



# MODERN TEACHING METHODS IN PEDAGOGY AND PHILOLOGY

Collective monograph

ISBN 979-8-88862-819-5

DOI 10.46299/ISG.2023.MONO.PED.1

BOSTON(USA)-2023

ISBN – 979-8-88862-819-5

DOI – 10.46299/ISG.2023.MONO.PED.1

*Modern teaching methods in  
pedagogy and philology*

*Collective monograph*

*Boston 2023*

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

ISBN – 979-8-88862-819-5

DOI – 10.46299/ISG.2023.MONO.PED.1

Authors – Іванова Т.В., Azarenkov V., Hritchenko T., Loiuk O., Khilya A., Khrebtii H., Yarnykh T., Rukhmakova O., Oliinyk S., Pul-Luzan V., Buryak M., Yurko N., Romanchuk O., Protsenko U., Kalymon Y., Vorobel M., Герлянд Т., Демченко Д.І., Малєєва Т.Є., Кизим О., Козак А., Матяш М.М., Литвинова Л.В., Логвіновська Л.М., Тертична Н.А., Медведовська Т., Мірошніченко В., Ньюшко Т., Осядла Е., Пентюк Л., Тимків І., Близнюк М., Тимків І., Венгрович О., Боцюрко Ю., Aziukovskyi O., Pavlychenko A., Trehub M., Pashchenko O., Medvedovska T., Bereziuk O., Lemeshev M., Cherepakha D., Kalenskyi A., Mirosnyuk S., Азюковський О., Долгов О., Раціна Т., Атаманчук П., Атаманчук В., Горбенко С.Л., Лозова О.В., Василяшко І.П., Черноморець В.В., Василенко І.В., Попова О., Лесик А. Ворова Т., Карпенко S., Курінна Н., Іванютська Н., Dmitrenko N., Koliadych Y., Melnyk L., Krasota O., Місеньова В., Липко І., Мельничук В.О., Чуприна О.Б., Nikolaeva S., Chernysh V., Diachkova Y.

## REVIEWERS

Kazachiner Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Human Health, Rehabilitation and Special Psychology, Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda.

Published by Primedia eLaunch

<https://primediaelaunch.com/>

Text Copyright © 2023 by the International Science Group(isg-konf.com) and authors.

Illustrations © 2023 by the International Science Group and authors.

Cover design: International Science Group(isg-konf.com). ©

Cover art: International Science Group(isg-konf.com). ©

All rights reserved. Printed in the United States of America. No part of this publication may be reproduced, distributed, or transmitted, in any form or by any means, or stored in a data base or retrieval system, without the prior written permission of the publisher. The content and reliability of the articles are the responsibility of the authors. When using and borrowing materials reference to the publication is required.

Collection of scientific articles published is the scientific and practical publication, which contains scientific articles of students, graduate students, Candidates and Doctors of Sciences, research workers and practitioners from Europe and Ukraine. The articles contain the study, reflecting the processes and changes in the structure of modern science.

The recommended citation for this publication is:

**Modern teaching methods in pedagogy and philology:** collective monograph / Azarenkov V. – etc. – International Science Group. – Boston : Primedia eLaunch, 2023. 580 p. Available at : DOI – 10.46299/ISG.2023.MONO.PED.1

## TABLE OF CONTENTS

1. COMPARATIVE ASPECTS OF PHILOLOGY		
1.1	Іванова Т.В. <sup>1</sup> ЗАПОЗИЧЕННЯ З ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ЯК ШЛЯХ ЗБАГАЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МЕДИЧНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ЛЕКСИКИ ТА КЛІНІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ  <sup>1</sup> Кафедра іноземних мов професійного спілкування, Міжнародний гуманітарний університет	11
1.1.1	СТРУКТУРА КЛІНІЧНИХ ТЕРМІНІВ	13
1.1.2.	ТВОРЕННЯ КЛІНІЧНИХ ТЕРМІНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ СУФІКСІВ	16
1.1.3	ПРЕФІКСАЛЬНИЙ СПОСІБ ТЕРМІНОТВОРЕННЯ	18
2. EDUCATION		
2.1	Azarenkov V. <sup>1</sup> AUTOMATING THE DEVELOPMENT OF ITERATIVE TESTS AND EXAM TICKETS IN LATEX  <sup>1</sup> Department of system analysis and information-analytical technologies, National Technical University «Kharkov Polytechnic Institute»	21
2.2	Hritchenko T. <sup>1</sup> , Loiuk O. <sup>1</sup> FORMATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S ENVIRONMENTALLY APPROPRIATE BEHAVIOR EXPERIENCE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM  <sup>1</sup> Department of Professional Methodologies and Innovative Technologies in Primary School Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University	36
2.3	Khilya A. <sup>1</sup> TEACHER COLLABORATION WITH THE LOCAL COMMUNITY TO DEVELOP THE HEALTH COMPETENCE OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS  <sup>1</sup> Department of Primary Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University	49
2.4	Khrebtii H. <sup>1</sup> FORMING OF CLINICAL THINKING BY STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL MEDICAL ESTABLISHMENTS  <sup>1</sup> Department of Internal Medicine, Physical Rehabilitation and Sport Medicine, Bukovinian State Medical University	61

2.5	Yarnykh T. <sup>1</sup> , Rukhmakova O. <sup>1</sup> , Oliinyk S. <sup>1</sup> , Pul-Luzan V. <sup>1</sup> , Buryak M. <sup>1</sup>  BASIC PRINCIPLES, CONTENT AND TOOLS OF SCIENTIFIC AND RESEARCH EDUCATION IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION  <sup>1</sup> Department of Drug Technology, National University of Pharmacy, Kharkiv	71
2.6	Yurko N. <sup>1</sup> , Romanchuk O. <sup>1</sup> , Protsenko U. <sup>1</sup> , Kalymon Y. <sup>1</sup> , Vorobel M. <sup>1</sup>  AUDIO TOOLS FOR ENGLISH PRACTICE  <sup>1</sup> Department of Ukrainian and Foreign Languages, Ivan Boberskyi Lviv State University of Physical Culture	88
2.7	Герлянд Т. <sup>1</sup>  ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО- ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ ДО РОЗРОБЛЕННЯ ТА ЗАСТОСУВАННЯ ЕКООРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ  <sup>1</sup> Інститут професійної освіти Національної академії педагогічних наук України, Київ	98
2.8	Демченко Д.І. <sup>1</sup> , Малєєва Т.Є. <sup>1</sup>  МЕХАНІЗМ ВПРОВАДЖЕННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ  <sup>1</sup> Національний юридичний Університет імені Ярослава Мудрого, кафедра іноземних мов та професійного спілкування.	108
2.9	Кизим О. <sup>1</sup>  ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ЛЕКЦІЙ У ВИЩІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ  <sup>1</sup> кафедра хімії, екології та методики їх навчання, УДПУ ім. П.Тичини	125
2.10	Козак А.  ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ  <sup>1</sup> кафедра іноземних мов та перекладу, Волинського національного університету імені Лесі Українки	134

2.11	Матяш М.М. <sup>1</sup> , Литвинова Л.В. <sup>1</sup> , Логвіновська Л.М. <sup>1</sup> , Тертична Н.А. <sup>1</sup> <b>МОТИВАЦІЯ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ ЛІКАРЯ-ПСИХОЛОГА ЯК                  ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ</b> <sup>1</sup> кафедра загальної та медичної психології НМУ імені О.О.Богомольця, м.Київ, Україна	176
2.12	Медведовська Т. <sup>1</sup> <b>БЕЗПЕРЕРВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ПРОЦЕСІВ                  ІНФОРМАТИЗАЦІЇ І ГЛОБАЛІЗАЦІЇ</b> <sup>1</sup> Міжгалузевий інститут безперервної очно-дистанційної освіти, Національний технічний університет «Дніпровська політехніка»	192
2.13	Мірошніченко В. <sup>1</sup> <b>МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ПРЕДСТАВНИКІВ                  ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ТА НАСЕЛЕННЯ ДО                  ВЗАЄМОДІЇ З ПРИКОРДОННИКАМИ</b> <sup>1</sup> кафедра психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького	201
2.14	Нюшко Т. <sup>1</sup> , Осядла Е. <sup>1</sup> , Пентюк Л. <sup>1</sup> <b>ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА МЕДИЧНОГО                  ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ</b> <sup>1</sup> Кафедра внутрішньої медицини №3 , Вінницький національний медичний університет ім. М.І. Пирогова	211
2.15	Тимків І. <sup>1</sup> , Близнюк М. <sup>1</sup> , Тимків І. <sup>2</sup> , Венгрович О. <sup>3</sup> , Боцюрко Ю. <sup>4</sup> <b>ПОГЛЯДИ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ ЩОДО ОСОБИ                  ВИКЛАДАЧА</b> <sup>1</sup> Кафедра пропедевтики внутрішньої медицини ім. проф. М.М. Бережницького, Івано- Франківський національний медичний університет <sup>2</sup> Кафедра акушерства та гінекології ім. проф. І.Д. Ланового, Івано-Франківський національний медичний університет <sup>3</sup> Кафедра загальної практики - сімейної медицини та реабілітації, Івано-Франківський національний медичний університет <sup>4</sup> Кафедра внутрішньої медицини №2 та медсестринства, Івано-Франківський національний медичний університет	224
3.	<b>GENERAL PEDAGOGY</b>	
3.1	Aziukovskyi O. <sup>1</sup> , Pavlychenko A. <sup>1</sup> , Trehub M. <sup>1</sup> , Pashchenko O. <sup>2</sup> , Medvedovska T. <sup>2</sup> <b>GENERAL PROVISIONS OF DIGITALIZATION OF THE                  EDUCATIONAL PROCESS</b> <sup>1</sup> Administrative staff, Dnipro University of Technology, Ukraine <sup>2</sup> Interbranch Institute of Continuing Education, Dnipro University of Technology, Ukraine	233

3.2	<p>Bereziuk O.<sup>1</sup>, Lemeshev M.<sup>2</sup>, Cherepakha D.<sup>2</sup></p> <p>APPLICATION OF VIRTUAL LABORATORY BENCHES DURING LABORATORY WORK BY FUTURE CONSTRUCTION SPECIALISTS</p> <p><sup>1</sup> Department Security of Life and Pedagogic of Security, Vinnytsia National Technical University <sup>2</sup> Department of Construction, Urban Economy and Architecture, Vinnytsia National Technical University</p>	243
3.3	<p>Kalenskyi A.<sup>1</sup></p> <p>МЕТОДИЧНА СИСТЕМА РОЗРОБЛЕННЯ ТА ЗАСТОСУВАННЯ ЕКООРІЄНТОВАНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ</p> <p><sup>1</sup> Institute of Vocational Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine</p>	251
3.4	<p>Miroshnyk S.<sup>1</sup></p> <p>EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA EFICAZ DE LAS HABILIDADES DE ESCUCHA Y EXPRESIÓN ORAL DE LOS ESTUDIANTES EN EL PROCESO DE ESTUDIAR LA SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA EN LA ESCUELA SUPERIOR</p> <p><sup>1</sup> Department of foreign languages and translation, Kyiv National Aviation University</p>	260
3.5	<p>Азюковський О.<sup>1</sup>, Долгов О.<sup>1</sup>, Раціна Т.<sup>1</sup></p> <p>КРИТЕРІАЛЬНІ ОЗНАКИ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНІ ОСВІТИ</p> <p><sup>1</sup> Національний технічний університет «Дніпровська політехніка»</p>	269
3.6	<p>Атаманчук П.<sup>1</sup>, Атаманчук В.<sup>2</sup></p> <p>ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ</p> <p><sup>1</sup> Кафедра фізики та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. <sup>2</sup> Відділ інформаційно-дидактичного моделювання Національного центру «Мала академія наук України»</p>	280
3.7	<p>Горбенко С.Л.<sup>1</sup>, Лозова О.В.<sup>1</sup>, Василяшко І.П.<sup>1</sup>, Черноморець В.В.<sup>1</sup>, Василенко І.В.<sup>1</sup></p> <p>ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРОВАДЖЕННЯ STEM-НАВЧАННЯ</p> <p><sup>1</sup> відділ STEM-освіти, Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти», м.Київ, Україна</p>	290



3.8	Попова О. <sup>1</sup> , Лесик А. <sup>1</sup> ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ  <sup>1</sup> Бердянський державний педагогічний університет, Україна	298
3.8.1	ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	299
3.8.2	СТАН ДОСЛІДЖУВАНОЇ ПРОБЛЕМИ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	307
3.8.3	ЗМІСТ І ЗАВДАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАУРОЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	313
3.8.4	АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ УПРОВАДЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	317
4.	HISTORY OF LITERATURES OF FOREIGN COUNTRIES	
4.1	Ворова Т. <sup>1</sup> THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF FAIRY TALES. HERMENEUTICS AND LITERARY STUDIES. HERMENEUTIC PARADIGMS OF FAIRY TALES IN THE WORK OF O. PUSHKIN  <sup>1</sup> кафедра англійської мови для нефілологічних спеціальностей, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара	323
5.	HISTORY OF UKRAINIAN LITERATURE	
5.1	Karpenko S. <sup>1</sup> THE ROLE OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH IN THE FORMATION OF METHODOLOGY OF UKRAINIAN FAIRY TALE SCIENCE  <sup>1</sup> Department of Slavic philology, pedagogy and teaching methods, Bila Thserkva National Agrarian University, Ukraina	395
5.1.1	MYKOLA KOSTOMAROV AND THE MYTHOLOGICAL SCHOOL	397
5.1.2	MYKHAILO MAKSYMOVICH AND THE CULTURAL AND HISTORICAL SCHOOL	400
5.1.3	KULISH'S METHOD OF ETHNOGRAPHY IN UKRAINIAN FOLKLORE	401
5.1.4	METHODS OF STUDYING THE UKRAINIAN FOLK TALE BY O. POTEBNIA	410
5.1.5	I. RUDCHENKO'S CONTRIBUTION TO UKRAINIAN FOLKTALES	423

5.1.6	M. DRACHOMANOV'S METHODS OF COMPARATIVE STUDIES IN FAIRY-TALE STUDIES	426
5.1.7	P. CHUBYNSKYI'S ETHNOGRAPHIC METHOD IN THE SCIENCE OF FAIRY TALES	433
5.2	Курінна Н. <sup>1</sup> НАРАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ ТРИЛОГІЇ “OST” УЛАСА САМЧУКА  <sup>1</sup> Кафедра української літератури, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника	439
<b>6. LINGUISTICS</b>		
6.1	Ivanytska N. <sup>1</sup> , Dmitrenko N. <sup>1</sup> , Koliadych Y. <sup>1</sup> , Melnyk L. <sup>1</sup> SCIENTIFIC VALUE OF THE INTER-LEVEL CATEGORY “AUTOSEMANTISM / SYNSEMANTISM” OF THE SUBSTANTIAL WORD  <sup>1</sup> Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University	448
6.2	Krasota O. <sup>1</sup> THE ENGLISH-LANGUAGE AGRARIAN DISCOURSE AND ITS REPRESENTATION  <sup>1</sup> Department of Humanities and Social Studies, Poltava State Agrarian University	457
6.3	Місеньова В. <sup>1</sup> , Липко І. <sup>1</sup> КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ПЕРЕКЛАДАЧА ТА ЗАСОБИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ  <sup>1</sup> Кафедра іноземних мов та професійних комунікацій, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого	485
<b>7. SOCIAL PEDAGOGY</b>		
7.1	Мельничук В.О. <sup>1</sup> , Чуприна О.Б. <sup>2</sup> БУЛІНГ ЯК ЯВИЩЕ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ  <sup>1</sup> сектор психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу, відділ психологічного супроводу та соціально-педагогічної роботи, Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти», м.Київ, Україна  <sup>2</sup> сектор позашкільної освіти відділу психологічного супроводу та соціально-педагогічної роботи, Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти», м. Київ, Україна	505

8.	<b>THEORY, PRACTICE AND TEACHING METHODS</b>	
8.1	<p>Nikolaeva S.<sup>1</sup>, Chernysh V.<sup>1</sup>, Diachkova Y.<sup>2</sup></p> <p><b>FORMATION OF INTERCULTURAL LANGUAGE COMPETENCE: PUBLICATION OF THE RESEARCH RESULTS</b></p> <p><sup>1</sup> Department of pedagogy, methods of teaching foreign languages and information and communication technologies, Kyiv National Linguistic University</p> <p><sup>2</sup> Department of Foreign languages of the Faculty of Economics, Kyiv Taras Shevchenko National University</p>	515
	<b>REFERENCES</b>	531

## SECTION 1. COMPARATIVE ASPECTS OF PHILOLOGY

DOI: 10.46299/ISG.2023.MONO.PED.1.1.1

**1.1 Запозичення з латинської мови як шлях збагачення іноземної медичної професійної лексики та клінічної термінології****Вступ**

В даний час на сучасному освітньому просторі намітилися тенденції до відродження класичної освіти, латинська є невід'ємною частиною сучасної університетської освіти. За існуючою класифікацією, латинську мову відносять до «мертвих мов», оскільки вже понад тисячу років вона не є засобом спілкування певного етносу. Однак чи це так насправді? Відповісти на це запитання можна словами відомого польського поета Юліана Тувіма: «Яка ж це мертва мова, якщо, не в'янучи, вона пережила тисячоліття?...»

У якій формі латина «пережила» тисячоліття, у якій формі продовжує існувати у наші дні? Питання на які можна відповісти почавши наше дослідження

Знання основ латинської мови завжди вважалось ознакою високої культури людини, її освіченості. І до нашого часу актуальні слова римського оратора, філософа та письменника Цицерона: «Non tam praeclare est scire Latine, quam tigre nescire» — Не так похвально знати латинську мову, як ганебно її не знати.

Насамперед, «латина, «вмираючи» тисячу років, запліднила собою більшість європейських мов», ставши мовою-оснотою для нових національних мов

мов - романських мов. Нині понад 60 країн використовують романські мови як національні чи офіційні мови. Загальна кількість тих, хто говорить на романських мовах перевищує 600 млн. осіб. Латинська мова вплинула на формування лексичного словника багатьох сучасних нероманських мов, у яких велику групу

універсально використовуваних слів складають латинізми (запозиченнями з латини). Роль латинської мови як дериваційна (від лат. *derivatio*-відгалуження) основи європейських мов загальновідома. Так, наприклад, вченими встановлено,

що з 20 000 найбільш уживаних слів англійської мови близько 10 400 латинського походження, близько 2200 - грецького і лише 5400 - англосаксонської. В українському мовленні досі немає підрахунків, які б стали квантитативною характеристикою для латинської по походженням лексики в словниковому складі української мови, оскільки в українській мові існують прямі та опосередковані латинські запозичення. Багато які з них уже не сприймається як слова іноземного походження: школа, інститут, університет, ректор, директор, студент, лекція, аудиторія, лабораторія, канікули, сесія, колоквиум та багато інші.

Незважаючи на те, що латина була пануючою мовою у всій Римській імперії, на сході (в самій Греції), в окремих провінціях Азії та Єгипті вона так і не змогла витіснити грецьку мову, яка в цих регіонах зайняла домінуюче положення. Рим підкорився її впливу, що відобразилось і на мові: до складу латинської мови ввійшло багато грецьких слів. Грецька наука, філософія і мистецтво здійснили величезний вплив на розвиток римської культури. Зокрема наукова медицина античного світу, яка майже цілком була утворена греками, при перенесенні на римський ґрунт зберегла велику кількість грецьких слів і назв: анатомічних, терапевтичних, фармакологічних та ін. Створені грецькими лікарями терміни латинізувались і одержали міжнародне визнання, наприклад: *diaphragma* – грудочеревна перепона, *cranium* – череп, *arteria* – артерія, *nervus* – нерв, *sclerosis* – склероз, *pathologia* – вчення про хворобливі зміни, *therapia* – лікування тощо. Насправді ми можемо стверджувати, що латина сьогодні – це греколатинська суміш на лексико-термінологічному рівні. Втративши значення мови міжнародного спілкування латина сьогодні залишається джерелом творення міжнародних номенклатур, нової наукової лексики. Маючи строго фіксоване значення, греко-латинські словотвірні елементи дозволяють дати точне визначення нового поняття або назви, вказати на характерну особливість, відмінну ознаку тієї або іншої речовини, явища і т.п. Так утворюються назви нових невідомих захворювань, симптомів, вірусів, мікроорганізмів, а також назви нових лікарських препаратів.

*Сучасна медична термінологія* — поняття комплексне; до його складу входять декілька сотень тисяч слів та сталих словосполучень, які складають термінологічну базу цілого ряду медико-біологічних дисциплін. Це природно сформована терміносистема, яка має багатовікові традиції. Її характерна особливість — використання латинської та грецької мов. Властива їм ємкість та лаконічність дозволяють поєднати в одному слові значення, яке іншою мовою потребує вживання декількох слів або цілого виразу. Наприклад, *gastritis* — запалення внутрішньої оболонки шлунка або ж *hypogalactia* — зниження секреторної діяльності молочних залоз у період лактації. Однак, крім грецьких та латинських слів, у клінічній термінології є терміни арабського, італійського, німецького, англійського й французького походження. Велика кількість термінів була утворена штучно у пізніші часи на основі греко-латинських терміноелементів.

*Терміноелементом* називається будь-який словотвірний елемент (корінь, префікс чи суфікс), який, зберігаючи певне надане йому у термінології значення, регулярно використовується для утворення термінів одного змістового ряду. Частина терміноелементів зустрічається рідко, інші відрізняються високою продуктивністю. Вони називаються частотними відрізками (терміноелементами) і складають інтернаціональну основу медичної термінології. У процесі становлення медичної термінології багато словотвірних елементів із грецької та латинської мов одержали нове (термінологічне) значення або ж специфічний відтінок значення, якого не мали раніше. Як то, наприклад, грецький суфікс *-itis* із загальним значенням «той, що відноситься до чогось, належить чомусь» у клінічній термінології має значення «запалення якогось органа».

### **1.1.1 Структура клінічних термінів**

Один із найбільших розділів медичної термінології — клінічна термінологія. Вона поєднує назви хвороб, галузей медичної науки, симптомів, синдромів, функціональних реакцій, рефлексів, морфологічних порушень і методів досліджень. На відміну від анатомічної термінології, яка оперує в основному

латинською лексикою, основу клінічної складають слова грецького походження. Поряд зі словами суто грецького чи латинського походження в клінічній термінології зустрічаються терміни-гібриди, утворені одночасно від грецьких і латинських компонентів. Наприклад: *dysfunctio, ōnis f* — порушення функції (*dys-* — префікс грецького походження зі значенням «порушення, розлад»; *functio, ōnis f* — латинський іменник зі значенням «виконання, здійснення, функція»). Окремі клінічні терміни можуть бути перекладені українською мовою, як наприклад, *subacutus, a, um* — підгострий, але частіше вони транслітеруються: *syndromum, i n* — синдром. Можливе також паралельне використання як перекладених, так і транслітерованих термінів. Наприклад, *transplantatio, ōnis f* — трансплантація або пересадка. Більшість клінічних термінів — інтернаціональна. Оволодіння клінічною термінологією передбачає опанування доволі великого обсягу грецько-латинських терміноелементів і способів конструювання складних термінів. При утворенні клінічних термінів використовуються: суфіксальний спосіб творення іменників і прикметників (*myoma, ātis n* — міома, пухлина м'яза; *lateralis, e* — латеральний, боковий); префіксальний і префіксально-суфіксальний (*sublingualis, e* — сублінгвальний, під'язиковий); а також спосіб складання основ (*odontalgia, ae f* — зубний біль). За складом клінічні терміни поділяються на одночленні та складені. Серед одночленних термінів за структурою розрізняють прості терміни (виражені одним непохідним словом, як наприклад, *asthma, ātis n* — астма, напади задухи різного походження), похідні (утворені від кореневих слів за допомогою словотвірних афіксів, як наприклад, *paranephritis, itidis f* — паранефрит, запалення навколониіркової клітковини) та складні (утворені сполученням декількох значущих основ: *ophthalmoscoria, ae f* — офтальмоскопія, дослідження очного дна за допомогою офтальмоскопа). Основою клінічної термінології є складні терміни, утворені шляхом складання декількох грецьких або рідше латинських терміноелементів (наприклад: *ot-o-rhin-o-laryng-o-logia* — розділ медицини, який вивчає захворювання вуха, горла, носа та методи їх лікування). Розрізняють: а) грецькі кореневі терміноелементи, які зазвичай є

еквівалентами до латинських анатомічних назв (наприклад: -*myo-* = *musculus*, і *m*), вони називаються греко-латинськими дублетами; б) кінцеві терміоеlementи, які вказують на патологічні зміни, оперативне втручання та способи діагностування (наприклад: -*roësis* — кінцевий терміоеlement зі значенням «утворення», «створення»); в) афікси (префікси і суфікси, які мають певне семантичне значення). Наприклад: -*itis*, *itidis f* — суфікс зі значенням «хвороба, запалення», *hypo-* — грецький префікс зі значенням «нижче», «під». Кореневі терміоеlementи можуть утворюватися як від основи називного відмінка, так і від основи родового відмінка іменників. Наприклад: *derm-* / *dermat-*, *haem-* / *haemat-* (*dermatosis*, але *epidermis*; *haemaroësis*, але *haematuria*). Деякі грецькі основи мають різні ступені латинізації. Інколи зберігалась вимова більш близька до грецької, а в деяких випадках відбувалося зближення з нормами латинської мови. Тому один і той же терміоеlement може мати різне написання. Наприклад, як грецьке «рука»: -*cheir-* або -*chir-*. При поєднанні терміоеlementів у складних термінах на стикові двох приголосних використовуються єднальні голосні, або інтерфікси. Звичайно, це -*o-* у словах грецького та -*i-* у словах латинського походження (*hysterotomia* — видалення матки; *vivificatio* — оживлення). Хоча у штучно утворених термінах ця відповідність зберігається не завжди. Початкові терміоеlementи у словниках зазначаються разом із інтерфіксом (*haemato-*, *spondylo-* та ін.), а кінцеві граматично оформлюються (-*necrosis*, *is f*; -*phobia*, *ae f*; -*spasmus*, *i m* та ін.). Незважаючи на те, що самі поняття «термін» та «терміоеlement» вимагають однозначності, у медичній термінології зустрічаються багатозначні терміни та терміоеlementи. Найчастіше це пов'язано з уживанням їх у різних областях медицини. Так, наприклад, терміоеlement -*lysis* у патології вказує на розкладання тканин (*osteolysis* — остеоліз, розкладання кісткової тканини), а у хірургії — на операцію звільнення органа від зрощень (*cardiolysis* — операційне звільнення серця від зрощень). *Haemostasis* — у патології вказує на зупинку кровотоку на якійсь ділянці тіла, а в хірургії — на зупинення кровотечі. Більшість терміоеlementів можуть вживатися як на початку, так і в кінці терміна. Деякі



терміни із самостійним значенням також використовуються як кінцеві терміноелементи. Зазвичай місце терміноелемента у структурі слова не впливає на його значення. Але треба мати на увазі, що в залежності від місця терміноелемента у складному слові можуть виникати деякі додаткові відтінки значення, що впливають на загальний зміст терміна. Так, наприклад, терміноелементи, які позначають фізіологічні рідини (кров — haem(at)-, -aemia; сечу — -ur-, -uria; слину — sial-, -sialia; жовч — chol-, cholia та ін.) у початковій позиції у сполученні із зазначенням якогось органа мають речовинне значення: haemothorax — накопичення крові у плевральній порожнині. У кінцевій же позиції вони вказують на утворення та виділення певної субстанції або ж на середовище, наявність або концентрація певних речовин у якому є патологічними: azotaemia — наявності азоту у крові, oliguria — зменшення виділення сечі. Постановка наголосу у медичних термінах у багатьох випадках викликає труднощі, оскільки більшість клінічних термінів утворені штучно, до того ж у різні часи і у різних країнах, то наголос у термінах пов'язаний з певними національними традиціями. Зауважимо, що у клінічних термінах на -ia наголос звичайно ставиться на передостанній склад (наприклад: pneumon a, hyperton a), крім окремих слів, що походять від грецьких іменників на -eia, у яких наголос був нефіксованим. Тому, наприклад, therapia але arathia. На третій склад від кінця ставиться наголос у кінцевому терміноелементі -logia (biologia, pharmacologia). У терміноелементі -pathia наголос ставиться на третьому складі від кінця у термінах, що вказують на принципи лікування (homeopathia), і на другому, якщо позначається загальна назва хвороби (mastopath, nephropath та інші). У терміноелементах -graphia та -phonia у медичній термінології наголос ставиться на передостанній склад (roentgenograph, arphon), а в інших словах — на третій склад від кінця (симфонія, фотографія, голографія)

### **1.1.2 Творення клінічних термінів за допомогою суфіксів**

Дуже поширений у клінічній термінології суфіксальний спосіб творення термінів, тобто за допомогою суфікса, який приєднується до простої чи складної основи слова. Суфікси можуть вказувати на дію, дійову особу або предмет, що

виконує дію; вид чи місце заняття, результат дії, надавати словам зменшувального значення і т. ін. Суфікси відіграють у термінотворенні важливу роль, бо, маючи фіксоване значення, утворюють терміни певних змістових класів. За допомогою суфіксів кожен термін співвідноситься з конкретним термінологічним поняттям. Так, наприклад, всі віддієслівні іменники на -or мають значення «знаряддя дії, інструмент дії» або ж «особа, що виконує дію»: rotator — згинаючий м'яз; doctor — вчитель, наставник, викладач. Терміни з суфіксом -ism(us), утворені від іменникових основ, означають явища отруєння або хворобу: morphinismus — хворобливий стан, пов'язаний з постійним зловживанням наркотиками; отруєння наркотиками. При суфіксальному способі словотворення використовують основи різних частин мови: дієслів, іменників та прикметників. Найчастіше основа та суфікс належать до однієї мови, але зустрічаються слова, де основи грецькі, а суфікси латинські та навпаки. Деякі суфікси додаються до основ декількох частин мови. У залежності від того, до основи якої частини мови додається суфікс, може варіюватися його значення. Так, суфікс -osis має значення «патологічний процес; хворобливий стан зтяжнього характеру» або вказує на хвороби незапального характеру, які пов'язані з перебільшенням норми, якщо він додається до основи іменника грецького походження. Але якщо суфікс -osis додається до основи дієслова, то похідні слова зазвичай мають значення процесу, стану, смисл яких закладено у дієслівній основі, або результату такого процесу чи стану. Наприклад: leucocytosis — лейкоцитоз, збільшення кількості лейкоцитів у периферичній крові (грецькі корені: leuco + cyt + osis); necrosis — некроз, відмирання тканини або частини органа (від грецького дієслова несроо — робити мертвим). З суфіксом -oma від іменникових грецьких основ утворюються назви пухлин; а від основ дієслів — терміни із загальним значенням наслідку дії. Наприклад: sarcoma — саркома, злоякісна пухлина зі сполучної тканини (від грецького sarx — м'ясо, плоть; stroma — основа, кістяк (від грецького дієслова stronnumi — простягати, стелити). У ролі суфіксів у клінічних термінах виступають також деякі терміноелементи: -genus, a, um; -genes, is як суфікси означають породження,

виникнення, обумовленість (pyogenes, is — піогенний, зумовлений гноєм). Терміноелемент -formis, e виступаючи у значенні суфікса, має значення подібності (cruciformis, e — хрестоподібний). Знання основних суфіксів, що вживаються у клінічному термінотворенні, не менш важливе, ніж знання словотвірних коренів та кінцевих терміноелементів.

### 1.1.3 Префіксальний спосіб термінотворення

Поряд зі складанням основ та суфіксальним способом у клінічній термінології продуктивним також є префіксальний спосіб словотворення. У латинській мові у ролі префіксів найчастіше виступають прийменники і частки. До префіксів належать також компоненти прикметникового походження та числівники: mono- — один, bi- — два, oligo- — недостатній. Префікс, не змінюючи основного значення кореня чи основи, завжди надає йому додаткового значення: вказує на перебіг у часі (prognosis — прогноз, передбачення; грец. pro- — префікс зі значенням «перед, раніше»), на напрямок дії (ecstoria — вроджене зміщення органа; грец. ec- — префікс, що вказує на рух зовні), на локалізацію дії (pericardium — перикард, навколосерцева сумка; грец. peri- префікс, що вказує на розташованість навколо чогось), на відсутність або заперечення чогось (achylia — відсутність шлункового соку, пепсину або іншого травного ферменту; грец. a-, an- — префікс, що вказує на відсутність чогось) та ін.

При вивченні префіксів у клінічній термінології необхідно звернути увагу на те, що з однаковим значенням паралельно вживаються як грецькі, так і латинські префікси (грецько-латинські дублетні префікси), як наприклад:

contra- / anti- – протилежне становище, стан; проти; in- / en- – розташованість у середині чогось; circum- / peri- – навколо; з усіх сторін.

Важливо звернути увагу на протилежні за значенням, антонімічні префікси.

Наприклад:

ad- – приєднання до чогось; при, до;

de- – видалення, усунення; з, від; зменшення;

hypo- – нижче, під;

hyper- – вище, над;

post- ; meta- – розташованість за чимось;

ante-; pro- – розташованість перед чимось.

Слід пам'ятати, що деякі префікси у медичній термінології набули додаткового, термінологічного, значення. Так, наприклад, префікс para- (розташованість поблизу, поряд) набув переносного значення «відхилення від норми», відмінного від того, що зазначене словотвірною основою (paramnesia — псевдоспогад, несправжній спогад). У сполученні ж з назвою внутрішнього органа він вказує на запалення клітковини навколо цього органа: paracystitis, itidis f — парацистит, запалення клітковини біля сечового міхура; paranephritis, itidis f — паранефрит, запалення навколо ниркової клітковини.

Треба звернути увагу також на зміни у префіксах під впливом початкового звука основи, що проявляються при приєднанні префіксів до основ. Так, наприклад, кінцевий n перед b, p переходить в m: synthesis але symbiosis; n повністю асимілюється перед l, m, r: collateralis — колатеральний, боковий; corrugator — зморщувальний м'яз, communis — спільний.

Перед початковими c, f, g, n, p відповідно змінюється префікс ad-: accidentalis, appendix і т. д. У деяких префіксах може випадати кінцевий приголосний або голосний у залежності від початкової букви основи (так звана елізія).

Наприклад:

meta- → met-: metencephalon i, n — задній мозок;

para- → par-: parenteralis, e — парентеральний, що є поза системою травлення;

ex- → e-: erectio, ōnis, f — ерекція, випрямлення, набухання, напруження;

con- → co-: coagulatio, ōnis f — коагуляція, зсідання, згортання;

dia- → di-: diencephalon i, n — проміжний мозок.

## **Висновки**

Знайомство з латинською лексикою, що становить основу міжнародного словника європейських народів, розширює лінгвістичний світогляд і сприяє більш вірній оцінці мовного матеріалу, що дозволяє правильно пояснити орфографію слів, запозичених із західних мов. Засвоєння граматичної системи

латинської мови сприяє розумінню загальномовних явищ, властивих індоєвропейським мовам, глибокому розумінню української, покращення грамотності як усного, так і письмового мовлення

В умовах сучасного світу, коли полімовність стає не лише нормою, але й необхідністю, знання латинської стає базою для освоєння багатьох сучасних іноземних мов. Багато загальнолітературних латинських слів, насамперед такі, які мають абстрактний характер значення, перейшли в спеціальні сфери, причому найчастіше функціонують у складі не однієї, а різних термінологічних систем. Латинська мова є своєрідним культурним кодом, оскільки її знання дають можливість розуміти значення філософських категорій, норм римського права, текстів християнської релігії, наукових (медичних, економічних та ін.) та політичних трактатів.

Латина жива і потрібна в наші дні, оскільки засобами цієї стародавньої мови здійснюється наступність, трансляція та обмін культурною інформацією, культурними цінностями у всьому світі.

## SECTION 2. EDUCATION

DOI: 10.46299/ISG.2023.MONO.PED.1.2.1

**2.1 Automating the development of iterative tests and exam tickets in latex**

Забезпечення навчального процесу вимагає постійної розробки та модифікації навчальної документації відповідно до нормативних вимог, що представляє собою значний перелік: питання до іспитів, тести, квитки до контрольних робіт, іспитів. Створення таких документів вимагає від автора не мало часу, навіть якщо існують бланки і готові попередні версії документів. Основна складність полягає в тому, що з існуючого списку питань необхідно в довільному порядку розкидати останні по квитках. Як правило, таке завдання вирішується простим копіюванням і вставкою питань в текстовому редакторі в «ручному» режимі. Крім того, додаткову проблему становить необхідність розробити велику кількість завдань і практичних прикладів єдиного рівня складності на певну тему. Досить нескладне завдання, якщо кількість квитків не перевищує десяти. Завдання істотно ускладнюється, якщо треба в довільному порядку створити 30 і більше квитків. І стає дуже складною при індивідуальному підході до навчання при дистанційному або заочну освіту. Очевидно, що цей рутинний процес давно слід було автоматизувати.

Очевидним вирішенням питання будь-якої автоматизації є написання відповідної програми, і швидше за все не однієї, а цілого комплексу програм. Аналіз літератури показав, що, здавалося б, при сучасному розвитку мов програмування у нас вже мало б бути багато інструментів для вирішення такого, не складною, на перший погляд, завдання. Чи не складної, на перший погляд. При більш уважному аналізі даної задачі стає ясно, що вирішувати потрібно не тільки завдання автоматизації розробки документації, а й другу – автоматизацію верстки документа. А вона виявляється значно серйознішою, ніж перша. Оформлення внутрівузівської документації з різних дисциплін повинно бути виконано в єдиному стилі, затверженому внутрішнім нормативним

документом, тобто всі документи, підготовлені різними викладачами, повинні виглядати однаково.

Аналіз існуючих програмних засобів [18] показав, що:

1) існуючі програмні системи створення навчальної документації в основному вирішують питання створення тестів, але не питання автоматизації і надання в остаточному вигляді необхідних форм;

2) безперечним лідером за інструментальними можливостями, якістю зверстаного тексту та зручністю роботи є текстовий процесор, програма верстки та система програмування в одній особі – комп'ютернонезалежна, безкоштовно розповсюджувана система  $\text{\LaTeX}$ , визнана де факто кращою в усьому світі для створення поліграфічних та електронних наукових видань (у тому числі і ітеративних) у всіх галузях людської діяльності, особливо в освіті. А унікальна сумісність простоти технології верстки з можливістю використання програмних модулів будь-якої складності більшості сучасних мов програмування та баз даних піднімає на недосяжну висоту  $\text{\LaTeX}$  як незаперечного претендента на перемогу у конкурсі серед засобів автоматизації розробки ітеративних тестів та екзаменаційних білетів. Унікальна система  $\text{\LaTeX}$  у нашому випадку має єдиний недолік — вона майже не відома у викладацькому середовищі і зовсім не відомі її унікальні можливості та засоби для вирішення озвучених завдань (деякий виняток становлять математики та фізики).

Спочатку  $\text{\LaTeX}$  створювався для підготовки математичних наукових текстів. В подальшому його можливості в даній і інших областях стали практично безмежні, охоплюючи все більші аспекти наукової і просвітницької діяльності незалежно від мови. Крім математики,  $\text{\LaTeX}$  вже має у своєму арсеналі та пропонує широкий спектр інструментів для створення документації та публікацій і в інших дисциплінах і областях:

– фізика – в каталозі інструментів (пакетів і стилів)  $\text{\LaTeX}$  присутні широкі можливості, для описання фізичних явищ;

– інформатика – можливості  $\text{\LaTeX}$  дозволяють готувати документацію для готового програмного забезпечення або вимоги для проектів, розробка яких тільки починається. Крім того, за допомогою  $\text{\LaTeX}$  можна візуалізувати алгоритми з класичної інформатики за допомогою спеціальних стилів;

– хімія – можливості по відтворенню хімічних формул і реакцій в  $\text{\LaTeX}$ , хоча і поступаються аналогічному математичного функціоналу, але все одно дозволяють вирішити абсолютна більшість завдань, що виникають при підготовці відповідних публікацій;

– біологія – в  $\text{\LaTeX}$  присутні пакети і макроси, що дозволяють працювати з поняттями з області біології і створювати якісні наукові тексти;

– електроніка –  $\text{\LaTeX}$  володіє достатніми можливостями для відображення електричних схем в тексті документації на розробку виробів електроніки і опису їх роботи;

– лінгвістика – в  $\text{\LaTeX}$  є пакети для представлення різних лінгвістичних конструкцій і операцій як візуальних, так і текстових. Для малювання різного виду лінгвістичних дерев розроблені і використовуються спеціальні пакети. Комп'ютерна верстка на таких мовах, як китайський, корейський, японський і арабська стала простий і можливої при появі системи  $\text{\LaTeX}$  і розробленого для нього мови програмування METAFONT, використовуваного для розробки векторних шрифтів (і не тільки шрифтів, а й будь-яких криволінійних зображень) для  $\text{\LaTeX}$ . Таку ж назву отримав і інтерпретатор, що виконує код METAFONT;

– музика – верстка текстів з нотними партитурами;

– шахи – верстка текстів з шаховими нотаціями;

– велика кількість популярних ігор (карти, доміно, го, лото, судоку, кросворд, кубик Рубика і багато іншого) – верстка описів з генерацією зображень інструментів ігор;

– графіка – створення статичних і динамічних графіків і графічних зображень в тексті, в тому числі – 3D зображень (теж статичних і динамічних);



– інфографіка, діаграми, таблиці, графічні алгоритми – верстка будь-яких текстів з перерахованими елементами візуалізації описуваної інформації;

– Web ресурси – створення контенту для електронних видань і Web додатків (html, XML);

– презентації – створення високоякісних презентацій, що дозволяють набирати тексти будь-якої складності;

– підготовка навчальних матеріалів і автоматизація виготовлення навчальної документації та навчальних матеріалів – в L<sup>A</sup>T<sub>E</sub>X є безліч інструментів (пакетів, макросів, які розроблені для створення документації по забезпеченню навчального процесу, різних навчальних матеріалів, книг і посібників, тестів (в тому числі ітеративних on-line тестів і іспитів), опитувальників, екзаменаційних білетів тощо. на основі створених баз даних питань і завдань по предмету. Назвемо деякі з них:

- alterqcm – створення тестів з декількома варіантами відповідей;
- answers – пакет для набору простих завдань і їх рішень з можливістю їх рознесення в різні місця тексту;
- assignment – пакет для створення оголошень і розкладу занять в університеті;
- courseoutline и coursepaper – класи для створення програми курсу для університету.
- exam – надає однойменний клас, що дозволяє підготувати екзаменаційні квитки і форми для проведення тестів;
- examdesign – ще один пакет для підготовки;
- exercise – набір макросів для додавання вправ з пройденого матеріалу;
- esami – набір макросів для оформлення простих тестових питань, в тому числі і з варіантами вибору відповідей;
- exsheets – досить багатий інструментарій для складання екзаменаційних питань, тестових завдань і списку завдань;
- exsol – дозволяє розміщувати завдання і їх рішення в одному вихідному файлі, розділяючи їх при друку.

- AcroT<sub>E</sub>X (утворено з двох слів: Acrobat® и L<sup>A</sup>T<sub>E</sub>X) – спеціалізована бібліотека, створена «об'єднанням» можливостей програмного забезпечення Adobe® Acrobat® з потужними можливостями системи L<sup>A</sup>T<sub>E</sub>X і входить в пакет L<sup>A</sup>T<sub>E</sub>X, для верстки великої кількості подібних та різноманітних ітеративних тестів і іспитів (в тому числі і on-line ітеративних тестів і іспитів).

Розглянемо як приклад формування набору екзаменаційних білетів дисципліни «Видавнича справа і технічне редагування». Результатом компіляції будуть документи формату А4. Кількість може бути будь-яким у розумних межах. На кожній сторінці документа буде розміщено по два екзаменаційні квитки. Приклад такої сторінки документа зображено на рис. 1. Аналіз отриманого результату дозволяє зробити висновок, що сформовані екзаменаційні квитки містять по три контрольних питання, мають однакові геометричні характеристики і оформлені відповідно до вимог Харківського політехнічного інституту. Кожен квиток оформлений рамкою, яка використовується під час обрізання квитків.

При необхідності оформлення екзаменаційних білетів для іншої дисципліни або групи слід сформувати набір контрольних питань, а потім оформити їх за допомогою команди `printbilet`. Найбільший ефект від даної розробки буде отримано викладачем під час її використання для формування екзаменаційних білетів однієї дисципліни для різних груп під час збігу набору контрольних питань. При цьому буде гарантовано відсутність однакових білетів. При використанні цього підходу в масштабі університету доцільно оформити описані команди у вигляді стильового файлу, доступного для всіх, який забезпечить однакове оформлення всіх документів, що розробляються.

Аналіз відкритих джерел та публікацій в Інтернеті показав, що цей підхід поступово завойовує популярність у різних середніх навчальних закладах та університетах.



Національний технічний університет  
«Харківський політехнічний інститут»

Форма № У-5.09

Спеціальність *Видавництво та поліграфія*  
Навчальний предмет *Видавнича справа і технічне редагування*

Семестр 3

**ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 1**

1. Робота редактора і коректора над елементами тексту. Робота редактора і коректора з переліками і рубриками.
2. Підготовка складних видань у системі ІТ<sub>E</sub>X.
3. Практичне завдання.  
Виконати коректуру тексту.

Затверджено на засіданні кафедри САІТ

Протокол № від « » 2019 р.

Зав.кафедрою *Куценко О. С.* Екзаменатор *Азаренков В. І.*  
(підпис) (прізвище, ініціали) (підпис) (прізвище, ініціали)



Національний технічний університет  
«Харківський політехнічний інститут»

Форма № У-5.09

Спеціальність *Видавництво та поліграфія*  
Навчальний предмет *Видавнича справа і технічне редагування*

Семестр 3

**ЕКЗАМЕНАЦІЙНИЙ БІЛЕТ № 2**

1. Основні технічні правила верстання. Загальні правила. Правила верстання текстової смуги. Правила верстання складних видів тексту.
2. Верстка таблиць в ІТ<sub>E</sub>X.
3. Практичне завдання Зверстати в ІТ<sub>E</sub>X завдання.

Затверджено на засіданні кафедри САІТ

Протокол № від « » 2019 р.

Зав.кафедрою *Куценко О. С.* Екзаменатор *Азаренков В. І.*  
(підпис) (прізвище, ініціали) (підпис) (прізвище, ініціали)

**Рисунок 1. Приклад екзаменаційних білетів**

Розглянемо схожі автоматизовані системи генерації різних питань для квитків, розроблені професором університету Акрона (University of Akron Cleveland, USA) D. P. Story [18, 19] і отримали подальший розвиток у різних університетах [20–23].

Подібна система зазвичай складається з трьох компонент:

1) база завдань – містить завдання, а також відповіді до них, в узагальненому параметризованому вигляді;

2) основна програма – на одному з мов високого рівня (наприклад C), підставляє конкретні значення параметрів в загальний вигляд завдання з бази і генерує будь-який заданий користувачем кількість варіантів обраних ним завдань (рис. 2);

3) макроозначення в системі  $\text{\LaTeX}$  – здійснюють верстку згенерованого основною програмою матеріалу в різних необхідних форматах. На сьогоднішній день це списки завдань для домашніх завдань, самостійних і контрольних робіт, екзаменаційні білети, відповіді до завдань, системи комп'ютерного тестування і документи в зручному для проведення іспитів та тестів вигляді.

Все, що повинен зробити викладач, який використовує таку систему – це вибрати потрібні йому класи задач з бази. Генерація конкретних варіантів завдань, а також верстка отриманого матеріалу і створення відповідного електронного документа відбуваються в автоматичному режимі

Основна база завдань містить матеріал у вигляді стандартної розмітки системи  $\text{\LaTeX}$ , доповненої кількома командами, які задають структуру бази (рис. 3). Вибір формату бази обумовлений такими перевагами системи  $\text{\LaTeX}$ :

– формули, зверстані системою  $\text{\LaTeX}$ , мають високу якість. Її розмітка визнана багатьма математиками зручним і природним способом записи математичних виразів;

– розвинені можливості макропрограмування системи  $\text{\LaTeX}$  дозволяють шляхом створення своєї власної розмітки відокремити зміст від оформлення. Це

дає можливість основній програмі нашої системи зосередитися виключно на утриманні;

– і найголовніше – розмітка системи  $\text{L}^{\text{A}}\text{T}_{\text{E}}\text{X}$  повністю відкрита. Вона, з одного боку, легко піддається лексичному аналізу зовнішніми програмами і, з іншого боку, може ще легше генеруватися самими цими програмами.

Кількість варіантів завдань в класі визначається числом перестановок значень параметрів кожної з параметризацій (a, c, d). Це приклад використання класичної технології створення Фасетное завдань, що дозволяють легко створювати багатоваріантність і різноуровневість планованих завдань. Фасетного називаються тестові завдання, отримані шляхом заміни одного (декількох) слів (символів, чисел) в базовому завданні, що перетворює його в інше завдання аналогічне за змістом і труднощі. Для завдання (рис. 2) закладено загальна кількість варіантів  $N = 2 \times 10 \times 8 \times 6 = 960$ . Тобто автоматично можна згенерувати 960 різних однотипних завдань для 960 варіантів білетів.

Список відповідей може складатися з необмеженої кількості як правильних, так і неправильних відповідей. Ця дає можливість для опису тестових завдань, в тому числі і підсумкових з кількох предметів (рис. 3).

**Межа відносини поліномів**  
35. Знайти межу.

- $a = 1; -1; 2; -2; 3; -3; 4; -4; 5; -5$
- $c = 2; -2; 4; -4; 5; -5; 6; -6$
- $d = 1; -1; 3; -3; 7; -7$

$$1) \lim_{n \rightarrow s} \frac{x^3 - a^3}{cx^2 + dx - acx - ad}$$

Ⓢ  $\frac{3a^2}{ac+d}$

$$2) \lim_{n \rightarrow s} \frac{cx^2 + dx - acx - ad}{x^3 - a^3}$$

Ⓢ  $\frac{ac+d}{3a^2}$

**Рисунок 2. Приклад подання завдання в базі**

## 1 Теорія растрівання

- (5 б.) Ступінь колориметричної тотожності у пресі безпосередньо оцінюють одне з таких значень:
  - колірним зрушенням;
  - красковосприятієм;
  - цетовим відмінністю;
  - ефективністю кольору;
  - ахромагичності.
- (5 б.) Частота муару має максимальне значення для двох зображень, поєднаних під кутом 30°, коли їх растрові структури:
  - лінійні;
  - ортогональні;
  - гексагональних;
  - нерегулярні.

## 2 Теорія кольору

- (5 б.) Вкажіть колірну модель СМҮК.



- (5 б.) В якій колірній моделі колір описується на основі каналу яскравості?
  - RGB;
  - СМҮК;
  - Lab;
  - HSB;
  - ні в якій.

## 3 Теорія поля

- (5 б.) Яка з наведених формул для змішаного векторного твору є помилковою?
  - $\vec{A}[\vec{B}, \vec{C}] = \vec{C}[\vec{A}, \vec{B}] = \vec{B}[\vec{C}, \vec{A}]$
  - $\vec{A}[\vec{B}, \vec{C}] = -\vec{C}[\vec{B}, \vec{A}] = \vec{B}[\vec{C}, \vec{A}]$
  - $\vec{A}[\vec{B}, \vec{C}] = \vec{C}[\vec{B}, \vec{A}] = -\vec{B}[\vec{A}, \vec{C}]$
  - $\vec{A}[\vec{B}, \vec{C}] = \vec{C}[\vec{A}, \vec{B}] = -\vec{B}[\vec{A}, \vec{C}]$

- (5 б.(бонусне питання)) Дайте визначення векторної або силової лінії.

---



---



---

**Рисунок 3. Приклад квитка підсумкового контролю**

До розглянутих завдань по автоматизації створення навчальної документації відноситься і проблема написання і використання сучасних ітеративних лекційних, тестових і екзаменаційних матеріалів, покликаних активізувати самостійну навчально-пізнавальну діяльність студентів.

Описаний раніше підхід для автоматизації розробки документів дозволяє створювати різні види завдань, які можуть використовуватися при створенні тестів:

1. закрита форма тестових завдань. Такі тестові будівлі не передбачають введення власної відповіді. Тестований повинен вибрати правильну відповідь або кілька відповідей із запропонованих. До цього ж типу завдань відносять і завдання на встановлення відповідності або вірною послідовності дій. При конструюванні тесту можливо використовувати такі типи завдання:

- з вибором єдиного вірного (або невірного) відповіді із запропонованих,
- з альтернативним вибором,
- з вибором кількох правильних (або неправильних) відповідей,
- на встановлення відповідності,
- з вибором найбільш правильної відповіді,
- завдання, що вимагають відновити вірну послідовність дій (відповіддю в таких завданнях є правильний набір цифр або букв, що позначають чергову відповідь або дія) або завдання, в процесі вирішення яких потрібно відновити пропущені елементи.

2. відкрита форма тестових завдань. Цей вид завдань передбачає запровадження тестованим своєї відповіді символічному варіанті. Можливі наступні варіанти:

- завдання, в яких потрібно дати числову відповідь,
- завдання, що вимагають відповіді у вигляді символічного виразу,
- завдання, що вимагають доповнення відповіді у вільній формі з обмеженнями на відповідь (числовий, символічний).

Розглянемо і проведемо аналіз одного з можливих шляхів автоматизації створення інтерактивних навчальних тестових матеріалів як дидактичних

засобів, що сприяють кращому засвоєнню і запам'ятовуванню навчального матеріалу, запропонованого в [23] на прикладі теми «Інтегральне числення функції однієї змінної». Складені тести мають властивість варіативності за рахунок включення завдань різного рівня складності, що забезпечує диференціацію процесу навчання і дозволяє побудувати індивідуальну траєкторію навчання кожного студента (рис. 4–10).

Нагадаємо, що повна загальна структура тестових матеріалів повинна містити:

1. теоретичний матеріал, поданий у вигляді інтерактивної електронної лекції;
2. приклади ключових завдань з повним обґрунтованим рішенням;
3. питання для самоперевірки;
4. навчальні інтерактивні тести;
5. навчально-контрольні тести для самостійного виконання студентом.

Тестові матеріали і безпосередньо тести оформлені у вигляді файлу формату .pdf. Інтерактивність досягнута за допомогою вбудованої в .pdf файл підтримки мови JavaScript, звернення до функцій якого і досягається застосуванням в системі  $\text{L}^{\text{A}}\text{T}_{\text{E}}\text{X}$  пакета  $\text{AcroT}_{\text{E}}\text{X}$ , автор якого – професор D. P. Story [18, 19]. У свою чергу підтримка вбудованого JavaScript вимагає для перегляду .pdf файлу використання Adobe Acrobat Distiller версії 5.0 або новіше.

