного менеджменту сільськогосподарських підприємств повинна ґрунтуватись на чіткій структуризації потоків інформації для забезпечення оперативного і надійного отримання необхідних даних при виникненні такої потреби. Прийняття стратегічних рішень повинно базуватись на поточній (достовірній, точній) та прогнозній (розрахунковій, орієнтовній) інформації. Сучасні вимоги до процесу прийняття рішень стратегічного характеру в аграрному секторі економіки України вимагає оптимізації інформаційного забезпечення стратегічного менеджменту, яка повинна гарантувати достовірність, підвищити оперативність, посилити захист, акцентувати доцільність, зберегти об'єктивність, збільшити швидкість та в кінцевому підсумку забезпечити ефективність прийняття рішень.

За умов посилення глобалізації «єврозони» та світової економіки в цілому основним пріоритетом агробізнесу доцільно вважати забезпечення стабільності функціонування з метою довгострокового «виживання» на ринку, передбачення і попередження загроз діяльності з метою уникнення ризику банкрутства, створення сприятливої ситуації з дотриманням всіх потенційних параметрів успіху для гарантування перспектив розвитку підприємств. Для реалізації цих трендів у процесі прийняття стратегічного управлінського рішення необхідно ретельно співставити власний бізнес-потенціал підприємства з можливостями і загрозами зовнішнього бізнес-оточення. При цьому доцільно врахувати, що, по-перше, в основі стратегій підприємництва є завчасно сплановані дії (реакції) підприємства на зміну (динаміку) зовнішньої сфери господарської діяльності з метою досягнення бажаних цілей; по-друге, інформаційною базою прийняття управлінських рішень стратегічного змісту є обліково-аналітична система підприємства.

Сучасна модель обліково-інформаційного забезпечення процедурних аспектів стратегічного менеджменту сільськогосподарських підприємств повинна регламентувати мету, сутність якої полягає в кінцевому підсумку у наданні інформаційного супроводу для прийняття управлінських рішень стратегічного характеру. Базовими елементами концепції формування інформаційного масиву для потреб стратегічного менеджменту доцільно вважати: 1) позиціонування конкретного підприємства у його бізнес-оточенні, яке передбачає дослідження унікальності бізнесу, конкурентних переваг, інших стратегічно важливих позицій; 2) моніторинг внутрішнього середовища підприємства, метою якого є виявлення сильних і слабких сторін діяльності; 3) моніторинг зовнішнього середовища підприємства, метою якого є виявлення фактичних і потенційних загроз і можливостей бізнесу; 4) застосування ефекту синергії, функціональні характеристики якого забезпечать якісну інтеграцію окремих елементів з метою отримання консолідованого результату вищої продуктивності.

Оптимізація обліково-інформаційного забезпечення стратегічного менеджменту вітчизняних сільськогосподарських підприємств повинна ґрунтуватись на чіткій структуризації потоків інформації для забезпечення оперативного та надійного отримання необхідних даних.

Використовуючи в основному інформацію фінансового і управлінського обліку, сучасна модель обліково-інформаційного забезпечення стратегічного менеджменту аграрних підприємств повинна розглядати її за певних обставин під дещо іншим кутом сприйняття, ніж це прийнято при традиційному обліку. Зокрема, для налагодження багатоаспектної обліково-інформаційної бази прийняття обґрунтованих управлінських рішень стратегічного характеру доцільно застосовувати ефект синергії власне обліку та базових принципів стратегічного розвитку підприємства – концепції цінностей, стратегічного позиціонування та моніторингу факторів впливу на витрати. Динамічний розвиток світової економіки, ускладнення агротехнологій та загострення конкурентної боротьби у сільському господарстві як на вітчизняному, так і на міжнародному ринках вимагають якісного перегляду сутності облікової інформації в системі інформаційного забезпечення сільськогосподарських підприємств. Розширення переліку користувачів облікової інформації, посилення їх зацікавленості в отриманні необхідних даних про діяльність підприємства, формування нових вимог і підходів до визначення критеріїв корисності облікової інформації, доцільність підвищення аналітичності облікових даних адекватно потребам стратегічного менеджменту значно посилюють статус бухгалтерського обліку в якості основного джерела релевантної інформації, використовуюваного для прийняття обґрунтованих управлінських рішень. За таких умов облік дійсно позиціонується як мова бізнесу, фундамент ділового партнерства.

#### Література

1. Блейк Д. Европейский бухгалтерский учет: Справочник [Текст] / Джон Блейк, Ориол Амант. Перевод с английского В. Н. Егоров. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1997. – 396 с.
2. Друри К. Управленческий и производственный учет. Учебник [Текст]: Перевод с английского / Друри К. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 1071 с.
3. Закон України «Про бухгалтерський облік та фінансову звітність в Україні» від 16.07.1999. р. в редакції від 14.01.2012. р. [Електронний ресурс] / ВРУ – режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/996-14>.
4. Каплан Р. С. Сбалансированная система показателей: От стратегии к действию [Текст] / Р. С. Каплан, Д. П. Нортон. Перевод с английского – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2004. – 320 с.
5. Положення (стандарт) бухгалтерського обліку 1 «Загальні вимоги до фінансової звітності» від 31.03.1999. р. № 87 в редакції від 10.01.2012. р. [Електронний ресурс] / Верховна рада України – режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0391-99>.

#### Optimization of accounting & information support of strategic management within agrarian enterprises of Ukraine

*Brukhanskyi R.*

*Ternopil National Economic University, Ternopil, Ukraine*

*The author investigated the modern conditions and problems of accounting & information support for strategic management of agrarian enterprises, specified the requirements and parameters for the information concept of strategic management. The spheres of information environment of a modern enterprise were differentiated.*

**Keywords:** *accounting information, spheres of business information environment, strategic management, quality of information.*

*Казюк Я. М.*<sup>42</sup>

#### Система фінансового вирівнювання та особливості методик визначення міжбюджетних трансфертів: досвід європейських країн

*У статті висвітлено методи, форми, основні складові системи фінансового вирівнювання та причини через, які виникають бюджетні дисбаланси територій. Розглянуто особливості формульного підходу щодо розрахунку трансфертів вирівнювання, звернено увагу на важливість вибору критеріїв та коефіцієнтів, які використовуються при розрахунках у європейських країнах. Наведено приклад розрахунку бюджетних трансфертів.*

<sup>42</sup> Казюк Яніна Мирославівна, кандидат наук з державного управління, доцент кафедри державного управління і місцевого самоврядування, Херсонський національний технічний університет

**Ключові слова:** фінансове вирівнювання, бюджетні ресурсів, бюджет, вертикальний та горизонтальний дисбаланс, формула вирівнювання, нормативи витрат, критерії розрахунку, коефіцієнти.

У європейських країнах під фінансовим вирівнюванням визначають систему інструментів та заходів щодо усунення фіскальних дисбалансів шляхом перерозподілу ресурсів по вертикалі системи бюджетів і по горизонталі між територіальними одиницями.

Система перерозподілу бюджетних ресурсів спрямована на зближення можливостей органів місцевого самоврядування надавати населенню суспільні послуги. Основними складовими системи фінансового вирівнювання є система вирівнювання доходів місцевих бюджетів та система вирівнювання бюджетних видатків.

Вирівнювання видатків (потреб) – орієнтація міжбюджетних трансфертів на вирівнювання рівнів послуг для різних органів місцевої влади та забезпечення отримання всіма громадянами однакового рівня послуг і вертикального балансу місцевих ресурсів.

Вирівнювання доходів (ресурсів) – орієнтація міжбюджетних трансфертів на вирівнювання податкоспроможності органів місцевої влади та забезпечення горизонтального вирівнювання фіскальних ресурсів [6].

Вертикальне вирівнювання трактується як процес досягнення збалансованості між обсягом зобов'язань влади кожного рівня по витратах з потенціалом його дохідних джерел, серед яких акцент робиться на податкові надходження. Вертикальна збалансованість покладає на місцеві органи влади, по-перше, відповідальність за фінансове забезпечення виконання закріплених за ними функцій і надання населенню чи безпосередньо державним установам відповідних послуг; по-друге, зобов'язання ефективного та використання своїх прав по збереженню і збільшенню власного дохідного потенціалу [2; с. 102].

Проте, вертикальне вирівнювання не вирішує усіх проблем бюджетного регулювання. Воно має взаємодіяти з процесом горизонтальної збалансованості бюджетів. Горизонтальне вирівнювання означає пропорційний розподіл податків між місцевими бюджетами за затвердженою формулою для усунення або зниження нерівності в податковому потенціалі територій. Метою горизонтального бюджетного вирівнювання є забезпечення єдиного стандартного рівня споживання державних послуг жителями різних регіонів країни [5, с. 100–109]. Отже, механізм горизонтального вирівнювання зорієнтований на вирішення таких питань, як вирівнювання рівня споживання державних послуг населенням, що проживає в різних адміністративно-територіальних одиницях країни, так і вирівнювання вартості державних послуг у межах рівня влади з урахуванням індексу бюджетних витрат.

У розвинених країнах бюджетне вирівнювання має різні види і здійснюється за допомогою різних способів, як шляхом перерахування коштів, так і відступлення податків [8].

Основною причиною для виділення трансфертів бюджетів нижчестоящого рівня є, як правило, виникнення вертикального дисбалансу бюджетної системи, тобто дефіцитності окремих субнаціональних бюджетів. Однак просте покриття дефіциту нижчестоящих бюджетів не повинне бути метою політики виділення трансфертів, тому що вертикальний дисбаланс може виникнути як результат бюджетної політики на рівні субнаціонального органа влади. Наприклад, внаслідок прийняття рішень про збільшення витрат або відмови від підвищення податкових ставок.

Таким чином, централізоване фінансування розриву між власними доходами і витратами може призвести до дестимулювання фіскальних зусиль субнаціональних органів влади, а також їхніх намірів здійснювати ефективну політику управління витратами на регіональному рівні. Під час відсутності системи об'єктивних критеріїв розподілу трансфертів з національного бюджету, виділення коштів на покриття вертикального дисбалансу, ймовірніше за все, створить проблеми для проведення єдиної макроекономічної політики, а також може призвести до виділення грантів на основі неформалізованого торгу між центральними і регіональними органами влади [10, с. 88].

Виділення трансфертів з національного бюджету може проводитися також з метою вирівнювання міжрегіональної диференціації фіскального потенціалу територій, тобто горизонтального дисбалансу. На практиці тільки деякі країни застосовують методіку оцінки фіскального потенціалу територій на регулярній основі з метою розрахунку трансфертів (найбільш далеко в цьому напрямку просунулися: серед федеративних держав – Австралія, Канада і Німеччина, серед унітарних – Данія і Великобританія) [1].

Єдиної встановленої методіки визначення трансфертів, яка застосовувалася би в усіх країнах, немає. Кожна країна йде своїм власним шляхом розробки системи уряду з урахуванням національних цінностей, культури та соціально-економічних умов, які формують політичну систему країни. Вказане

стосується і України.

Міжнародна практика передбачає групування показників за трьома основними сферами. Перша група – це потреби у видатках, використовується як основа визначення трансфертів загального призначення. Друга група критеріїв – це фіскальна результативність, у якій увагу зосереджено на джерелах доходів, доступних для органів місцевої влади, обсяг збору податків та отримання доходів кожним органом місцевої влади часто порівнюється із середнім значенням по країні і, виходячи з різниці – позитивної або негативної, визначається, чи будуть виділені кошти відповідному органу місцевої влади. Третя група застосовуваних критеріїв часто відображає рівень доходів органів місцевої влади.

Кількість показників, які застосовуються різними країнами у формулах для розрахунку трансфертів, дуже різняться. Кількість показників необхідно оцінювати, виходячи з наявності та якості даних, які будуть використовуватися, для цього необхідно мати значний досвід.

Формула фінансового вирівнювання дає змогу об'єктивно оцінити потребу в централізованій підтримці. Слід звернути увагу на те, що важливим є набір елементів, що входять до складу формули, оскільки ступінь реальності основних показників є необхідною умовою ефективного використання формули. З цією метою застосовується науково обґрунтована система коригуючих коефіцієнтів. Відповідно до європейських стандартів коефіцієнти мають бути об'єктивними і не контролюватися безпосередньо органами місцевого самоврядування, не впливати на вільний вибір ресурсів, які вони мають у своєму розпорядженні, сприяти раціоналізації управління служб місцевого самоврядування в цілях підвищення їх ефективності. Також вони не повинні створювати штучних стимулів до здійснення кроків, що суперечать цілям місцевої відповідальності та ефективності в наданні послуг, враховувати демографічні, географічні, соціальні та економічні особливості, що обумовлюють відмінність у рівні витрат.

Встановлення різних критеріїв і визначення коефіцієнтів у межах цих критеріїв є однією з найбільш складних і важких задач розробки формул для міжбюджетних фіскальних трансфертів. Існують значні відмінності у застосуванні критеріїв та визначенні конкретних коефіцієнтів, які мають бути включені до формул. Проблема ускладнюється ще й тим, що до різних критеріїв і показників застосовуються різні вагові коефіцієнти з метою вирішення їхнього значення при розрахунку трансфертів. Наприклад, даним щодо кількості населення у формулах може надаватися більша вага порівняно з деяким іншими демографічними показниками – такими, як демографічний розподіл за віковими категоріями населення при визначенні загальних трансфертів. Однак при визначенні формули розподілу коштів у сфері охорони здоров'я розподіл населення за віком і статтю вважається більш важливим для визначення того, як має розподілятися трансферт, ніж просто розподіл кількості населення [6, с.128].

Наприклад, формульний підхід, який застосовується в Україні, відрізняється від підходів в інших європейських країнах, оскільки в Україні використовуються групи вхідних нормативів витрат. Більшість країн, такі як Франція, Німеччина, Данія, Норвегія, Польща використовують для формули розрахунку трансферту показник на душу населення. В Німеччині застосовуються розриви в кількості населення на основі показника на душу населення з урахуванням розподілу населення за групами, у Великобританії використовуються демографічні та фізичні характеристики, а в Нідерландах застосовується 40 соціально-економічних показників у якості бази для розрахунку трансфертів для певних галузей – таких, як охорона здоров'я та освіта [6, с.88].

Крім того, Україна має середній рівень об'єктивності коефіцієнтів, що ґрунтуються на застосуванні стандартних показників населення та демографії, які підлягають верифікації і не піддаються впливу статистичних похибок або коливань. Інші країни мають високий рівень об'єктивності коефіцієнтів.

Найбільш складні формули існують в Україні, Великобританії та Нідерландах, також ці країни мають формули з високим рівнем вимог до даних.

Так, наприклад, складна формула для розрахунку бюджетних трансфертів використовується британською системою надання фінансування органам місцевої влади. Формула прагне досягти повного вирівнювання і визначити відмінності в потребах, витратах і ресурсах у більш комплексний спосіб. Британська система відома як “Дотація стимулювання надходжень” і являє собою механізм визначення та вирівнювання потреб і місцевої податкоспроможності.

Британський підхід працює в системі, в якій існують великі адміністративно-територіальні одиниці з точки зору кількості населення. Ці одиниці залежать від кількох великих і продуктивних податків, ставки яких встановлюються на місцевому рівні, виходячи з податкової бази, визначеної на державному рівні, і ці податки стягуються на державному рівні. Дотація розподіляється

безпосередньо з державного бюджету органам місцевої влади без проміжного етапу. При визначенні дотацій враховуються сфери відповідальності органів місцевої влади за надання різних послуг. Дотацією органу місцевої влади є сума його стандартної оцінки видатків, за вирахуванням його частки загальної суми комерційних ставок по країні, мінус надходження, які він міг отримати, якби ним було встановлено розрахункову стандартну національну ставку муніципального податку.

Формула стандартної оцінки видатків враховує причини змін у видатках органу місцевої влади, а саме: кількість населення, кількість учнів, кількість літніх громадян, густоту населення, довжину доріг, показники погіршення становища соціальних груп та коливання вартості праці. Формули значною мірою ґрунтуються на статистичному (регресивному) аналізі попередніх видатків. Дані, які використовуються в розрахунках стандартної оцінки видатків, беруться з різних джерел, найважливішим з яких є національний перепис населення. При цьому ставиться за мету забезпечити високий рівень їх якості і системності. Розподіл дотації створює непрямий стимул до забезпечення ефективності, оскільки орган місцевої влади не може змінити своєї дотації прийняттям власних рішень стосовно витрачання коштів, у зв'язку з цим зберігаються будь-які зекономлені кошти [6, с.97-98].

Отже, якщо за допомогою програми трансфертів центр намагається вирішити проблему горизонтальних дисбалансів між територіями, викликаних перерахованими вище факторами, то йому буде необхідно оцінити видаткові потреби кожної території в порівнянні з іншими територіями. Такі видаткові потреби часто також називаються "нормативами витрат". Отримані шляхом розрахунків такі нормативи можуть потім використовуватися при визначенні обсягів фінансової допомоги, що розподіляється центром між органами влади нижчого підпорядкування.

У світовій практиці існує декілька способів визначення нормативів витрат. Один з них заснований на визначенні необхідних стандартів послуг за допомогою експертної оцінки. Інший спосіб складається в розрахунку питомої собівартості мінімального, або стандартного, обсягу конкретних бюджетних послуг у репрезентативному регіоні. У цьому випадку звичайно вважається, що норматив залежить від різних територіальних особливостей, або факторів, таких як чисельність визначених груп населення або кількість об'єктів інфраструктури, після чого цим факторам привласнюються ваги, що відбивають їхню відносну значимість. Велика кількість країн застосовує саме цей підхід, хоча формулювання, які використовуються ними, мають значні розбіжності.

Норматив витрат по статті „i” можна вважати залежним від безлічі факторів  $X_{ij}$ , яким привласнюються ваги  $w_{ij}$ , так що норматив  $N_i$  у розрахунку на душу населення буде дорівнювати  $iw_{ij}X_{ij}$ . Даний норматив може бути також скорегованим на вартісні розбіжності. Тут необхідно прийняти нелегке рішення про вибір факторів  $X_{ij}$  та їх ваги  $w_{ij}$  [7 с. 423–445]. Різні країни підходять до цього вибору по-різному. Найбільш досконалі методи використовуються в Австралії та Великобританії.

Розрахунок нормативів витрат потребує великих зусиль, зваженого підходу та взаємодії між різними гілками влади. При виборі системи методів необхідна велика обережність, щоб уникнути небажаних перекосів. Часто більш оптимальним є спрощений, але при цьому більш зрозумілий та заснований на використанні легко доступних даних, підхід, навіть якщо досягнутий з його допомогою ефект вирівнювання неповний, а можливості впливу на поведінку органів нижчого підпорядкування влади обмежені.

Таким чином, слід підкреслити, що рзробляючи програми трансфертів, різні країни використовують у цілому однакову методологію. Відмінності лежать у площині таких питань: що саме вирівнюється, ступінь вирівнювання, вибір фінансових інструментів, за допомогою яких сподіваються досягти вирівнювання, та способи визначення фіскальних розбіжностей.

Цілком погоджуємося з основними вимоги щодо побудови системи бюджетних трансфертів, які сформульовані Дж. Мак-Мастером. Вона повинна враховувати відмінності у фінансових потребах територій за умов чітко визначеної сфери їхньої відповідальності, компенсувати відмінності між владою одного рівня щодо потенційної можливості фінансування видатків, створити стимули для зростання ступеня використання місцевими органами власного дохідного потенціалу, не заохочувати немотивоване витрачання суспільних коштів [6].

Європейський досвід регулювання міжбюджетних відносин далеко не безперечний з погляду його простого запозичення. Використання тих або інших методів та форм бюджетного вирівнювання залежить, насамперед, від соціально-економічного положення кожної країни і від характеру змін, що відбуваються в ній.

Досвід різних країн засвідчує, що частка податків, закріплених за місцевими бюджетами, може бути і не високою, але в цьому разі можна говорити не про розширення самостійності місцевих

органів влади, а про те, що вони відповідають за обмежене коло питань, а в іншому разі є виконавцями централізованих рішень. Ситуація в Україні дещо інша. Сьогодні в Україні існує перш за все політична нерозв'язаність проблеми розподілу компетенції та відповідальності за виконання конкретних функцій центральних, регіональних органів влади та органів місцевого самоврядування, а як наслідок – і умови фінансування відповідних витрат.

Отже, розробка функціональної системи міжбюджетних відносин є досить складним процесом, який вимагає високого рівня збору, аналізу та перегляду даних, а також зосереджується на формуванні бачення того, що повинні робити місцеві органи влади та які ресурси вони можуть мати у своєму розпорядженні. Основним моментом є те, що ці міжбюджетні системи постійно змінюються під впливом нових тенденцій економічного розвитку та політичних рішень органів влади.

### Література

1. Балтина А. М. Межбюджетные отношения в регионе: модели организации и регулирования: [монографія] / А. М. Балтина, В. А. Волохина. – Оренбург.: ОГУ, 2004. – 197 с.
2. Бежаев О. Г. Межбюджетные отношения: теория и практика реформирования / О. Г. Бежаев; под ред. д.э.н. М. А. Яхьяева. – М.: Экзамен, 2001. – 128 с.
3. Зайчикова В. В. Місцеві фінанси України та європейських країн / В. В. Зайчикова. – К.: НДФІ, 2007. – 299 с.
4. Казюк Я. М. Проблеми формування ефективного механізму міжбюджетного регулювання в Україні та шляхи їх вирішення / Я. М. Казюк // Економіка & держава. – 2009. – № 1. – С. 100-102.
5. Корчинський В. Є. Використання інформації про виконання місцевих бюджетів для оцінки політики горизонтального бюджетного вирівнювання в Україні / В. Є. Корчинський, С. К. Колодій // Актуальні проблеми економіки. – 2006. – № 10. – С. 100 – 109.
6. Мельник С. І. Складання, розгляд та затвердження місцевих бюджетів на основі положень Бюджетного кодексу України : навч. посіб. / С. І. Мельник, І. Ф. Щербина. – К.: Міленіум, 2002. – 276 с.
7. Остаточний звіт. Консультативна підтримка реформи місцевих бюджетів, QCBS-2. Грудень 2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.google.com.ua/#hl=ru&tbo=d&output=search&scient=psy-ab&q>.
8. Пасічник Ю. В. Бюджетна система України та зарубіжних країн: навч. посібник / Ю. В. Пасічник. – 2-е вид, переробл. і допов. – К.: Знання-Прес, 2003. – 523 с.
9. Kay Cecil Spearman, David W. Tees. Operating Budget // LGFM. Book 5.- Bratislava, Slovakia, 2000. – 92 p.
10. Edel R., Varfalvi I., and Varga S. Sorting Out Intergovernmental Roles and Responsibilities / Public Finance Reform During the Transition: The Experience of Hungary / ed. by L. Borkos, J.-J. Dethier., The World Bank, Washington, D.C., 1998. – p. 423-445.

### **System of the financial smoothing and feature of methods of determination of interbudgetary transfertiv: experience of the European countries**

*Kazyuk Y.*

*Kherson National Technical University, Kherson, Ukraine*

*The article highlights methods, forms, and the basic elements of financial equalization and the reasons due to which budgetary imbalances arise in certain areas. The features of the formula based approach are considered in relation to the calculation of smoothing of equalization, importance of choice of criteria and coefficients which are used for calculations in the European countries are highlighted. The example of calculation of budgetary transfertiv is given.*

**Keywords:** *financial smoothing, budgetary resources, budget, vertical and horizontal disbalance, smoothing formula, norms of charges, criteria of calculation, coefficients.*

## Система соціального забезпечення в США

В даному дослідженні проаналізовано особливості системи соціального забезпечення в США. Головним джерелом фінансування системи соціального забезпечення є соціальні внески підприємців, застрахованих працівників та бюджетне фінансування. Асигнування за програмами соціального забезпечення з федерального бюджету направлені на освіту, навчання, зайнятість та соціальне забезпечення, охорону здоров'я, медичне страхування, підтримку доходів, пенсійне забезпечення, допомогу ветеранам. Найбільша частка витрат приходить на пенсійні програми. США очікує перспектива «буму старості», це спонукає уряд США шукати можливі шляхи вирішення цієї проблеми.

**Ключові слова:** соціальне забезпечення, ринок праці, безробітні, загальна федеральна програма, бідність, пенсійна система.

На рубежі XX - XXI століть основна частина соціальних витрат, або витрат на "людські ресурси" в США, доводилась на програми соціального забезпечення матеріального вспомоществованія, допомоги ветеранам, на здобуття або вдосконалення освіти, професійну підготовку та перепідготовку, а також охорону здоров'я.

Головним джерелом фінансування системи соціального забезпечення в США – соціальні внески підприємців, застрахованих працівників та бюджетне фінансування. Так, наприклад, в 2011 р. ВВП США склав майже 15 трлн. дол. США, тоді як загальний обсяг державних витрат (федеральних штатів, місцевих органів влади) на всі потреби державного споживання на соціальні цілі дорівнювали приблизно 2,5 трлн. дол. США, у тому числі федеральні витрати – 1,6 трлн. дол. США. Вони включали соціальне страхування (у тому числі допомогу по безробіттю), програми грошової, продовольчої та медичної допомоги, а також житлові субсидії та різні соціальні послуги [5, 233].

Асигнування на програми соціального забезпечення виділяються переважно по шості статтях витратної частини федерального бюджету: пенсійне забезпечення; підтримка доходів; медичне страхування; охорона здоров'я; освіта, професійна підготовка, соціальні послуги; допомога ветеранам (Табл.1).

Таблиця 1.

Витрати за програмами соціального забезпечення в США [5, 233]

Витрати	2009	2010	2011	2016 (прогноз)
Людські ресурси, дол. США:	2155,793	2385,731	2509,495	2994,278
- освіта, навчання, зайнятість та соціальні послуги	79,749	127,710	115,118	114,880
- охорона здоров'я	334,335	369,054	387,617	594,624
- медичне страхування	430,093	454,636	494,343	638,413
- підтримка доходів	533,224	622,210	622,654	530,151
- пенсійне забезпечення	682,963	706,737	748,354	952,010
- допомога ветеранам	95,429	108,384	141,409	164,200

Аналіз таблиці показує, що в основному за всіма статтями на соціальне забезпечення планується зростання витрат до 2016 р., але тільки за статтею на підтримку доходів планується скорочення витрат майже на 3 млн. дол. США.

На освіту, навчання, забезпечення зайнятості та соціальні послуги планується збільшити витрати в 2016 р. майже в 2 рази в порівнянні з 2009р.

Перш за все, цей вид допомоги відноситься до молоді, людей літнього віку, низькокваліфікованих працівників, представників етнічних меншин, особливо – жінок всіх вказаних категорій. Зміни, що відбуваються, в структурі попиту на ринку праці, поява нових форм зайнятості, підвищення мобільності робочої сили пред'являють нові вимоги до системи страхування по безробіттю. Ця система функціонує в Сполучених Штатах з 1935 р. Вона фінансується за рахунок податку з підприємців, діє у всіх 50 штатах, передбачаючи виплати в більшості випадків максимально на протязі 26 тижнів. Федеральний уряд фінансує виплати протягом 13 тижнів, якщо рівень безробіття в даному штаті перевищує відмітку в 6%. Цей вид допомоги отримують близько 35% офіційно зареєстрованих безробітних, в 2010-2011 рр. його середній розмір складав 145 дол. США на тиждень

<sup>43</sup> Січко Світлана Миколаївна, кандидат економічних наук, доцент, Миколаївський національний університет ім. В.О.Сухомлинського



(максимальний розмір допомоги складав 611 дол. США). Загальна сума виплат в 2011 р. склала майже 52 млн. дол. США. Нові умови зайнятості диктують необхідність вироблення нових сучасних підходів до виплати допомоги в межах соціального страхування по безробіттю із заходами, направленими на пошук нових джерел доходу, а також професійну підготовку та перепідготовку робочої сили США. Серед такого роду нових підходів виділяються, зокрема, введення системи поетапного продовження виплати допомоги залежно від участі в програмах перепідготовки; виплату допомоги у вищих розмірах в перші тижні з подальшим їх скороченням з метою активізації процесу перенавчання та працевлаштування. Інший підхід – в наданні можливості застрахованим безробітним отримати одноразову допомогу, яка може стати стартовим джерелом для відкриття власної справи. Одночасно з цим, програма покликана забезпечити відповідну підготовку та консультаційну допомогу кожному учасникові. Таким чином, сьогодні в Сполучених Штатах намагаються розширити функції програм страхування по безробіттю з тим аби вони служили не лише елементом "страхувальної сітки", але й механізмом адаптації безробітного до умов, що змінюються, на ринку праці (стимулювання професійної підготовки та перепідготовки, перекваліфікації, а також пошуку роботи).

Данні таблиці свідчать також про збільшення витрат на охорону здоров'я та медичне страхування. В 2000 р. більше 43 млн. американців не могли собі дозволити медичне страхування, тому урядом був розроблений план, за яким було вирішено інвестувати додаткові 200 млрд. дол. США в соціальне страхування та програму «Медікер». За останнє десятиліття число тих, що не мають медичної страховки виросло в США на 10 млн. осіб (в 2008 р.- 46,3 млн. осіб). В 2011 р. кількість осіб, що мають медичне страхування збільшилось до 260 млн. осіб. Число осіб, що не мають медичного страхування в 2011 р. – 46,4 млн. осіб [6, 42].

Офіційний рівень бідності в 2011 році склав 15,9% в порівнянні з 14,3% в 2009 році. В США уряд проводить різні програми по боротьбі з бідністю, та підтримкою малозабезпечених сімей, для цих цілей в 2010 році було виділено 622,210 млн. дол. США, в 2011 р.- 622,654 млн. дол. США, але до 2016 року планується зменшити фінансування цих програм на 3 млн. дол. США. Основною причиною такої ситуації виступає той факт, що кожен штат має свободу дій у використанні федеральних коштів, виділених на фінансування соціальної допомоги в рамках блокових грантів. Наприклад, за останні двадцять років посилилась тенденція до скорочення штатами фінансування так званої «загальної допомоги» та програм допомоги громадянам, які проживають без утриманців (одинакам та, меншою мірою, бездітним подружнім парам). Лише у деяких штатах виплачується грошова соціальна допомога бездітним працездатним дорослим громадянам. Розмір загальної допомоги повнолітнім одиноким громадянам не перевищує 140 доларів на місяць. Особам, яким надано відстрочку у виконанні вимоги щодо працевлаштування, одержують не більше 210 доларів на місяць. Розмір тимчасової допомоги малозабезпеченим сім'ям залежить від кількості членів сім'ї (для цілей призначення допомоги сім'єю вважається група людей, які проживають разом і є кровними родичами або пов'язані між собою відносинами, що виникли на підставі усиновлення, опіки чи шлюбу). Максимальний розмір допомоги дорівнює 162 долари на одну особу, 322 долари на двох осіб і 424 долари на трьох осіб [2].

Однією з складових сфер праці та трудових відносин в США є державна пенсійна система. Витрати на яку планується збільшити майже на 204 млн. дол. США до 2016 року. Вона базується на наступних принципах: поширення пенсійного страхування на всі категорії тих, що працюють по найму та на зайнятих індивідуальною трудовою діяльністю; відповідальності працівників та підприємців за виплату в установленому порядку страхових внесків; гарантованості своєчасної виплати регулярно індексованих пенсій та контролю за їх нарахуванням; солідарності трудових поколінь, коли допомога тим, що досягли пенсійного віку фінансуються нині працюючими американцями; особистій зацікавленості застрахованого працівника, розмір пенсії якого залежить від страхового стажу роботи [2].

Загальна федеральна програма (ЗФП), яка відноситься до головних програм державного соціального страхування, охоплює 95% робочої сили Сполучених Штатів та передбачає виплату пенсій по старості, втраті годувальника та інвалідності, не пов'язаної з виробничою травмою. Виплати по ЗФП складають приблизно 60% всіх соціальних грошових виплат федерального уряду, штатів та місцевих органів влади. Не дивлячись на те, що ЗФП вважається програмою соціального страхування, оскільки учасники цієї програми платять в фонди ЗФП податок на соціальне страхування протягом всього періоду своєї трудової діяльності. Ця програма носить розподільний характер. Пенсіонери отримують не свої гроші, не власні накопичення, а гроші тих, що нині працюють та платять податки. Крім того, в цю програму вбудовані елементи соціального

регулювання. Сама формула нарахування допомоги передбачає, що пенсії низькооплачуваних працівників складають вищу долю їх заробітку, чим пенсії високооплачуваних. Розміри пенсійних виплат істотним чином міняються залежно від складу сім'ї. На державні пенсії приходится приблизно 40% сукупних доходів пенсіонерів [4, 15].

Ще однією формою забезпечення в старості є особові пенсійні рахунки, на які працівники можуть щорік перераховувати до 2 тис. дол. США, не оподатковуваних прибутковим податком. Проте зняти кошти з особових пенсійних рахунків можна лише після досягнення 59,5 років.

На допомогу ветеранам планується збільшити асигнування на 13 млн. дол. США до 2016 р. При тому, що ветерани мають значні пільги при наймі. При цьому ветераном озброєних сил вважається громадянин, що прослужив не менше 6 місяців в армії США. Також працедавець зобов'язаний відновити його на колишній роботі або надати іншу роботу з не меншою заробітною платою.

Іншою формою соціального страхування виступає соціальне страхування від ризиків в сфері праці та трудових відносин. Програми страхування по безробіттю та від виробничого травматизму стали "страхувальною сіткою" для американських працівників в разі здобуття травми на виробництві, на період втрати роботи та пошуку нового місця роботи. Проте ці види страхування залишаються орієнтованими переважно на осіб, що мають постійне місце роботи з повним робочим часом.

В той же час структурні зрушення в економіці та технологічні зміни сприяли збільшенню кількості нестабільних робочих місць, тимчасових або з неповним робочим часом.

Останнім часом в США неухильно зростає число осіб, вимушених змінити після звільнення не лише місце роботи, але й галузь зайнятості, а інколи навіть сферу своєї діяльності, що вимагає серйозної професійної перепідготовки.

Сьогодні в багатьох штатах зростає кількість економічно активного населення, що залишається за межами соціального страхування по безробіттю. Сюди входять особи, які шукають роботу вперше, або після тривалої перерви, а також зайняті неповний робочий час, тимчасові працівники та ін.

Американська держава робить спроби розширення функцій програм страхування по безробіттю з тим, аби вони служили не лише елементом "страхувальної сітки", але й механізмом адаптації безробітного до умов, що змінюються на ринку праці (стимулювання професійної перепідготовки, перекваліфікації, пошуку нового робочого місця). Проте корективи виплати допомоги, що вносяться до умов, мають обмежену сферу дії. Такі чинники як поширення числа осіб, не охоплених системою соціального страхування, довготривалі демографічні зрушення у зв'язку з старінням населення, а також зростання числа матерів-одиначок приводять до посилення ризиків економічної безпеки людини. Навіть сьогодні в США зберігається досить велика кількість осіб, що постійно потребують допомоги з боку держави. Внески соціального страхування забезпечують виплату пенсій встановлених законом, навіть з деяким перевищенням (складає приблизно 30 млрд. дол. на рік). За офіційними даними, таке положення може зберегтися й в 2013 р., після чого Сполучені Штати почнуть пожинати демографічні плоди "буму народжуваності", та навантаження пенсіонерів на працездатних членів суспільства різко зросте.

Перспектива "буму старості" заставляє урядові органи США вже зараз шукати можливі шляхи вирішення проблем матеріального та медичного забезпечення майбутніх пенсіонерів. Згідно даним американської статистики, в першій половині ХХІ століття витрати на пенсійне та медичне обслуговування збільшились в 2,5 рази [1].

Для збереження пенсійних виплат на досягнутому рівні необхідно зробити істотні корективи прибуткової та витратної частин бюджету соціального забезпечення. У Сполучених Штатах вже прийнято рішення про збільшення пенсійного віку з 65 до 67 років; починаючи з цього віку американці зможуть отримувати повну пенсію. Проте цей перехід буде здійснюватися поступово: спочатку вік виходу на пенсію було збільшено до 66 років для тих, кому виповнилось 62 роки в 2005 р., лише в 2020 р. він зростає до 67 років [3].

В уряді та Конгресі США сьогодні обговорюються проекти збільшення трудового стажу для розрахунку пенсії з 35 до 38 років, підвищення ставки та розширення бази для нарахування внесків до фондів соціального страхування, індексації віку виходу на пенсію в залежності від зростання тривалості життя, скорочення розмірів пенсійних виплат подружжю застрахованих працівників, а також різні варіанти індивідуальних планів пенсійних заощаджень [3].

В 2011 році з 312 млн. американців особи 65 років і старше – близько 41,4 млн. осіб, з них 18,9 млн. – особи 75 років і старше. Крім того, в США налічується близько 37,2 млн. громадян, які потребують державної допомоги по інвалідності, не пов'язаній з виробничими травмами, а також 3 млн. ветеранів зі статусом інвалідності та близько 16,1 млн. безробітних. При відсутності допомоги з

боку держави сьогодні близько 40 млн. американців знаходилися б за межею бідності. Лише завдяки державним трансфертам 20 млн. з них мають дохід вищий за межу бідності [2].

### Література

1. Лютов А. А. Сфера образования – ключевое направление социальной политики [Электронный ресурс] / А. А. Лютов // Россия и Америка в XXI веке. – 2009. – №2. – Режим доступа: <http://www.rusus.ru/?act=archive&edition=17>.
2. Сайт Бюро перепису населення США [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.census.gov/compendia/statab/cats/>.
3. Супян В. Б. США: человеческий потенциал в «экономике знаний» [Электронный ресурс] / В. Б. Супян //Россия и Америка в XXI веке. – 2009. – №3. – Режим доступа: <http://www.rusus.ru/?act=archive&edition=18>.
4. Ширмер Я. Соціальна допомога в США / Я. Ширмер. – К. – 22 с.
5. Budget of the United States Government, Fiscal Year 2012 U.S. / Government printing office Washington. – 2010. – 355 с.
6. Carmen De Navas Income, poverty, and health insurance coverage in the United States: 2010. / Carmen De Navas, Bernadette D. Proctor, Jessica C. Smith. – U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, U.S. Census Bureau. - Current Population Reports.- Issued September 2011. – 87 p.

### Social welfare system in USA

Sichko S. M.

*V.O. Sukhomlynsky Mykolaiv National University, Mykolaiv, Ukraine*

*This study analyses the peculiarities of social welfare system in the USA. The social contribution of entrepreneurs, insured workers, government funding are the main source of social welfare system finance. The government funding appropriations for the programs of social welfare aimed at education, training, employment and social security, health care, health insurance, income support, pensions, aid to veterans. The largest part of the cost is on the pensions programs have. The USA will be influenced by «aging boom» forces the US 'government to look for possible solutions to the problem.*

**Keywords:** social welfare, labor market, unemployed, total federal program, poverty, retirement system.

Столярук Х. С.<sup>44</sup>

### Професійно важливі якості фахівця з управління персоналом як фактор формування його компетенцій

*Статтю присвячено визначенню поняття „професійно значущі якості” та формулюванню переліку професійно значущих якостей фахівця з управління персоналом.*

**Ключові слова:** фахівець з управління персоналом, професійно значущі якості, компетенція, психологічна структура особистості.

**Постановка проблеми.** Щоб володіти певною компетенцією, людині необхідно мати для цього підґрунтя — фактори, що сформуєть цю компетенцію. До таких факторів можуть належати: знання, уміння, психофізіологічні особливості людини, навички, мотиви, цінності тощо. Професійно значущі якості також є фактором формування тієї чи іншої компетенції. Удосконалення освітнього процесу з позицій компетентнісного підходу полягає у тому, щоб навчити студентів застосовувати набуті знання й уміння в конкретних навчальних і життєвих ситуаціях. Дійсно, компетентнісно орієнтований підхід, а саме його результат, не має зводитись до суми знань і умінь [1].

Професійно значущі якості є однією із можливих передумов професійної придатності, що характеризує певні здібності та складає їх структуру; вони є передумовою професійної діяльності, а, з іншого боку, професійно значущі якості самі удосконалюються, шліфуються в ході діяльності [4].

Враховуючи важливість цієї категорії для формування компетенцій фахівців, вона потребує ґрунтовного аналізу. Актуальним це питання є й для фахівців з управління персоналом, оскільки на сьогоднішній день не має єдиного підходу до формулювання професійно значущих якостей для посад даної професії.

<sup>44</sup> Столярук Христина Сергіївна, асистент кафедри управління персоналом та економіки праці, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Питаннями визначення, класифікацій і формулювання переліку професійно значущих якостей для фахівців різних напрямів трудової діяльності займалося чимало науковців психологічної, педагогічної та економічної сфер науки. До них можна віднести О.О.Силкіна, В. Сластьоніна, В.Д. Шадркова, І. Алексєєву, Н. Волкову, Е.Ф. Зеєра, А.В. Карпова, А.К. Маркову та ін. Але, в сучасній літературі відсутній чіткий перелік професійно значущих якостей фахівців з управління персоналом. Тому **метою** даної статті є розробка такого переліку.

**Виклад основного матеріалу.** В літературі є різні підходи до трактування поняття “професійно значущі якості”. Так, А.В. Карпов тлумачить професійні якості як індивідуальні властивості суб’єкта діяльності, що необхідні й достатні для її реалізації на нормативно заданому рівні і які значуще і позитивно корелюють хоча б з одним (або декількома) її основними результативними параметрами – якістю, продуктивністю, надійністю [2].

В.Д. Шадриков надає два тлумачення професійно значущих якостей:

- по-перше, це індивідуальні якості суб’єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й на успішність освоєння цієї діяльності;
- по-друге, це ті внутрішні умови, через які переломлюються зовнішні дії і вимоги до діяльності [5].
- А.К. Маркова тлумачить професійні якості як:
- передумову професійної діяльності;
- ті, що самі удосконалюються, шліфуються в ході діяльності [3].

Професійно значущі якості за А. Кагановим — це атрибути особистості, які покликані забезпечити її успішний трудовий старт і високі виробничі показники. На думку С. Батишева професійно значущі якості — це ті якості, які дозволяють людині найбільш ефективно реалізувати себе у конкретних видах трудової діяльності. Я. Корякіна визначає професійно значущі якості як ознаки особистості, які пред’являються суспільством до фахівців тієї чи іншої професії, що впливають на успішність професійної діяльності [4].

Аналізуючи ці підходи до трактування поняття “професійно значущі якості”, можна відмітити, що, не зважаючи на те, що вони відрізняються одне від одного, майже всі автори вказують на те, що професійно значущі якості спрямовані забезпечити ефективну діяльність. Це, в свою чергу, вказує на взаємозв’язок цього поняття із поняттям “компетенція”. Обґрунтуємо цей зв’язок.

**Таблиця 1.**

Професійно значущі якості фахівця з управління персоналом

Якість	Опис
1. Адаптаційна мобільність	Схильність до творчих форм діяльності, неперервності, поглиблення й оновлення знань, ініціативність, нетерпимість до відсталості, консервативних проявів, прагнення вчити інших, бажання якісних змін в організації і в змісті власної діяльності, готовність до обґрунтованого ризику, прагнення нововведень, розширення кола своїх повноважень, діловитість.
2. Контактність	Товариськість, емпатія, інтерес до людей, високий рівень розуміння у сфері міжособистісних відносин, здатність приваблювати людей, бачити себе зі сторони, слухати, розуміти і переконувати людей, уміння подивитися на конфліктну ситуацію очима співрозмовника.
3. Стресостійкість та емоційний інтелект	Інтелектуальна й емоційна захищеність у проблемних ситуаціях, самовладання і тверезість мислення у прийнятті колективних рішень, володіння навичками саморегуляції стану.
4. Домінантність	Владність, честолюбство, прагнення до особистої незалежності, лідерство, готовність до безкомпромісної боротьби за свої права, самоповагу, високий рівень самооцінки і притягань, сміливість, уміння впливати на підлеглих, впевненість в собі, емоційна врівноваженість, прагнення до досягнень, здатність піти на ризик, відповідальність, вірність даній обіцянці, незалежність, самостійність в прийнятті рішення, гнучкість поведінки в ситуаціях, які потребують змін, комунікабельність.
5. Моральні якості	Розміркована воля, твердість та наполегливість, якщо необхідно сміливість, почуття відповідальності, почуття обов’язку та загальний інтерес.
6. Вольові якості	Сила волі, енергійність, витримка, рішучість, сміливість, упевненість у собі, віра в справу
7. Характеристики інтелекту	Глибина, критичність, гнучкість, широта розуму, швидкість, оригінальність, допитливість.

На нашу думку, компетенція — це поведінкова характеристика людини, яка вказує на її здатність ефективно виконувати професійну дію. В той час, як професійно значущі якості — це індивідуальні ознаки особистості, які виступають факторами формування певної професійної компетенції. Вони належать до психологічної структури особистості, наряду із спрямованістю (потреби, мотиви, інтереси, нахили, переконання тощо), можливостями (здібності, здатності, таланти тощо), і належать до такої компоненти цієї структури як характер.

Враховуючи попередній аналіз, можна сформулювати перелік професійно значущих якостей для фахівця з управління персоналом (Табл. 1).

Адаптаційна мобільність є важливою для фахівців з управління персоналом тому, що сучасні організації бажають бачити активних, мобільних працівників. Менеджер з персоналу — це співробітник компанії, який має одним із перших реагувати на зміни, нововведення та різні події в колективі.

Контактність є важливою якістю для таких фахівців, оскільки вони в своїй роботі завжди мають робочі взаємозв'язки із колегами, керівництвом, і, найголовніше із кандидатами на посади в компанії. Саме тому, фахівець з управління персоналом повинен уміти слухати, уникати конфліктів та ефективно взаємодіяти із оточуючими людьми.

Стресостійкість є однією із базових якостей сучасного працівника, і фахівець з управління персоналом не є виключенням. Це пов'язано із сучасним швидким темпом роботи, трудовими відносинами із людьми різного типу емоційної стійкості. Тому стресостійкість, вміння управляти своїми емоціями і розпізнавати та придушувати негативні емоції інших є важливими якостями для менеджерів з персоналу.

Така якість як домінантність свідчить про устремління людини, прагнення зростати по кар'єрній драбині, відданість справі, що є немало важливим для працівників будь-якої сфери, у тому числі і сфери управління персоналом.

Моральні та вольові якості є невід'ємними атрибутами сучасного працівника, що працює в колективі. Ці якості дозволяють тримати себе під контролем і бути толерантним по відношенню до колег, підлеглих, персоналу організації і претендентів на вакантні посади.

Інтелект відіграє важливу роль в психологічній структурі особистості, адже він є фундаментом, на базі якого формуються різні компетенції. Модель компетенцій фахівців з управління персоналом для різних посад включає найрізноманітніші компетенції, що ґрунтуються на розумінні, мисленні, швидкості реакцій тощо. Тому, інтелектуальні якості посідають тверде місце у переліку професійно значущих якостей фахівців даної сфери.

**Висновки.** Отже, запропонований перелік професійно значущих якостей фахівця з управління персоналом може слугувати базою для формування інноваційних моделей компетенцій наряду із іншими факторами. Встановлення значущості кожної якості для різних посад сфери управління персоналом допоможе коректно сформулювати переліки компетенцій, які дійсно відрізнятимуть ефективно виконання роботи від менш ефективного, середнього.

#### Література

1. Дмитренко Г. А. Людино центризм освіти в контексті підвищення якості трудового потенціалу. Монографія / Г. А. Дмитренко, Т. Л. Ріктор. — К.: „Дорадо-Друк”, 2012 — 296 с.
2. Карпов А. В. Психология принятия управленческих решений/ Под ред. В. Д. Шарикова. — М.: Юристъ, 1998.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М.: Знание, 1996.
4. Силкін О. О. Зміст терміну “професійно значущі якості особистості” і технологія визначення цих якостей для окремого фахівця. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua](http://www.nbuv.gov.ua).
5. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. — М.: Логос, 1994.

#### **Professionally meaningful qualities for specialist in sphere of personnel management are formative factor of his competences**

**Stolyaruk K.**

*Vadym Hetman Kyiv National Economics University, Kyiv, Ukraine*

*The article is devoted to analysis approaches to definition of term “professionally meaningful qualities”. It is argued importance for the personnel management specialist of such qualities as: adaptive mobility, sociability, capacity to tolerate stress and emotional intelligence, dominance, moral qualities, volitional qualities and characteristics of intellect. Also it is validated the correlation between terms “competency” and “professionally meaningful qualities”.*

**Keywords:** *specialist in sphere of personnel management, professionally meaningful qualities, competence, psychological structure of personality.*

Бумбур Ю. Н.<sup>45</sup>**Еврей в Украине и США: проблемы межкультурного взаимодействия**

*Данная статья посвящена истории формирования еврейской этнической общности в Украине и США. Рассматриваются причины появления евреев в двух странах, их взаимоотношения с украинцами и американцами, традиционные занятия еврейского населения, стереотипы восприятия евреев.*

**Ключевые слова:** Украина, США, евреи, еврейское население, гетто, антисемитизм.

Современный мир все больше приобретает глобализованный характер существования. Одной из существенных характеристик глобализации является пересечение жизненных смыслов как отдельных людей, так и цивилизаций. Именно в цивилизационном измерении особый статус приобретают те изменения, основой которых является межкультурная коммуникация, ведь потребность народов в культурном понимании, стремление познать духовный мир друг друга, динамика и противоречивость социального развития приводят к интенсификации коммуникативных процессов, приобретают системный характер. Человечество осознало, что только путем нахождения консенсуса можно решить глобальные проблемы и защитить себя от самоуничтожения.

Межкультурная коммуникация как обмен между людьми ценностными достижениями существовала всегда, ведь с давних времен возникали связи, способствовавшие взаимодействию и взаимопониманию различных культур [6, 3].

Целью данной работы является рассмотреть историю и особенности формирования еврейской этнической общности в Украине и США.

Евреи появились на Украине приблизительно в X веке. Большинство их со временем осело в Киеве, который уже в середине XI века был одним из самых крупных европейских городов. Основными занятиями евреев, как отмечают историки, было ростовщичество и торговля рабами. В начале XII века у них уже был свой квартал на Подоле. По просьбе киевлян князь Владимир Мономах изгоняет евреев с территории Киевской Руси, однако вскоре они снова появляются. В XIII – XIV вв. евреи составляют значительную часть населения Галиччины и Западной Волыни, находившихся под властью поляков, которые достаточно лояльно относились к евреям. Польские власти даже покровительствовали еврейскому населению, поощряя их занятия торговлей [7, 20 – 26].

Первые гетто появились в украинских городах в средние века. В то время слово «гетто» совершенно не имело негативного подтекста, это район средневекового города, отдельная улица или квартал. Как подчеркивает М. Шестопап, евреи селились в гетто добровольно, более того, имели привилегированное положение. Ученый отмечает, что сама еврейская община была социально неоднородной массой, но против внешнего мира всегда выступала единым фронтом [7, 31 – 33]. В этом контексте вспоминается рассказ еврейского писателя Х.Н. Бялика «За оградой», где речь идет о постепенном вытеснении евреями украинцев из слободы Подольской губернии: *«Лесная слобода города N. Подольской губернии еще лет двадцать-тридцать тому назад была небольшим, но широко раскинувшимся и зажиточным селом, опоясанным леском, садами, огородами и баштанами. Теперь это пригород, густо заселенный евреями, торгующими метлами и корытами, сработанными из сведенного леса, а также фруктами и огородной зеленью. Все здесь приняло еврейский вид: дома, дворы, покосившиеся заборы, роющиеся в навозе куры, даже воздух и птицы небесные. Селяне с их садами и огородами оттеснены далеко от слободы»* [1].

М. Шестопап отмечает, что в основе конфликтов между коренным и еврейским населением были не религиозные, а экономические факторы [7, 34]. Ссылаясь на летописи XVII века, исследователь отмечает, что освободительная борьба крестьянских и казацких масс под предводительством Богдана Хмельницкого была направлена не только против поляков, которые притесняли украинский народ, но и против евреев, способствующих этому [7, 49]. Именно в годы освободительной войны многие евреи были вынуждены покинуть Украину. По некоторым подсчетам, в те годы было истреблено более 200 тысяч евреев.

<sup>45</sup> Бумбур Юлия Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английской филологии Мариупольского государственного университета (Украина)

Однако через некоторое время евреи снова проникают на территорию Украины, в том числе и Левобережной, которая входила тогда в состав Российской Империи. Важно отметить, что евреи, проживая в городах, были свободными людьми, уравненными в правах с местным населением [7, 57]. Основным занятием еврейского населения, по свидетельствам историков, была торговля вином и иностранными товарами. В таких городах, как Киев, Бердичев, Одесса стали открываться банкирские дома, сахарные заводы, другие частные предприятия, основателями которых были евреи. Численность евреев постоянно увеличивалась. К концу XIX века еврейское население занимало третье по численности место [7, 61 – 69].

А. Дикий отмечает, что Российское правительство всячески стремилось привлечь их к участию в общероссийской культурной жизни. Еврейских детей принимают во все учебные заведения, включая университеты. В то же время евреи должны были давать рекрутов в армию наравне с другим населением (раньше эта повинность заменялась денежной) было разрешено принимать рекрутов, начиная с 12 летнего возраста. Эти еврейские мальчики направлялись для несения военной службы исключительно в местности, в которых не было еврейского населения, а в пути к месту службы им даже запрещалось останавливаться на ночевки в еврейских домах. Многие из них делали впоследствии неплохую военную или гражданскую карьеру [4].

М. Шестопап пишет, что на рубеже XIX – XX вв. еврейская громада стала силой, способной влиять на политические и экономические процессы. Исследователь называет имена таких деятелей делового мира, как С. Поляков, И. Блюх, И. Бродский, Ф. Рафалович, А. Ротштейн, М. Альберт и др. Много евреев было среди чиновников высшей администрации, царской охраны, сотрудников влиятельной прессы.

Исключением было землевладение. Евреям начиная с 80-х годов не разрешалось приобретение земли в сельских местностях. Но те, кто ее купил до запрещения покупок, своей землей владели беспрепятственно. В результате же этих покупок, состоявшихся еще до запрещения, на Украине были еврей-помещики, владельцы барских усадеб и многих сотен и даже тысяч десятин земли [4].

Первая волна антисемитских настроений в России прокатилась в 1881 г., вторая – в 1905 г. Это стало причиной массовой эмиграции из России. Еврей уезжали в США, Канаду, Аргентину, Палестину.

Основными еврейскими иммигрантскими группами в США стали испано-португальская и восточно-европейская. Наиболее весомыми причинами эмиграции евреев в Америку было антиеврейское законодательство в ряде стран Европы, а также экономический, политический и религиозный антисемитизм [2, 5 – 12]. Испанские евреи, прибывшие в Америку в 1621 г., ничем не отличились в истории колоний. До 1825 г., когда закончился первый период иммиграции, в Северной Америке насчитывалось около 10 тыс. евреев. Только вероисповедания отличало их от других американцев, но и влияние религии постепенно ослабевало [3, 111]. Евреи почти не участвовали в американской революции. Из их рядов не вышли ни замечательные философы, ни ученые, ни политики. В основном это были торговцы и купцы.

Та же участь ждала немецких евреев, прибывших в Новую Англию в 1825 – 1880 годах: они прекрасно абсорбировались, приспособились и стали процветать. Но вплоть до 1900 г. евреи играли незначительную роль в американской истории, не появляясь в списках интеллектуальной, литературной и художественной элиты [3, 111]. Вторая волна иммиграции увеличила численность американских евреев до 250 тыс. Это были преимущественно представители среднего класса, которые становились свободными предпринимателями. Основным занятием новых иммигрантов была мелкая торговля. Еврейские торговцы привозили поселенцам ткани, табак, различные промышленные изделия. Значительной части новых иммигрантов торговля дала возможность собрать капитал, необходимый для открытия собственного дела. Помимо торговли, важным занятием евреев было ремесло, особенно портняжное дело и изготовление табачных изделий. В последней трети XIX в. немецкие евреи были заняты как инженеры, изобретатели, техники в различных отраслях промышленности [2, 5 – 12]. Между 1880 и 1920 гг. в Америку прибыло около 2 млн. российских евреев, и в стране стала зарождаться еврейская интеллектуальная жизнь.

Абсорбция евреев была облегчена двумя обстоятельствами: самой природой американской социальной культуры и пуританизмом. В середине XIX века антисемитизм не имел в США широкого распространения, его проявления были в основном чисто словесными.

Во время гражданской войны и сразу после нее антисемитизм стал усиливаться. Евреев, даже очень богатых, не принимали в элитные клубы, их не допускали в фешенебельные отели. И все же

традиционная для Америки этика терпимости и плюрализма не позволяла антисемитизму выйти за рамки социальной сферы [2, 5 – 12].

В конце XIX в., когда американское общество начало претерпевать драматические изменения – массовую иммиграцию, индустриализацию и рост крупных предприятий, урбанизацию, – американская культура стала одержима грубыми, порой жестокими расовыми и этническими стереотипами в литературе, поп-арте, прессе. Расизм и антисемитизм оказались влиятельными силами в американской культуре, и европейские евреи были основными объектами этих стереотипов. С точки зрения доминирующей культуры, евреи мало чем отличались друг от друга. «Еврей» антисемитского стереотипа – жадный, неотесанный, опасный – и тот, что жил в многоквартирном доме, и владелец фешенебельного особняка. Большинство таких стереотипов прибыли в Америку вместе с евреями из Европы – отец-неудачник, красавица-дочь, вульгарная и шумная еврейская женщина, заботливая еврейская мама. Следует отметить, что эти стереотипы эксплуатировались не только в американской, но и в еврейской культуре [8].

Есть и другая точка зрения, согласно которой для американской литературы XIX в. в целом характерен скорее филосемитизм, возникший вследствие осознания иудаизма как основы христианства. Филосемитизм выражался главным образом в интересе к библейским мотивам и еврейским легендам [5].

#### Литература

1. Бялик Х. Н. За оградой [Электронный ресурс] / Х. Н. Бялик. – Режим доступа: [http://www-g.openu.ac.il/kurs/sifrut/byalik\\_za-ogradoy.html](http://www-g.openu.ac.il/kurs/sifrut/byalik_za-ogradoy.html)
2. Гринь Л. В. Иммиграция немецких евреев в США / Л. В. Гринь // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. – № 6. – С. 5 – 12.
3. Даймонт М. Евреи, Бог и история / М. Даймонт. – М.: Имидж, 1994. – 542 с.
4. Дикий А. Неизвращенная история Украины-Руси [Электронный ресурс] / А. Дикий. – Нью-Йорк: Издательство «Правда о России», 1960. – Режим доступа: <http://www.ukrstor.com/dikij/>
5. Литература Соединенных Штатов Америки // Электронная еврейская энциклопедия. – Режим доступа: <http://www.eleven.co.il/article/13882>
6. М'язова І. Ю. Міжкультурна комунікація: зміст, сутність та особливості прояву (соціально-філософський аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03. «Соціальна філософія та філософія історії» / І. Ю. М'язова. – Київ, 2008. – 15 с.
7. Шестопап М. Евреї на Україні: (Історична довідка) / М. Шестопап / Упоряд. В. В. Яременко. – К.: Оріони, 2003. – 220 с.
8. Prell R.-E. Stereotypes in the United States [Электронный ресурс] / R.-E. Prell // Jewish Women's Archive. – Режим доступа: <http://jwa.org/encyclopedia/article/stereotypes-in-united-states>

#### Hebrews in Ukraine and the USA: Problems of Intercultural Communication

*Bumbur J.*

*Mariupol State University, Mariupol, Ukraine*

*The given article is devoted to the history of forming the Jewish ethnic community in Ukraine and the USA. The reasons for the Jews to appear in the two countries, their relationships with Ukrainians and Americans, traditional occupation of the Jewish population, the stereotypes in the attitude to them are considered.*

**Keywords:** *Ukraine, the USA, Jews, the Jewish population, ghetto, anti-Semitism.*

*Дедушев В. В.*<sup>46</sup>

#### Термин "благо" в современной англоязычной философской традиции

*Статья посвящена проблеме использования термина "good" (благо) в современной англоязычной литературе. Основное внимание уделяется различным трактовкам этого термина у разных авторов и на понимание вариантам его перевода на русский язык, которые могут обеспечить максимально точную передачу авторского замысла в каждом отдельном случае.*

**Ключевые слова:** *благо, аналитическая философия, моральная философия.*

<sup>46</sup> Дедушев Виктор Викторович, аспирант кафедры философии, Криворожский национальный университет



Целью данной статьи является определение наиболее употребимых значений термина "good" (благо) и влияния современной англоязычной философской традиции на трансформацию смысла этого термина.