Окремі завдання можуть бути представлені в двох формах: тренувальні, в яких є можливість після введення відповіді і натискання кнопки «Стоп» натиснути кнопку «Корекція», з'явиться кнопка «Відповідь» (рис. 6). Другий вид вправ – *підсумкові або контрольні вправи*. У контрольних завданнях немає кнопки «Корекція» та посилання «Подивитися рішення».

При тренувальному тестуванні поля, в які введені вірні відповіді, стануть зеленими, а неправильні – червоним. Якщо тепер кілька разів натискати на кнопку «Відповідь», то курсор буде «стрибати» по полях введення, а в поле «Відповідь» будуть показуватися правильні відповіді, відповідні даній клітині (рис. 8).



Щоб побачити рішення, необхідно перейти за посиланням «подивитися рішення» (рис. 9).

Є можливість повернутися за посиланням до исходнев тесту.

**Старт** (Натисніть «Старт» дайте відповідь на питання, потім натисніть «Стоп».)

3.(бали: 9) Обчисліть невизначений інтеграл  $\int \frac{x dx}{\cos^2 x}$ , використовуючи метод інтегрування частинами. У порожні клітини розміщуйте пропущені вирази. В остаточній відповіді покладіть константу C=0.

$$\int \frac{x dx}{\cos^2 x} = \left| u = \boxed{\phantom{x}}; du = \boxed{\phantom{dx}} \right|$$

$$\left| dv = \boxed{\phantom{dx/\cos^2(x)}}; v = \boxed{\phantom{\tan(x)}} \right| =$$

$$= \boxed{\phantom{\tan(x)}} - \int \boxed{\phantom{\tan(x)}} \boxed{\phantom{dx}} = \boxed{\phantom{\tan(x)}} + \boxed{\phantom{\ln(\cos(x))}}$$

**Стоп**  **Корекція**

Відповідь:

[Подивитися рішення.](#)

### Рисунок 5. Приклад тренувального завдання із символьним введенням та можливістю перегляду рішення до введення відповіді

**Старт** (Натисніть «Старт» дайте відповідь на питання, потім натисніть «Стоп».)

3. (бали: 9) Обчисліть невизначений інтеграл  $\int \frac{x dx}{\cos^2 x}$ , використовуючи метод інтегрування частинами. У порожні клітини розміщуйте пропущені вирази. В остаточній відповіді покладіть константу C=0.

$$\int \frac{x dx}{\cos^2 x} = \left| u = \boxed{x}; du = \boxed{dx} \right|$$

$$\left| dv = \boxed{dx/\cos^2(x)}; v = \boxed{\tan(x)} \right| =$$

$$= \boxed{\tan(x)} - \int \boxed{\tan(x)} \boxed{dx} = \boxed{\tan(x)} + \boxed{\ln(\cos(x))}$$

**Стоп**  **Корекція**

Віповідь:

[Подивитися рішення.](#)

### Рисунок 6. Приклад тренувального завдання із символьним введенням та можливістю перегляду рішення після введення відповіді та натискання кнопки «Стоп»

**Старт** (Натисніть «Старт» дайте відповідь на питання, потім натисніть «Стоп».)

3. (бали: 9) Обчисліть невизначений інтеграл  $\int \frac{xdx}{\cos^2 x}$ , використовуючи метод інтегрування частинами. У порожні клітини розміщуйте пропущені вирази. В остаточній відповіді покладіть константу C=0.

$$\int \frac{xdx}{\cos^2 x} = \left| u = \text{ x } ; du = \text{ dx } \right|$$

$$\left| dv = \text{ dx/cos(x)^2 } ; v = \text{ tan(x) } \right| = \text{ Відповідь}$$

$$= \text{ tan(x) } - \int \text{ tan(x) dx } = \text{ tan(x) } + \text{ ln(cos(x)) }$$

**Стоп**  **Корекція**

Відповідь:

Подивитися рішення.

**Рисунок 7. Приклад тренувального завдання з символьним вводом після натискання кнопки «Корекція»**

**Старт** (Натисніть «Старт» дайте відповідь на питання, потім натисніть «Стоп».)

3. (бали: 9) Обчисліть невизначений інтеграл  $\int \frac{xdx}{\cos^2 x}$ , використовуючи метод інтегрування частинами. У порожні клітини розміщуйте пропущені вирази. В остаточній відповіді покладіть константу C=0.

$$\int \frac{xdx}{\cos^2 x} = \left| u = \text{ x } ; du = \text{ dx } \right|$$

$$\left| dv = \text{ dx/cos(x)^2 } ; v = \text{ tan(x) } \right| = \text{ Відповідь}$$

$$= \text{ tan(x) } - \int \text{ tan(x) dx } = \text{ tan(x) } + \text{ ln(cos(x)) }$$

**Стоп**  **Корекція**

Відповідь:

Подивитися рішення.

**Рисунок 8. Приклад тренувального завдання з символьним вводом після декількох натискань на кнопку «Відповідь»**

3) Обчисліть невизначений інтеграл  $\int \frac{x dx}{\cos^2 x}$ , використовуючи метод інтегрування частинами. У порожні клітини розміщуйте пропущені вирази. В остаточній відповіді покладіть константу  $C=0$ .

**Рішення.**

Будемо обчислювати інтеграл, обводючи рамочками ті вирази, які потрапляють в клітини введення.

$$\int \frac{x dx}{\cos^2 x} = \left| u = \boxed{x} \quad du = \boxed{dx} \right|$$

$$\left| dv = \boxed{dx/\cos(x)^2} ; v = \boxed{\tan(x)} \right| =$$

$$= \boxed{x * \tan(x)} - \int \boxed{\tan(x) dx} = \boxed{x * \tan(x)} + \boxed{\log(\cos(x))} + C$$

Відповідь:  $x, dx, dx/\cos(x)^2, \tan(x), dx, x*\tan(x), \log(\cos(x))$  [Повернутися до тестів](#) ■

**Рисунок 9. Приклад тренувального завдання з символічним вводом після переходу за посиланням «Подивитися рішення»**

(Натисніть «Старт» дайте відповідь на питання, потім натисніть «Стоп».)

3.(бали: 9) Обчисліть невизначений інтеграл  $\int \arctg \sqrt{2x - 1} dx$ , використовуючи метод інтегрування частинами. У порожні клітини розміщуйте пропущені вирази. В остаточній відповіді покладіть константу  $C=0$ .

$$\int \arctg \sqrt{2x - 1} dx = \left| u = \boxed{\phantom{000}} ; du = \boxed{\phantom{000}} \right|$$

$$\left| dv = \boxed{\phantom{000}} ; v = \boxed{\phantom{000}} \right| =$$

$$= \boxed{\phantom{000}} - \frac{1}{2} \int \frac{\boxed{\phantom{000}}}{\boxed{\phantom{000}}} = \boxed{\phantom{000}} - \frac{1}{2} \boxed{\phantom{000}}$$

Відповідь:

[Подивитися рішення.](#)

**Рисунок 10. Приклад контрольного завдання з символічним вводом**

Проведений аналіз вільних публікацій та наведені тут приклади показали, що автоматизація створення навчальної документації для навчального процесу, у тому числі – електронної, тестової та екзаменаційної, навчального та контролюючого характеру, можлива, доступна, відносно легка, дозволяє значно скоротити час на її підготовку та реалізацію та збільшує можливість більше займатися інтелектуальною складовою навчального процесу.

## **2.2 Formation of junior schoolchildren's environmentally appropriate behavior experience as a pedagogical problem**

One of the most important global problems of the 21<sup>st</sup> century is environmental, because people's living conditions on our planet depend on its solution. This fact was realized at the end of the 1960s, and from that moment active international cooperation in the environmental protection sphere began, as well as one of its directions – education in the environmental protection sphere.

The potential of theoretical and practical development of environmental education problems is laid in various branches of scientific knowledge. Leading among them are: V. Vernadskyi's teaching [31] about the noosphere, philosophical ideas about the interaction in the “nature – man” system of both an individual and society as a whole (V. Karpenko [37], M. Kiselov [39], I. Knysh [40], A. Matviychuk [43], etc.); the position of modern environmental psychology and pedagogy on the necessity of forming ecological awareness (O. Bacyleva [25], D. Bashtanik [26], S. Boychenko [28], P. Volodin [34], V. Hakopyan [24], etc.); theory of personality development in activity (O. Leontiev [42], S. Rubinstein [47], etc.).

Since the second half of the 20<sup>th</sup> century, scientific conferences of various levels (from inter-university to international) on the problem of ecology and nature protection have been held repeatedly, speeches by the public and various nature protection organizations have taken place, many state and interstate packages of environmental documents have been adopted [41, 44-46].

At the end of the 20<sup>th</sup> century, in various countries of the world, the results of ecological and nature protection activities at various levels have been summarized. And the experts' assessments turned out to be uniformly negative. It also turned out that eight years after the UN Conference on Environment and Development (Rio de Janeiro), the state of affairs in the sphere of improving environmental education quality and the establishment of sustainable development of the world community not only did not improve, but also became worse. Scientists have come to the conclusion that

humanity must hurry in conducting research and implementing ecological programs at all levels of nature and man [43].

Research shows that the level of environmental culture, knowledge and relevant experience among the population is extremely low. Because of this, it does not realize that an ecological disaster is approaching and is generally indifferent to the surrounding environment protection. For obvious reasons, this also applies to children's behavior. The shortcomings and miscalculations in environmental education, as noted by O. Hroshovenko, are caused by the fact that for many years the problem of studying nature and forming schoolchildren's attitude towards it was the subject of natural science methodology [36]. In schools, significant attention was paid to the organization of observations in nature, conducting excursions, setting up experiments in the "green laboratory under the open sky", in the corners of living nature, etc. However, pupils' educational and practical work, provided by the school program, bore a certain imprint of the desire to "fight against the nature forces", to uncontrollably use its wealth as an "inexhaustible storehouse". The problem of nature educational influence on schoolchildren and the formation of their attitude towards it still attracts little attention of specialists in the general education theory. The shortcomings probably start with the training of teachers, who are far from all and not fully able to implement the task of raising children's caring attitude towards nature.

From the beginning of the 1980s, S. Glazachov and his colleagues actively developed the problem of teachers' ecological culture formation and readiness for the ecological education implementation. The researches of this group of authors emphasize the necessity of environmental education reorientation from anthropometric positions to the position of harmonious human relations with nature [35].

The above mentioned allows us to formulate a contradiction between society's need for effective environmental education, which is based on the ideology of sustainable and harmonious development, and the traditional system of its organization, which is based on anthropocentric models, unable to withstand the further development of the ecological crisis.

In philosophy, “ecological awareness” is interpreted as an established and conscious system of ideas about natural environment state, the ability (individual or collective) to adequately understand the organic connection between man and nature and the use of ecological knowledge and beliefs in all spheres of practical activity without exception. It is noted that an integral condition for the formation of ecological consciousness as an important component of the worldview of a modern person is a system of multi-level and fundamental ecological education and propaganda [50].

In psychology, “ecological awareness” is considered as a set of ideas (both individual and collective) about the interrelationships in the system “man – nature” and in nature itself, existing attitudes towards nature, as well as appropriate strategies and technological interaction with it [51].

Nowadays, when nature is subject to powerful destructive influences, the human’s ecological awareness has become so acute that it has begun to act separately as a special phenomenon. This became possible thanks to the fact that an environmental crisis arose. As long as the balance in nature was stable, there was no special place for it in the human activity structure. It arose when anthropogenic impact on nature required a specific practice: neutralization of these impacts and, as far as possible, balance restoration in the ecosystem [28, p. 15].

In the modern world, there is an intense search for ways of development, new human landmarks in various spheres of human culture: philosophy, art, religious world understanding, science. It is about the fundamental foundations of human existence, new values creation, new meaningful life landmarks, which are designed to ensure the survival strategy and humanity progress, to help revise the former attitude to nature, to create new human activity ideals in terms of its feasibility with an ecological principle. S. Sovhira considers the ecological nature of personality as a system-forming factor that contributes to the formation of real intelligence and civilization in a person. She believes that ecologically oriented pedagogy creation is necessary [49, p. 8].

One of the theoretical foundations of modern person’s ecologically appropriate behavior formation is ecological ethics as a teaching about his moral relationship with nature, based on the nature perception as a moral partner (subject), the equality

recognition and the equal value of any self-interest, and human rights and needs. Ecological ethics directs human behavior in nature: people act or avoid actions for the good of nature, protect nature for its own sake, actions and deeds are done from a moral principle, without any selfish, pragmatic interests, and even to their detriment. From the standpoint of ecological ethics, a person should value everything that is somehow connected with nature, that refers to the life spheres related to it (economic, aesthetic, spiritual, religious, scientific, educational, recreational, etc.), the highest of which is internal, independent value of nature, self-value, value outside of relations with people [31, p. 9].

Ecophilosophers have developed a number of rights for living beings and nature as a whole, among which the following are noted:

- the right of life,
- the right to freedom,
- the right not to be held accountable to a person,
- the right to protection by law,
- the right to protection from unnecessary suffering due to human fault (for living organisms).

Ecological psychology [25, 48, etc.] considers the development of an ecocentric type of ecological consciousness based on such positions:

1) the highest value is the harmonious coexistence of man and nature. The natural is initially recognized as intrinsically valuable, which has the right to exist “just like that”, regardless of its usefulness or futility for man. Man is not the nature owner, but one of the natural community members;

2) rejection of the hierarchical world picture. The world of people is not opposed to the world of nature, they are both elements of a single system;

3) the goal of interaction with nature is the maximum satisfaction of both human needs and the needs of the entire natural community. The impact on nature changes with interaction;



4) the way of interaction with nature is determined by a kind of “ecological imperative”: it only is correct and permissible which does not disturb the ecological balance existing in nature;

5) nature and everything natural are perceived as a full-fledged subject in interaction with man;

6) ethical norms and rules also apply both to the interaction between people and to the interaction with the natural world;

7) the development of nature and man is thought of as a process of co-evolution, mutually beneficial unity;

8) nature protection activities are dictated by the need to preserve nature for its own sake.

According to D. Bashtanyk, the fundamental principles of educating environmentally appropriate behavior are: existence universality, life humanitarianism, socio-natural world integrity, personal and moral life definition, fullness of “encounters” with nature. Ecologically appropriate life experience characterizes a pupil as a holistic competent personality capable of productively solving life problems in the information society on a humanitarian basis [26, c. 10].

On the basis of the above mentioned, we came to the conclusion that successful personality socialization is possible only in the context of the child’s adaptation to the ecological imperative conditions, in which ecologically acceptable, harmonious human activity in all spheres of their life is a priority goal.

Ecologically appropriate behavior in modern conditions becomes the most important factor in the spiritual and physical mankind survival and biosphere existence, the successful neogenesis development. The personality’s essential integrative characteristic is its ecologically appropriate behavior as an objective indicator of modern person’s morality and spiritual development.

Concepts synonymous with this are widely used in pedagogical literature: nature-appropriate behavior, ecologically appropriate behavior, ecologically oriented behavior, ecologically justified behavior, etc. There are reasons to believe that the term

“environmentally appropriate behavior” most adequately reflects the situation in society.

The content of the term “environmentally appropriate” reflects two aspects. The first is the basic principles of the biosphere and the ecology laws development. The second aspect is the humanist philosophical propositions that assert the highest independent nature value.

Based on the above mentioned, ecologically appropriate behavior can be defined as an integrative characteristic of the entire human life system, which is consistent with the regularities of the biosphere and the ecology laws development, based on the reasonable integrity and value of living nature, on the awareness of oneself as a part of life, accepted of independent greatest value regardless of its manifestation form.

The experience of environmentally appropriate behavior is a concept that reflects a personal approach to the problem. From the point of view of personally oriented education concept, a qualitatively new educational goal is set to give the child the initial experience of searching for values and the attitude to nature meaning. The experience of ecologically appropriate behavior means the child’s personal self-determination in nature, it will be needed and will be accumulated throughout his life.

Often, not only children, but also teachers do not have a sufficient idea of the requirements, norms and rules for the ecological actions implementation and treat them formally. Behavior regulators must be accepted by the child, i.e., become personally significant for him. Behavioral norms cannot be set by someone or something – they are the result of the meaningful interaction of subjects with each other and with the study object. In the center of such interaction, values are revealed, their second birth takes place in the personality consciousness, then they find their meaning for a specific personality and become internal regulators of relations and behavior of the educational process subjects. It is unequivocally clear that the learned value cannot be the same for all pupils, it is individual, deeply personal for each of them. Thus, the personal experience core is a value that has become a personal content for a child.

Analysis of psychological and pedagogical studies [25, 28, 29, 35, 36, 40, 52, etc.] allows us to state the fact that currently in environmental education there are three

main approaches to the problem of the environmental education content. The first (“representative”) trend in environmental education is connected with the emphasis on the formation, first of all, ecological ideas system. In this case, environmental education, as a whole, is implemented in this way. Preschoolers will get to know individual objects and nature phenomena, take care of animals and plants in the classroom’s living area. Environmental education for junior schoolchildren is an elementary knowledge deepening, the ecological aspects’ introduction, examples of irrational natural resources use in the general education content. The main difference from the previous stage is the assimilation of facts as scientific knowledge. Further, in the middle classes, the plants and animals’ nutrition is studied and the related problem of nature pollution with chemical fertilizers, the hydroelectric power stations creation and the measures used to protect “fish wealth”, rare animals and plants habitats, and the appropriate protected areas organization, etc. Ecological problems are considered already in independent courses of botany, zoology, geography and in extracurricular work on these subjects.

The process of senior pupils’ environmental education is characterized by a focus on worldview, philosophical aspects of society and nature interaction, as well as deepening and expanding knowledge of an evolutionary, complex, generalizing nature. Environmental education, just as at the previous stage, is carried out within the framework of biology, geography courses and, in some cases, as an independent subject – “ecology”. For higher school students, there is practically no conceptually and substantively built system of environmental education, with the exception of individual subjects in the higher schools’ curricula. But even when these subjects are present, they most often have a narrow professional orientation, and in the educational programs of other subjects, environmental problems, if present, are presented fragmentarily and in a modest amount.

As a rule, with such an ecological education orientation, the monological method prevails in practical experience and methodological developments. Pupils receive various information, memorize a lot of digital data, and often without a clearly thought-out logic present all this material.

The second (“attitude trend”) trend in environmental education is related to the emphasis on the formation, first of all, of attitudes towards nature. In this case, they focus on the selection of such environmental information, the personality inclusion in such activities, the special creation of such pedagogical situations that have the greatest impact on the subjective attitude to nature.

It is within the framework of this orientation that ecological education is carried out, for example, in Waldorf schools, the philosophical basis of which is the anthroposophical teaching of R. Steiner. Pupils in these schools are taught to observe and empathize with everything that surrounds them in the external environment: every plant, every animal, every person. According to pedagogues-anthroposophists, studying natural sciences requires a high level of spiritual development from a child: the ability to fantasize, feel, and not only think. Knowledge must be “experienced” by the child, this is what ensures their understanding by the personality and the formation of its relationship with the world.

The third (“technological”) trend in environmental education is associated with an emphasis on the formation, first of all, of strategies and technological interaction with nature. In this case, they focus on the personality’s inclusion in such an interaction with nature, which to the greatest extent provides the possibility of learning adequate ecological strategies, acquiring the skills and abilities (technologies) necessary for their implementation. The “technological” trend in environmental education is characteristic, for example, of the USA. A distinctive feature of the American educational system is its focus on the environmental problems of the area where pupils live, rather than on the protection of “nature in general”. Learning methods involve working “in the field” and not simply looking at office tables.

From the standpoint of ecological psychopedagogy, the goal of environmental education, as S. Shmaley believes [52, p. 6], is the ecological personality formation. An ecological personality is considered to be a personality that possesses an ecocentric type of ecological consciousness. It is characterized by three main features: 1) psychological inclusion of man in the natural world, 2) natural objects perception as

full-fledged subjects, 3) striving for non-pragmatic interaction with the world of nature. Accordingly, these same features are also characteristics of an ecological personality.

1. An ecological personality is characterized by psychological exclusion from the world of nature, which is based on the idea of the interrelationship between the people's world and the natural world, which is based on the following statements:

a) Man is not isolated from nature, but included as one of the elements in a complex ecological relationships system. Any of his actions can have unpredictable consequences that disturb the balance in the ecosystem. Therefore, an ecological personality strives to be environmentally careful.

b) The waste of human activity, "thrown into nature", does not disappear there without a trace, but one way or another returns to a person and causes a destructive effect on his organism: all the laws of ecosystem functioning are as binding for a person as for other living beings. Therefore, an ecological personality strives to be ecologically moderate.

c) The natural world is not only a source of material resources, but a factor in human's personal and spiritual development. Therefore, the ecological personality strives for psychological unity with the natural world, which allows its spiritual potential to be realized.

d) Not only does human society influence nature, but nature also influences the society's development.

Therefore, the ecological personality seeks to influence other people, various social, economic and political structures, so that their activities are ecologically appropriate, do not lead to such changes in nature, which will then have a negative impact on the society development, in other words, he seeks to be ecologically active.

2. The ecological personality is characterized by the subjective nature of natural objects' perception, which is manifested in the following:

a) natural objects belong to it in the "human" sphere, equal to it in its self-worth and, accordingly, interaction with them is included in the sphere of ethical norms, rules, etc.;

b) natural objects can act as reference persons for the ecological personality, change views, assessments, attitude towards oneself, things, nature and other people;

c) natural objects can act as full partners in communication and joint activities.

3. An ecological personality is characterized by a desire for non-pragmatic interaction with the natural world, which manifests itself in four main areas:

a) aesthetic development of natural objects and their complexes;

b) cognitive activity caused by interest in the natural life, satisfaction from the cognition process;

c) practical interaction with natural objects, the basis of which is not the desire to obtain any “useful product”, but the need to communicate with them;

d) participation in nature conservation activities, dictated not by considerations of “far-off pragmatism” (the need to preserve nature so that future generations can use it), but by the need to take care of nature for its own sake.

From our position, in the environmental education process, it is necessary to form a system of ideas about the natural world as a set of concrete natural objects (and their complexes), a conscious attitude to natural objects as such, which has uniqueness, inimitability and self-value, and to have strategies and techniques of non-pragmatic interaction with them, that is, everyday behavior in the natural environment. At the same time, the education of environmentally appropriate behavior involves the development of new means, methods and technologies for the formation of child’s environmentally competent behavior in nature, such as modeling situations of interaction with nature at different moments of human life, etc.

The concept of personally oriented education considers environmentally appropriate behavior as a personal phenomenon connected with the person’s deep needs and experience, as a complex multifaceted personal formation of cognitive and affective components of a child’s experience in their relationship. Ecologically appropriate behavior acts as a generic concept, which means the diversity of its manifestations, connected into a single system, interpenetrating and mutually complementary to each other (ecological feelings, perceptions, values, etc.).

For the theoretical substantiation of the concept of “junior schoolchildren’s ecologically appropriate behavior experience”, we analyzed the psychological literature about this age period. The latest psychological-pedagogical research allows us to revise the previous ideas about the limited age-related cognitive activity possibilities, about junior schoolchildren’s personal sphere, which creates the basis for changes and renewal of all components of primary environmental education.

A child’s transition to school age is associated with qualitative changes in his activities, communication, and relationships with other people. The leading type of activity in this age group is a factor in the development of environmentally appropriate behavior experience. For a junior schoolchild, this type of activity is an educational activity. The main task of this age is the understanding of the surrounding world: nature, human relations, among which the junior schoolchild’s behavior in the natural environment, his voluntary and involuntary contacts with natural objects, is becoming more and more significant. Child’s further environmental and cultural socialization depends on the way he acquires the necessary experience of interaction with the natural environment at this stage.

Many research psychologists have been engaged in the study of junior schoolchildren’s personal sphere [27, 33, 42, 47, etc.]. Scientists indicate that children of this age group already have the ability to assess and self-assess the personality’s qualities and people’s behavior, the external behavior arbitrariness appears and develops. In junior schoolchildren, motivational and semantic sphere structure changes qualitatively, motives acquire a mediated character, they are mediated by the goals and tasks set for the child by an adult.

In order for the pupil to enter this great new world of human-nature relations, he needs not only the relevant information, but also the experience of human behavioral contacts with nature. He needs a life example, approval, support, emotional contact with those who really create a harmonious world of life forms, whose life example will inspire him in any life circumstances. The attitude towards nature is always person’s mediated attitude to another person, and therefore is a moral phenomenon, as a result

of which the environmentally appropriate behavior education can be considered as the most important direction of moral education.

The starting point, the beginning of the process of developing ecologically appropriate behavior experience are situations when the child perceives examples of ecologically appropriate and not nature-destructive behavior. The sources of such situations are in child's real actions with natural objects, in adults' behavior observations, as well as in mythological fairy tales' images, artistic works images and visual art objects. The next step is the accumulation of one's own positive experience, when a schoolchild, communicating with nature, takes care of it, and such interaction brings him satisfaction and joy. And, finally, the third step is the formation of environmentally appropriate behavior experience in the form of stable habits, the experience reflection of relations with nature, the development of behavior principles in it, which are ideally preserved throughout life and become child's beliefs.

Constructing a model of ecologically appropriate behavior experience, we took into account the previously made conclusions that the main factor in its structure is the value-meaning behavior regulation, as well as the acceptance of the absolute nature value meaning. Environmental behavior by its very nature is part of personality's general characteristics as its organic property, and is the result of child's ontogenesis.

Environmentally appropriate behavior experience is a specific element of junior schoolchild's personality value orientations system, which ensures his choice of a morally justified and ecologically appropriate behavior line with natural objects. In the structure of this type of experience, the following are distinguished: child's independently obtained conclusions about the natural world self-worth and its significance for man, about the place and role of man in nature; knowledge of the basic cultural and moral norms of human relations with nature; the presence of human behavior image adequate to ecological laws when communicating with inanimate and living nature; moral choice experience and assessment of one's own and others' actions in the natural environment; the ability to show volitional effort to obtain an ecologically valuable result.



According to the interpretation of the behavior content proposed above, as criteria for the formation of junior schoolchildren's ecologically appropriate interaction with natural objects, we singled out:

1) knowledge and understanding of behavior norms in nature (at a level accessible to junior schoolchildren);

2) mastering the basic methods of ecologically appropriate interaction with natural objects, the ability to predict human actions consequences for their development;

3) independent and arbitrary choice of an ecologically appropriate act in situations of interaction with nature, its implementation and other people's encouragement to similar behavior;

4) awareness of the intrinsic natural world value and its multifaceted significance for human existence, which acts as a meaningful determinant of the child's behavior in the surrounding environment.

Among the signs of the formation of ecologically appropriate behavior experience, the relationship between ecological assessment and objective value, its correspondence or inconsistency with this value, the place of intrinsic nature value in the system of other values is particularly important.

On the basis of the structure, content and criteria of ecologically appropriate behavior experience defined by us, the characteristics of each of its components described above, it is possible to understand and distinguish the essence of the formation level of junior schoolchild's ecologically appropriate behavior experience.

### **2.3 Teacher collaboration with the local community to develop the health competence of children with special educational needs**

Ukrainian society is currently facing a number of economic, cultural and social challenges, which are aggravated by the political crisis and the difficult situation in the international field of interaction. Thus, each component has a significant impact on the development of all spheres of human life. In particular, the education system is also affected. After all, the situation with the implementation and organization of the educational process was complicated by the epidemiological situation and additionally by military actions. Therefore, the process of adaptation of the educational sector to the needs of the modern world continues to be ongoing and, in some cases, «poorly controlled», which is complicated by reforms of the educational services system, in particular the introduction of an inclusive component in the implementation of the New Ukrainian School program (NUSH).

That is why, the processes of socialization, the need to improve and transform the education system in order to address the issue of «implementation of values that would ensure a decent existence of each person, self-realization of each person» [53], have created an unprecedented situation for Ukrainian society. Based on international experience, the value system that was laid down with the establishment of independence and the challenges of the modern system of labor and social protection – we must move to the organization of such an educational process that allows the child to learn from life itself – to change, improve its conditions, improve the quality [53, p.43], and not adapt to the current conditions and ensure its success, independence and growth.

An important and integral part of this process is teacher training / retraining. After all, today the teacher is not just a «carrier of knowledge», but a person who transmits the values of the modern world. Thus, in order to improve the training process in higher education institutions, the educational process is being improved not only in accordance with legal requirements, but also taking into account the specific interests

of students; assistance in the development of their cognitive and creative activity, enabling students to delve into the essence of a particular topic; support for initiative and independence in learning, as well as in providing ample opportunities for leadership skills that would contribute to their professional self-determination and readiness to enter a new, professional environment [54, p. 59].

Interesting, in our opinion, is the thesis of A.Vasilyuk on the transition from «didactics of memory» to «didactics of thinking». Where «the teacher ceases to be a lone leader in the classroom who implements his curriculum. Instead, he or she becomes a member of a common team that creates the climate of the school, develops partnerships and a sense of community. Dialogue rather than instruction and order becomes the dominant method. Competition gives way to cooperation. Freedom of speech, thought, belief and choice become the basic principles of school functioning» [55, p.102].

In the same vein, it is worth noting the practice of using the «Philosophical Dialogue» [56] method in the educational process, which, in our opinion, combines the need to develop communication skills, the ability to conduct a dialogue, explain and defend one's own position, but at the same time – to listen to the other's opinion and, partly, as in Gestalt therapy – to listen carefully to yourself, your opponent and come to constructive conclusions and decisions both in everyday and professional life – this is a new dimension of freedom in learning. Separately, it is worth mentioning training courses that should ensure an anti-discriminatory approach both in education and in everyday life, among them we can mention those conducted as part of the training of social services specialists [57], online courses [58], which are currently actively used to form the professional and inclusive competencies of future specialists, including teachers.

Such approaches are a necessary component for professional growth and building interaction between people with understanding, awareness and acceptance of socially acceptable accents and trends of the modern world. Among the main changes that are designed to improve the quality of life of everyone is the spread of universal design and inclusion. Often, particularly in Ukraine, this practice is perceived and

focused only on people with disabilities. But the world community includes in these concepts the special needs of each person, regardless of their health or social status. After all, each of us has special needs in different spheres of life and areas of activity. Therefore, it is a matter of interaction between people, acceptance of otherness and support through architectural, informational, personnel (professional) and subject accessibility. And, in the same aspect of developing the potential of the child's personality, the future or already practicing specialist, as well as the community, we must develop the aspirations and skills that are an integral part of health competence.

As we have previously noted, to understand this term narrowing it only to physical health is to reject the essence of the modern vision of harmonious development of the child and leveling the competence-based approach in education. Thus, modern education and upbringing of the child should be «based on emotionally, mentally, intellectually, physically and value-balanced ground» [59, p.187] of the child's personality, which can be achieved by forming a healthy lifestyle and creating conditions for harmonious physical and psycho-emotional development [60], and thus ensure the implementation of health-saving competence in the educational process. In addition, in the framework of the study of integrated subjects in the NUSH, the formation of environmental literacy and healthy life is the ability to use natural resources wisely and rationally in the framework of sustainable development, which ensures awareness of the role of the environment for human life and health, its ability and desire to adhere to a healthy lifestyle [61, p.72-73].

An integral and driving force for building a society that adheres to a healthy lifestyle and has a high level of health competence is the community. Indeed, today, as V.Godlevska notes, it is often the non-governmental organizations that have their own sites on the Internet and in the virtual space that discuss problems, hold seminars, conferences and organize joint political actions, promote the exchange of experience, raise the level of culture and consciousness of citizens, create true ideas about certain events [62] and phenomena are the driving force and factor of both local and international policy to achieve sustainable development goals and millennium values. In addition, we fully agree that the goals of non-governmental organizations in the

public sector are expressed in a simple, accessible and clear way; NGO representatives easily negotiate and effectively cooperate both with each other and with the public sector, citizens; are constructively inclined to implement specific tasks in their field of competence; boldly express their views, as they are relatively independent in their decisions compared to diplomats engaged in bilateral relations, etc [62]. All these points are not only factors that influence the state policy, social, economic and cultural spheres of state and human life, but also form the educational policy that should ensure the development of a healthy personality.

Thus, the community today has a significant impact on the development of the Ukrainian education system. According to the legislation of Ukraine, citizens can officially influence the state policy and local self-government through «public organizations, which are essentially public associations, the founders and members (participants) of which are individuals and public unions» or «public associations, the founders of which are legal entities of private law, and members (participants) may be legal entities of private law and individuals» [63]. This approach provides greater opportunities for citizens to influence local executive authorities using legal levers of influence, as well as public opinion.

Public associations of educators have the same opportunities. After all, as N.Lazarenko notes, the readiness of teachers for «dialogue interaction in network pedagogical communities» ensures the effectiveness of the educational process through the following components:

- motivational, which ensures the formation of positive motivation of teachers to participate in network dialogue interaction;
- informational, which allows you to tune in and prepare teachers for dialogue interaction on the Internet in various forms;
- methodological, which is a methodological preparation of professional communication and joint activities of teachers on the Internet, within network professional communities [64]. That is, the influence of educators on the community and the state, as well as NGOs, is carried out both directly in real life and in the virtual

world, which allows to expand the audience and involve most of the community in active interaction and change.

Understanding by future specialists of this driving force, the ability to involve the community and be part of it allows the teacher to implement the best practices of education and development of a healthy personality in all aspects. This in turn affects the improvement of the quality of educational, psychological and social services for children, including those with special educational needs.

Particular attention in this direction requires the development of the formation of health-saving competence. After all, in the educational process, we have a clear schedule of classes and workload, which may not always take into account the capabilities, needs and interests of the child. At the same time, the involvement of public associations, non-governmental organizations and their representatives will allow us to expand the range of interaction and promote greater opportunities for unlocking the potential of children with special educational needs and the formation of a valuable attitude to their own health.

It is worth noting that in cooperation with NGOs, educators can expand not only programs and improve the quality of services for children, but also attract non-traditional and innovative technologies. One of such technologies is art therapy and its types that we are not able to provide in primary, secondary and higher education. Thus, thanks to public organizations, we have the opportunity to involve children in animal-assisted therapy, equine-assisted therapy, dance and movement therapy, vocal therapy and music therapy, theater therapy, etc. As part of the educational process, we do not have a real opportunity to use the potential of art therapeutic technologies, as we are limited in time, standards of educational services and, in fact, the availability of specialists with appropriate qualifications. While NGOs have all the advantages to use appropriate technologies and more.

That is why, in our opinion, such cooperation with NGOs gives us the opportunity to create a new format for working with children. And as an option to train a young specialist or improve the qualifications of a teacher. This can happen through the involvement of participants in the educational process in various social projects

implemented by such organizations. After all, this form of cooperation will allow a deeper understanding of modern children, the benefits of interaction and will improve the quality of teaching. Participants of such training have the opportunity to join projects at different stages, or to join a full-fledged project – from development to implementation and reporting. In addition, «all the proposed projects should be aimed not only at solving the main problems of people with special educational needs, they should also be a kind of platform for preparing for volunteer and socio-pedagogical activities of students, which will help them in the future to better cooperate with social institutions, NGOs and other institutions, as well as to use the experience gained in the process of creating and developing a project or program in their professional activities» [65, p.130].

Another form that, in our opinion, can ensure the improvement of interaction between the teacher and the community in the direction of forming health-saving competence among non-traditional forms of pedagogical, psychological, pedagogical or socio-pedagogical activities is the use of the European experience of «the formation of theater centers in autonomous communities» and «promotion of theater festivals throughout the country» [66]. After all, theatrical activity has the same effect as art therapy. It allows you to release your own feelings, creates situations of success, activates and engages not only the emotional sphere, but also intellectually makes you think through the course of history, cause and effect relationships, strengthens the body and spirit of the person who is involved in this kind of art. In addition, quite often, children with a normal level of development «talk about what they are most interested in referring to the words that represent their favorite objects, manipulating which the child develops fine motor skills of their own body, interaction with other children, adults through manipulative actions and communication» [67, p.104], and this can be the subject of separate theatricalizations and emotional inclusion. In the same direction, we can see the development of the physical body of the individual, because the performance of individual movements that are part of the theatrical production is a wonderful part that allows you to develop coordination, makes you maintain a certain

level of physical development of your own body for a quality game and harmony in the process of theatricalization.

In this matter – the formation of health-saving competence of children with special educational needs, we should not forget about physical education and sports. Such activities are of great importance in ensuring a healthy lifestyle, spiritual and physical development of the individual. In particular, «physical exercises improve health, increase adaptability to change and stress resistance, support physical and mental performance» [68]. It is for this purpose that individual NGOs, schools or citizens ensure the creation and operation of healthy lifestyle sections and thereby carry out «social information and education on the preservation and maintenance of health; prevention of harmful habits among young people; provision of social assistance to persons with health problems and their social patronage; systematic publication of a wall newspaper, blog, etc. as well as the introduction of innovative methods of social and psychological support for students with health problems» [68]. It is within the competence of the primary school teacher, as well as other educators, to know what sections are available in the school or nearby and to be able to advise parents of children with special educational needs on the direction or need for their child to join the appropriate physical activity. It is within the competence of the teacher and the commission of psychological and pedagogical support to make proposals to explain the reasons for the need to involve the child in such activities and to provide clarification on the consequences and expected results of the relevant physical activity. After all, sections and classes with certain exercises not only provide physical activity and affect physiological processes and appearance, each type of training has a different effect on the emotional state of the child, his psycho-emotional reactions, trains endurance and encourages intellectual activity, responsibility for their own actions and choices.

The next, in our opinion, an integral component of the development of a healthy personality is the understanding of culture and, in particular, national traditions and folklore, which is present in the life of the child from birth as oral folk art (songs, rhymes, tongue twisters, counting, proverbs, sayings, fairy tales, riddles, songs, folk



toys, crafts), which combines work and art, which has a special place in the formation of humanistic ideas and moral concepts [69]. Therefore, it is important not to forget about the aspects of physical, emotional, moral and intellectual upbringing and education of the future generation inherent in oral folk art. In addition, the knowledge of one's history and historical roots gives the personality an additional «shoot» that allows to maintain emotional stability and necessary endurance for self-realization in personal and professional life.

Thus, describing various forms of interaction between the community and educators in the processes of forming the health-preserving competence of children with special educational needs, we not only describe the processes of teacher training for such cooperation, but also pay attention to the heterogeneity of the very concept of health. For us, it is like a tree of health that is formed from the shoots of physical, mental, social and spiritual development of children. And it is these components that teachers should pay special attention to, which are realized through the quality of the organization of the educational process at school; spiritual, physical and emotional well-being of children in the family [70] and the «wealth» of the community in which the family lives and the child develops.

According to L.Lyubchak, in order to ensure the normal physical development of the child, parents should pay attention to the child's daily routine, nutrition and sleep, regular alternation of work and rest [70]. The possibilities of the family may be limited due to socio-economic difficulties or lack of time, but the health and safety of the child are basic for the functioning of the family. Of course, studying family pedagogy, future specialists study the traditions and certain «rituals» of the family, which can be both in everyday life and intertwined in the canvas of family recreation. But, the teacher has no competence to influence family forms of education. His possibilities are limited to advice on the development of the child and improving his results in the educational process. Although, understanding the traditions of development and formation of a healthy personality in all aspects existing in families can help both in the organization of the educational process in accordance with the individual characteristics of the child, and for adjusting exercises and activities that can be adapted or modified in accordance

with the special educational needs of the child – compensating for what the child lacks for harmonious development and achievement of his maximum.

At the same time, we must remember that education has moved to the digital plane and in many cases today we do not just use «the opportunities provided by networked electronic resources that allow us to obtain additional information that is not available in print; a variety of illustrative material, both static (pictures, photos, landscapes) and dynamic (animations, videos, cartoons); game programs of educational and developmental nature, which are designed qualitatively graphically, with good sound, but with a fairly simple plot (compliance with moral and aesthetic requirements), simple gameplay, control and, as determined by sanitary standards, short-lived» [71]. We are fully immersed in this digital world, and therefore educators and the community face a new, not sufficiently realized task – to support and form the health-saving competence of the individual. Why is it not sufficiently realized, because the majority of ATCs believe that parents should «worry and be responsible» for the health of the child, while it should be a common cause and each representative of the community and the teaching staff in the community should approach the classes and the implementation of basic educational activities with an understanding of the optimal conditions for interaction with digital content. Thus, «for children 5-6 years old, the optimal duration of playing on the computer is 10 minutes no more than twice a week. The best time to play with the computer is in the morning or in the afternoon after a nap. The best days of the week for computer classes are Tuesday, Wednesday, Thursday, on other days children's fatigue is higher» [71]. And this should also be taken into account in the process of organizing online training and diversifying classes together with the capabilities of the community and NGOs involved in community work.

That is why we should not forget that «education stimulates the process of personal development, ensuring the formation of its holistic picture of the world, value orientations, spirituality, worldview. The process of assimilation of knowledge by a person, acquisition of necessary skills and abilities, achievement of a high level of mental cognitive and creative development, and as a result, the formation of

competencies in the aggregate constitute the social fund of the personality and indicate the vectors of its development» [72, p.25]. And all this should be provided not only by the family structure and the teaching staff who work directly with the child, but also by the community in which the future member of society, citizen, personality lives, develops and grows.

In continuation of the issue of forming health-saving competence, we must remember and adhere to the «rule of complexity» and pay special attention to the formation of children's «key skills ... creativity (ability to creatively approach any task, generate original solutions); emotional intelligence (ability to understand and control one's emotions, understand the feelings of others, be able to find an approach to people of different ages and different capabilities); ability to organize one's working time (monitor the daily routine, use time for work, etc)» [72, p.28]. And this, in turn, becomes possible when activities, projects and programs implemented in the community and conducted by NGOs are aimed at developing «soft skills», which have the following functions:

- socializing – stimulates students to master different social roles (mother, father, daughter, son, etc.) and accepted models of their behavior;
- educational – designed for parents and teachers to have the opportunity to consider and form the ideas of younger students about such moral qualities as «good – evil», «truth – lie», «generosity – stinginess», etc;
- developmental – allows primary school pupils to plunge into exciting events and adventures that contribute not only to the development of their imagination and fantasy, but also provide the initial stage of forming ideas about moral qualities, peculiarities of behavior and cooperation in a children's team, rational organization of their working time, development of the emotional sphere of pupils, helps to form skills of reflection and empathy; promotes the development of coherent speech;
- didactic – the use of theatrical activity is an effective means of activating educational and cognitive activity and contributes to the emotional excitement of the child, as a result of which the educational material is better absorbed, leaves deep «traces» in the child's mind, and therefore – is remembered better; with the help of

theatrical art, students get acquainted with various types of musical, visual, choreographic, literary, dramatic art, rituals, customs, traditions faster and more practically;

- leisure and entertainment – contributes to the expedient and useful organization of free time of primary school students;
- aesthetic – influences the formation of aesthetic tastes of primary school students;
- relaxation and recreation – participation in theatrical activities allows pupils to relax, rest, recuperate, take a different look at the world around them, overcome emotional stress, anxiety or fears [73, p. 24].

So, considering the various forms of work that we offer to teachers as options for direct practice, we believe that these are the forms of preparing students for community interaction. In addition, understanding the internal position and forms of work of civil society – the interaction of the territorial community, NGOs and government agencies – will allow the teacher to best use the potential of the community in which he or she works to develop the health competence of the students he or she works with. In addition, only one's own experience of involvement in various forms and types of activities will allow one to better implement non-standard solutions in the future, which is a necessary tool for achieving the goals of the educational process in the current conditions that determine Ukrainian realities and prospects.

If we list all the suggestions, we have the following when preparing a teacher to cooperate with the community in forming the health-saving competence of children with special educational needs:

- to maintain the trend of participation and development of anti-discrimination training courses to form the professional and inclusive competencies of future specialists and the ability to listen and hear each other in the process of performing exercises identical or partially adapted to the rules of «philosophical dialogue»;
- to join NGO and ATC projects at different stages, or to join a full-fledged project – from development to implementation and reporting;

- not to abandon non-traditional and innovative work technologies
- offered by the community (art therapy technologies, theater activities, etc.);
- support projects aimed at physical education and sports;
- join ethno-cultural projects as non-standard forms of competence development.

And what is most important is to remember... (*analyzing one's daily routine in the process of studying and mastering all forms and methods of interaction that a future specialist can use in the educational process, or add as a form of relieving psycho-emotional and psycho-physical stress*)... about the child's load and overload, which can occur due to improperly organized, complicated hours of «communication with educational content», the lack of «uniform alternation of work and rest», as well as «optimal conditions for interaction with digital content».

Of course, the issues of forming health-saving competence are not limited only to those areas of work that we have outlined in this publication. And there are many more forms of their implementation, but the main thing, in our opinion, is that the systematization of knowledge and achievements of the community, education and family should bring us as close as possible to a new structure of interaction both in the preparation of teachers for work and interaction with the community, and expand our own «vision» of diversity in the organization of the community and educational institution for the formation of health-saving competence in children with special educational needs.

## **2.4 Forming of clinical thinking by students of higher educational medical establishments**

Basic tasks of teaching on the department of internal medicine, physical rehabilitation and sporting medicine: studies of therapeutic inspection skills, exposure of symptoms of cardiovascular system defeat, selection of cardiologic syndromes and defining of diagnosis; getting by students of modern knowledge about etiology, pathogeny, clinic, diagnostics, treatment and prophylaxes of the cardiovascular system diseases; forming by students of clinical thinking, ability independently to diagnose, conduct and appoint the necessary complex of inspection and treatment of the urgent neurological states and prophylaxis of cardiovascular system diseases.

Special attention is payed to diagnostics and treatment of such diseases as sharp coronal syndrome, hypertension, disease and traums of myocardium, arrhythmia and blockade. At the analysis of clinical groups of patients, it is necessary to underline importance of early diagnostics, necessity of timely hospitalization of patients.

In doctor work, together with common to all mankind aspects of intellectual activity, represented in gnosiological principles of theory of cognition, there are elements of the specific professional (medical) thinking. High mental abilities (intellect) belong to that doctor, who has got deep thinking, who is able to analyze and synthesize of the supervisions, who can be correct in diagnostics and treatment.

Undoubtedly, the foundation of high-class workmanship – high doctor proficiency – is formed in a medical cradle – alma mater, because "Nemo nascitur sapiens". The clinical thinking is the professionally-systemic thinking that will realize initial mental operations: analysis, comparison, synthesis and generalization in the medical diagnostics, the therapeutic and creatively-technological prognostication and final: decision-making, control and estimation – in the aspect of processes of treatment and psychological co-operation of doctor with a patient.

According to the specific of medical activity, given mental operations acquire professionally-original expression – as symptom-complex analysis, theoretical and

practical-clinical comparison, theoretical generalization – character, practical generalization – character, decision-making, reflex-estimation control.

Process of clinical thinking forming by students on the department of internal medicine, physical rehabilitation and sporting medicine is methodological system, which includes general pedagogical and personality oriented aims, making educational process as a research and making analytic-research selforganisation by students of their educational activity; pedagogical stimulation of analytic-research students activity and independent accumulation by them of research abilities; didactics providing of the clinical thinking development and step by step accumulation of his elements by students efforts; intercommunication of traditional and nontraditional methodologies (educational programs, innovative cardiologic practices models); forms (any type of theoretical and practical-research classes) and educational-experimental methodologies.

Realized on the certain stages, depending on their functional tasks, previous components form systemic model of clinical thinking process.

To our opinion, requirement of the quality professional preparation of future doctor, which was pulled out in modern terms, can be realized on conditions of forming in him clinical thinking, as cognitive part of his proficiency. Clinical thinking is formed in the process of technical preparation of future doctor, comes forward as its result and essential description of the professional thinking in general.

An orientation of clinical thinking simultaneously on discover of complex of destructive valeological situation in people's life, their transformation on the basis of complete recreation of scientific knowledge and experience, and in lack of time have the ability to give to the mental operations integral-content sense, - found their reflection in organization of educational process on the department of internal medicine, physical rehabilitation and sporting medicine.

Preparation of specialists of new quality, who are able for self-education, oriented on creative approach to the task, who has high level of clinical thinking stimulated the teachers of our department to the research of innovative educational technologies in the educational process.

According to our deep persuasions, today in educational process it is not acceptable: the frontal forms of organization of classes, in which the “wall” divides teachers and students and where the teacher has got the role of judge, passes judgement; such forms of knowledge control, which comes simply to recreation of earlier studied material; low activity of students during classes, when they fix most of the time on educational material, lacking initiative of students thinking, who give priority simple memorizing of the material in getting of strong knowledge.

One of the most important problem, which stands before the department of internal medicine, physical rehabilitation and sporting medicine of Higher state educational establishment of Ukraine ”Bukovinian state medical university” is upgrading of specialists’ preparation. In accordance with it, the main purpose of educational program of medical profile is formation of future doctor competence (cognitive, operational, law competence as well as self-education competence), that’s why development of professional, intellectual skills by implementation of innovative methods is objectively conformity to law [76,77].

One of the most perspective directions of personality creative skills, necessary to the future doctor is problem education. Problem education – to teach solving of the non-standard tasks, in which students study new knowledge, skills and abilities [74,78]. The main result of this method is forming of student professional thinking. Problem education forms in specialist ability to see independently and set forth the problem, ability to suggest a hypothesis, find or invent the verification method, collect data, analyze them, offer the method of their analyzing, ability to see the problem in general, all the aspects and stages of its solving, and in group work – to define the degree of personal participating in solving the problem.

Problem education is in that the teacher does not give ready material, but put before the student the problem tasks, inducing to search ways and facilities in their solving. To solve the problem, you need creative thinking. In modern pedagogics three forms of problem education are practiced: problem teaching of educational material in lectures, or seminars; research activity at experiment on laboratory works; independent research activity.



Upgrading, efficiency of students' education directly depends on ability correctly select and use different, the most adequate to these subjects and situation methods of education [75].

The modern terms of students studies differ in the innovation implementations and new methods. These active methods of education develop in students critical and clinical thinking, form of experience of creative and innovation activity, perfect competences, teach to work in advance, stimulate development not only students but teachers as well. It is marked, that when we use active methods of studies, students keep in their mind 80% of what they told by themselves and 90% of that, what they did by themselves.

Among innovative technologies, which are implemented in pedagogical activity of the department of internal medicine, physical rehabilitation and sporting medicine, the most often used: method of situational analysis - case-method that includes analyses of concrete situations (situational tasks, situational exercises) and method of roles playing.

The basis of the technology of learning by the case method is the theory of Experimental learning - the practice of learning [75]. The practical implementation of this theory includes on-the-job training, mentoring, coaching, tutoring, classroom training using the case method. A case is a specific situation, a description of real events that took place in the course of professional activity in words, figures and images, in which it is necessary to offer options for solving the problem. Case-method refers to the study of a subject by students by considering a large number of situations or tasks in certain combinations. Such training, in our opinion, develops in future doctors an understanding of the structure of professional medical activity, allows them to accumulate valuable and meaningful experience in solving problems they face in the field of professional activity. The case method promotes the development of the ability to analyze situations, evaluate alternatives, choose the best option and develop a plan for its implementation. And if such an approach is applied repeatedly during the educational cycle, then future doctors gain experience in solving professional tasks. At the same time, an important feature of the method is that it contributes to the

development of students' abilities to make a well-founded and reasoned choice of various options for solving one or another problem, which, in turn, creates prerequisites for the formation of professional values, beliefs and, ultimately, the organization of value orientations and their distribution to professional activity.

The function of the teacher is to select the appropriate material, and the students must solve the task and get the reaction of others (other students and the teacher) to their actions [78]. At the same time, it should be emphasized that the case method does not provide for a mandatory single correct solution option, different approaches to solving problems are possible. The teacher's role is to direct the conversation or discussion, for example, with the help of problematic questions, to control the working time. The teacher can generalize, explain, recall theoretical aspects or make references to the literature. In pedagogical science, specific requirements for the content of the case have been developed. A specific situation is considered in the case study. The description of the situation includes the main cases, facts, decisions that took place during a certain time. Moreover, the situation can reflect both a complex problem and some specific goal. As a rule, the information does not provide a complete description of the process or event, but rather has an indicative nature. Therefore, in order to build a logical model necessary for making an informed decision, it is allowed to supplement the case with data that, according to the participants, could have taken place in reality, with their own examples from life experience. Thus, the student not only captures the case under consideration, but also delve into it to such an extent that he can predict and demonstrate what is missed in the case.

One of the main tasks of the case method is to maximally activate each student and involve him in the process of analyzing the situation and making decisions [78]. Therefore, the group is divided into such a number of subgroups that they consist of 3-5 people. Each group chooses a leader (moderator). The moderator is responsible for organizing the work of the subgroup, distributing questions between participants and making decisions. After completing work on the topic of the class, the moderator, or any other group member, makes a report on the results of his subgroup's work.

A promising technology is the method of educational discussion. A discussion is often called a discussion-dispute, a clash of points of view, positions, approaches, etc. The main features of an educational discussion are that it is a purposeful and orderly exchange of judgments and opinions in a group for the purpose of searching for the truth, and each person present in his own way participates in the organization of this exchange of ideas.

In particular, there are interesting discussions in which one part of the students advocates medical methods of disease treatment, for example, coronary heart disease, and the other proves the advantages of surgical interventions for these conditions, for example, coronary artery stenting and aorto-coronary bypass. Educators focused on the development of creative thinking recommend building an educational discussion in such a way as to give students the opportunity to make their own decisions, analyze different ideas and approaches, and build actions in accordance with their decisions.

Analysis of concrete situations – one of the most effective methods of organizing of active cognitive student's activity [78]. Method of analysis of concrete situations develops ability to analyze the vital and professional tasks. Facing the concrete situation, a student must define: whether it has the problem, what it consists of, define his attitude to the situation, propose variants in solving the problem. Working in group from the analysis of situation, allows the students not only remember the material better, but to examine different possibilities and approaches in the solving different practical tasks or problems.

In forming of the clinical thinking a large role is played by the usage in educational process of playing imitation methods – situational tasks and business games with solving practical questions of treatment-cardiologic tactics, diagnostic, expert, prophylactic and other aspects.

Statistical results, which were made on the department of internal medicine, physical rehabilitation and sporting medicine showed that the given material was accepted by 20% on lectures, by 75% on discussion and by 90% on playing business games.