Необходимость данного исследования продиктована частым использованием этого термина в современной аналитической философии сопряженным с отсутствием абсолютно ясного значения этого термина. В силу того, что при интерпретации произведений англоязычной философии, содержащих этот термин, мы сталкиваемся с проблемой его многозначности, это может привести как к ошибочному переводу, так и к неверной интерпретации той или иной философской концепции. Хотя термин "good" и является часто употребляемым, специализированных исследований, направленных на определение его общего значения, без жесткой привязки к определенной философской концепции, не предпринималось. Некоторые исследования направлены на противопоставление этого термина его диаметрально противоположным значениям, таким как "зло" и т. п., на пример, "Good and evil an absolute conception" авторства Раймонда Гаиты. Другие исследователи пытаются сузить этот термин до определенных границ, необходимых в целях конкретного исследования, такие как исследования относительности блага в седьмой главе "Теории справедливости" Дж. Ролза, в которой он сводит во едино понятия блага и рациональности. У Нозика же этот термин приобретает совсем другое значение, – в его работе "Анархия, государство и утопия" он оперирует этим термином как чем-то означающим нечто потребляемое индивидуумом (не обязательно материальным, так как он вносит сюда услуги и даже некоторые, не требующие усилий и затрат других индивидуумов явления) [7, 170]. Мы полагаем, этих примеров достаточно для демонстрации нечеткости значения этого термина в современной англоязычной философии и надеемся, что эта работа сможет стать полезной не только для философов, но и для переводчиков современной философской литературы.

В данном исследовании мы ставим перед собой такие задачи:

1. Продемонстрировать вариативность переводов термина "good" на русский язык, для того, чтобы обеспечить большую ясность в исследованиях англоязычных философов XX–XXI-го веков.
2. Сравнить значения этого термина в разных контекстах.
3. Исследовать причины разнообразия смысла данного термина.
4. Выделить возможный "базовый смысл".
5. Уточнить смысл термина "good".

#### **Раймонд Гаита – "благо", идущее от индивида**

Начнем наше исследование с произведения, которое, на наш взгляд, наиболее просто подвергается анализу, в силу того, что применение термина "good" в нем можно воспринимать не только с философской точки зрения, но и со стороны обыденного разума, который также называют здравым смыслом. С этой позиции название книги "Good and evil an absolute conception" предполагает следующий перевод: "Абсолютная концепция добра и зла" (в принципе, так оно и есть, все интерпретации перевода, представленные далее, будут не чем иным, как игрой слов с целью анализа термина). Но, в то же время, его можно перевести иначе, а именно как "Абсолютная концепция блага и зла". Для более точного перевода необходимо проанализировать некоторые отрывки из текста, а именно использование термина "good". В первом приближении мы будем использовать базовый перевод "благо", во всех не исключаяющих этого случаях. Нашей целью не является полный анализ морально-этической концепции философа, поэтому мы обратим внимание лишь на частные (нестандартные) случаи использования термина "good", или его специфические определения. В этой работе автор выводит значение термина, используя его как прилагательное, приводя в пример "good father" [2, 8], что в переводе на русский – "добрый отец". Если исходить из первого варианта перевода названия, мы не получаем значения, соответствующего описанному в дальнейшем, – "good" – это нечто, что описывает отношение к чему-то [2, 9]. То есть, это демонстрация какой-то социальной функции, и в таком смысле "good" переводится как хороший, но в то же время, автор указывает, что такое определение говорит о присутствии "блага" в самом человеке, и в отношении его к чему бы то ни было; то есть, быть хорошим отцом, по сути значит проецировать благо на своих детей через отношение к ним. Но, в то же время невозможно исключить первый вариант перевода, и тогда перевод будет звучать: "быть хорошим отцом – проецировать добро на своих детей через отношение к ним". Благо отца для детей – это вовсе не проецирование своего *собственного* блага, которое присутствует в человеке, это исполнение социальной функции, которую человек исполняет максимально приближенно к идеальной. Но тогда возникает вопрос, чем же является то благо, которое присутствует в самом человеке, и которое он проецирует на детей. Возможно, для Гаиты благо, заложенное в человеке, и есть способность к исполнению определенных социальных функций,

исполнению их с максимальной приближенностью к идеалу, но в таком случае не существует понятия *идеального блага*, а существует лишь нечто, что определяет приближенность человека к общественному идеалу. Таким образом, согласно Гаите благо можно разделить на *субъективное благо* "хороший кто-то, как хороший для кого-то", и *благо общественное*, заложенное в человеке, которое и является базовым, определяя степень вероятной благодати человека как его определенный внутренний потенциал, который обеспечивает исполнение тех или иных социальных ролей.

#### **Джон Ролз – "благо" как метод достижения жизненных целей**

Определение блага в "Теории справедливости" демонстрирует нам "благо" не как определенный атрибут, а как нечто неопределимое без минимального контекста [7, 352]. То есть, по Ролзу благо это некоторое свойство предмета или человека, определение которого возможно только относительно к другому человеку. В таком случае можно сказать, что блага не существует вовсе, а существует лишь набор одобряемых индивидуумом качеств, которые он склонен воспринимать как благо. Но в таком случае со слов Ролза можно сделать вывод, что "благо" может существовать лишь для человека с утвердившимися жизненными целями, в то время как для ребенка, или человека, не знающего чего он хочет от жизни в данный момент времени, "блага" не существует. Если мы скажем "хороший ребенок", это будет значить, что он соответствует жизненным целям и ожиданиям своих родителей. В таком случае понятие "благо" приобретает телеологический характер, и тогда прилагательное "хороший" – "good" будет иметь значение – максимально приближенный к замыслу того, кто сможет получить максимальную моральную или материальную выгоду из того, к чему это прилагательное относится. Это приводит к проблеме недостаточности характеристики, поскольку определение "хорошие часы", нам ни о чем не говорит, разве что, является характеристикой данной владельцем и, лишь зная предпочтения владельца, мы сможем знать, для кого эти часы будут являться благом, а для кого нет. Хотя Ролз и уточняет, что хорошие часы могут быть таковыми в силу качественного исполнения основных функций, то есть измерения времени, и что они должны быть достаточно легкими для того чтобы их можно было носить с собой. Но в то же время, для кого-то в силу тех или иных обстоятельств тяжелые часы могут быть благом (например для защиты от грабителей в подворотне), – именно здесь и не срабатывает ролзовская оговорка о легких часах, и тем самым нивелируется идея блага по косвенным признакам. Из определения Ролза можно сделать вывод что "благом", является соответствие предмета своему прямому назначению. "Хороший убийца", в таком случае, тоже будет характеристикой относящейся к благом, что явно противоречит нашему обыденному пониманию. Противоречие такого типа, согласно Ролзу, возникает в силу отсутствия контекста [7, 355]. То есть, "хороший убийца" может быть благом для командования во время военных действий, или пытаясь сгладить возникший моральный дискомфорт предположим, что контекстом было сочетание "хороший убийца вредителей", усложняя и уточняя контексты мы сужаем поле "благодати" того или иного понятия, оно остается таким лишь для определенного круга индивидуумов в определенных обстоятельствах.

#### **Роберт Ауди – "благо" как долг.**

Далее мы рассмотрим понятие "благо" в работе "Рациональность и благо" посвященной творчеству Роберта Ауди. Специфика этой работы заключается в более внеиндивидуальном восприятии "блага", нежели Ролза, особенно ярко это демонстрируют слова о том, что индивид должен заботиться о благе других, даже если ему придется вмешиваться в то, как они обращаются сами с собой [6, 212]. Существует два объяснения такой ситуации:

1. Индивиды по каким-либо причинам не могут знать, что может способствовать их дальнейшему развитию и достижению жизненных целей. В силу этого индивид, который знает, что именно необходимо другим для правильного продолжения их жизненного пути, прилагает усилия с целью изменения их поведения.

2. Индивиды имеют четкие жизненные цели и идут к ним. Но существует отдельный индивид, который считает, что имеет более верное представление об их жизненных целях, (не важно, верны ли эти представления или нет), он прилагает усилия для того чтобы изменить линию их поведения.

Первый вариант не противоречит ни теории Ролза, ни работам Гаиты. В то время как второй вариант говорит о том, что благо является чем-то персональным, что совпадает с моральными убеждениями индивида и зависит только от их убеждений, и что поступки индивида должны зависеть от представлений индивида о благе, а вовсе не от того, будут ли действия индивида восприняты как "благие" (то есть приятные и т.д.) другими людьми или нет.

Рассмотрев базовые взгляды Ауди, можно сделать вывод, что благо – это некий моральный долг в соответствии с которым индивид регулирует как свою линию поведения, так и линию поведения других людей. Оно может быть присуще как индивидам, так и социальным институтам, которые

регулируют поведение людей. В английском языке существует идиома "helicopter-parent", что означает сверхопеку над опекаемыми, а в соответствии с Ауди к этим опекаемым можно причислить всех индивидов поведение которых не соответствует с представлением о благе, "благодетель" сущности.

### **Роберт Нозик – "блага" или "товары"?**

Далее, на примере книги "Анархия, государство и утопия", мы рассмотрим трансформацию понятия "good" при использовании его в множественном числе. В этой книге автор практически не употребляет такое понятие как "благо" – "good", а употребляет "блага" – "goods", в чем состоит специфика и сложность интерпретации этих терминов на русский язык. В общем случае "блага" – "goods" возможно перевести как товары, то есть то, что является объектом потребления, но он говорит о них как о "goods and services" [5, 170], то есть он даже не предполагает включить в понятия "goods" что-то нематериальное, выделяя это нематериальное в отдельный термин – услуги. Являются ли эти услуги тоже в некотором смысле благами, или термин "goods" "оматериален" Нозиком? Вопрос состоит в том, изменяется ли смысл термина "good" при употреблении соответствующего термина во множественном числе, и при переводе его как "товары" или "потребительские товары". В случае использования этого термина мы говорим о некотором явлении, целью которого является удовлетворения определенных потребностей индивида, который будет желать пользоваться этими "товарами". Но поскольку мы установили, что с точки зрения Ролза, благом будет то, что соответствует жизненным целям и желаниям индивидуума, и воспринимаемое им как благое, то в таком случае "товар" вполне соответствует своим смыслом термину "благо". Но учитывая разнообразие значений его можно описать как материальные объекты, которые рационально желать человеку, находящееся во владении другой личности, или объединения личностей, для овладения которым необходимо произвести операцию обмена. Тогда перевод слова "goods" как "блага", является нарушением контекстуальной целостности, поскольку автор имел в виду именно материальные объекты, и акцентировал внимание на материальной стороне. В то время как использование термина "блага", говорит о том что, в этот ряд подпадает и любование закатом, которое автор намеренно вычленил, поскольку для этого отсутствует необходимость каких бы то ни было операций обмена, и затрат чьего бы то ни было труда. То есть, возможно существование "благ", которые не производятся никем, и не имеют ограничений в своем использовании (гипотетически возможны ситуации, когда перенаселение Земли будет настолько велико, что живя под землей, только часть людей сможет выходить и любоваться закатом)

### **Ричард Бранд – возврат к Платону**

Бранд в своем произведении "Моральность, утилитаризм и права" приводит пример "блага", как чего-то приятного, того что соответствует нашим желаниям. Он говорит о том, что в моральной философии понятие "желание", является одним из базовых, и должно быть воспринято не в том обыденном смысле, в котором его зачастую воспринимают, а быть проанализировано. Этому и посвящена часть упомянутой книги, в которой он указывает на необходимость рассмотрения понятие "желание", и говорит о рациональных желаниях [1, 19]. Бранд уделяет много внимания понятию рациональности, но нам необходимо лишь понимание того, что "рациональное желание" это нечто идеальное, то есть желание, которое возникает в случае ознакомленности индивида со всеми его последствиями и причинами, то есть оно возникает только у идеально осведомленного индивида, такое желание и является "благим". Бранд отрицает бентамовское определение "благого" как просто приятного.

### **Томас Сканлон – "благо" и благополучие**

Томас Сканлон в своей книге "Что мы должны друг другу" говорит о том, что благо является своеобразной ценностью, которую мы рассматриваем с точки зрения того, что то или иное явление может принести в нашу жизнь [8, 8]. Он говорит о том, что оценивать "благо" можно только с точки зрения того, какую ценность имеет то или иное явление для нашего благополучия (well-being). В то же время нужно ли разделять такие понятия как благо и благополучие? Чем же они отличаются с точки зрения Сканлона? Во-первых необходимо разобрать само понятие благополучия с его точки зрения. Он пишет о "well-being", то есть о бытии добрым, хорошим и т. д., то есть о самом процессе существования в определенных условиях, которые можно охарактеризовать как благие. Благополучие является неким процессом, который характеризуется определенными атрибутами, которые характеризуют его как благое. Для того, чтобы его можно было так охарактеризовать, он должен включать в себя процесс потребления определенных благ, которые обладают ценностью для индивида. Эта ценность характеризуется лишь тем, как индивид относится к тому, что является благом, то есть его благодетель определяется лишь отношением к нему индивида, что весьма схоже с концепцией Ролза, отличаясь лишь тем, что благо рассматривается только исходя из благополучия.

Сканлон пытается доказать отсутствие какого-то универсального понятия благополучия, тем самым открывая путь для субъективизма, и интерпретации блага через благополучие.

### **Ричард Краут – "благо" в себе, и благо для иных**

Краут занимался не именно терминологическими проблемами "блага", а тем что же можно отнести к хорошему(благому) и почему мы относим его к таковому. Он соглашался с Гичем, который в своей статье "Добро и зло" говорит, что нет таких вещей, как хорошее и плохое, что нечто хорошо или плохо лишь по некоторой причине [3, 35]. Его примеры очень схожи с ролзовскими. Когда мы говорим о хорошей собаке, то мы имеем в виду, что она хорошо служит своему хозяину, что она хороша для кого-то, хороша для людей. Но, в то же время, когда мы говорим о хорошем волке, мы говорим, что он хорош для себя или для членов своей стаи [4, 270]. Таким образом характеристика благодости / хорошеости совершенно разная для этих двух довольно похожих животных. В чем же проблема? В том, что собака в отличие от волка является одомашненным животным. В таком случае характеристика благодости / хорошеости для всего, что имеет непосредственное отношение к человеку, будет характеризоваться только как благое хорошее для человека? Здесь и возникает разделение значения: "Необходимо различать два уровня в оценке поэта и поэмы: сложены ли эти слова поэтично? Что хорошего в том, что-бы слова были сложены поэтично [4, 269]. Так и благодость всего остального должна состоять из того, что хорошего эта вещь составляет, как то чем она называется, и что хорошего она представляет из себя для общества, для людей. То есть появляется распределение на два значения термина "благо", одно из этих значений уже было определено еще Ролзом, в то время как второе является чем-то новым и не таким динамичным, даже вероятно какая-то объективная характеристика этого блага. Теперь мы можем вычлениить еще один вероятный смысл, который может исключать первым, а быть частью двухкомпонентного смысла. Одно ядро такой системы является субъективно динамичным, и не может быть определено вне индивида, к которому относится, то есть оно не просто зависит от контекста являясь значением, а именно является *динамичным смыслом*, который будет меняться в зависимости от субъекта направленного на данное понятие. А второе – является *объективным смыслом* внеличностного характера.

Исследовав несколько подходов к определению "блага" мы можем выделить некоторые основные позиций.

1. Подход к "благум", как к свойству которое может проецироваться на других.
2. Подход к "благум", как к свойству максимальной приближенности к замыслу того, кто сможет получить максимальную моральную или материальную выгоду из того, к чему это прилагательное относится.
3. Восприятие "блага" как долга, превалирование долга и "правильных" поступков над всем.
4. "Блага" как нечто потребляемое (товары), возможность существования потребляемых благ, которые никем не производятся.
5. Существование субъективно-динамичного компонента блага и объективного его компонента.

Исследование понятия "благо" в контексте современной англоязычной философской традиции привело к некоторым неожиданным результатам. Во-первых членение смысла предполагалось нами с самого начала исследования, тем не менее весьма неожиданным оказалась абсолютная подвижность одного из них, зависящая исключительно от субъективного фактора. Это исследование оставляет весьма большой ряд вопросов открытыми, разрешение которых требует дальнейшего исследования понятия "благо" у конкретных исследователей. На пример подход Ауди требует дальнейшего исследования, поскольку хотя "благо" и направляет долг / правильность, оно, тем не менее, может стать причинной уменьшения счастья одних, без явной выгоды для кого бы то не было. Так почему же в таком случае правильное действие является "благим"? Также необходимо продолжить разработку термина "goods" (блага) и все же определить, нужно ли относить к ним и любование закатом, и наслаждение теплым днем и т. п. Это может породить определенные изменения в редистрибутивной теории справедливости, поскольку равное распределение "товаров" совсем не означает, что получение "благ" также будет равным, и лишь определившись принимать непроеизводимые, нематериальные явления как "блага", можно скорректировать эту теорию. Последнее определение "блага" является самым близким к нашему базовому исследованию разделения блага на общественное и индивидуальное, в этой связи возникают вопросы о нединамичности общественного блага, а также вопрос о том может ли оно изменяться, или оно всегда одно. Это исследование открывает перед нами вопрос "объективизации" блага и предполагает необходимость исследования на ряду с выше поднятыми вопросами современных "объективных" теорий блага.

### Литература

1. Brand R. Morality, Utilitarianism, and Rights. – New York: CUP, 1992.
2. Gaita R. Good and Evil, an Absolute Conception. – New York. Routledge, 2004.
3. Geach H Good and Evil // Analysis. – Vol. – 17, 1956. – P. 33-42.
4. Kraud R. What is good and why. – Harvard: HUP, 2009.
5. Nozick R. Anarchy, State, and Utopia. – Cornwall: OUP, 1999.
6. Rationality and the Good / Ed. by M. Timmons, J. Greco and A. Mele. – New York: OUP, 2007.
7. Rawls J. A Theory of Justice. – London: HUP, 1971.
8. Scanlon T. What we owe to each other. – London: HUP, 2000.

### The term "good" in modern English speaking philosophical tradition

*Dedushev V. V.*

*Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine*

*This article is devoted to the problems of usage of the term "good" in modern English-speaking literature. The main emphasis is made on author's understanding of the term, and on translation of it into Russian language in order to make precious interpretation of the author's intention in every separate case.*

**Keywords:** *good, analytical philosophy, moral philosophy*

*Колос Д. М.<sup>47</sup>*

### Українське кіно в передчутті постмодернізму: 'Вавилон ХХ' та 'Солом'яні дзвони'

*В статті простежено перші спроби використання постмодерністських тенденцій в стрічках кінця ХХ століття 'Вавилон ХХ' та 'Солом'яні дзвони' режисерів І. Миколайчука та Ю. Ілленка.*

**Ключові слова:** *гра, постмодернізм, міф, реальність, поліфонія.*

Сучасний мистецтвознавчий дискурс пропагує використання терміну 'постмодернізм', який екстраполюється на різноманітні соціокультурні явища – епоха, період, світосприйняття та специфіка мислення, художній напрям, стиль. Перехід від 1970-х до 1980-х – це свого роду рубіж, який дозволив побачити ряд нових тенденцій, особливі підходи режисерів до матеріалу дійсності, нові способи звукозображальних перетворень, особливі форми контактів, які склалися між твором кіномистецтва та глядачем. Ще в 1950-ті роки Андре Базен в своїй статті 'Еволюція кіномови' [1] пропонував розрізняти в історії кіно дві протидіючі тенденції, одна з яких була б представлена режисерами – прибічниками образності, інша – прибічниками реальності.

Усвідомлюючи ці принципово самостійні підходи до відображення дійсності, мистецтвознавці почали вбачати в кінотворах режисерів цього часу поступовий вихід на новий експериментальний рівень: розпочинається умовне трактування буття в сучасному кіномистецтві, яке починає з'являтися в формах побутоподібних або натуралістичних, а природньому пропонується метафоричне прочитання.

Проникнення постмодерністської естетики та світосприйняття в український кінематограф розпочинається з 1960-х років, які відзначені в історії українського кіно відродженням поетичного кінематографу. Стрічки цього періоду відрізняються специфічною образною системою та екранною поетикою, відзначеною автентичним національним колоритом, який ґрунтується на традиціях народної культури з її звичаями, віруваннями, світорозумінням, моральних, правових, етичних і естетичних нормах, режисери поетичного кіно не перестають звертатися в своїх стрічках до міфів, легенд, філософських узагальнень.

Виникнення поетичного кіно пов'язане з режисером Олександром Довженко та оператором Данилом Демуцьким, в екранних творах котрих простежувалось тяжіння до експерименту, виокремлення національної ідентичності шляхом втілення режисерського задуму візуалізації образів операторською майстерністю. Сам поетичний кінотвір уявляє собою продукт, образи якого дуже різняться від реального життя, вони допомагають відтворити власну конструктивну цілісність твору, породжують символи та алегорії. Людина та її буття в контексті вічності світу природи в фільмах поетичного кіно розглядається як естетизований об'єкт дослідження на фоні візуального перетворення навколишнього світу – природи, предметів.

<sup>47</sup> Колос Діна Миколаївна, здобувач Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого, викладач кафедри кіно-, телемистецтва Луганської державної академії культури і мистецтв

Дослідженням творчого здобутку режисерів поетичного кіно в своїх наукових розвідках займається багато фахівців. Серед них кінознавець і педагог О. Мусієнко, яка в своїй роботі 'Українське кіно: тексти і контексти' [7] розглядає творчий спадок С. Параджанова, в фільмах якого вирішальним вбачає ігрове начало та Ю. Ілленка, кінотвори якого порівнює з космосом далеким від предметної і психологічної правдоподібності. Кінознавець І. Зубавіна в своїй роботі 'Кіно незалежної України' [6] окреме місце приділяє екзистенційному дискомфорту на вітчизняному кіно просторі та піддає аналізу стрічку Юрія Ілленка 'Солом'яні дзвони'. Дослідник кіномистецтва Любомир Госейко піддає детальному аналізу українську поетичну школу на сторінках своєї монографія 'Історія українського кіно' [4], а мистецтвознавець Лариса Брюховецька персоніфіковано займається вивченням творчого доробку майстрів поетичного кіно, а саме І. Миколайчука та Ю. Ілленка на сторінках таких праць, як 'Іван Миколайчук' [2] та 'Кіносвіт Юрія Ілленка' [3].

Поява в 1960-ті роки цілої плеяди режисерів поетичного світосприйняття, яке було проявом внутрішнього, авторського початку кожного з авторів творів, обумовила початок укорінення в українській кінокультурі постмодерністського дискурсу.

Особливу увагу хотілося б звернути на такі фільми, як 'Вавилон ХХ' (1979) режисера Івана Миколайчука та 'Солом'яні дзвони' (1987) режисера Юрія Ілленка, в яких постмодерністський менталітет знаходить відображення у самому підході до створення фільмів.

В українському кінематографі 1979 – 1987 років відбувається переосмисленням орієнтирів крізь специфічну призму, завдяки якій людина змогла б по-новому оцінити власний внутрішній світ та оточення, в якому вона існує, оскільки, постмодернізм звертає увагу людини на відношення до життя. Акцентування уваги на внутрішньому відношенні до життя, яке притаманне цим стрічкам, означає, що людина прагне не тільки більше знати, а й глибше розуміти. Особливу роль в цих фільмах режисерів відведено формі, яка реалізує себе не тільки через загальну концепцію побудови сюжету стрічки, а й через технічні засоби виразності – динамічна камера, колір, звук.

При обговоренні фільму 'Вавилон ХХ' необхідно враховувати специфічне використання міфів, в яких можна прослідити поєднання умовного, 'ігрового' характеру з особливою сакральною сферою людської думки. В цій стрічці міф постає не через історичний час, а виривається з його контексту, й таким чином набуває певної самоцінності, а візуальні образи отримують самодостатнього значення.

Тут до системи міфологічного було залучено історію та літературу, які допомогли при злитті з міфом створити особливу поетичну форму: аудіовізуальна поезія переплітається з історією. Режисер І. Миколайчук розповідає про післяреволюційне життя одного з українських сіл під гучною назвою Вавилон, в якому мешканці опиняються в пограничній ситуації: сприйняти нове життя у складі комуні, чи зберегти силоміць свій старий життєвий уклад. Певне роздвоєння особистості на фоні історичних подій можемо прослідкувати і в фільмі 'Солом'яні дзвони'. Події в стрічці розгортаються в повоєнний час, герой не може позбутися минулого, яким навіки заклеїла його Друга Світова війна: він роздвоюється між острахом бути викритим за пособництво фашистським загарбникам та бажанням насильно позбутися єдиного свідка, який заважає йому 'мирно' жити.

Такий постмодерністський метод прочитання кінотекстів фільмів 'Вавилон ХХ' та 'Солом'яні дзвони', як деконструкція, ставить перед собою основне завдання – подолати традиційну систему мислення та змінити ракурс бачення глядача, й наголошує на тому, що будь-яка думка є продуктом художньої творчості. Це свого роду теж гра з новими горизонтами буття, яке відкривається перед людиною – це побудова нового світу, в якому поряд з науковими та філософськими поняттями, виступають на рівних метафора, алегорія, міф.

Гра стає провідним лейтмотивом цих фільмів, а гра як форма людської діяльності набуває для постмодернізму особливе значення в силу її адогматичності, можливості пояснити світ на дореілексійному рівні. В фільмі 'Вавилон ХХ' режисер грає з образом сільського філософа Фабіана, в якому комічне, саркастичне домінує над авторитетним, розважливим началом. Юрій Ілленко в 'Солом'яних дзвонах' гра зі свідомістю головного героя, з його псевдореальним та надминулим життям, яке здатне взаємозамінюватися та доповнюватися одне іншим. В грі актуалізуються архаїчні навички та цінності, які втратили протягом часу свій першопочатковий практичний зміст. За Й. Хейзингом 'гра одразу фіксується як культурна форма, будучи одного разу зіграною, вона залишається в пам'яті як деяке духовне творіння чи цінність, передається далі як традиція та може бути відтвореною в будь-який час' [10, С. 28]. Оскільки гра є певною формою пам'яті, вона уявляє собою постійний повтор, повернення та чергування чогось минулого, що поступово входить в русло постмодерністської логіки припоминання тексту. Гра як явище культури володіє низкою ознак та якостей, які знаходять своє місце і в естетиці цих фільмів режисерів. Найголовніше, що гра процесуальна: в будь-якій грі важливий не тільки результат, а й процес, живий, наповнений гострими

відчуттями, азартом, рухом та задоволенням. Ця гра в пригадування слів, почуттів, емоцій, сюжетів, літератур дає можливість будь-якій людині відчути себе творцем. Емоційне напруження та переживання притаманні постмодерністській грі та стають наступними її якісними характеристиками. Відомо, що сфера постмодерністського інтуїтивізму говорить не стільки про світогляд, скільки про світовідчуття, тобто про рефлексію людини на рівні глибоко емоційного, чуттєво забарвленого розуміння світу. Емоційна реакція на навколишній світ супроводжується саморефлексією, притаманною авторові твору як резервуару, джерелу змістів.

В фільмах 'Вавілон ХХ' та 'Солом'яні дзвони' відбувається апелювання режисерів до переосмислених традиційних образів-символів. Така запозиченість за А. Нямцу, передбачає 'принципову драматизацію формально однозначних структур, активну психологізацію загальновідомих схем, інтенсивну розробку оригінальних подійних планів і систем морально-психологічних мотивувань, орієнтацію на сучасні уявлення про людську природу, змістовну контамінацію загальнокультурних зразків з національно-історичними і предметно-побутовими реаліями доби реципієнта тощо' [8, С. 27]. В цих фільмах провідними стають образи дволикого Януса, 'грішниця', філософа, мученика, які подані в нових інтерпретаціях з врахуванням історичного досвіду, що передбачає ускладнення персонажа, його переосмислення. Ці різнопланові та характерні образи набувають особливої гостроти та своєрідного забарвлення завдяки перенесенню у відповідний часовий простір: провідна дія відбувається в обмеженому просторі – проходить переосмислення триєдності місця, дії та часу.

Важливі питання соціального, національного та екзистенційного характеру, які порушуються в цих фільмах, вимагають відповідної форми кінотвору, звідси максимальне заглиблення у відтворюваний та перетворюваний світ, ретельне дослідження його матеріальної та духовної складової. Особливе місце в них займає автентичне зображення, завдяки введенню в кіноповідь реальних елементів побуту, місцевих жителів, предметів доби, яка відтворюється в стрічці. Можемо також наголосити на тому, що типовою моделлю цих фільмів є притча з її виходом за межі фабульної історії та піднесенням поставленої проблеми до загальнолюдських масштабів. Звідси, сприйняття кінострічки в контексті множинності смислів.

Специфічним засобом поетики в стрічках режисерів І. Миколайчука та Ю. Ілленка стає камера, яка набуває статусу безпосереднього учасника дії – 'суб'єктивна камера', яка ототожнює себе з персонажем. Максимально використовуються можливості камери: демонструються різноманітні типи руху, ракурси, плани, які здатні емоційно наповнити та вирішити різні за складністю епізоди фільмів. Слід також зазначити, що відмова від більшості крупних планів на користь загальним дозволяє сприймати людину як частину довколишнього світу.

Особливе місце в стрічках 'Вавілон ХХ' та 'Солом'яні дзвони' займає автор фільму зі своїм суб'єктивним баченням теми, яку висвітлює кінематографічний твір. Мішель Фуко пропонує передивитися відношення до автора як до головного творця твору. На його думку, автор є певною функціональною ознакою, використовуючи яку, реципієнт в особі глядача здатен самостійно обрати які саме аспекти культури вимагають з його боку більш детального ознайомлення. Саме автор уявляє собою фігуру, яка є джерелом змістів, які пронизують та наповнюють твір, а знаходить це своє проявлення саме в моментах гри та інтерпретації.

Згідно Фуко, автор, коли діє в певному історичному просторі, прагне передивитися, перевернути власну реальну функцію та автоматично, є продуктом своєї епохи, служить своєрідною зброєю, за допомогою якої глядач може виявити, якого явища життя необхідно сторонитися, над чим варто замислитися, взяти до уваги чи за взірць. Саме тому твори українського поетичного кінематографу не знаходили належної реакції у керівництва держави того часу. Найкращим автором, наприклад, У.Еко, називає автора, 'якого непомітно, а можна ідентифікувати лише на макрорівні – метанарративному, де він (автор) стає помітним лише в своїй естетиці стиля' [9, С. 164]. Позиції Р. Барта, М. Фуко, Ж. Дерріди, У. Еко сходилися в тому, що позиція автора, як єдиного творця твору, ними повністю заперечувалась. Митець (автор) в постмодерністському творі не може презентувати фігуру першого творця, оскільки він не має справи з 'чистим' матеріалом, який до нього вже культурно опановано, та який уявляє собою мережу алюзій на інші твори. Мета автора постмодерністських творів, до яких ми відносимо фільми режисерів І. Миколайчука та Ю. Ілленка, не в тому, щоб бути своєрідним, унікальним, ні на кого не схожим, парадигма постмодернізму визначила роль митця в якості дослідника, який займається пошуками та пропонує аудиторії ідеї, цінності, стереотипи.