The educational game in medical education should become that integral method of learning and control, which, in conditions close to real ones, will objectively reveal the student's ability for real concrete professional activity. In the practice of teaching at the department of internal medicine, physical rehabilitation and sports medicine, several variants of clinical role-playing games turned out to be the most effective. The first type of game: "doctor - patient". This is the main form of a clinical game that simulates the conditions of the intellectual professional activity of a doctor aimed at recognizing diseases and treating a patient. As a rule, the game is played in pairs. Participants divide the roles between themselves: doctor and patient. Alternate performance of roles is possible. The teacher formulates tasks for the "doctor" and the "patient".

General games of business games in medicine: immersion of students in the atmosphere of intellectual activity, close to professional practical doctor work in diagnoses diseases and treatment of patients; creation by the players dynamically changeable picture depending on correct or incorrect actions and decisions; forming of ability to make differential diagnostics by a short way for limited time and appointing of the best treatment by the simplest and affordable methods; ability to create optimal psychological climate in talking to patients and colleges; development of skills of effective work in the conditions of primary medical link – on an ambulatory reception in a polyclinic, on first aid, in a role of district doctor; as control of professional preparation serves as a barrier on the way to the bed of patience, skipping to the patient only professionally prepared.

Business games have enormous educational and developing possibilities. Firstly, they model professional relations, conditions of professional activity, which put the student into professional environment, so in business games necessary abilities and skills are formed for professional functions and it gives the opportunity to shorten a break between the theory and practice. Secondly, emotionally-creative searching character of business game serves as the didactics means of development of the creative, professional thinking that shows up in a capacity for the analysis of clinical situations, in a clearness and validity of decisions, ability effectively to co-operate with a partner.

Thirdly, a business game exposes personality potential of student: ability to occupy active position, test itself on a professional fitness, managed in a professional competence, and also to forecast own possibilities for implementation of future professional activity.

Similar classes train to independence, initiativeness, cause sense of satisfaction and confidence in itself.

Business games can be one-sided, when all players aspire only certain goal to the achievement; bilateral, when different parties try to settle a situation in their own benefit; multilateral, when it is necessary to organize the difficult co-operating of players with competitive and mutually exclusive interests. A business game is the difficult arranged method of studies, as can include in itself the whole complex of methods of active studies: discussion, brainstorming, analysis of concrete situations, acting on instruction and others like that.

Plugging the games in the educational process does the process of studies happy, emotionally gap-filling. Competition, the change of types of activities in playing form revives perception, assists stronger memorizing of educational material, enriches the process of studies, operating on principle: "Tell me - and I will hear. Show me - and I will memorize. Attract me - and I will understand".

Business games are a perspective form of educational activity, that form skills of the clinical thinking. Playing and imitation technologies are the modern requirements of time, according to the credit-module system, the fundamental difference of that is a transition from cognitive technologies to competent, where the clinical thinking is examined as one of the professional competences of future specialist.

In practice of teaching on the department of internal medicine, physical rehabilitation and sporting medicine a few variants of clinical role plays appeared the most effective. First type of a game: "a doctor - a patient". It is a basic form of clinical game, that designs the terms of the intellectual professional activity of the doctor, the main purpose of which is to diagnose the disease and treatment of the patient. As a rule, a game played off in pairs. Participants distribute among themselves roles: doctor

and patient. Maybe by turn implementation of roles. A teacher formulates a task for a "doctor" and "patient". Second type – “consillium”.

This game differs from others that not only doctor-counsel participate in a game, but consultants as well. Formally, it is a role play, where different players carry out the roles of doctors of different specialties and level of preparation. It is solved by mutual agreement. The third type of clinical role play – “chamber doctor”. In this game a chamber doctor conducts a few patients. Thus for the design of the most real situation each of these patients is on the different stages of inspection and treatment, on the different stages of the diseases. This game can be simpler or more difficult, depending on whether chamber doctor deal with cardiologic patients or many profiled, when in one chamber patients with the united pathology of different organs and system are concentrated.

The main task of person-oriented education is the disclosure of subject values and meanings [74]. The development of a new economy, in which the main resource is mobile and highly qualified human capital, requires the achievement of a new quality of mass education that will meet the requirements of the new system of social relations and values, the requirements of the new economy. The main result of education is the readiness and ability of young people who graduate from a higher educational institution to bear personal responsibility for both their own well-being and the well-being of society. The important goals of education should be:

- development of students' independence and ability to self-organize;
- the ability to defend one's rights, formation of a high level of legal culture;
- willingness to cooperate, development of ability for productive activity;
- tolerance, tolerance for other people's opinion, the ability to conduct dialogue, seek and find meaningful compromises.

Advantages of business game before other types of studies consist in that a business game imitates the real situations in a future profession, so develops ability to search and work with information, allows considerably to activate creative possibilities of student. Gives an opportunity to study on their own and others' drawbags without harm for a patient.

The use of active technologies and methods of studies in higher educational medical establishments allows successfully develop professional and cultural competences, to stimulate and activate cognitive activity of students, develop effective clinical thinking.

## **2.5 Basic principles, content and tools of scientific and research education in institutions of higher education**

Today, one of the modern directions of the education model is the research activity of students of higher education. According to the Law of Ukraine "On Higher Education", the role, tasks and organization of scientific research work in institutions of higher education are radically changed, since the second (master's) level of education is obtained according to the educational-professional and educational-scientific program, which necessarily includes research (scientific ) component.

In addition, economic and social reforms carried out in Ukraine significantly change the requirements for training personnel. A modern employer needs a creative and proactive specialist who has organizational skills and the ability to direct activities to improve production processes by introducing new scientific and technical achievements into practice. Therefore, the specificity of the work of higher education institutions requires an organic combination of educational and research work of teachers and higher education graduates of higher education.

Scientific and research activity is a complex scientific and creative process that involves deepening theoretical knowledge of the researched problem, analysis of research in this field, development of skills to apply one's own knowledge in practice, improvement of independent work skills in accordance with the requirements of the specialist market. Research activities of students of higher education are one of the most important means of improving the quality of training and education of specialists with higher education who are able to creatively apply the latest achievements of scientific and technical progress in practical activities.

*General principles of organization of scientific and research training in institutions of higher education*

Both foreign and domestic scientists consider the issue of research training. Thus, according to domestic scientists (Babanskyi Yu., Tiahlova Ye., Zymnia I.,



Khutorskyi A., etc.), research activities to realize the pedagogical potential in forming a worldview should be based on six main principles (Fig. 1).

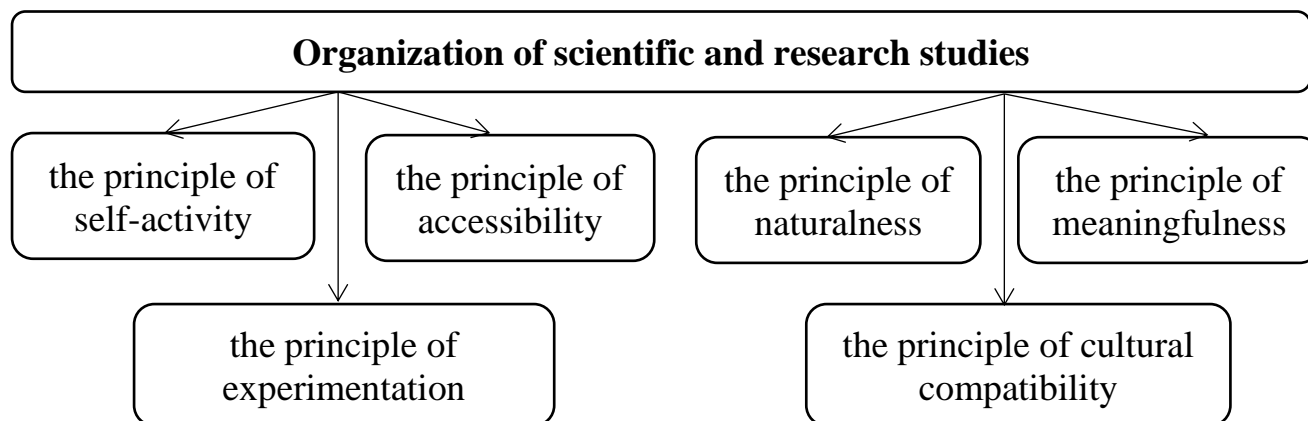


Figure 1. Principles of organization of scientific and research training in institutions of higher education.

The principle of self-activity is one of the main principles of the organization of scientific and research training, since the independent activity of a student of higher education in the course of scientific research is the main indicator of understanding the researched problem, an indicator of the formation of his worldview position. It is the principle of self-activity that is supported by the principles of accessibility, naturalness and experimentation.

The principle of accessibility of education is the correspondence of the content, scope of the researched material, methods and organizational forms of education to the age and individual capabilities of those seeking higher education, their existing knowledge and ideas. In the domestic didactics, the accessibility of education is interpreted as a measure of difficulties and does not mean adaptation to the level of actual development of the student of higher education, but focuses on the nearest prospects of development. In order to ensure the availability of education, it is important for the teacher to know the complexity of the studied material.

The principle of naturalness consists in the fact that the topic of scientific research undertaken by a student of higher education should not be invented by the teacher. It should be real, interesting and genuine, which means it should be realistic. Its

naturalness lies in the fact that the student of higher education will be able to explore it independently, he can feel the possibilities of solving the problem himself.

The principle of meaningfulness of the performed scientific work. In order for the knowledge acquired during scientific research to become truly personal values of the student of higher education, they must be realized and understood, and all his activities during scientific research must be subordinated to the search for a single field of values within the framework of the problem. This is possible if the goal of scientific research, the task, the problem, the research hypothesis are not ready-made statements formulated by the teacher, but the fruit of reflection, a kind of insight of the student of higher education.

The principle of experimentation (the principle of clarity). In pedagogical literature, there are different interpretations of the term "visibility":

- visual aids include only what is perceived by sight, exclude objects and processes from visual aids, and leave only illustrative, visual aids;
- expanding the meaning of the concept of "visuality" and extending it to the ideas formed as a result of listening to figurative language or reading literature.

In scientific and research activities, students of higher education get to know the properties of substances, phenomena and processes not only visually, but also with the help of other analyzers.

The principle of cultural relevance is the education of a higher education student in the culture of observing the traditions of scientific research and novelty, originality of approaches in solving a scientific task. This principle can be considered a principle of creative scientific research activity, when student of higher education brings something of his own to the research, which makes it possible to make scientific research unique and original. Parkherst E., Draiver R., Torndaik E. Parkhurst E., Driver R., Thorndike E., etc.), the principles of the organization of scientific and research training are replaced by requirements aimed at the effective functioning of the mechanism of scientific and research training (Table 1.).

Table 1.

Requirements for the effective functioning of the mechanism of research  
training in institutions of higher education

№	Requirements
1	To encourage students of higher education to formulate the ideas and ideas they have, to express them implicitly
2	To acquaint students of higher education with phenomena that contradict existing ideas
3	To encourage suggestions, conjectures, alternative explanations
4	Provide opportunities for higher education students to explore their assumptions in a free and relaxed environment, especially through small group discussions
5	Provide higher education students with the opportunity to apply new representations to a wide range of phenomena and situations, so that they can evaluate their applied value

In general, the ideas of domestic and foreign scientists and teachers are similar: the former are characterized by more concreteness and a clear connection with the principles and approaches of the domestic methodology, for the latter – the humanization of education.

Scientific and research activities are based on the research abilities of the individual, both the student of higher education and the teacher.

Scientific and research abilities are individual and psychological features of a student of higher education, which ensure a successful and high-quality process of finding, mastering and understanding new information. At the heart of research abilities is search activity.

Research skills should be understood as the following skills: to see a problem, develop a hypothesis, observe, conduct a research experiment, define concepts, analyze and summarize research results, etc.

Thus, the research work of higher education applicants can be carried out on the basis of various components of the higher education system, but specific principles must be followed for effective implementation (Table 2).

Table 2.

Characterization of the specific principles on which scientific and research training in higher education institutions is based

№	The name of the principles	Characteristics of the principles
1	The principle of focusing on the cognitive interests of the student of higher education	scientific research is a creative process, creativity cannot be imposed from the outside, it is formed only on the basis of an internal need, in this case – the need for knowledge
2	The principle of freedom of choice and responsibility for one's own learning	only under the condition of implementation of the principle, higher education becomes the individual goal of the student of higher education
3	The principle of mastering knowledge in unity with the methods of obtaining it	acquainting the student of higher education not only with scientific knowledge, but also with the methods and sources of their acquisition
4	The principle of relying on the development of independent information search skills	the development of the higher education student's needs and abilities to acquire scientific knowledge, with the aim of transforming knowledge into a tool for creative exploration of the surrounding world
5	The principle of assimilation and processing of information	assimilation by the student of higher education of methods of obtaining information and correct processing of the acquired scientific knowledge
6	The principle of combining productive and reproductive teaching methods	<p>the use of scientific and research teaching methods should be combined with the use of reproductive methods.</p> <p>From the point of view of scientific and research training, planned observations and experiments, ready-made conclusions given for assimilation in a textbook or a teacher's presentation create the impression of completeness and irrefutability of knowledge in a student of higher education, but do not allow students of higher education to feel the process of acquiring knowledge.</p> <p>However, research education emphasizes the relativity of knowledge, transforms such generalizations and conclusions into the basis of the emergence of new questions, initiates the formulation of new problems and stimulates the student of higher education to solve them independently.</p>
7	The principle of forming ideas about the dynamism of knowledge	the understanding by the student of higher education that human knowledge in the surrounding world is not dogmatic, it develops and evolves, constantly changing
8	The principle of forming an idea of research as a lifestyle	the training of higher education seekers of special knowledge, the development of their abilities and skills in scientific and research activities are considered as the basis for the development of behavior based on the dominance of manifestations of search activity in various life situations
9	The principle of facilitating interaction between a teacher and a student of higher education	<p>the task of a teacher at a higher education institution is not to transmit information to a higher education student, but to perform the function of activating and facilitating conscious learning, forming the ability to self-educate. He must be able to investigate various problems, thus find any answers and be able to teach this to students of higher education.</p> <p>A facilitator is a teacher who stimulates and directs the process of independent search for information and joint</p>

		activities of higher education seekers, supports the desire for self-realization, self-improvement and self-development.
10	The principle of using author's educational programs	an educational program designed for creative educational and research interaction between a student of higher education and a teacher. The educational program in research studies is always author's and is developed on the basis of the general educational program of the institution of higher education

The educational program developed in accordance with research training consists of three components, and therefore includes three independent programs: training, research activities, monitoring (Fig. 2).

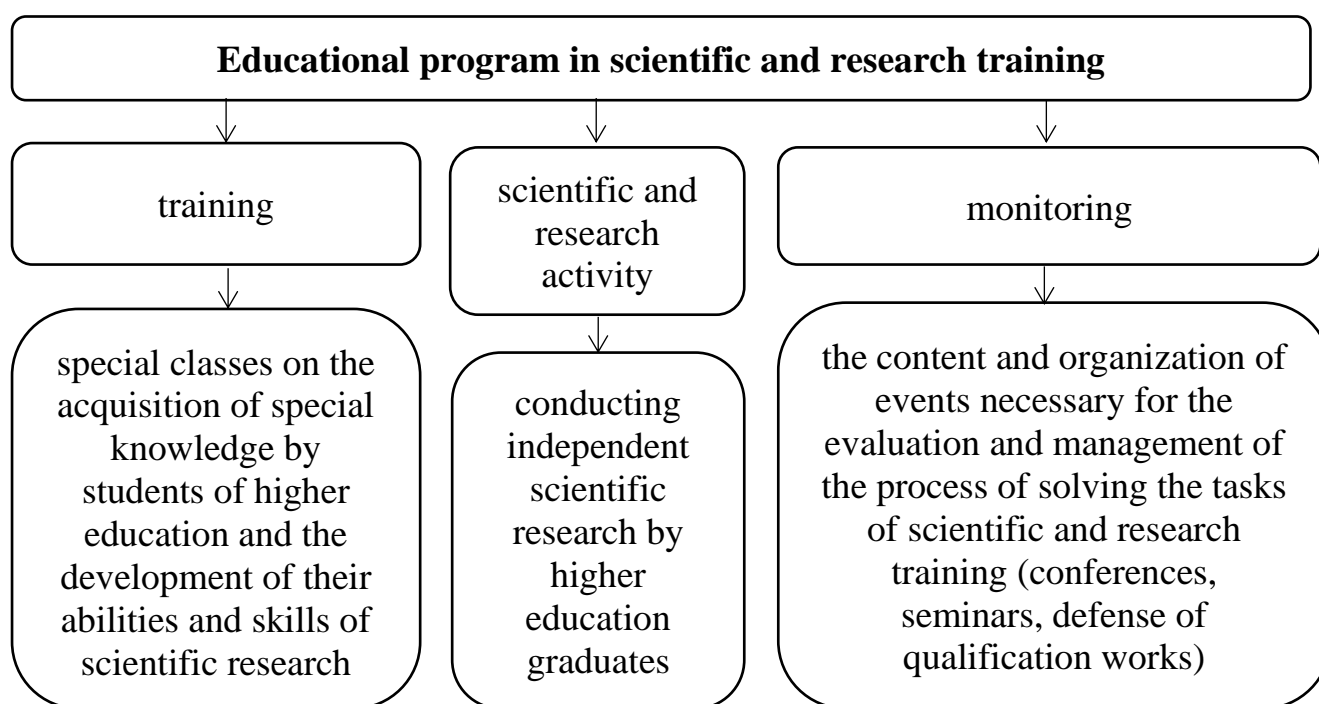


Figure 2. Components of the educational program in scientific and research training and their characteristics.

During the training on the development of scientific and research abilities, students of higher education should acquire special knowledge, abilities and skills of scientific research, such as: see problems, ask questions, put forward hypotheses, define concepts, classify, analyze, generalize, observe, conduct scientific experiment, draw conclusions, structure the material, prepare presentations, explain, prove and defend the results of your research.

The programming of this educational material is carried out according to the principle of "concentric circles". Lessons are grouped into relatively complete blocks, which are independent links of the general chain. Having passed the first round during the first year, it is advisable to return to similar classes in subsequent courses of study.

These special training classes are necessary throughout the entire period of study at a higher education institution. The periodicity of this work should be determined, focusing on the individual characteristics of those seeking higher education.

It is natural that while preserving the general orientation of tasks, they should become more difficult depending on the course of study. In addition, many of the tasks used in these trainings can be solved repeatedly by students of higher education. In this case, the depth of solving the problem should be changed.

The main content of the "scientific and research activity" program is the conducting of independent scientific research by students of higher education and the implementation of personal creative projects by them. This program is the main, central part of the educational program of research training. Classes within its framework are designed in such a way that the degree of independence of the student of higher education in the process of scientific research gradually increases.

The "monitoring" program is of particular importance in the educational program. A student of higher education should know that the results of his scientific research and creative design are also interesting to other researchers. A student of higher education needs to master the practice of presenting the results of his own scientific research, master the skills of arguing his own judgments, learn to summarize and report the results of a scientific experiment, explain and defend the conclusions made.

A teacher prepared to solve the tasks of scientific and research training must possess a number of characteristics, a set of specific skills that should be characteristic of a successful researcher, in addition to them, special abilities and skills, specifically pedagogical, are required.

They can be characterized as follows:

1. Be hypersensitive to problems. To be able to find and present real educational and research tasks to students of higher education in a form that is understandable for them.
2. To be able to captivate students of higher education with a didactically valuable problem, making it their own problem.
3. To be able to perform the functions of coordinator and partner in scientific research. Helping higher education seekers to avoid directives and administrative pressure.
4. To be able to be tolerant of the mistakes of higher education students, made by them in their attempts to find their own solution. Offer help or refer to the necessary sources of information only in those cases when the student of higher education begins to feel the hopelessness of his search.
5. Organize events for conducting observations, scientific experiments and various practical studies.
6. Provide an opportunity for regular reports of working groups and exchange of views during open general discussions.
7. To encourage and develop a critical attitude towards scientific research activities.
8. To be able to stimulate proposals for improving work and putting forward new, original directions of scientific research.
9. Carefully monitor the dynamics of interests of higher education seekers in the researched problem. To be able to finish conducting scientific research and work on discussion and implementation of solutions in practice before the appearance of signs of loss of interest in the problem among students of higher education.
10. Be flexible and, while maintaining high motivation, allow individual applicants of higher education to continue working on the problem on a voluntary basis while other applicants are looking for ways to approach a new problem.

*Content of scientific and research training in institutions of higher education*

In the conditions of informatization and intellectualization of society, the training of future specialists, focused only on the assimilation of ready-made knowledge, loses

its relevance. In the modern conditions of the information society, pedagogical technologies for the development of the creative qualities of the individual, one of which is scientific and research, have become very relevant. The analysis of literature data and work experience in institutions of higher education makes it possible to state that the content of research training of students of higher education should be considered as certain interrelated categories (Table 3).

Table 3.

The content of scientific and research training of students of higher education

№	Content of scientific and research activities
1	A component of the educational process, which directly affects the content and nature of the teaching of educational components, changes the requirements for the level of training of higher education applicants, their creative development, abilities and skills
2	The field of intellectual creative activity of an individual, an effective means of self-realization
3	A condition for the development and spread of scientific culture, innovation, creativity, as well as renewal of the intellectual potential of society

Thus, the didactic tasks of research activity in a higher education institution are:

- provision of high-quality educational training for students of higher education;
- purposeful formation in the personality of the student of higher education of ways and procedures of creative cognitive search - new forms, methods, means of knowing reality and life activities;
- development of intellectual abilities, research skills and creative potential of students of higher education and formation of an active, competent, creative personality on this basis.

The analysis of studies on the problems of the organization of scientific and research activity makes it possible to assert that for those seeking higher education, the most effective form is collective-individual search and research activity, which ensures in joint activities the gradual mastering of the methodology of conducting scientific research (familiarity with the stages, methods of selection and processing information, drawing up a research program, analysis, generalization and evaluation of results, etc.)



and individual self-determination of each student of higher education at each of the stages of scientific research regarding the choice of form and method of own participation in a joint creative work. In the last course of study for students of higher education, individual scientific research of a problem in the chosen field is more characteristic and significant.

During the creation of a methodical model of scientific research activity in a higher education institution, the teacher, first of all, should foresee and plan the implementation of the main constituent stages of scientific research (Table 4).

Table 4.

Methodical model of scientific and research activities in institutions of higher education

Stage	Characteristic
I	Gradual diversification of directions and depth of scientific research
II	Step-by-step expansion of the individual participation of the student of higher education (from choosing at his own will his participation in the conduct of a collective scientific experiment to individual scientific research and responsibility)
III	Consistent accumulation of experience in scientific and research activities (from collective planning, conducting, analysis, generalization, design, presentation of experiment results to individual scientific research of the problem)
IV	Gradual growth of independence of students of higher education in research activity (from initiated, motivated and organized by the teacher to individual)
V	Consistently increasing the requirements for the scientificity of the research, compliance with the procedure of its organization
VI	Expansion and diversification of scientific research methods

During the implementation of research training in the educational process of higher education institutions, it is necessary to reorient teachers from information-imperative didactics to personal-oriented, creative ones. That is, in the scientific-research approach, the teacher first of all provides certain recommendations to students of higher education and encourages them to creative activity, valuing any of their activity either by degree (barely noticeable, small, significant, etc.) or by type (social, emotional, intellectual, scientific, creative, physical, etc.).

In the conditions of specialized training, institutions of higher education, subject to the fulfillment of state education standards, are given the right to plan work independently, choose a profile and, accordingly, courses of choice, new forms of training (design, construction, research work, etc.), which creates conditions for the maximum realization of potential opportunities and creative abilities of the individual. Mechanisms for organizing individual research activities of higher education applicants should include schedules of special courses, electives, circles, practical seminars and webinars, student scientific societies, studios; schedules of consultations by academic supervisors, group and individual classes; information and reference databases, etc.

Based on the diversity of interests, needs and abilities of higher education students, three interrelated directions of research activity of higher education students in the process of learning various educational components are distinguished:

- classroom educational and research;
- extracurricular research;
- extracurricular independent study.

The creation of optimal conditions for the activity of higher education seekers in the specified areas provides favorable conditions for the organization of scientific and research activities.

Also, the implementation of scientific research activities in the educational process of higher education institutions involves the implementation of five organically related types of training: frontal, collective, group, individual, individual-group.

The main form of face-to-face and collective training is classroom training (practical, seminar, laboratory). Group and individual training is carried out both in the classroom and outside the classroom. The main goal of individual and group training is to include students of higher education in the process of self-study (in the library and at home).

The experience of collective and individual creative activity acquired by higher education students becomes the basis for conducting, starting with the graduation course, individual research work (qualification work) at conferences, seminars,

congresses, symposiums, webinars, etc. Such work already involves an independent scientific study of a problem in the chosen field with maximum compliance with the standards and requirements generally accepted in science.

The content of such scientific and research activities of higher education students consists in:

- individual self-determination regarding the choice of research direction and topic;
- development of the program and selection of research objects and methods;
- individual search and analysis of information on the problem of scientific research;
- analysis and generalization of materials, development of one's own position;
- preparation of research results in the form of research work in accordance with certain requirements;
- presentation of the results and conclusions of a scientific experiment and participation in competitions of scientific works, conferences of various levels;
- presentation and defense of research (qualification) work.

When involving students of higher education in scientific and research activities, it is necessary to prevent overloading, which can negatively affect their health. Therefore, this problem should be taken into account and solved in the process of optimizing the course of research work.

### *Means of scientific and research training in institutions of higher education*

The main means of research training in institutions of higher education include: development of the ability to see problems, development of the ability to put forward scientific hypotheses, development of the ability to ask questions.

1. Development of the ability to see problems.

One of the most important traits of a true research scientist is the ability to see problems, especially where everything is clear and understandable to others. The German philosopher Friedrich Nietzsche noted that "... a great problem is like a

precious stone - thousands pass by until finally one picks it up." According to scientists, the correct formulation of the problem is the key to the success of scientific research.

Productive thinking is always related to problem solving. Thinking always begins with a problem, question or contradiction. This problematic situation determines the involvement of a person in the mental process, which is always aimed at solving some task. Research scientists note that thinking not only begins with a task, a problem, but also continues in the form of the emergence and solution of a number of successive cognitive tasks, problems in general. That is, the activation of learning is the organization of actions of higher education seekers aimed at understanding and solving specific educational problems.

The cognitive problem can be solved with different degrees of independence of higher education seekers and at different levels of cognitive activity. One of the ways is to show a sample solution of the problem by outstanding scientists. Some examples from the history of science can be given to illustrate to students of higher education.

Some foreign research scientists (V. Eshbi, V. Heizenberh) point out that finding and correctly formulating a problem is sometimes more important and more difficult than solving it. Therefore, the creative potential of a person is revealed, first of all, in his ability to approach a specific case in a non-standard way, to search and find the most optimal ways, effective methods of solving existing problems.

In domestic pedagogical science, many researchers (L. Vashchenko, M. Burhin, V. Zahviazynskyi, etc.) point out that the most general and essential skills necessary for search activity are:

- the ability to see the problem and relate the actual material to the problem;
- the ability to express the problem in specific cognitive tasks, to develop and specify it;
- the ability to see the relationship and subordination of problems, that is, to see a specific problem as a component of a more general one.

These skills form the basis for the development of creative abilities, in particular, the ability to see a problem. During the performance of works of a problematic nature, students of higher education analyze, synthesize, and independently transfer already

known techniques to a new situation in order to solve a new cognitive task. A student of higher education develops the ability to define a cognitive problem, the ability to separate parts from the whole, highlight the main thing, put forward historical hypotheses and conduct scientific research. If there is no independent processing of educational material, then there are no conditions for the development of thinking. However, the teacher always needs to set himself the goal of developing the thinking of students of higher education not spontaneously, but in a planned manner. The main stages of the development of problem vision in higher education students are shown in Table 5.

Table 5.

The main stages of the development of a problem vision in students of higher education

№	The main stages of problem vision development
1	The problem is given in a ready-to-solve form by means of the formed search problems
2	Acquirers are introduced to source data containing contradictions and inconsistencies, and are encouraged to identify and formulate a problem and research problem
3	The area or direction of searches to identify the problem is indicated
4	Acquirers, learning the logic of educational search, determine its direction, initial data, formulate the problem and the corresponding tasks.

In classical science, a problem (from the ancient Greek "problema" - task, task, difficulty) is a complex theoretical or practical question that needs to be solved, studied, researched. A problem is a clearly formulated question, and most often a set of questions that arise in the course of cognition. The very process of cognition, in this case, is interpreted as a sequential transition from answers to some questions to answers to other questions that arise after the first ones have been solved. The problem is expressed in the form of a cognitive task of a theoretical or practical nature, the solution of which creates a holistic view of the object of research.

The ability to see problems is an integral property that characterizes the thinking of a student of higher education, and it develops over a long period of time in a wide variety of activities. In order to develop this skill in the process of teaching one or

another educational component, it is recommended to develop special exercises and methods that will help to a great extent in solving this difficult pedagogical task.

2. Development of the ability to put forward scientific hypotheses

New knowledge from any educational component is first realized by the acquirer-researcher in the form of a hypothesis. Therefore, one of the main, basic research skills is the complex ability to put forward hypotheses, make assumptions. This process requires originality and flexibility of thinking, productivity, as well as such personal qualities as determination and courage. Hypotheses are born both as a result of logical reasoning and as a result of intuitive thinking.

The main requirement for a hypothesis during a classroom session is its consistency with the actually existing material, so not all assumptions can be called a hypothesis. Unlike a simple assumption, a scientific hypothesis should be substantiated, indicate the path of scientific research in the process of studying one or another educational component. For scientific research in institutions of higher education aimed at the development of creative abilities of students of higher education, the ability to generate as many hypotheses as possible is important. A scientific hypothesis is often the factor that motivates the creative research potential of a student of higher education, encourages active creative activity while working on scientific material.

Proposing hypotheses, assumptions, and unconventional ideas are the mental skills that ensure scientific research and, ultimately, progress in any creative activity. They arise as possible options for solving the problem, and then, during the analysis of the literary material, their probability should be assessed. Thus, scientific hypotheses give students of higher education the opportunity to see a historical problem in a different light, to look at the situation from a different angle. Formation of the ability to develop hypotheses can be preceded by special trainings, practical seminars.

3. Development of the ability to ask questions

The ability of students of higher education to ask questions is directly related to the ability to develop scientific hypotheses. A significant role is played in the method of organizing scientific and research activities by asking correctly directed questions.

The terms "problem", "question", "problem situation" denote non-identical, but closely related concepts. A question is considered as a form of expressing a problem, and a scientific hypothesis is considered as a way to solve a problem. The question directs the thinking of the student of higher education to search for an answer, thereby activating the need for knowledge, involving him in mental work.

Any question can be conditionally divided into two parts - basic, initial information, and an indication of its insufficiency.

Questions are divided into five large groups:

- Closed questions - questions to which the answer "yes" or "no" is expected. They contribute to the creation of a tense atmosphere in the conversation, so such questions should be used with a strictly defined purpose. Closed questions are not asked when information needs to be obtained, but only when it is necessary to confirm or refute previously achieved results and conclusions of research work.

- Open questions - questions that cannot be answered with "yes" or "no", they require some kind of explanation. These are such questions as: "What?", "Who?", "How?", "How much?", "Why?". Such questions are asked when additional information is needed or when a student of higher education wants to find out the conditions and features of conducting scientific research.

- Rhetorical questions are questions that do not have a direct answer, as their purpose is to raise new questions and point to unresolved issues. The purpose of the posed rhetorical question is to activate the thinking of a student of higher education and direct him in the right direction of scientific research.

- Critical questions are questions that raise a whole set of new problems. Similar questions arise in those cases when students of higher education have already received enough information on one problem and have to move on to others.

- Questions for reflection – questions that force the student of higher education to reflect, carefully consider and comment on the results of his research.

In addition, the questions can be simple or complex. Difficult questions actually consist of several simple questions. Under such conditions, the conduct of scientific research work of higher education applicants is ensured.

Thus, the development of students of higher education independence and the formation of scientific and research abilities and skills is the main goal of modern education. The level of preparedness of a specialist for scientific and research activity depends on how developed his research skills are. It is the institution of higher education that must ensure the training of specialists who will be able to adapt to the conditions and requirements of the labor market, use new technical developments, apply their creative abilities, scientific and research abilities and skills.

The main goal of scientific and research training is the formation of students of higher education readiness and ability to independently, creatively assimilate and rebuild new methods of activity in any sphere of human culture. Posing problematic situations in classroom classes helps students of higher education develop cognitive activity, the ability to conduct independent research, solve certain tasks, put forward scientific hypotheses, that is, it promotes the development of self-organization, self-education, and self-determination, which in turn ensure self-development of the individual. In addition, scientific and research training is a means of forming the production functions of a future specialist, and in modern society, these are necessary conditions for a specialist to be successful.



## 2.6 Audio tools for English practice

Learning languages is essential and invaluable. Languages are a passport to another world. With a language you can get to know and get involved with the culture. It is a sign of respect and creates instant connections. Even if someone speaks your language, to arrive in their country and assume they wish to speak it to you is slightly ignorant. Speaking someone's mother tongue to them creates instant friendships as well as feeling more comfortable around you. A lot of things are lost in translation. There are a lot of idiomatic phrases that cannot be translated because they only make sense in that language. Things like humour and play on words can also only be appreciated in the original language. You can go beneath the and discover the true secrets about the culture [102].

Nowadays it is ordinary for people from different parts of the world to communicate with each other. The language they use is prevalently English. English has become in-built in many aspects of our lives. English is the dominant language of the world. People with good English have serious advantages over those with poor English skills, and these advantages will only get bigger as time passes. People with good English qualify for more job opportunities and higher pay.

The approach to teaching languages is going beyond the traditional four skills of reading, writing, speaking, and listening to that of four modes of communication: reception, production, interaction, and mediation. Taking information, summarising it, and passing it on is an example of what linguists call mediation, and it is a key skill for language learners at all levels. We all have to take information, understand it, and then explain it to others. Although it may be second nature to many, it takes a unique set of skills to pull this off successfully [103].

English is the most commonly spoken language in the world. Today it is possible to find information about almost anything, but most of the information is in the English language. Therefore, if you are unable to read or listen in English well, you have access to only a limited amount of information. If your English is good, you can communicate

with people all over the world. Learning English will make your travel life easier, you can travel abroad without worrying too much about language barrier. This makes English one of the most useful languages to learn.

Many believe that the acquisition of oral language must precede learning to read and write in a second language. Yet, the integration of reading-writing-speaking-listening-thinking may not only enhance, but also, clarify language learning in communicative settings. The developmental process is unique to each and learners develop at their own rates and according to their own particular sequence [104].

Audio material listening is considered to be a key component of learning English. A good piece of audio may increase student motivation as students will want to listen and follow along with the story. Listening activities help students improve pronunciation, comprehension, and build vocabulary. They can be instrumental in supporting language learning and provide learners with the opportunity to listen to authentic conversational.

Listening comprehension plays a key role in both first and second language acquisition, and although out of the four communication skills listening takes up more time than any of the others, it is nevertheless often considered to be the Cinderella of the group in terms of both research and pedagogical practice [105].

Although many overlook its importance in the language acquisition process, listening to authentic audio material is the first and most important strategy in language. It is at the very core of learning a new language, so when making time to study, it is essential to make time for listening.

Despite great attention being paid to various issues of education [107–111], along with different aspects of language learning [112–117], there is a need in a more detailed focus on the concern of using audio tools in a foreign language practice. Subsequently, the purpose of the study is to examine and analyse the key means of audio listening. Due to monitoring and comparative analysis of the internet resources [102–106], the main tools for English practice appear to be the following.

***Listening and speaking***

*British Council.* Here you can find activities to practise your listening skills.

Listening will help you to improve your understanding of the language and your pronunciation. The self-study lessons in this section are written and organised by English level based on the Common European Framework of Reference for languages (CEFR). There are recordings of different situations and interactive exercises that practise the listening skills you need to do well in your studies, to get ahead at work and to communicate in English in your free time. The speakers you will hear are of different nationalities and the recordings are designed to show how English is being used in the world today. Take the free online English test to find out which level to choose. Select your level, from elementary to advanced, and improve your listening skills at your own speed, whenever it is convenient for you. Each lesson includes a preparation task, a short dialogue and listening tasks.

*The English We Speak.* This English learning resource is a section inside the BBC's Learn English website, offering free audio, video and text materials to learners around the world. The section tries to make English interesting for teenagers and young people through audio clips of under three minutes. This is a great chance for the learners to catch up on the very latest English words and phrases. In under 3 minutes, we help you stay ahead of the pack by giving you must have phrases that you can use in your everyday conversation. Amaze your friends, impress your teachers and delight your parents with these fantastic words and phrases. This site is perfect for you if you want to learn real British slang.

*DailyStep English.* With this website, you can improve your listening comprehension skills gradually – from the very beginning of your inspiring foreign language journey to the very end. The first audio lessons for beginners include just a couple of sentences, while the audio clips for advanced learners can be up to two minutes long. Each lesson includes two audio versions, one in British English and one in American English. You get five free lessons, one for each level. If you like the learning method, you will have to buy a lesson plan. The website maximises your learning potential by giving you only a short lesson each day but making sure that you learn it perfectly. Learn to speak English and understand natural English in just ten minutes a day.

*ELLLO (The English Listening Lesson Library Online)*. This is a wonderful place where everything revolves around practicing your English listening comprehension. There are over 3,000 audio clips divided into seven big categories. Among this huge collection, you will find audio lessons with native speakers, short audios with foreign learners speaking English, audio-based grammar lessons and idiom lessons. Most lessons come with audio or video, a transcript, vocabulary support and interactive quizzes. The site has level codes so you can easily find the videos for your level. The lessons are listed by difficulty in grammar and vocabulary. Just listen and learn to improve speaking fluency and pronunciation.

*Listen A Minute*. This is a simple website that includes hundreds of very short listening clips. Each of the audios is followed by a lot of activities to help you master the topic. Just one minute a day is everything you need to improve your listening skills. All you need is to focus on the new words, grammar and pronunciation in these short texts. Doing the online activities, discussion, survey and writing will also be helpful. It is better to listen many times – enough for you to understand everything. The website offers some very short listening – less than a minute, as well as free printable handouts, downloads plus MP3 listening and quizzes. All the recordings are in British English.

*Advanced English Listening*. This is helpful app for learning to listen English and practice English every day. With over 300 lessons based, it includes many levels. The lessons have been carefully selected to provide listening and speaking knowledge. English lessons go from easy to hard, and are very convenient for all levels of learners. With every lesson, there are four parts: transcript, vocabulary (image, text, audio), questions, review about lesson. Features of the app include support listening offline, support google translate, change speed audio, change font size text, share for your friends. The app comprises hundreds of lessons with downloadable audio, transcripts, Google translations, listening comprehension tests and more. You can also download the transcript and exercises of each lesson as a PDF document. This is, in fact, an app for English learners of every level.

*Listen English Daily Practice*. This free app is fantastic if you want a daily dose

of English listening. It is divided into five categories: beginner, intermediate, advanced, British and American English. The app includes listening comprehension exercises, vocabulary lists, subtitles, among other cool features. This is a free application for listening to speak English. All the articles are categorized and divided the level, which means that you can easily start your listening English practice from the level you are comfortable in and work your way through the more advanced level articles and conversations. With preset scenarios that cover almost all the aspects of the daily lives, you will soon find the results of listening English practice effectively affecting your English listening and speaking skills.

*English Listening and Speaking.* This useful English learning app will help you improve listening skills and speak English confidently and fluently. There are many lessons from basic to advanced built into the app to help you develop every English skill you are looking for and achieve many achievements in learning English. You can listen and practice everyday communication by yourself right inside this app. English pronunciation lessons help you understand the principles of pronunciation and practice effectively in the app. You can find a lot of topics for listening practice in the app: daily life, science and technology, shopping, travel, school life, etc. It also includes transcripts, exercises, and games. What makes this app unique is that you can practice your listening skills both online and offline.

*English Listening Step by Step.* This is an free app with more than 1000 audios with test. Each lesson include test and transcript to help you check your listening skill and follow the speaker. If you have any word that make you confuse, you can click on it to translate to your mother language. The listening lessons divide into many grades from beginner English listening, intermediate listening to advance English listening. You can hear English American voice, English British voice or international voice. The lessons comprise many topics: family, self information, food, life style, education, science, business, story listening. Each of the audio clips has a transcript and a listening comprehension quiz. The audios are divided into different levels, and you can choose the variety of English you want to learn.

*English Club TV.* This is a unique educational channel for those who want to

learn and improve their English. Watching English Club TV for 15 minutes a day, the viewers will learn 2000 new words and 100 grammar structures a year. English Club TV's content is not only effective, but also entertaining. For the best learning and watching experience its viewing schedule has been divided into 3 educational blocks: block A is for beginners and elementary learners; block B is for intermediate and upper-intermediate viewers; block C is for advanced learners and English teachers. English Club TV broadcasts different entertaining shows as well as the world's best films and cartoons with subtitles in English.

*Streaming Platforms and Video Resources.* Netflix, Hulu, Disney+, Amazon Prime Video – these four are just a small example of all the streaming platforms available online at the moment. It does not really matter which of them you subscribe to. The important thing is how you use them to get an amazing English listening session. Watch them with subtitles so you can follow along with watching the dialogue. You can always pause and rewind the video if there is something you do not understand. If you want to make the most out of streaming platforms, pick shows originally in English.

### ***Listening and reading***

*Breaking News English.* Free, ready-to-use lesson plans on the latest breaking news. New lessons uploaded twice a week. Each lesson includes a PDF containing all-skills activities, a mini-lesson, 5-speed listening, multi-speed scrolled reading, interactive dictation, online quizzes, etc. The lessons are free. There are 7 levels, from elementary to advanced. Lessons have up to 26 pages of printable activities / handouts. The handouts are readily reproducible. There is a new lesson twice a week. All lessons are based on stories currently in the news – as the world's news breaks. All lessons are also downloadable PDF format. There are 30+ online quizzes for each lesson. Listening files in British and North American English can be downloaded in mp3 format or subscribed to via a podcast. There is graded listening with each lesson. Choose a level on the piece of news you want to read or go directly to the list of news from your level. Thousands of teachers and students say they love using the news lessons.

*IDEA (International Dialects of English Archive).* It was created as the internet's

first archive of primary-source recordings of English-language dialects and accents as heard around the world. IDEA is now the largest archive of its kind. Its recordings are principally in English, are of native speakers, and include both English-language dialects and English spoken in the accents of other languages. Many include brief demonstrations of the speaker's native language too. To find an example of an accent or dialect, use the global map, or the dialects and accents tab on the menu bar. The site is also fully searchable, not just by country, state, and province, but also by characteristics of each speaker, such as ethnicity, age and occupation; even single phrases from transcriptions and phonetics can be searched online. You may conveniently listen to the streaming audio while reading the accompanying transcription and commentary. New recordings, their accompanying transcriptions and scholarly commentaries are added frequently. Each recording includes both a reading and some unscripted speech – about four minutes in all. This site is for advanced learners who are looking for a real challenge.

*TalkEnglish.* To become a fluent English speaker, you must study and master reading, listening, and speaking. The lessons here are structured to give you practice in all three areas at the same time. Listening is an important part of communication. If you do not understand what the other person is saying, then you will not know how to respond. This section was created to give students daily practice on listening. In this English listening section, students can constantly listen to the audio files provided here. There is also question and answers to allow students to gauge how they are doing. The website offers three levels: basic, intermediate and advanced, with 34 audio lessons each. Every lesson is divided into three easy steps: listen to the dialogue, answer the quiz questions and read the dialogue, if you want the extra practice. The goal is to help you learn English speaking so you can speak English fluently.

*Audiobooks.* You are going to love this app, if you enjoy listening to full audiobooks. The selection of books is fantastic, as there are thousands of them. But that is not the only thing the app has to offer. It also allows you to download your favorite audiobooks so you can listen to them offline. If you do not have time to listen to a full story, you can always visit the podcasts section. Whether you are stuck in

traffic, powering through your workout or cramming for an English test – the app puts the most beloved audiobooks at your fingertips. Or if you do not have time for an audiobook you can listen to a podcast instead. Podcasts are like your own personalized radio station, proving a steady stream of topical, fun episodes to enjoy. The app's features include thousands of fantastic, free audiobooks for you to choose from, a carefully curated collection of podcasts to enjoy, offline download perfect for your commute, background and airplay enabled playback, fully customizable sleep timer. Thousands of free audiobooks await.

*VOA (Voice of America) Learning English.* The resource has been devoted to teaching English to students around the world for over six decades. Learning English is VOA's multimedia source of news and information for millions of English learners worldwide. It began as Special English, where the newscasts and features were a primary fixture of VOA's international shortwave broadcasts for more than half a century. In 2014, the line of products was expanded to include more English teaching materials, and the service became known as Learning English. The lessons are divided into beginning, intermediate and advanced levels. They gather national and international news and transform them into lessons you can watch or listen and read at the same time.

*Scientific American Podcasts.* The Scientific American journal has tons of podcast episodes on every scientific topic you could imagine. Most episodes last between 10 to 20 minutes, but there are some that are only a couple of minutes long. Scientific American covers the most important and exciting research, ideas and knowledge in science, health, technology, the environment and society. It is committed to sharing trustworthy knowledge, enhancing our understanding of the world, and advancing social justice. Scientific American reaches more than 10 million people around the world each month through its website, print and digital editions, newsletters and app and millions more through social media and other platforms.

*LearnEnglishFunWay.Com.* The goal in creating this website is to help make learning English as fun and enjoyable as possible. This website is beneficial for beginners and intermediate-level learners, but anyone can benefit from here.



Sometimes all you need is a lot of short stories read by native speakers in slow-but-not-very-slow English. That is exactly what the listening section of this website has to offer. Here you can listen and read the text at the same time, read aloud a paragraph or a whole text, listen again, follow the text, and repeat the reading aloud, trying to imitate natural pronunciation as much as possible. There are not any other features besides the audio and the transcript there, but if you want to learn more English, you can visit the other sections on the site.

### *Listening and writing*

*Speechling*. In the settings box right under dictation practice, choose the variety of English you want to practice, the gender of the speaker and the category/level/topic you want. It has a lot of features to improve your English: 10000's of professional recorded audio from actors of both genders, content for beginners and experts alike, lots of fun games and exercises, synchronized mobile app, tons of offline resources, and best of all – free language coaching. Build your vocabulary with a series of cloze tests, simply fill in the blank. Thousands of sentences available for dictation, from beginner to advanced. As a personal tutoring service, the certified pronunciation coaches give feedback on your speaking. Advanced students can answer a question or describe an image, and get a feedback similar to what a private tutor will provide. As a technology platform, it is available as an educational tool 24/7. The site uses spaced repetition and sophisticated algorithms to let the users practice from thousands of sentences with real human voices from both genders. By breaking down spoken language barriers, it is possible to increase access to education, employment opportunities, and a better quality of life.

*Randall's ESL Cyber Listening Lab*. This superb website is a listening lab for everyone whose main learning focus is listening to English. All the activities included on the site are audio-based. You can choose among different levels of difficulty, as well as categories such as culture, vocabulary and academic English. The website has been providing online English listening comprehension activities for ESL and EFL learners since 1998. The activities focus on everyday English comprehension skills at three levels based on content, voices, vocabulary, and natural speed. A combination of

adult, teenage, and children's voices are included. Randall has created a variety of other ESL listening activities to improve your comprehension, speaking, vocabulary, writing and cultural awareness.

*English Grammar.* The educational website will be the new favourite place for advanced English learners looking for listening exercises designed specifically for this level. Choose the type of listening exercise you want to do and pick a topic from the list. There are lots of online exercises and downloadable worksheets. Exercises can be done on browser, tablets and smartphones. Downloads are available for free and are in PDF Format. This website provides the learners with interactive practice material and online grammar and vocabulary exercises for students and teachers. Listening comprehension exercises for advanced students are available together with multiple choice tests.

Grounding on the above results, the following *conclusions* can be made. Language is a social practice defined by the values of a culture. Learning a language is an opportunity for all language learners to improve their skills. Language practice entails the process of working with language. Language learners practice how to integrate a variety of cognitive skills in order to produce oral communication by imitating what they have learned.

English listening is essential, because for successful communication, you need to speak and listen well. If you understand everything but cannot speak, you can still be perceived as a pleasant conversationalist. But if you only speak and do not understand what they say to you in English, it is worth improving your listening skills. English practice with various audio tools is meant to help you understand the main points of clear, standard speech about everyday or job-related topics. Therefore, using different audio resources in English practice is one of the most natural methods of learning and mastering the language.

## **2.7 Педагогічні умови розвитку готовності викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти до розроблення та застосування екоорієнтованих технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників**

Пріоритетними напрямками сучасної професійної освіти є задоволення освітніх потреб особистості для отримання нею конкретної майбутньої професії. Адже ефективність її професійної підготовки безпосередньо залежить від педагогічних умов, у яких відбувається цей процес.

Аналіз наукових позицій чисельних дослідників щодо визначення поняття «педагогічні умови» дозволяє виокремити провідні положення, важливі для розуміння цього феномена, а саме:

– педагогічні умови безпосередньо виступають як складова педагогічної системи;

– педагогічні умови відображають сукупність потенційних можливостей освітнього (цілеспрямованого, що конструює заходи впливу і взаємодії суб'єктів освіти: зміст, методи, прийоми, форми навчання і виховання, програмно-методичне забезпечення освітнього процесу закладу професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О) і матеріально-просторового (навчальне та технічне обладнання, природно-просторове оточення тощо)) середовища, що позитивно або негативно впливають на його функціонування;

– у структурі педагогічних умов присутні як внутрішні (забезпечують вплив на розвиток особистісної сфери суб'єктів освітнього процесу), так і зовнішні (сприяють формуванню процесуальної складової педагогічної системи) елементи;

– реалізація обґрунтованих педагогічних умов забезпечує розвиток і ефективність функціонування педагогічної системи.

Пріоритетні завдання професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у контексті цілеспрямованого застосування при її здійсненні екоорієнтованих технологій здійснюються відповідно до Державного стандарту професійної (професійно-технічної) освіти шляхом поліпшення навчально-

матеріальної бази ЗП(ПТ)О із залученням сучасного обладнання та навчальної літератури; забезпечення загальної екологічної грамотності викладачів та майбутніх кваліфікованих робітників одночасно з включенням установ ЗП(ПТ)О до мережі Інтернет та локальних інформаційних мереж, тобто посилення педагогічних можливостей складових освітнього середовища закладу при здійсненні організації ефективного цілеспрямованого застосування екоорієнтованих технологій у закладах професійної (професійно-технічної) освіти [118, с. 42].

Таким чином, на основі вищевикладеного можна зробити висновок, що організація цілеспрямованого застосування екоорієнтованих технологій у закладах професійної (професійно-технічної) освіти майбутніх кваліфікованих робітників буде ефективнішою при обґрунтуванні конкретних педагогічних умов її здійснення. Природно, що їх реалізація безпосередньо здійснюється через врахування педагогічних принципів та чинників.

*Отже, під педагогічними умовами організації ефективного застосування екоорієнтованих технологій розуміємо обставини, фактори, пов'язані з освітньою діяльністю викладачів, що спрямовані на підвищення рівня їхньої підготовленості до їх використання у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників.*

Готовність викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти до розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій розглядаємо як *інтегральне утворення особистості, поступовий процес неперервної, активної теоретичної й практичної діяльності викладача, спрямованої на формування знань, розвиток відповідних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників, їхньої стійкої мотивації до розв'язання екологічних, природоохоронних та здоров'язберезувальних завдань у синтезі зі сформованими установками на екоорієнтовану професійну діяльність.*

Підкреслимо, що відібрані педагогічні умови відображають основні компоненти освітнього процесу – зміст, форми, методи, засоби навчання,

педагогічну діяльність викладача, навчально-пізнавальну діяльність здобувачів освіти, контроль навчальних досягнень.

Перша педагогічна умова – *формування позитивної мотивації викладачів до розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій при здійсненні професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників* – закріплює позитивне ставлення тих, хто навчає, до означеної педагогічної діяльності.

Як відомо, мотивація – внутрішня психологічна характеристика особистості, яка знаходить виявлення у зовнішніх проявах, у її ставленні до навколишнього світу, різних видів діяльності. Остання, без мотиву, з низьким рівнем вияву або не здійснюється взагалі, або є вкрай нестійкою. Від того, як відчуває себе викладач у певній ситуації, залежить обсяг зусиль, які він докладає до навчання своєї дисципліни з використанням екоорієнтованих педагогічних технологій. Тому важливо, щоб цей процес викликав у нього інтенсивне внутрішнє прагнення до ефективної праці. Вбачаємо, що процес здійснення професійної підготовки викладачем буде більш інтенсивнішим і результативнішим, якщо він включений до активної діяльності, відповідній зоні його найближчого розвитку, коли здійснення навчання викликатиме позитивні емоції, а педагогічна взаємодія між учасниками освітнього процесу буде довірливою. А однією з головних умов успішного здійснення цієї діяльності, тобто досягнення певних цілей в будь-якій галузі знань, є мотивація, в основі якої знаходяться потреби й інтереси особистості.

Для формування позитивної стійкої мотивації викладачів до ефективного розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій при здійсненні професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників важливо, щоб головним в навчанні здобувачів освіти був якісний аналіз цієї діяльності, тобто врахування всіх позитивних її моментів, успішне просування в освоєнні навчального матеріалу, виявлення причин наявних недоліків, а не лише їх констатація. Цей якісний аналіз повинен спрямовуватися на формування у викладачів адекватної самооцінки своєї роботи, рефлексії, з'ясуванні основних

причин небажання здійснювати власну професійну діяльність і прагнути її мінімізувати, одночасно максимізуючи те, що викликає і підтримує їхню пізнавальну мотивацію [121, с. 122].

Таким чином, позитивна мотивація викладачів до ефективного розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій при здійсненні професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників є важливою умовою для належного рівня здійснення їхньої професійної підготовки, що спонукає до вибору конструктивного способу отримання навчальної інформації на засадах співпраці з викладачем.

У свою чергу, виникає необхідність у вдосконаленні змісту екоорієнтованих педагогічних технологій при здійсненні професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, що зумовило вибір другої педагогічної умови – *екологічна спрямованість змісту предметів професійної підготовки*.

Зміст професійної підготовки найбільш повно відображається та реалізується в навчальній документації, розроблення якої має здійснюватися відповідно до методологічних підходів та дидактичних принципів, що визначають відбір навчальної інформації, її структуру, зміст, взаємозв'язки між елементами під час створення навчальних планів, програм, підручників, навчальних посібників. Це зумовлює реалізацію нових підходів до змістовно-структурних та організаційно-дидактичних засад професійної підготовки майбутніх фахівців, які сприяють розвитку творчої особистості, формуванню її цінностей, екологічної культури.

Як відмічає В. Радкевич, відбір і структурування змісту освіти має ґрунтуватися, з одного боку, на врахуванні результатів аналізу професій, професійних операцій, а з іншого – дидактичних підходів, принципів, критеріїв, а також ціннісних, культурологічних, компетентнісних аспектів професійної діяльності фахівців. Враховуючи те, що викладач формує не лише систему знань і вмінь, а й залучає майбутніх кваліфікованих робітників до проектування та виготовлення якогось кінцевого продукту, саме практична робота, завдяки особливостям навчання, займає домінуючу частину навчального часу на уроці

професійної підготовки. Викладач має її організовувати у тісній співпраці зі здобувачами освіти, розуміючи їхні потреби та інтереси, а отже, взаємодіяти. Цю особливість необхідно враховувати під час відбору екологічно спрямованого змісту професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників [122, с. 42].

Ураховуючи особливості екоорієнтованих педагогічних технологій, зміст навчальної діяльності майбутніх кваліфікованих робітників має ґрунтуватися на діалектико-синергетичних принципах, які дають можливість розрізняти такі стани буття, як: збереження навколишнього середовища, дбайливе ставлення до природних надбань, здійснення природоохоронної діяльності. Саме на засадах власне цих сформованих екологічних норм викладач вибудовує свої взаємини із суб'єктами освітнього процесу. До того ж, зміст навчального матеріалу має спрямовуватися на формування екологічної культури педагога, завданням якого буде гармонійний розвиток своїх вихованців під час цілеспрямованого застосування екоорієнтованих педагогічних технологій при здійсненні професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

Зміст має бути вдосконалено таким чином, щоб сприяти розширенню знань про екологію, методи, прийоми та механізми її забезпечення на суб'єкт-суб'єктній основі, а також допомагати формуванню умінь та навичок здійснення екологічного виховання із врахуванням особливостей суб'єктів освітнього процесу та умов. Зміст має містити знання про суть та особливості екології, принципи її організації, види та їх характеристики; форми поведінки зі збереження навколишнього середовища; стратегії природоохоронної взаємодії; прийоми педагогічного впливу під час взаємодії; особливості налагодження екологічної діяльності із сім'ями здобувачів освіти; бар'єри у екологічному вихованні та способи їх усунення; види екологічних проблем та механізми їх вирішення [120, с. 280].

Тобто, необхідність посилення екологічної спрямованості змісту предметів професійної підготовки передбачає проєктування в цьому напрямі освітнього процесу в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Це зумовлює реалізацію нових підходів до її змістовно-структурних та

організаційних засад, які сприяють формуванню ключових компетентностей особистості.

Екологічна спрямованість закладається протягом індивідуального життєвого досвіду, тобто пов'язана з проблемою життєвого самовизначення, необхідністю своєчасного виявлення здібностей і можливостей особистості, розвитком соціально значущих мотивів її вибору. Це процес розв'язання постійних суперечностей між: інтересами і здібностями особистості до певного виду професійної діяльності; існуючими прагненнями особистості і вимогами до професії, яку отримує здобувач освіти; професійними інтересами та потребами суспільства у компетентних робітничих кадрах тощо.

Особливого значення ця проблема набуває у зв'язку з прийняттям нових Державних стандартів професійної (професійно-технічної) освіти. Сучасному викладачу необхідно вибудовувати освітній процес не тільки як засвоєння знань, умінь і набуття ключових компетентностей, що складають основу навчальної діяльності здобувачів освіти, але і як процес розвитку особистості, прийняття нею моральних, соціальних, родинних та інших цінностей [123, с. 21].

Екологічна спрямованість у науковій літературі визначається також як стійкий інтерес до навчання в поєднанні з суспільною і пізнавальною активністю особистості, що виражається у прагненні і готовності відповідально ставитися до оточуючого середовища (Кошук, 2018). Не можна також не відзначити, що процес екологічної спрямованості відрізняється достатньою складністю, яка визначається впливом багатьох чинників, зокрема до власної структури вона включає як формування соціальної та психологічної готовності викладачів до розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у своїй діяльності, так і систему міжпредметних зв'язків в змісті предметів професійної підготовки.

Тому, суть екологічної спрямованості змісту предметів професійної підготовки закладається в орієнтації завдань, методів і форм її організації на збереження природи. Як відомо, це уявлення є найбільш стійким, що надає сенс навчальній діяльності здобувачів освіти на уроках і у позаурочний час, а це, у



свою чергу, спонукає викладача до пошуку матеріалів, форм і методів їх використання, тобто визначає діалектику взаємодії цілісного розвитку особистості та її особливого, професійного. Тобто, ґрунтуючись на викладених міркуваннях, під екологічною спрямованістю змісту предметів професійної підготовки розуміємо організацію такого процесу навчання, в результаті якого відбувається засвоєння знань, умінь і навичок у обсязі освітньо-професійних програм, але з акцентом на застосування екоорієнтованих педагогічних технологій.

Третя педагогічна умова – *педагогічна інтеграція процесу професійної підготовки*. На основі виявлених тенденцій поняття «інтеграція» розглядається як загальнонауковий феномен, що відображає найбільш загальні і суттєві властивості явищ у різних науках відповідно канонам, уособлюючи найбільш загальні їх властивості і зв'язки.

Усвідомлюючи, що інтеграція – об'єднуючий процес, спрямований на ефективне досягнення цілей, який пов'язаний з формуванням комплексної педагогічної системи, складові елементи якої створюються за принципом взаємодоповнюваності, функціонування і розвитку внутрішніх системних зв'язків, педагогічна інтеграція освітнього процесу надає змогу викладачу здійснювати творчу роботу, допомагає удосконалювати, накопичувати і інтегровано розвивати власні педагогічні знахідки екологічної спрямованості, підвищувати рівень власних умінь працювати з великим обсягом інформації, реалізувати творчі можливості, збільшувати частку самостійної роботи здобувачів освіти, підвищувати темп уроку та його навчальний ефект.

Педагогічна інтеграція освітнього процесу, в свою чергу, потребує інноваційних педагогічних технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників. Таким чином визначено четверту педагогічну умову – *навчально-методичне забезпечення застосування екоорієнтованих педагогічних технологій в опануванні майбутніми кваліфікованими робітниками предметами професійної підготовки*. Відомо, що інновації в освіті, в першу чергу, спрямовані на створення особистості, налаштованої на успіх у будь-якій галузі. Тобто, під

педагогічними технологіями розуміємо цілеспрямовану, усвідомлену зміну педагогічної діяльності через розробку та впровадження в освітній процес викладачами педагогічних нововведень (нового змісту навчання, виховання, управління; нових організаційних форм та ін.). Відповідно, розвиток інноваційних процесів виступає способом забезпечення модернізації освіти, підвищення її якості, ефективності та доступності [119, с. 67].

Необхідний комплекс навчально-методичного забезпечення сприятиме підвищенню якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників; забезпечить цілісність їхньої професійної підготовки в єдності цілей, змісту, методів, форм екоорієнтованих методик і технологій.

Комплекс навчально-методичного забезпечення необхідно розробляти відповідно до методологічних підходів, дидактичних принципів, що сприяє відбору навчального матеріалу і його логічній побудові, використанню інноваційних методик і технологій, спрямованих на професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників.

До комплексу навчально-методичного забезпечення віднесено сукупність документів, наукових, навчальних, методичних матеріалів, що визначають зміст їхньої підготовки, її структуру й результат та встановлюють особливості перебігу навчального процесу із врахуванням тенденцій розвитку освіти.

До нормативної документації нами віднесено Державні стандарти професійної (професійно-технічної) освіти, освітньо-професійні програми підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, вони є основою для розроблення інших складових навчального забезпечення, зокрема навчально-методичних комплексів.

Навчально-методична документація підготовки майбутніх кваліфікованих робітників включає конспекти лекцій, методичні рекомендації до виконання практичних (лабораторних, тренінгових, семінарських) занять, самостійної роботи; програму та методичні рекомендації до проведення виробничих практик; засоби діагностування (тестові завдання, перелік запитань для усного опитування та самоконтролю з дисциплін тощо).

Окреслимо деякі педагогічні екоорієнтовані технології навчання, які найчастіше застосовуються викладачами у циклі професійних дисциплін.

Проектна технологія навчання досить ефективно використовується в освітньому процесі ЗП(ПТ)О. Наприклад, практико-орієнтовані екологічні проекти – їх особливість полягає у попередньому визначенні чіткого, значимого для здобувачів освіти завдання, що має практичний результат, виражений у конкретній формі (підготовка журналу, газети, хрестоматії, відеофільму, комп'ютерної програми, мультимедіа та ін.). Розробка і проведення цього типу проектів вимагає деталізації в опрацюванні завдань, у визначенні функцій його учасників, проміжних та кінцевих результатів. Для цього виду проектів також характерний чіткий контроль його координатора і автора.

Проблемно-пошукові методи навчання (засвоєння знань, вироблення умінь і навичок) також активно застосовуються в процесі пошукової або дослідницької діяльності здобувачів освіти; реалізуються через словесні, наочні і практичні методи навчання, інтерпретовані у напрямі постановки і вирішення конкретної проблемної ситуації.

Зокрема, метод проблемного викладу навчального матеріалу, при якому викладач, використовуючи різноманітні джерела і засоби, перш, ніж викладати матеріал, оголошує проблему, формулює пізнавальне завдання, а потім, розкриваючи систему доказів, порівнюючи декілька точок зору, різні підходи, демонструє спосіб вирішення поставленого завдання. Учні при цьому стають свідками і співучасниками наукового пошуку.

Проблемне навчання спрямоване, в першу чергу, на виклик інтересу здобувачів освіти, створенні ситуацій, в їх усвідомленні та вирішенні у процесі спільної діяльності здобувачів освіти і викладача при оптимальній самостійності перших і під загальним керівництвом другого; воно є активно розвиваючим навчанням, заснованим на організації пошукової діяльності здобувачів освіти, на виявленні та вирішенні ними реальних життєвих або навчальних протиріч. Засадовими елементами цього виду навчання є висунення та обґрунтування

проблеми (складного пізнавального завдання, що представляє теоретичний або практичний інтерес) та шляхів її розв'язання.

Отже, екоорієнтовані педагогічні технології навчання майбутніх кваліфікованих робітників сприяють залученню їх до співпраці та пізнавальної діяльності, дають змогу моделювати різноманітні екологічні ситуації, пов'язані з майбутньою професією, тим самим формуючи навички поведінки у стандартних та нестандартних умовах.

Таким чином, кожна з визначених педагогічних умов спрямована на організацію розвитку готовності педагогів закладу професійної (професійно-технічної) освіти до ефективного цілеспрямованого застосування екоорієнтованих технологій. Водночас, кожна взята окремо умова не може повністю забезпечити ефективність освітнього процесу, і лише їх системна єдність дає змогу успішно здійснювати професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників при застосуванні цих технологій.

## **2.8 Механізм впровадження ключових компетентностей у зміст професійної юридичної освіти в Україні**

Формування культури спілкування людини, її взаємостосунки з іншими людьми, виявлення поваги до людської гідності, індивідуальність і неповторність особистості стає все більш актуальною проблемою щодо морального розвитку нашого суспільства, оскільки цей процес є невід'ємним складником удосконалення стосунків між людьми.

Входження України в світовий освітній простір супроводжується суттєвими змінами в системі освіти. Сучасний розвиток національної освіти характеризується посиленням уваги до особистості того, хто навчається. Саме тому одним зі стратегічних завдань реформування освіти згідно з Законами України «Про освіту» [124], «Про вищу освіту» [125] і Національною доктриною розвитку освіти у XXI ст. [126] є формування освіченої, творчої особистості. Крім того, «важливою ознакою сьогодення виступають інтеграційні процеси, що відбуваються в усіх галузях життєдіяльності людської спільноти» [127, с.6], що також позначається й на освіті. Все це вимагає від педагогів зміни цілей, змісту, методів підготовки фахівця, організаційних форм спільної діяльності викладачів і студентів у процесі професійної підготовки.

Отже, сучасний розвиток людського суспільства й цивілізації висуває до освіти принципово нові завдання. Слід відзначити, що українська педагогічна громадськість на сторінках педагогічної преси все частіше вживає тезу про необхідність запровадження компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутнього фахівця будь-якої галузі, як «важливого шляху модернізації освітньої сфери» [128, с.62]. Тому й у керівних документах, що регламентують розвиток освітніх процесів, компетентнісний підхід визначається серед пріоритетних. Проте компетентнісний підхід виступає предметом широких дискусій освітян країн-учасників організації економічного співробітництва та розвитку.

Спрямованість традиційної системи освіти на засвоєння системи знань на певному етапі розвитку суспільства вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, котре вимагає формування самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти в розв'язанні соціальних, виробничих і економічних завдань, вирішення яких потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності студентів, розвитку їхніх здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання і розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства. «В Україні здійснюються кроки щодо забезпечення прискореного, випереджального інноваційного розвитку освіти, а також створюються умови для самоствердження та самореалізації особистості протягом життя» [129, с.7].

Нині в світі існує три підходи (три моделі), на основі яких можна аналізувати й розбудовувати освітній процес у сучасній школі.

Перший підхід спрямовано на зміну змісту, коли провідним є те, «що викладається»: навчальний план, програми відбивають можливості того, хто навчається, що

Другий підхід до можуть бути реалізовані як під час занять, так і в поза аудиторний час. Реформування сучасного освітнього процесу торкається проблем процесу підготовки, коли провідним стає те, «що відбувається в процесі її здійснення». Цей підхід передбачає аналіз того, що насправді опановується з матеріалу, котрий викладається, тобто реальні явища й процеси, що відбуваються під час підготовки в навчальний і позанавчальний час.

З позицій третього підходу перегляду піддаються кінцеві результати діяльності в процесі професійної підготовки, тобто аналізується низка компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), котрими оволоділи студенти.

Виділення третього підходу пов'язано з тим, що наприкінці ХХ століття найбільш розвинуті країни (Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, деякі країни Східної Європи: Угорщина, Румунія, Молдова, Латвія та інші) ініціювали

грунтовну дискусію, котру було продовжено на міжнародному рівні щодо того, як озброїти майбутнього фахівця необхідними вміннями й знаннями для забезпечення гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається. Як засвідчив аналіз досвіду цих і інших країн, одним із шляхів оновлення змісту освіти й технологій навчання, узгодження їх з сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору виявилася орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід і створення ефективних механізмів його запровадження.

Для розкриття основних наукових положень дослідження компетентнісного підходу до підготовки представника юридичної професії необхідно з'ясувати стан розробленості використання компетентнісного підходу на міжнародному рівні, а також проаналізувати національні його трансформації. Результати дослідження експертів країн Європейського Союзу в цьому напрямі свідчать про те, що для будь-якої країни корисним є порівняння міжнародного й національного досвіду як розвитку освітньої системи в цілому, так і можливостей для запровадження компетентнісного підходу зокрема, оскільки «повне копіювання будь-яких освітніх моделей і феноменів інших країн є непродуктивним; національні моделі освіти мають бути розбудованими, виходячи з національних потреб і особливостей» [130, с.6].

Аналіз наукової літератури [131] свідчить про те, що саме поняття «компетентнісна освіта» виникло в США в процесі вивчення досвіду роботи педагогів. Засноване на кращому практичному досвіді, воно стало результатом численних спроб проаналізувати концептуальну освіту, провідною метою якої є: навчити студентів оволодівати всіма видами компетентностей під час виконання тих або інших завдань, що містять крім стандартних навичок (читання, письмо, орфографію й рахування), ще й вміння самостійного пошуку інформації, необхідної для досягнення мети (таку інформацію частіше треба було здобувати в процесі безпосереднього спостереження або спілкування з людьми, аніж шляхом читання книжок), винахідливість, уміння переконувати, керувати (лідерство) тощо.

Слід відзначити, що стимулом для широкого використання компетентнісного підходу в світі стали вимоги бізнесу й підприємництва. Сучасні працедавці в більшості країн, як правило, не мають претензій до рівня технічних знань випускників вищих навчальних закладів, проте вони часто зауважують, що у випускників немає впевненості й досвіду в процесі інтеграції і застосуванні знань під час прийняття рішень. Саме тому допомогти навчитися знаходити правильні рішення в конкретних ситуаціях: навчальних, життєвих, потім – професійних – є сьогодні одним із провідних завдань освіти [132].

Вплив економічних, соціальних і інших чинників розвитку цивілізації посилювався зацікавленістю суспільства в результатах освіти й спричиняв появу поряд із традиційними (кількість років підготовки, отримання певного ступеня освіти тощо) нових, більш важливих і реальних індикаторів цих результатів.

З позицій компетентнісного підходу саме *компетентності* є тими індикаторами, котрі вможливають визначення й оцінку готовності випускника вищої школи до життя, його подальшого особистого розвитку й активної участі в житті суспільства. Саме розвиток в особистості життєво важливих компетентностей може забезпечити їй можливості реалізації в сучасному інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти тощо [128]. Життєва компетентність особистості, що є «об'єктивним запитом сучасного соціального та індивідуального життя» є інтегративною якісною характеристикою «особистісного мистецтва жити» й має «константні параметри»: вимоги щодо організації і проживання індивідуального життя і засоби, що забезпечують реалізацію цих вимог [133, с.14]

Слід відзначити, що компетентнісний підхід до формування змісту освіти, хоча й породжує безліч дискусій як на міжнародному, так і національному рівні різних країн, виявився новим концептуальним орієнтиром для вищих навчальних закладів зарубіжжя, став «новим поглядом на освітянські проблеми» [124, с.8]. Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок, спрямоване на їх трансформацію в компетентності, сприяє



інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу, перебудовуючи власну діяльність.

Діяльність людини, зокрема засвоєння нею будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, виконуючи які, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває в себе компетентність у тій або іншій галузі життя. Якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною до ефективного функціонування (тобто компетентною) є достатньо широкою, то йдеться про так звані ключові або життєві компетентності, що поширюється на вузьку сферу, наприклад, у рамках певної наукової дисципліни, а отже – можна стверджувати про сформовану предметну або галузеву компетентність.

Таким чином, під компетентністю людини науковці розуміють спеціальним шляхом структуровані системи знань, умінь, навичок і ставлень, що набуваються у процесі підготовки. Ці системи дають змогу визначати, тобто ідентифікувати, і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності. Інакше кажучи, знання фахівця як рівень його обізнаності щодо певних професійних проблем стають усвідомленими й реалізуються у вигляді умінь і навичок здійснення певних професійних функцій, що пов'язано з сформованим позитивним ставленням до них.

Міжнародна комісія Ради Європи в своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання. Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як: здатність ефективно і творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті і в професійних ситуаціях [136].

Сформовані компетентності людина використовує в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов та потреб щодо здійснення різних видів

діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, котрі, на її думку, є найприйнятнішими для виконання певних завдань, а управління власною діяльністю спричиняє підвищення або модифікації рівня компетентності людини. Отже, можна зробити висновок, що компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти, її нижня межа, а рівень компетентності – це рівень діяльності, необхідний і достатній для мінімальної успішності в отриманні передбачуваного результату.

Ми повністю погоджуємося з науковцями, що стверджують про важливість бути сьогодні «не лише кваліфікованим фахівцем, а й, передусім, компетентним» [136, с.93]. Компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що він не лише володіє певними знаннями, уміннями і навичками, що необхідні для його плідної професійної діяльності, а й реалізує їх у своїй праці; завжди саморозвивається та виходить за межі своєї дисципліни; вважає свою професію великою цінністю. Отже, компетентний фахівець виявляє і реалізує свою кваліфікацію як результат оволодіння певними знаннями, уміннями і навичками, що дозволяють виконувати належним чином професійні функції, творчо, виявляючи ініціативність, самостійність у прийнятті рішень щодо професійної діяльності. Саме сформована в процесі професійної підготовки компетентність допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання в його професійній діяльності, що є особливо цінним для нестандартних ситуацій реалізації професійних функцій.

Тому особливу роль у формуванні компетентності особистості майбутнього фахівця відіграє використання компетентнісного підходу до процесу його професійної підготовки. Поняття «підхід» у загальному розумінні означає певну сукупність різноманітних засобів та прийомів, які діють певним чином на когось. У науковому розумінні поняття «підхід» трактується як вихідна позиція, що складає основу дослідницької діяльності. Загальною ідеєю компетентнісного підходу є «компетентнісно-орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях життєдіяльності» [136, с.93].

. Слід відзначити, що готовність українських педагогів до запровадження компетентнісного підходу в систему національної освіти є не тільки декларованою – у проекті державного стандарту основної школи вже зроблено перші кроки до його впровадження, а педагогічна громадськість залучена до обговорення поняття «ключових компетентностей» і механізмів впровадження їх у зміст освіти.

Оскільки йдеться про процес професійної підготовки особистості в умовах вищої освіти, яка «здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ... завершується здобуттям певної кваліфікації» [125, с.1], то одним з результатів освіти й буде набуття людиною компетентностей, що є необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя.

Вивчаючи стан впровадження компетентнісного підходу в національну освіту, фахівці зазначають, що зміст освіти сьогодні недостатньо відповідає потребам суспільства на ринку праці, не спрямований на набуття необхідних життєвих компетентностей. Ті зміни, що відбувалися в галузі освіти України за останні десять років, поглибили переобтяження навчальних програм та підручників фактичним матеріалом, оскільки ще за радянських часів домінував енциклопедичний підхід до структурування змісту освіти.

Одним із шляхів оновлення змісту освіти та узгодження його з сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх запровадження.

Сучасними дослідниками компетентнісний підхід розглядається з точки зору формування ієрархії компетентностей:

- ключові компетентності (міжпредметні та надпредметні) – здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи актуальні індивідуальні та соціальні проблеми. Саме сформованість цих компетентностей

дозволяє фахівцеві творчо підходити до реалізації професійних функцій, знаходити своє місце в суспільстві, само реалізовуватися тощо;

- загально-галузеві компетентності – компетентності, які формуються впродовж засвоєння змісту тієї або іншої освітньої галузі під час навчання, професійної підготовки або безпосередньо під час здійснення професійної діяльності і які відбиваються в розумінні «способу існування» відповідної галузі – тобто, того місця, яке ця галузь займає в суспільстві, а також уміння застосовувати їх на практиці в межах культуродоцільної діяльності для розвитку індивідуальних та соціальних проблем;

- предметні компетентності – складова загально-галузевих компетентностей, які стосуються конкретного предмету, дисципліни, що забезпечують засвоєння конкретних, можливо вузько професійних знань, умінь і навичок здійснення професійних функцій.

Разом з тим, ключові компетентності не складаються просто з набору предметних і галузевих компетентностей – вони інтегрують їх у складну структуру, в якій елементи пов'язані між собою різноманітними зв'язками та відношеннями.

Таким чином, під поняттям «компетентнісний підхід» до професійної підготовки розуміємо спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових, загально-галузевих і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості, що дозволяє діяти творчо під час реалізації професійних функцій. Така характеристика має бути сформована в процесі професійної підготовки й містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості. Найголовніша специфіка застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутнього фахівця полягає в тому, що засвоюються не «готові знання», котрі передає викладач студентам, а «прослідковуються умови походження даного знання» [136, с.94], що усвідомлюються особистістю як власно набуті.

Слід відзначити, що однією з наукових категорій педагогіки вищої школи є модель фахівця, що виступає орієнтиром і певною метою в процесі професійної підготовки. Саме поняття «модель фахівця», на нашу думку, може включати перелік ключових компетентностей, необхідних фахівцеві певної професійної сфери для здійснення на високому рівні професійної діяльності, на що наголошує і В.Шадріков [137]. Модель фахівця являє собою професійно спрямовану особистість, що поєднує в собі загальні вимоги, як носія певної суми знань, а також особливі вимоги, що відбивають специфіку професії. Створення моделі фахівця є потрібним для того, щоб правильно організувати виховання і навчання студентів, забезпечити зміст професійної підготовки фахівців, тобто чітко визначити компоненти, які складають систему, подати зв'язки між компонентами.

Модель фахівця потрібна, насамперед, для того, щоб на її основі розробляти навчальні плани і програми, організувати навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі, тобто вона є структурно-логічною схемою професійної підготовки фахівця і має три основні орієнтири до її створення й удосконалення:

- 1) уявлення про якість фахівця;
- 2) використання методу експертної перевірки;
- 3) ідеї щодо перетворення навчально-виховного процесу.

В моделі фахівця повинні відбиватися ті компетентності, що складають систему «компетентний фахівець». Ця модель компетентного фахівця певної професійної галузі і виступає орієнтиром для організації професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу.

Очевидно, що, незважаючи на актуальність і широке вживання термінів «компетентність» і «компетенція» у педагогічній і психологічній науках, існує безліч різних підходів до їх розуміння і використання, а співвідношення цих двох понять остаточно не визначено. На відміну від компетентності часто вживана дефініція «компетенція» включає поінформованість, деякий ступінь ознайомлення, знання, досвід у певній сфері діяльності особистості. Тому компетентність розглядається нами як системне поняття, як професійно значуща

інтегративна якість особистості, що є інтегративною вже за своєю природою, оскільки вбирає в себе однорідні або близькі знання, вміння і навички, а компетенція — як її складник, як необхідна основа для подальшого формування і розвитку компетентності.

Слід відзначити, що компетентнісний підхід до освіти тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами, оскільки торкається особистості того, хто навчається, і може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретною особистістю певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно для всіх, у суб'єктивні надбання окремої особистості, які можна оцінити.

Трансформація змісту освіти, насамперед, визначається принципово іншим підходом до її відбору й структурування, які мають бути підпорядковані кінцевому результату освітнього процесу: набуття компетентностей. Це потребує запровадження відповідної системи змін у змісті освіти, а саме: 1) визначення переліку ключових компетентностей; 2) визначення змісту (напрямів набуття) кожної з них; 3) ідентифікація їх з окремими освітніми галузями, а потім – з окремими дисциплінами (визначення переліку і змісту галузевих і предметних компетентностей); 4) відбір змісту предмета, який може забезпечити формування всієї системи компетентностей; 5) встановлення рівня сформованості компетентностей на кожному етапі й кожній стадії навчання; 6) розробка системи контролю та корекції процесу формування компетентностей того, хто навчається.

Ключова компетентність, на думку педагогів, є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок певного рівня, що можуть бути застосовані в широкій сфері діяльності людини. Вона може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми.

З точки зору вимог до рівня підготовки випускників вищої школи ключові компетентності є інтегральними характеристиками якості підготовки студентів, пов'язані з їх здатністю цільового осмислення застосування комплексу знань, умінь, навичок, ставлень щодо певного міждисциплінарного кола проблем. Вони відбивають предметно – діяльнісний складник вищої освіти і покликані забезпечити комплексне досягнення її цілей.

Визначаючи перспективи використання компетентнісного підходу до вищої освіти, зауважимо, що потреба його запровадження в сучасній вищій освіті підсилює актуальність подальших теоретичних розробок проблеми компетентностей, осмислення їх структури, змісту, ролі в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. Як вказують науковці, важливими є також спроби визначення переліку компетентностей у рамках освітніх галузей і предметів і будь-яких спроб реалізації цього підходу в практиці професійної підготовки.

Для дослідження проблеми формування професійної іншомовної компетентності перспективним є той аспект, що в сучасності компетентнісний підхід широко застосовується до професійної підготовки спеціалістів. У зв'язку з цим, необхідно звернутися до визначення й характеристики такого поняття як професійна компетентність.

Отже, зміст професійної компетентності, характеризується процесуальними і результативними показниками й визначає професійну компетентність фахівця як здатність та готовність виконувати особисту професійну діяльність .

Формування професійної компетентності, де професійна діяльність стає провідною мотивуючою силою особистого саморозвитку, відбувається під час засвоєння особистістю певних форм поведінки й діяльності. Однак, ці засвоєні форми поведінки закріплюються й стають сталими тільки тоді, коли вони перетворюються для людини на засоби реалізації певних мотивів, прагнень. При цьому виникає своєрідний сплав цих мотивів з відповідними формами поведінки, що і знаменує ставлення сталої якості особистості.

Незважаючи на різноманіття значеннєвих відтінків, вкладених авторами в поняття «підготовка до юридичної діяльності» взагалі чи будь-якого з її аспектів, усіх їх поєднує розуміння терміна підготовка як процесу формування, удосконалення знань, умінь, навичок, якостей особистості, необхідних для виконання юридичної діяльності, здійснюваної під час навчання, самоосвіти або професійної діяльності.

Безсумнівно, важливим періодом у підготовці юриста до професійної діяльності є період підготовки в вищому юридичному навчальному закладі, де закладаються теоретичні і практичні основи готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, інакше кажучи в процесі його професійної підготовки, що забезпечує сукупність спеціальних знань, навичок і вмінь, що дозволяють виконувати роботу у визначеній галузі діяльності. Фахівець з вищою освітою – це особистість, котра володіє знанням (усвідомленням) сутності своєї діяльності, орієнтується в інваріантних характеристиках відповідних явищ і вміє виявляти і перетворювати їх у кожному конкретному випадку і, що найголовніше, ця особистість спроможна передбачати і прогнозувати глибинні зміни і завдання, засоби їх вирішення .

У євроінтеграційному поступі України юридична наука й освіта набувають надзвичайної важливості, оскільки від їхнього рівня розвитку залежить реалізація таких важливих завдань, як здійснення правової реформи, адаптація законодавства України до законодавства ЄС, створення ефективної правової системи і громадянського суспільства, підвищення якості законотворчої і правозастосовної діяльності, що, в свою чергу, сприятиме утвердженню України як високорозвиненої, соціальної за своєю сутністю, демократичної, правової держави, в якій визнається і діє принцип верховенства права .

Завдання професійної юридичної освіти полягає в тому, щоб навчити студентів – майбутніх юристів юридичної технології, вміню розбиратися в структурі права, способах юридичної техніки, розв'язанню на цій основі питань юридичної кваліфікації. Проте, як зауважують науковці, провідна мета полягає в формуванні світоглядної позиції юриста, що заснована на сприйнятті,



усвідомленні й осмисленні всього багатства юридичної думки й накопиченню правового досвіду.

Етап вищої освіти в формуванні професійної компетентності вимагає вироблення певної системи професійної підготовки фахівця-юриста нового типу. Мета професійної підготовки представника юридичної галузі виступає як проект дій і очікуваний результат, що визначають характер і систему, упорядкованість, зміст форм, методів і технологій різних етапів становлення юристів.

Професійна підготовка юристів – це феномен дійсності, що є процесом оволодіння системою професійних юридичних знань», основних умінь (аналітико-діагностичних, організаційних, конструктивних, комунікативних) і навичок, «досвідом практичної юридичної діяльності, громадських, світоглядних і професійно значущих особистих якостей.

Підготовка студентів на правничих факультетах або у вищих навчальних закладах юридичного профілю має будуватися з урахуванням соціального замовлення та бути максимально спрямованою на майбутні фахові потреби правника, формувати такий високий рівень професійної та загальної культури, фахової компетентності, який дозволить підтримувати високий професіоналізм у будь-якій сфері юридичної діяльності на рівні зростаючих вимог суспільства, професійної корпорації, споживачів професійних правничих послуг.

Змінюється не тільки зміст, структура вищої освіти, але й форми. Проте, як зауважують науковці, створення інноваційного освітньо-виховного середовища неможливе без внесення якісно нового змісту у вищу професійну освіту правника, без оптимізації кадрово-педагогічного потенціалу, підвищення рівня науково-методичного забезпечення навчального процесу, впровадження інноваційних технологій і методик викладання, оволодіння дослідно-експериментальними видами діяльності .

Процес професійної підготовки майбутнього представника юридичної галузі є інтегративним, оскільки його стрижнем є формування професійної компетентності особистості юриста, що, є показником професійної практичної діяльності юриста, його майстерності й включає такі елементи

- пізнавальна (інформаційна) компетентність, що передбачає наявність визначених знань, умінь і навичок, необхідних для виконання професійного обов'язку, постійне їх оновлення, вдосконалення;
- нормативна компетентність, котра включає об'єм повноважень (прав і обов'язків), а також відповідальність юриста;
- функціональна компетентність, що передбачає здатність юриста виконувати професійні обов'язки відповідно до функцій і завдань організації на основі правового досвіду – особистого, колективного, територіального;
- особистісна (самооцінна) компетентність, що передбачає усвідомлення юристом свого призначення, оцінку своїх професійних здібностей, самокритичність, здатність до самоаналізу своїх професійних якостей з метою подолання негативних характеристик .

Дослідники професійної юридичної діяльності визначають, що вона характеризується високою інтелектуальністю, моральністю, психологічною насиченістю тощо. А застосування компетентнісного підходу до юридичної освіти дозволяє розкрити результат освіти через сукупність різного виду компетенцій, що забезпечують необхідний рівень професіоналізму особистості і діяльності випускників юридичного навчального закладу.

Інтегративність професійної підготовки представника юридичної професії обумовлена професійною спрямованістю (орієнтуванням) змісту всіх предметів, що вивчаються у вищому юридичному навчальному закладі. Всі дисципліни є об'єднаними в два блоки (загальні предмети і спеціальні предмети), кожний з яких, в свою чергу, має в своєму складі по два структурних компоненти.

Так, блок загальногуманітарних і соціально економічних дисциплін, що охоплює філософію, іноземну мову, українську мову і культуру мовлення, логіку, культурологію, історію, соціологію, політологію, економіку і фізичну культуру, спрямований на розвиток нової парадигми професійного мислення студентів, що виражається в усвідомленні ними космопланетарної сутності людської особистості. Культурологічні дисципліни цього циклу допомагають майбутньому юристу зрозуміти взаємозв'язок і взаємодію історії культури,

права, залежність концепції права від соціокультурних і етичних особливостей країн і народів.

Блок загальних математичних і природничо-наукових дисциплін представлений такими дисциплінами як інформатика і математика, концепції сучасного природознавства.

Загальнопрофесійні дисципліни (теорія держави і права, історія політичних і правових вчень, історія держави і права зарубіжних країн, конституційне право України, різні галузі права) вивчаються як основна наука в здобутті майбутньої професії юриста.

Дисципліни спеціалізації (сімейне право, кримінологія, правоохоронні органи, прокурорський нагляд тощо) сприяють засвоєнню студентами майбутньої спеціалізації.

Отже, оволодіння всіма дисциплінами, що передбачені стандартом вищої юридичної освіти, в умовах вищого юридичного навчального закладу, повинно забезпечувати формування професійної компетентності юриста.

Сучасна провідна мета вищої юридичної освіти полягає в тому, щоб в результаті навчання в вищому юридичному навчальному закладі спеціаліст вищої юридичної кваліфікації володів професійним потенціалом, що забезпечив би йому не тільки можливість розв'язання рутинних практичних завдань на певному рівні посадових обов'язків, але й професійне самовдосконалювання, уміння вирішувати нові завдання в галузі професійної діяльності від початку професійної кар'єри до її закінчення.

Оскільки перелік вимог з усіх навчальних дисциплін освітнього стандарту є вельми широким, наведемо лише загальні вимоги до рівня підготовки випускника, що багато в чому збігаються з ключовими компетентностями спеціаліста в галузі права. Отже, в процесі професійної підготовки майбутній юрист повинен ознайомлюватися з вченнями в галузі гуманітарних і соціально-економічних наук, бути здатним науково аналізувати соціально значимі проблеми і процеси, вміти використовувати методи цих наук у різних видах професійної і соціальної діяльності:

- знати Конституцію України, етичні і правові норми, які регулюють відношення людини до людини і суспільства, навколишнього середовища, вміння враховувати їх при розробці екологічних і соціальних проєктів;
- мати цілісне уявлення про процеси і явища, які відбуваються в живій і неживій природі, розуміти можливості сучасних і наукових методів пізнання природи і володіти ними на рівні, який необхідний для вирішення задач, що виникають при виконанні професійних функцій;
- бути здатним вести діяльність в іншомовному середовищі;
- мати наукове знання про здоровий спосіб життя, володіти вміннями і навичками фізичного самовдосконалення;
- володіти культурою мислення і мистецтвом аналізу, знати його загальні закони і вміти у письмовій і усній формі вірно (логічно) їх будувати;
- вміти на науковій основі організувати свою працю, володіти комп'ютерними методами збору, зберігання і обробки інформації, що використовуються у сфері його професійної діяльності
- бути здатним в умовах розвитку науки і змін соціальної політики переоцінити накопичений досвід, вміти набувати нові знання за допомогою сучасних інформаційно освітніх технологій;
- розуміти сутність і соціальне значення своєї майбутньої професії, провідні проблеми дисципліни, що визначають конкретну галузь його діяльності, бачити її взаємозв'язок у цілісній системі знань;
- бути здібним у професійній сфері, на основі системного підходу будувати і використовувати модель для опису і програмування різних явищ, здійснювати їх якісний і кількісний аналіз;
- бути готовим до зміни виду і характеру своєї професійної діяльності, роботи над міждисциплінарними проєктами.

Проте, як наголошують дослідники і засвідчує власний досвід викладацької діяльності в вищому юридичному навчальному закладі, на практиці часто спостерігається розбіжність між змістом професійної підготовки майбутніх

представників юридичної галузі та основними характеристиками використання іноземної мови. Так, викладання іноземної мови, як правило, відокремлено від навчання професійної діяльності студента, а включення в методичні посібники текстів з професійної тематики можна вважати лише зовнішньою реалізацією принципу зв'язку мовного і професійного навчання. Оволодіння іноземною мовою студентами

## **2.9 Інноваційні методики викладання лекцій у вищих навчальних закладах України під час воєнного стану**

Широкомасштабне воєнне вторгнення Росії в Україну (так називаємо в Росії « СВО на Україне» почалось приблизно о 5 ранку за київським часом. Президент України В. Зеленський підписал Указ №64/2022 «Про введення воєнного стану в Україні». Згідного цього указу з 5:30 ранку 24 лютого 2022 в Україні введено воєнний стан, який діє до теперішнього часу. МОН України закликає залишатися вдома здобувачів та викладачів вищі навчальних закладів (ВНЗ) вдома та зберігати спокій. Освітній процес у ВНЗ України призупиняється. З 4.04.2022 р. усі ВНЗ України переводяться на дистанційну форму навчання. 6.07.2022 р. МОН України надало рекомендації до організації навчального року 2022/2023 рр. Згідно цих рекомендацій заклад освіти самостійно має визначати форму навчання: дистанційну або змішану (оф-лайн та он-лайн).

На фоні воєнної агресії з боку Росії освітня сфера має постійно трансформуватися аби забезпечити доступ до навчального процесу усім його учасникам: здобувачам та викладачам ВНЗ. Це пов'язано з тим, що заняття постійно перериваються повітряними тривогами або взагалі неможливі деякий час через аварійне відключення електроенергії в результаті ракетних обстрілів об'єктів критичної інфраструктури.

Незалежно від форми навчання (дистанційна або змішана) у ВНЗ лекції завжди проводять у режимі он-лайн. Лекція у сучасній дидактиці розглядається як одна з основних і провідних форм викладання у вищій школі. [138] Лекція покликана формувати і розвивати методологічне, науково – професійне мислення здобувачів і їхню загальну культуру. При цьому лекція має професійно орієнтований характер, що опосередковано впливає на формування ставлення здобувачів до майбутньої практичної діяльності, виробляє синтетичний спосіб освоєння системи знань з філософсько-гносеологічними можливостями самостійного пізнання професійних явищ. Лекція одночасно є засобом

безперервного управління пізнавальною діяльністю здобувачів та формою подання навчальної інформації. Її головна мета – формування орієнтовної основи для подальшого засвоєння здобувачами навчального матеріалу.

На сучасному етапі розвитку дидактики вищої школи виділяють декілька видів лекцій. За загальною метою: навчальні, агітаційні, виховні, освітні, розвиваючі. За науковим рівнем: академічні, популярні. За дидактичним завданням: вступні, установчі, поточні, заключно – узагальнюючі, підсумкові, оглядові, методологічні, інструктивні, загально - предметні, лекції – інформації, лекції – консультації, лекції візуалізації. За способом викладення матеріалу: бінарні, лекції з раніше запланованими помилками, лекції – конференції, лекції – діалоги, проблемні. [139]

Сучасні виклики до навчального процесу у ВНЗ України приводять до того, що самостійна робота та самопідготовка здобувачів стає дуже актуальною, тому при викладанні лекцій треба використовувати інноваційні методики, особливостями яких є:

- мобілізація мислення, знань, умінь і навичок здобувачів;
- самостійність навчання та прийняття рішень здобувачів
- постійна взаємодія викладача і здобувачів
- Можливість опрацювання великого масиву інформації. [140]

Все це орієнтує викладача на перехід від педагогічного традиціоналізму до впровадження нових інноваційних форм і методів проведення лекційного заняття. З цією метою доцільно запровадити читання інтерактивної лекції замість традиційної, яка має інформаційний характер і побудована переважно на творчі активності викладача. Інтерактивна лекція дозволяє поєднати керівну роль викладача з високою активністю здобувачів на основі використання сучасних інтерактивних технологій. На відміну від традиційної, інтерактивна лекція зводить до мінімуму монолог викладача, надає перевагу діалогу лектора і здобувача, під час якого здобувачі поступово набувають необхідних знань. Інтерактивна лекція має здебільшого проблемний та пошуковий характер.

Лектор ставить проблему перед студентами і особисто допомагає їм самостійно працювати в напрямі її розв'язання, консультує в пошуку рішення. [141]

Міні - лекція проводиться викладачем на початку будь - якого виду аудиторних занять (семінарського, практичного або лабораторного) протягом 10 або 20 хвилин по темі, що вивчається є надання студентам необхідної інформації з тих чи інших питань в обмежений час. Лектор викладає матеріал користуючись наочними засобами, на яких наведені дані, що допомагають краще запам'ятовувати матеріал. Зміст матеріалу міні – лекції має бути закріплений у подальших вправах, дискусіях тощо. [142]

Лекція – конференція проводиться за схемою наукових конференцій. Складається із заздалегідь поставленої проблеми і системи доповідей (до 5 – 10 хвилин) з кожного питання, що висвітлює проблему. Функція викладача полягає у керуванні підготовкою таких доповідей до лекції. Такий вид лекцій, з одного боку, значно підвищує роль самопідготовки.

Лекція – прес – конференція. Лектор називає тему і просить ставити йому запитання. На початку лекції студенти мають формулювати запитання за темою, які лектор протягом декількох хвилин аналізує і дає змістовні відповіді. При досить високому рівні підготовленості аудиторії висвітлення запитань може відбуватися за участю найсильніших студентів. Основа мета лекції – прес – конференції в кінці теми або розділу підведення підсумків, визначення рівня розвитку засвоєного матеріалу. Таку лекцію можна провести після закінчення всього курсу з метою обговорення перспектив використання теоретичних знань на практиці, вирішення завдань засвоєння подальших навчальних дисциплін, визначення майбутньої професійної діяльності.

Лекція – прес – конференція в середині теми чи курсу має привернути увагу до основних питань змісту навчальної дисципліни, скласти уявлення викладача про рівень засвоєння матеріалу та систематизацію знань здобувачів. Лекція – прес – конференція в середині теми або курсу спрямована на зосередження уваги студентів на головних моментах змісту навчального



матеріалу, уточнення уявлень викладача про ступень засвоєння матеріалу, систематизацію знань здобувачів. [143]

Лекція – бесіда передбачає контакт лектора з аудиторією і звертає увагу здобувачів на найбільш важливі питання теми, визначає зміст, методику і темп викладу навчального матеріалу, враховуючи рівень підготовленості здобувачів. Під час такої лекції викладач сам повинен ставити запитання здобувачам, щоб почути їх відповіді, викладення їх позицій. Таким чином створюється підґрунтя для обміну думками та бесіди. Особливістю лекції – бесіди є те, що викладач виступає в ролі інформатора, і в ролі співбесідника, який направляє хід діалогу зустрічними питаннями. За умов, коли аудиторія нечисленна, така лекція є досить ефективною. [144]

Лекція – бесіда є найбільш поширеною і порівняно простою формою активного залучення здобувачів до навчального процесу. Така лекція передбачає контакт викладача з аудиторією. Під час лекції – бесіди слухачів можна залучити проблемними запитаннями. Здобувачі продумують відповіді на запитання і мають можливість самостійно перейти до висновків чи узагальнень, що підвищує інтерес і ступінь сприйняття матеріалу.

Лекція – дискусія може починатися запитаннями здобувачів, які вони ставлять протягом занять. Викладач створює доброзичливу атмосферу для дискусії, реалізуючи функції її учасника, організатора. Дискусія може займати як всю лекцію так і бути лише її складовою. Головною умовою ефективності цієї лекції є активність студентів під час дискусії. На початку зустрічі лектор робить короткий вступ, а потім йде не просто розмова зі здобувачами, а бесіда, дискусія.

Лекція – діалог. Під час такої лекції моделюються реальні ситуації обговорення теоретичних і практичних питань. Під час лекції викладач у процесі викладу матеріалу не лише використовує відповіді здобувачів на запитання, але й організовує вільний обмін думками. Позитивним є те, що здобувачі погодяться з поглядами викладача та з великим задоволенням входять до дискусії ніж під час бесіди. Це дозволяє викладачеві бачити наскільки ефективно здобувачі використовують отримані знання входять до дискусії.

Лекція – консультація. Проходить за типом «запитання - відповідь». Лектор відповідає на запитання теми всієї дисципліни. Також лекція - консультація може проходити за типом «запитання – відповідь - дискусія». Тоді ведеться дискусія і пошук відповіді на поставлене питання.

Основним змістом лекції – консультації є роз'яснення окремих, найбільш складних або практично значущих питань навчальної програми. Залежно від теми і конкретних дидактичних завдань лекції – консультації можуть відігравати в навчальному процесі як допоміжну так і самостійну роль. Такі лекції застосовуються:

- для інформування студентів, що до виконання індивідуальних завдань, самостійної роботи, курсових і дипломних робіт;
- перед проходження навчальної, виробничої та інших видів практики;
- для більш докладного розгляду питань, які були недостатньо або зовсім не освітлені в лекціях або при проведенні інших видів занять;
- з метою надання студентам методичної допомоги в самостійній роботі, у підготовці їх до виконання семінарських і практичних завдань, до написання рефератів або випускних робіт, складання іспитів і заліків.
- Для роз'яснення питань і матеріалів, які здобувачі вивчали самостійно без проведення лекцій та інших видів занять.

Лекція – консультація складається з трьох частин:

- у першій частині після короткого вступу викладач розглядає загальні питання теми;
- друга частина заняття складається з відповідей на усі запитання, обміну думками;
- в кінці заняття викладач узагальнює розглянуті матеріали , робить загальний висновок.

Особливість лекції – консультації полягає в тому, що 70% і більше навчального часу відводиться для відповіді викладача на запитання здобувачів. Для більш компактного і змістового проведення лекції – консультації запитання доцільно зібрати заздалегідь. Це дає змогу здобувачам краще усвідомити, які запитання

для них є найбільш важливими. Така лекція проводиться з практичних тем або з тем з практичною спрямованістю. Лектор викладає основні моменти, а потім здобувачі задають запитання. У кінці лекції викладач підводить підсумки. [145]

Кінолекція допомагає розвитку наочно образного мислення у здобувачів.

Лектор здійснює підбір необхідних кіно – та відео матеріалів з теми, що вивчається. Перед початком огляду здобувачам доводиться теоретичний матеріал, під час огляду кіно – та відео матеріалів лектор коментує події, що відбуваються на екрані.

Відеолекція може бути записана і використана для навчального процесу. Може бути сформований банк або пакет документальних відео лекції. Відеолекція має такий же план, як і звичайна аудиторна лекція. У вступній частині відео лекції мають бути поставлені завдання вивчення дисципліни або розділу. Тут можна дати рекомендації до роботи із запропонованим посібником. Для кращого засвоєння матеріалу відеолекція може бути розбита на окремі частини 10 – 15 хвилин. Як правило в межах однієї теми можна виділити декілька акцентів, які привертають увагу глядача.

З дотриманням авторських прав і прийнятого порядку цитування і посилань у відео лекцію включають:

- кіно – і відео зйомки різних дослідів, що проводяться у навчальних лабораторіях
- зйомки сучасних технологічних процесів на реальних виробничих підприємствах або в науково дослідних інститутах;
- фрагменти з навчальних, науково пізнавальних, документальних кінофільмів, матеріали які доступні у мережі інтернет;
- фрагменти виступів відомих учених, політиків, інтерв'ю зі співробітниками науково - дослідних інститутів, думки інших викладачів
- демонстраційні моделі фізичних, хімічних, технологічних та інших процесів;
- матеріальну частину (засоби, обладнання, машини, прилади тощо), фотографії, ілюстрації, графіки;

- зразки комп'ютерних робіт з необхідними коментарями та вказівками.

Види відеолекцій:

Документальні відеолекції – традиційні лекції, які записані у ВНЗ у звичайних аудиторіях. За своїми педагогічними параметрами, подібна лекція, як правило поступається живій лекції в аудиторії. До її переваг відносять можливість неоднаровного відтворення індивідуальним користувачем в домашніх умовах.

Студійні відео лекції записані у відео студіях. Таку лекцію допомагає створювати режисер або інший фахівець.

Постановчі відео лекції поставлені за певним сценарієм (а не лише конспектом лекції) з урахуванням сприйняття телепродукції здобувачами. Для створення такої лекції необхідний творчий колектив розробників. До нього можуть входити викладач, дизайнер, фахівець з комп'ютерного монтажу відео матеріалів, режисер та телеоператор. [146]

Різні форми відеолекцій створюються з дисципліни в цілому або з її окремих, найбільш важких для засвоєння розділів. Такі лекції є засобами активізації, організації та управлінням пізнавальною здобувачів.

Слайд – лекція використовуються у навчальному процесі поряд з відео - та кінолекціями але вони простіші за виконанням. Вони є записом закадрового голосу викладача, що супроводжується показам набору слайдів.

Слайд – лекція величезне методичне значення має постановка аудіо супроводу. Тому що у мові кожної людини її емоційний стан позначається в цілій гамі виразних моментів – в інтонаціях, ритмі, темпі, паузах підвищеннях і пониженнях голосу та ін. Письмова та усна мова виконують різні функції. Письмова мова, як правило, вимагає більш систематичного, педантичного, логічно зв'язаного викладу.

Грамотично провальне читання викладачем тексту дозволяє краще засвоїти матеріал представлений на слайдах.

З дидактичного, психологічного і емоційного погляду слайд – лекції необхідною є присутність викладача на екрані. Особливо тоді, коли створена

проблемна ситуація або коли необхідно виділити моменти вирішення наукової проблеми.

Лекція – візуалізація (лекція - презентація) виникла як результат пошуку нових можливостей реалізації принципу наочності викладач на такій лекції використовує демонстраційні матеріали, форми наочності, які не лише доповнюють словесну інформацію, а й самі виступають носіями змістової інформації.

Така лекція являє собою передачу усної інформації, перетвореної на візуальну форму технічними засобами навчання. Викладач широко використовує такі форми наочності, які самі виступають носіями змістової інформації.

Для такої лекції характерним є широке використання так званих «опорних сигналів», коли вся інформація кодується у вигляді певних символів, знаків, а потім викладач коментує їх функціональні й системні взаємозв'язки.

Підготовка до такої лекції полягає у реконструюванні змісту лекції або її частини у візуальну форму для подання здобувачам через технічні засоби. Читання її зводиться до вільного, розгорнутого коментування підготованих матеріалів. У візуальній лекції важлива логіка, ритм подачі матеріалу, його дозування, майстерність і стиль спілкування викладача з аудиторією. Протягом такої лекції викладач може продемонструвати та прокоментувати приблизно від 30 до 50 слайдів.

Завдяки використанню можливостей мультимедійних технологій не лише досягається висока наочність лекції, а й створюється принципове нове і своєрідне науково – дослідницьке середовище, яке сприяє розвитку творчих індивідуальних здібностей здобувачів, що спрямовано на досягнення позитивного результату.

Організація лекцій - візуалізації полягає в тому, що на початку курсу здобувач отримує електронну версію конспекту. При такому підході він має можливість раніше опрацювати матеріал лекції, визначити незрозумілі моменти та уточнити їх під час лекції. На самій лекції він звільняється від трудомісткого процесу конспектування і може зосередитись на суті навчального матеріалу.

Бінарна лекція або лекція – дискурс є продовженням і розвитком викладу матеріалу у діалозі двох викладачів. Моделюються реальні ситуації обговорення теоретичних і практичних питань двома викладачами.

Зміст такої лекції будується на основі проблемності – обговорення викладачами дискусійних або паралельних поглядів, позицій, теорії тощо.

Таку лекцію проводять два викладачі. Головною умовою впровадження такої лекції є педагогічна майстерність викладачів, яка передбачає високий рівень професійної компетентності, здатність до творчості, розвинені педагогічні здібності, володіння основами педагогічної техніки.

Перевагами такої лекції є актуалізація наявних у студентів знань, необхідних до розуміння діалогу, створення проблемної ситуації показ системи доказовості тощо. Наявність двох лекторів змушує порівнювати різні погляди, приймати участь якусь з них чи формувати власну. На такій лекції виховується культура дискусії, вміння вести діалог сучасного пошуку і приймати рішення.

Преваги бінарної лекції дозволяють стверджувати, що на сьогодні це один з перспективних методів викладання у вищій школі. [147]

Застосування розглянутих інноваційних методик при викладанні лекції в режимі он-лайн під час воєнного стану в Україні сприяє ефективному засвоєнню теоретичного матеріалу, допомагає отриманню практичних навичок та активізують самостійну роботу здобувачів вищих навчальних закладів.

## 2.10 Теоретико-методологічні засади формування готовності фахівців у сфері міжнародних відносин до міжкультурної комунікації

Сучасні глобальні суспільно-політичні й економічні зміни викликають значний інтерес до культури інших народів як визначальної умови реалізації творчого потенціалу особистості і суспільства, форми ствердження самобутності народу й основи духовного здоров'я нації, міжкультурних контактів, що розвиваються сьогодні у специфічному культурно-інтеграційному і соціально-психологічному контексті.

У зв'язку з цим звернення до міжкультурної комунікації як домінантної реалії сучасного світу потребує з'ясування низки питань, пов'язаних із загальнотеоретичними аспектами, передусім феноменологічного плану, зокрема через розкриття змісту і співвіднесеності таких термінів, як: «культура», «комунікація», «спілкування».