Постмодерністський фільм відображає загальний абсурд життя, розрив соціальних і духовних зв'язків, наголошує на втраті моральних орієнтирів. В дисгармонічному та деструктивному

авторському світі не має певних та сталих величин, які наповнені заплутаністю, невизначеністю, глибиною кризових явищ та безвихіддю, все постає в жахливому і химерному забарвленні. Філософська категорія 'дійсність' використовується на позначення здійсненої, втіленої в життя реальності, яка складається з реальності речей, втілення ідей, цілей та ідеалів. В постмодернізмові дійсність існує в межах тексту та мислиться як текст, дискурс. Автор постмодерністського екранного твору є втіленням декількох іпостасей – одночасно виступає і автором твору, і його героєм, і його глядачем, а в самому художньому творі зникають межі між реальністю та ірреальністю, сновидінням та дійсністю.

Світ дійсності в кінематографічних постмодерністських творах зображується з позиції своєрідного поліфонізму, який реалізується в поєднанні різноманітних елементів, стилів, цитат, ремінісценцій. Монополістичною владою на остаточну істину про світ в постмодерністському творі, у зв'язку з неоднозначністю та суперечливістю світобудови, не володіє жоден з учасників кінопроцесу. Український літературознавець Д. В. Затонський наголошує: 'Немає у цьому світі нічого певного, вповні завершеного: ні морального витоку, який не може бути переглянутий, ні морального заохочення, яке ніколи й нікому не здається незаслуженим. Кожна брехня приховує у собі частинку істини, і кожна істина приховує у собі краплинку отрути, так слава й ганьба нерідко переходять одна в одну, навіть заміняють одна одну...' [5]. Відповідно, авторська дійсність в постмодерністських екранних творах буде трактуватися автором та глядачем по-різному, залишаючи простір уяві для пошуку втрачених моральних домінант та орієнтирів.

Не можемо не погодитися з кінознавцем Іриною Шиловою [11], яка в своїй науковій розвідці, присвяченій вітчизняним режисерам 1980-х років, й українським в тому числі, наголошує на чотирьох типах художнього моделювання реальності в фільмах режисерів: 1) відтворення реальності, яке пропонує не пряму фіксацію дійсності для отримання ефекту достовірності, натуральності, 'подібності' через художнє 'відновлення' самої реальності засобами ігрового кіно – через відбір неперетворюваних елементів дійсності, які введені в цілісну, 'живу' просторово-часову систему; 2) відтворення умовної реальності – не дійсність, а певний естетичний канон дає прообраз даної системи та ключ до її розуміння, а кожна одиниця звукозображального ряду претендує на самостійну образну значущість, приховує символічне або метафоричне значення, виявляє його в зіткненні чи зчепленні з іншими. Предмети та явища претендують на більшу значущість, ніж їх екранне втілення, накопичення смислів проводиться через відсторонення об'єктів, встановлення нових зв'язків між ними; 3) сумісні варіанти, в цьому випадку відбувається поєднання реального та умовного, 'образне' та 'подібне' тут слугують засобом взаємоперевірки реальних можливостей одного та іншого. Часто підкреслюється 'люз' форми та змісту: виконується естетизація достовірного, введення свідомо життєподібного матеріалу в межах умовної жанрової конструкції, робиться акцентування образних основ дійсності, яка фіксується немовби хронікально; 4) колажні варіанти – поєднання режисером різнохарактерних систематичних пластів в композиції фільму, вільне чи конструктивне їх комбінування, поєднання або зіткнення їх часто дає можливість продемонструвати сучасний рівень розвитку виразних засобів не тільки кіно, а й суміжних видів мистецтв, дозволяє проводити експерименти в області не тільки форми, а й актуалізувати важливу проблематику.

З огляду на це й все вищезгадане, можемо дійти висновку, що з виходом на екрани фільмів 'Вавілон ХХ' та 'Солом'яні дзвони', розпочинається шлях українського кінематографа до широкого використання постмодерністських принципів, а саме: від оповідальності до травестування, від композиції до ризому, від персонажу до інтерперсонажу, від автора до гіперавтора, від твору до інтертексту, від тиражності до серійності, від конфронтації до симбіозу, від аналізу до інтерпретації. Саме з кінця 1980-х починається новий період в історії українського кіномистецтва, якому віднині притаманні: самоідентифікації митця, як слідство подолання наслідків соціалістичного реалізму; відбувається активне переосмислення з точки зору сучасності модерністичних мистецьких течій початку ХХ століття; проходить адаптація постмодерністських течій в кіномистецтві.

### Література

1. Базен А. Еволюція киноязыка. – Режим доступа к статье: <http://www.cinematheque.ru/threadtree/12222>
2. Брюховецька Л. І. Іван Миколайчук / Л. І. Брюховецька. – К.: Редакція журналу 'Кіно-театр'; К.: Видавничий дім 'КМ Академія', 2004. – 272 с.
3. Брюховецька Л. Кіносвіт Юрія Ілленка / Л. Брюховецька. – К.: Задруга, 2006. – 288 с.
4. Госейко Л. Історія українського кінематографа / Л. Госейко. 1986-1995. – Київ.: КІНО-КОЛО, 2005. – 464 с.



5. Затонский Д. Постмодернизм в историческом интерьере Д. Затонський // Вопросы литературы. – 1996. – № 3. – С. 197
6. Зубавіна І. Кіно незалежної України: тенденції, фільми, постаті / Інститут проблем сучасного мистецтва Академії мистецтв України. – К.: ФЕНІКС, 2007. – 296 с.
7. Мусієнко О. С. Українське кіно: тексти і контексти / О. С. Мусієнко. – Глобус-Прес, 2009. – 432 с.
8. Нямцу А. Миф. Легенда. Литература (теоретические аспекты функционирования) / А. Нямцу. – Черновцы: Рута, 2007. – 520 с.
9. Усманова А. Р. Умберто Эко: парадоксы интерпретации / А. Р. Усманова. – Мн.: Пропилеи, 2000. – 198 с.
10. Хейзинга Й. Homo Ludens / Й. Хейзинга. – М.: Прогресс-Традиция, 1997. – 416 с.
11. Шилова И. М. Кинематограф 80-х (новые тенденции) / И. М. Шилова. – М.: Знание, 1987. – 47 с.

### **Ukrainian cinema in anticipation of postmodernism: ‘Babylon XX’ and ‘Straw Bells’**

*Kolos D.*

*Kyiv National I.K. Karpenko-Kary Theatre, Cinema and Television University, Kyiv, Ukraine  
Lugansk State Institute of Culture and Arts, Lugansk, Ukraine*

*This article focuses on modern art history that promotes the analysis of cinematographic use of the term "post-modernism". The use of this notion belongs to 1970s and it is extrapolated to different socio-cultural phenomenon – era, period, and specific world view thinking, art direction and style. There the post-modern world is reflected in the approach for film making by film directors of Ukrainian poetic cinema 1970-1980s. The article emphasizes that these films belong to those which became the postmodern manifestation of the film director's inner world and they caused the beginning of establishment of the Ukrainian film culture of postmodern discourse.*

**Keywords:** *game, postmodernism, myth, reality, polyphony.*

**Козаченко Н. П.**<sup>48</sup>

### **Эпистемические границы бесконечности**

*В статье рассматривается проблема бесконечности в контексте современных эпистемологических исследований. Анализируются варианты ее реализации и ее эпистемические границы.*

**Ключевые слова:** *бесконечность, обоснование, фундаментализм, когерентизм, фундагерентизм, инфинитизм.*

Проблема бесконечности поистине неисчерпаемый источник философских исследований. Она приобретает различные интерпретации и предстает в разнообразных аспектах, порой скрывая свою истинную сущность. Но, тем не менее, большинство вопросов теории познания получают свои ответы согласно того или иного понимания бесконечности и направлены на ее преодоление. В настоящей работе мы рассмотрим основные проявления проблемы бесконечности в эпистемологии и некоторые подходы к ее преодолению.

Наиболее глобальной постановкой вопроса о бесконечности выступает проблема познаваемости мира вообще. Если даже отказаться от крайнего агностицизма, который практически убивает возможность познания, гносеологический оптимизм всегда сопровождается изрядной долей скептицизма, который подсказывает, что конечной точки познания достичь вряд ли возможно. Таким образом, большинство современных теорий познания сходятся в бесконечности человеческого познания мира. Схожая проблема присутствует в исследованиях физического мира — ученым никак не удастся “остановиться” в дроблении субатомных частиц и, в то же время, не удастся очертить границы Вселенной. Исследователи лишь гипотетически могут указать точку отсчета мирового времени, при этом теряясь в догадках о возможном его завершении. Скрытая проблема бесконечности лежит в основании философского вопроса о субстанции, *causa sui*. Проблема бесконечности находит свое отражение в процессе определения понятий, обоснования знаний. При этом можно говорить о двунаправленности бесконечности: с одной стороны — это вопрос о наличии границ, а с другой — о наличии начальных точек возникновения, познания, обоснования. В

<sup>48</sup> Козаченко Надежда Павловна, кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Криворожский национальный университет

действительности эти аспекты взаимосвязаны: найдя отправную точку, можно говорить о конечном результате и наоборот. Но также проблему бесконечности можно рассматривать и в другом ключе: носит ли она онтологический характер и проистекает из способа бытия сущего, либо она есть неотъемлемым спутником человеческих способов познания мира и, таким образом, эпистемически обусловлена. На современном этапе развития теории познания кажется, что вопрос о разрешении проблемы бесконечности предполагает скорее эпистемологический, нежели онтологический ответ.

Теория познания рассматривает проблему бесконечности в контексте вопросов обоснования знания и сосредотачивается на поиске некоторого отправного пункта познания либо на поиске такого способа существования знания, который не предполагает исходного пункта. Известный представитель критического рационализма Х. Альберт считает, что “проблема архимедовой опорной точки познания может быть отнесена к ошибочно поставленным проблемам” [1, 42] и показывает, что нам всегда придется довольствоваться некоторыми необоснованными пунктами в знании. Практически общепринятым считается, что “научное знание остается по своей природе предположительным, гипотетичным, независимо от того, насколько надежными кажутся в конкретный момент времени те основания, на которые оно опирается; процесс обоснования научных положений является, в сущности, бесконечным” [3, 166].

Несмотря на широкое распространение подобных воззрений, идея возможности окончательного обоснования знания не покидает поле эпистемологических исследований. Возможно, причиной тому есть неискоренимый естественнонаучный оптимизм или же, что более вероятно, невозможность доказать отсутствие таких оснований. С практической точки зрения, фундаменталистские аспекты до сих пор составляют сердцевину теорий обоснования, независимо от того, из них исходят или критикуют. Тем не менее, все более актуальным становится вопрос о бесконечности в обосновании, причем не только в контексте ее преодоления. Чаще всего исследования подобной тематики объединяют под названием “проблемы регресса”, но это название со временем приобрело некоторую неточность, которая обусловлена расширяющимися представлениями об обосновании как таковом. Кроме того, возникает соблазн поставить вопрос, — если нельзя окончательно обосновать, зачем обосновывать? Или же следует сформулировать вопрос по-другому: если обоснование не может быть окончательным, то каким оно может быть?

Несмотря на разнообразие, все методы обоснования имеют общие черты: (1) любое обоснование зиждется на некотором отношении подтверждаемости, т. е. на механизме перенесения обоснованности от исходных знаний к обосновываемым убеждениям и, таким образом, придания им статуса знания; (2) любое обоснование предполагает наличие некоторых истинных положений, это могут быть любые отправные точки нашего знания, аксиомы, априорные условия познания или же положения, обоснованные некоторым приемлемым способом.

Указанные особенности нередко становились причиной для возникновения догматизма в обосновании, который создавал определенные проблемы в развитии научного знания. Интуитивное понимание догматизма связано, прежде всего, с *догматизмом оснований*, когда система знаний основывается на некоторых безоговорочно принятых утверждениях. Догматический характер такого обоснования предполагает наличие раз и навсегда открытой и установленной истины, принципиально защищенной от критики. Но проблема обоснования не решается таким образом, а лишь “отодвигается”, уступая место “идентификации и интерпретации этой очевидности” [1, 45]. Недостаточно только принять некоторые догматы в качестве непреложных очевидностей, для дальнейшего оперирования ними нужно также установить способ их анализа, критерии достоверности их проявлений, способы получения адекватных следствий из данного догматического содержания.

Особенность догматизма оснований состоит не только в том, чтобы просто принимать некоторые утверждения как окончательно обоснованные и не подверженные критике, а также еще и в том, что последующее развитие системы, основанной на принятых догмах, полностью определяется характером этих догм. Таким образом, методы получения знания, методы дальнейшего установления достоверности, а также способы связи и систематизации полученных выводов будут определяться неизбежностью принятых оснований, а не рациональностью этих связей. Догматическое основание определяет методы построения системы знаний.

Другой разновидностью догматизма есть *догматизм методологический*, в котором роль непреложных истин играют методы получения знания, его обоснования и увязывания в систему. Именно такого рода “догматом” выступает безоговорочное принятие здравого смысла, рационализма или эмпиризма. В таком случае, в методологически очерченную систему вписывается

любое получаемое знание. В качестве методологического догматизма может рассматриваться и абсолютизация роли рациональности в науке.

Известным противником такого подхода считается П. Фейерабенд, который подвергает сомнению роль рациональности как в науке, так и в любом виде человеческой деятельности. Другим вариантом преодоления такого вида методологического догматизма есть отказ от отождествления рациональности только с научной рациональностью. Этот подход представлен, в частности, К. Хьюбнером, который утверждает, что формы сознания, традиционно противопоставляемые науке (миф, традиция и др.), имеют свою рациональность, которая основывается на другом понимании опыта, специфичном для каждой такой формы.

Наиболее уязвима для критики, но, тем не менее, наиболее удобная концепция обоснования представлена фундаментализмом, согласно которому существует множество высказываний, невыводимых из других, которые и составляют основу корпуса знания. Но если все фундаменталисты принимают наличие исходных высказываний, то существуют значительные прения относительно понимания их происхождения. Здесь можно выделить несколько точек зрения, каждая из которых достаточно популярна, но имеет существенные недостатки и поэтому не может быть принята в качестве оптимальной.

*Самообоснованность высказываний* предполагает существование высказываний, которые обоснованы в силу того, что в них уверены и сам факт уверенности составляет обоснование. Ярким примером того будет Декартовское “я мыслю” или куайновский здравый смысл: “это моя рука”. Но самообоснованные высказывания как бы “поворачивают вспять” процесс обоснования: от истинности к уверенности.

*Очевидность и эмпиричность* некоторых утверждений как основание для знания порождает примерно одинаковые вопросы. Возражением против очевидности есть отсутствие явной связи между наличием знания и свойством интеллекта определять некоторые вещи как очевидные. Использование в качестве фундаментальных оснований предложений чувственных данных также создает определенные проблемы.

*Контекстуализм* – принятие в качестве исходных оснований знания некоторых положений, принятых определенным сообществом субъектов познания. Очевидно, что основания, принятые одним сообществом в качестве исходных, могут быть отвергнуты другим сообществом.

*Релиабилитизм* – достоверным считается знание, полученное с помощью надежного (reliable) метода. В этом случае возникает вопрос относительно определения надежности метода. Наиболее заманчивым определением надежности будет такое: метод считается надежным, если он гарантирует получение истинных убеждений. Но это требование очевидно слишком сильное, нельзя ожидать от процедуры рассуждения истинного заключения, если она применяется к ложным посылкам. Обоснование может рассматриваться как некоторая генетическая теория происхождения убеждений, но при этом оставляет открытым вопрос критериев надежности метода.

Несмотря на большое количество возражений против фундаментализма, следует признать, что существует некоторое множество убеждений, которые не могут быть обоснованы с помощью выведения их из других высказываний некоторым рациональным методом. К таким примерам можно отнести: остенсивные определения слов языка, определения категорий восприятия и мышления (качество, количество и т. д.), описание пространственно-временных и субъект-объектных характеристик мира. Кроме того, сам метод обоснования знания, выбранный механизм переноса истинности, также требует обоснования и соответственно, в конечном счете, также основывается на чем-то, в чистом виде знанием не являющимся, что вынуждает исследователя признать его гипотетичность.

Фундаментализм устанавливает пределы знания: нижним его пределом будут основания (аксиомы, догматы), верхним пределом выступает выразительная мощь языка, который позволяет формулировать выводное знание. Субъект обоснования, таким образом, должен владеть обоими этими пределами, т. е. иметь доступ и к основаниям знания (непосредственно или опосредованно через теоремы), и максимально использовать выразительную мощь языка. Фундаментализм дает однозначное решение проблемы бесконечности обоснования, но в то же время ставит другие вопросы, среди которых: что делает достоверными выбранные основания? почему именно такие основания были выбраны среди множества других?

Когерентистский подход предполагает понимание обоснованности как согласованности высказывания с другими компонентами системы. Основным возражением против когерентизма называют замкнутость процесса обоснования, что часто трактуют как круг в обосновании. Но в рамках когерентизма также может быть указана отправная точка обоснования. В качестве такого

исходного пункта “предстает сама система полаганий, а составляющие ее полагания обосновываются только деривационно, на основании их вхождения в систему соответствующего вида” [2, 338]. Кажется очевидным критерий адекватности подобных систем – чем более прочна джастификационная структура системы знаний, тем более обоснованным считается каждое высказывание. Но, при наличии равноценных систем, когерентистское представление знания предполагает следующий вопрос: что делает одно множество когерентных высказываний более приемлемым, нежели другое, в той же степени согласованное? Если предположить, что ответ на этот вопрос существует, то он будет внешним относительно когерентной системы, ее своеобразным основанием, наличие которого отсылает к фундаментализму.

Для когерентизма более высоким приоритетом обладают методы истолкования, фундаментализм, в свою очередь, отрицает автономность смыслов и интерпретации, констатируя, что система в какой-то момент неизбежно должна соприкасаться с реальностью. Тем не менее, четкое разделение фундаментализма и когерентизма не представляется возможным как минимум по двум причинам: (1) множество знаний, которое основывается на некотором фундаменте, должно быть согласованным (когерентным), т. е. любое фундаменталистское представление о знании неизбежно включает в себя характеристики когерентной системы; (2) совокупность методов обоснования, обеспечивающая подтверждаемость, обоснованность и, в конечном счете, согласованность системы знаний, сходны в обоих подходах, выполняют те же функции и подчиняются подобным критериям.

Более того, можно говорить о некотором неизбежном объединении фундаментализма и когерентизма. Оба подхода к обоснованию знания подразумевают некую отправную точку, исходный пункт, на который можно опереться и от которого можно оттолкнуться в процессе обоснования. Для фундаментализма это исходные пункты познания и методы обоснования, для когерентизма — это способ организации системы и методы поддержания ее согласованности. Базисные компоненты указанных систем (основания, методы, способ организации) внешни относительно самих систем и в этом смысле оба подхода фундаментальны.

С. Хаак предлагает объединение обоих указанных подходов в единый комплекс под названием *фундагерентизм* (foundherentism) [4]. Этот комплексный подход берет из фундаментализма представление о том, что основанием системы знаний служат некоторые базовые знания (точнее, убеждения), более надежные, нежели другие, вследствие своей эмпирической подтвержденности. Когерентистский вклад состоит в требовании согласованности знаний, целостности (возможно, полноты) системы знаний и допущении возможности взаимного обоснования некоторых знаний. Такой подход также объединяет экстерналистские и интерналистские пути обоснования знания.

С. Хаак формулирует два принципа фундагерентизма: (1) опыт субъекта несомненно важен для подтверждения его эмпирических полаганий, но из этого не следует, что необходимо выделять отдельный класс эмпирических полаганий, которые поддерживаются только опытом, независимости от связности с другими убеждениями; (2) обоснование представлено не только линейным процессом, но и разветвленными отношениями взаимной поддержки [4, 14].

Отношения взаимной поддержки Хаак рассматривает сквозь метафору паззлов, которые составляют единую задачу, разрешимую только при их правильном совмещении [4, 23].

Кроме традиционных негативных подходов к проблеме бесконечности в обосновании, некоторые исследователи рассматривают бесконечность как вполне уместную характеристику процесса обоснования. Интересную точку зрения длительное время отстаивает П. Клейн, предлагая концепцию *инфинитизма* в качестве равноправной альтернативы фундаментализму и когерентизму [5].

Прежде всего, Клейн указывает, что даже при наличии отправной точки, некоторых исходных утверждений, можно получить бесконечную цепочку обоснований, аналогично тому, как в отрезке от 0 до 1 находится бесконечное множество рациональных чисел, поэтому бесконечность не так уж недостижима и человек вполне способен с ней справиться. Таким образом, любое обоснование может быть представлено в виде бесконечной цепочки неповторяющихся оснований. Знание взрослого человека, осознающего свои эпистемические обязательства, формируется путем постоянного пересмотра своих убеждений и способом его обоснования как раз и выступает бесконечный процесс. Человеческое знание существует не просто как пропозициональное знание, а как множество убеждений, для поддержания которого человеку необходимо придерживаться некоторых эпистемических обязательств. Клейн предполагает, что разумный человек всегда знает, где остановиться, но не в смысле нахождения окончательного фундамента, а в смысле достаточности обоснования в данный момент, возможно в дальнейшем возникнет необходимость продолжить обоснование, т. к. наличествующее уже не будет удовлетворительным. Таким образом, каждая точка

остановки определяется контекстуально и процесс обоснования в любой момент может быть продолжен.

Процесс обоснования, рассматриваемый Клейном, достаточно приближен к реальному научному обоснованию, в рамках которого могут существовать независимые обоснования одного и того же явления. Но в контексте инфинитизма также возникают вопросы: какое из независимых обоснований следует признать наиболее приемлемым и какими критериями следует руководствоваться при выборе наиболее приемлемого обоснования и при определении достаточности обоснования. Попытки ответить на эти вопросы часто выводят исследователей на внелогический уровень обоснования и вынуждают задействовать социальные характеристики научного знания. Основанием для подобных критериев чаще всего называют конвенции, коммуникативные, intersубъективные и социальные характеристики научного сообщества.

Таким образом, границы бесконечности следует искать прежде всего в эпистемических ее характеристиках и, прежде всего, в человеческих формах и методах познания, которые не всегда есть строго рациональными. К таковым могут быть отнесены выразительная мощь языка обоснования, выбор невыводных (базисных) высказываний, выбор способа взаимосвязи высказываний, метод обоснования и прежде всего сам способ существования знания, определяемый доминирующей эпистемологической парадигмой.

### Литература

1. Альберт Х. Трактат о критическом разуме / Пер с нем., вступ. ст. и примеч. И. З. Шишкова. — М.: Эдиториал УРСС, 2003.
2. Лебедев М. В. Нелинейность эпистемологического обоснования // Философия науки. Вып. 8. Синергетика человекомерной реальности. — М.: ИФРАН, 2002. — С. 323 – 339.
3. Шишков И. З. В поисках новой рациональности: философия критического разума. — М.: Эдиториал УРСС, 2003.
4. Naack S. Evidence and Inquiry: Towards Reconstruction in Epistemology. — Oxford: Blackwell, 1993.
5. Klein P. When Infinite Regresses Are Not Vicious // Philosophy and Phenomenological Research. — 2003. — Vol. LXVI. — No. 3. — P. 718 – 730.

### The epistemic limits of infinity

*Kozachenko N. P.*

*Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine*

*The article considers the problem of infinity in the context of modern theories of justification. The author analyzes the ways of its implementation and its epistemic limits.*

**Keywords:** *infinity, justification, foundationalism, coherentism, foundherentism, infinitism.*

*Швидкий С. М.*<sup>49</sup>

### Межі південної та західної Української Слобожанщини: критерії, гіпотези, концепції

*На підставі політико-адміністративних, діалектних карт та атласів у статті робиться спроба визначити межі південних і західних регіонів Української Слобожанщини.*

**Ключові слова:** *Слобожанщина, межа, карта, говірки.*

Як історико-етнографічний регіон Слобожанщина на сучасному етапі входить до складу двох держав — України та Російської федерації. Тому визначення північних і східних її кордонів у межах України не викликає значних труднощів — ця розмежувальна лінія проходить по адміністративному кордону вищеназваних країн. Умовний розділ півдня й заходу Слобожанщини пролягає всередині самої України і становить об'єкт нашого дослідження. Для його визначення ми використовували наступні критерії:

1) політико-адміністративні (карти й атласи різних історичних періодів із нанесеними на них координатами цього регіону);

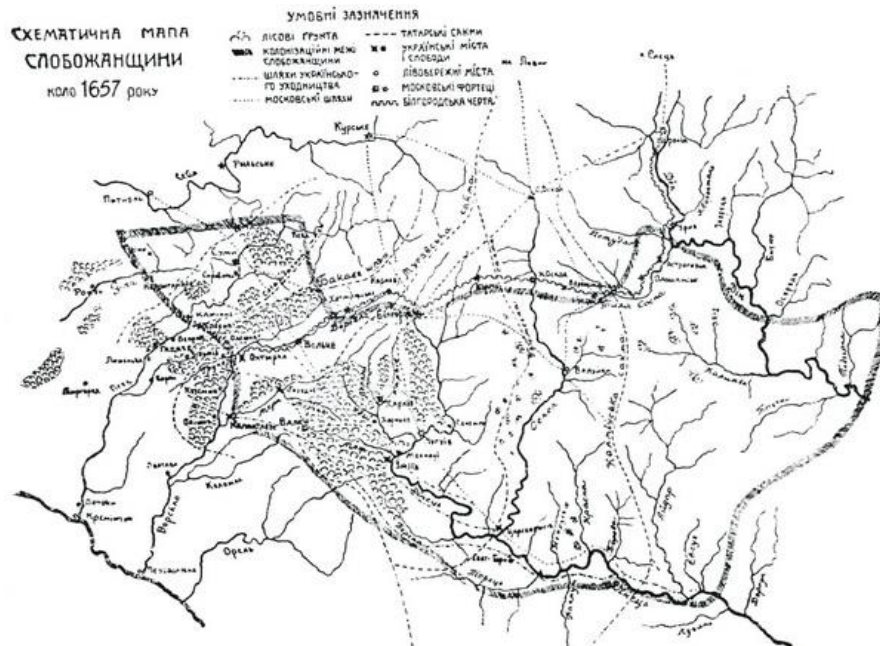
2) діалектні (говірковий), коли подається перелік населених пунктів, через які проходить розмежування слобожанських наріч від степових на півдні та слобожанських наріч від

<sup>49</sup> Швидкий Сергій Миколайович, кандидат історичних наук, доцент, проректор із науково-педагогічної роботи, Донбаський державний педагогічний університет

середньонадніпрянських на заході, при цьому подається і карта такого топонімного ареалу з ізоглосами.

Переносячи лінії, що відділяють діалектні явища на карті (атласі) говірок на карту (атлас) географічну, виявляємо більш точну межу з більшою кількістю населених пунктів, розташованих на лінії переділу.

Найдавніші адміністративні межі південно-західної Слобожанщини зустрічаються на карті, вміщеній у праці В. Юркевича «Еміграція на схід і залюднення Слобожанщини за Б. Хмельницького» [7] (див. карту нижче). Ця карта датується 1657-м роком. Відомо, що до цього періоду Слобожанщина ще не була остаточно заселеною і відомі лиш окремі етапи міграції населення у басейн річок Сіверського Дінця та Дону. Перенісши кордони регіону (західну і південну його частини), що на карті 1657 року, на сучасну адміністративну карту України (Луганська, Полтавська, Сумська, Харківська області), виявляємо, що на лінії тогочасного розмежування знаходяться такі населені пункти:



а) у північно-західній і західній Слобожанщині – Суджа [Кр] – Басівка [См См] – Біловоди [См См] – Гуринівка [См Блпл] – Білопілля і Ворожба [См] – Дяківка [См Брн] – Вознесенське [См Брн] – Сніжки [См Брн] – Хоружівка [См Ндр] – Недригайлів [См] – Червона Слобода [См Ндр] – Камінне [См Лбд] – Довжик [См Охт] – Грінченкове [См Охт] – Олешня [См Охт] – Чернетчина [См Охт] – Кардашівка [См Охт] – Хухра [См Охт] – Михайлове [Плт Ктл] – Сидоряче [Плт Ктл] – Котелевка [Хр Кркт] – Колонтаїв [Хр Кркт];

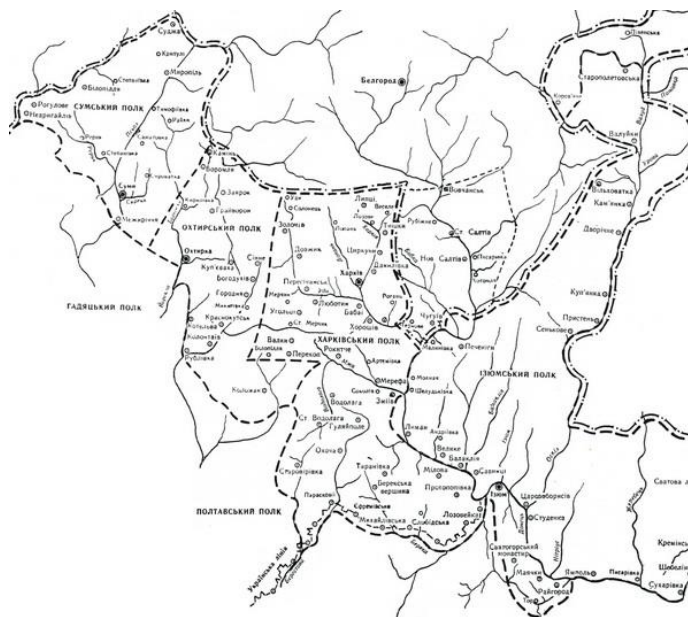
б) у південній її половині – Костянтинівка [Хр Кркт] – Сніжів [Хр Влк] – Станичне [Хр Нвдл] – Караван [Хр Нвдл] – Парасковія [Хр Нвдл] – Єфремівка [Хр Прв] – Первомайськ [Хр] – Миролубівка [Хр Лз] – Мечбилове [Хр Брв] – Велика Андріївка [Хр Брв] – р. Сухий Торець – Слов'янськ [Дц] – Сіверськ [Дц Арт] — і в напрямку до річки Сіверського Дінця (пор. кордони власне Слобожанщини та межі її заселення в XVI – першій половині XVII століть, де в південній її частині був вільний простір, так званий “коридор”, і ця частина регіону, так само як і східна та північна, ще не була маркована лінією на карті):



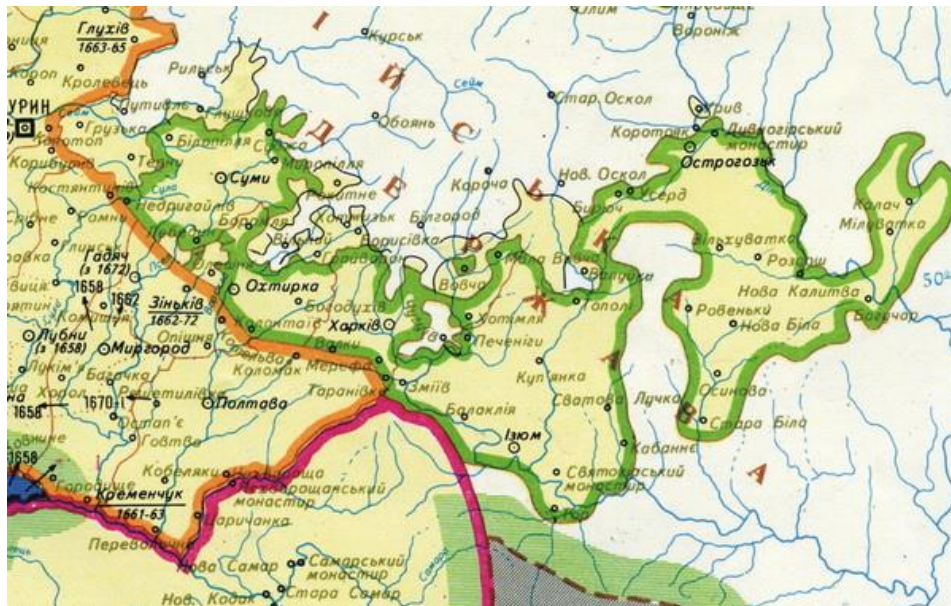


Політико-адміністративний кордон зазначеного регіону можна встановити, беручи до уваги «Карту Слобідських полків 1765 р.», яка знаходиться в монографії А.Г.Слюсарського «Слобідська Україна» [5], на якій нанесена західна та південна межі цих військових одиниць (Сумський, Охтирський, Харківський та Ізюмський полки), що проходила приблизно по лінії **на заході**: Суджа [Кр] — по *р. Сейму* — Недригайлів [См] — Межириччя [См См] — Охтирка [См] — Олешня [См Охт] — Котельва [Плт] — Рублівка [Плт Ктл] — Чутове [Плт] — Сидоренкове [Хр Влк] — на північний схід до Кобзарівки [Хр Влк] — на південь до Знам'янки [Хр Нвдл] — Станичне [Хр Нвдл] — Хрестище [Хр Кргр] — і в напрямку до *р. Берестової*, до т. зв. «Української оборонної лінії».