Зауважимо, у сучасних гуманітарних науках поняття «культура» належить до фундаментальних. Однак у науковій літературі зустрічаються різноманітні трактування означеного феномена, жодне з яких на сьогодні не є загальноприйнятим.

Так, у довідкових джерелах «культура» [від лат. *cultura* – обробіток, догляд, виховання, освіта, поклоніння] висвітлюється як багатозначна дефініція, а саме:

1) все, що створене людським суспільством та існує завдяки фізичній і розумовій праці людей, на відміну від явищ природи;

2) сукупність досягнень суспільства в науці, мистецтві, в організації державного й суспільного життя в кожному історичному епоху;

3) ступінь досконалості, досягнутий в опануванні тієї чи іншої галузі знання або діяльності;

4) розведення, вирощування, обробіток [169, с. 202].

Новий тлумачний словник української мови дає таке визначення культури:

- сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії; рівень розвитку суспільства у певну епоху; те, що створюється для задоволення духовних потреб людини;

- освіченість, вихованість;

- рівень, ступінь досконалості якої-небудь галузі господарської або розумової діяльності [189, с. 33].

У філософському енциклопедичному словнику культура визначається як «специфічний спосіб організації і розвитку життєдіяльності, репрезентований у продуктах матеріальної і духовної праці, в системі соціальних норм і настанов, у духовних цінностях, у сукупності стосунків людей до природи, між собою і до самих себе» [218, с. 292].

За українським педагогічним словником культура трактується як «сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються у результатах продуктивної діяльності. У вузькому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, вузи, клуби, творчі спілки, товариства тощо). Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності» [215, с. 182].

Слід відзначити, що етимологія терміна «культура» розглядається в роботах вітчизняних і зарубіжних авторів (С. Артановський, М. Вебер, Е. Гідденс, Г. Захарова, М. Каган, К. Клакхон, А. Кребер, В. Кремень, Ю. Лотман, Е. Маркарян, Н. Паперна, Н. Розов, Е. Сепір, П. Сорокін та ін.) в межах різних наук: аксіології, антропології, етнології, історії, лінгвістики, соціології, філософії та ін. До речі, вперше використав поняття «культура» як самостійний термін у 1684р. німецький філософ С. Пудендорф для визначення духовного світу людини.



У науковій літературі здебільшого домінують дефініції культури аксіологічного характеру, де підвалиною будь-якої культури визначається цінність. Зважаючи на це вважаємо за необхідне докладніше зупинитися на характеристиці означеної категорії. Передусім у довідкових джерелах цінність – це «те, що має певну матеріальну або духовну вартість; важливість чого-небудь» [169, с.516]. З педагогічних позицій привертає увагу визначення цінностей, запропоноване А. Гусейновим і Р. Апресяном: «Цінності – це значущі для людини об'єкти (матеріальні чи ідеальні). Тому у широкому значенні слова цінностями називаються узагальнені стійкі уявлення про щось як найкраще, що відповідає певним потребам, інтересам, намірам, цілям, планам людини (чи групи людей, суспільства)» [160, с.228]. Конструктивною нам видається позиція К. Клакхона і Ф. Строрбека щодо визначення цінностей як «складних, певним чином згрупованих принципів, які надають стрункості й спрямованості різноманітним мотивам людського мислення і діяльності в ході вирішення загальних проблем» [232, с.5]. Цінності утворюються у свідомості людини в процесі освоєння нею світу, коли вирішується, що для неї є найважливішим. У результаті виробляється ціннісне ставлення людини до світу, найближчого оточення і самого себе.

У контексті вищезазначеного заслуговує на увагу позиція П. Сорокіна, який свого часу відзначав: «Будь-яка велика культура є не просто конгломерат різноманітних явищ, співіснуючих, але ніяк один із одним не пов'язаних, а є їх єдність чи індивідуальність, усі складові частини якої пройняті одним засадничим принципом і виражають одну, і головну цінність» [210, с. 429].

Пізніше з'явилося ширше розуміння культури, тісно пов'язане з побутом народу, його манерою мислити, відчувати, реагувати.

На даний момент у наукових джерелах наводиться безліч визначень культури. Зокрема такі, як:

культура – це сукупність духовних цінностей, способами вираження яких є мова, наука, література, мистецтво;

культура – сукупність досягнень людської спільноти у виробничому, суспільному й духовному житті;

культура – це історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, що виражається в певних формах і типах організації, житті і діяльності людей, в їх взаємовідносинах, а також у створених ними матеріальних та духовних цінностях [165, с.29].

У щоденному житті означене поняття здебільшого вживається у трьох основних значеннях:

1) сфера життя суспільства, що існує у вигляді системи установ і організацій, які займаються виробництвом та розповсюдженням духовних цінностей суспільства (громади, театри, музеї тощо);

2) сукупність цінностей і норм, властивих великій соціальній групі, народу чи нації (українська культура, культура молоді тощо);

3) високий рівень досягнень людини в будь-якій галузі (культура побуту, мистецька культура тощо).

Існує думка (Г. Захарова, Г. Єлизарова та ін.), що найбільш продуктивним із усього розмаїття трактувань культури слід уважати те, що демонструє її подібність з природою людської мови, віддзеркалюючи єдність трьох функцій: семіотичної, яка презентує систему закладених у ній цінностей; соціальної, що засвідчує існування тільки в суспільстві, забезпечує його цілісність і передачу системи цінностей від покоління до покоління; когнітивної, яка закладена в ментальних структурах індивіда та дозволяє йому інтерпретувати все, що відбувається навколо нього і з ним самим [165]. Таким чином, нами встановлено, що поняття «культура» включає в себе знання, структуру поведінки людської спільноти і систему властивих їй цінностей.

Зважаючи на полівалентність (багатозначність) означене поняття в цілому є досить складним. Підтвердженням цього є думка голландського науковця Г. Хофстеде про те, що культура – це «ментальне програмування людини», яке складається з моделей: як ми думаємо, як відчуваємо і як діємо. Джерелом цих ментальних програмувань є соціальне оточення, в якому людина зростає і

набуває свого життєвого досвіду (сім'я, школа, друзі, місце роботи тощо). При цьому дослідник виділяє в понятті «культура» дві частини: вузьку і широку. У вузькому значенні – це цивілізація або освіта та її результати, такі, як: виховання, мистецтво і література. За Хофстедом означене вузьке поняття – це «культура – 1». Щодо широкого поняття, то воно складається з достатньо простих елементів: їжа, вияв почуттів, фізична дистанція чи турбота про гігієну, що визначається Г. Хофстедом як «культура – 2» [230]. Зауважимо, що при зверненні до проблем міжкультурної комунікації важливо враховувати як широке, так і вузьке поняття культури, що дозволяє реалізувати багаторівневий підхід до досліджуваної дефініції.

В аспекті проблеми дослідження значний інтерес викликають напрацювання культурних антропологів Е. Сепіра [212], А. Кребера і К. Клакхона [233]. Так, Е. Сепір наголошує на існуванні трьох груп «смислів», які стосуються слова «культура». По-перше, культура може використовуватися як технічний термін етнологами й істориками культури, охоплюючи при цьому соціально успадковані риси матеріального і духовного життя людини (в такому значенні «культура» співвідноситься з поняттям «цивілізація»). По-друге, застосування означеного терміна є позначенням «умовного ідеалу індивідуальної вихованості». Культура в третьому розумінні позначає «не стільки те, у що вірить той чи інший народ, або що ним створене, скільки те, яким чином створене цим народом і те, у що він вірить, функціонує в його житті, яке значення це має для даного народу» [212, с. 468].

В інтерпретації А. Кребера і К. Клакхона поняття «культура» подається як сукупність матеріальних предметів, об'єктів, ідей, образів, створених самою людиною протягом її історії, як «друга природа», що утворює власне людський світ, на відміну від дикої природи. При цьому науковці наголошують, що «культура складається з виявлених і прихованих схем мислення і поведінки, що є специфічним досягненням людських спільнот, утілених у символах, за допомогою яких вони сприймаються і передаються від людини до людини і від покоління до покоління. Сюди необхідно долучити і ті досягнення, які

проявляються у створених культурним суспільством матеріальних благах. Ядром будь-якої культури є ідеї... і особливо цінності, що передаються за допомогою традицій. Культурні системи можуть розглядатися, з одного боку, як результат завершених дій, а з іншого, – як підґрунтя дії в майбутньому» [233, с. 161].

Згідно цього визначення цілком очевидним є сприйняття культури як складного феномена, що включає в себе як матеріальні і соціальні явища, так і різні форми індивідуальної поведінки й організованої діяльності людини, що допомагають їй зрозуміти власні дії, пояснити відмінності в поведінці, менталітеті, національному характері представників різних культур, а також людську здатність розвивати культуру через комунікацію, спілкування, різноманітні форми взаємодії і контактів.

За такого методологічного підходу, на думку Н.Паперної, культура як предмет вивчення культурної антропології постає у вигляді сукупності результатів діяльності людського суспільства в усіх сферах його життя, що зумовлюють спосіб життя нації, етносу, соціальної групи у будь-який конкретно історичний період [192]. Культура, уточнює науковець, є формою закріплення досягнутого, що виражається у зовнішній предметності матеріального і духовного розвитку суспільства, а також поведінки й духовних якостей людини. Основним елементом культури при цьому є її «коди», які схематично відображають особливості національного бачення світу, оскільки, за твердженням М. Фуко, «провідні коди будь-якої культури, які керують її мовою, схемами сприйняття, обміну, формами вираження і відтворення, цінностями, ієрархією практик, одразу визначають для кожної людини емпіричні порядки, з якими вона буде мати справу і в яких вона буде орієнтуватися» [219]. Як бачимо, культура є не тільки механізмом закріплення досягнутого, але й чинником регулювання характеру і спрямованості комунікації.

Конструктивною для нас є позиція М. Бахтіна і В. Біблера щодо розгляду культури передусім крізь призму особистості, людини як представника й носія

культури, а історії людства як «спіралі епох культури, їх діалогу». Зауважимо, для В. Біблера характерним є трьохаспектне розуміння культури:

- культура є формою одночасного буття і спілкування людей різних культур (минулих, теперішніх, майбутніх), формою самодетермінації індивіда, життя людини, свідомості і мислення, винаходу «світу вперше»;

- культура існує тільки в людині, породжується й транслюється через його твори і в процесі взаємодії, спілкування особистостей як спілкування культур, оскільки «...кожен індивід – цілісна, здатна нескінченно розвивати себе культура»;

- «культура – це спілкування індивідів як особистостей...», що є спілкуванням їх «як реальних (і потенційних) культур» [153, с.296].

У контексті дослідження із урахуванням вищезазначеного цілком правомірно виникає потреба в уточненні і розмежуванні понять «комунікація», «спілкування», «мова».

Зауважимо, термін «комунікація» (від латин. communication – повідомлення, передача, спілкування) – універсальне явище, що «використовується в трьох значеннях: 1) шлях повідомлення; 2) форма зв'язку; 3) акт спілкування, повідомлення інформації» – сьогодні використовується в різних галузях людської діяльності, де відбувається процес циркуляції інформації, і водночас, є об'єктом вивчення багатьох наук. Зокрема, з філософської позиції – це спілкування, обмін думками; передача інформації від однієї людини до іншої за допомогою знаків, зафіксованих на матеріальних носіях [218, с.269]. Будь-яка комунікація є соціальним процесом, який відбиває громадську структуру і виконує в ній функцію зв'язку, є ніби посередником між індивідуальною та суспільно усвідомленою інформацією.

У мовознавстві комунікація трактується як «спілкування, обмін думками, відомостями, ідеями тощо – специфічна форма взаємодії людей у процесі їхньої пізнавально-трудової діяльності... і характеризується функціонуванням мови...» [154, с.233] як національно-специфічного компонента культури, приналежності його носіїв до певного соціуму.

Лінгвістика займається проблемами вербальної (від латин. *verbalis* від *verbum* – слово) комунікації – нормативним і ненормативним уживанням слів і словосполучень у мові – усній і писемній, діалогічній і монологічній. Причому комунікація розглядається як спілкування носіїв не тільки різних мов, але й різних культур, де спільність певного мінімуму фонових знань є обов'язковою умовою адекватного взаєморозуміння комунікантів.

Психологія і психолінгвістика акцентують увагу на чинниках, які сприяють передачі й відтворенню інформації, причинах, що утруднюють процес міжособистісної й масової комунікації, а також на мотивованості мовної поведінки комунікантів.

У соціальній психології комунікація означає передачу інформації, повідомлень, відомостей між людьми, що може мати як двобічний, так і однобічний характер.

Принагідно зазначимо, що сучасні науковці інтенсивно обговорюють проблему взаємозв'язку категорій «комунікація» і «спілкування», які досить часто вживаються як синоніми. Більшість дослідників (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, Л. Буєва, М. Каган, О. Леонтьєв, Б. Ломов, А. Мудрик та ін.) вважають, що спілкування є комунікативною діяльністю. Зокрема, М. Каган стверджує, що «комунікація є чисто інформаційним процесом – передачею тих чи інших повідомлень», коли «суб'єкт передає деяку інформацію, яку одержувач повинен прийняти, зрозуміти, добре засвоїти і відповідно до цього діяти» [172, с.137]. Інші (В. Кричевський, В. Ширшов) схильні вважати, що спілкування є особливим видом комунікації. Заслуговує на увагу позиція А. Соколова щодо виокремлення трьох варіантів відносин між учасниками комунікації:

- суб'єкт – суб'єктні: діалог рівноправних партнерів, в якому виражається одна з форм комунікації, – спілкування;
- суб'єкт – об'єктні: комунікативна діяльність у формі управління, в якій адресант розглядає адресата як об'єкт комунікативної дії, як засіб досягнення своєї мети;

- об'єкт – суб'єктні: комунікативна діяльність у формі наслідування, коли адресант цілеспрямовано обирає адресата в якості зразка для наслідування, а останній може навіть не знати про свою участь в комунікації [209, с.24 – 28].

У руслі окресленого нам видається слушною думка В. Конецької щодо інтерпретації комунікації як:

- 1) засобу зв'язку будь-яких об'єктів матеріального і духовного світу;
- 2) спілкування – передачі інформації від людини до людини;
- 3) передачі й обміну інформацією в суспільстві з метою впливу на нього [178].

Науковець уточнює, що перше трактування означеного терміну пов'язане з проблемами диференціації і систематизації комунікативних засобів, які є різними за своєю природою, структурою, функцією й ефективністю. Друге пов'язане з проблемами міжособистісної комунікації, а третє – масової комунікації [179, с. 7].

Різні визначення дефініції «комунікація» дають підстави зробити висновок про те, що означене поняття імпліцитно припускає наявність зв'язку між людьми і визначається як акт спілкування. Мета будь-якого комунікативного акту полягає в тому, що в ході комунікації мовні партнери вступають у контакт, намагаючись впливати на думки, уявлення і знання один одного. При цьому основними компонентами комунікативного акту, згідно традиційно визначеної у лінгвістиці моделі комунікації в інтерпретації Р. Якобсона, є такі: адресант (відправник повідомлення); адресат (одержувач); контекст (має бути вербальним або припускати вербалізацію); код (повністю або частково спільний для адресанта і адресата); контакт (фізичний канал і психологічний зв'язок між адресантом і адресатом, що зумовлює можливість установити і підтримувати комунікацію [228].

Щодо феномена «спілкування» відзначимо, що за своєю суттю спілкування є процесом не міжіндивідуальним, а соціальним, який виникає «в силу суспільної потреби» і «суспільної необхідності» [182, с. 4]. Це широке й

ємне поняття. Це усвідомлений і неусвідомлений вербальний зв'язок, передача й отримання інформації, що спостерігається всюди і завжди [167, с. 322].

Зауважимо, більшість науковців (Г. Андреева, Т. Астафурова, Д. Градєв, В. Фурманова та ін.) дійшли правомірного висновку про те, що структура спілкування складається з трьох компонентів:

- комунікація (обмін інформацією);
- інтеракція (організація взаємодії);
- перцепція (почуттєве сприйняття як основа взаєморозуміння) [150].

На думку, Б. Паригіна [193] спілкування є складним і багатогранним процесом взаємодії та взаємовпливу людей один на одного, що може розглядатися не тільки як акт усвідомленого, раціонально оформленого мовного обміну інформацією, але й в якості безпосереднього емоційного контакту між людьми. Завдяки цьому спілкування формує міжособистісні і ділові стосунки між людьми, в тому числі й систему соціальних відносин.

Зауважимо, спілкування є не тільки необхідним, але й найбільш суттєвим соціально-психологічним аспектом будь-якої діяльності, оскільки саме у його процесі і тільки через спілкування може виявитися сутність людини. З цього приводу цікавим є висловлювання Л. Фейєрбаха, що «окрема людина як дещо відокремлене не містить людської сутності в собі ні як істота моральна, ні як мисляча. Людська сутність наявна тільки в спілкуванні, в єдності людини з людиною, в єдності, що спирається лише на реальність різниці між Я і Ти» [216, с.203].

У контексті вищезазначеного цілком правомірно стверджувати, що розвинута здатність людини до розуміння інших людей є раціональною основою процесу міжособистісного спілкування. Не можна не погодитися в цьому зв'язку з Л. Виготським, який характеризує спілкування як «процес, що базується на усвідомленому розумінні й передачі думок і переживань, які потребують відповідної системи засобів» [157, с.51].

Отже, спілкування служить: 1) каналом, за яким здійснюється пізнання; 2) засобом, що розвиває індивідуальність; 3) інструментом виховання необхідних



рис особистості; 4) способом передачі досвіду й розвитку вміння спілкуватися [180, с.29].

Конструктивною в аспекті дослідження є позиція соціальних культурологів (Б. Єрасов) щодо виокремлення двох підходів, пов'язаних із вивченням феномена «спілкування»: інструментальний (або адаптивний) і розуміючий (або розвивальний). Інструментальний підхід націлений на досягнення практичного результату – контакту представників різних культур, що базується на вивченні механізмів комунікації й адаптації, особливостей їхньої мовної і немовної поведінки, впливу цінностей і стереотипів на міжкультурне спілкування. Розвивальний підхід дозволяє вивчити зміни в культурі особистості, що відбуваються в результаті «зустрічі з іншим світом», перспективи формування особистості – посередника між культурами.

Цілком очевидно, що, коли йдеться про спілкування представників двох різних культур, ми вступаємо у сферу проблематики міжкультурної комунікації, де взаємодіють мова, культура й особистість. Причому ця взаємодія виступає в різних модифікаціях.

Зауважимо, роль взаємодії мови і культури в процесі комунікації є предметом досліджень багатьох науковців, починаючи з ХІХ століття і по теперішній час (С. Артановський, Ф. Боас, Г. Брутян, Д. Віко, І. Гердер, В. Гумбольдт, Е. Сепір та ін.). Акцентується на тому, що мова – це система дискретних (виразних) звукових знаків, які виникли і розвиваються в людському суспільстві, слугують цілям комунікації й здатні виразити всю сукупність знань і уявлень людини про світ. Однак, ми солідарні з думкою Є. Верещагіна і В. Костомарова, що навіть володіючи однією й тією ж мовою, люди не завжди можуть правильно зрозуміти один одного і причиною цього є саме розбіжність культур.

Безсумнівно, мова не є чимось «безликим», а, передусім, – це спосіб збереження її носієм (народом) своєї культурно-етнографічної неповторності, це «соціально-поведінковий універсум», члени якого об'єднані спільними для всіх представників цієї системи законами світосприйняття, єдиними уявленнями про

ситуативну взаємодію, що неминуче виявляється в комунікації. Насамперед саме мова сприяє тому, що культура може бути як засобом спілкування, так і засобом відокремлення людей.

На підтримку думки Л. Свойкіної [204], еволюцію поглядів учених на проблему взаємозв'язку та взаємодії мови і культури вважаємо за доцільне представити її таким чином:

- будь-яка культура (матеріальна, духовна, національна) втілюється в мові (В. Гумбольдт, О. Потебня та ін.);

- національний характер культури виявляється в мові за допомогою бачення світу, тобто мові властива специфічна для кожного народу внутрішня форма, що є вираженням «народного духу» і його культури (Д. Віко, В. Гумбольдт, Е. Сепір та ін.);

- мова – це те, що лежить на поверхні буття людини в культурі; це ланка між людиною і навколишнім світом (Ф. Боас, Є. Верещагін, В. Костомаров та ін.);

- мова і дійсність взаємопов'язані і структурно схожі; мова включена в культуру, так, як і культура включена в мову, тобто мова, культура, навколишній світ взаємопов'язані (Ю. Ємельянов, С. Тер-Мінасова та ін.);

- мова – це спосіб адаптації людини до умов довкілля, організації і координації людської діяльності; засіб адекватної оцінки об'єктів, явищ, їх співвідношень; інструмент культури, що впливає на формування особистості через мову, менталітет, традиції і звичаї свого народу, а також специфічний культурний образ світу (Є. Верещагін, В. Воробйов, Ю. Прохоров, С. Тер-Мінасова та ін.) [204, с.30].

Нам видається правомірною позиція науковців (В. Воробйов, Є. Верещагін, Г. Колшанський, В. Костомаров та ін.) щодо розгляду мови як продукту культури і водночас її важливої складової частини та умови, необхідної для існування культури. Відтак, якщо кожен носій мови є одночасно і носієм культури, то мовні знаки здатні виконувати функцію знаків культури і одночасно слугувати знаряддям подачі основних настанов культури.

Отже, можна стверджувати, що завдяки мові відбувається процес передачі соціального досвіду, культурних традицій і звичаїв від покоління до покоління, адаптація до нових соціокультурних умов, комунікації між різними народами й культурами, тобто мова є вербальним засобом комунікації в цілому і міжкультурної комунікації зокрема.

Акцентуємо, що поняття «міжкультурна комунікація» викликає безліч суперечок і дискусій у науковому світі. Однак вважається, що воно з'явилося в результаті компромісу як синонімічне до понять «кроскультурна (від англ. cross – пересікати, переходити), інтеркультурна, міжетнічна комунікація, міжкультурна інтеракція» тощо.

Принагідно зазначимо, що досліджуване поняття вперше було сформульоване у 1954 році в роботі Г. Трагера і Е. Холла «Культура і комунікація. Модель аналізу», де під міжкультурною комунікацією розумілась ідеальна мета, до якої повинна прагнути людина у своєму бажанні якомога краще й ефективніше адаптуватися до навколишнього світу. У процесі подальших теоретичних розробок були визначені найбільш характерні риси міжкультурної комунікації, передусім усвідомлення її учасниками культурних відмінностей один одного. З'ясовано, що за своєю суттю міжкультурна комунікація – це завжди міжособистісна, міжперсональна комунікація в спеціальному контексті, коли один учасник виявляє культурні відмінності іншого, тобто в міжкультурній комунікації виявляється культурно-прагматична спрямованість спілкування [158].

Конструктивною вважаємо позицію американського лінгвіста М. Проссера, який пропонує таке визначення поняття «міжкультурна комунікація»: «...іноді вона називається кроскультурна чи транскультурна – це міжособистісна комунікація, яка має додаткові характеристики – подібність і відмінність у мовах, невербальних засобах спілкування, способах сприйняття, цінностях і образах мислення» [234].

Існує думка [192, 204, 165], що міжкультурна комунікація базується на символічній взаємодії між індивідуумами і групами, культурні відмінності яких

можна розпізнати. При цьому сприйняття та ставлення до цих відмінностей впливають на вид, форму і результат контакту, кожен учасник якого володіє своєю власною системою правил для кодування й розкодування надісланих і одержаних повідомлень. За такого підходу ознаки міжкультурних відмінностей правомірно інтерпретувати як відмінності вербальних і невербальних кодів у специфічному контексті комунікації. До того ж на процес інтерпретації, окрім культурних відмінностей, впливають вік, стать, професія, соціальний статус комуніканта, а ступінь міжкультурності кожного конкретного акту комунікації залежить від толерантності, відкритості, заповзятливості, особистого досвіду його учасників. Щодо толерантності (від латин. *tolerans* – терплячий), то у вищезазначеному контексті вона розглядається як відображення рівності всіх культур, визнання і прийняття індивідуальних відмінностей, уміння слухати, спілкуватися один із одним, розуміти один одного. З відкритістю пов'язана здатність людини терпимо ставитися до проявів чужого, незвичного в інших культурах, готовність до міжкультурного спілкування.

Зауважимо, мета будь-якого комунікативного акту полягає в тому, що в ході комунікації мовні партнери не просто обмінюються інформацією, а й оцінюють комунікативну (вербальну і невербальну) поведінку один одного, вступають у контакт, намагаючись впливати на думки, уявлення та знання один одного, тому що мовний вплив людей один на одного під час спілкування, за твердженням Т. Дридзе, завжди пов'язаний із перебудовою індивідуальної свідомості (картини світу) суб'єкта. При цьому думки й уявлення комунікантів можуть не співпадати, оскільки соціальний досвід і рівень когнітивної свідомості партнерів із комунікації може бути різним. До того ж будь-яке спілкування, професійне в тому числі, має три взаємопов'язаних аспекти – пізнавальний (когнітивний), афективний (емоційний) і поведінковий. У ході спілкування між представниками різних культур це особливо важливо, адже розбіжності виявляються на всіх трьох рівнях і для досягнення взаєморозуміння своєю мовну і немовну поведінку необхідно будувати з урахуванням цих відмінностей [162].

У руслі пізнавального аспекту різниця спостерігається у структурі пізнання, тобто концептуальній картині світу, завдяки якій отримується інформація. Саме відмінності у концептах, способах категоризації та інтерпретації відрізняють одну культуру від іншої. Тому лише оволодіння способами світосприйняття іншої культури відкриває можливості людині дивитися на навколишню дійсність «одними очима» з представниками цієї культури.

Однак для вибудовування ефективних міжкультурних стосунків не достатньо розуміння означеного процесу лише на раціональному рівні. Необхідно знати, які емоційні прояви і висловлювання можна дозволити собі при спілкуванні з іноземцями, оскільки в кожному суспільстві існують певні критерії сентиментальності й емоційності. Цілком очевидно, що в даному випадку відбуваються зміни на афективному рівні.

Поведінковий аспект спілкування віддзеркалює вміння і навички щодо дії у конкретних ситуаціях, оскільки у моделях поведінки також виявляється національна специфіка, де в силу вступає так званий «комунікативний кодекс» [175, с.78], що являє собою систему принципів регулювання поведінки комунікантів.

Згідно з визначенням Ф. Бацевича, міжкультурна комунікація – це «процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, послуговуються різними ідіоетнічними мовами, відчувають лінгвокультурну «чужинність» партнера з спілкування, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні» [152, с. 9].

Конструктивною нам видається позиція І.Халеевої щодо трактування міжкультурної комунікації як сукупності специфічних процесів взаємодії людей, які належать до різних культур і мов. При цьому вони усвідомлюють той факт, що кожен із них є «іншим», кожен сприймає «чужинність» партнера [221, с. 11]. Однак комунікантів об'єднує й дещо спільне – процес соціалізації, в ході якого

засвоюються культурні стереотипи, коли людина починає ідентифікувати себе з конкретним етносом і усвідомлювати себе його членом.

Оскільки термін «етнос», уведений у систему наукових понять Ю. Бромлеєм [155], служить для позначення спільності людей, об'єднаних єдиною географічною територією (або географічним простором), реально-економічними зв'язками, говорять взаємо зрозумілою мовою, зберігають свою національно-культурну специфіку й усвідомлюють себе окремою самостійною групою, в межах міжкультурної комунікації вважаємо за необхідне акцентувати увагу на міжетнічній комунікації як спілкуванні між особами, представниками різних народів (етнічних груп). На нашу думку, поняття «міжетнічна комунікація» конкретизує феномен міжкультурної комунікації, дозволяє розглядати його в конкретних історичних і природних умовах буття етносів, їхнього способу життя, культури, мови, релігії. Свій культурний спадок (субкультуру) етнічні групи передають від покоління до покоління, обмінюючись культурними досягненнями, зберігаючи свою ідентичність серед домінуючої культури. Суттєвим є те, що міжетнічна комунікація може бути як стабілізуючим чинником, метою якого є досягнення миру і злагоди, так і дестабілізуючим – війни, ворожнечі між народами. Це посилює необхідність глибоких знань у галузі специфіки сучасної міжетнічної комунікації, що складається в умовах глибоких інтернаціональних процесів, викликаних до життя особливостями інформаційної цивілізації, як історично визначеної, спрямованої взаємодії, взаємовпливу між етносами, культурного запозичення і взаємопроникнення.

На основі вищезазначеного та концептуальних ідей науковців (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Фурманова та ін.) виділимо такі ключові твердження:

- міжкультурна комунікація – це взаємодія культур, що здійснюється в певному просторі і часі, де феномен культури розглядається як родове поняття, культурні контакти набувають різних форм, які знаходять своє вираження в дотикові, взаємовідношенні, синтезі, доповнюваності й діалогові;

- міжкультурна комунікація – це взаємодія культур, за якої вони вступають у діалог, відбувається їх актуалізація, внаслідок чого виявляється загальнолюдське і специфічне кожної культури як системи;

- міжкультурна комунікація – це взаємодія культур, що отримує свою екстеріоризацію через мову і вербальний зміст, які створюють специфічну картину світу [220, с.17].

Цілком правомірною є думка науковців (Н. Паперна, В. Фурманова та ін.) щодо виокремлення властивостей міжкультурної комунікації, які розкривають її сутність. А саме:

1) діалогу культур, де міжкультурна взаємодія може бути інтерпретована як процес трансляції культури, національно-культурних традицій в аспекті засвоєння відповідної інформації на рівні суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин;

2) інтеракції, тобто міжкультурної взаємодії, в якій комуніканти є представниками різних лінгвістичних комунікативних об'єктів [192].

Уважаємо за необхідне зацентувати увагу на окреслених позиціях. Передусім відзначимо, що діалог (від грецьк. dialogos – розмова, бесіда) як феномен культури і форма комунікації – достатньо багатогранне явище, яке трактується як розмова, переговори, вільний обмін думками між двома особами; як функціональний різновид мови; як спосіб зображення характерів персонажів і розвитку сюжету літературного твору, як спосіб існування особистості тощо. Щодо останнього твердження людина розкривається в людині, як наголошує М. Бахтін, лише у взаємодії з іншими: «Бути – значить спілкуватися діалогічно» [151, с. 270]... небуття – це непочутість, невизнаність... Бути – значить бути для іншого і через нього для себе [151, с. 312]. Як бачимо, діалектика «я – для себе» і «я – для інших» своєрідно розглядається науковцем як спосіб існування особистості, а діалог як спів-роздум, спів-розуміння, згода. За такого підходу видається за можливе визнати достатньо універсальний характер означеного феномена, що розширює можливості його застосування, зокрема у сфері міжкультурної комунікації, взаємодії людей різних культур, розкриваючи такий

суттєвий факт соціальної реальності, як обопільність очікування згоди (консенсусу) і взаєморозуміння взаємодіючих сторін. При цьому міжкультурна комунікація може розглядатися в діалозі культур у різних аспектах:

- за певних умов може ототожнюватися зі змістом поняття «діалог культур» як чинник соціальної комунікації;
- може бути соціокультурним механізмом стабілізації культурної комунікації, орієнтованої на активізацію інтегративних процесів духовного і матеріального життя суспільства.

У першому аспекті конкретний зміст поняття «діалог культур» розкривається в культурно-історичній взаємодії етносів, спрямованій на співдружність і згоду між ними. Причому як чинник соціальної комунікації вона засвідчує різноманітність історичних форм розв'язання територіальних, етноконфесійних, економічних чи політичних суперечностей між народами (військовим шляхом, періодичними локальними конфліктами чи методом переговорів). Зауважимо, що саме метод переговорів можна розглядати як варіант вияву діалогу культур при розв'язанні міжетнічних конфліктів, адже порозуміння і взаєморозуміння, як слушно відзначає Г. Захарова, стабілізують суспільні процеси, створюють умови для розвитку культурних чинників регламентації комунікативної взаємодії [165, с. 51].

У другому випадку мається на увазі вужчий смисл поняття «діалог культур», де акцентується на структурно-функціональному статусі компонентів діалогу культур, які групуються навколо певних сфер культури за такими ознаками: прагматична, лінгвістична, семантична. Передусім, має місце прагматична мета виживання культури народів, практичної доцільності засвоєння елементів «чужої» культури, що веде до розуміння й оцінки своєї культури, взаємозбагачення культур, досягнення згоди, взаєморозуміння. Саме ці ознаки розкривають механізм соціальної ідентифікації, що забезпечує розуміння можливих результатів комунікації, в даному випадку – діалогу: зміни у знаннях, настановах і мотивах поведінки, у поведінці (діях) партнерів. А досягнення взаєморозуміння як умови діалогу розкриває варіанти витлумачення



мотивів поведінки комунікантів, роль культурних факторів у вирішенні питань, пов'язаних із необхідністю досягнення згоди, порозуміння, успіху.

Крізь призму вищевказаного цілком прийнятним вважається трактування діалогу культур як комунікативної дії, орієнтованої на взаєморозуміння, що досягається в інтерактивній взаємодії і передбачає відтворення культури, а також – особистісних якостей індивіда [229].

Привертає увагу позиція науковців (Ю. Дешерієва, Н. Паперна, Л. Харченкова та ін.) щодо виокремлення таких аспектів діалогу культур:

- білінгвістичний, який включає розробку проблем інтерференції (лінгво- і соціокультурної), кодового переключення, мовного дефіциту, конвергенції і дивергенції культур тощо;

- прагматичний, що передбачає розробку лінгвопрагматики при дослідженні міжкультурної комунікації (специфіка взаємодії різнонаціональних комунікантів, особливості реалізації інтенцій учасників діалогу культур тощо);

- когнітивний – дослідження когнітивних особливостей шляхом сприйняття і розуміння мови й культури різними національними контингентами суб'єктів учіння;

- аксіологічний, спрямований на виявлення оцінювальних характеристик, які «приписуються» явищам мови і культури, що вивчаються представниками різних національних культур;

- естетичний, що розкриває шляхи естетичного осягнення мови і культури різних національностей [192].

На нашу думку, такий підхід створює передумови для всебічного вивчення комунікативної взаємодії мовних партнерів, які належать до різних культур.

До того ж діалог культур виконує й роль інформаційної комунікації, віддзеркалюючи суть її трьох соціально значущих структурних компонентів:

- 1) соціальний статус комунікантів, їхні соціальні ролі в комунікативній ситуації;

- 2) соціально зумовлене ставлення до адресату;

- 3) соціально значуща оцінка самої інформації [178].

Своєрідним типом міжкультурної комунікації у контексті діалогу культур є викладання іноземних мов, де культурна взаємодія представників різних лінгвокультурних спільнот може бути як безпосередньою (прямі контакти), так і опосередкованою (робота з текстом, твором як абстрактною моделлю іншої культури), може будуватися також на внутрішньому діалогові свідомості і мислення людини з уявним світом та іншими людьми (наприклад, ідентифікація себе з образами художніх творів). На думку Т. Дридзе, структура діалогу при цьому може включати такі компоненти: автор – текст – реципієнт. Створення тексту в діалозі здійснюється як автором, так і реципієнтом, коли вони міняються місцями, а текст одного ніби накладається на текст іншого, відтворюючи послідовний ланцюг подій: мотив – задум – текст. Водночас, зворотній зв'язок як обов'язковий момент діалогу відбувається в аналогічній структурі, але в іншій послідовності: текст – задум – мотив. Це дозволяє розширити межі адекватного розуміння тексту в діалогічній ситуації з боку автора і реципієнта. Однак обов'язковою умовою здійснення такої комунікації є відносно однакове бачення ситуації комунікантами, відповідність знань, орієнтацій, ціннісних настанов, що є суттєвим у контексті проблеми дослідження [162].

Зазначимо, що, на думку науковців (Є. Верещагін, В. Костомаров, Є. Тарасов, Є. Прохоров, Ю. Сорокін та ін.) у міжкультурній комунікації будь-який текст – це багаторівневе ментальне утворення, що відображає конвенціональні психічні і когнітивні образи представників певної лінгвокультурної спільноти. Зокрема, зауважується, що «психіка людини – це своєрідна модель суспільства, модель у тому значенні, що психіка особистості – це хранителька культурно-національних еталонів, сприйняття, розумової і операційної діяльності, спілкування» [211]. У зв'язку з цим незнайома культура може розглядатися як самоорганізована система, яка володіє специфічним набором кодів, чужих для представників іншої культури.

Закономірно постає питання щодо з'ясування можливостей встановлення діалогу між людьми різних культур. Зокрема, А. Гуревич, виокремлює два шляхи здійснення цього процесу. По-перше, для суб'єктивного сприйняття чужої

культури, наголошує науковець, необхідно відкидати все, що лежить за межами культурного тексту, залишаючи лише те, що відповідає власному розумінню останнього. Цей шлях полегшує адаптацію тексту до свого світосприйняття й усвідомлення культури «чужого». Суть іншого шляху полягає в пошуку шляхів найбільш глибокого занурення у смисл «чужої» культури без втрати її своєрідності [159]. Ми переконані, що саме другий шлях допомагає уникнути суб'єктивізації інтерпретації тексту в діалогові культур, порушення культурних традицій тощо.

Одним із чинників, які розкривають характерні ознаки діалогу культур, на нашу думку, є культурно-комунікативна сумісність, що виражає соціокультурну спрямованість спільної діяльності людей у їхньому прагненні досягти згоди і забезпечується відповідною базою дискурсу: ціннісно-нормативна орієнтація, загальноприйняті етикетні норми поведінки, суспільна оцінка соціокультурного досвіду народу, спільність духовних спрямувань щодо здійснення діалогу.

Як можливий варіант міжкультурного діалогу розглядається розгортання двох суперечливих типів відносин – «ситуація розуміння» і «ситуація нерозуміння», межа між якими відносна, динамічна й умовна, де нерозуміння слугує поштовхом, підґрунтям для розширення меж розуміння, де варіанти пристосування власного внутрішнього світу до можливостей вираження смислу і значення іншої культури збільшуються в міру виходу особистості у раніше недоступну предметність культури на основі вже наявних настанов і орієнтацій [186].

Саме в діалогізмі виявляється цілісність позиції, цілісність особистості через відкритість суспільства, взаємозбагачення «інформаційного поля» (мова, знання), постійну взаємодію.

Таким чином, можна стверджувати, що міжкультурна комунікація – це галузь соціальної реальності, змістом якої є процес взаємодії культур, а основним посередником – людина як носій (передавач, інтерпретатор, перекладач) інформації, мовна особистість, яка, за твердженням І. Миронової [187] виступає у ролі медіатора культур. Медіатор культур – це особистість, що

має готовність і бажання вступити у міжкультурну комунікацію, володіє достатніми знаннями мовної норми і специфічними вміннями комунікативної (мовної та немовної) поведінки, здатністю досягати взаєморозуміння, позитивно ставлячись до інших культур та їх представників. Така особистість має володіти ситуативною гнучкістю, широким поведінковим репертуаром, полікультурністю поглядів, «що передбачає не тільки збереження своєї культури, але й збагачення її внаслідок визнання і прийняття іншої культури, готовності до освоєння інших культур» [196, с.18].

Наведені вище міркування дозволяють відзначити наступне:

- міжкультурна комунікація має багатоаспектний характер, що розкриває її інтегративну природу;
- зміст міжкультурної комунікації базується на інтеграції трьох найважливіших складових: мови, що відображає культуру народу; культури, що передає особливості суспільно-історичних умов; особистості, яка формується у ході освітньої і соціальної діяльності.

Під міжкультурною комунікацією розуміють функційно зумовлену комунікативну взаємодію людей як носіїв різних культурних спільнот, що орієнтована на взаємопроникнення культурно-комунікативних смислів, досягнення взаєморозуміння з урахуванням і збереженням «національної картини світу», їх взаємозбагачення в соціокультурному й духовному планах. Це тривалий процес, пов'язаний із подоланням негативних стереотипів, формуванням готовності особистості до діалогу та культурної комунікації.

Стрімко зростаюча інтенсивність і динамічність сучасного суспільного розвитку, міжнародних контактів зумовлює потребу в таких фахівцях, які усвідомлюють глобальну міжнаціональну взаємозалежність, розуміють необхідність міжнародної солідарності і співдружності й підготовлені до конструктивної життєдіяльності у багатокультурному просторі в умовах міжкультурної комунікації. Перед вищою школою при підготовці такого спеціаліста стоїть завдання навчити його як носія образу однієї соціально-культурної спільноти розуміти (осягати) носія іншого мовного образу світу,

оскільки сам процес освіти розглядається сьогодні багатьма науковцями не тільки як шлях оволодіння особистістю певною професією, але і як спосіб прилучення її до сучасної культури.

Педагогічні дослідження засвідчують, що процес формування готовності студентів до міжкультурної комунікації є неперервним оволодінням культурою, засвоєнням й активним відтворенням суспільного досвіду, набуттям необхідних для життя серед людей знань, умінь і навиків, тобто соціалізацією особистості, яку цілком правомірно схарактеризувати як її акультурацію.

У зв'язку з цим у контексті формування готовності студентів до міжкультурної комунікації виникає необхідність уточнення змісту поняття «соціалізація». Так, у філософському енциклопедичному словнику категорія «соціалізація» розглядається як процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства. Соціалізація включає як соціально-контрольовані процеси цілеспрямованого впливу на особистість (виховання), так і стихійні, спонтанні процеси, які впливають на її формування [218, с.603].

За твердженням М. Дьяченка і Л. Кандибович, соціалізація особистості – це процес, у ході якого людина з певними біологічними задатками і психологічними схильностями набуває якості, досвіду, необхідних для життєдіяльності в суспільстві. При цьому особлива роль у процесі соціалізації належить мові, оскільки саме в ній, у концентрованій формі міститься соціальний досвід попередніх поколінь, націй, народів, народностей [164, с.264]. Тобто очевидно, що процеси соціалізації є провідною ланкою в системі засвоєння мови через соціалізацію.

Існує думка [198], що до головних феноменів соціалізації слід віднести засвоєння стереотипів поведінки, соціальних норм, звичаїв, інтересів і ціннісних орієнтацій. Засвоєння соціального досвіду відбувається у вигляді чотирьох послідовних стадій: знання (вихідна інформація); соціально-психологічний стереотип сприйняття (валентне ставлення до культивованого значення);

настанова (готовність діяти у відповідності із значенням); спонукання (вольове зусилля для переростання готовності в дію).

Щодо терміна «стереотип» (грецьк. stereos – твердий, typos – відбиток) відзначимо, що вперше він був уведений у науковий обіг американським соціологом і журналістом У. Ліппманом як особлива форма сприйняття навколишнього світу, що справляє значний вплив на дані наших почуттів до того, як ці дані дійдуть до нашої свідомості [185]. На думку дослідника, людина, намагаючись осягнути навколишній світ у всій його суперечності, створює «картину у своїй голові» відносно тих явищ, які вона безпосередньо не спостерігала. Подібні уявлення-стереотипи формуються під впливом культурного оточення індивідуума, дозволяючи людині скласти уявлення про світ у цілому і вийти тим самим за межі свого вузького соціального, географічного і політичного доквілля.

Психолог О. Кленберг вважає, що стереотип «...це картина в розумі людей відносно їхньої власної чи інших національних груп» [231].

Принагідно відзначимо, ще у 60-ті роки ХХ століття було сформульоване достатньо ємне визначення стереотипів: «Етнічні стереотипи втілюють властиві буденній свідомості уявлення про свій власний та інші народи, не просто сумуючи певні відомості, але й виражаючи емоційне ставлення до об'єкта. У них своєрідно сконцентрована вся історія міжетнічних стосунків» [177, с.219].

Як вітчизняні, так і зарубіжні науковці (С. Андреева, І. Кон, У. Ліппман, І. Марковіна, А. Павловська, М. Сафіна, Ю. Сорокін та ін.) багато уваги приділяють вивченню стереотипів. Здійснюються спроби виявити шляхи формування й поширення національних стереотипів у суспільстві, обговорюються питання їх впливу на стосунки між народами. Так, на думку М. Сафіної, існує дві категорії стереотипів: поверхневі та глибинні. Поверхневі стереотипи – це уявлення про той чи інший народ, які зумовлені історичною, міжнародною, внутрішньополітичною ситуацією чи іншими часовими чинниками. Вони змінюються залежно від змін у світі й суспільстві, а тривалість їх побутування залежить від загальної стабільності суспільства. Глибинні ж

стереотипи є незмінними. Вони є напрочуд стійкими і становлять найбільший інтерес для дослідників [203].

Підкреслюється той факт, що знання стереотипів допомагає у спілкуванні з іншими народами, адже, якщо ти знаєш як тебе сприймають, спілкування значно спрощується. Це дозволяє стверджувати, що вивчення етнічних стереотипів у контексті формування готовності до міжкультурної комунікації є надзвичайно важливим як у теоретичному, так і практичному плані.

Теоретичний аналіз, здійснений у процесі дослідження, дозволив виявити різновекторність наукових позицій щодо трактування змісту поняття «готовність». Передусім у довідковій літературі «готовність» подається як «згода зробити щось, стан підготовленості до чогось, ...стан зрілості» [189]. Тобто означений феномен розглядається як первинна і обов'язкова умова успішного виконання будь-якої діяльності.

Додамо також, що готовність до діяльності ми ототожнюємо з готовністю до міжкультурної комунікації, оскільки аналіз наукових джерел переконав, що поняття «спілкування», «комунікація» традиційно пов'язується з категорією «діяльність»: «поведінка людини, за твердженням Б.Ананьєва, є не тільки складним комплексом видів її соціальної діяльності, за допомогою яких опредмечується навколишня природа, але і спілкуванням, практичною взаємодією з людьми у різних соціальних структурах» [148, с.315].

Зауважимо, що феномен «готовність» пов'язаний із поняттям «підготовка». Однак вони не є синонімічними, хоч і пов'язані між собою, взаємозалежні і взаємозумовлені, оскільки будь-яка якість готовності фахівця здебільшого визначається змістом та рівнем його підготовки. Тому не випадково під поняттям «підготовка» розуміється динамічний процес, кінцевою метою якого є формування такої інтегративної якості особистості, якою є готовність. Більшість дослідників розглядають підготовку як умову успішного й ефективного виконання діяльності, а результат професійної підготовки позначають терміном «готовність».

У психолого-педагогічних дослідженнях (М. Дьяченко, Л. Кандибович [163, с. 17], К. Дурай-Новакова [161], О. Леонтьєв [182], В. Сластьонін [206] та ін.) готовність до будь-якої діяльності тлумачиться як стан і як якість особистості, зокрема, як стан підготовленості до чогось, суб'єктивний стан особистості (К. Платонов, М. Левітов) [195]; усвідомлення людиною моделі завдань, еталонів імовірного поведіння, визначення оптимальних способів діяльності; певний рівень знань, умінь, що лежить в її основі; налаштованість щось зробити; складна інтегративна якість особистості (А. Линенко [184], Р. Пріма [197] та ін.). Зокрема, привертає увагу науковий підхід А. Линенко щодо трактування готовності як цілісної інтегративної якості особистості, яка характеризує її емоційно-когнітивний та вольовий стан у момент включення у діяльність певної спрямованості, виникає поступово під впливом досвіду людини, її позитивного ставлення до діяльності, усвідомлення власних мотивів і потреб у ній, об'єктивації у знаннях та вміннях предмета діяльності й способів взаємодії з ним [184].

При цьому в психології акцентується на категорії «часова готовність», яка характеризує готовність як стан особистості [176], що визначає продуктивність діяльності в конкретний момент часу, в конкретних умовах. Окрім готовності як психологічного (часового) стану, існує й виявляється, на думку М. Дьяченка та Л. Кандибович, тривала готовність особистості, що відображає:

- її позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності;
- риси характеру, мотиви, адекватні вимогам діяльності;
- необхідні знання, вміння, навички, стійкі процеси сприйняття, уваги, мислення, емоційні й вольові прояви [163].

Цілком очевидно, що тривала готовність до діяльності є усталеною характеристикою особистості (її якості). Як бачимо, попри відмінності у конкретному трактуванні, поняття «готовність» розуміється як особливий, тривалий або короткочасний стан людини, її особистості, що дозволяє сприймати чи діяти в певній ситуації. При цьому готовність може бути актуальна і фіксована. Зокрема, актуальна готовність припиняється одразу ж після



завершення регульованої нею дії і змінюється іншою формою. Фіксована ж готовність виникає на основі потреби та багаторазово реалізується в одній і тій же ситуації, оскільки після завершення дії вона не зникає, а переходить у потенційний стан діяти аналогічно за умови виникнення подібного поєднання потреби й ситуації [226, с.16].

К. Платонов відповідно до запропонованої ним концепції щодо підструктур особистості у структурі готовності виокремлює три взаємопов'язані складові: моральну, психологічну і професійну готовність [195]. При цьому якості, що визначають моральну готовність, науковець відносить до соціально зумовленого боку особистості; психологічну – до інтеграційного, який поєднує індивідуальні особливості психічних процесів; професійну – до досвіду особистості.

Акцентуємо, що у практиці вузівської освіти розвиток готовності студента до міжкультурної комунікації залежить від взаємодії зовнішнього і внутрішнього боку процесу навчання, де зовнішніми умовами ми визначаємо цілі, методи, зміст, засоби, джерела, компетентність, а внутрішніми, що сприяють підвищенню ефективності процесу розвитку готовності студентів до міжкультурної комунікації, – їхнє ціннісне ставлення до змісту та способів пізнання, мотивацію вивчення іноземної мови, очікування і домагання, проектування професійно значущих перспектив діяльності. За збігом зовнішніх умов і внутрішніх обставин виникає психічний стан, який називається настановою.

Для нашого дослідження важливим є положення про те, що функцію готовності виконує настанова. Саме тому в контексті психологічної готовності акцентуємо увагу на фундаментальних дослідженнях Д. Узнадзе щодо феномена «настанова особистості». Зокрема, він відзначав, що «ми називаємо настановою готовність до певної активності, виникнення якої залежить від наявності таких умов: від потреби, що актуально діє в даному організмі, і від об'єктивної ситуації задоволення цієї потреби» [214, с.7]. Суттєвим є те, що ця настанова, уточнює

науковець, з'являється під впливом не тільки дійсності, але й слова, мови, вербальних засобів спілкування між людьми.

Ми підтримуємо думку С. Рубінштейна, що «настанова особистості – це зайнята нею позиція, яка полягає у певному ставленні до визначених цілей і завдань. Настанова особистості у широкому, узагальненому значенні містить вибіркоче ставлення до чогось значущого для особистості, прилаштування до відповідної діяльності чи способу дії особистості в цілому, включаючи її психофізіологічну будову» [200, с.520].

Аналогічної позиції дотримується і В. Дружиніна, розуміючи під настановою «деякий цілісний стан суб'єкта, загальну налаштованість, готовність до певного типу психічної діяльності» [208].

За визначенням М. Дьяченка і Л. Кандилович, настанова – це «готовність до реалізації актуальної в даній ситуації потреби» [163, с.303], оскільки діяльність виникає кожного разу за наявності і взаємодії двох чинників: зовнішнього, об'єктивного, тобто середовища, в якому має задовольнятися та чи інша потреба, і внутрішнього, суб'єктивного – самої потреби, що буде задовольнятися в певному середовищі.

Цілком обґрунтованою вважаємо позицію науковців [163] щодо розгляду настанови як «передстартової» готовності особистості до стійкої, цілеспрямованої діяльності. За такого підходу у психолого-педагогічних дослідженнях окреслилась проблема соціальної настанови, під якою розуміються соціальні позиції особистості, що проявляються у вибірковій змобілізованості й готовності до діяльності, спрямованої на досягнення значущих цілей.

Суттєвим в аспекті дослідження є те, що соціальній настанові в англійській мові відповідає поняття «атітюд», уперше введене в науковий обіг У. Томасом і Ф. Знанецьки у 1918 р. Цей термін визначався науковцями як стан свідомості, що регулює відносини і поведінку людини у зв'язку з певними об'єктом і умовами, а також психологічне переживання ним соціальної цінності, значення або смислу об'єкта [163].

Зауважимо, атітюд формується на підставі попереднього соціально-психологічного досвіду, розгортається на усвідомленому і неусвідомленому рівнях та регулює (спрямовує, управляє) поведінку індивіда.

Акцентуємо увагу на провідних ознаках атітюдю – соціальний характер об'єктів, з якими пов'язані відносини і поведінка людини, усвідомленість цих стосунків, їх емоційний компонент, а також регулятивна роль соціальної настанови, що дозволяє пояснити принципову відмінність означеного поняття від просто настанови (за теорією Д. Узнадзе), яка позбавлена соціальності, усвідомленості й емоційності і відображає передусім психофізіологічну готовність індивіда до певних дій [208, с.490]. П. Шихирев зауважує, що індивід визначається як «комплекс соціальних настанов» [225].

У контексті сказаного нам видається правомірним розглядати проблему формування готовності до міжкультурної комунікації у взаємозв'язку із соціальною настановою. Тому цілком слушною вважаємо запропоновану В.Ядовим диспозиційну концепцію особистості, що базується на ієрархії систем реалізації потреб людини. «Зустріч» потреби і ситуації (умови), на думку науковця, формує диспозицію (настанову). При цьому набір диспозицій також утворює ієрархічну систему. До нижчого рівня диспозицій належать елементарно фіксовані настанови, які формуються на основі елементарних потреб і ситуацій. Другий рівень – соціально фіксовані настанови...Вищий рівень диспозиційної ієрархії утворює система ціннісних орієнтацій на цілі життєдіяльності і засоби їх досягнення. Цей рівень диспозицій формується на основі соціальних умов життєдіяльності людини [227, с. 193].

Конструктивним вважаємо уточнення науковців (І. Миронова [187], І. Переходько [194] та ін.) щодо трактування ціннісних орієнтацій як особистісного комплексу цінностей, цілей та ідеалів, сформованих під впливом соціокультурного середовища і моральних настанов суспільства, що виражається самостійною системою знань, переконань, почуттів і звичок, які регулюють поведінку людини. Відзначимо, у будь-якій спільноті (лінгвокультурній, професійній) ціннісні орієнтації виявляються об'єктом

виховання та цілеспрямованого впливу, оскільки орієнтація пов'язана з майбутнім і передбачає вироблення плану дій для досягнення цієї мети. Слушною нам видається пропозиція І. Переходько [194] будувати процес орієнтації з урахуванням трьох фаз, що синтезують процес сприйняття особистістю цінностей суспільства, момент перетворення особистості на основі ідентифікації і самоідентифікації, а також самопроекування діяльності на основі ставлення до себе, інших, суспільства.

Досить поширеною є дослідницька позиція, за якою для розкриття природи професійної готовності (або готовності до трудової діяльності) важливого значення набуває звернення до професіографічного вивчення різних професій, професійної придатності, професійного самовизначення й готовності до конкретних аспектів діяльності за фахом (Л. Захаров, Є. Климов [173, с. 27], Г. Кручиніна, Т. Машарова та ін.), де професійна готовність розглядається як система професійно важливих якостей і властивостей особистості, необхідних та достатніх для ефективної професійної діяльності. Причому поза реально існуючими зв'язками з іншими характеристиками психічної діяльності стан готовності втрачає свій зміст.

Щодо вирішення питання змісту і структурних компонентів готовності до комунікації відзначаємо декілька підходів. Передусім, робиться акцент на різних компонентах означеної структури, а саме: стан готовності; стабільність реагування на соціальні об'єкти; мотиваційні функції тощо. Так, Х. Лійметс [183] обов'язковим компонентом у структурі готовності до спілкування визначає здатність сприйняття і оцінювання іншої людини, а також певне коло знань та вмій. О. Орлова [191] і Є. Семенова [205] виокремлюють комунікативні знання, уміння й навички, що необхідні для здійснення спілкування на оптимальному рівні.

На нашу думку, зміст і структура готовності визначається специфікою діяльності відносно психічних процесів, станів, досвіду, властивостей і якостей особистості майбутнього фахівця. Стосовно професійної готовності

конструктивною нам видається позиція В. Ледньова щодо структурування досвіду особистості, який складається з таких компонентів:

- 1) якості особистості, що є інваріантними предметній специфіці діяльності;
- 2) досвід предметної діяльності, що зазнає диференціації за ступенем узагальнення її видів (загальна або спеціальна освіта);
- 3) досвід особистості, що відрізняється за принципом «теорія – практика» (знання та вміння);
- 4) досвід особистості, що диференціюється за творчою ознакою (репродуктивна і творча діяльність) [181].

Логіка дослідження зумовлює необхідність уточнення сутності категорії «досвід». За визначенням філософів, з одного боку, вона «... фіксує цілісність та універсальність людської діяльності як єдності знання, навички, почуття і волі», а з іншого, – характеризує механізм соціального, історичного, культурного наслідування» [190, с.715]. До того ж щодо об'єктивної реальності «досвід» є вторинним, похідним особистісним утворенням, яке виражає не пасивний зміст людської свідомості, а практичний вплив людини на навколишній світ, що дозволяє розглядати означене поняття як взаємодію суспільного суб'єкта із зовнішнім світом, так і результат такої взаємодії [217, с. 264].

Заслугує на увагу підхід науковців (М. Дьяченко, Л. Кандибович [164], Н. Паперна [192] та ін.) щодо розгляду готовності як системи зі складною динамічною структурою, яка включає в себе такі компоненти:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професії, почуття обов'язку, відповідальність за виконання завдань);
- орієнтаційний (знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги стосовно особистості);
- операційний (оволодіння способами і прийомами діяльності, необхідними знаннями, вміннями, навичками, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо);
- вольовий (самообілізація, самоконтроль, уміння управляти діями, з яких складається виконання обов'язків);

- оцінювальний (самооцінка своєї підготовленості щодо оптимального вирішення професійних завдань) [164, с. 337].

При цьому підкреслюється, що достатня розвиненість і виявленість цих компонентів та їх цілісна єдність є показником високого рівня готовності фахівця, його активності, самостійності, творчості у процесі діяльності.

У дослідженні ми ґрунтуємося на твердженні, що готовність до міжкультурної комунікації – це складна, інтегративна особистісно-професійна якість людини, що включає в себе спрямованість на міжкультурну комунікацію, мовні знання й комунікативні вміння. Цілком очевидно, що готовність до міжкультурної комунікації як складна особистісна якість інтегрує:

- психологічну (спрямованість на комунікацію);
- теоретичну (необхідний обсяг знань);
- практичну готовність (сформованість комунікативних умінь).

Безумовно, найбільш значущим, визначальним і спонукальним компонентом готовності є спрямованість особистості до міжкультурної комунікації, оскільки за твердженням Г. Смирнова «спрямованість особистості – це генералізуючий початок, який охоплює всі сфери людської психіки від потреб до ідеалів» [216, с. 54].

Спрямованість ми розглядаємо як внутрішню позицію майбутнього фахівця з міжнародних відносин стосовно міжкультурної комунікації, що включає в себе: усвідомлення значущості, орієнтованість, постійний прояв потреби й інтересу до міжкультурної комунікації, відповідального ставлення до оволодіння мовними знаннями і комунікативними вміннями, необхідними для продуктивної міжкультурної комунікації.

При цьому міжкультурна комунікативна спрямованість, на наш погляд, включає: а) мотивацію необхідності формування міжкультурної комунікації з метою пізнання культурно-мовної специфіки носія іншої культури й мови; б) стратегічну здатність як спроможність ефективно діяти в комунікативній діяльності, обирати оптимальну стратегію комунікативної поведінки з представниками іншомовної культури; в) експресивну здатність – як

самовираження особистості студента у процесі міжкультурної комунікативної діяльності; г) інтеракційну здатність як спроможність адекватно впливати на партнера у процесі міжкультурного спілкування.

Щодо теоретичної і практичної готовності, то у структурі міжкультурної комунікації вони розглядаються як два органічно пов'язаних інтегративних компонента (І. Ігнатова [170], та ін.), пов'язаних із оволодінням мовою (комунікативними знаннями, навиками, вміннями) – комунікативною компетенцією (М. Вятютнев, Г. Дев'ятова [156] та ін.).

У руслі вищезазначеного вважаємо за необхідне уточнити зміст поняття «компетенція (компетентність)», яке є достатньо розповсюдженим у сучасному проблемному полі педагогіки.

За словником іншомовних слів «компетентність» визначається як:

- 1) володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку; здатність до дії;
- 2) «володіння компетенціями, поінформованість, обізнаність, авторитетність» [155, с.648].

Щодо ключового слова «компетенція», то воно здебільшого розуміється як «коло повноважень будь-якої організації, установи або особи; коло питань, у яких ця особа має повноваження, знання, досвід» [213, с.541].

Деякі акценти у витлумаченні цього феномена дозволяють зробити «Словник української мови» та «Глумачний словник української мови» через близькі до нього дефініції «компетентний», «компетенція», де остання виступає ключовою щодо вищезазначених, а поняття «компетентний» трактується дwoяко: по-перше, як така якісна характеристика особистості, що є свідченням її достатніх знань у якій-небудь галузі; по-друге, як із чим-небудь добре обізнаний, тямущий, що ґрунтується на знанні, кваліфікований [199, с.248].

У «Глумачному словнику української мови» акцентується увага на таких характеристиках поняття «компетентний»: 1) який має достатні знання в певній галузі: компетентний фахівець. Синоніми: знаючий, тямущий; 2) який має певні повноваження [з латин. *competens* (*competentis*) – «відповідний, спроможний».

«Компетенція» ж аналогічно подається як ключова ознака в таких характеристиках: добра обізнаність із чим-небудь: мати достатню компетенцію; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи (з латин. «competentia» відповідність, узгодженість) [42].

Компетентність розуміється сьогодні як важлива умова діяльності особистості і показник її можливостей. Дослідники (Е. Ліч, Н. Кічук, Б. Родіонов та ін.) підкреслюють, що людина може стати компетентною тільки після набуття нею адекватної інформації, знань і практичного досвіду. За Дж. Равеном компетентність – це мотивовані здібності [199, с.253].

Погоджуючись із думкою І. Миронової [187], під компетентністю ми розуміємо побудований на знаннях, практичних уміннях і особистісно значущих якостях досвід, що забезпечує готовність до здійснення успішної діяльності у соціально-професійній сфері, тобто оволодіння людиною відповідними компетенціями, включаючи його особистісне ставлення до нього та до предмета діяльності.

Аналіз понять «компетентність» і «компетенція» дозволяє дійти висновку, що компетенція є комплексною метою, заданою в перспективі нормою, вимогою до освітньої підготовки майбутнього фахівця. Компетентність визначається як особистісна якість (чи сукупність якостей), що вже склалися, а також досвід діяльності у заданій сфері, тобто результат навчання. Крізь призму зазначеного цілком правомірно стверджувати, що компетенція, досягаючи високого рівня розвитку в результаті збагачення новими знаннями, вміннями, навиками на основі особистого досвіду, перетворюється у компетентність як інтегративну якість особистості.

Зауважимо, теоретична готовність до міжкультурної комунікації включає:

а) мовну (лінгвістичну) компетенцію як знання системи мови, як уміння будувати й аналізувати формально правильні речення, що відповідають нормам даної мови, як володіння мовними засобами, тобто мовними одиницями і граматичними правилами (І. Зимняя), лінгвістичною термінологією [168, с.6]. Зауважимо, знання, за Г. Ільїним, – це «перевірений практикою результат



пізнання дійсності, головною особливістю якого є справжність і несуперечливість» [171, с.14]. Комунікативні знання – це узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності, це відображення у свідомості людей комунікативних ситуацій у їх причинно-наслідкових зв'язках і відношеннях [224]. Комунікативні вміння – це комплекс комунікативних дій, які базуються на глибокій теоретичній та практичній підготовленості особистості, що дозволяє творчо використовувати комунікативні знання для повного, точного відображення і перетворення дійсності [201];

б) дискусійну компетенцію як здатність будувати текст культурологічної спрямованості діалогічного та монологічного характеру з використанням відповідних засобів мовного зв'язку;

в) прагматичну компетенцію як здатність правильно оформлювати мовні акти, що відповідають нормам сучасної української мови, комунікативним намірам і ситуаціям спілкування;

г) лінгвокультурологічну компетенцію як здатність розуміти іншомовну культуру й уміти «підключитися» через текст до іншої картини світу [204, с.44].

Акцентуємо на тому, що за відсутності мовного оточення саме текст дозволяє штучно створити «атмосферу іншомовного спілкування». При цьому ступінь зацікавленості текстом залежатиме від того, чи розповідатиметься в ньому про те, чого ще не знали студенти, чи ознайомить їх із новими актуальними ідеями, примусить думати над питаннями, які не піднімалися раніше; чи допоможе зрозуміти почуття та думки інших людей; чи зацікавить читати самостійно далі тощо. До того ж як продукт комунікації такий текст може бути використаний у процесі побудови вторинного тексту усного монологічного висловлювання чи творчого завдання при навчанні письма.

Слід відзначити, що незалежно від характеру країнознавчого тексту для читання, робота з ним передбачає поетапне здійснення, а саме: на передтекстовому, текстовому та післятекстовому етапах.

Так, на передтекстовому етапі студентам пропонуються завдання з використанням наочного матеріалу (прочитати текст про реалії тієї чи іншої країни, порівняти їх в різних культурах тощо), що активізує їхні фонові знання. На текстовому етапі виконуються такі завдання: відповіді на запитання; формальна трансформація тексту; складання паспорту лінгвокраїнознавчого коментаря з використанням фактологічної і лінгвістичної інформації тексту. На післятекстовому етапі студенти залучаються до висловлення свого ставлення щодо прочитаного, пошуку додаткової інформації до теми, використання отриманої інформації в дискусійних завданнях та завданнях творчого характеру.

Крізь призму вищесказаного теоретичну готовність варто розуміти не тільки як уміння користуватися мовою у процесі міжкультурної комунікації, але й як уміння класифікувати лінгвокультурологічні явища, співвідносити їх із іншими явищами в системі мови та культури, які вивчаються і досягнені на основі свідомого засвоєння знань про мовні одиниці, їх граматичні форми, виражені в культурологічних текстах.

Практична готовність включає міжкультурну комунікативну компетенцію як забезпечення результативності й ефективності міжкультурної комунікації особистості майбутнього фахівця з міжнародних відносин.

Нам видається, що визнання міжкультурної комунікації як різновиду соціальної комунікації зумовлює необхідність звернення передусім до поняття «комунікативна компетентність» особистості.

Принагідно відзначимо, що виникнення означеного терміна у 60-х роках ХХ століття пов'язане з іменем Д. Хаймса. У різних аспектах (психологічному, лінгвістичному, соціологічному, професіографічному) цю проблему розробляли І. Зимня [166], В. Конецька [178], О. Леонтьєв [182], Б. Ломов [202], А. Хуторської [222] та ін.

З позиції психології [202, 223] комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх ресурсів (потенційних можливостей особистості), необхідних для побудови ефективної комунікативної дії у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії, система внутрішніх засобів

орієнтування і регулювання комунікативної дії. Вона трактується також як розуміння і засвоєння культурно-специфічного значення норм і цінностей, моделей вербальної і невербальної поведінки у різних культурах (І. Зимняя) [167].

Соціальна ж психологія акцентує увагу на таких компонентах, як компетенції комунікативного (інформаційного) обміну, взаємодії і сприйняття людини людиною (Г. Андреева) [149]. При цьому проблема комунікативної компетенції розглядається у зв'язку з проблематикою комунікативної особистості – умінням вибору комунікативного коду, що забезпечує адекватне сприйняття і цілеспрямовану передачу інформації в конкретній ситуації (Т. Астафурова [150], К. Платонов 48], В. Рижов [202] та ін.), оцінка яких залежить від ступеня ефективності виконання основних соціально значущих функцій – функції взаємодії і функції впливу.

Відтак міжкультурна компетенція розуміється нами як сукупність знань, навиків поведінки, розумових, особистісних якостей, що може бути набута у процесі освоєння системи культурних цінностей, пов'язаних із мовою, прагматичною та культурологічною компетенцією. А готовність до міжкультурної комунікативної діяльності повинна зосереджуватися на правильному застосуванні засвоєного матеріалу (В. Давидов, С. Рубінштейн [200] та ін.). Наголосимо, що засвоєння системи теоретичних знань у поєднанні з оволодінням практичними вміннями є основним змістом і важливим завданням формування готовності до міжкультурної комунікації. При цьому виокремлюються чотири рівні засвоєння:

- пізнавальний, коли студент пізнає, розрізняє ті чи інші явища у порівнянні з іншими. Він характерний для початкового етапу процесу навчання (запам'ятовування окремих об'єктів – слів, речень тощо);
- рівень репродукції, коли відтворюється інформація «на рівні пам'яті і розуміння»;
- орієнтувально-мовний рівень – оволодіння уміннями застосовувати засвоєну інформацію в процесі комунікації;

- трансформаційний рівень, коли майбутній спеціаліст досягає досконалості в оволодінні інформацією, що виражається в умінні трансформувати знання;

- варіативно-творчий рівень, коли студент здатен самостійно варіювати засвоєні моделі у різних мовних ситуаціях [170].

На думку О. Ніколаєва [188], процес міжкультурної комунікації може відбуватися на етнопсихологічному, етнографічному, країнознавчому, мовному, комунікативному та педагогічному рівнях:

1. Етнопсихологічний рівень. На цьому рівні має бути задіяний механізм етнічної самосвідомості (порівняння себе). При цьому можна виокремити такі вузлові моменти етнопсихологічних зіставлень:

а) національна психологія і національний характер, особливості національної самосвідомості та самосприйняття, національні етико-психологічні ідеали й типи, комплекс етичних уявлень (національні етико психологічні ідеали, особливості емоційного складу і способу вияву почуттів);

б) етнопсихологічний потенціал традиційних форм мистецтва (інтонаційно-мелодійний образ світу – народна музика і кінетичний образ світу – народна хореографія);

в) стереотипи сприйняття інших народів.

2. Етнографічний рівень. Співставлення традиційних культур може здійснюватися за такими напрямками:

а) народний календар і календар обрядовості (усна народна творчість, свята тощо);

б) обряди життєвого циклу у контактуючих народів (народження, ювілеї, весілля тощо);

в) традиційна матеріальна культура (одяг, помешкання, їжа, ремесла і промисли тощо).

3. Країнознавчий рівень. Зауважимо, на цьому рівні аналізується картина світу представників лінгвокультурних спільнот, що зіставляються:

а) природний і культурний ландшафт, образи простору. При цьому співставлення просторового мислення різних народів відбувається через співставлення просторової лексики чи пейзажних описів у літературі;

б) соціальний світ: освіта, культура, наука, соціальні цінності і норми;

в) релігія;

г) історія взаємодії культур;

д) історія країни.

4. Мовний рівень. Ми виходимо з того, що мова служить основним інструментом у пізнанні навколишнього світу і визначає тип світосприйняття. Тезаурус мови – це тезаурус буття народу. При цьому найяскравіше культурний потенціал мовних фактів виявляється на матеріалі лексики. Лексичні співставлення ведуть до знаходження подібності й відмінності у словниковому складі різних мов, факти запозичень, визначення особливостей історичних контактів країн. У цілому порівняльний аналіз лексичних одиниць дозволяє виявити специфіку національних образів світу. На мовному рівні можуть виникати лексичні, граматичні і стилістичні лакуни (прогалини, пропуски в тексті).

5. Комунікативний рівень. На цьому рівні аналізуються особливості національної комунікативної поведінки.

6. Педагогічний рівень. Це міжкультурне навчання, що являє собою засвоєння основних рис іншомовної культури, процес просування до етноцентричної позиції стосовно усвідомлення, поваги й оцінювання іншої (незнайомої).

У контексті дослідження найбільш прийнятними є країнознавчий, мовний, комунікативний і педагогічний рівні:

- країнознавчий рівень, оскільки знання про країни етнічного, соціального, культурного характеру стимулюють мовну діяльність студентів, підвищують мотивацію вивчення іноземної мови і тим самим сприяють становленню міжкультурних комунікативних умінь у різних сферах спілкування;

- мовний рівень, адже мова є основним засобом пізнання навколишньої дійсності, що визначає тип світосприйняття;
- комунікативний рівень, на якому аналізується ментальна поведінка носіїв мови;
- педагогічний рівень, на якому відбувається міжкультурне навчання.

Ми вважаємо, що рівневий підхід у процесі формування готовності до міжкультурної комунікації дає можливість всебічно й комплексно розглянути її у навчальному процесі, врахувати специфіку взаємодії різнонаціональних комунікантів, а також особливості різних компонентів міжкультурної ситуації (учасники спілкування, мова спілкування, мотиви і цілі, канали зв'язку тощо).

Таким чином, досягаючи національно-культурну специфіку мовного спілкування носіїв мови, майбутні фахівці-міжнародники переходять на новий, вищий рівень міжкультурної комунікації, де взаємодіють мова, культура, соціальний аспект, що спрямовано на комунікативний процес із носіями культури в іншомовному просторі.

Крізь призму вищезазначеного цілком правомірно розглядати міжкультурну компетентність як потенційну якість особистості, а готовність до міжкультурної комунікації – як актуальну якість – стійку, складну за своєю структурою і змістом характеристику особистості, що не дозволяє нам однозначно трактувати взаємозв'язок компетентності і готовності. Така позиція підтверджується визначенням компетентності, запропонованим Ю. Татуром: «Компетентність – це якість людини, що завершила освіту на певному ступені, і виражається у готовності (здатності) на цій основі до успішної (продуктивної, ефективної) діяльності з урахуванням її соціальної значущості і соціальних ризиків, що можуть бути з нею пов'язаними» [214, с. 24].

Як видно з даного визначення готовність – це показник компетентності, а, беручи до уваги той факт, що готовність – це відносно стійка (хоча і змінна) характеристика особистості, її можна розглядати як фактично досягнутий рівень компетентності, що має місце на певному етапі життєдіяльності людини. Погоджуючись із думкою Л. Гайсиної, під готовністю до міжкультурної

комунікації у контексті дослідження ми розуміємо «інтегративну особистісно-професійну якість, що характеризується спрямованістю на міжкультурну комунікацію, високим рівнем знань у сфері міжнародних відносин, позитивним емоційно-ціннісним ставленням до особливостей різних культур, умінням взаємодіяти з їх представниками. Сутність означеного феномена, як слушно зауважує науковець, полягає у взаємозв'язку внутрішнього (характер ціннісних орієнтацій студентів, їхнього ставлення до особливостей та різноманіття різних культур та їх представників) і зовнішнього (спрямованість, спілкування у полікультурному середовищі, що передбачає співдружність і розуміння його суб'єктів) як єдиного цілого в особистісній якості [157, с.24].

Готовність майбутніх фахівців із міжнародних відносин до міжкультурної комунікації ми розглядаємо як здатність до активізації своїх потенційних можливостей, використовуючи накопичений досвід, знання й уміння, приймаючи самостійні рішення в межах означеного процесу.

Зауважимо, значущість постановки завдання формування у студентів готовності до міжкультурної комунікації під час навчання у ВНЗ для нас є очевидною у зв'язку з тим місцем, яке категорія готовності останнім часом займає у проблематиці педагогіки. При цьому ми погоджуємося із трактуванням В. Сластьоніна формування як мети психолого-педагогічного процесу навчання і виховання, який є не уніфікованим технологічним «ліпленням» за зразком, а забезпеченням оптимальних умов для набуття суб'єктом тих чи інших якостей [206].

Під формуванням готовності студентів до міжкультурної комунікації розуміють педагогічний процес, у якому на основі створення цілісної системи впливу на її особистість, діяльність та характер соціальної взаємодії відбувається інтелектуальний розвиток і виховання людини кроскультури й моральності, виражені у поведінці і діяльності (передусім комунікативній).

Таким чином, можна стверджувати, що справжнє призначення процесу формування готовності до міжкультурної комунікації у студентів – це сприяння розвитку особистості, здатної звільнитися від жорсткої функціональної заданості

і вийти у простір реалізації комунікативних завдань за допомогою свідомого, відповідального, творчого використання отриманих знань, умінь і навиків та реалізації при цьому свого особистісного потенціалу.



## **2.11 Мотивація вибору професії лікаря-психолога як основа формування професійної ідентичності**

Сучасна психологічна наука приділяє особливу увагу дослідженню проблем формування активного суб'єкта професійної діяльності. Актуальності набувають питання щодо дослідження психологічної готовності до вибору професії, мотивації вибору професії та формування професійної ідентичності сучасних студентів. Дослідження цих складових зумовлене їх важливістю для забезпечення успішного професійного становлення студентів під час навчання у закладі вищої освіти України та подальшого вдосконалення системи професійної підготовки фахівців у галузі медичної психології.

У процесі підготовки компетентного фахівця важливу роль відіграє мотивація вибору професії. Вона є тією психологічною складовою, яка дозволяє пояснити заради чого був здійснений цей вибір, а також, забезпечує регулюючу функцію активності студентів та має значний вплив на навчальну успішність студентів, яка є запорукою формування їх професійної компетентності. На думку Х.Хекхаузена, саме мотивація, визначає можливість для реалізації потенціалу особистості, оскільки, саме від неї залежить, як і в якому напрямку будуть використані різні функціональні здібності [235]. Мотивація відповідає за реалізацію психологічної готовності до діяльності. Зокрема, позитивна мотивація до діяльності, вольове прагнення стати професіоналом, дозволяє компенсувати навіть недостатній розвиток компетентностей, створюючи передумови для їх доведення в процесі професійного становлення до необхідного рівня. Саме тому, дослідження мотивів вибору майбутньої професії дозволяє прогнозувати динаміку професійного становлення майбутнього лікаря-психолога.

Професійна ідентичність, у свою чергу, виступає важливим чинником формування цілісності особистості, яка свідчить про ступінь визнання себе як професіонала та прийняття професійної діяльності як засобу самореалізації.

Професійна ідентичність студентів вищого медичного навчального закладу є безумовною умовою якісної підготовки кадрів у медичних навчальних закладах, так як вона є важливим чинником їх успіху в подальшій клінічній практиці [236, 237].

Сучасний етап суспільно-політичного розвитку суспільства засвідчує, що психологія є популярною та її все частіше обирають молоді люди як свою майбутню професію. В умовах повномасштабної війни росії в Україні попит на здобуття спеціальності «Медична психологія» лише зростає. Для нас важливим є забезпечення високої якості підготовки майбутніх лікарів-психологів. Тому, це спонукає нас до дослідження психолого-педагогічних чинників, які сприяють формуванню компетентного фахівця, майбутнього професіонала. Адже, забезпечення високого рівня професійної підготовки студентів та формування особистості професіонала є одним з пріоритетів Національного медичного університету імені Олександра Богомольця.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що психологічні аспекти підготовки професіонала представлені у цілій низці методологічних і загальнотеоретичних досліджень (В.П. Андрущенко, Г.О.Балл, І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, О.М.Коkun, Г.В. Ложкін, В. Луговий, С.Д.Максименко, М.М.Матяш, В.О.Моляко, В.І.Осьодло, В.В.Рибалка, Н.І.Пов'якель, Н.В.Чепелева, Т.С.Яценко та ін.). Шляхи реалізації компетентнісного підходу в освіті визначали Н. Бібик, Л. Ващенко, Е. Зеєр, О. Овчарук, Г. Селевко, О. Падалка, Н.А.Тертична, М. Савчин, Л.В.Литвинова та інші.

Дослідженими є питання: сутності, етапів і детермінуючих чинників становлення особистості (М.С.Корольчук, О.М.Коkun, Є.Клімов, та ін.); ролі й місця здібностей, інтересів, мотивів та особистісних рис у формуванні професійно важливих якостей (Є.Ф.Зеєр, С.С.Занюк, Т.В.Кудрявцев, Б.Ф.Ломов та ін.).

Досліджувалися питання ефективності діяльності і взаємозв'язку значущих мотивів, структури мотивів при виборі професії, динаміки мотивації на різних рівнях професійної підготовки, впливу мотивів вибору на процес

адаптації (В.Г.Асєєв, В.К.Вілюнас, В.І.Ковальов, О.К.Тихомиров, В.А.Ядов та ін.).

У багатьох теоретичних роботах вивчалися питання формування мотивів з минулим досвідом суб'єкта (С.Л.Рубінштейн), ієрархізації та підпорядкуванні мотивів (Д.Леонтьєв та ін.), ролі пізнавальних та емоційних компонентів у мотиваційних процесах (І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, В.А.Іванніков, Л.М.Кален, В.І.Ковальов, К.Левін, К.Обуховський та ін.), ситуативного розвитку мотивації (В.К.Вілюнас), детермінації вибору фіксованою установкою (Д.М.Узнадзе), порушенні процесів смислотворення (Б.С.Братусь, Ж.П.Вірна, Б.В.Зейгарник, Л.С.Цветкова), опосередкованості мотивації (В.П.Казмиренко, Н.В.Чепелева, Х.Хекхаузен), впливу суб'єктивної цінності мети та ймовірності успіху на виникнення спонук (А.Аtkinson, G.Rotter).

Питання професійної ідентичності у процесі підготовки фахівця були предметом багатьох наукових досліджень. Важливий внесок у вивчення цього феномена зробили закордонні вчені, які власне й започаткували розгляд проблеми ідентифікації та ідентичності (А. Адлер, Х. Беккер, Е.Гоффман, В. Джеймс, Е. Еріксон, Л. Кляйн, Ч. Кулі, Дж. Мід, С. Московічі, Дж. Тернер та ін.).

Науковці розглядають ідентичність як базисне явище, завдяки якому відбувається розвиток людини в процесі соціалізації та персоніфікації (Р.Адамек, О. Васильченко, М. Герберт, З. Фрейд та ін.), з'ясовують її роль у структуруванні особистості з позиції соціальної психології (М. Боришевський та ін.); визначають роль образу професії для формування ідентифікації професіонала (І. Мельничук, В. Петренко та ін.).

Професійна ідентичність формується в період навчання студентів у вищому навчальному закладі та є результатом складних процесів фахового самовизначення (мотивації) студента та його адаптації у ВНЗ [238]. Професійна ідентичність часто визначається як «ставлення, цінності, знання, переконання та навички, що поділяються з іншими членами професійної групи» [239]. На

розвиток професійної ідентичності впливає кілька факторів, включаючи практичний досвід та професійну соціалізацію [240].

Проблеми забезпечення якісної професійної підготовки психологів вивчали О.Ф.Бондаренко, Л.Ф.Бурлачук, Л.В.Долинська, Л.М.Кален, М.М. Матяш, О.В.Матвієнко, Н.І.Пов'якель, Н.В.Пророк, О.С.Романова, О.П.Саннікова, Н.В.Чепелева, Н.Ф.Шевченко та ін. Зокрема, досліджувалися різні аспекти процесу становлення особистості майбутнього психолога: професійно значущі якості (О.Ф. Бондаренко, Л.В. Долинська, В.Г. Панок, Н.В. Чепелева), професійне мислення та рефлексія (М.Ю. Варбан, Н.І. Пов'якель, Н.В. Пророк, Ю.Г. Шапошникова), аксіогенез (В.М. Мицько, З.С. Карпенко, Г.К. Радчук), самоактуалізація (Ю.Г. Долінська, Л.М. Кобильник), професійна свідомість (А.Г. Самойлова, Н.О. Кучеровська, Н.Ф. Шевченко), професійна ідентифікація (Т.М. Буякас, О.О. Міненко, Н.А.Тертична), становлення Я-концепції (І.П. Андрійчук), мотиваційні компоненти професійної діяльності (Ж.П.Вірна, Л.М.Логвіновська), формування морально-етичної відповідальності (І.Г. Тимошук) та ін.

Отже, аналіз психологічних аспектів формування активного суб'єкта професійної діяльності засвідчив актуальність дослідження мотивів вибору професії та професійної ідентифікації на шляху розв'язання цієї наукової проблеми. Мотивація вибору професії відіграє важливу роль у процесі професійної підготовки фахівця та формування його компетентності. Вона зумовлює активність студентів, творчий пошук та самостійну роботу студента у напрямку формування себе як професіонала. Професійна ідентичність визначає ступінь визнання себе як професіонала та прийняття професійної діяльності як засобу самореалізації. Вона свідчить про прийняття студентами (інтеріоризацію) професійних цінностей, установок, їх наближення у своєму професійному розвитку до існуючих професійних соціально-психологічних стандартів.

Досліджуючи проблеми мотивації навчання ми з'ясували, що досить часто мотивацію розуміють як сукупність факторів, які стимулюють, активізують і керують процесом діяльності особистості [235, 241, 242, 243]. У нашому

матеріалі, використовуючи термін «мотив» ми розуміємо його як будь-яку спонуку, детермінантами якої є як внутрішні, так і зовнішні причини. Мотивацією ж є вся сукупність мотивів.

У більшості випадків ефективного навчання неможливо досягти без мотивації. Якщо у студентів немає внутрішньої мотивації, вони не можуть бути зацікавлені в тому, щоб вкладати власну енергію в розвиток власного навчання або в їх подальший розвиток [242, 244, 245]. Процес успішного навчання завжди пов'язаний з позитивними емоціями, внутрішньою мотивацією і самовинагородою.

Успішність професійної підготовки і становлення фахівця пов'язують зі змістом і рівнем інтенсивності прояву мотивів.

Зокрема, при вивченні мотивації вибору професії пропонується розрізнити:

– *її рівні* - соціальний та внутрішній (внутрішньо усвідомлювані та неусвідомлювані спонуки) (В.А.Ядов та ін.);

– *її відношення до діяльності* – «зовнішня» та «внутрішня» мотивація (В.Ф.Моргун, А.Величко, В.Подмарков, В.Штольберг, Є.В.Шорохова та ін.).

Для пояснення градації мотивації вибору професії, потрібно звертатися до вивчення впливу мотиваційних факторів, які визначають внутрішню бажаність чи розумну необхідність даного вибору. Зокрема, вони виділяють внутрішні фактори, до яких відносять: *власне професійні фактори* (предмет праці, процес праці, результат праці), *умови праці* (соціальні, організаційні, територіально-географічні, фізичні), *можливості, що надаються професійною сферою для реалізації позапрофесійної мети* (спілкування, психічний розвиток, збереження та зміцнення здоров'я, відпочинок і розваги, отримання матеріальних благ, досягнення бажаного соціального статусу, суспільна робота тощо) (А.І.Зеличенко, А.Г.Шмельов).

До зовнішніх мотиваційних факторів автори відносять: *фактори тиску* (вимоги об'єктивного характеру, рекомендації, поради), *фактори притягування-відштовхування* (приклади, звичні еталони «соціальної престижності»),

*фактори інерції* (звичні заняття, стереотипи наявних соціальних ролей).

Формування мотивації пов'язане з роботою когнітивних компонентів та емоційних явищ [246]. Вони можуть збалансовувати її оптимальність, забезпечуючи спонукальну силу шляхом посилення, послаблення, вирізнення чи приписування суб'єктивно значимої інформації новій професійній діяльності [244].

Успішність професійного становлення, на думку В.І.Ковальова визначається характеристиками сформованості мотивації, якими є сила і стійкість структурних мотивів [242]. Під «силою» мотивів розуміється глибина їх усвідомленості (розуміння, прийняття) потреби і самого мотиву. Стійкість мотиву оцінюється за його наявністю у різних видах діяльності і за збереженням його впливу на поведінку і діяльність у різних ситуаціях.

В.Вруум виходить з того, що успішність освоєння діяльності регулюється такими мотиваційними параметрами як «валентність» та «сила» (бажаність) очікування. Валентність розуміється ним як афективна орієнтація людини по відношенню до певних об'єктів, явищ та результатів. Автор визначає, що вона може бути як позитивною, так і негативною, а об'єкт, відповідно, привабливим чи непривабливим. Успішність буде відмічатися тоді, коли валентність є відмінною від нуля, а даний вибір є засобом досягнення бажаних наслідків.

Трансформувавши висновки В.Вруума до вітчизняних мотиваційних теорій, можна говорити, що його ідея полягає у тому, що мотивація вибору професії повинна бути внутрішньою. Її приналежність до даного рівня оцінюється за силою і модальністю афективних компонентів, які є репрезентантами особистісних смислів.

Результати досліджень, які проводив В.А.Ядов [247] показують, що успішність професійної діяльності спостерігається тоді, коли вибір спонукається мотивами, які мають зв'язок зі значущими ціннісними орієнтаціями та установками особистості, що також вказує на необхідність формування внутрішньої мотивованості вибору. Шляхом забезпечення внутрішньої спонукальної сили виступають ціннісні орієнтації.

Отже, доходимо до висновку, що ефективність професійної діяльності, з психологічної точки зору, тісно пов'язана з наявністю внутрішньої мотивації вибору. Мотиваційними детермінантами, які негативно впливають на процеси професійної адаптації можуть виступати: відстороненість професійної діяльності від внутрішніх смислових структур особистості, відсутність значущості дій (А.І.Зеличенко, А.Г.Шмельов, В.А.Ядов), нечіткість постановки мети (В.Д.Шадриков), невідповідність мотивів професійній діяльності, їх низькі сила та стійкість (В.І.Ковальов, В.М.Дружинін).

Тому, дослідження мотивів вибору майбутньої професії лікаря-психолога, пізнання їх структури та закономірностей утворення, дозволяє нам краще розуміти очікування студентів, враховувати їх у процесі професійної підготовки, корегувати відображуваний «образ майбутньої професії», розвивати професійну мотивацію студентів та сприяти формуванню професійної ідентичності.

Метою проведеного нами емпіричного дослідження було вивчення ціннісних, соціально-психологічних та мотиваційних детермінант обрання майбутньої професії лікаря–психолога та їх врахування у процесі формування професійної ідентичності майбутнього фахівця.

У дослідженні брали участь 78 студентів 1 курсу медико-психологічного факультету НМУ імені О.О. Богомольця. Для реалізації завдань дослідження нами було проведено опитування на основі розробленої авторської анкети, яка включала три змістовних блоки, що відображають рівні формування професійної ідентичності майбутнього лікаря-психолога, а саме: мотиваційний, соціально-психологічний, індивідуально-ціннісний.

Як було зазначено вище, однією з найвагоміших якісних детермінант особистісної ідентичності молоді людини, є вибір нею професійного спрямування. Водночас, становлення особистісної ідентичності та професійної самовизначеності, у процесі фахової підготовки, окреслення та узгодження реальних й ідеальних професійних образів є передумовою успішності фахівця у професійній спільноті [236, 237, 239].

Формування професійної ідентичності майбутнього лікаря-психолога виявляється в готовності та здатності цілеспрямовано діяти відповідно до вимог діяльності, самостійно вирішувати завдання і проблеми, що постають у процесі її реалізації, а також адекватно оцінювати перспективи власної діяльності, задля розуміння майбутніх труднощів та підвищення внутрішньої вмотивованості, бачення своїх слабких та сильних сторін у полі професії, виділення майбутніх можливостей для реалізації професійних навичок.

Професійна ідентичність ґрунтується на сформованості внутрішньої мотивації вибору професії та тісно пов'язана зі значущими ціннісними орієнтаціями та установками особистості [237, 241, 242, 244, 245, 248, 249, 251]. Відтак, дослідження внутрішньої вмотивованості вибору майбутньої професії було для нас показником готовності студентів до цілеспрямованої пізнавальної діяльності, до самостійного вирішення тих завдань, що постають у процесі її реалізації.

Дослідження внутрішніх мотиваційних детермінант обрання професії майбутніми лікарями-психологами показало, що провідними чинниками вибору професії стали внутрішні мотиви: можливість допомагати людям (86%), важливість психологічних знань у житті (56%), бажання самовдосконалення, самореалізації (46%). Серед зовнішніх мотиваційних чинників опитувані студенти відзначили: популярність та затребуваність майбутньої професії у суспільстві (67%) та поради батьків, родичів, знайомих (28%) (Малюнок1).





**Малюнок 1. Мотиваційні детермінанти обрання професії лікаря-психолога**

Зовнішні чинники у мотивах вибору професії підтвердилися ще й тим, що 47% респондентів вказали, що саме наявність медико-психологічного факультету та його позитивна репутація на ринку освітніх послуг (38%) сформували цілепокладання вступу до Національного медичного університету імені О.О. Богомольця. Водночас, як показали результати нашого дослідження, у мотивації вибору спеціальності «Медична психологія» переважають внутрішні чинники, що вказує на тісний взаємозв'язок внутрішніх психологічних структур з критеріями вибору майбутньої професії.

Майбутні лікарі-психологи продемонстрували впевненість у професійному виборі (68%), окресливши можливі сфери затребуваності лікаря-психолога у лікувальних установах. Також студенти проявили розуміння необхідності отримання професійних знань, умінь і навичок з психології та медицини для формування інтегративного підходу у наданні допомоги пацієнтові, враховуючи біопсихосоціальну модель особистості (36%). Цікавим виявився той факт, що для 31% респондентів обрання професії лікаря-психолога стало не лише особистісним переконанням у важливості даної професії та її затребуваності у суспільстві, а було вмотивоване ще й певною соціально-

значущою місією: подолання упередженого ставлення до психології в суспільстві та медицині (Малюнок 2).

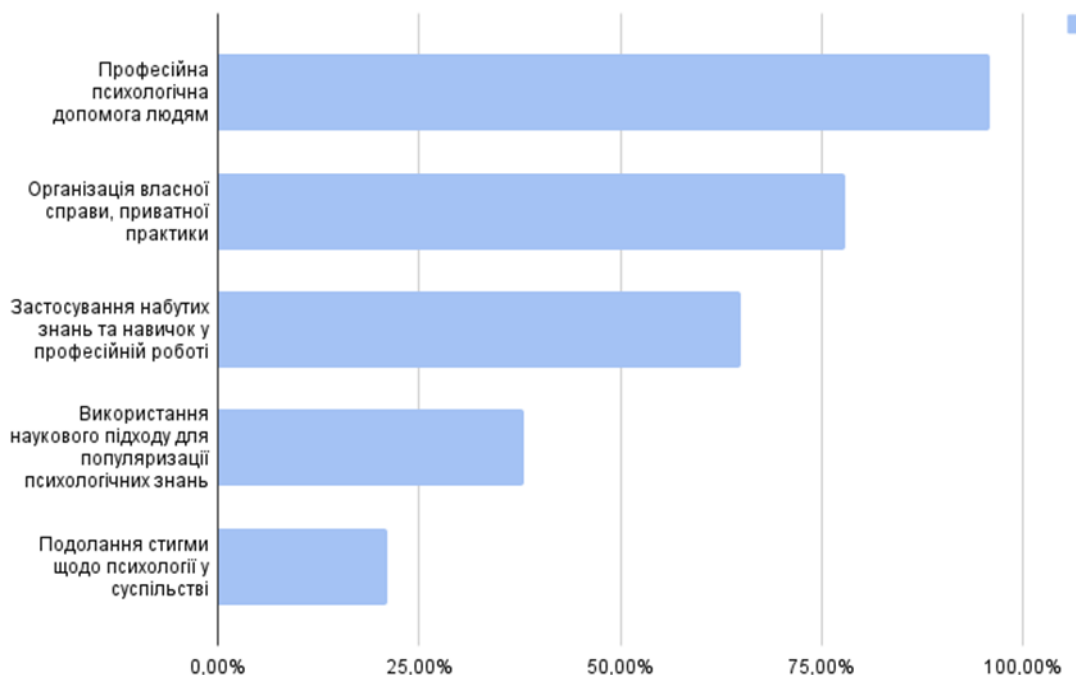


**Малюнок 2. Мотиваційні детермінанти обрання для навчання медико-психологічного факультету НМУ імені О.О. Богомольця.**

Результати дослідження мотиваційних детермінант вибору професії майбутніми лікарями-психологами демонструють нам усвідомлену позицію студентів щодо значущості майбутньої професії, уявлення про її практичне застосування, виділення майбутніх можливостей для реалізації фахових навичок та професійного зростання.

У продовження аналізу структури формування професійної ідентичності майбутніх лікарів-психологів нами було окремо досліджено рівень сформованості образу діяльності лікаря-психолога. Серед запропонованих варіантів основних завдань та напрямків майбутньої професійної діяльності студентами були обрані: професійна психологічна допомога людям (96%), організація власної справи, приватної практики (78%), застосування набутих знань та навичок у професійній роботі (65%). Також 37% респондентів, що професія лікаря-психолога надасть їм можливість не лише подолати певні стигми щодо неї, а й дозволить, використовуючи наукові підходи,

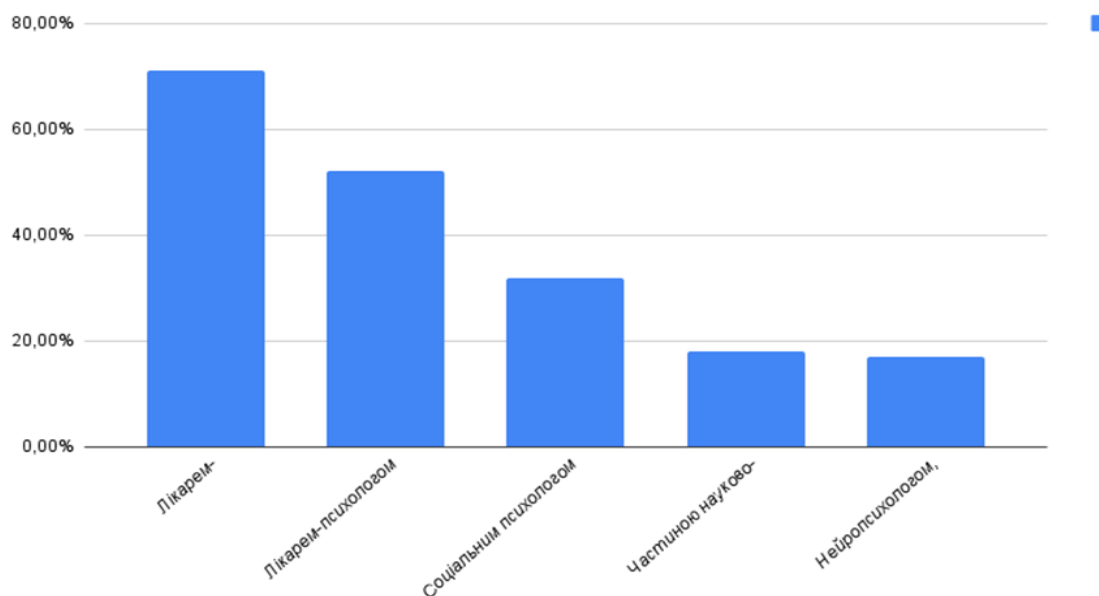
популяризувати психологічні знання, тим самим підвищуючи психологічну компетентність своїх пацієнтів (Малюнок 3).



**Малюнок 3. Основні завдання майбутньої психологічної професійної діяльності.**

Високі результати по вищезазначених показниках свідчать, що більшість студентів орієнтовані на практичну діяльність у медичній та психологічній сфері, ідентифікують себе медичними психологами, усвідомлюють важливість набутих знань у професійній роботі, скеровані соціально-важливими цінностями.

Обираючи напрямок психологічної діяльності, в якому б хотіли розвиватися студенти, в якому вони себе бачать у майбутньому, респонденти виділили кілька з них: лікар-психотерапевт, який працює у лікувальних установах (71%), лікар-психолог приватної практики (52%). Серед опитаних 32% опитуваних пов'язують своє майбутнє із соціальною сферою діяльності, а майже 20% студентів мають намір присвятити себе науці та стати висококваліфікованими фахівцями, частиною наукової психологічної спільноти, захистивши дисертаційне дослідження (Малюнок 4).

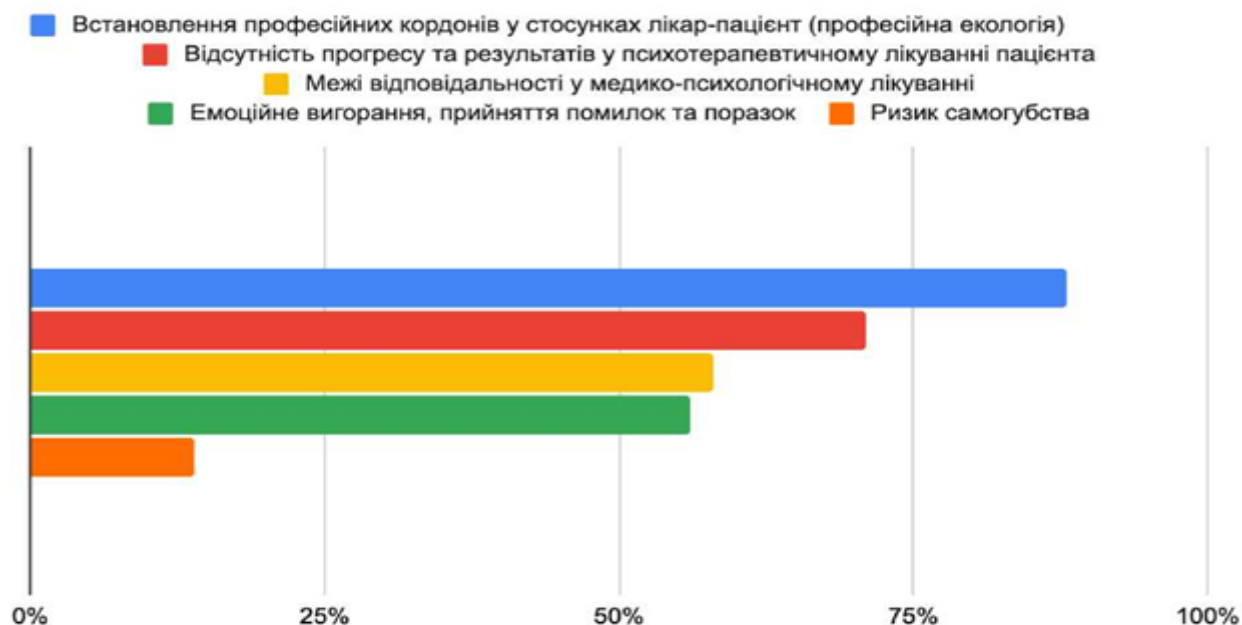


#### Малюнок 4. Основні соціально-психологічні орієнтації майбутніх лікарів-психологів.

Попри ідеалізований та дещо романтичний образ майбутньої професії, студентська аудиторія продемонструвала розуміння складності професійного становлення лікаря-психолога, необхідність формування відповідального ставлення до самовдосконалення, розвитку стресостійкості та виваженості у стосунках «лікар-пацієнт».

Окреслюючи найбільші ризики професійної медико-психологічної діяльності, студенти, як найскладніше завдання для фахівця, визначили встановлення професійних кордонів у стосунках «лікар-пацієнт» (88%). Професійна екологія, яка допомагає психологу не лише бути ефективним, а й зберігати психоемоційну рівновагу, виявилася, у розумінні студентів, найскладнішим завданням. Крім того, питання ефективності психотерапевтичного супроводу пацієнта, можлива відсутність прогресу та очікуваних результатів, у 71% відповідей є для наших респондентів проблемним питанням у професійній підготовці майбутнього фахівця. Важливою проблемою для студентів стало питання визначення меж відповідальності у медико-психологічному супроводі (58%), що засвідчує необхідність його обговорення у навчальному процесі. Також майбутніми лікарями-психологами було зазначено

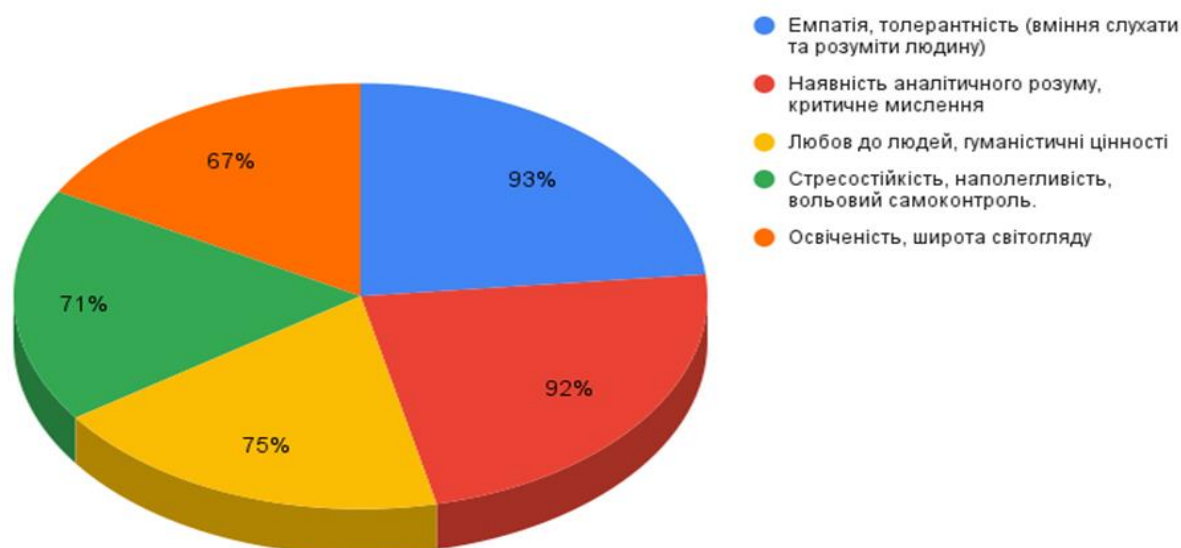
важливість проблеми емоційного вигорання, прийняття помилок та поразок власної діяльності (56%) (Малюнок 5).



**Малюнок 5. Проблемні питання професійної підготовки майбутнього лікаря-психолога.**

Узагальнюючи результати дослідження образу професії майбутнього лікаря-психолога, маємо констатувати, що професійні очікування студентів пов'язані не лише з соціальною привабливістю та актуальністю професії психолога, але й з усвідомленням студентами необхідності у самовдосконаленні, розумінням зони особистої професійної відповідальності та формуванням необхідних особистісних якостей, які є значущими для досягнення ефективності у психотерапевтичному супроводі пацієнта та подоланні ризиків професійного вигорання.

Успішний вибір професії – це запорука впевненості особистості, одна з провідних складових та умов щастя людини, усвідомлення своєї цінності у соціальному просторі. Зважаючи на результати нашого дослідження, необхідно зазначити, що професійне самовизначення досить складний процес, на який впливають різні чинники. У зв'язку з цим, нам вбачалось актуальним розглянути питання представленості в образі майбутньої професії індивідуально-психологічних характеристик фахівця (Малюнок 6).



**Малюнок 6. Індивідуально-особистісні та ціннісні орієнтації, якими повинен володіти лікар-психолог.**

Аналіз результатів дослідження якостей та професійних навичок, якими, на думку студентів, повинен володіти фахівець показав, що майбутні лікарі-психологи, в першу чергу, відзначили особистісні якості (93%), такі як емпатія, толерантність, співчуття, вірність етичним і моральним нормам, гуманістичні цінності та любов до людей (75%). Важливого значення студенти також надали сформованості у фахівця аналітичного розуму, критичного мислення та вміння синтезувати інформацію (92%). Провідними серед емоційно-вольових характеристик фахівця були визнані наступні якості: стресостійкість, наполегливість, вольовий самоконтроль (71%). Важливою характеристикою для лікаря-психолога, на думку студентів, є освіченість та широта світоглядних позицій (67%).

Характеристики мотивів вибору професії, очікування студентів щодо майбутньої діяльності та окреслені ними індивідуально-психологічні якості фахівця, демонструють, що наші респонденти не лише усвідомлюють соціальну значущість професії лікаря-психолога, а й мають чітке уявлення про її труднощі та проблеми. Водночас, у відповідях студентів прослідковується певний запит на зміст професійної підготовки, а деяка романтизація та «розмитість» у розумінні

сфери діяльності є підтвердженням необхідності цілеспрямованого формування професійної ідентичності майбутнього фахівця з метою максимально гармонійного включення у професію. Водночас, усвідомлений вибір спеціальності, окреслення можливостей, які вона надає, оцінка власних якостей і схильностей дозволяє студентові вибудувати смислові орієнтири у навчальному процесі, зрозуміти проблемні питання власної професійної підготовки та вибудувати особистий шлях професійного зростання.

Отже, обрання студентською молоддю майбутньої професії пов'язане з надзвичайною актуальністю професійної психологічної освіти лікарів-психологів особливо в умовах повномасштабного російського вторгнення в Україну. Підготовка кваліфікованих фахівців у галузі медичної психології потребує створення педагогічних та психологічних умов, у контексті яких відбуватиметься не лише опанування теоретичною базою наукових знань, а й формування професійної ідентичності майбутнього лікаря-психолога. При цьому студент має виступати як активний суб'єкт навчально-виховного процесу, який не лише сприймає інформацію в готовому вигляді без її активного опрацювання та переосмислення, а й є активним замовником змісту навчання через систему вибіркового дисциплін, створення освітнього середовища для власного професійного зростання. Водночас, вмотивований вибір професійного спрямування є однією з найвагоміших якісних детермінант формування професійної ідентичності майбутнього лікаря-психолога, оскільки саме під час компетентнісної орієнтації у підготовці фахівця особистість вибудовує свою поведінку, презентує власні цілі, керується власними мотивами та усвідомлює себе суб'єктом майбутньої діяльності.