Кордон південної частини чотирьох українських слобідських полків проходить по цій оборонній смузі і включає такі населені пункти: Парасковії (суч. Парасковія [Хр Нвдл]) — Єфремівське (суч. Єфремівка [Хр Прв]) — Михайлівське (суч. Михайлівка [Хр Прв]) — по річці *Береці* до міста *Ізюма* — на захід від *Тора* (зараз м. Слов'янськ [Дц]) — на північний схід до річки *Сіверського Дінця* і далі до місця впадіння в неї річки *Красної* (на цьому проміжку шляху знаходяться поселення *Ямпіль* — *Писарівка* — *Сухарівка* (див. фрагмент карти):



(пор. цю карту із «Картою Слобідських полків 1764 р.», що вміщена у відомій праці Д.І.Багалія «Історія Слобідської України» [1], та подібній карті «Політична автономія українських земель у другій половині XVII — XVIII ст.»):

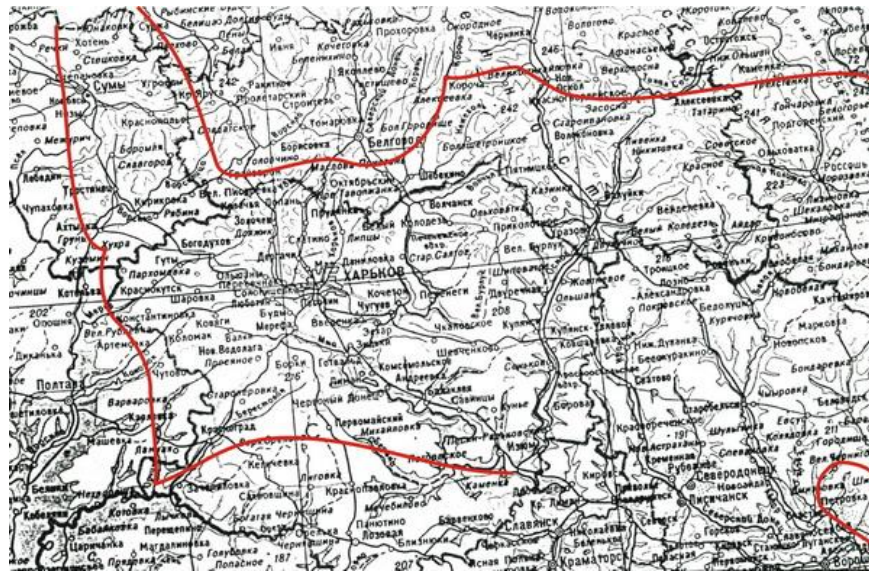


Можна помітити незначні розбіжності у розмежуванні південно-східної Слобожанщини (карта 1657 р.) і Слобідсько-Української губернії (карта XVIII ст.). Спільним є те, що в районі м.Барвінкова межа просувається не по р.Сухому Торцю, а рухається на південь, захоплюючи частину Олександрівського району і територію навколо м.Краматорська, далі йде у напрямку до м.Дружківки і на схід північніше від м.Бахмута (суч. м.Артемівськ), а вже потім — на північний схід до річки Сіверського Дінця (див. карту):



Визначити кордон півдня та заходу Слобожанщини допомагає і діалектологічний принцип. Зокрема, на основі ізоглос, що розділяють західну частину слобожанських і східну частину середньонадніпрянських говірок ми встановлюємо межу досліджуваної історико-етнографічної області. Самі ж лінії розмежування цієї говіркової групи теж можна виділити приблизно: «Західна межа слобожанських говірок проходить умовною лінією Білопілья — на захід від Лебедина — Охтирки — Краснограда; південна межа: на південь від Ізюма, далі на схід приблизно по річці Сіверському Дінцю» (курсив наш – С.Ш.) [2, с. 160]:

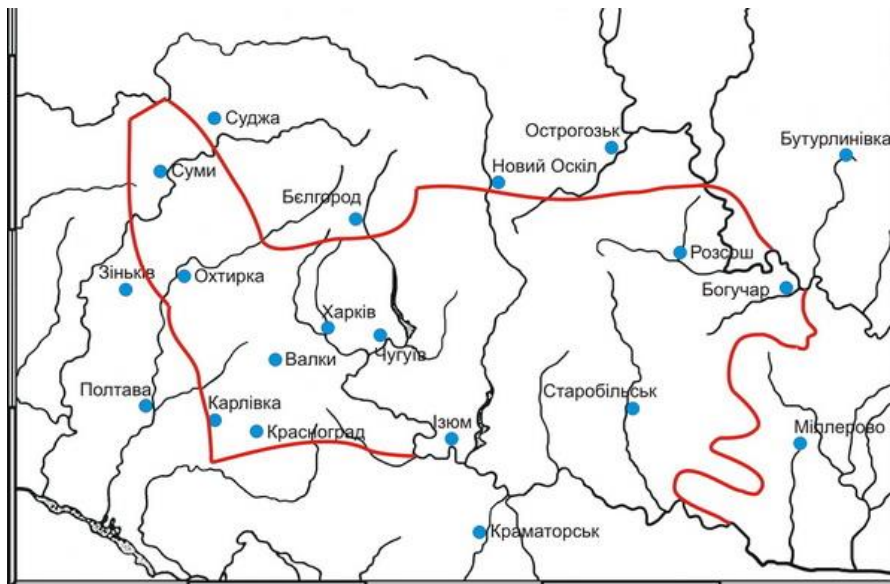




Якщо ці лінії нанести на географічну карту східної частини України з більш дрібним масштабом, то встановлюємо:

а) **західну межу:** *Володіне* [См Блпл] — *Річки* [См Блпл] — на схід від *Коршачини* [См Блпл] — на схід від *Сули* [См См] — *Межиріч* [См Лбд] — на схід від *Рябушок* [См Лбд] — *Довжик* [См Охт] — на схід від *Груні* [См Охт] — *Куземін* [См Охт] — на схід від *Деревок* [Плт Ктл] — *Котельва* [Плт] — *Мала Рублівка* [Плт Ктл] — *Велика Рублівка* [Плт Ктл] — *Зайці* [Плт Ктл] — на схід від *Вільниці* [Плт Чут] — на захід від *Зеленківки* [Плт Чут] — *Кошманівка* [Плт Маш] — між *Дмитрівкою* [Плт Маш] та *Лип'яною* [Плт Крл] — на схід від *Абрамівки* [Плт Маш] — і в напрямку, де річка *Орчик* впадає в *Орель*;

б) **південну межу:** *Чернещина* [Хр Зчп] — на південь від *Краснограда* [Хр] — *Кигичівка* [Хр] — *Миронівка* [Хр Прв] — *Завгороднє* [Хр Блк] — *Заводи* [Хр Із] — *Кам'янка* [Хр Із] — річка *Сіверський Донець* (див. карту):



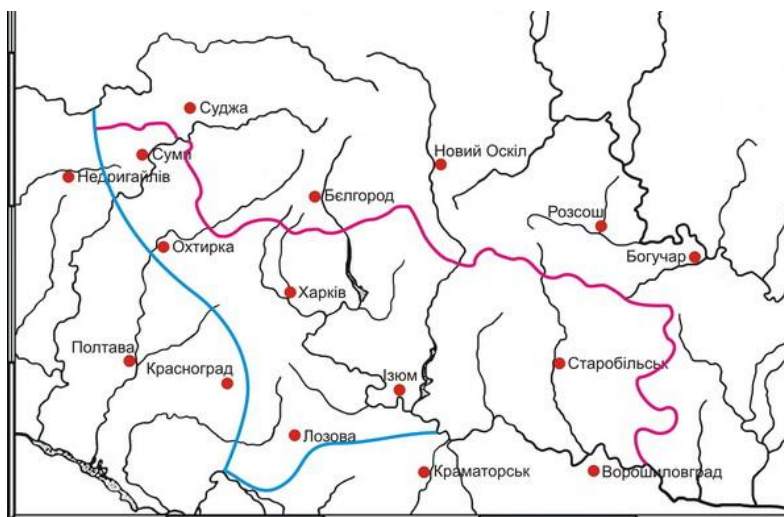
Для виявлення більш детальної інформації звернемо увагу на лінії розмежування, які відділяють західнослов'янський говір від східносередньонадніпрянського та південнослов'янський від північностепового, що на «Карті говорів української мови», де в західній її частині знаходяться такі населені пункти, як: *Старі Вирки* [См Блпл] — *Білопілля* [См] — *Воронівка* [См Блпл] — *Улянівка* [См Блпл] — *Штепівка* [См Лбд] — на схід від *Лебедини* [См] — *Довжик* [См Охт] — *Лантратівка* [См Охт] — *Журавне* [См Охт] — *Хухра* [См Охт] — *Пархомівка* [Хр Кркт] — *Краснокутськ* [Хр] — *Качалівка* [Хр Кркт] — *Олексіївка* [Хр Кркт] — *Сніжків* [Хр Влк] — *Палатки* [Хр Нвдл] — *Старовірівка* [Хр Нвдл] — *Власівка* [Хр Кгч] — *Кигичівка* [Хр] — *Дар-Надежда* [Хр Схн] — *Судиха*

[Хр Схн] — Великі Бучки [Хр Схн] — на схід від Лебенцівки [Дн] — на схід від Попасного [Дн] — Всесвятське [Дн].

На цій же карті у південній частині Слобожанщини розташовані: Андріївка [Дн] — Кочережки [Дн] — Водяне [Дн] — Василівка [Дн] — на південний схід від Лозової [Хр] — Близнюки [Хр] — трохи на північ від Барвінкова [Хр] — Нова Дмитрівна [Хр Брв] — Долина [Дц Сл] — і далі на північний схід до річки Сіверський Дінець):



Трохи відмінна від попередньої траєкторії лінія розмежування слобожанських і східносередньонадніпрянських та слобожанських і степових говірок у дослідженні Ю.Г. Матвіяса, де значиться, що «...приблизну межу між середньонадніпрянськими і слобожанськими говорами можна провести по лінії між містами Білопілля — на захід від Лебедина — Зінків — Опішнія — Красноград — Новомосковськ» (курсив наш. — С.Ш.) [3, с. 115]. І там же читаємо наступне: «Межа між слобожанськими і степовими говорами проходить приблизно по лінії: Новомосковськ — Лозова — Слов'янськ і далі на схід по річці Сіверський Дінець» (курсив наш. — С.Ш.) [3, с. 119]:



Тепер більш детально зупинимося на тій частині території, що розташована в басейні річки Бахмута — приблизно від м.Артемівська до місця її впадіння в р.Сіверський Дінець. Те, що цією частиною землі володіли слобожани і що вона входила до складу південної Слобожанщини, повідомляється в деяких статистичних довідниках та історичних джерелах. Зокрема щодо утворення самого м.Бахмута, то його як укріплену слободу заснували ті жителі Слобідчини, що добували сіль у «Соляному містечку» (тепер м.Слов'янськ). Вони поселились у цій місцевості після того, як «пізніше

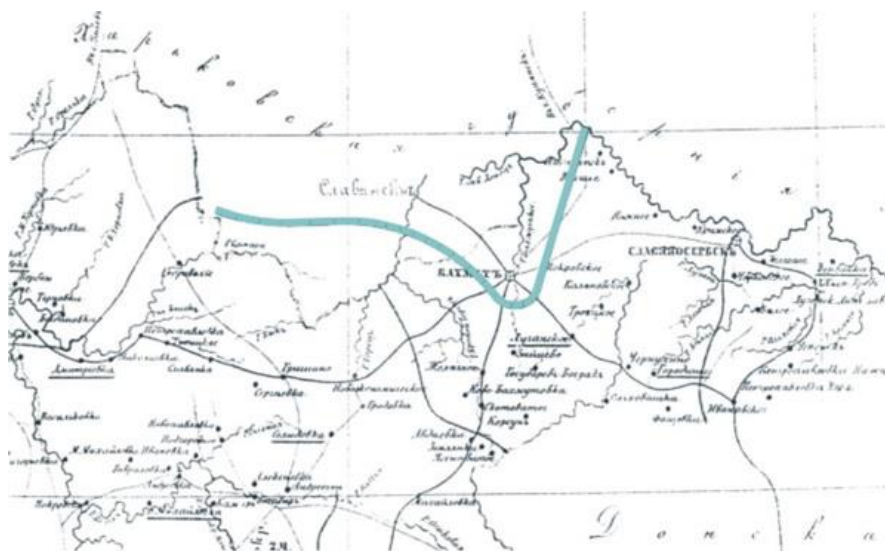


відшукали такі ж солоні джерела на другому березі річки Сіверського Дінця — по річці Бахмутці» [6, с. XVII].

У 1703 р. Бахмутські жителі — етнічні українці — були передані полковнику Слобідського Ізюмського козацького полку. Донські козаки подали чолобитну проти слобожан за володіння ними містечком на Бахмуті, яке вони вважали своїм, аргументуючи це тим, що «ще в 1683 році Сухарівські козаки сіль на Бахмуті варили, і від ворога відсіч робили» [6, с. XVII].

У 1704 р. козаки Ізюмського полку дістали грамоту, в якій було зазначено, що ця річка із землями лишилася слобожанам і була ними заселена [2, с. 41].

Виходячи із вищезазначеного, подаємо гіпотетичну межу території Бахмутського повіту, що входила до складу Слобожанщини:



Отже, розглянувши кілька концепцій щодо кордонів західної і південної Слобожанщини, можемо зробити наступний висновок: межа цього регіону є умовною, оскільки тривалий період свого існування вона перебувала у складі однієї держави — Російської імперії, а тому не було необхідності точного маркування розмежувальних ліній, які виконували б територіально-адміністративну функцію. Більш точно можна відтворити межу півдня Слобожанщини (кордон Ізюмського козацького полку, південна ділянка слобідських говірок), що проходить по річках Сухому Торцю та Сіверському Дінцю. Західна частина до річки Сухого Торця має незначні розбіжності у позначенні, і тому її виявлення має більш гіпотетичний характер.

#### УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ

##### області:

Дн – Дніпропетровська    Плт – Полтавська

Дц – Донецька    См – Сумська

Кр – Курська    Хр – Харківська

##### райони:

Арт – Артемівський    Ктл – Котелевський

Блк – Балаклійський    Лбд – Лебединський

Блпл – Білопільський    Лз – Лозівський

Брв – Барвінківський    Маш – Машівський

Брн – Буринський    Нвдл – Нововодолазький

Влк – Валківський    Нвмс – Новомосковський

Зчп – Зачепилівський    Ндр – Недригайлівський

Із – Ізюмський    Охт – Охтирський

Крл – Карлівський    Плгр – Павлоградський

Кгч – Кегичівський    Прв – Первомайський

Кнт – Конотопський    Сл – Слов'янський

Кргр – Красноградський    Схн – Сахновщинський

Кркт – Краснокутський    См – Сумський

Чут – Чутівський

### Література

1. Багалій Д. І. Історія Слобідської України. — Харків: Дельта, 1990. — 256 с.
2. Жилко Ф. Т. Говори української мови. — К.: Рад. школа, 1958. — 172 с.
3. Матвіяс Ю. Г. Українська мова і її говори. — К.: Наук. думка, 1990. — 168 с.
4. Політико-адміністративний поділ України в XVIII ст. // Атлас української мови: Полісся, Середня Наддніпрянина і суміжні землі. — Т.1. — К.: Наук. думка, 1984.
5. Слюсарський А. Г. Слобідська Україна. — Харків: Кн.-газетне вид-во, 1954. — 256 с.
6. Списки населённых мест Российской империи: Екатеринославская губерния с Таганрогским градоначальством: Список населённых мест по сведениям 1859 г. — СПб.: Издан Центрстаткомитетом МВД, 1863. — 152 с.
7. Юркевич В. Еміграція на схід і залюднення Слобожанщини за Б. Хмельницького. — К.: Всеукраїнська Академія Наук, 1932. — 189 с.

### **The borders of the southern and western Ukrainian Slobozhanschina: criteria, hypotheses, conceptions**

**Shvydkyj S.**

*Donbass State Pedagogical University, Sloviansk, Ukraine*

*On the basis of the political-administrative, dialectical maps and atlases the borders of the southern and western regions of the Ukrainian Slobozhanschina are defined in the article.*

**Keywords:** *Slobozhanschina, border, map, dialect.*

*Barkáts N., Nagy M.<sup>50</sup>*

**Agnesis of palmaris longus muscle in representatives of Hungarian population of Slovakia**

*The palmaris longus is one of most variable muscles in the human body its agnesis is considered the most frequent anatomic variation of the muscle. Agnesis shows strong racial and ethnic variability. The aim of this study was to compare the prevalence of agnesis of palmaris longus muscle in the right- and lefthanders in a sample of the Hungarian population of Slovakia. 345 subjects of Hungarian ethnic origin were studied. All of them were students of J. Selye University. The palmaris longus muscle was absent in 104 subjects (30.1% of all examined subjects). Unilateral agnesis was found in 13.3% (8.1% on the right hand, 5.2% on the left hand). Bilateral agnesis was found in 17.4% of examined subjects.*

**Keywords:** *palmaris longus muscle, agnesis, muscle absence, Komarno, Hungarian population.*

**Introduction.** Students of Selye Janos University are of Hungarian ethnic origin, coming from different parts of Slovakia. The aim of the study was to estimate the prevalence of agnesis of palmaris longus muscle (hereinafter PLM) in this young population. In addition, the associations between PLM agnesis, gender, left or right side, and hand dominance were evaluated.

The PLM is considered to be a phylogenetically degenerate muscle, its function no longer necessary for the proper operation of the human hand. Probably this is one of the main reasons of its great variability and frequent absence because even without it the human palm can function perfectly. According to studies done to date, the incidence of PLM agnesis is gradually increasing. It is suggested that because this muscle is phylogenetically regressive, the PLM will gradually lose its function totally [Ceyhan and Mavt, 1997]. The PLM is currently one of the most variable muscles in the human body, and its agnesis is the most frequent anatomical variation [Gray and Goss, 1973]. The rate of PLM agnesis varies greatly in different populations. Differences in prevalence of PLM absence in different populations can be observed in the literature dealing with this topic. It is generally accepted that there is a relation between ethnicity and the frequency of PLM agnesis [Reimann et al. 1944].

The prevalence of agnesis of Palmaris longus muscle among ethnic Hungarians has been studied in Transcarpathia, Ukraine [Боркач (Barkáts), 2012], but, to date, this has not been studied in similar subjects from Slovakia.

**Material and method.** 345 ethnic Hungarian students (165 males and 180 females) of the J. Selye University, Komarno, Slovakia, were studied.

The following five tests to confirm or refute the presence of a PLM were done:

1. Thompson's: the subject is asked to make a fist, then flex the wrist and finally the thumb is opposed and flexed over the fingers [Thompson et al. 1921],
2. Shaffer's: he subject is asked to oppose the thumb to the little finger and then flex the wrist [Schaeffer, 1909],
3. Pushpakumar's: the subject is asked to fully extend the index and middle finger, the wrist and other fingers are flexed and finally the thumb is fully opposed and flexed [Pushpakumar et al. 2004],
4. Mishra's 1: metacarpo-phalangeal joints of all fingers are passively hyperextended by the examiner and the subject is asked to actively flex the wrist [Mishra, 2001],
5. Mishra's 2: The subject is asked to abduct the thumb against resistance with the wrist in slight palmar flexion [Mishra, 2001].

For increased accuracy, palpation was performed in every case. This was necessary because of factors (most frequently obesity) which made it impossible to visualize the PML during all the tests, even though it was present. Many cases were observed where the PLM was absent, but tendons of Flexor carpi radialis or of Flexor digitorum superficialis were displayed in a way that could easily be confused with the tendon of PLM were it not for palpation.

The PLM was considered to be present in the cases where it could be visualized or palpated in at least one of the five tests, and it was considered absent when it could not be palpated or visualized in any of the tests.

**Results.** PLM was absent in 104 subjects (30.1% of all examined subjects).

PLM was absent unilaterally in 46 subjects (13.3% of the entire group).

---

<sup>50</sup> Barkáts Norbert, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian Institute, Berehove, Ukraine; Nagy Melinda, J. Selye University in Komarno, Slovakia

In 28 cases (8.1% of all examined subjects) it was absent in the right hand. This subgroup was made up of 17 women (4.9% of the entire group, 9.4% of all women), and 11 men (3.2% of the entire group, 6.7% of all men).

In 18 cases (5.2% of all examined subjects) the PML was absent in the left hand. This subgroup comprised 11 women (3.2% of all subjects, 6.1% of all women) and 7 men (2.0% of all subjects, 4.2% of all men).

Bilateral absence was found in 60 subjects (17.4% of all subjects). This subgroup was made up of 33 women (9.5% of all subjects, 18.3% of all women) and 27 men (7.8% of all subjects, 16.3% of all men).

**(Fig. 1.)**

From 345 examined subjects 333 were right-handed (161 males, and 172 females).

**In right-handers:**

PLM was absent in 97 subjects (29.1%).

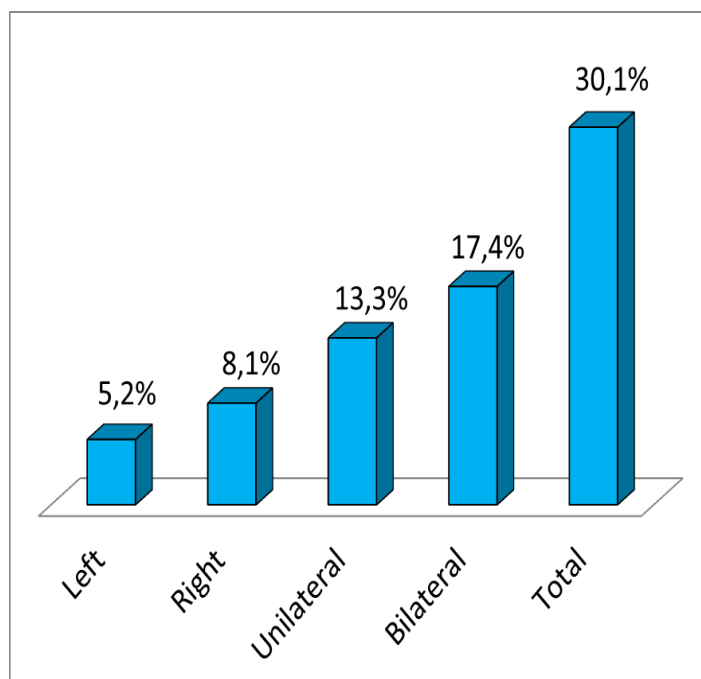
PLM was absent unilaterally in 39 subjects (11.7% of the entire group).

In 23 (6.9% of all examined subjects) it was absent in the right hand. This subgroup was made up of 14 women (4.2% of the entire group, 8.1% of all women), and 9 men (2.9% of the entire group, 5.5% of all men).

In 16 subjects (4.8% of all subjects) the PML was absent in the left hand. This subgroup comprised 9 women (2.7% of all subjects, 5.2% of all women) and 7 men (2.1% of all subjects, 4.3% of all men).

Bilateral absence was found in 58 subjects (17.4% of all subjects). This subgroup was made up of 31 women (9.3% of all subjects, 18.0% of all women) and 27 men (8.1% of all subjects, 16.7% of all men).

Of the 345 examined subjects, 12 were left-handed (4 males, and 8 females).



**Fig. 1.** Distribution of palmaris longus muscle agenesis in examined sample

**In left-handers:**

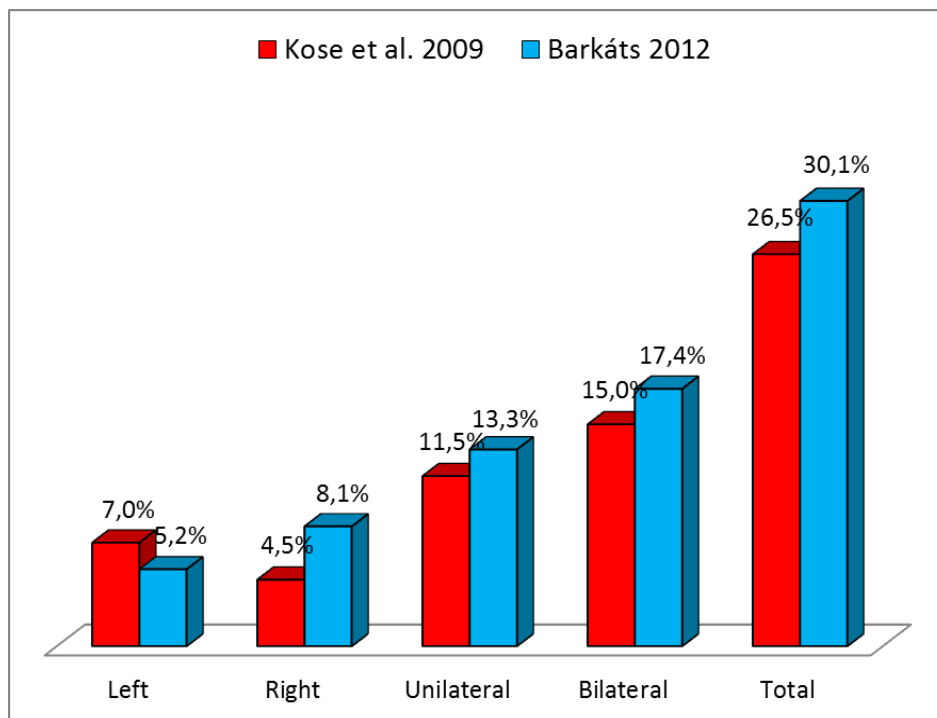
In these 12 left-handers, PLM agenesis was observed in 7 (58.3% of all the left-handers, 1 male and 6 females). Of the 7 left-handers with PLM agenesis, 4 had unilateral agenesis on their right hand – 1 male and 3 females. Agenesis on the right hand thus occurred in 33.3% of left-handers.

Bilateral PML agenesis occurred in 2 cases both females, (16.6% of all left-handers) (Fig. 3), and only 1 of all examined left-handed subjects had agenesis of the left hand alone, also a female subject (8.3% of all examined left-handed persons).

**Discussion**

The distribution of agenesis rate in the sample according to the uni- or bilateral absence, and agenesis on left or right hand among the Hungarian students of Selye János University shows that the bilateral agenesis is higher than the agenesis on the right and left hand together. 57.7% of all agenesis cases is bilateral and only 42.3% is unilateral. It is unusual for bilateral agenesis to be higher than the unilateral in Caucasian populations, but similar proportion can be observed in Hungarian population in Transcarpathia, Ukraine [Боркач, 2012a; Боркач, 2012b], and also in Turkey [Ceyhan and Mavt, 1997; Kose et al. 2009; Hiz et al.

2011]. This may suggest genetic relationship between Turkish and Hungarian ethnic groups, and might be a morphological proof of common origin of Turkish and Hungarian ethnic groups. The similarity in agenesis proportion is most visible if we compare the results of given study with the results of Kose et al. 2009. (Fig. 2.)



**Fig. 2.** Comparison of results by Kose et al. 2009 and Barkáts 2012.

Most of surgeons agree that the Palmaris longus tendon is the first choice as a donor tendon during many reconstructive and plastic surgery procedures [Thompson et al. 2001; Troha et al. 1990]. This research has shown that 30.1% of our subjects have an absent PLM in one or both hands, as the bilateral agenesis rate is higher than the unilateral; it is more likely to encounter a patient with agenesis on both hands. The same tendency can be seen in the Hungarian population of Transcarpathia, Ukraine [Боркач, 2012a; Боркач, 2012b]. This means that surgeons wishing to use the PML tendon for treating patients of Hungarian ethnic origin, that need tendon grafts for injury repair or during reconstructive or plastic surgery should be prepared to use an alternative method in patients who have no PML. It also may cause complications in some cases of median nerve blocks (regional anesthesia of the median nerve).