Розглядаючи професійну ідентичність як сукупність цілей, мотивів і спрямованості особистості у майбутній діяльності та сформованості образу професії, ми визначили, що вибір майбутньої професії лікаря-психолога обумовлений багатьма факторами, серед яких провідними є орієнтація на гуманістичні цінності, бажання професійно здійснювати психологічну допомогу людям та бути конкурентними фахівцями на ринку праці. Мотиваційно-ціннісні

детермінанти вибору професії лікаря-психолога підкріплюються усвідомленням значущості індивідуально-психологічних особливостей фахівця, які визначатимуть не лише успішність та ефективність психологічної допомоги, а й будуть запорукою збереження його психічного здоров'я.



## 2.12 Безперервна освіта в контексті процесів інформатизації і глобалізації

Друга половина XX століття ознаменувала нові явища в розумінні нових напрямів розвитку філософії і практики освіти. Нині йдуть активні пошуки виведення освіти з тієї якнайглибшої кризи, в якій воно опинилося в кінці XX сторіччя. Одним з напрямів таких пошуків слід визнати активізацію досліджень в області філософії освіти. Саме ці дослідження можуть визначити основу вирішення теоретико-методологічних проблем в області педагогіки.

Педагоги з неминучістю виходять на філософське осмислення цілей, цінностей, методологічних принципів дослідження проблем у сфері освіти. І це не випадково. Філософське осмислення багатьох сучасних проблем освіти важливе не тільки для розробки методологічних основ педагогіки. Воно не менш значущий і для педагога-практика, для його професійного становлення, філософського осмислення своєї місії.

Обґрунтування філософських методологічних принципів дозволяє вийти на принципово новий рівень осмислення сучасних проблем педагогіки. Ці принципи дозволяють не тільки філософськи осмислити багато педагогічних проблем, але і по-новому збудувати і істотно скоректувати професійно-особову і етичну орієнтацію викладача.

Важливою відмітною особливістю сучасного етапу розвитку суспільства є все велика його *інформатизація*. Почавшись в 70-х роках минулого сторіччя, процес інформатизації суспільства останніми роками набув справді глобального характеру. В даний час цей процес охопив не тільки всі розвинені країни світової спільноти, але і багато країн, що розвиваються.

Під впливом інформатизації відбуваються кардинальні зміни у всіх сферах життя і професійної діяльності людей, зокрема - в науці і освіті. Ці зміни такі масштабні і глибокі, а їх вплив на життєдіяльність суспільства так значно, що можна цілком обґрунтовано говорити про початок формування принципово нового інформаційного середовища.

Домінуючою тенденцією подальшого розвитку сучасної цивілізації є

перехід від індустріального до інформаційного суспільства, в якому об'єктами і результатами праці переважної частини зайнятого населення стають інформаційні ресурси і наукові знання. Науково доведено, що інформатизація освіти є однією з найважливіших умов успішного розвитку процесів інформатизації суспільства, оскільки саме у сфері освіти готуються і виховуються ті люди, які не тільки формують нове інформаційне середовище суспільства, але яким також належить самим жити і працювати в цьому новому середовищі.

Перші кроки в області інформатизації вітчизняної освіти були зроблені в 80-х роках минулого сторіччя. У суспільну свідомість почало входити нове поняття «Комп'ютерна письменність». Воно означало володіння навиками рішення задач за допомогою ЕОМ, а також розуміння основних ідей інформатики і ролі інформаційних технологій в розвитку суспільства [254-256].

Інформатизації освіти, яка визначила основні напрями і етапи розвитку важливого процесу розвитку нашого суспільства, припускала інформатизацію освіти, – процес підготовки людини до повноцінного життя в умовах інформаційного суспільства. При цьому указувалося, що інформатизація освіти є не тільки слідством, але і стимулом розвитку нових інформаційних технологій; вона сприяє прискореному соціально-економічному розвитку суспільства в цілому.

Інформатизація освіти є тривалим процесом, який пов'язаний не тільки з розвитком необхідної матеріально-технічної бази системи освіти. Головні проблеми цього процесу пов'язані з підготовкою навчально-методичних комплексів нового покоління і формуванням принципово нової культури педагогічної праці.

Останніми роками процес інформатизації освіти розвивається за такими основними напрямками:

- оснащення освітніх установ сучасними засобами інформаційних технологій (інформаційних і комунікаційних систем – ІКС) і використання їх як нового педагогічного інструменту, що дозволяє суттєво підвищити ефективність

освітнього процесу.;

- використання сучасних ІКС і баз даних для інформаційної підтримки освітнього процесу, забезпечення можливості віддаленого доступу учасників навчального процесу до наукової і навчально-методичної інформації як в своїй, так і в інших країнах;

- розвиток і все більш широке розповсюдження відкритої освіти – нової форми реалізації процесів освіти і самоосвіти, що дозволяють істотним чином розширити масштаби освітнього простору і забезпечити можливість доступу все більшій частині населення до освітніх ресурсів ;

- перегляд і радикальна зміна змісту освіти на всіх його рівнях, що обумовлено стрімким розвитком процесу інформатизації суспільства. Ці зміни сьогодні орієнтуються не тільки на загальноосвітню і професійну підготовку в області ІКС, але і на вироблення якісно нової моделі підготовки людей до життя і діяльності в умовах постіндустріального інформаційного суспільства, формування у них нових, необхідних для цих умов особистих якостей [254-256].

Аналіз перерахованих вище напрямів розвитку процесу інформатизації освіти показує, що його раціональна організація є складною і актуальною науково-організаційною і соціальною проблемою. Для вирішення цієї проблеми необхідні скоординована і постійна взаємодія фахівців освіти і науки, а також ефективна підтримка цієї взаємодії з боку державної влади і органів місцевого самоврядування.

Вітчизняний і зарубіжний досвід інформатизації середовища освіти переконливо свідчить про те, що вона дозволяє істотним чином підвищити ефективність освітнього процесу. Інформатизація освіти створює сприятливі передумови для широкого впровадження в педагогічну практику нових методичних розробок, направлених на інтенсифікацію навчального процесу, реалізацію ідей розвиваючої освіти і індивідуалізації освітнього процесу.

Найкращі результати при цьому вдається отримати в тих освітніх установах, де застосовується комплексний підхід до проблеми інформатизації, а сам процес розповсюджується на всі стадії підготовки і реалізації педагогічного

процесу. Тут реалізація стратегічних напрямів діяльності в області інформатизації освіти забезпечує:

- доступ студентів і викладачів навчальних закладів до високоякісних локальних і мережевих освітніх інформаційних ресурсів;
- можливість проведення тестування і оцінки якості освіти з використанням спеціалізованого програмного забезпечення на всій території країни;
- методичну підтримку і можливість безперервного підвищення кваліфікації викладачів освітніх установ всіх рівнів;
- підключення ВНЗ до глобальних інформаційних ресурсів з використанням високошвидкісних каналів;
- перехід до системи відкритої освіти на основі інтерактивних дистанційних технологій навчання;
- поетапний перехід до нової організації освіти на основі інформаційних технологій [254-256].

Однією з актуальних проблем розвитку інформатизації сфери освіти є забезпечення її інформаційної підтримки необхідною науковим і навчально-методологічним матеріалом. Останніми роками попит на таку інформацію у сфері освіти зростає. Розвиток інформаційних і телекомунікаційних технологій сформував необхідні передумови для створення електронних бібліотек як засобу накопичення, зберігання і розповсюдження інформаційних і методичних ресурсів, доступних будь-якому користувачеві.

Ще одним важливим напрямом інформатизації освіти є створення освітніх порталів, які сприяють розвитку якісно нових Інтернет-проектів у сфері освіти. Саме освітнім порталам належить найважливіша роль у пропаганді і розвитку відкритої освіти. Цілями освітнього порталу є створення нового комунікаційного простору і інформаційного поля освітнього професійного співтовариства засобами мережі Інтернет.

Кажучи про інформатизацію освіти, не варто забувати також про розвиток фондів сертифікованих комп'ютерних навчальних програм, що рекомендуються

для використання у сфері освіти. Основними завданнями цих фондів є формування банку комп'ютерних навчальних програм різного призначення, сертифікація цих програм з урахуванням їх педагогічної і психологічної якості.

Як впливає глобалізація на освіту?

Процес інформатизації привів до того, що людський ресурс став новим параметром конкурентоспроможності економіки. Зростання впливу таких показників, як підвищення якості товарів і послуг, їх диверсифікація і скорочення життєвого циклу, на конкурентоспроможність примушує підприємців розробляти стратегії розвитку і впровадження принципово нових технологій, удосконалювати організацію виробництва, управління і підготовки кадрів. Освіта і підготовка кадрів, таким чином, стають постійними складовими ділової стратегії підприємств. Термін «глобалізація» дійсно характеризує якісно новий етап розвитку системи відносин у техногенній, економічній, соціальній і політичній сферах. Вона розповсюджується на всі сторони людської діяльності і торкається всіх сфер суспільного і індивідуального буття, у тому числі і освіти.

Посилення конкуренції в умовах наростаючої глобалізації вимушує ділові кола все більш активно втручатися в процес освіти і пред'являти системі освіти свої вимоги. Зокрема, головним завданням освіти, на думку представників ділових кіл, повинне стати забезпечення безперервної підготовки «людського ресурсу» до рентабельного використання в постійно змінних умовах.

Промислові корпорації розглядають освіту і підготовку кадрів як стратегічні інвестиції, життєво важливі для їх майбутнього процвітання. Все частіше підкреслюється необхідність посилення зв'язків між освітніми установами і промисловістю, зокрема, шляхом розвитку дистанційного навчання, а також впровадження у сферу освіти комп'ютерної техніки.

Що ж до системи дистанційного навчання в Україні, то вона почала активно розвиватися лише останніми роками. Проте сьогодні ця форма освітнього процесу використовується вже в десятках ВНЗ. Як основні види технологій дистанційного навчання використовуються:

- кейс-технології, коли людині що вчиться видається портфель з повним

комплектом матеріалів по кожній дисципліні. При цьому використовуються як звичайні навчальні посібники, так і їх електронні версії на CD-ROM, аудіо-та відеокасетах, а також у вигляді мультимедійних комп'ютерних програм;

- мережеві технології (Інтернет-навчання);

- телевізійні технології, що реалізуються через систему супутникового телебачення.

В цілому, вказана стратегія повинна сприяти пристосуванню системи освіти і професійного навчання до вимог підприємств, що діють сьогодні в умовах формування світового ринкового простору і конкуренції.

Ідея безперервної освіти отримала підтримку в ділових колах. Затверджується, що людина повинна мати можливість здобувати освіту впродовж всього його життя, причому головне завдання освіти полягає в навчанні людини «навикам сприйняття нових знань».

Основна роль у процесі навчання впродовж всього життя відводилася системі дистанційного навчання. Нові форми навчання не вимагають постійної присутності викладачів, але можуть реалізовуватися установами, що надають освітні послуги. Що стосується державної системи освіти, то їй відводиться роль гаранта доступу до навчання переважно тих, хто не в змозі забезпечити попит на освіту. На державу повинен бути покладений обов'язок забезпечення громадянам здобування базової освіти [254-256].

В останнє двадцятиріччя багато розвинених країн світу здійснюють реформування національних систем освіти, зміст і напрям яких все більшою мірою визначає глобалізація.

Перетворення освіти у важливий чинник конкурентоспроможності не тільки окремих виробників, але і національних економік в цілому вимагає від системи освіти більшої гнучкості, відвертості змінам, здатності адекватно реагувати на них. У нових умовах особливої важливості набувають питання ефективності функціонування освітніх установ і раціональності розподілу фінансових ресурсів.

Глобальні ринкові відносини стають каталізатором трансформації

традиційної системи надання освіти. З'являється все більше недержавних освітніх установ, напрями діяльності яких і послуги, що надаються ними, стрімко диверсифікуються у міру розвитку інформаційних технологій.

Безперервність освіти відображає, в першу чергу, новий підхід до професійної освіти: можливість її отримання, яка може зберігатися впродовж всього життя, якою можна скористатися у будь-який час. Ця тенденція в розвитку системи освіти в сучасних умовах визначається необхідністю доступної, безперервної і розподіленої освіти. Інформатизація, глобалізація, безперервність – нові світові тенденції в розвитку змісту і форм освіти [254-256].

Однією з нових форм організації освіти, що відображає ці тенденції, є відкрита освіта, а одним з ефективних методів розширення і глобалізації освітнього відкритого простору є розвиток дистанційного навчання як найважливішої компоненти системи відкритої освіти.

Розвиток мережі Інтернет створює умови, коли відкрита освіта стає не тільки доступною, але і привабливою формою здобування освіти для все більшої частини людей, оскільки дозволяє отримувати необхідний ним рівень загальної і професійної підготовки в достатньо престижних освітніх установах, не припиняючи інших видів своєї діяльності.

Відкрита освіта надає широкі можливості для освіти і підвищення кваліфікації інвалідів, жінок, що виховують маленьких дітей, осіб, що не мають можливості перервати свою основну роботу, а також для жителів, що проживають у віддалених від освітніх центрів районах. Таким чином, розвиток системи відкритої освіти представляє важливу і актуальну соціально-технологічну проблему, яка тісно пов'язана з проблемою інформатизації сфери освіти [254-256].

Впродовж останніх років в системах освіти різних країн проводяться роботи з впровадження в практику принципів і технологій дистанційного навчання, режимів видаленого і гнучкого навчання на відстані. Такі принципи використовують як для традиційних, так і для «відкритих» університетів.

Відкриті (або дистанційні) університети багато в чому спираються на

модель заочної форми навчання. Точніше – це заочно-дистанційна форма навчання як віддзеркалення розвитку інформаційних технологій, що долають відстань між базовим ВНЗ і особою що навчається.

Відкритий університет – це новий тип освітньої установи, в якій застосовується гнучка і територіально розподілена форма отримання освіти:

- відкритий університет Великобританії має 305 регіональних центрів у Великобританії і 42 – в інших країнах;
- іспанський національний університет дистанційної освіти – 53 регіональних центрів в Іспанії і Латинській Америці;
- німецький Ферн (Хаген) Університет – 60 регіональних центрів в Німеччині, Австрії, Голландії, Угорщині, Польщі;
- відкритий університет Ізраїлю – більш ніж 100 регіональних центрів;
- національний технологічний університет, США – більше 300 майданчиків (на базі 46 ВНЗ США) [254-256].

У цьому сенсі будь-який відкритий університет є і розподілений університет: його територіально-відособлені підрозділи створюються там, де є маркетингова ніша, є клієнти. Ці підрозділи дійсно виконують, в основному, організаційно-методичні функції.

Формалізовані знання надаються всім охочим і доставляється, як правило, на відстані відповідно до можливостей і потреб студента, де б територіально він не знаходився. Тож доступність освіти зараз багато в чому пов'язана з його інформатизацією. Інтернет вже усунув поняття державних кордонів. У частині інформаційних освітніх технологій поступово стиратимуться межі окремих ВНЗ, поступаючи місцем взаємної інтеграції, спочатку інформаційних ресурсів, а потім і професорсько-викладацького складу. Аналіз даних показує, що середньорічний темп зростання освітніх технологій електронного навчання в світі складає 13%. Таке широкомасштабне застосування інформаційних і телекомунікаційних технологій в освітньому процесі призводить до того, що зникає грань між очним, заочним і іншими формами освіти, що і є характерною межею системи відкритої освіти.



Інтернет-навчання зумовила поява нової форми відкритого університету – віртуальний університет. При цьому створені територіально-відособлені підрозділи займаються організацією прийому на навчання, консультацій, ідентифікації осіб, контрольних заходів, методичного забезпеченням.

Принципи відкритої освіти активно застосовуються і традиційними університетами. В результаті очна, заочна, очно-заочна, очно-дистанційна форми навчання інтегруються в змішану.

Поняття «розподілений» університет застосовується рідка. По-перше, тут, як правило, підкреслюється лише одна з характеристик його діяльності: університет має територіально-відособлені підрозділи (філіали, представництва, сумісні навчальні центри). Проте подібна характеристика властива і традиційним університетам з його філіалами і спеціальним, наприклад, заочним інститутом з обов'язковою наявністю територіально-відособлених підрозділів на великій території. По-друге, «розподілений» університет асоціюється з освітніми консорціумами [254-256].

Управління освітою, як свідчать історичні події і факти, вимагає стратегічного мислення з боку тих, хто ухвалює управлінські рішення. Посилання на несприятливий характер економічної кон'юнктури не можуть вважатися переконливими, оскільки уряд, що має намір і далі збирати плоди, повинен піклуватися про те, щоб коріння не виснажувалося.

Стало зрозуміло, що традиційні виробничі ресурси мають і вже позначили свої межі, а безмежним в своїх можливостях залишається лише людський капітал, тобто ресурси, які знаходяться в нас самих, – знання, уміння, винахідливість, культура, людська пам'ять, творчі здібності.

### **2.13 Методичні аспекти підготовки представників громадських організацій та населення до взаємодії з прикордонниками**

Підготовка представників громадських організацій, які виявляють бажання брати участь у заходах взаємодії з прикордонниками, організовується та проводиться уповноваженими службовими особами підрозділу охорони державного кордону. Така підготовка проводиться з представниками громадських організацій відповідно до списку, поданого керівним органом громадської організації, у зручній для представників громадської організації час та попередньо узгоджений з керівним органом громадської організації час. Строк підготовки становить не більше двох місяців.

Підготовка здійснюється за напрямками:

#### 1) правова підготовка:

правова основа діяльності та засади організації громадських організацій;  
основні завдання, права та обов'язки громадських організацій та їх членів щодо охорони державного кордону;

законодавство України, що регулює режим державного кордону, прикордонний режим, режим у пунктах пропуску через державний кордон, та документи, що регламентують встановлення державного кордону на певній ділянці;

склад адміністративних правопорушень, протидію яким віднесено до компетенції Державної прикордонної служби України та громадських організацій, представники яких долучаються до охорони державного кордону;

порядок в'їзду і перебування громадян України та інших осіб у прикордонній смузі та контрольованому прикордонному районі;

#### 2) спеціальна підготовка:

основні способи діяльності громадських організацій під час охорони державного кордону;

порядок застосування представниками громадських організацій заходів фізичного впливу і спеціальних засобів;

тактика дій осіб, що порушують вимоги законодавства України про державний кордон, та їх демаскуючі ознаки;

підстави та порядок перевірки представниками громадських організацій документів, що посвідчують особу;

дії представників громадських організацій під час виявлення та затримання осіб, що порушують вимоги законодавства України про державний кордон;

порядок та вимоги до складання процесуальних документів про адміністративне правопорушення.

Учені виокремлюють «форми професійної взаємодії прикордонників на різних рівнях: макрорівень (взаємодія між прикордонним відомством України та прикордонними відомствами зарубіжних країн), мезорівень (спільні із органами місцевого самоврядування заходи щодо охорони та захисту державного кордону), мікрорівень (взаємодія із колегами у прикордонному колективі, із керівництвом; із громадянами, які перетинають державний кордон)» [257]. У нашому дослідженні увага зосереджується на взаємодії на мікрорівні.

З урахуванням особливостей обстановки та місцевих умов тематика підготовки представників громадських організацій може за потреби змінюватися. Програма підготовки представників громадських організацій, яких планується залучити заходів з охорони державного кордону вперше, затверджується щороку у грудні та надсилається в підпорядковані підрозділи охорони державного кордону. Реалізація заходів підготовки здійснюється особовим складом прикордонного відомства, який має необхідну теоретичну підготовку та досвід служби, за місцем роботи, навчання, проживання представників громадських організацій або за місцем дислокації підрозділу охорони державного кордону.

На підставі програми підготовки підрозділом охорони державного кордону спільно з керівним органом громадської організації складається у двох примірниках розклад занять, який підписується керівником громадської

організації та начальником підрозділу охорони державного кордону. Один з примірників розкладу занять, в якому ставляться відмітки про проведення занять, зберігається в підрозділі охорони державного кордону, другий знаходиться у штабі громадської організації.

Методика трактується дослідниками як сукупність методів [258]. Методика підготовки представників громадських організацій та населення до взаємодії з прикордонниками передбачає проведення занять в теоретичній та практичній формах.

Теоретичні заняття включають у себе вивчення із представниками громадських організацій передбачених програмою підготовки нормативно-правових актів, теоретичних положень порядку організації спільного виконання завдань з охорони державного кордону та конкретних доручень, застосування спеціальних засобів індивідуального захисту та самооборони, отримання інших теоретичних знань, передбачених програмою підготовки.

Практичні заняття проводяться з метою закріплення отриманих теоретичних знань. Після закінчення підготовки представників громадських організацій, яких планується залучити до виконання завдань з охорони державного кордону вперше, спеціально утворена комісія, склад якої визначається наказом органу охорони державного кордону, приймає у них залік.

Навчання представників громадських організацій способам прикордонної діяльності здійснюється у ході виконання завдань з охорони державного кордону під час спільних чергувань, а також не менше одного разу на місяць шляхом проведення інструктажів, занять тощо.

Важливим напрямком підготовки представників громадських організацій є робота з місцевим населенням. Така робота являє собою постійний, цілеспрямований вплив прикордонних підрозділів на суспільне життя, господарсько-виробничу діяльність та свідомість населення прикордоння шляхом здійснення комплексу різноманітних адміністративних, агітаційно – пропагандистських та запобіжно-попереджувальних заходів з метою контролю

розвитку обстановки на ділянці відповідальності в інтересах охорони державного кордону

Оскільки будь-яка діяльність здійснюється в інтересах досягнення певної мети, то робота з місцевим населенням здійснюється з метою контролю розвитку обстановки на ділянці відповідальності підрозділу охорони державного кордону, підвищення надійності захисту інтересів держави на державному кордоні.

Основними завданнями роботи з місцевим населенням є:

- забезпечення умов для участі громадян України в охороні державного кордону на добровільних засадах;
- роз'яснення законодавчих актів, рішень органів державної влади з прикордонних питань, правил прикордонного режиму, режиму державного кордону;
- участь спільно з державними органами влади, органами місцевого самоврядування в проведенні заходів з правового, громадянського, патріотичного виховання;
- позитивний вплив на розвиток обстановки в прикордонних районах.

Розглянемо значення окремих завдань такої діяльності. На першому місці визначено завдання щодо «забезпечення умов для участі громадян України в охороні державного кордону на добровільних засадах». Дійсно, головною метою роботи з місцевим населенням є підвищення надійності захисту інтересів держави на державному кордоні. І цього можна домогтися, у тому числі, і завдяки використанню допомоги місцевого населення в охороні кордону. І безумовно, виключно, на добровільних засадах. Це головне завдання і найбільш складне. На жаль, не завжди місцеве населення надає допомогу прикордонникам в охороні державного кордону на добровільних засадах. Щоб цього домогтися, необхідно добре попрацювати по створенню необхідних умов.

Але, якщо поки можливості використовувати допомогу місцевих жителів в охороні державного кордону є недостатніми, все ж таки варто через населення підвищувати надійність охорони державного кордону. Орієнтиром цієї можливості є друге завдання, а саме – «роз'яснення законодавчих актів, рішень

органів державної влади з прикордонних питань, правил прикордонного режиму, режиму державного кордону». Це завдання спрямовує прикордонні підрозділи на формування у жителів прикордоння законослухняного алгоритму поведінки в контрольованому прикордонному районі. Це передбачає такі дії місцевих жителів у побуті, у виробничій, сільськогосподарській і іншій діяльності які відповідали б вимогам законодавства України з прикордонних питань. А це дає можливість прикордонникам повністю виключити місцевих жителів із числа потенційних правопорушників і зосередити основну увагу на інших категоріях громадян.

Разом с тим, завдання «участь спільно з державними органами влади, органами місцевого самоврядування в проведенні заходів з правового, громадянського, патріотичного виховання» вимагає від прикордонних підрозділів роботи з місцевим населенням, зокрема і з використанням представників державних органів влади, органів місцевого самоврядування, керуючись статтею 33 Закону України «Про державний кордон України», що «Державні органи і громадські організації сприяють органам Державної прикордонної служби України у залученні громадян України на добровільних засадах до охорони державного кордону України».

Наступне завдання – «позитивний вплив на розвиток обстановки в прикордонних районах» припускає постійний контроль за розвитком обстановки з боку прикордонних підрозділів на ділянці відповідальності а також попереджувальний вплив на її можливі зміни шляхом роботи з місцевим населенням.

Успішне виконання цих завдань, залежить від проведення з мешканцями прикордоння доцільних і цілеспрямованих заходів. Практика оперативно-службової діяльності органів охорони державного кордону дозволяє визначити

Пріоритетними напрямками роботи з місцевим населенням є такі:

профілактична робота з різними категоріями мешканців прикордонних населених пунктів;

використання місцевого населення в охороні державного кордону;

робота з територіальними органами виконавчої влади та місцевого самоврядування в інтересах охорони державного кордону та підтримка з ними взаємодії.

Кожен напрямок роботи з місцевим населенням має своє смислове наповнення і свій зміст. Так метою роботи з місцевим населенням профілактично-запобіжного спрямування є:

створення сприятливих умов для використання допомоги громадян України та інших осіб в охороні державного кордону;

формування іміджу прикордонного відомства та виховання у громадян довіри і поваги до прикордонників.

Таку роботу прикордонники здійснюють:

з жителями населених пунктів, розташованих на територіях, прилеглих до державного кордону, селищних і сільських рад (на загальних зборах, нарадах, сходах місцевого населення) шляхом проведення інформувань, доповідей, орієнтувань про законодавство України з прикордонних питань, про відповідальність громадян у разі його порушення, про завдання з охорони державного кордону та доведення, за потреби, окремих елементів обстановки;

з керівним складом і депутатами органів місцевого самоврядування, посадовими особами їх виконавчих органів, підприємств, установ та організацій шляхом проведення інструктажів, бесід, взаємного обміну інформацією та уточнення окремих даних обстановки;

із членами громадських формувань, клубів юних друзів прикордонників, трудовими колективами та окремими громадянами шляхом участі в заходах громадських формувань з охорони громадського порядку і державного кордону, інформувань, бесід та інструктажів.

Облік заходів, проведених прикордонниками з членами громадських формувань з охорони державного кордону та клубів юних друзів прикордонників ведеться у штабі громадського формування та Клубу юних друзів прикордонників в окремому журналі за формою: дата, час, метод і тема заходів, що проводилися, місце їх проведення та кількість присутніх.

Роз'яснювально-профілактична робота, яку проводять прикордонники серед місцевого населення, являє собою комплекс організаторських та практичних заходів, спрямованих на усунення, послаблення чи нейтралізацію умов та причин виникнення правопорушень з прикордонних питань.

Методик цієї роботи передбачає, що вона здійснюється шляхом впливу на свідомість, громадське життя та господарсько-виробничу діяльність населенням прикордоння через проведення підрозділами охорони державного кордону комплексу агітаційно-пропагандистських, та запобіжно-попереджувальних заходів через усні виступи, радіо, телебачення, пресу, образотворчі засоби.

Агітаційно-пропагандистські заходи спрямовані на формування у місцевого населення позитивного, патріотичного ставлення до оперативно-службової діяльності прикордонних підрозділів, його спонукання до участі в охороні державного кордону, надання прикордонникам допомоги з метою захисту своїх інтересів і інтересів держави на її кордонах.

Запобіжно-попереджувальні заходи спрямовані на формування у жителів прикордоння:

почуття відповідальності за дотримання законодавчих актів, рішень органів державної влади з прикордонних питань, правил прикордонного режиму, режиму державного кордону;

впевненості у неминучості відповідальності за порушення законів та нормативних актів з прикордонних питань на підставі послідовної, наполегливої роботи прикордонників по доведенню до логічного кінця всіх справ щодо адміністративних і кримінальних порушень законодавства з прикордонних питань та обов'язкового розповсюдження цієї інформації серед місцевих жителів.

Завдання профілактики вирішуються шляхом проведення трьох широких, але тісно пов'язаних комплексів заходів:

перший – розповсюдження правових знань серед місцевих жителів та їх навчання законослухняної поведінки у різних умовах.



Другий – адміністративний нагляд за станом виконання нормативних актів з прикордонних питань з боку місцевих жителів, що передбачає розробку дієвих мір по усунення, послаблення чи нейтралізацію умов та причин правопорушень.

Третій – проведення необхідних запобіжно-попереджувальних заходів корегуючого впливу.

Формами загальної підготовки населення до взаємодії з прикордонниками є такі:

загальні збори – що представляють собою сумісну присутність де-небудь членів колективу для обговорення, вирішення яких-небудь питань. Ця форма застосовується коли роз'яснювальні заходи здійснюються на підприємствах, установах, навчальних закладах, де члени колективу організовані і є можливість за допомогою керівників цього колективу зібрати його членів в потрібний час у визначеному місті;

нарада – це засідання, обмеженої кількості осіб, посвячене обговоренню якого не будь спеціального питання. Народи застосовуються для здійснення роботи з керівним складом підприємств, установ, організацій, органів місцевого самоврядування, представниками взаємодіючих органів;

сходи місцевого населення – це сумісна присутність де-небудь мешканців населеного пункту для обговорення, вирішення яких-не будь питань. В деяких випадках виникає необхідність проведення роз'яснювальної роботи у прикордонних населених пунктах, серед мешканців. В цьому випадку, використовуючи представників органів місцевого самоврядування, оголошується схід місцевого населення;

подвірний обхід – форма роботи з мешканцями населеного пункту, яка застосовується у випадках коли, для проведення заходу, не доцільне збирання усіх громадян населеного пункту, або це неможливо.

використання можливостей засобів масової інформації – форма роботи яка передбачає розповсюдження необхідної інформації з використанням телебачення, радіо, періодичного та настінного друку.

наочна інформація – образотворчі засоби, що застосовуються з метою впливу на місцеве населення та його інформування про актуальні події з прикордонних питань.

Форми профілактичної роботи припускають застосування різних прийомів, способів або методів доведення до місцевих жителів необхідної інформації.

Відповідно до діючих керівних документів такими методами є:

доповідь – публічне повідомлення – розгорнуте викладення якої не будь теми;

бесіда – популярний доклад з обміном поглядів, співбесіда;

інструктаж – це надання кому не будь інструкції, керівних вказівок;

інформування – повідомлення про положення справ, стан чого не будь;

орієнтування – направлення на досягнення якої-небудь мети, допомога кому не будь розібратись у чому не будь;

взаємний обмін інформацією – це регулярне, взаємне доведення представниками взаємодіючих органів деяких даних про оперативну та криміногенну обстановку в прикордонних регіонах;

індивідуальна бесіда – конфіденційний обмін поглядів, співбесіда з поодиноким людиною.

оформлення інформаційних бюлетенів – стисле повідомлення про подію, що має суспільне значення з послідувачим їх розклеюванням в місцях масової роботи та проживання населення;

статі, замітки в газету – публіцистичні твори невеликого розміру, короткі повідомлення у пресі представників Державної прикордонної служби щодо деяких аспектів її діяльності;

тематичні відеофільми, виступи по телебаченню – відеоносії зі знятим зображенням певної тематики, публічне повідомлення по телебаченню.

обговорення з осудом вчинків правопорушників на зборах трудових колективів підприємств, установ, організацій (не залежно від форм власності), де вони працюють, на сході селян тощо. Цей метод профілактики при умовах добре

продуманої тактики її проведення, володіння оперативною обстановкою на місцях, спроможний дати позитивні результати.

Для проведення спеціальної профілактики застосовуються такі ж форми і методи, щой під час проведення загально профілактичних заходів. Вони відрізняються тільки колом осіб з якими проводяться заходи.

## 2.14 Педагогічна майстерність викладача медичного закладу вищої освіти

Проблема формування педагогічної майстерності є особливо актуальною для становлення викладача вищого навчального закладу сьогодення. Професія педагога за своєю суттю є творчою, унікальною та багатоаспектною. Професійна діяльність викладачів вищих навчальних закладів охоплює викладацьку діяльність, наукову та методичну роботу, постійне самовдосконалення та виховний вплив на студентів. Робота викладача завжди наочна. Студент постійно спостерігає за роботою викладача, оцінює її та робить певні висновки. Саме тому педагог, що прагне до самовдосконалення, завжди виконує свою роботу на високому, якісному рівні, ставить перед собою певні перспективи, намагається виконати їх. Високі вимоги до себе та своєї професійної діяльності, постійне самовдосконалення та креативність характеризують викладача з високим рівнем педагогічної майстерності. Педагогічна майстерність не виникає сама по собі, вона є результатом плідної праці. «Без передбачення й наукового розрахунку педагогіка схожа на знахарство, а вчитель (викладач), котрий не хоче або не вміє розраховувати, – на неграмотну няньку», – вказував В.О. Сухомлинський. Знання педагогіки, її принципів та закономірностей є підґрунтям для розвитку педагогічної майстерності. Майстерність – це вищий рівень розвитку особистості, сукупності здібностей і узагальненого позитивного досвіду, вищий рівень професійних умінь у певній діяльності, досягнутий на основі рефлексії й творчого підходу. Перелічені особливості є результатом тривалої та складної роботи над собою [259, 260].

Головною метою освіти України визнано створення умов для особистісного розвитку молодого покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства, сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський та світовий простір як конкурентоспроможної та процвітаючої держави [261].

Поняття "педагогічна майстерність" досить широко та повно розкрито у

"Педагогічній енциклопедії": "...це високе мистецтво виховання і навчання, що постійно вдосконалюється, доступне кожному педагогу, який працює за покликанням і любить дітей. Педагог – це спеціаліст високої культури, який глибоко знає свій предмет, добре ознайомлений з відповідними галузями науки чи мистецтва, практично розбирається в питаннях загальної і, особливо, дитячої психології, досконало володіє методикою навчання і виховання". Коли ж ми прагнемо усвідомити витoki розвитку майстерності, зрозуміти шляхи професійного самовдосконалення, доцільно сформулювати визначення цієї педагогічної категорії так: педагогічна майстерність — це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. Педагогічна діяльність здійснюється за різними напрямками: навчання, виховання, управління діяльністю учнів.. На кожному з них може проявлятися педагогічна майстерність викладача, базовим фундаментом якої є такі елементи: зміст освіти викладача; досвід професійної діяльності; досвід прояву особистих якостей у професійно-педагогічній діяльності, тобто внутрішня модель поведінки.

Педагогічна майстерність – це своєрідний сплав особистої культури, знань і світогляду вчителя, його всебічної теоретичної підготовки з удосконаленням оволодіння прийомами навчання й виховання, педагогічною технологією та передовим досвідом. Разом з тим – це вид діяльності, який торкається переважно внутрішньої сфери вчителя: бажання стати майстром педагогічної справи; переконання в тому, що майстерність забезпечує не лише високу результативність праці, а й почуття задоволення від неї, становлення себе як фахівця.

Працюючи над проблемами формування педагогічної майстерності, дослідники відмітили, що стаж роботи не пов'язаний з майстерністю педагога. Майстерність може виявлятися на ранніх етапах становлення педагога-професіонала, коли молодий викладач вирішує завдання творчо. Тому, розглядаючи особливості педагогічної майстерності, неможливо оминати таку важливу її ланку, як педагогічна творчість. Одні дослідники розглядають

педагогічну творчість як найвищий рівень педагогічної майстерності (І.А. Зязюн), інші розводять ці поняття. Так, С.О. Сисоєва підкреслює: «Проте, на відміну від майстерності, педагогічна творчість – це завжди пошук і знаходження нового, а педагогічна майстерність проявляється як високий рівень професіоналізму без пошуку до нових рішень». Однак, чимало педагогічних досліджень показують, що сама педагогічна професія вимагає від особистості творчих здібностей від початку професійної діяльності до її завершення. Тільки тоді викладач матиме авторитет та повагу серед студентства, його заняття будуть цікавими і він зможе реалізувати головні завдання, які покладені на нього сьогодні. Разом з тим, дослідники єдині в тому, що педагогічна майстерність повністю пов'язана з професійним і загальним самовдосконаленням педагога, з його розвитком, розширенням й використанням нових засобів, прийомів навчання, узагальненням старого й накопиченням нового досвіду, розширенням професійних знань і вмінь.

Як показує досвід, професійна підготовка майбутніх медичних працівників набуває більшої ефективності в межах педагогічно комфортного професійно орієнтованого освітнього середовища. Професійно орієнтоване освітнє середовище визначають як сукупність умов, за допомогою яких створюється сприятливий клімат для актуалізації потенціалу всіх учасників освітнього процесу, як педагогічну реальність зі спеціально організованими умовами для формування творчої індивідуальності студентів та їх самореалізації, в якій стосунки між учасниками освітнього процесу набувають характеру взаємного спілкування, співтворчості. Проектування освітнього середовища у медичному ЗВО відкриває перспективи до нового типу взаємодії діяльності суб'єктів освітнього середовища закладу освіти. Різноманітність факторів, які потрібно враховувати в процесі створення проектної моделі, передбачає їх осмислення й зіставлення. На цій основі в ході проектування відбувається постійне «просторове» вирішення суперечностей і створюється цілісна модель середовища. Створення в медичному ЗВО професійно орієнтованого освітнього середовища, адаптованого до потреб майбутньої фахової діяльності, сприяє: –

встановленню гуманістичних міжособистісних відносин як базової основи формування основ професіоналізму майбутніх медичних працівників; – використанню індивідуальних, колективних навчально-практичних завдань, що стимулюють розвиток уміння працювати в команді; – поєднанню індивідуальної та колективної форм навчальної діяльності студентів-медиків; – конструюванню професійно-медичних ситуацій, що стимулюють розвиток професійної свідомості й культури спілкування студентів як медичних працівників; – розвитку самостійності майбутніх медичних працівників; – набуттю ними досвіду майбутньої професійної діяльності, постійному саморозвитку спрямованому на використання на практиці набутих спеціальних знань і виконання фахових функцій; – включенню студентів в «імпровізоване поле діяльності» з метою забезпечення адекватних дій, притаманних професії медичного працівника; – залученню майбутніх медичних працівників до проектної діяльності, спрямованої на засвоєння програмового матеріалу та практичних навичок; – посиленню професійної спрямованості навчання; – забезпеченню взаємозв'язку медичного ЗВО з фаховим середовищем; – пошуку нових технологій реалізації співпраці викладача зі студентами в навчальному процесі для спільного вирішення професійних завдань; – розробці методичних основ рольової поведінки майбутніх медичних працівників; – підвищенню конкурентоспроможності та мобільності випускників вищих медичних навчальних закладів [262, 263].

Для викладача-лікаря, як і для будь-якого іншого педагога, важливим є педагогічне мислення. За визначенням О. Зінкевич, це вид професійного мислення, який виступає компонентом когнітивної орієнтованості, що виражається у здатності фіксувати педагогічну ситуацію, яка виникає в процесі клінічної підготовки студентів, вмінні формулювати педагогічну задачу і вирішувати її, піддавати рефлексії власну педагогічну діяльність з метою подальшого перетворення, підтримуваного сукупністю педагогічних і психологічних понять. Вона неодноразово підкреслювала, що педагогічне мислення лікарів - викладачів медичних вишів відрізняється від педагогічного

мислення викладачів інших вишів або вчителів виключно змістом своєї діяльності та способами її організації, тоді як природа педагогічної діяльності залишається незмінною. Інакше кажучи, педагогічне мислення визначає напрям розвитку педагогічної діяльності, забезпечує можливість інтерпретації, конструювання і проектування процесів навчання та виховання. На основі результатів власного експериментального дослідження О. Зінкевич дійшла висновку, що в педагогічному мисленні як компоненті когнітивної орієнтованості лікарів-викладачів вищої медичної школи недостатньо розвинені такі складові, як володіння педагогічними поняттями, які забезпечують усвідомлення специфіки педагогічної діяльності, педагогічна рефлексія, здатність перетворювати власну педагогічну діяльність і додавати до неї елементи творчості. Дослідницею було висунуто припущення, що основними причинами, що обумовлюють цю ситуацію є такі: відсутність системи у формуванні категоріального апарату у галузі педагогіки; спрощення понять педагогіки і психології вищої школи; відсутність інтересу до психології та педагогіки вищої школи; невміння співвідносити категорії із реальним освітнім процесом у медичному виші. У цьому контексті варто також процитувати українську дослідницю Т. Туркот, котра цілком слушно зазначає, що «...на деяких предметно-наукових кафедрах вищих навчальних закладів склалася точка зору, згідно якої навчати можна без спеціальної психолого-педагогічної підготовки. Для цього достатньо добре знати дисципліну, яку читає викладач». Такі педагоги, за спостереженням вченої, «використовують здебільшого репродуктивні методи навчання, не приділяють достатньої уваги розвитку індивідуальності студентів, не вміють активізувати їх навчально-пізнавальну діяльність. Для розуміння педагогічних явищ, насамперед, необхідно бачити ці явища, усвідомлювати їх, виокремлювати в явищах оточуючої дійсності. Безумовно, що на це здатний не кожний лікар-викладач, що зумовлюється перерахованими вище факторами. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що подібна ситуація спостерігається не лише у лікарів-викладачів, але й у інших викладачів непедагогічних вишів (юридичних,



технічних, економічних), які не мають спеціальної педагогічної освіти. Основним компонентом педагогічного мислення лікарів-викладачів медичних вишів є педагогічна ситуація як елемент педагогічної дійсності. Подібний погляд й у О. Дубасенюк, котра підкреслює, що «функції професійного мислення педагога в контексті практичної діяльності виступають, перш за все, як функції аналізу конкретних педагогічних ситуацій, постановки задач у даних умовах діяльності, розробки планів, рефлексії отриманих результатів». Щодо виховання, то, незважаючи на те, що певний відсоток лікарів-викладачів медичних вишів виявляє досить стриману цікавість до виховання студентів, пояснюючи це відсутністю спеціальних теоретико-педагогічних знань. Спеціальні дослідження водночас свідчать, що для переважної більшості цих представників науково-педагогічних працівників характерне вміння встановлювати контакт зі студентами, розуміти їх, вести політику співробітництва, використовувати різноманітні способи взаємодії та впливу на особистість студента - майбутнього лікаря [264].

Важливим моментом освітнього процесу в медичних ЗВО є його науково-методичне забезпечення. Воно передбачає створення спеціальних організаційно-педагогічних умов, зокрема – модернізація освітнього середовища. Термін «умова» трактується як: – єдність об'єктивного та суб'єктивного, внутрішнього й зовнішнього, сутності та явища (Н. Яковлева); – вираження відношення предмета до явищ, що його оточують і без яких неможливе його існування (Ю. Фролов ); – сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), необхідних для виникнення, існування або зміни заданого об'єкта (В. Андрущенко); – сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей (А. Нісімчук); – обставини, від яких залежить наявність чи зміна чого-небудь, зумовленого ними (І. Харламов ); – обставини, що сприяють розвитку людини, формуванню її особистості та забезпечують ефективне й цілісне здійснення освітнього процесу; – фактор (латинське factor – чинник), тобто рушій, причину будь-якого процесу; – необхідна обставина, яка дає можливість здійснення,

створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь, що стає причиною-явищем, що породжує інше явище та прогнозує його специфіку, слугує підставою для дій, спонукою, мотивом, що зумовлює певні вчинки. У психології дефініція поняття «умова» подається як сукупність

Усвідомлення особливої соціальної ролі лікаря як носія спеціальних теоретичних знань, практичних умінь, навичок і соціумної культури та важливості якісної підготовки майбутнього лікаря на додипломному та післядипломному етапах потребують науково обґрунтованої інтерпретації процесу розвитку й удосконалення педагогічної майстерності викладачів вищих медичних навчальних закладів. Конкретний зміст цієї підготовки визначається науковими уявленнями про якісну педагогічну діяльність, притаманну викладачам-майстрам. Без поглибленого теоретичного дослідження процесу формування й розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих медичних навчальних закладів якісна підготовка майбутніх лікарів видається нездійсненною. Невід'ємною складовою педагогічної майстерності разом із педагогічною культурою, професійно-педагогічною компетентністю, креативністю та гуманістичною спрямованістю є розвинене педагогічне мислення, без якого в умовах сьогодення лікар-викладач не може відчувати себе повноцінним, рівноправним і конкурентоздатним учасником процесів демократизації, гуманізації, модернізації, технологізації навчального процесу. Між тим, лікарі-викладачі, які працюють у системі вищої медичної школи, в своїй переважній більшості, особливо на початку педагогічної кар'єри, відчують брак педагогічних знань і гостру потребу в педагогічній освіті та самоосвіті, вони демонструють готовність до вивчення, аналізу й узагальнення власного педагогічного досвіду колег, прагнуть досліджувати і перетворювати свою педагогічну діяльність, але для цього в них часто не вистачає психолого-педагогічних знань і сформованого професійно-педагогічного мислення.

Глибокі перетворення соціальної структури суспільства вимагають конструктивних змін у галузі освіти, зокрема, медичної. Перехід на Болонську систему навчання має забезпечити якісно новий рівень підготовки майбутніх

фахівців. А це, в свою чергу, потребує раціональної організації навчального процесу, оскільки відбулося певне збільшення складності та обсягу навчального матеріалу, прискорення темпів його засвоєння. У науці відбувся "інформаційний вибух", який зумовив виникнення нових напрямків і розділів наукових досліджень, нових навчальних предметів, що у свою чергу призвело до перенасичення навчальних програм, за якими здійснюється підготовка медичних спеціалістів. У зв'язку з цим виникає гостра необхідність у пошуку шляхів і засобів активізації діяльності педагога, розвитку сучасного стилю професійного мислення викладачів і вироблення потреби у самовдосконаленні. Зростає роль і значення педагогічної майстерності викладачів, рівня їх психологічної, педагогічної та методичної здатності керувати процесом підготовки спеціалістів відповідно до сучасного рівня вимог, розв'язувати нові проблеми та завдання вищої медичної освіти в умовах її реформування. Перед викладачами вищих медичних навчальних закладів щодня постає необхідність вирішувати цілий ряд методичних питань, які передбачають підготовку і проведення практичних занять, складання методичних матеріалів до них, написання посібників, підручників і т.д.

Основою професійної майстерності в медичній освіті є, в першу чергу, професійна компетентність, яка визначається базовими знаннями та вміннями педагога, його ціннісними орієнтирами, мотивами діяльності, розумінням себе у світі і світу навколо себе, стилем спілкування і взаємодії з оточуючими. Зміст професійної компетентності викладача медичного навчального закладу полягає, перш за все, у досконалому володінні теоретичними і практичними знаннями з даного предмету, а також методикою його викладання, педагогікою і психологією. Ідеальним є варіант, коли викладач фахових дисциплін має можливість поєднувати викладацьку роботу з практичною діяльністю в охороні здоров'я. Розвиток медичної галузі відбувається дуже швидко (нові методики і підходи у лікуванні, нові медичні препарати, сучасна апаратура і т.д.), що спонукають викладачів до серйозного самовдосконалення, самоосвіти і саморозвитку. Тому важливою особливістю професійних медико-педагогічних

знань є їх комплексність, що потребує від викладача вміння синтезувати фактичний матеріал для досягнення кінцевої мети у підготовці майбутнього медичного працівника; безпомилково подати матеріал як розв'язану педагогічну задачу через психологічне осмислення та правильний вибір засобів взаємодії. Сучасні підходи до проблеми психолого-педагогічної підготовки викладачів вищих медичних навчальних закладів зумовлюють існування базової системи психологічних, педагогічних та методичних знань і умінь, яка включає в себе наступні елементи: а) оволодіння психологічними та педагогічними закономірностями професійної підготовки спеціалістів медичного профілю; б) оволодіння сучасним арсеналом методів, засобів і форм навчання, які б охоплювали всі сторони та етапи професійної підготовки майбутнього медичного працівника; в) розвиток сучасного методичного мислення викладачів, що дозволяє кваліфіковано вирішувати нові проблеми вищої медичної освіти в процесі її постійного удосконалення. Переважну частину педагогічної діяльності викладачів медичного ЗВО складають практичні заняття зі студентами, тому підготовка та проведення їх, складання методичних матеріалів до них в сучасній вищій медичній школі вимагає певної системи професійних, психолого-педагогічних, методичних знань, навичок та умінь. У цій системі виділяють її основну частину, яка визначає необхідний базовий рівень психолого-педагогічної і методичної підготовки викладачів. Ця частина включає в себе систему методичних умінь, які в комплексі забезпечують педагогічно і психологічно правильну організацію навчального процесу на різних його етапах. Це є вміння: – визначити актуальність навчальної теми, її професійне значення, створити позитивну мотивацію до її вивчення; – визначити навчальну мету практичного заняття, при цьому чітко диференціювати таку мету залежно від рівня професійної підготовки; – визначити виховну мету заняття, оскільки вона пов'язана з формуванням особистості майбутнього медичного працівника; – провести відбір навчального матеріалу для практичного заняття, структурувати такий матеріал на основі виділення основних елементів, визначення логічних зв'язків між ними; – правильно організаційно-методично побудувати заняття,

визначити завдання, функції та зміст його основних етапів; – визначити і застосувати методи навчання і контролю рівня знань, які відповідають меті, змісту предмета і сучасним вимогам; – створити матеріали для контролю, які б відповідали різним рівням професійної підготовки; – створити оптимальні навчально-методичні умови формування професійних навичок та вмінь; – скласти навчально-інструктивні матеріали, професійні алгоритми та ін. для відпрацювання професійних вмінь та навичок студентів, для організації самостійної роботи студентів; – проводити широке міждисциплінарне інтегрування; – моделювати професійні ситуації, застосовуючи при цьому весь діапазон ігрових, імітаційних та ситуаційних методів навчання. Озброєння викладачів сучасним арсеналом педагогічних знань, навичок та вмінь є основою для творчого пошуку колективом кожної кафедри найбільш прийнятних для конкретної навчальної дисципліни форм, методів і засобів навчання. Безперечно, що комплексне поєднання індивідуальних особливостей методичного стилю і почерку кожного викладача складає цілісну картину педагогічної діяльності кафедри.

Шляхи реалізації педагогічної майстерності викладача вищої школи полягають в наступному:

#### 1 .Функціональні компоненти системи педагогічної діяльності.

Беручи за основу тезу, що педагогічне мислення виявляється в комплексі когнітивних здібностей, особливо значущою з-поміж яких є здатність бачити проблеми педагогічного процесу, аналізувати й обирати ефективні способи їх розв'язання, вважається, що педагогічне мислення викладачів вищих медичних навчальних закладів виявляється в усіх функціональних компонентах системи педагогічної діяльності: 1) мотиваційному - спрямований на те, щоб студент почав діяти в напрямку досягнення цілей освіти; 2) адаптивному - забезпечує адаптації викладачем навчальної інформації до рівня розуміння студентом, можливостей його пам'яті, сприйняття і т.д.; 3) стимулювальному - викладач повинен систематично направляти студента на досягнення освітніх цілей з урахуванням рівня навченості студента; 4) кібернетичному - полягає в

постійному управлінні викладачем пізнавальною діяльністю студента і формуванням у нього заданих якостей і рис особистості; 5) технологічному - викладач повинен володіти такими способами навчання і виховання, які дають гарантований позитивний результат; 6) діагностичному - підтверджує, що отриманий результат навчання і виховання є саме тим, який передбачався (навчальні програми, освітньо-кваліфікаційні програми, освітньо-кваліфікаційні характеристики); 7) комунікативному - характеризує ефективність і продуктивність процесів спілкування викладачів і студентів; 8) проектувальному - демонструє наявність у викладача готовності до проектування педагогічної діяльності на основі розуміння змісту і значення цієї діяльності.

## 2. Компетенції викладача вищого непедагогічного навчального закладу.

За Сисоевою С., котра на основі аналізу Європейської комісії щодо універсальних компетенцій вважає, що у викладача вищого непедагогічного навчального закладу повинні бути сформовані такі компетенції: 1) соціально-особистісні (розуміння ролі власної викладацької діяльності для соціально-економічного розвитку держави; здатність до викладацької діяльності; розуміння та сприйняття етичних норм поведінки стосовно інших; сформована система цінностей та мотивації до педагогічної діяльності; креативність, здатність до системного мислення; адаптивність і комунікабельність; толерантність і полікультурна грамотність); 2) інструментальні (володіння основами педагогічної майстерності; здатність до писемної та усної комунікації державною та національною мовами, знання інших мов; володіння сучасними методами та інтерактивними технологіями навчання; використання програмних засобів та Інтернет-ресурсів; навички використання у навчальному процесі технологій, пов'язаних зі збереженням здоров'я); 3) загальнонаукові (базові знання фундаментальних розділів педагогіки та психології в обсязі, необхідному для організації ефективної взаємодії зі студентами у процесі навчання та її спрямованості на цілісний розвиток особистості студента, зокрема інтелектуальний і творчий; методологічні знання; базові знання в галузі методики навчання, необхідні для ефективного засвоєння навчальної

дисципліни); 4) професійно-педагогічні (загальні професійно-педагогічні - спрямованість навчання на професійний розвиток і саморозвиток студента, підготовка студента до навчання і професійного самовдосконалення впродовж життя; спеціалізовані професійно-педагогічні - професійна спрямованість змісту навчання предмета, інтегрування змісту навчального предмета з професійно-орієнтованими дисциплінами) [265, 266, 267].

В процесі формування компонентів педагогічної майстерності велике значення відіграє культура, техніка педагогічного спілкування викладача; технічні показники виразного мовлення: дихання, голос, дикція (вимова), інтонація (тон), темп. Ефективними заходами є тренінгові програми, які сприяють розвитку внутрішньої техніки викладача, вмінню володіти собою, витримка, емоційна саморегуляція, психологічне налаштування, аутотренінг, самопрезентація [268].

В процесі навчально-виховної роботи викладач передає студентам любов до навчання, предмета, пояснює важливість здобуття освіти. Якщо людина не переконана в чомусь сама, то переконати інших – справа марна. На всіх етапах своєї роботи викладач повинен особистим прикладом в спілкуванні з колегами, студентами демонструвати високі етичні й моральні норми поведінки. Викладач має бути творчим, багатогранним і всебічно освіченим. Важливу роль у виховному процесі та навчальній діяльності відіграють глибоке знання предмета, використання різноманітних методик викладання, розуміння психофізіологічних особливостей студентів, знання їх проблем, умов життя, коло знайомств, їх інтереси [269].