### References

1. Ceyhan O., Mavt A. Distribution of agenesis of Palmaris longus muscle in 12 to 18 years old age groups. *Indian J. Med. Sci.* 1997, 51: 156 – 60.
2. Gray H., Goss C. M. *Anatomy of the human body*, 29th Edn. Philadelphia, Lea & Febiger, 1973:697.
3. Hiz Ö., Ediz L., Ceylan M. F. et al. Prevalence of the absence of palmaris longus muscle assessed by a new examination test (Hiz-Ediz Test) in the population residing in the area of Van, Turkey. *J Clin. Exp. Invest.* 2011, 3: 254 – 59.
4. Kose O., Adanir O., Cirpar M., Kurklu M., Komurcu M.. The prevalence of absence of the palmaris longus: a study in Turkish population. *Arch. Orthop. Trauma Surg* 2009; 129(5): 609 – 11
5. Mishra S. Alternative tests in demonstrating the presence of palmaris longus. *Indian J. Plast. Surg.* 2001, 34: 12 – 14.
6. Pushpakumar S. B., Hanson R. P., Carroll S. The ‘two finger’ sign. Clinical examination of palmaris longus (PL) tendon. *Br. J. Plast. Surg.* 2004, 57: 184 – 85.
7. Reimann A. F., Daseler E. H., Anson B. J., Beaton L. E. The palmaris longus muscle and tendon. A study of 1600 extremities. *Anat. Rec.* 1944, 89(4): 495 – 505.
8. Schaeffer J. P. On the variations of the palmaris longus muscle. *Anat. Rec.* 1909, 3: 275 – 78.
9. Thompson J. W., McBatts J., Danforth C. H. Hereditary and racial variations in the musculus palmaris longus. *Am. J. Phys. Anthropol.* 1921, 4: 205 – 20.
10. Thompson N. W., Mockford B. J., Cran G. W. Absence of the palmaris longus muscle: a population study. *Ulster Med. J.* 2001, 70: 22 – 24.

11. Troha F., Baibak G. J., Kelleher J. C. Frequency of the palmaris longus tendon in North American Caucasians. *Ann. Plast. Surg.* 1990, 25: 477 – 78.
12. Боркач (Barkáts) Н. С. Агенез довгого долонного м'язу у населення с. Дерцен (Закарпатська область). *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Біологічні науки.* 2012, 2: 18 – 24.

*Holis D.*<sup>51</sup>

### **Antropogén hatások befolyása új madárfajok megjelenésére a Latorca munkácsi szakaszán**

**Summary:** négy éven keresztül vizsgáltam a Latorca munkácsi partszakaszán élő ornitofaunát. Ez alatt az időszak alatt a az általam vizsgált területet többféle antropogén hatás érte, melyek a maguk részéről lehetővé tették egyes madárfajok elterjedését a területen, vagy megnehezítették azt. Egyes madárfajok esetében közvetlen összefüggést lehetett tapasztalni az antropogén hatások, és a madarak elterjedése között. Ez a cikk az adott madárfajokkal, és azokkal az antropogén hatásokkal foglalkozik, melyek befolyásolják e fajok terjedését.

**Kulcsszavak:** Latorca, Munkács, ornitofauna, antropogén hatás.

**A vizsgálati terület jellemzése.** Munkács Kárpátalja központi részén terül el az Északkeleti-Kárpátok aljában az Alföld és a hegyvidék találkozásánál a Latorca partján fekszik. Munkácson keresztül folyik a Latorca melynek munkácsi partszakasza (egy körülbelül hat kilométer hosszúságú folyórészlet partja) képezte a vizsgálat területét. Munkács éghajlata mérsékelt. A tél enyhe, a középhőmérséklet  $-2$  és  $-5$  °C között változik, tartós hótakaró nem mindig alakul ki. A meleg időszak meghaladja a 9 hónapot. A júliusi középhőmérséklet  $+20-21$  °C. Az évi csapadékmennyiség 600–700 mm, a csapadék zöme nyáron hullik. Tavasszal a sarki eredetű légtömegek fagyokat okoznak, az őszt rendszerint meleg, száraz és napos.

**Módszer.** Négy éven keresztül (2009-2012) heti rendszerességgel, alkalmanként két napig vizsgáltuk az ornitofauna egyes elemeinek egyedszámát. A helyszín Munkács és közvetlen környéke. A megfigyelésünk alatt ügyeltünk arra, hogy az állat, ne érintkezzen velünk közvetlenül, (ne bántsuk fészkeiket) ne befolyásoljuk az életvitelét, stb. A madarak beazonosítása elsősorban vizuális detektálást követően történt meg, bár voltak olyan fajok, ahol csak a madárhangokra tudtunk támaszkodni a megfigyelések során.

**Antropogén hatások.** A madarak téli megjelenését elsődlegesen a városi környezet által kialakított hősziget, és a téli etetések befolyásolják. Egyes madarakat csak a fagy kényszerített arra hogy elhagyják a természetes élőhelyüket, és a melegebb környezetet jelentő városban keressenek menedéket télre. Mindemellett az emberek által kihelyezett madáretetők biztosítják a szükséges táplálékot is a madarak számára. Ezek az elsődleges tényezők amelyek szerepet játszhattak az olyan madarak téli megjelenésében mint a Kárókatona, Fehértorkú vízirigó, Jégmadár, Bütykös hattyú, Tökés réce.

Az emberek környezetformáló hatása szintén fontos szerepet játszott, bizonyos madárfajok megjelenésében illetve elterjedésében mivel elsősorban az emberi hatásoknak köszönhetően az utóbbi évek során erősen megváltozott a vizsgált terület. Az olyan invazív fajok, mint a kaukázusi medvetalp, és a japán keserűfű kiirtása, illetve ezek terjedésének visszaszorítása a Latorca part növényvilágának radikális változását vonta maga után. Az új flóra új madárfajoknak biztosít otthont és menedéket. Olyanoknak mint a Kis kócsag, Nagy kócsag, Szürke gém, Tövisszűrő gébic.



A Kis kócsag (*Egretta garzetta*) 2011-ben volt először megfigyelve a Latorca part munkácsi szakaszán. Kis egyedszámban mutatkozott, 1-4 példányt lehetett megfigyelni május közepétől október közepéig. A rendelkezésre álló adatok szerint ezelőtt nem fordult elő az adott területen. A 2012-es év folyamán is visszatért.

Fig 1. Kis kócsag (*Egretta garzetta*)

<sup>51</sup> Holis Diana, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian Institute, Ukraine





**Nagy kócsag** (*Egretta alba*) szintén 2011-ben jelent meg a vizsgált területen. 2012-ben ismét visszatért. 1-6 egyedét lehetett megfigyelni a területen május közepétől október közepéig. A 2012-es évben nagyobb egyedszámban volt jelen. A rendelkezésre álló adatok szerint korábban ez a madár sem fordult elő az adott területen.

Fig. 2. **Nagy kócsag** (*Egretta alba*)



**Szürke gém** (*Ardea cinerea*) szintén 2011-ben jelent meg a vizsgált területen. 2012-ben ismét visszatért. 1-4 példányt lehetett általában megfigyelni április közepétől október közepéig. A 2012-es év során minden megfigyelés során jelen volt egy pár szürke gém. Ezek mellett előfordultak egyedek, amelyek csak rendszertelenül jelentek meg a területen. A rendelkezésre álló források szerint az utoljára 1986-ban figyeltek meg szürke gémet a Latorca ezen szakaszán.

Fig. 3. **Szürke gém** (*Ardea cinerea*)



**Kárókatona** (*Phalacrocorax carbo*) csupán egyszer jelent meg a vizsgált területen. Az első példányokat 2011 október közepén lehetett megfigyelni, a tél folyamán egy több mint 20 egyedét számláló csapat tartózkodott a folyó városi szakaszán folyamatosan, általában az itt telelő **tőkés récék** (*Anas platyrhynchos*) 50-200 egyedét számláló csapatainak a közelében lehetett megfigyelni a kárókatónákat. 2012 áprilisában elhagyták a területet. Azóta nem tértek vissza. A rendelkezésre álló források szerint idáig nem fordultak elő az adott területen. Megjelenésük elsődleges oka valószínűleg a szokatlanul hideg tél lehetett. Az összes közeli víztározóban, folyóban és halastavakon befagytak a szabad vízfelületek. Viszont a városban kialakult lokális hőszigetnek köszönhetően a folyó egy része nem fagyott be.

Fig. 4. **Kárókatona** (*Phalacrocorax carbo*)



**Fehértorkú vízirigó** (*Cinclus cinclus*) a kárókatonákhoz hasonlóan szintén csak a 2011-2012-es tél során lehetett találkozni velük. Feltételezhetőleg a szokatlanul nagy fagyok kényszerítették arra hogy elhagyja a megszokott élőhelyét, és leereszkedjen a város területére. Kis egyedszámban, 1-2 példány, lehetett csak megfigyelni. 2011 decemberétől 2012 márciusáig lehetett megfigyelni.

Fig. 5. Fehértorkú vízirigó (*Cinclus cinclus*)



**Jégmadár** (*Alcedo atthis*) 2010-ben lehetett először látni, de fénykép segítségével dokumentálni a jelenlétét csak 2011-ben sikerült. A jégmadár régebben megszokott lakója volt a folyó vizsgált szakaszának, viszont a folyó árteréül szolgáló mocsár felszárítása után a 90-es évek során eltűnt. A jelenlegi vizsgálatok alapján 2010-ben visszatért a folyóra. Az elkövetkező években is lehetett találkozni vele.

Fig. 6. Jégmadár (*Alcedo atthis*)



**Bütykös hattyú** (*Cygnus olor*) A kutatás első évében voltak jelen a hattyúk telelni érkeztek ide, január elejétől február végéig tartózkodtak a folyón a kettes területen, a következő évben már nem tértek vissza. A 90-es évek során, és az elkövetkező évtizedben többször is megjelentek a vizsgált területen, de teljesen rendszertelenül, néha több évig is hiányoztak. Nem tudjuk még, hogy mi okozza ezt a rendszertelenséget.

Fig. 7. Bütykös hattyú (*Cygnus olor*)





**Tökés réce** (*Anas platyrhynchos*) A Tökés réce rendszeres látogatója a Latorca partnak. Kisebb egyedszámban 10-20 példány egész évben jelen vannak a területen, viszont a téli hónapok során több száz egyedes csoportokban gyűlnek össze a folyónak azon területein, ahon nem fagy be a víz.

Fig. 8. Tökés réce (*Anas platyrhynchos*)



**Tövisszúró gébics** (*Lanius collurio*) a rendelkezésre álló források szerint korábban nem volt jelen a területen. Az első kósza példányokat 2010-ben lehetett megfigyelni. 2011-ben már többször és rendszeresebben jelentek meg a területen. A 2012-es év folyamán már itt költöttek, és sikeresen nevelték fel kicsinyeiket.

Fig. 9. Tövisszúró gébics (*Lanius collurio*) fiókája

A négy év alatt ötven madárfajt sikerült azonosítani a vizsgált területen, ami meglehetősen nagy mennyiség számításba véve azt, hogy a folyó egy a város központján át haladó szakaszát vizsgáltam.

Sajnos a cikk kereteit meghaladná, az összes madárfaj külön tárgyalása, ezért a munkában csak azokra az esetekre fogok kitérni, amelyek valamilyen módon különlegesek vagy szokatlanok az adott területen.

A fent felsorolt madárfajok megjelenésének, illetve visszatérésének okai között különböző tényezők szerepelhetnek. Ám a megfigyeléseim alátámasztják, hogy mindegyik madárfaj megjelenésében fontos szerepet játszott az antropogén tényező, mind közvetlen, mind közvetett formában.

#### Irodalom

1. Mödlinger P., Kapocsy Gy.: A madarak világa, Natura Budapest, 1980.
2. Toman J., Felix J., Hisek K.: A természet képekben, Natura, Budapest 1981. – 430 o.
3. Mullarney K., Svensson L., Zetterström D., Grant P. J.: Madárhatározó, Park könyvkiadó, Budapest, 2007.

#### Impact of anthropogenic effects on emergence of new bird species on the section of Latorca that flows thru Mukachevo

**Holis D.**

*I studied the birds on Latorca river coast in Mukachevo for four years. During this period the territory I was observing was affected by several anthropogenic factors. These helped or obstructed the spreading of certain bird species on the observed territory. In some bird species it was possible to observe direct relationship between the spreading of the birds and certain anthropogenic factors. This article deals with these anthropogenic factors and their effect on bird species.*

**Keywords:** Latorca, Mukachevo, ornitofauna, anthropogenic effect.

**Do No Harm. Efforts and methods for radiation dose reduction in medical imaging**

*Prelude.* The goal of this article to give the reader an overview about the current efforts and methods for reducing the dosage of possibly harmful ionizing radiation patients are exposed to during medical imaging examinations. Since the largest amount of radiation (among imaging techniques today) is used during Computed Tomography, the main focus of this article is CT.

**The need for conscious dose management.** Radiation (or X-ray) can be a very powerful diagnostic tool in the hands of physicians, however the same radiation is a major risk factor for developing cancer.

There are several scientific units to measure radiation, such as “rad”, “grey” or “roentgen”. However the most commonly used in the field of medical imaging is “sievert” (Sv) or “millisievert” (mSv). This is the unit of the effective dose of ionizing radiation, which accounts for the relative sensitivities of different tissue and organs of the human body.

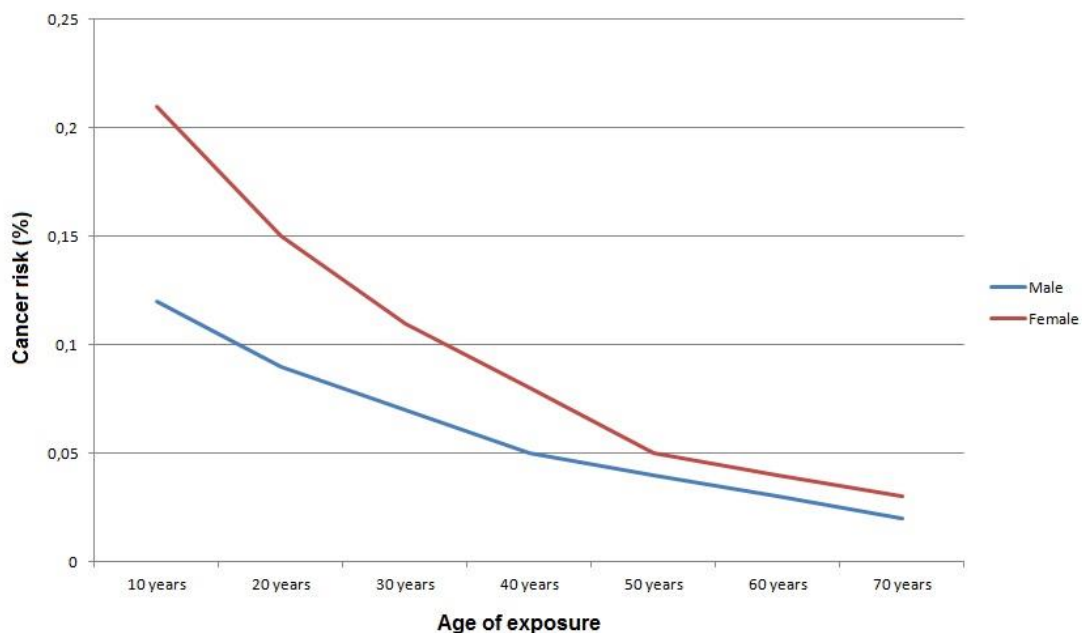
According to estimates, the average effective radiation exposure of a person from natural sources (for example cosmic background radiation) is around 3 mSv per year. This figure however is highly inaccurate, and can change according factors like the geographical location, altitude above sea level and radon gas in homes [4].

The reason CT examinations are the main focus of this article, is the difference in the amount of radiation they deliver to the patient’s body compared to X-ray scans. See Table 1.

**Table 1.** Radiation exposure in different examinations [5]

Examination Type	Radiation exposure (mSv)
X Ray - Extremity	0,001
X Ray - Chest	0,1
CT - Head	2
CT - Chest	7
CT - Abdomen	10
CT - Cardiac Angiography	12

**Cancer risk from CT examination by age of exposure**



**Fig. 1.** Cancer risk of a CT Abdomen scan

<sup>52</sup> Kovacs Gergely, System Analyst at Diagnostic Imaging Department, Evosoft Hungary Kft, subsidiary of Siemens Healthcare, Budapest

In case of a poli-trauma patient (for example someone who suffered a serious car accident), to discover possible life-threatening injuries that require immediate surgery, it is justified to use a whole-body CT scan. However exposing a patient to this amount of radiation, to diagnose a mildly serious chronic condition, or during a likely negative screening examination, is clearly not justified.

Special care should be taken in case of pediatric CT scans, since the risk of developing cancer is greater with earlier age of exposure in patients.

For example let's examine the cancer risk a CT examination poses at different age of exposure. Based on the data from the National Research Council [6] see in Figure 1 the risk of cancer due to a CT Abdomen scan (average 10 milliSv of radiation) in males and females of certain age groups.

There are several possibilities to achieve dose reduction:

- alternative imaging modalities with less or no ionizing radiation
- reducing radiation dose with proper optimization and customization of scan protocols, if a CT exam is absolutely necessary
- improved CT machines that deliver lower doses of radiation while maintaining image quality.

**Alternative: Radiography (X ray).** As it is clear from Table 1, radiography exposes the patient to 1-2 order of magnitude less radiation than CT scans. Also with lots of indications the 3D capabilities of the CT do not give substantial increase in the chance of a correct diagnosis compared to a conventional x-ray [10]. Therefore when a conventional x-ray examination is sufficient to establish the diagnosis, it should be the preferred method.

As an exception fluoroscopy should be mentioned. Fluoroscopy uses continuous radiation to obtain real-time moving images of the internal structures of a patient. Although it is considered to belong to the field of conventional radiography, the absorbed dose of patients is in the range of CT scans, therefore the risks and benefits to the patient should be carefully considered.

**Alternative: Ultrasonography (US).** Obviously when not clinically indicated, not performing a CT examination is the best radiation dose reduction strategy. For diagnosing some conditions a possible alternative to CT can be ultrasound. Ultrasound machines do not expose the patient to any ionizing radiation, therefore can be widely used for patients with high risk factor, such as pregnant women and children. Ultrasound is also proved to be an effective method for diagnosing musculoskeletal (MSK) pathologies. Studies [2] show that the use of ultrasound in MSK cases increased 500% from 2000 to 2009. The reasons behind this increase (apart from the fact that US use no radiation) are the relatively low cost (about 15% of a CT scanner) and ready availability of the technology. Also many non-radiologist physicians are familiar with it.

**Alternative: Magnetic Resonance Imaging (MRI).** As ultrasonography, MRI examinations do not expose the patient to ionizing radiation. Also MRI can achieve better contrast in soft tissue imaging, therefore it is the most promising alternative to CT.

However the higher price of MRI machines make them less prevalent in the clinical environment. The price of a CT scanner is in the 100.000 – 300.000 \$ range while an MRI machine costs about 1.000.000 – 3.000.000 \$.

**Reduction methods: Customize Scan protocol for patient.** Based on studies [5] it is clear, that the largest effective radiation dose among CT examinations is delivered in case of chest and abdomen scans (see Table 1). The reason for this is that the soft tissue and vital organs of these areas are much more sensitive to ionizing radiation than the musko-skeletal system of the extremities. Therefore the main targets of the dose reduction efforts are these examinations.

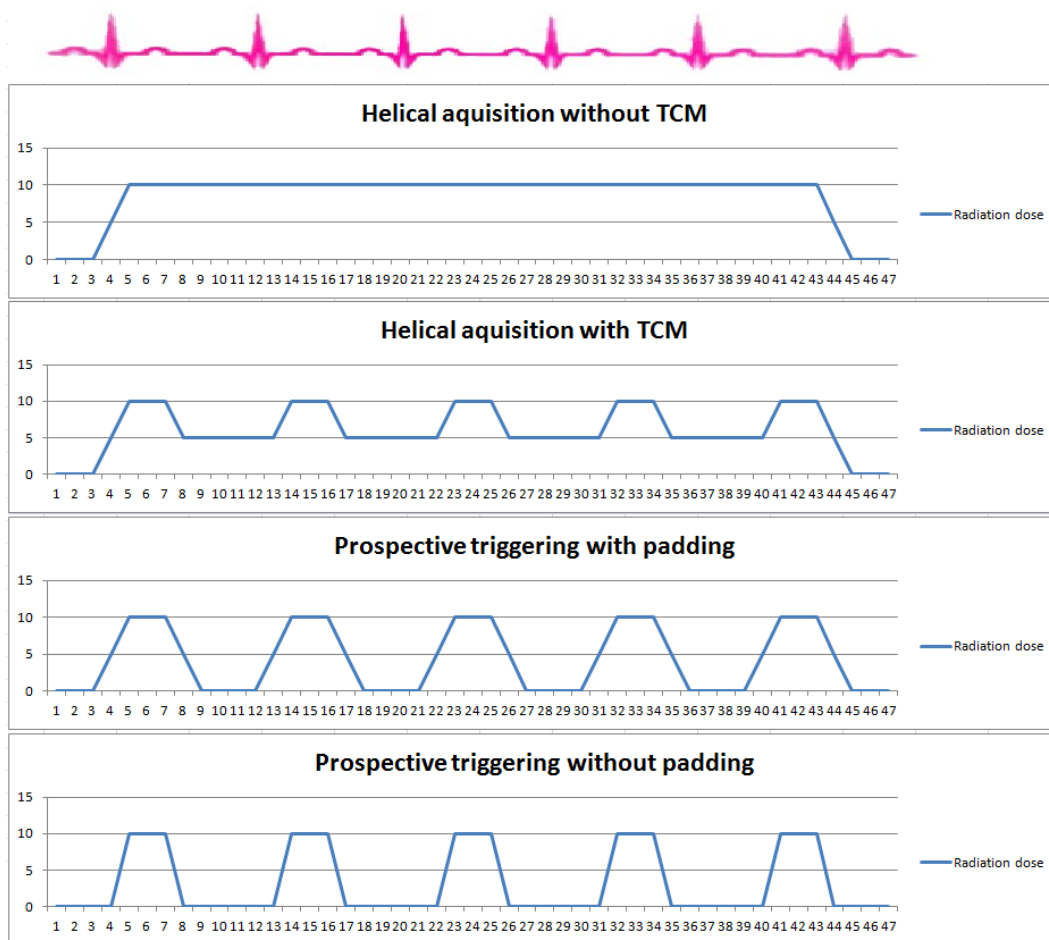
The main parameter, that radiologists should carefully calibrate when setting up a scan, is tube voltage. The tube voltage (or tube potential, measured in kilovolts, kV) effects both the energy and the quantity of the photons generated by an X-ray tube.

The commonly accepted baseline tube voltage for an adult patient is 120 kV. However studies [1, 7] show that it is possible to significantly reduce the tube voltage based on the patient's Body Mass Index (BMI) without compromising image quality. In case of non-obese patients (BMI less than 30 kg/m<sup>3</sup>) only 100 kV is needed, while with patients whose BMI is less than 20 kg/m<sup>3</sup> even 80 kV is often acceptable. The reason for this is that body fat affects the x rays traveling through the body and lowers image quality.

Since the radiation dose is related to the square of the tube voltage, the decrease from 120 kV to 100 kV, with all other imaging parameters held constant, can result in 31% reduction of dose. Also lower energy photons interact more strongly with iodinated contrast materials, that results in better contrast of the blood vessels with the surrounding soft tissue.

The current of the x-ray tube (expressed in milliAmpers, mA) is also an important parameter. It affects the quantity of the photons generated. However setting up the current and voltage of the x-ray tube for the

whole scan is not the only option. Many CT scanner manufacturers include an automatic tube current modulation (TCM) function guided by the ECG monitor. See Figure 2 for illustration. In this example the delivered radiation is proportionate to the area under the curve. Different imaging techniques are compared:



**Fig. 2.** Radiation dose of reduction techniques in the cardiac cycle

The motion of the heart during the cardiac cycle distorts images. Several techniques are used to counteract this. The first is retrospective gating (Figure 2, graph 1). With this method, the radiation is constant and the created image data is filtered after the acquisition based on the ECG. Only images created during the late diastole period are kept, the rest are deleted. It is clear that using this method exposes the patient to radiation even in timeframes when diagnostically relevant data is not obtained at all.

With ECG guided TCM, the radiation dose can be reduced in periods of the cardiac cycle when acquisition is not needed (Figure 2, graph 2).

However the above described method can only be effectively used when the patient's heart rate is stable and most effective when the heart rate is low. In these cases a dose reduction of 25% is achievable. In case of fast heart rate or irregular rhythm this technique is not recommended.

Another approach to reducing the radiation dose the patient is exposed to, is reducing the time the x-ray source is active. To achieve this modern CT machines use pulses of radiation (by modulating the tube current from zero to peak amperage) instead of continuous output. This method is combined with prospective triggering guided by real-time sampling of the patient's ECG, to anticipate the optimal phase of the cardiac cycle (when the heart is motion-free). Since this optimal acquisition window is very short (usually around 200 milliseconds), the total exposure time can be reduced by over 60% (See Figure 2, graph 3).

By default most CT scanners implement a short additional acquisition time before and after the optimal window, called "padding" as a precaution against irregularities in the heart rate. However the radiologist can override this setting, and for patients who have good heart-rate control (lower than 60 beats-per-minute) padding can be reduced, or for even lower rates (less than 55 beats-per-minute) it can be completely eliminated without compromising image quality [1]. This has the potential to reduce exposure time further (See Figure 2, graph 4.)



These techniques can significantly reduce the radiation dose of the patient but radiologists have to carefully consider the implementation so they do not compromise image quality. If the resulting images are not usable for a diagnosis, the scan may have to be repeated, making all dose reduction efforts futile.

**Iterative reconstruction algorithms.** Reconstruction is the mathematical method for transforming raw CT data (series of measurements of absorbed radiation by the detector of the scanner) into the CT images or 3D models that can be visualized. Over the last decade several so-called Iterative Reconstruction (IR) techniques have been developed and becoming widely used. These methods vary greatly, and their mathematical basis and detailed description is beyond the scope of this article. The reason they are mentioned is that these algorithms can reduce the noise in the reconstructed images, so the radiologist can reduce the radiation dose used in the examination (by lower tube voltage and current), and still acquire images with comparable quality. Studies [1] vary in the achievable dose reduction, but a 25% decrease is usually possible.

**Extremity CT Scanner.** (Figure 3) An opportunity to reduce radiation dose in orthopedic imaging is the use of dedicated extremity CT scanners



**Fig. 3.** Extremity CT Scanner

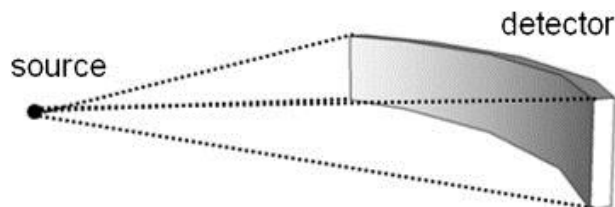
These devices usually utilize cone-beam CT (CBCT) technology for imaging of peripheral skeletal fractures and disorders.

Images are acquired using a short X-ray pulse instead of continuous radiation, resulting in a radiation dose of up to ten times lower compared to extremity imaging protocols with conventional CT [2]. The smaller gantry size plays a role too: since the x-ray source and the detector are much closer to each other, lower energy photons are adequate to produce good quality images.

Also the gantry can be positioned horizontally, allowing weight-bearing 3D scans of a standing patient, which is not possible with conventional CT scanners.

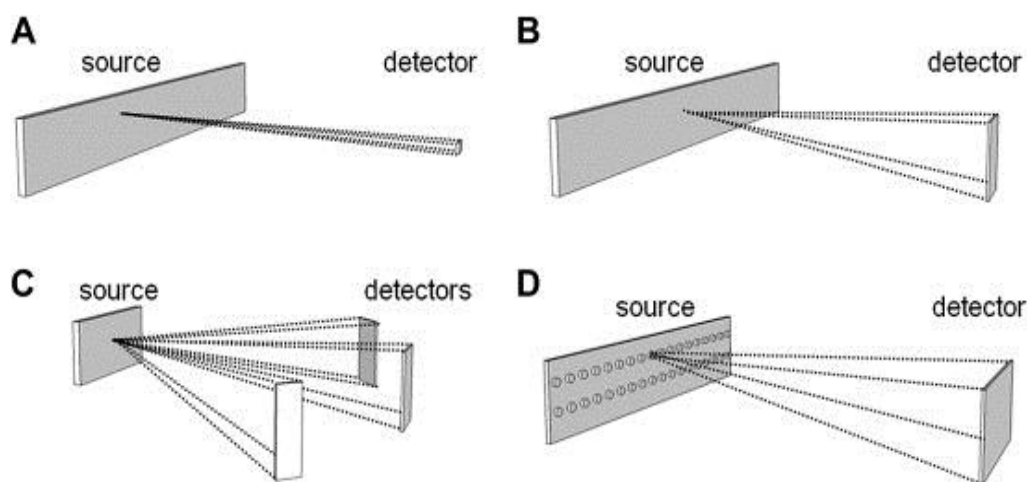
Dedicated extremity CTs usually have smaller price, installation and maintenance costs than a full-sized scanner, so high proliferation is expected for this relatively new technology.

**Future innovations: Inverse Geometry CT.** Vendors continuously research new technologies to reach improvements in computed tomography. One of the proposed approaches to further reduce radiation dose and improve image quality is the so-called Inverse-geometry CT. In a conventional CT scanner the x-ray source emits from a small spot, and measured by a large-area detector, resulting in a large, cone-shaped beam (see Figure 4).



**Fig. 4.** A conventional cone-beam CT

Because of this, the measured data needs to be corrected to eliminate the distortion of the cone-shaped projection. Also the entire target object is irradiated throughout the acquisition process.



**Fig. 5.** Proposed inverse-geometry CT concepts

Inverse-geometry CT proposals presume a larger x-ray source composed of multiple spot-like emitters and smaller detectors. Theoretically this would eliminate the cone distortion and also reduce the radiation received by the patient, because the emitters would only be active for a short time each and produce much narrower x-ray beams (see Figure 5.).

While the feasibility of this technology was demonstrated [9] with phantom and animal experiments, a considerable amount of testing and development is needed before it can be used in a clinical environment.

**Conclusions.** While CT is a powerful diagnostic tool, we should not forget the old saying: "When you have a hammer, everything looks like a nail". Radiologists should always consider the risks and benefits before performing examinations that expose patients to radiation, and make sure that the procedure is justified.

As it was demonstrated, with proper clinical decision-making and the professional and conscious use of customizable scanning protocols on a case-by-case basis, it is possible to reduce the radiation dose patients receive during diagnostic imaging examinations. This way we can minimize the risk of later cancer induced by ionizing radiation.

This article, while thorough, is by no means exhaustive. Interested readers are encouraged to seek out more comprehensive studies of this topic in the rapidly evolving field of medical diagnostic imaging.

#### Sources and references

1. Entrikin D. W., Leipsic J. A., Carr J. J. Optimization of radiation dose reduction in cardiac computed tomographic angiography. *Cardiol Rev* 2011;19:163 – 76.
2. Diagnostic Imaging Europe, 2012 March.
3. Medical Imaging International, 2012 February.
4. United States Environment Protection Agency, <http://www.epa.gov/radon/pubs/citguide.html>
5. Mettler F. A., Huda W., Yoshizumi T. T., Mahesh M.: "Effective Doses in Radiology and Diagnostic Nuclear Medicine: A Catalog." *Radiology* 2008 248: 254 – 263.
6. National Research Council. Health risks from exposure to low levels of ionizing radiation. BEIR VII Phase 2. Washington, DC: National Academies Press; 2006.
7. Hausleiter J., Marinoff S., Hadamitzky M. Image Quality and Radiation Exposure with a Low Tube Voltage Protocol for Coronary CT Angiography. *JACC: Cardiovascular Imaging* 2010; 3:1113-23.
8. *Journal of American College of Radiology*, 2012 February.
9. *Journal of Cardiovascular Computed Tomography* Volume 5, Issue 3, May – June 2011.
10. David J. Brenner, Ph.D., D.Sc., and Eric J. Hall, D. Phil., D.Sc., *New England Journal of Medicine* 2007; 357:2277 – 2284.



*Apunevych S. V., Apunevych S. Ye., Bilinskyj A. I., Martyniuk-Lototskyj K. P.*<sup>53</sup>  
**Promotion of scientific knowledge at Lviv Astronomical Observatory**

*The Astronomical Observatory of Ivan Franko National university of Lviv has a long and complicated history, tightly coupled to the Central-European history and history of Lviv. Founded in Enlightenment epoch (1771), the Observatory always carried the important mission of education and dissemination of Knowledge through ages. Today the staff of Observatory still promotes the knowledgable science, and engages youth in exciting learning process.*

**Keywords:** Astronomy, Lviv Observatory, knowledge, observation, Education

It is officially acknowledged that Lviv Astronomical observatory is founded in 1771 by monks of Society of Jesus (Jesuits), next to Collegium which later evolved into the University. So, it is one of eldest Observatories in Europe. Jesuits understood the importance of Astronomical Observatory, whence they seriously considered it as a way to acquire a real Knowledge, as a cornerstone of psychological, ideological as well as social structure of whole society.

Lviv is a large cultural and commercial centre of Eastern Europe, and it was that way for the centuries. So it is a natural place to develop the science of Astronomy, despite of the worst possible climatic conditions.

Nowadays, Lviv Astronomical Observatory runs the scientific activities in the following areas: Physics of the Sun, Physics of stars and galaxies, Relativistic astrophysics and cosmology, Practical astronomy.

The main building is situated in the city centre (Kyryla i Methodia str., 8). At the roof a site is arranged for demonstration telescopes, there Zeiss 13-cm refractor (after restauration, almost 100-years old) is mounted. The main observational site, much larger, is in suburban village of Brukhovychi. In this place the regular observations of Sun, stars and artificial satellites are carried out. The facilities include larger instruments – AZT-14, Maksutov photoheliographer, chromospheric-photospheric telescope AFR-2 equipped with interference-polarization filter, as well as TPL-1M, an assembly of instruments to run photometrical, polarimetrical, and laser ranging (LRS) observations.

Pure scientific research implemented by personnel of Observatory is complemented by teaching specialization subjects for students.



**Fig. 1.** Students practicing in TPL, with K. Martyniuk-Lototskyj, senior technician of Observatory.

Also, the Observatory [2] provides educational programmes aimed to everyone interested in astronomy. Nowadays, we observe obvious gap between high technologies and widely accepted ignorance on science, it appears to be major problem of modern society. The paradox is that we have a lot of information whereas the circle of scientific knowledge is shrinking.

The promotion of true astronomical knowledge can help the society to build positive and true picture of the world. Person, who is really touched by the spirit of exploration and research, new discoveries, progressive ideas will never follow the primitive superstitions. Such people would never believe into

<sup>53</sup> Apunevych S.V. PhD, researcher; Apunevych S.Ye. PhD, researcher; Bilinskyj A.I. junior researcher; Martyniuk-Lototskyj K.P. Engineer; Astronomical Observatory of I.Franko National University of Lviv, Ukraine

“doomsday on the 21 of December 2012”, “Planet Nibiry”, etc. It is a duty of astronomers to withstand common interest into astrology and neglect of real scientific achievements. We are eager to propagate the accurate information about astronomical events, new trends, new results. Everyone choose his our way.

One of the fruitful ways to spread astronomical information and knowledge is excursions into places where scientists are working, to see astronomical instruments, telescopes and to hear other interesting things.

Pupils and children, students and teachers usually enjoy the visits to the Observatory for watch starry night-sky. The excursions are held regularly, the content depends on the season or time, when we have opportunity to observe different celestial bodies.

All interested people are welcomed, from Lviv, as well as from other cities and regions of Ukraine and abroad, different educational institutions, e.g. Ternopil National Pedagogical University, Minor Academy of Sciences (Kryvyi Rig city), Ivano-Frankivsk University, Lviv National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies named after S.Z. Gzhyskyj, school-garden “Sofia” (Lviv) at least to mention. For graduate students visiting Observatory is also a useful addition to the main programme. Through the year Observatory accepts about 50 visitors’ groups, each amounts about 10-20 people.



**Fig. 2.** Excursion at observatory with A. Bilinskyj.

The “International Year of Astronomy” (IYA 2009) was a year-long celebration of astronomy that took place in 2009 to memorize the 400-th anniversary of the first documented optical astronomical observations held by Galileo Galilei with a telescope and the publication of Johannes Kepler’s “Astronomia nova”.

“100 Hours of Astronomy” (100 HA) is a world-wide astronomy event that ran 2-5 April 2009 and was a part of the scheduled global activities of the International Year of Astronomy 2009. The main goal of 100HA was to have as many people throughout the world as possible looking through a telescope [6].

The Astronomical Observatory participated in this event and organized a possibility to observe sky with small telescopes, installed right next to the place, where the first Observatory was build (on Svoboda Avenue, near the monument of Taras Shevchenko) [7]. Also, the participants were welcomed by astronomers in Bryukhovychi village and at Kyryla i Methodia str., 8 with interested met.



**Fig. 3.** 100 Hours of Astronomy in Lviv. Novosyadlyi, B.S., Stodilka, M.I., Kulinich, Yu., Pidstrygach I.(Lviv Astronomy Observatory)

Another way to spread the knowledge to the masses is another event, “Education and Science Festival”.



This event was organised by Ivan Franko Lviv National University in April of 2010. During this event the observatory staff had organized the observation of celestial objects in the Lviv city center [3]. Moreover, the doors were kept open in building of Observatory in Lviv city centre and in Brukhovychi.

In 2011 Lviv welcomed the participants of IVth tour of Olympiad in Astronomy. It was 121 participants, including 56 pupils, 28 team leaders, 19 judges and of 18 members of the organizing committee [4]. Observatory employees participated in jury and organizing committee. Participants were from all over Ukraine. These young scientists also visited the Observatory in Bryukhovychi, to keep in touch with real observations of celestial bodies.



**Fig. 4.** Participants of Olympiad in Astronomy, 2011. Satellite Laser Ranging facility in Bryukhovychi.

So-called “White Elephant” is abandoned astronomical and meteorological observatory on the mount Pip Ivan (Ukraine, Carpathians). It is the highest building in Ukraine, which had constantly living and working people (2028 m above sea level). It was operating for short period 1938-1941 [5]. Now only ruins are left on a top of the mount. However, the various projects are promoted aimed to repair this building and bring the observatory back therein. There is a Ukrainian-Polish government agreement aimed on the restoration of this object. Staff of Lviv Observatory was participating in expedition to mount Pip Ivan in July 2012 with teachers and pupils from Lutsk.



**Fig. 5.** Expedition on the Mount Pip Ivan. Pupils from Lutsk and Kurylo A.

Other interesting astronomical event to mention is the lunar eclipse, when Observatory was opened for visitors, in 15 .06. 2011. Many different people and astronomy amateurs enjoyed the event.

Not all events are available at the site of Lviv. For example, 6 of June 2012 the unique astronomical phenomenon, Venus passing the Sun disk, was available for observations at some other locations. Our colleague K.P. Martynyuk-Lototskyj went to Crimea, Ukraine (village Nauchnyi), to participate in observation along with astronomers, amateurs and numerous tourists.

Here we can not mention every event organized by Observatory. So, the one more way to share interesting things with audience is various popular publications. It is articles in popular science fiction journal and magazines, in newspapers, in children magazines. Among others it is worth to mention the “World of physics” (Ivan Franko LNU ) [8] which had 1000 copies in 2007; “Outlook” (Svitoglyad) (Ukrainian Astronomical Association) in 2012 had 600 copies; “Bulletin NTSh” (Visnyk NTSh) - Taras Shevchenko Scientific Society; “Spike” (Kolosok) Ukraine-wide popular science magazine [9].



**Fig. 6.** The passage of Venus. Crimea.

These articles complements the education for pupils, students and for anyone else. Unfortunately, the teaching of astronomy in ordinary schools is almost abandoned. However, we are eager to restart the Enlightenment again, to assist the people to gain a real Knowledge, which is a way to real Freedom of Spirit.

#### References

1. <http://www.franko.lviv.ua/>
2. [http://rss.novostimira.com/n\\_864467.html](http://rss.novostimira.com/n_864467.html)
3. <http://www.astroovita.kiev.ua/proekty/astroolimpiada/Astrooolimp/golovna.html>
4. <http://igormelika.com.ua/moi-karpati/ukrainski-karpati/zagadka-gori-pip-ivan>
5. [http://en.wikipedia.org/wiki/International\\_Year\\_of\\_Astronomy](http://en.wikipedia.org/wiki/International_Year_of_Astronomy)
6. [http://uk.wikipedia.org/wiki/Міжнародний\\_рік\\_астрономії](http://uk.wikipedia.org/wiki/Міжнародний_рік_астрономії)
7. <http://www.franko.lviv.ua/publish/phworld/Int.html>
8. <http://www.mao.kiev.ua/svitoglyad.html>
9. <http://kolosok.lviv.ua/vseukrajinskyj-pryrodneyj-naukovo-populyarnyj-zhurnal/>

*Kótis L.*<sup>54</sup>

#### **Ionbombázás Hatásainak Vizsgálata Auger Elektron Spektroszkópiai Mélységi Feltérképezéssel**

**Bevezetés.** A gyorsított ionok kölcsönhatása szilárd anyagokkal már több mint száz éve felkeltette az érdeklődést, ez volt a katódporlasztás jelensége. Mára mindennapivá vált a különböző ion – szilárdtest kölcsönhatásokon alapuló új és újabb technikák alkalmazása az iparban és a tudományban. A munkám során a kölcsönhatáskor lezajló folyamatok közül két főbb folyamat kísérleti tanulmányozását választottam ki.

Ezek közül az első az ionbombázásos anyageltávolítás – vagyis az ionporlasztás. Az ionporlasztás természetének vizsgálatánál az úgynevezett porlasztási hozamot, amely tekinthető az adott anyag fizikai paraméterének, használják jellemzésre. Példaként említem meg, hogy ennek a paraméternek az ismerete igen fontos ahhoz, hogy olyan szerkezetek élettartamát melyek alkotóelemei ionbombázásnak vannak kitéve megjósolhassuk. Ilyenek a reaktorok belső alkatrészei, a műholdak ionhajtóművei, gyorsítók stb.. A kialakult anyagvizsgálati módszereknél is szükséges e paraméter értékének és viselkedésének ismerete. Például a Transzmissziós Elektronmikroszkópia (TEM) ionporlasztásos mintakészítésnél és felület érzékeny spektroszkópiákkal kombinált mélységi feltérképezésnél (mélységi profilírozás).

A porlasztás analitikus elméletének megértésében jelentős szerepe volt P. Sigmund munkájának 1969-ben amihez igen gyorsan csatlakoztak különböző numerikus közelítések. A kísérleti eredmények irodalmát feltárva láthatjuk, hogy mostanra több könyvnyi porlasztási hozam adat gyűlt össze gyakorlatilag az utóbbi

<sup>54</sup> Kótis László, Magyar Tudományos Akadémia TTK Műszaki Fizikai és Anyagtudományi Intézet, Budapest

négy évtized alatt. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy az adatok nagy többsége általában merőleges ionsugár beesésre és a reaktorokban jelenlévő ion – anyag párosításokra vonatkozik (H, D,  $^4\text{He}$  → C, Be, B). Kevésbé találkozunk kísérleti adatokkal más ionsugár beesési szögekre, például sűrűlódó ionbeesésre és a kisebb ionenergiájú tartományban néhány 100 eV és néhány keV között, és

így a porlasztási hozam viselkedése ilyen körülmények között mérsékelten ismert. Ez utóbbi kísérleti körülményeket viszont gyakran alkalmazzák kísérleti anyagvizsgálati módszerek, de ugyanúgy előfordulnak a modern technológiákban is.

Amint azt már említettem az ionporlasztási hozam meghatározására és az ionbombázás modellezésére léteznek különféle előrejelző (illesztő) és szimulációs módszerek is. Ezek folyamatosan fejlődnek és céljuk, hogy egyre pontosabb eredményeket adjanak egyre tágabb ionbombázási feltételek mellett. Ilyen közismert szimulációk: SRIM, TRIDYN és az Eckstein féle illesztés, stb. Mivel ezek erős, nem minden esetet jól modellező, közelítéseket alkalmaznak ezért egyes esetekben kísérleti ellenőrzésük elengedhetetlen.

A fentiekben összefoglaltak alapján munkám első felében az ionporlasztási hozam kísérleti meghatározást tűztem ki célul. A kísérleti meghatározásnál célom volt, hogy olyan módszert alkalmazzak, amely lehetőséget ad a porlasztás közben fellépő, a porlasztási hozam meghatározását ellehetetlenítő, mellékjelenségek visszaszorítására. Az irodalomból jól ismert módszerek ugyanis nem mindig adnak lehetőséget e mellékhatások együttes kiküszöbölésére.

A másik ionbombázás indukált folyamat, amit vizsgáltam a két szilárd anyag határán zajló atomi keveredés, vagy röviden ionkeverés. Ilyen anyaghatárok mindig vannak vékonyrétegekben és fontos szerepük van egyes vékonyréteg eszközök (optikai, félvezető, mechanikai) működésében, de ugyanakkor viselkedésük vizsgálata információt adhat az ionbombázás hatására lezajló termodinamikai és atomi folyamatokról is. Az ionbombázással a réteghatár átmenetek szélességét, az ott keletkező szilárd fázisokat befolyásolhatjuk. Ennek megfelelően ionbombázással az igényeknek megfelelően módosíthatjuk az átmenet szélességét ugyanakkor ionimplantációnál, ionbombázásos vágásnál károsító folyamatok is lehetnek.

Az általánosan alkalmazott  $\text{Ga}^+$  ionbombázás roncsoló hatásainak vizsgálatával sok munka foglalkozik, de egy-két kivétellel nem találtam összefoglaló és kvantitatív leírásokat, pedig az  $\text{Ga}^+$  ionbombázáson alapuló Fókuszált Ionsugár technika (FIB) alkalmazása igen elterjedt, talán a legtöbbet használt TEM mintakészítési módszer. Ezt a hiányt pótolva határoztam el a  $\text{Ga}^+$  ionbombázás okozta roncsolódás vizsgálatát az általában vett ionkeveredés és a TEM mintakészítés szempontjából. Az előbbi feladatban, egy jól definiált réteghatár kiszélesedését vizsgáltam, míg az utóbbiban, kísérletileg megvizsgáltam a 20 keV  $\text{Ga}^+$ ,  $\text{Ar}^+$  és  $\text{CF}_4^+$  ionbombázás indukált roncsolódás mértékét.

A munkám céljával tűztem ki azt is, hogy megvizsgáljam az általánosan ismert ionbombázást modellező szimulációk alkalmazhatóságát a dolgozatban tárgyalt kísérleti körülmények mellett. A szimulációk alkalmazásának nagy előnye lenne ugyanis a hosszadalmas és drága kísérletekkel szemben. Feltételeztem, hogy a kísérletek és szimulációk eredményének összehasonlítása segíti a lejátsszó fizikai jelenségek megismerését és hozzájárulhat a szimulációk fejlesztéséhez is.

**Alkalmazott módszerek. Kísérleti módszerek.** A kísérletekhez az Auger Elektron Spektroszkópiai (AES) Mélységi Feltérképezés módszert alkalmaztam. Előnye a nagy mélységfelbontás és a felületi összetétel változásainak kvantitatív meghatározása. Az AES csak a vizsgált anyag legfelső 1 – 2 atomsornyi vastag (az Auger elektronok rugalmatlan szabad úthossza) rétegről ad információt. Ezt a módszert ionporlasztással ötvözve lehetőségünk van a vizsgált anyag mélységbeli elemzésére. Nagyon fontos, hogy minden esetben az eredeti mélységbeli anyageloszlásra vagyunk kíváncsiak. Jó mélységi felbontást és a vizsgált anyag eredeti anyageloszlását csak megfelelő ionbombázási körülmények alkalmazásával kaphatunk. Megfelelő ionbombázási körülmény az, amikor kontrollálhatóak az ionbombázás hatásai. Visszaszorítható kell legyen az ionbombázás indukált roncsolódás és a felületi durvulás, mivel ez a két hatás lehetetlenné teszi a módszer alkalmazását. Szerencsére köszönhetően a több évtizedes fejlesztéseknek, melyeket Anton Zalar, Barna Árpád és Menyhárd Miklós vezettek be, lehetőség van ezek nagymértékű visszaszorítására. Megmutatták, hogy az ionbombázás közbeni mintaforgatás, a sűrűlódó ionbombázás és kis ionenergia energia ( $\leq 1$  keV) alkalmazása nagymértékben csökkentik az említett káros jelenségek valószínűségét. Így lehetőség nyílt akár az 1 nm mélységi felbontás elérésére is.

Tudnunk kell azonban, hogy nyers kísérleti eredményeként csak a mért atomi koncentráció – porlasztási idő profilokat kapjuk. Minden esetben meg kell vizsgálni, hogy mennyire tér el a mért és valós atomi koncentráció eloszlás és a porlasztási időt át kell alakítanunk mélységgé. A valós atomi koncentráció eloszlás visszafejtésére Menyhárd Miklós „trial and error” módszerét alkalmaztam. A porlasztási idő – mélységgé való transzformációjára a munkám során kifejlesztett algoritmust alkalmaztam. Mivel az

átalakításhoz szükség van a porlasztási hozam adatokra, ezért ugyanezen algoritmus fordított alkalmazásával meg tudtam határozni a vizsgált anyagok relatív porlasztási hozamát is.

Az ionbombázás indukált roncsolódást legszemléletesebb vizsgálni vékonyréteges rendszerek alkalmazásával. Ebben az esetben ugyanis az atomosan vékony réteghatárokon jól érzékelhetőek az ionindukált atomi mozgások. Mivel a fent leírt módszer nagy mélységi felbontást tesz lehetővé ezért a 20 és 30 keV ionbombázás roncsoló hatását is ezzel a módszerrel vizsgáltam.

Az anyagokat vékonyréteg (-rétegrendszer) formájában vizsgáltam. Minden esetben szükség volt a vizsgált vékonyréteg rendszer kezdeti szerkezetének vizsgálatára. A porlasztási hozamok meghatározásánál a valós rétegvastagságok meghatározása igen fontos. Erre a feladatra legalkalmasabbnak az osztályunkon lévő Philips CM20 200kV (0.27 nm pontfelbontás, 0.14 nm rácsfelbontás), illetve egy JEOL3010 300kV (0.17 nm pontfelbontás, 0.14 nm rácsfelbontás) gyorsító feszültségű Transzmissziós elektronmikroszkópokat (TEM) találtam. A minták és a felvételek elkészítésében kollégáim segítettek.

Kiegészítésként egyes indokolt esetekben szükség volt megvizsgálni az ionbombázás által esetlegesen létrehozott felületi morfológiát (érdességet). Mivel nanométeres nagyságrendű felületi durvaság volt várható, ezért erre a vizsgálatra az Atomi erőmikroszkóp (AFM) volt a legalkalmasabb. A módszer nagy előnye, hogy szinte atomi felbontással érzékeli a felületi egyenetlenségeket és képi megjelenítést is ad.

A felület durvaságát az AFM-el mért felületi vonalprofillal és a vonalprofilból meghatározott négyzetes középmagasság (RMS) értékekkel jellemeztem.

*Szimulációk.* A munkám keretén belül két ionbombázás által okozott hatást vizsgáltam: a porlasztást és az atomi keveredést réteges szerkezeteken. A vizsgált folyamatok előrejelzésére két általánosan ismert BCA (páros ütközések közelítés) közelítésre épülő Monte Carlo szimulációs programot (kódot) alkalmaztam. A porlasztási hozam számítógépes meghatározására a J. F. Ziegler, M. D. Ziegler és J. P. Biersack által fejlesztett SRIM (The Stopping and Range of Ions in Matter) programot használtam. Az ionindukált atomi keveredés leírására viszont a W. Möller és W. Eckstein által kifejlesztett dinamikus változó összetételű céltárgyra alkalmazható TRIDYN nevű kódot alkalmaztam.

### **Eredmények**

1. Kifejlesztettem egy algoritmust, amellyel az Auger elektron spektroszkópiai mélységi feltérképezéssel kapott eredményekből meg lehet határozni az anyagok relatív porlasztási hozamát. A kifejlesztett algoritmus alkalmazásával meghatároztam C/Ni [s1, s4], Si/Cr [s2, s3], Au/Si [s4], C/Ta [s4-s6] relatív porlasztási hozamokat súrlódó ionsugár beesési szögtartományban, amiket összehasonlítottam az általánosan ismert TRIM.SP kódú szimuláció által számolt értékekkel. Ebből megállapítottam, hogy az alkalmazott kísérleti paraméterek mellett ez a szimuláció nem alkalmazható a porlasztási hozamok előrejelzésére. Következésképpen, a munkában alkalmazott kísérleti körülményekhez hasonló feltételek mellett javasolt a TRIM.SP szimuláció legalább szűrőpróba szerű kísérleti ellenőrzése.

2. A 30 keV energiájú  $5^{\circ}$  beesési szögű fókuszált  $\text{Ga}^+$  ionbombázás hatását vizsgáltam az iondózis függvényében  $25 - 820 \text{ ion/nm}^2$  tartományban Si/Cr réteghatár átmenetre. Azt találtam, hogy a besugárzás egy erősen kevert, jól elkülöníthető réteget eredményez az első (felülethez legközelebbi) Si/Cr réteghatár helyén. A kevert réteg dózistól független éles határátmenettel csatlakozik a tiszta Cr réteghez. Tehát egy új típusú nem szokványos hibafüggvény szerű réteg kialakulást figyeltem meg. A kialakult kevert réteg és a tiszta Cr réteg közötti éles határátmenet létezését XTEM vizsgálatokkal is igazoltam. Az ismert ballisztikus modelleken alapuló dinamikus TRIDYN szimuláció nem írja le a tapasztalt keveredési mechanizmust [s7].

3. Meghatároztam a különböző ionfajták által okozott, a felülettől viszonylag távoli, réteghatár átmenet kiszélesedést a TEM minta kialakításának megfelelő ionbombázási paraméterek mellett, az eltávolított rétegvastagság függvényében. Megállapítottam, hogy a kevert réteg kiszélesedése  $\text{Ga}^+$  ionok esetében volt a legnagyobb és  $\text{CF}_4^+$  ionok besugárzása esetében a legkisebb. A  $\text{Ga}^+$  ionbesugárzás  $5^{\circ}$  beesési szög mellett nagyobb kevert réteg vastagságot eredményezett, mint a  $65^{\circ}$  beesési szög alatt érkező ionbesugárzás. A TRIDYN szimulációval az  $\text{Ar}^+$  ionbombázás hatásnak jellegét sikerült leírni, míg a  $\text{Ga}^+$  ionbombázás hatását teljesen rosszul írta le a modell [s8].

### **Irodalom**

[s1] A. Barna, M. Menyhard, L. Kotis, Gy. J. Kovacs, G. Radnoczi, A. Zalar and P. P<sup>a</sup>njan: Unexpectedly high sputtering yield of carbon at grazing angle of incidence ion bombardment, Journal of Applied Physics 98, p. 24901, 2005



- [s2] L. Kotis, M. Menyhard, L. Toth A. Zalar, P. Panjan: Determination of relative sputtering yield of Cr/Si, Vacuum 82, p. 178, 2008
- [s3] L. Kotis, M. Menyhard, A. Zalar, P. Panjan: Angular dependence of relative sputtering yield of chromium to silicon, 11<sup>th</sup> Joint Vacuum Conference, poster session ref. P2, Prague, 2006
- [s4] L. Kotis, M. Menyhard, A. Zalar: Relative sputtering yield determination by means of Auger electron spectroscopy depth profiling, 12<sup>th</sup> Joint Vacuum Conference, 10<sup>th</sup> European Vacuum Conference, 7<sup>th</sup> Annual Meeting of the German Vacuum Soc., poster session ref. P31, Balatonalmádi, Hungary, 2008
- [s5] L. Kotis, M. Menyhard, A. Sulyok, G. Sáfrán, A. Zalar, P. Panjan: Determination of the relative sputtering yield of carbon to tantalum by means of Auger electron spectroscopy depth profiling, Surface and Interface Analysis 41, p. 799, 2009
- [s6] L. Zommer, A. Jablonski, L. Kotis, Gy. Safran, M. Menyhard: Simulation and measurement of AES depth profile; a case study for C/Ta/C system, Surface Science 604, p. 633, 2010
- [s7] A. Barna, L. Kotis, J. L. Labar, Z. Osvath, A. L. Toth, and M. Menyhard, A. Zalar and P. Panjan: Ion beam mixing by focused ion beam, Journal of Applied Physics 102, p. 053513, 2007
- [s8] A. Barna, S. Gurban, L. Kotis, A. L. Toth, M. Menyhard: Ion mixing at 20 keV: A comparison of the effects of Ga<sup>+</sup>, Ar<sup>+</sup> and CF<sub>4</sub><sup>+</sup> ion irradiation, Ultramicroscopy 109, p. 129, 2008

### **Közvetve kapcsolódó közlemények**

- [1] P. Süle, M. Menyhard, L. Kotis, J. Labar, W. F. Egelhoff Jr.: *Asymmetric transient enhanced intermixing in Pt/Ti*, Journal of Applied Physics 101, p. 043502, 2007.
- [2] P. Süle, L. Kotis, L. Toth, M. Menyhard, W. F. Egelhoff Jr.: *Asymmetric intermixing in Co/Ti bilayer*, Nuclear Instruments and Methods in Physics Research B 266, p. 904, 2008.
- [3] L. Zommer, A. Jablonski, L. Kotis, M. Menyhard: *Monte Carlo calculation of backscattering factor for Ni-C multilayer system*, Journal of Physics D: Applied Physics 41, p. 155312, 2008.
- [4] A. Barna, L. Kotis, J. Lábár, Z. Osváth, A. L. Tóth, M. Menyhard, A. Zalar, P. Panjan, *Producing metastable nanophase with sharp interface by means of focused ion beam irradiation*, Journal of Applied Physics 105, p. 044305, 2009.
- [5] A. Barna, L. Kotis, J. Labar, A. Sulyok, A. L. Toth, M. Menyhard and Peter Panjan: *Growing imbedded Ni<sub>3</sub>C-rich layer with sharp interfaces by means of ion beam mixing of C/Ni layers*, Journal of Physics D: Applied Physics 44, p. 125405, 2011.

### **Auger electron spectroscopy depth profiling study of ionbombardment effects**

*Kótis L.*

*Research Centre for Natural Sciences of the Hungarian Academy of Sciences, Institute of Technical Physics and Materials Science, Budapest, Hungary*

**Summary:** *The ion bombardment is commonly used technological process; well-known Monte Carlo simulations can be used for modeling it. The effects of the ion bombardments were studied using thin film systems. The Auger Electron Spectroscopy (AES) depth profiling was applied for investigations as a main experimental method. It was preferred because of the possibility of determine the atomic concentration distribution besides the high (~1nm) depth resolution which is the result of the high precision of the ion etching. The additional characterization of the investigated layer systems was performed by means of the Transmission Electron Microscopy (TEM) and the Atomic Force Microscopy (AFM).*

*First I have developed a method for the experimental determination of the sputtering yield. Applying this method the relative sputtering yields were determined for the C/Ni, Si/Cr, C/Ta and Au/Si material pairs for the Ar<sup>+</sup> projectiles at 1 keV energy in the angular range of 22<sup>o</sup> – 88<sup>o</sup> with respect to the surface normal. The measured angular dependence of the relative sputtering yields has been compared with that by the SRIM simulation; special attention was paid to the range of grazing ion incidence. The agreement was poor thus the application of the SRIM simulation is not recommended for these ion bombardment conditions.*

*The second part of my work was dedicated to the study of the ion bombardment induced atomic mixing at the 20 and 30 keV which is frequently used Focused Ion Beam (FIB) nano- and micro engineering. Several serious alteration of the sample was observed; the two extremes were layer growth and serious damage. These two types of effects have been studied on the previously characterized 3x(Si/Cr)/[Si substrate] system.*

*Due to the AES depth profiling a CrSi rich layer grows, terminated by the two sharp interfaces, at the Cr/Si interface if the sample is subjected Ga<sup>+</sup> ion bombardment (30 keV, 5<sup>o</sup>, 2.5÷82\*10<sup>15</sup> ions/cm<sup>2</sup>). The*

layer growth was confirmed by means of the TEM investigation also. Obviously, the ballistic model, and thus the frequently used TRIDYN dynamic simulation is absolutely not able to describe this layer growth process. Most likely the ion bombardment induced crystal defects, the formed non-equilibrium state and the subsequent segregation are responsible for the process.

The ion bombardment in the investigated energy range is frequently used for the removing large amounts of materials, which as another extreme might result in undesirable damage. The destruction can be minimalized by reducing the ion energy, varying the angle of incidence and choosing appropriate ions type. Thus I have studied the effect of  $Ga^+$ ,  $Ar^+$  és  $CF_4^+$  ions at 20 keV energy and varying the angles of incidence at  $5^\circ$ ,  $65^\circ$  és  $75^\circ$ . It has been determined that the  $Ga^+$  irradiation at  $5^\circ$  caused highest the  $Ar^+$  the  $CF_4^+$  irradiation at  $75^\circ$  caused the lower and lowest damage of the layer system, respectively. Contrary to the previous investigations a large difference between the  $5^\circ$  and  $65^\circ$   $Ga^+$  irradiation induced damage has been observed. The difference between the  $Ga^+$  and  $Ar^+$  irradiation effect has been qualitatively explained by means of the differences in the penetration depths calculated by SRIM simulation, while the damage of  $Ar^+$  could be characterized by TRIDYN simulation.

**Запотоцька О. В., Сєдих О. Л., Ковбаса В. М.<sup>55</sup>**

### **Комп'ютерна підтримка розробки рецептур для продуктів високотемпературної екструзії**

*У статті досліджена можливість створення шляхом рецептурного програмування корпусу для коекструзійних продуктів з урахуванням технологічних властивостей сировини. Наведені органолептичні та фізико-хімічні показники отриманих продуктів.*

**Ключові слова:** моделювання, екструзійні продукти, квасоля, горох, рецептурне програмування.

Особливе місце серед продуктів харчування займають сухі сніданки екструзійної технології (палички, кільця, кульки, пластинки, пластівці, батончики або подушечки з начинками), що найбільше користуються популярністю у дітей. Сировиною для виробництва екструзійних продуктів є такі зернові культури, як кукурудза, пшениця, рис, овес, які можуть використовуватись при виготовленні екструдатів окремо або в сумішах, а також різноманітні смакові та ароматичні добавки. Такі продукти перевантажено крохмалем і характеризуються невеликим вмістом білка, незамінних амінокислот, вітамінів, мінеральних речовин та харчових волокон, тому актуальною проблемою є підвищення харчової цінності даних продуктів.

Харчова цінність продуктів визначається вмістом білків, жирів, вуглеводів, вітамінів, мінеральних речовин, а також біологічно активних сполук. Білки є найбільш цінним компонентом їжі. Вони беруть участь у важливих функціях організму. Особливість білків полягає в їх незамінності іншими харчовими речовинами. Білки їжі в організмі людини розщеплюються до органічних кислот, з яких знову синтезуються нові амінокислоти, а потім білки. Це так звані замінні амінокислоти. Проте є вісім амінокислот, а саме: ізолейцин, лейцин, лізин, валін, метіонін, треонін, триптофан, фенілаланін, які не утворюються в організмі дорослої людини, а надходять з їжею. Це так звані незамінні амінокислоти. При нестачі амінокислот затримуються розвиток організму [2, 4].

Застосування поряд з традиційною для виробництва продуктів екструзії зерною сировиною такої нетрадиційної сировини, як горох, квасоля, люпин та сочевиця дозволить розширити асортимент коекструзійних продуктів та покращити харчову і біологічну цінність. Білок зернобобових культур багатий на амінокислоти, біологічно повноцінний, характеризується високою перетравлюваністю. Рослинні білки можуть використовуватись для підвищення вмісту білка, заміни частини дорогої основної сировини та зниження енергетичної цінності продуктів.

Для визначення цінності амінокислотного складу використовують показник амінокислотного SKOPу, який дорівнює відношенню вмісту амінокислоти в досліджуваному білку до вмісту цієї ж амінокислоти в «ідеальному білку». Амінокислота, що має амінокислотний SKOP менший, ніж 100%, називається лімітуючою [4].

<sup>55</sup> Запотоцька Олена Василівна аспірант, Сєдих Ольга Леонідівна старший викладач, Ковбаса Володимир Миколайович доктор технічних наук, професор; Національний Університет Харчових Технологій



Аналіз хімічного складу сировини, яка традиційно використовувалась для виробництва сухих сніданків, показав, що всі вони мають кількісний дефіцит есенціальних амінокислот, тому для отримання продукту з повноцінним білком необхідно додавати до рецептури інгредієнти, які б компенсували нестачу дефіцитних амінокислот. Пропонується використовувати як збагачувач пророщені зернові культури, що містять в своєму складі незамінні амінокислоти, яких бракує в основній сировині, фізіологічно активні вуглеводи, багатий комплекс вітамінів та харчових волокон.

Керуючись методом нутріціології взаємного збагачення білків, можна створити такі рецептурні композиції, склад яких відповідав би усім вимогам еталону.

В таблиці 1 представлено вміст незамінних амінокислот в зернових білках та кількість відповідних амінокислот, яку потребує людина.

Таблиця 1.

№п/п	Незамінні амінокислоти, мг/100 г білку	Крупа рисова	Пшениця	Крупа вівсяна	Крупа манна	Гречана ядриця	Пшоно	«Геркулес»	Крупа ячна	Кукурудзяна крупа	Чечевиця	Горох	Квасоля	Потреба людини
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1.	валін	6,00	4,34	4,30	4,76	4,68	4,09	5,09	4,80	4,94	5,29	4,93	5,33	5,0
2.	ізолейцин	4,71	3,67	3,62	4,37	3,65	3,74	3,62	4,65	4,94	4,25	5,32	4,90	4,0
3.	лейцин	8,86	6,96	6,36	7,86	5,91	13,3	5,77	5,10	13,2	7,88	8,05	8,29	7,0
4.	лізин	3,71	3,21	3,82	2,48	4,21	2,50	3,82	3,50	2,53	7,17	7,56	7,57	5,5
5.	метіонін+цистин	4,24	3,66	3,36	3,64	5,16	4,14	3,67	3,60	3,01	2,13	2,71	2,05	3,5
6.	треонін	3,43	3,48	3,18	3,06	3,17	3,48	3,45	2,50	2,41	4,00	4,10	4,14	4,0
7.	триптофан	1,43	1,34	1,55	1,07	1,43	1,57	1,77	1,20	0,72	0,92	1,27	1,24	1,0
8.	фенілаланін+тирозин	9,43	7,77	8,27	7,86	8,19	8,61	8,91	8,20	7,95	8,46	8,29	8,38	6,0

Розрахунок виконано для суміші крупи рисової, гречаної ядриці, пшоно та гороху.

Створюємо матрицю А та вектор В, що відповідають значенням таблиці.

ORIGIN := 1

$$A := \begin{pmatrix} 6 & 4.34 & 4.3 & 4.76 & 4.68 & 4.09 & 5.09 & 4.8 & 4.94 & 5.29 & 4.93 & 5.33 \\ 4.71 & 3.67 & 3.62 & 4.37 & 3.65 & 3.74 & 3.62 & 4.65 & 4.94 & 4.25 & 5.32 & 4.9 \\ 8.86 & 6.96 & 6.36 & 7.86 & 5.91 & 13.34 & 5.77 & 5.1 & 13.25 & 7.88 & 8.05 & 8.29 \\ 3.71 & 3.21 & 3.82 & 2.48 & 4.21 & 2.5 & 3.82 & 3.5 & 2.53 & 7.17 & 7.56 & 7.57 \\ 4.24 & 3.66 & 3.36 & 3.64 & 5.16 & 4.14 & 3.67 & 3.6 & 3.01 & 2.13 & 2.71 & 2.05 \\ 3.43 & 3.48 & 3.18 & 3.06 & 3.17 & 3.48 & 3.45 & 2.5 & 2.41 & 4 & 4.1 & 4.14 \\ 1.43 & 1.34 & 1.55 & 1.07 & 1.43 & 1.57 & 1.77 & 1.2 & 0.72 & 0.92 & 1.27 & 1.24 \\ 9.43 & 7.77 & 8.27 & 7.86 & 8.19 & 8.61 & 8.91 & 8.2 & 7.95 & 8.46 & 8.29 & 8.38 \end{pmatrix} \quad B := \begin{pmatrix} 5.0 \\ 4.0 \\ 7.0 \\ 5.5 \\ 3.5 \\ 4.0 \\ 1.0 \\ 6.0 \end{pmatrix}$$

Вводимо кількість компонентів у суміші:

$n := 4$

У відповідні  $k_1, k_2, \dots, k_{12}$  вводимо відповідні номери компонентів (в порядку збільшення):

$$k_1 := 1 \quad k_2 := 5 \quad k_3 := 6 \quad k_4 := 12 \quad k_5 := 0 \quad k_6 := 0$$

$$k_7 := 0 \quad k_8 := 0 \quad k_9 := 0 \quad k_{10} := 0 \quad k_{11} := 0 \quad k_{12} := 0$$

Створюємо матрицю С, що відповідає значенням незамінних амінокислот для введених компонентів; вектор D, що відповідає середнім значенням кожної незамінної амінокислоти для

введених компонентів; формуємо вектор BD як різницю між значеннями потреб людини (вектор B) та середніми значеннями (вектор D) кожної незамінної амінокислоти для введених компонентів; формуємо вектор N\_BD:

$$\begin{array}{l}
 C := \left| \begin{array}{l} \text{for } i \in 1..n \\ \left| \begin{array}{l} m \leftarrow k_i \\ C^{(i)} \leftarrow A^{(m)} \end{array} \right. \\ C \end{array} \right. \\
 \\
 BD := B - D \\
 \\
 N\_BD := \text{reverse}(\text{sort}(BD)) \\
 \\
 D := \left| \begin{array}{l} \text{for } i \in 1.. \text{rows}(C) \\ \left| \begin{array}{l} s \leftarrow 0 \\ k \leftarrow 0 \\ \text{for } j \in 1.. \text{cols}(C) \\ \left| \begin{array}{l} s \leftarrow s + C_{i,j} \\ k \leftarrow k + 1 \end{array} \right. \\ sa \leftarrow \frac{s}{k} \\ D_i \leftarrow sa \end{array} \right. \\ D \end{array} \right.
 \end{array}$$

Знаходимо основні лімітуючі незамінні амінокислоти в цій композиції (вектор R):

$$\begin{array}{l}
 R := \left| \begin{array}{l} \text{for } i \in 1..n \\ \left| \begin{array}{l} k \leftarrow 0 \\ \text{for } j \in 1.. \text{rows}(BD) \\ \left| \begin{array}{l} k \leftarrow j \text{ if } BD_j = N\_BD_i \\ R_i \leftarrow k \end{array} \right. \end{array} \right. \\ R \end{array} \right. \\
 \\
 R = \begin{pmatrix} 4 \\ 6 \\ 1 \\ 2 \end{pmatrix}
 \end{array}$$

Для даної суміші (крупа рисова, гречана ядриця, пшоно та горох) лімітуючі незамінні амінокислоти – це лізин (4), треонін (6), валін(1), ізолейцин (2).

Формуємо матрицю C4 із коефіцієнтів основних лімітуючих незамінних амінокислот цієї композиції, вектор B4 із коефіцієнтів відповідних значень потреб людини та розв'язуємо систему рівнянь відносно основних лімітуючих незамінних амінокислот:

$$\begin{array}{l}
 C4 := \left| \begin{array}{l} \text{for } i \in 1..n \\ \left| \begin{array}{l} m \leftarrow R_i \\ C1^{(i)} \leftarrow (C^T)^{(m)} \end{array} \right. \\ C1^T \end{array} \right. \\
 \\
 B4 := \left| \begin{array}{l} \text{for } i \in 1..n \\ \left| \begin{array}{l} m \leftarrow R_i \\ B4_i \leftarrow B_m \end{array} \right. \\ B4 \end{array} \right. \\
 \\
 x := \text{lsolve}(C4, B4) \\
 \\
 C4 = \begin{pmatrix} 3.71 & 4.21 & 2.5 & 7.57 \\ 3.43 & 3.17 & 3.48 & 4.14 \\ 6 & 4.68 & 4.09 & 5.33 \\ 4.71 & 3.65 & 3.74 & 4.9 \end{pmatrix} \\
 \\
 B4 = \begin{pmatrix} 5.5 \\ 4 \\ 5 \\ 4 \end{pmatrix} \\
 \\
 x = \begin{pmatrix} -0.724 \\ 1.803 \\ 0.21 \\ 9.702 \times 10^{-3} \end{pmatrix}
 \end{array}$$

Отримуємо значення вмісту незамінних амінокислот (г/100 г білка) вектор P; розраховуємо амінокислотний СКОР, що дорівнює відношенню кількості амінокислоти в 100 г білка продукту до кількості тієї ж амінокислоти в 100 г ідеального білка, і отримуємо значення в %:

$$P := C \cdot x$$

$$P1 := \begin{cases} \text{for } j \in 1.. \text{rows}(B) \\ P1_j \leftarrow \frac{P_j}{B_j} \cdot 100 \\ P1 \end{cases}$$

$$P = \begin{pmatrix} 5 \\ 4 \\ 7.113 \\ 5.5 \\ 7.119 \\ 4 \\ 1.883 \\ 9.82 \end{pmatrix}$$

$$P1 = \begin{pmatrix} 100 \\ 100 \\ 101.62 \\ 100 \\ 203.4 \\ 100 \\ 188.333 \\ 163.673 \end{pmatrix}$$

Згідно із запропонованою рецептурною композицією в продукті відсутній дефіцит незамінних амінокислот, тобто він має високу біологічну цінність.

Аналогічно виконуємо розрахунки для суміші пшениці, гречаної ядриці, крупи кукурудзяної та квасолі.

Склад одержаних композицій підлягав кореляції, враховуючи особливості технології екструдування та органолептичні показники готових екструдатів.

Відповідні номери компонентів суміші пшениці, гречаної ядриці, крупи кукурудзяної та квасолі:

$$k_1 := 2 \quad k_2 := 5 \quad k_3 := 9 \quad k_4 := 12 \quad k_5 := 0 \quad k_6 := 0$$

$$k_7 := 0 \quad k_8 := 0 \quad k_9 := 0 \quad k_{10} := 0 \quad k_{11} := 0 \quad k_{12} := 0$$

Вектор R, що відповідає основним лімітуючим незамінним амінокислотам в композиції для суміші пшениці, гречаної ядриці, крупи кукурудзяної та квасолі:

$$R = \begin{pmatrix} 4 \\ 6 \\ 1 \\ 5 \end{pmatrix}$$

Для даної суміші (пшениця, гречана ядриця, крупа кукурудзяна, квасоля) лімітуючи незамінні амінокислоти – це лізин (4), треонін (6), валін(1), метіонін+цистин (5).

Сформовані матриця C4 із коефіцієнтів основних лімітуючих незамінних амінокислот цієї композиції, вектор B4 із коефіцієнтів відповідних значень потреб людини та розв'язок системи рівнянь відносно основних лімітуючих незамінних амінокислот представлені нижче.

$$C4 = \begin{pmatrix} 3.21 & 4.21 & 2.53 & 7.57 \\ 3.48 & 3.17 & 2.41 & 4.14 \\ 4.34 & 4.68 & 4.94 & 5.33 \\ 3.66 & 5.16 & 3.01 & 2.05 \end{pmatrix}$$

$$B4 = \begin{pmatrix} 5.5 \\ 4 \\ 5 \\ 3.5 \end{pmatrix}$$

$$x := \text{Isolve}(C4, B4)$$

$$x = \begin{pmatrix} 0.544 \\ 0.18 \\ -0.099 \\ 0.429 \end{pmatrix}$$

Розраховані значення вмісту незамінних амінокислот (г/100 г білка) та амінокислотний СКОР представлені нижче у вигляді векторів P і P1.

$$P = \begin{pmatrix} 5 \\ 4.266 \\ 7.095 \\ 5.5 \\ 3.5 \\ 4 \\ 1.446 \\ 8.507 \end{pmatrix} \quad P1 = \begin{pmatrix} 100 \\ 106.652 \\ 101.363 \\ 100 \\ 100 \\ 100 \\ 144.648 \\ 141.786 \end{pmatrix}$$

Згідно із запропонованою рецептурною композицією, в продукті відсутній дефіцит незамінних амінокислот, тобто він має високу біологічну цінність.

Склад одержаних композицій підлягав кореляції, враховуючи особливості технології екструдуювання та органолептичні показники готових екструдатів.

Згідно розрахованих векторів P1 для суміші 1 та суміші 2 можна зробити висновок, що отримані рецептурні композиції повністю збалансовані за амінокислотним СКОРом.

Згідно з вищевикладеного матеріалу можна зробити висновок, що використовуючи комп'ютерне програмування можна створювати рецептурні композиції підвищеної харчової цінності.

#### Література

1. Гурский Д. А., Турбина Е. С. Вычисления в MathCad 12. – СПб.: Питер, 2006.
2. Дьяконов В. П. Справочник по MathCAD 7.0 PRO. М.: СК-ПРЕСС, 1998. 785 с.
3. Ковбаса В. М., Терлецька В. А., Єгорова І. К. Розробка продуктів екструзійної технології з використанням пророщеного зерна. — К.: УкрІНТЕІ, 1996. — 20 с.
4. Химический состав пищевых продуктов. Книга 2: Справочные таблицы содержания аминокислот, жирных кислот, витаминов, макро- и микроэлементов, органических кислот и углеводов / Под ред. И. М. Скурихина и М. Н. Волгарева. – 2-е изд. – М.: Агропромиздат, 1987. – 360 с.

#### Computer Support development of recipes for foods hightemperature extrusion

*Zapototskaya E., Seidykh O., Kovbasa V.*

*National University of food technologies, Kyiv, Ukraine*

*The article explored the possibility of creating programming by prescription extrusion products taking into account technological properties of materials.*

**Keywords:** *modeling, extrusion products, beans, peas, recipe programming.*

#### *Запотоцкая Е. В., Пичкур В. Я., Лысый А. В., Грабовская Е. В., Ковбаса В. Н.*<sup>56</sup>

#### **Исследование реологических свойств гидроколлоидов**

*Исследованы структурно-механические свойства модифицированных крахмалов из кукурузы, тапиоки и картофеля различных модификаций. Изложены результаты исследований структурно-механических свойств модельных систем на основе пектина, с структурообразующими свойствами для использования в фруктовых начинках коэкструзионных изделий.*

**Ключевые слова:** *структура, гидроколлоиды, крахмал, пектин, реологические свойства, коэкструзионный изделия*

В современном производстве пищевых продуктов широкого потребления получили различные пищевые добавки, среди которых особое место занимают регуляторы консистенции, стабилизаторы, применяемые для целенаправленного изменения свойств полуфабрикатов и формирование необходимых реологических свойств готовых продуктов.

Актуальной задачей пищекоцентрационной промышленности является разработка технологии экструзионных изделий с фруктовой начинкой. Проблема заключается в том, что экструзионные

<sup>56</sup> Запотоцкая Елена Васильевна аспирант, Пичкур Виталий Яковлевич аспирант, Лысый Александр Витальевич аспирант, Грабовская Елена Вячеславовна доктор технических наук, профессор, Ковбаса Владимир Николаевич доктор технических наук, профессор; Национальный Университет Пищевых Технологий.

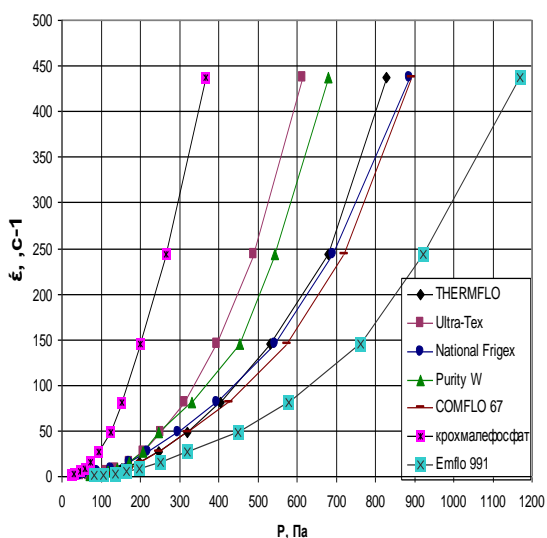
изделия имеют низкую влажность и, при внесении более влажной начинки, может происходить миграция влаги и размокание изделий. Для предотвращения этого процесса в рецептурную смесь вводят гидроколлоиды – вещества, которые взаимодействуют с водой с образованием структурированных систем. К таким веществам относится крахмал и его производные. Вследствие особенностей химического строения и способности к набуханию в присутствии воды, крахмал играет решающую роль в формировании структуры и потребительских свойств многих продуктов.

Модифицированный крахмал относят к группе пищевых добавок, которые используются для создания необходимых или изменения существующих реологических свойств пищевых продуктов, то есть для формирования консистенции и структуры. Для приготовления фруктовых начинок в качестве загустителей используют простые и сложные эфиры крахмала. Введение в структуру крахмала химических радикалов повышает прозрачность его клейстера и стабильность при хранении, перемешивании, низких значениях pH, нагревании, в циклах замораживания-оттаивания. Поперечное сшивание отдельных крахмальных молекул между собой происходит в результате взаимодействия их гидроксильных групп с бифункциональными реагентами (соединения фосфора, адипиновая и другие многофункциональные пищевые кислоты). Клейстер сшитого крахмала более вязкий, имеет «короткую» текстуру, устойчив к различным внешним воздействиям [1].

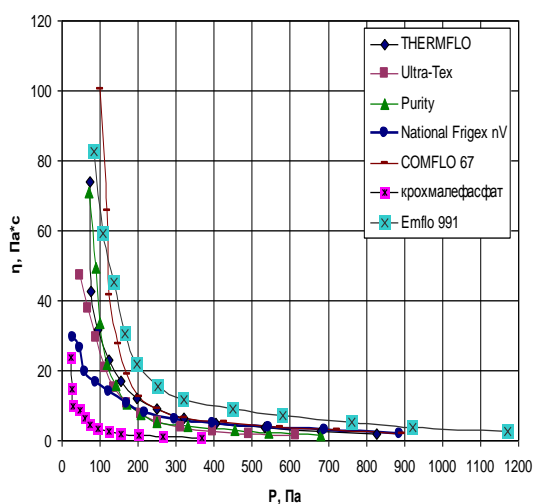
Пектин является студнеобразователем, стабилизатором, загустителем, влагоудерживающим агентом, структурообразователем, средством для капсулирования, зарегистрированным в качестве пищевой добавки E440. Пищевая промышленность использует пектин в производстве начинок для конфет, кондитерских жележных и пастильных изделий (например, зефир, пастила, мармелад), молочных продуктов, десертов, мороженого, спредов, майонеза, кетчупа, сокосодержащих напитков.

Целью работы было исследование реологических свойств композиций различных видов природного и модифицированного крахмала и пектинов для применения в качестве водоудерживающей агента и загустителя в начинках для экструзионных изделий.

Известно, что крахмал разного происхождения имеет различное строение и соответственно по-разному ведет себя в процессах нагревания и охлаждения. Поэтому, при одинаковых условиях модификации крахмала различного происхождения, получают продукты с различными структурно-механическими свойствами. Объектами исследования были образцы модифицированных крахмалов, стабилизированных эфирными связями и поперечносшитых, набухающих и гидролизованных кислотой, а также их композиционные смеси. Готовили по 100 см<sup>3</sup> модельных систем различных видов модифицированного крахмала с содержанием сухих веществ 5%, заваривали клейстер при постепенном нагревании до температуры 90 °С, охлаждали до температуры 20 °С и исследовали реологические свойства образцов на ротационном вискозиметре «Реотест - 2».



**Рис. 1.** Реологические кривые текучести разных видов модифицированного крахмала



**Рис. 2.** Реологические кривые вязкости разных видов модифицированного крахмала

Для исследования были выбраны образцы модифицированного крахмала фирмы "National starch». А именно, четыре вида крахмала, которые относятся к подгруппе сшитых: по два вида модифицированного крахмала из тапиоки (ULTRA-TEX, NATIONAL FRIGEX) и восковой кукурузы (TERMFLO, PURITY W), которые являются оксипропилированными дикрахмалфосфатами. Кроме

этого, был взят для исследований ацетилованный дикрахмалфосфат EMFLO 991, полученный на основе картофельного крахмала, COLFLO 67 – ацетилованный дикрахмаладипат на основе восковой кукурузы и монокрахмалфосфат из кукурузного крахмала, полученный в лабораторных условиях.

На основе построенных реологических кривых текучести и вязкости (рис. 1, 2) были рассчитаны и проанализированы реологические параметры образованных системах [2, 3].

Анализ полученных кривых показал, что все виды крахмала образуют структурированные системы. Наибольшая прочность структурных связей и сверхмолекулярной структуры наблюдается в системах модифицированного крахмала из восковой кукурузы. Наиболее прочный структурный каркас образуют ацетилованные и дополнительно сшитые виды крахмала. Большой диапазон напряжений, в котором наблюдается разрушение структуры, установлен для крахмалов из тапиоки, т.е. они образуют более эластичные структуры.



**Рис. 3.** Характеристика прочности структурного каркаса ( $P_m$ )



**Рис. 4.** Величина, характеризующая способность к пластическим деформациям ( $P_{к1}/\eta_0$ )

Кроме того, были исследованы структуры, образованные при клейстеризации смесей модифицированных крахмалов, сразу после охлаждения и при хранении полученных систем в течение нескольких суток.

Анализ полученных кривых показал, что все виды крахмала образуют структурированные системы, большая прочность структурных связей и наиболее прочная образована сверхмолекулярная структура в системах модифицированного крахмала из восковой кукурузы.

Наиболее прочный структурный каркас образуют ацетилованные и дополнительно сшитые виды крахмала (образцы 5, 7 в табл.1). Большой диапазон напряжений, в котором наблюдается разрушение структуры, установлены для крахмалов с тапиоки (образцы 2, 4, в табл. 1), т.е. они образуют более эластичные структуры.

**Таблица 1.**

Реологические характеристики различных видов модифицированного крахмала

поз	Крахмаль	$\eta_0$	$\eta_m$	$\eta_0 - \eta_m$	$P_{к1}$	$P_{к2}$	$P_m$	$P_{к1}/P_{к2}$	$P_m/P_{к1}$
1.	THERMFLO	73,875	1,8916	71,983	73,875	490	670	0,15	9,07
2.	ULTRA-TEX	47,28	1,4052	45,874	47,28	335	485	0,14	10,26
3.	PURITY W	70,92	1,5538	69,366	70,92	350	449	0,20	6,33
4.	National Frigex nV	29,55	2,0267	27,523	29,55	340	540	0,09	18,27
5.	COLFLO 67	100,47	2,0304	98,439	100,47	475	640	0,21	6,37
6.	Крахмалефосфат	23,64	0,8377	22,802	23,64	100	200	0,24	8,46
7.	EMFLO 991	82,74	2,675	80,065	82,74	500	750	0,17	9,07

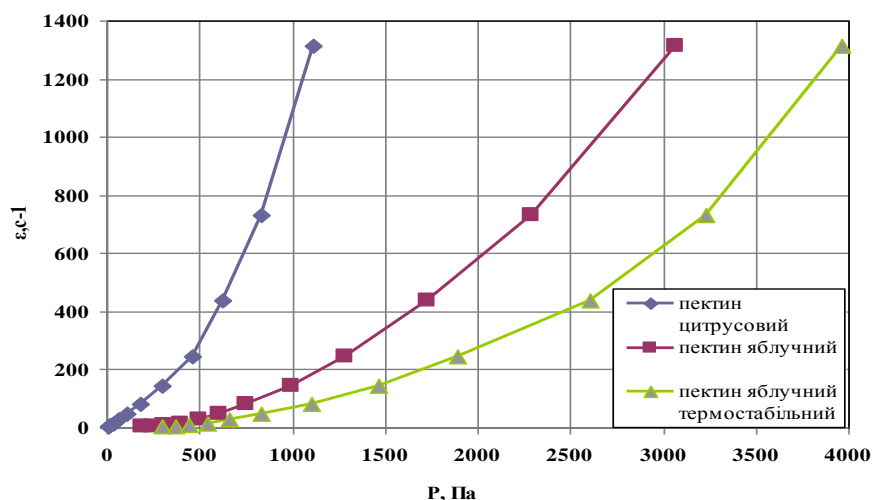
Полученные данные могут быть использованы при разработке рецептур фруктовых начинок для экструзионных изделий с добавлением композиций модифицированных крахмалов в качестве водоудерживающего компонента и структурообразователя.

Для исследования реологических свойств пектина (цитрусового и яблочного пектина двух модификаций) готовили модельные системы с массовой долей сухих веществ 3%. Системы подвергали нагреванию для полного растворения пектина, охлаждали и измеряли реологические параметры с помощью прибора «Реотест-2».

По полученным результатам строили зависимости скорости деформации и вязкости от напряжения сдвига (полные реологические кривые вязкости и текучести) (рис. 5). Из полученных



кривых рассчитывали вязкостные и прочностные параметры и их соотношение [2, 3], с помощью которых характеризовали систему.



**Рис. 5.** Реологические кривые текучести различных пектинов (массовая доля сухих веществ 3%).

Из экспериментальных данных видно, что полученные системы структурированы и проявляют псевдопластические свойства. Цитрусовый пектин образует наиболее прочную структуру, которая быстро разрушается под воздействием нагрузки. В модельных системах яблочных пектинов большая прочность структурных связей и образованной сверхмолекулярной структуры, по сравнению с цитрусовыми. Поэтому, эти системы больше проявляют пластические свойства и постепенно разрушаются при увеличении нагрузки.

Полученные данные реологических свойств стабилизационных систем на основе пектина и модифицированных крахмалов дают возможность спрогнозировать структурно-механические свойства термостабильных фруктовых начинок для коэкструзионных изделий.

#### Литература

1. Андреев Н. Р. Основы производства нативных крахмалов (научные аспекты). – М.: «Пищепромиздат», 2001. – 282 с.
2. Гуськов К. П., Мачихин Ю. А., Мачихин С. А., Лунин Л. Н. Реология пищевых масс. – М.: Пищевая пром-сть, 1970. – 208 с.
3. Реологія харчових мас: Метод. вказівки до викон. лаборатор. робіт для студ. спец. "Технологія хліба, кондитерських, макаронних виробів і харчоконцентратів" напряму 6.051701 «Харчові технології та інженерія» ден. та заоч. форм навч. / Уклад.: О. В. Грабовська, Є. І. Ковалевська – К.: НУХТ, 2009. – 20 с.

**Zapototska O., Pichkur V., Lisiy O., Hrabovska O., Kovbasa V.**

*Research of rheological properties of hydrocolloids*

*National University of food technologies, Kyiv, Ukraine*

*The structural and mechanical properties of modified starches from corn, tapioca and potatoes of different modifications. The results of studies of structural and mechanical properties of model systems based on pectin for fruit fillings koekstruziynyh products.*

**Keywords:** *structure, hydrocolloids, starch, pectin, rheological properties, co-ekstrusion products.*

**PUBLISHED BY**

**SOCIETY FOR CULTURAL AND SCIENTIFIC PROGRESS IN CENTRAL AND  
EASTERN EUROPE**

**Editors: Dr. Vámos X.; Dr. Barkáts J.; Dr. Tarasenkova N; Kótis L;**

**Web editor: Barkáts N.**

**BUDAPEST  
2013**



Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.

1022 Budapest, Balogvár u. 1.

[www.rcontact.hu](http://www.rcontact.hu)