Таким чином, рівень педагогічної майстерності викладача вищої школи є важливим чинником навчально-виховного процесу, він позначається на результатах навчання студентів, на формуванні їх як особистостей. В свою чергу, розвиток педагогічної майстерності викладача тісно корелює з його ставленням до себе, вимогами до своєї діяльності, особистісними якостями. Можна вивчити свій фаховий предмет, можна мати систему психологопедагогічних знань, але це не забезпечить відповідної майстерності. Комплексне використання активних

форм і методів сприяють закріпленню теоретичних знань, озброєнню викладачів необхідним методичним арсеналом розв'язання сучасних освітніх проблем вищої школи, формують здатність до рефлексії, вміння використовувати одержану інформацію в нових умовах, а також вдосконалювати свої інтелектуальні, світоглядні і комунікативні якості.



## 2.15 Погляди сучасних студентів щодо особи викладача

Начальний процес - це спільна праця, іноді - боротьба, часто - дружня взаємодія двох осіб – викладача та студента. Якими ми хочемо бачити своїх студентів? Зрозуміло, що ерудованими, креативними, відповідальними, в майбутньому – успішними фахівцями. Цей список можна продовжувати з багатьма епітетами. Ми щоденно оцінюємо своїх студентів, і що цікаво, вони теж щоденно «оцінюють» нас.

Не тільки викладач має образ найкращого студента, студенти теж знають яким має бути найкращий викладач. Один з наших наставників впродовж багатьох років роботи нагадує таку аксіому: «Студент не знає як потрібно викладати, але знає як не потрібно викладати!».

В процесі спілкування між студентами і викладачем мають змогу сформуватися певні бар'єри, які заважають взаємодії: соціальний (переважання рольової позиції викладача); фізичний (велика дистанція між викладачем і студентами, недостатня відкритість у спілкуванні); смисловий (надмір наукових термінів без коментарів); естетичний (несприйняття зовнішнього вигляду, особливостей міміки викладача); емоційний (невідповідність настрою, негативні емоції); психологічний (негативна установка) [270].

Важливо розуміти, що освіта – це соціальний інститут, який функціонує шляхом постійної передачі соціально значимого досвіду попередніх поколінь наступним. Стосовно індивідуального розвитку такий процес трактується як становлення особистості відповідно до генетичної та соціальної програми [271].

Праця викладача належить до професій типу "людина - людина". Діяльність педагога за суспільними функціями, вимогами до професійно значущих особистісних якостей, складністю психологічної напруженості та емоційного навантаження наближена до діяльності артиста. Тільки наближена, бо складніша: вчитель одночасно і сценарист, і режисер, і постановник, і актор, який щодня ставить не один, а декілька спектаклів [272].

Педагогічний шлях кожного з нас постійно супроводжує одне питання: «Який я викладач?». Спочатку ми дуже молоді, мало за віком, звичками, уподобаннями відрізняємося від своїх студентів. Іноді тоді вони, на нашу думку, несерйозно ставляться до нас через наш вік. Надалі росте наш стаж, педагогічні вміння, знання предмету, що, безумовно, підвищує рівень нашого викладання, проте, поглиблюється різниця у сприйнятті світу, інтерпретації подій, вчинків. Це накладає відбиток – ми не завжди розуміємо емоції наших студентів, загострено сприймаємо їх недоліки. По мірі зростання віку викладача такий «перехрест» досвіду та світосприйняття з молоддю наростає. Та чи впливає це на сприйняття нас студентами? Чи впливає це на якість викладання? І як впливає?

Педагогічна взаємодія є двостороннім процесом, який передбачає відносини між викладачем та студентом. Характер та специфіка міжособистісної взаємодії в системі «викладач – студент» залежить від особливостей педагогічних домовленостей, які існують між ними. Ідеальною є система педагогічних домовленостей, яка побудована на принципах взаєморозуміння та співробітництва [273].

Стараємося, працюємо, вдосконалюємося, але, як правило, не знаємо як нашу роботу, педагогічну майстерність оцінюють студенти. Чи розуміють вони наші пояснення? Чи ми є об'єктивними, не прискіпливими? І головне – який результат буде внаслідок нашої взаємодії зі студентом?

Завдання нашого дослідження - з'ясувати: «Який він, найкращий, на думку студента, викладач?».

Нами було створено електронну форму, яку за посиланням <https://forms.office.com/r/CUrQdcbEBr> заповнювали наші студенти. Поширення відбувалось через чати факультетів, чати курсів Івано-Франківського національного університету (ІФНМУ) у програмі Telegram. Оскільки адміністратори більшості цих телеграм-каналів не допускали появу опитувальників в чатах, то основну групу відповідей (99,5%) склали відповіді студентів відкритого каналу – медичного факультету. В опитуванні взяли участь

449 студентів 2-6 курсів ІФНМУ, найбільша частка учасників – 4 курс (181 учасник) та 6 курс (128 студентів).

Ми намагались з'ясувати які фактори впливають на взаємодію викладач-студент. Деякі питання були формулюванням штампів, упереджень, які існують тривалий час і супроводжують нашу роботу.

На запитання «за період мого навчання найкращими викладачами були викладачі-чоловіки чи викладачі-жінки» абсолютна більшість - 371 (82,62%) - відповіли або «50/50 %, важко сказати», або «не задумуюся над цим, бо це не має значення».

Стосовно віку викладача, то, на думку студентів, найкраща взаємодія під час навчання – з нашими колегами у віці 35-50 років (так відповіли 34,07% опитаних). Вагомою (32,7%) також була частка відповідей «важко відповісти».

Також було задано питання «Чи впливає вік викладача на відношення до студентів?». Як деталізацію відношення було вказано відчуття такту. Відповіді на це запитання рівномірно розподілились стосовно різних вікових груп. Вердикт студентів був незаперечним - 56,6% - «вік не впливає на відношення до студентів».

Запитали ми і про таке: «чи вірно те, що викладачі-жінки прискіпливіші до студенток; у дівчат більше шансів на високий бал у чоловіків-викладачів» і одержали прекрасні відповіді! Більшість студентів заперечили такі явища в навчальному процесі, відповівши «скоріше – ні» та «ні» (разом - 56,9%). Дзеркальне запитання «чи має студент-хлопець шанс на вищий бал у викладача-жінки» одержало практично аналогічні результати (відповіді «скоріше – ні» та «ні» були у 55,1% випадків).

В класичному розумінні педагогічна майстерність включає низку структурних компонентів: морально-духовні якості (гідність, інтелігентність, совісність, чесність), професійні знання (знання навчального предмета, психології, педагогіки), соціально-педагогічні якості (витримка, терпеливість, принциповість, тактовність), психолого-педагогічні уміння (комунікативні, дидактичні, сугестивні), педагогічну техніку (зовнішність, культура мовлення,

вміння керувати своїми почуттями) [274]. В реального викладача з цього набору вимог завжди є якість домінуючі позитивні риси, над чимось ще потрібно працювати, ну, і недоліки в кожного з нас теж є.

Почули ми від студентів - що «найкращими викладачами є ті наші колеги, що мають якісь свої "приколи", є яскравими індивідуальностями» та запитали про це в опитуванні. 56,6% студентів погодились з таким твердженням. Також 39,3% опитаних вказали, такі викладачі «запам'ятовуються, але на навчання це не впливає». Ще 4,1% вказали, що не помічають таких закономірностей.

Розглянемо психолого-педагогічні основи індивідуальності викладача. Основою індивідуальності педагога є його природні та соціальні якості, де особистісні риси (самобутність, неповторність, яскравість, своєрідність вираження почуттів і характеру) поєднуються з індивідуальністю професіонала [275]. Чим більше в особистості індивідуальності й неповторності, тим досконалішою вона є! Як індивідуальність педагог є автономним, неповторним суб'єктом діяльності [276]. Індивідуальність педагога – це реальність бути самим собою, що відображає певний ступінь саморозвитку професіоналізму, майстерності особистості. Індивідуальність – це глибина особистості та суб'єкта діяльності, що виражається в неповторному шляху розвитку самої особистості, такої потрібної і корисної всьому суспільству [277].

Нам була цікавою думка студентів щодо явища, яке так трапляється на заняттях: коли тема "відходить вліво", бесіди з викладачами поза навчальною темою. Тільки 2,0% вказали, що це є «читанням моралі», ще 2,5% респондентів відповіли, що це «дарма втрачений час, але для студента все йде за планом - заняття йде». Більшість вибрали відповідь «це є нормальним станом речей у спілкуванні людей, навчання – це не тільки розбір теми» (53,30%) або «це потрібно, розмови на суспільно-важливі чи психологічні теми є невід'ємною частиною життя, навчання» (32,46%). Такі відповіді для нас виявились частково несподіваними, адже в багатьох випадках ми в процесі розмови мали сумніви щодо доцільності таких монологів/діалогів.

Проаналізувавши наші дані, знайшли такі ж думки у інших авторів, які вивчали це питання. Зокрема, акцентується, що в сучасному медичному виші педагогічне спілкування представляє собою спілкування, спрямоване на задоволення учасниками даного процесу, перш за все, потреби у самому спілкуванні, а не тільки на вирішення педагогічних і навчальних завдань. Розвиток особистості майбутнього фахівця, формування його професійної компетентності, стимулювання його творчої й самоосвітньої діяльності стають залежними від якості й характеру міжособистісного спілкування викладача й студента. Ключовою ланкою й ініціатором даного спілкування стає викладач [278].

Важливим, на нашу думку, було наступне запитання. В умовах кредитно-модульної системи дуже важливою є кожна оцінка, яку виставляє викладач на конкретному практичному занятті. Надалі це формує бал за предмет, впливає на рейтинг студента, наявність стипендії. Розглядався як очікуваний у багатьох студентів варіант прихильності студентів до лояльних викладачів зі спрощеною системою оцінювання. Виявилось ж, що якби у наших студентів була можливість вибрати викладача, вони б «обрали ерудованого викладача, який захоплює предметом; тоді вища ймовірність добре засвоїти предмет, а з оцінками – як вийде». Таку відповідь дали 70% респондентів і це радує, вказує нам яка чудова у нас студентська аудиторія. Ще 24,0% відмітили, що це дуже суб'єктивно, оскільки навіть в одній підгрупі різна оцінка щодо одного і того ж викладача, важко оцінювати. Тільки 6% опитаних відповіли, що «оберу того, де буде найменше проблем з навчанням, високі бали».

Зрозуміло, що у процесі будь-якої взаємодії (а педагогічний процес є одним з її видів) люди впливають один на одного — усвідомлено і несвідомо, вербально і невербально. Педагог здійснює на своїх студентів не тільки навчальний вплив, він також впливає на них своєю особистістю, духовністю, емоційністю, отримуючи від них відповідний відгук, пов'язаний з їхніми індивідуально-особистісними особливостями та емоційним станом у кожен конкретний момент [279].

Вигляд викладача (охайність, одяг, особисті речі), імідж мають значення? Таке питання постійно виникає в нашій роботі. Наприклад, Polly Bird зазначає, що імідж це «повна картинка вас, якими вас бачать інші. Вона містить те, як ви виглядаєте, говорите, одягаєтесь, працюєте; ваші вміння, вашу поставу, позу й мову тіла, ваші аксесуари, ваше оточення» [280]. Серед найважливіших поглядів щодо ролі іміджу можна виокремити такі (за В. Бебиком, 2008): 1) людина істота соціальна, вона надзвичайно залежна від своєї групи і соціального оточення; 2) поведінка людини у групі визначається стереотипами узагальнено-спрощеними уявленнями; 3) ставлення всієї групи до конкретної людини істотно впливає на те, як саме її сприйматимуть окремі її учасники; 4) у різних групах одна і та ж людина може мати різну репутацію [281].

Розглянемо відповіді студентів ІФНМУ. «Це важливо у первинному сприйнятті, але надалі не впливає на сприйняття викладача студентом» - так відповіли 35,7%, вагома частка (30,7%) вказали «так, оскільки до нас є вимоги, відповідно - то і до викладачів теж». 15,3% студентів відповіли, що «так, це дуже часто впливає на сприйняття нами викладача». Велика частка студентів (18,3%) не звертають увагу на такі аспекти.

Також нас цікавило питання, актуальність якого останні 3 роки, на жаль, безсумнівна. Пандемія COVID-19 (2020-21 р.р.) та широкомасштабна війна (2022-23 р.р.) поставили перед викладачами нові виклики - онлайн-навчання. Володіння різноманітними гаджетами, програмним забезпеченням, вміння знайти доступ до інтернету, коли мережі майже немає, і на завершення – знайти мережу, коли вже не було і електропостачання – це тепер необхідні навички для викладача будь-якого віку та профілю. Зрозуміло, що у викладачів більш старшого віку частіше виникали проблеми у цьому питанні. Зв'язались не з тією групою, виключений мікрофон – таких кумедних ситуацій було чимало. Проблема ця актуальна на різних рівнях освіти. Далеко не всі викладачі старшого віку можуть упоратись з інтерфейсом сучасних комп'ютерів які перенасичені елементами управління, що породжує певну нервову напруженість, також часто

їм просто соромно зізнатися в поганому володінні комп'ютером чи нерозумінні того що треба зробити [282].

Як на це реагують студенти? Категорично вважають, що це «неприпустимо» тільки 3,4% респондентів. «Ми також не все вміємо, але потрібно вдосконалюватися, адже це впливає на якість навчання» - міркують 42,3%, а ще 54,3% наших студентів вказали «терпеливо чекаємо, допомагаємо».

Ще одна важлива сучасна складова, яка визначає рейтинги викладачів, рейтинги вузів – досягнення викладача в фаховій діяльності. Ми запитали: «Чи важливі для Вас наявність у викладача свідчень досягнень у професійній діяльності (стажування, сертифікати про участь в наукових форумах, наукові праці)?». Домінували (майже з однаковою кількістю голосів) такі протилежні відповіді: «так, це однозначно корелює з якістю навчання» (38,9%) та «не цікавимось такими речами» (36,2%). Велика частка студентів (24,9%) відповіли, що «це не впливає на якість навчання». Тобто щодо цього питання однозначності немає; скоріш його можна оцінити як таке, яке, на думку студентів, не є надто вагомим.

Знання іноземної (найчастіше – англійської) мови – безсумнівна необхідність сучасного життя. Це дає змогу оволодіння інформацією з наукових платформ, журналів зі спеціальності, участь в наукових форумах, стажуваннях в закордонних університетах. Це, безумовно, відкриває двері та розширює наші можливості. В онлайн-формі ми поставили таке питання студентам: «Знання іноземних мов для сучасного викладача – це?». Відповіді розподілились наступним чином: 10,5 % вказали, що «це не впливає на якість викладання», ще 18,5% відмітили, що «це не обговорюється, 100% необхідність», переважна більшість (71,0% випадків) вибрала варіант відповіді «це вимога часу, особиста необхідність для людини, але не думаю, що це впливає на якість викладання». Такі відповіді студентів більше характеризують їх погляд на зв'язок володіння іноземною мовою з якістю викладання, що, однак, не заперечує, необхідність такого вміння в кожного викладача.

Підсумуємо результати нашого опитування: що ж цінують наші студенти?

Важлива роль надана таким якостям:

- викладач повинен бути індивідуальністю, ерудованим, знати та любити свій предмет;
- ставлення до студента з повагою;
- студенти також цінують, коли викладач з віддачею ставиться до своєї педагогічної роботи.

Як з'ясувалося, багато суб'єктивних факторів вагомого впливу, на думку студентів, на викладання не мають. Так, на відносини «студент-викладач» не впливають стать і вік викладача. На думку студентів, володіння іноземною мовою, наявність численних сертифікатів, здобутків є важливим в розвитку викладача як особи в сучасному світі, але не має визначального впливу на якість навчального процесу.

Часто буває, що, шукаючи щось нове, вивчаючи сучасні аспекти явища, ми дізнаємося, що є речі, класичні уявлення по які незмінні, актуальні в наш час. Такими виявилися і наші результати. Одержані нами параметри у вагомій частині збігаються з теоретичними порадами для викладача-початківця, презентованими шановними педагогами [283]:

- 1) зрозумій кожного студента, поважай його особистість, допомагай йому навчатися;
- 2) викладач як організатор навчально-професійної діяльності студента виступає в ролі і партнера, і фасилітатора (за К. Роджерсом);
- 3) викладач вищого начального закладу повинен гідно виконувати свої професійні обов'язки;
- 4) викладач зобов'язаний володіти високою загальною і психологічною культурою.

Результати дослідження були оприлюднені на щорічній конференції ІФНМУ, присвяченій проблемам педагогіки («Актуальні питання підвищення якості освітнього процесу»; м. Яремче; 23 вересня 2022 року [284]). Наша доповідь викликала жваве зацікавлення, обговорення. Особливо ми всі разом порадили за наших колег, яких студенти вказали з грифом «ідеальний викладач».



Це питання було останнім пунктом нашої анкети, ми запропонували вказати два кращих викладача за весь період навчання в університеті. У такий важкий в моральному плані для нас усіх час побачили позитивні емоції переможців, дали світлий заряд аудиторії, щиро раділи відповідям наших студентів.

**SECTION 3. GENERAL PEDAGOGY**

DOI: 10.46299/ISG.2023.MONO.PED.1.3.1

**3.1 General provisions of digitalization of the educational process**

Qualitative changes in modern society are impossible without global transformations and digitalization - the introduction of modern digital technologies. The modern era of digitalization of society actualizes the need of the individual to act effectively, performing various social functions in the digital space, both independently and as a subject (as part of a team).

Thanks to a carefully organized digital environment, education becomes more accessible and comfortable, which is extremely important in terms of minimizing time and financial costs, as well as human resources. Digitalization is a mechanism for the development of the education sector due to the increase in efficiency and increase in productivity from the use of digital technologies. Given this and in order to achieve qualitative transformations, there is a need for total digitalization, digital transformation, which involves the introduction of a new educational paradigm, building the educational process in a digital format with the introduction of the latest methods that should be based on digital technologies, taking into account their advantages and disadvantages.

The works of such foreign scientists as M. Deuze, T. Thurston, K. Lundstrom, S. Mathrani, L. Mercer-Mapstone C. Reid, and others are devoted to various aspects of the introduction of digital technologies in the educational space [285-297].

Digital technologies make life easier by optimizing routine processes, leveling the boundaries in the educational space, going beyond the borders of one's country and continent. On the other hand, such a total introduction increases the requirements for the level of professional training of workers, increasing competition in the labor market. After all, there is a need for highly qualified specialists with certain competencies, efficiency, manifestation of activity, responsibility, perseverance and creativity, the ability to solve problems independently or as part of a team.

Undoubtedly, the digitalization of education must meet the basic principles of didactics, which will help to effectively introduce digital technologies into the educational process. At present, even a new direction has been formed, digital didactics - a branch of pedagogy aimed at organizing the educational process in the context of the digitalization of society. This scientific discipline uses the principles and basic concepts traditional for didactics, but transforms and supplements them, adapting them to modern realities. Digital didactics is the basis for building modern teaching methods and strategies.

So, let's consider the main didactic principles of the digital educational process [285-287, 289, 292, 294].

The principle of dominance focuses on the independent learning activities of the student in the digital educational environment. The teacher, in turn, needs to organize the learning process, provide support and help the student in the learning process.

The principle of personalization implies the ability of the student to independently determine the goal of learning, in turn, the strategy and pace of the educational process should be determined by the teacher and depend on the process of mastering the educational program. This approach will allow the teacher to track the personal development indicators and learning outcomes of the student.

The principle of expediency intersects with the traditional didactic principle of purposefulness: in the learning process and requires the use of such digital technologies that maximize the achievement of goals in the educational process of a particular individual. This principle implies the use of effective pedagogical and digital technologies and tools without clearly defined educational goals. Also, do not use the redundancy and variety of learning tools to avoid confusion and loss of time to adapt to the learning process itself.

The principle of flexibility and adaptability allows developing an individual approach depending on the conditions of the digital educational process. This allows the learning program to be automatically tailored to the goals of each learner, considering aspects such as the order, manner and pace of the delivery of learning material. This principle also considers the level and nature of student support.

The principle of success in learning requires the achievement of the set final or intermediate goals, as well as the full assimilation of knowledge, skills and abilities. This principle is the final element in the didactic chain "explanation - consolidation - control". The teacher must track the optimal ratio of classes and the result obtained, which allows you to maintain interest in the classes and the final interest. Digital tools greatly speed up this process and make it less routine.

The principle of learning in cooperation and interaction requires the construction of an educational process based on active multilateral communication - between a teacher and a student or a group of students, as well as students in cooperation. This principle involves the use of group forms of network learning.

The principle of practice orientation is directly related to the traditional didactic principle of linking learning with life, requires a clear setting of goals and specific results. To do this, you need to organize:

- a clear statement of educational goals, objectives and problem situations;
- practical tasks;
- consolidation of the acquired knowledge in real conditions, ideally on an existing project or enterprise.

The principle of increasing complexity which correlates with the didactic principle of accessibility, systematicity and consistency, suggests a sequential transition:

- from simple to complex and from complex to simple;
- from the general to the particular and from the particular to the general;
- from individual to group and from group to individual and other learning processes.

The principle of saturation of the educational environment requires saturation of the individual learning strategy with information resources. This can be implemented with the help of a network educational resource - a unified information educational environment.

The principle of polymodality is determined by the need to involve visual, auditory, and motor (kinesthetic) methods of perception in the educational process. For

this, various devices are used, such as simulators, sensors, simulators, as well as augmented reality tools.

Principle of inclusive assessment requires continuous assessment of the student's success throughout the entire educational process. Digital technologies provide instant feedback, continuously transmitting to the teacher the necessary data on the results of the task. Thanks to this, the teacher draws conclusions about the strengths and weaknesses of the student, allowing you to adjust development scenarios and immediate learning goals right in the learning process. Thus, digital technologies provide objectivity and transparency of the final assessment of the performance of a particular task.

Consider the main tools and technologies necessary for the implementation of the digital education system [290, 293].

Media content, interactive digital textbooks, and information resources are becoming increasingly popular and are gradually replacing classical sources of knowledge. Taco content is videos, computer tests and other virtual reality objects that contribute to the transfer and implementation of knowledge. When using it, it is important that the teacher is able to effectively build the educational process correctly for its successful assimilation.

The Internet is a huge space for learning, but it's the sheer size of it that can sometimes be a problem. For the digitalization of education, the existence of proven educational resources that will be available to students around the world is important. For example, there are trusted sites such as Wikipedia, online libraries, and webinars from experts in various fields. But besides this, there are a lot of low-grade resources that provide incorrect data. Therefore, in training, it is so necessary to use sites with a high reputation, verified by professionals.

The ability to share data online has become very important for students and teachers and plays a big role in the digitalization of education. The work of all online courses is built on it, and this method of interaction will be relevant in the schools of the future.

Now distance learning has become very popular due to the pandemic, during which many classes were conducted online through services where it was possible to create “classes” to teach many people [285, 287].

There are many online platforms, as well as forums and applications for building communities online. They are created to imitate live communication, as well as provide an opportunity to exchange information.

IT technologies make it possible to use information in a new way: organize it in various formats, visualize, interpret, and make it more accessible for perception. It's an endless space for categorizing data and presenting it in the most human-readable way. It is like a brain with a convenient set of tools for searching and processing information. If students can competently store and distribute information, then they will be able to devote the freed time to more significant subjects.

Content creation software is also becoming more popular as it is modern and user-friendly. Now people are increasingly typing on a computer or smartphone than writing by hand. Drawings and music are also created using electronic media and programs. Even the creative aspects of life are being transformed with the help of digital technology. People still want to paint and make music, but in time they will start doing it through electronic instruments.

The following main trends in global online education have also been outlined, which are due to the development of computer technology.

The emphasis in education is on targeted training, as employers value professionalism in a particular area. Certificates obtained can serve as proof. This saves many people from the need for time-consuming, broad-profile education that requires many months, and often many years of development.

Also in recent years, artificial intelligence has developed significantly and has become capable of teaching. Of course, while he cannot completely replace a living competent teacher, but he can be an excellent assistant for him and an addition to the training program.

The so-called edutainment model (education + entertainment) is becoming increasingly popular in the field of digitalization of education. Game mechanics allow

a person to keep their attention on one subject with interest for a long time, and thus gain knowledge in a fun way. Most often, this trend is used in teaching foreign languages, which makes learning simple and interesting.

Experts assure that the goal of digitalization of education is the use of technologies that will allow moving to a personalized educational process.

To comply with the digitalization of the process, it is necessary to develop material infrastructure, including data centers and the creation of devices for studying, developing educational materials; introduction of digital programs (creation, testing and use of educational materials using artificial intelligence); development of a learning management system (programs that can administer and control training courses) [297].

Experts believe that all this will create conditions for the digitalization of education and provide an opportunity to obtain equal and broad knowledge.

The education system is built mainly on independent work. Therefore, from childhood it is necessary to accustom to the pursuit of knowledge. Such an educational base makes a person's character more solid and purposeful, and also allows you to achieve better results in the area of interest. In the future, paper media can be easily replaced by a student's personal tablet and a computer in the classroom.

The profession of a teacher is considered very difficult, and mainly in psychological terms. The teacher spends a lot of time and nerves on developing an individual approach to each student. In the digital version, the teacher's work will only be a help to the student, who himself is focused on the result. The teacher will only have to set the direction of activity and correct the actions of his wards in controversial situations.

It is not so much information technologies themselves that are important, but also their proper selection, combination, and management to establish effective work.

The benefits of the digital transformation of education are obvious. This is the provision of favorable conditions for [292]:

- development of skills to study independently, to allocate the most valuable material for self-development;

- the formation of personal mobility, the ability to quickly adapt to changing conditions unpredictably and rapidly;
- strengthening motivation for self-education and self-development;
- reach a diverse audience (content becomes personalized), ensure collaboration and interactivity;
- building an individual educational trajectory;
- learning in the most convenient conditions - at a comfortable pace, but with the best use of the time allocated for certain tasks.

Thus, a modern educational space is developing, in which there are all conditions for mastering basic competencies. And, most importantly, digitalization ensures the transition from education for all to education for everyone.

The digitalization of education is a mutual transformation of the process that is being formed under modern conditions, and modern technical means that are being introduced into the educational process.

The goal of transforming the educational process is to use the possibilities of digital technologies with maximum efficiency. In turn, the goal of the development of technologies in the field of education is their complete adaptation and the most convenient integration into the learning process for maximum.

Digital learning is usually understood as a whole cohort of phenomena. Sometimes, speaking about the digitalization of education, it means the transition of students to distance learning using modern means of communication such as Zoom or Discord. And sometimes we are talking about the use of IT technologies as a supplement to existing educational practices. This also includes the training of future professionals who will be able to acquire the necessary skills to meet the realities of the digital economy and help reduce the shortage of workers in the field of information technology.

Digitalization of education and distance online education are different concepts. The concept of digitalization includes the use of various programs and other digital resources to receive e-learning remotely or while gaining knowledge at a school or university. For example, these may be tasks that are performed in the classroom using



electronic means such as a computer or tablet. Digitalization includes not only directly educational processes, but also organizational issues. These can be electronic diaries and journals, the ability to contact the teacher remotely, and so on.

The trend towards the digitalization of education has become especially clear in connection with the onset of the coronavirus pandemic. Schools and universities everywhere have switched to distance learning, and this has affected almost all students, their parents, and teachers [293].

But what became apparent with the onset of the pandemic actually began much earlier. The digitalization of education is on the rise. They are evidenced by the size of the education technology (EdTech) market. It is developing rapidly and, according to the World Economic Forum, by 2025 its size will reach 342 billion US dollars.

Modern people are increasingly helped in life by digital competencies. For example, interaction with government agencies now mainly occurs through websites, bank account management through digital applications. In addition, more and more people are working remotely. All this leads to the need to start teaching children how to use digital technologies correctly at school age.

However, it is worth mentioning the negative aspects of the full-scale digitalization of education and society. Consider the psychological aspects. There is a change in mental activity, mental abilities change because all the necessary data can be obtained on the Internet. There is no need to independently think about the solutions to many questions because they already have a ready answer. This phenomenon is manifested now not only in children, but also in adults. Less and less attention is paid to writing, which can lead to a decrease in students' student skills, that is, they will begin to read worse, and this will also affect their motor skills and coordination, namely, a decrease in the ability to formulate thoughts.

Socialization is deteriorating. When a student enters school, he learns there to build relationships with other people. He learns to make friends and interact with society. Obtaining knowledge through the information system significantly reduces a person's ability to socialize, which cannot but affect his personality development.

It is also worth mentioning the physical development. First of all, the digitalization of education will have an impact on vision and fine motor skills. Long stay at the screen of a computer or tablet leads to eye fatigue and, as a result, to a subsequent deterioration in vision. Because of this, the likelihood that in the future a person's vision will become much worse than it is now increases. This problem can be solved by creating new technologies that will become safer. In addition, constant work with the keyboard leads to a change in the physiology of the fingers, especially for the emerging young organism.

So-called absolute control is created. This applies not only to schoolchildren, students, but also to their parents and teachers. Each person will have a personal file with detailed information about him and his family. This will lead to the absolute control of society. The child will be completely under the supervision of the parents, which will affect his ability to make independent decisions. After all, earlier it was possible to keep silent about the teacher's remark, correct the grade and try to solve any problem with the help of personal ingenuity, albeit not always in the right way. After the implementation of the project on the digitalization of education, this will not work.

But it is necessary to note the positive aspects of the digitalization of education. This innovation has gained a certain reputation among students, who highlight such a positive aspect as convenience, namely saving time. Also, a positive feature is practicality, physical convenience, mobility (education is available at any time). Well, the last positive aspect is the economic and environmental feasibility, expressed in reducing the cost of purchasing educational literature and reducing the amount of deforestation, which is necessary for the manufacture of paper media.

Today, digitalization appears as a key factor in improving the education system. In addition to a direct impact on the effectiveness of the educational process, it provides a chain of indirect benefits the optimal use of time for more efficient formation of key competencies.

Thanks to digitalization, the educational process is becoming more personalized, accessible, and flexible. This, in turn, provides comfortable conditions for self-

learning, effective development and career growth. However, digitalization should by no means be seen solely as an end. It is only a tool, it creates advantages and provides easy access to them, it is a paradigm shift in the way we think, what tools we choose for actions, what strategies we prefer in communicating with each other and with the external environment.

The considered didactic principles of digital education are open and dynamically changing, and complementary, and, due to their novelty, require additions as the theoretical and practical possibilities of digital education develop.

The results of the digitalization of education will be effective education, built on an individual approach in educational processes and continuous monitoring of the student's activities. Digitalization significantly expands the possibilities of using group and individual forms of classes, ensures the complete assimilation of knowledge and skills, and significantly affects the development of all types of education.

### **3.2 Application of virtual laboratory benches during laboratory work by future construction specialists**

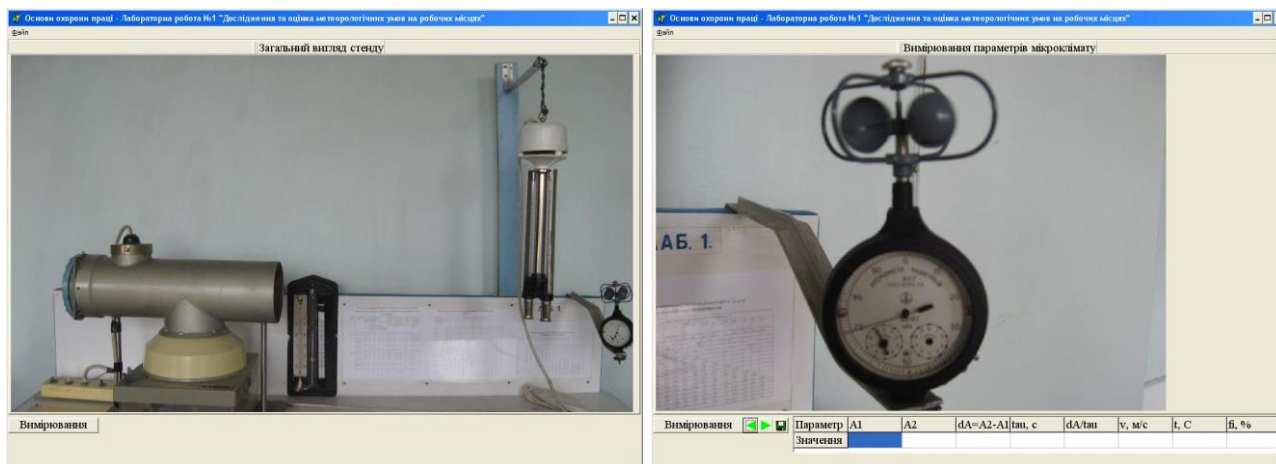
The regulatory discipline "Fundamentals of occupational health and safety" is studied by students of higher educational institutions in order to acquire knowledge, skills and competencies in order to carry out effective professional activities by ensuring optimal management of occupational health and safety at the objects of economic, economic and scientific and educational activities, forming students' responsibility for personal and collective safety and awareness of the need for mandatory full implementation of all measures to guarantee labor safety at workplaces [298-301]. This discipline is also studied during the training of future construction specialists [302-315].

For better assimilation of theoretical material and acquisition of practical skills of discipline "Fundamentals of Occupational Safety", students perform a number of laboratory works in the specified discipline [316, 317], including laboratory work No. 1 "Research and evaluation of meteorological conditions at workplaces". After completing the specified laboratory work, the student should be able to compare experimental measurements of microclimate parameters with normative values and draw a conclusion about the possibility or impossibility of working in such conditions, as well as outline measures and means to bring them to normative parameters [318].

Along with the traditional forms of performing laboratory work on model laboratory stands, the use of virtual laboratory stands on personal computers is becoming more and more widespread to solve the problem of optimization and intensification of training [319, 320]. This approach significantly expands students' access to higher education resources, since the use of virtual technologies in education allows many users to work with the laboratory bench at the same time [319].

In fig. 1 shows the general view of the dialog window of the developed computer program of the virtual laboratory stand "Research and evaluation of meteorological

conditions at workplaces", protected by a certificate of creation (computer program) [321, 322].



a)

b)



c)

Figure 1. General view of dialogue window of developed computer program of virtual laboratory stand for laboratory work "Research and assessment of meteorological conditions at workplaces": a) general view of stand; b) measurement of air movement speed; c) measurement of temperature and relative air humidity

This computer program is characterized by a detailed reproduction in the interface of a virtual stand of the appearance and control elements of a real installation, as well as the implementation of a mathematical model of dependencies between input and output values. The specified laboratory work is also an integral part of the developed distance course on the discipline "Fundamentals of occupational health and safety" [323].

Instructions for using the computer program:

1. Select the "Theoretical information" item from the "File" menu to view the theoretical information on performing laboratory work in a separate window.

2. Turn or close the theoretical information window.
3. Select the "Execution of work" item from the "File" menu. At the same time, the stand is in the initial position.
4. Press the "Measurement" button.
5. Record the initial readings of the anemometer in column A1 of the table (in the program window).
6. Press the ► button. At the same time, the activation of the fan is simulated, the flow of air from which is directed to the cup anemometer and the psychrometer for  $\tau=60$  s, after which the fan is turned off.
7. Record the final readings of the anemometer in column A2 of the table, in column  $dA=A2-A1$  – the difference between the values of A2 and A1, in column tau – the duration of the experiment  $\tau=60$  s, and in column  $dA/\tau$  – the ratio of the values of dA and tau.
8. Press the ► button to display the tare schedule.
9. Using the calibration graph, determine the air movement speed v by the ratio  $dA/\tau$  and record it in column v of the table.
10. Press the ► button to display the stationary August psychrometer on the screen, which consists of 2 thermometers – dry and wet, the tank of the latter is wrapped in batiste and moistened with water.
11. Record the readings of dry and wet thermometers in column t of the table.
12. Press the ► button to display the help table.
13. Using the reference table, determine the relative humidity of the air based on the readings of the dry and wet thermometers and record it in column fi of the table.
14. If necessary, you can return to any stage of laboratory work by pressing the ◀ and ► buttons.
15. Save the table of results to a text file for further design of report by clicking the button with the image of a diskette or by selecting the "Save results" menu item.

In fig. 2 shows the general view of dialogue window of developed computer program of the virtual laboratory stand "Research of the efficiency of lighting in industrial premises", protected by a certificate of creation (computer program) [324].

This computer program is characterized by a detailed reproduction in the interface of a virtual stand of the appearance and control elements of a real installation, as well as the implementation of a mathematical model of dependencies between input and output values. This laboratory work is a component of the implemented distance course on the discipline "Fundamentals of occupational health and safety" [323].

After completing the specified laboratory work, the student should be able to compare experimental measurements of natural and artificial lighting parameters with normative values and draw a conclusion about the possibility or impossibility of working in such conditions, as well as outline measures and means to bring them to normative parameters.

Instructions for using the computer program:

1. Select the "Theoretical information" item from the "File" menu to familiarize yourself with the theoretical information regarding the performance of the laboratory work (theoretical information opens in a separate window).

2. Turn or close the theoretical information window.

3. Select the "Execution of work" item from the "File" menu. After that, an image of the general appearance of the stand will appear.

4. Press the "Start execution" button. After that, the virtual luxmeter is located at a distance of 1 m from the window at a height of the conventional working surface of 0.8 m from the floor level in the horizontal plane.

5. With the help of a virtual luxmeter, take readings of internal lighting for natural side lighting.

6. Record the measured value of illumination in the table.

7. Press the ► button to increase the distance from the window by 1 m.

8. Consistently repeat paragraphs 5-7 for distances from the window of 2, 3, 4, 5 m for natural lighting, as well as for general and combined artificial lighting.

9. If necessary, by pressing the ◀ and ► buttons, you can return to any stage of the laboratory work, as well as extend its performance from any stage.

10. Save the table of results to a text file for further design of the report by clicking the button with the image of a diskette or by selecting the "Save results" item of the "File" menu.

11. Based on the value of external illumination for natural lighting set by the teacher, calculate the coefficient of natural illumination (CNI) for each of the five measured points from the window.

12. Plot a graph of the dependence of CNI on the distance from the window.

13. Choose the lighting standards according to the smallest size of the object of distinction, background and contrast, which are set by the teacher.

14. Compare the measured and normalized values of CNI (at control point 5) and illuminance for general and combined artificial lighting.

15. To draw conclusions about compliance of the lighting parameters in the room with labor protection standards.

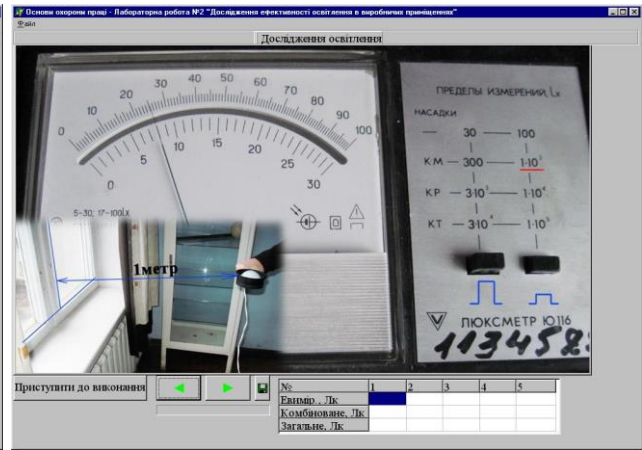
In fig. 3 shows the general view of the dialog window of the proposed computer program of the virtual laboratory stand "Research of industrial noise", protected by a certificate for the work – a computer program [325].

Which is characterized by a detailed reproduction in the graphic interface of the virtual stand of control elements and the appearance of the real installation, use of a mathematical model of dependencies between initial and output physical quantities.

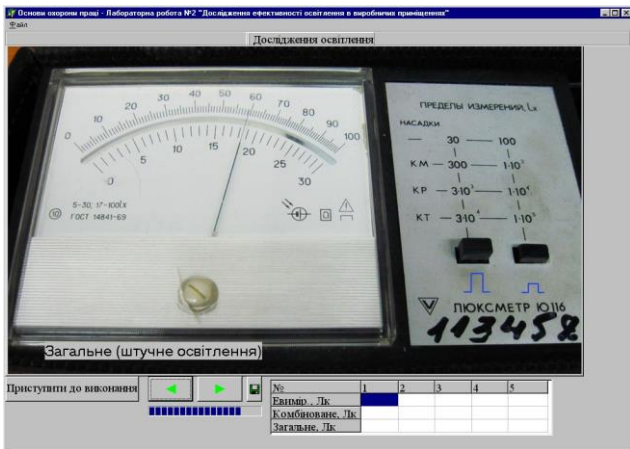




a)



b)



c)



d)

Figure 2. General view of the dialogue window of the developed computer program of the virtual laboratory stand for the laboratory work "Research of the efficiency of lighting in production premises": a) general view of the stand; b) study of natural lighting; c) study of general artificial lighting; d) research of combined artificial lighting

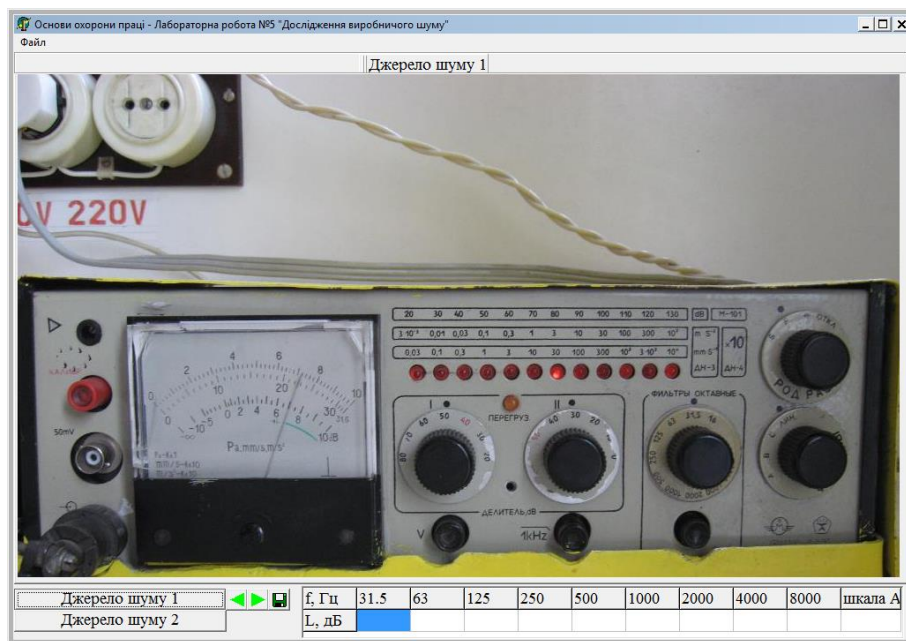


Figure 3. General view of dialogue window of the developed computer program of the virtual laboratory stand for the laboratory work "Investigation of industrial noise"

This laboratory work is also a component of the implemented distance course on the discipline "Fundamentals of occupational health and safety" [323].

During the performance of the indicated laboratory work, the student should familiarize himself with the physical characteristics of noise, its normalization and measurement, learn how to compose noise from several sources, and investigate the effectiveness of noise protection with soundproofing barriers.

Instructions for using the computer program of the virtual laboratory stand "Research of industrial noise":


1. Select the "Theoretical information" item from the "File" menu to familiarize yourself with the theoretical information regarding the performance of the laboratory work (theoretical information opens in a separate window).
2. Turn or close the theoretical information window.
3. Select the "Execution of work" item from the "File" menu. After that, an image of the general appearance of the stand will appear.
4. Press the "Noise source 1" button.
5. For noise source 1 (NS1), measure the sound level (in dB) in an octave band with a geometric mean frequency of 31.5 Hz.

6. Record the measured sound level from DSh1 in the table.

7. Press the ► button to switch NS1 to the next octave band.

8. Consistently repeat paragraphs 5-7 for octave bands with geometric mean frequencies of 63, 125, 250, 500, 1000, 2000, 4000, 8000 Hz, as well as taking into account the "A" correction of the sound level meter.

9. If necessary, by pressing the ◀ and ▶ buttons, you can return to any stage of the laboratory work, as well as extend its performance from any stage.

10. Save the table of results to a text file for further design of the report by clicking the  button or selecting the "Save results" item from the "File" menu.

11. Press the button "Noise source 2" (NS2).

12. Carry out measurements, record and save the results for NS2 similarly to NS1 according to paragraphs 5-10.

13. Calculate analytically the sound levels and sound pressure levels created by NS1 and NS2 working simultaneously.

Learning with the help of virtual laboratory stands harmoniously fits into modern pedagogical concepts, allows you to use class time more rationally, to conduct laboratory classes not only in subject classrooms.

Before starting the laboratory work of the "Fundamentals of Occupational Safety" discipline, future construction specialists pass a test of their knowledge level using a computer program described in detail in works [326-329].

Thus, learning with the help of virtual laboratory stands, computer test verification and assessment of students' knowledge is a new, progressive method that creates optimal conditions for learning and testing students' knowledge, in particular during the training of future construction specialists, and deserves its wide application implementation in the educational process, bringing our country closer to entering the system of higher education of the world and European community.

### **3.3 Методична система розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників**

Необхідність розширення та вдосконалення системи екологічної освіти визнана більшістю країн світу. Екологічне навчання й інформування населення названі у програмних матеріалах ЮНЕП «Перспективи навколишнього середовища на період до 2000 р. і надалі» (1987 р.), матеріалах Брутландської комісії «Наше спільне майбутнє» (1987 р.) та документах Конференції ООН по навколишньому середовищу та розвитку (UNCED + Зустріч на вищому рівні «Планета Земля») (Ріо-де-Жанейро, 1992), одними з найважливіших засобів здійснення переходу до моделі екологічно безпечного сталого розвитку, що має забезпечити гармонійне розв'язання соціально-економічних завдань та вирішення невідкладних проблем збереження довкілля, природно-ресурсного потенціалу і здоров'я населення як вищої цінності суспільства.

У галузі екологічної освіти країн Європейських Союзу головними вважаються такі завдання [330, с. 10]:

- забезпечення освіти щодо питань розвитку і збереження довкілля для людей різного віку;
- включення концепції охорони та розвитку навколишнього природного середовища в усі програми навчальних закладів;
- залучення здобувачів освіти до регіональних і місцевих досліджень у сфері екології;
- заохочення урядів, навчальних закладів, недержавних громадських організацій до підготовки кадрів у галузі раціонального використання природного навколишнього середовища;
- забезпечення місцевих громад щодо вирішення проблем охорони довкілля;

– робота з засобами масової інформації, рекламної індустрії, для заохочування більш активної участі населення в обговоренні проблем та перспектив навколишнього середовища.

Необхідність, загальність і обов'язковість екологічної освіти як умови формування екологічної культури суспільства закріплено в численних Законах про охорону навколишнього середовища, документах щодо освіти в Україні. Зростання актуальності проблеми реалізації концепції стійкого розвитку в Україні гостро ставить питання про поліпшення якості екологічної освіти й виховання. Згідно Закону України «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2030 року» від 28 лютого 2019 р. за № 2697-VIII [331], метою державної екологічної політики є досягнення доброго стану довкілля шляхом запровадження екосистемного підходу до всіх напрямів соціально-економічного розвитку України з метою забезпечення конституційного права кожного громадянина України на чисте та безпечне довкілля, впровадження збалансованого природокористування і збереження та відновлення природних екосистем.

Одним із основних засобів для досягнення цієї мети є підвищення якості освіти в інтересах збалансованого (сталого) розвитку, що дасть змогу встановити методологічні основи та запровадити безперервну екологічну освіту [331].

Стан екологічної освіти, значною мірою, залежить від рівня сформованості відповідної компетентності викладача, на якого безпосередньо покладається відповідальність за формування особистості майбутнього фахівця. Досягти цього можливо шляхом розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

Проведений аналіз категорії «педагогічна технологія» демонструє, що до її структури входять [330, с. 8]:

1. Концептуальна частина (короткий опис ідей, гіпотез, принципів, які допомагають її розумінню).
2. Змістовна частина (цілі навчання, обсяг і характер змісту освіти).

3. Процесуальна частина – технологічний процес (організація освітнього процесу, способи пізнавальної діяльності здобувачів освіти, методи і форми роботи викладача, діагностика навчання).

4. Програмно-методичне забезпечення (навчальні плани і програми, навчальні й методичні посібники, засоби навчання і діагностики).

5. Професійний компонент (відображення залежності успішності функціонування і відтворення спроектованої педагогічної технології від рівня педагогічної майстерності викладача).

Екоорієнтована технологія навчання – це система науково обґрунтованих дій та взаємодії елементів освітнього процесу, здійснення яких гарантує реалізацію поставлених цілей навчання, що спрямовані на досягнення гармонії у відносинах між людиною, суспільством і природою [330, с. 6].

Екоорієнтованим педагогічним технологіям, у свою чергу, властиві такі особливості [332, с. 88]:

– вони відрізняються більшою складністю, виступають фрагментами екологічної освіти суспільства з їх структурним і функціональним розмаїттям. Це складні й надскладні системи, які є сукупністю певних підсистем, об'єднують значну кількість елементів і зв'язків;

– для них властива менша детермінованість та «жорсткість». Вони виступають, як правило, адаптивними системами, що відрізняються гнучкістю параметрів, здатністю пристосовуватися до потреб навколишнього середовища;

– вони є рухливими у часі системами. Їх діяльність може визначати зміст педагогічної технології, а може виступати як механізм її реалізації, мати певні умови та результат, що надає динаміку екоорієнтованій педагогічній технології, роблячи її процесом, постійно змінюється;

– екоорієнтовані педагогічні технології відрізняються варіабельністю, тобто, різноманітністю, зумовленою присутністю особистостей з їх індивідуальною неповторністю, при цьому людина виступає рушійною силою цих технологій, визначаючи їх різноманітність;

– екоорієнтовані педагогічні технології повинні бути транслятором таких поширених принципів життєдіяльності суспільства, як ефективність і оптимальність, системність, цілепокладання, саморозвиток, синергізм і гуманізм;

– система стає тоді екоорієнтованою технологією, коли вона визначається як певний конструкт щодо реалізації нагальних потреб людей, суспільства і довкілля.

На основі вивчення прогресивних педагогічних ідей, теорій, сучасних освітніх парадигм виокремлено такі провідні методологічні підходи до розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній (професійно-технічній) освіті: системний, компетентнісний, технологічний, діяльнісний та особистісно орієнтований підхід [332, с. 89].

Системний підхід до розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій спрямований на розкриття цілісності цих технологій, виявлення у них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину. Як систему можна розглядати будь-яку діяльність, а її складовими є сам суб'єкт, процес та продукт розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій, мета їх розроблення та застосування, умови, в яких здійснюється процес.

Врахування вимог компетентнісного підходу обумовлюється визначеними в його межах специфічними результатами екоорієнтованої освіти – екологічними компетентностями, які в широкому сенсі передбачають екологічні знання, когнітивні та практичні вміння із збереження довкілля, ставлення, емоції, мотивацію, що свідчить про необхідність переосмислення критеріїв та показників фахової екологічної підготовки, введення до їх переліку володіння теоретичною базою й уміннями здійснювати адаптацію та модернізацію екоорієнтованих технологій навчання, проводити додаткові налаштування комплексу методичних прийомів, які обумовлюються змістом професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників з використанням екоорієнтованих технологій навчання.

У розв'язанні завдання розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній (професійно-технічній) освіті технологічний підхід має потенціал для доповнення компетентнісного та системного підходів щодо розробки механізмів взаємодії елементів системи, даної з метою забезпечення конкретизованих результатів. Для оптимізації організації освітнього екоорієнтованого процесу технологічний підхід на відміну від системного, який передбачає поліваріантний спектр комбінацій елементів екоорієнтованої педагогічної системи та відбір компонентного складу, що забезпечуватиме конкретизовані результати функціонування цієї системи. Технологічний підхід має характеристичною ознакою гнучку інтеграцію до структури екоорієнтованої педагогічної системи, а використання в його межах інструментарію системного підходу (системного аналізу та загальних уявлень про структуру та взаємозв'язки компонентів у межах цієї системи) забезпечує інтеграцію технології фахової екологічної підготовки з прогнозованими результатами без порушення внутрішньої структури системи та принципів взаємодії її компонентів.

Діяльнісний підхід до розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній (професійно-технічній) освіті нерозривно пов'язаний із компетентнісним, виконуючи певні дії у навчальному екоорієнтованому процесі, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства. Кваліфікований робітник тим самим розвиває у себе екологічну компетентність.

Особистісно-орієнтований підхід тісно пов'язаний з технологічним і визначає адаптацію загальної технологічної схеми до умов конкретної освітньої екологічної ситуації шляхом персоналізації вихідного технологічного алгоритму. Він передбачає проектування такої екоорієнтованої педагогічної технології із неповторною педагогічною екологічною ситуацією, що обумовлює варіативну реалізацію цієї технології. Неповторність педагогічної ситуації визначається педагогічним екоорієнтованим середовищем, компонентами якого виступають суб'єкти, засоби і умови навчання.



Для досягнення мети екологічної освіти повинна бути сформована певна педагогічна система, яка орієнтована на сформованість здорового екологічного мислення та свідомості її здобувачів, а також яка призводить до позитивних змін у ставленні до довкілля та формування екологічно відповідальних за довкілля майбутніх фахівців [333, с. 278].

Методика екоорієнтованого навчання – це модель такого навчального процесу, яка інтегрує екологічний зміст навчання і екоорієнтовану технологію навчання. Вона спрямована на цілі навчання (збереження довкілля та раціонального використання природних ресурсів), ґрунтується на змісті екоорієнтованого навчання, відбиває психолого-педагогічні методи навчання, що сприяють досягненню мети, визначає екоорієнтовану діяльність учасників навчального процесу, організацію їх взаємодії, характер і структуру використання ними ресурсів (елементів) екоорієнтованого навчального середовища (засобів навчання), які застосовуються для забезпечення екологічного навчання. Таким чином, під *методикою екоорієнтованого навчання* ми розуміємо таку модель навчального процесу, яка відображає упорядкованість взаємозв'язків цілей екологічного навчання, екоорієнтованої технології навчання, змісту навчання (спрямованого на сталий розвиток), учасників навчального процесу і засобів навчального екологічного середовища.

Інтегровані сукупності таких методик навчання можуть утворювати *методичні екоорієнтовані системи*. Якраз наявність системоутворюючого фактору (факторів) інтегрує сукупність екоорієнтованих методик навчання і дозволяє, таким чином, казати про цю інтегровану сукупність як про екоорієнтовану методичну систему. Системоутворюючими факторами таких систем можуть виступати спорідненість та змістовна наближеність тих чи інших складових окремих методик екологічного навчання або їх комбінацій: цілей навчання (гармонізація відносин у системі «природа – людина – суспільство»), екологічно спрямованого змісту навчання, екоорієнтованих навчальних технологій і елементів систем засобів навчання.

Методична система, на думку С. Ткачука, дає необхідні уявлення про стратегію професійної підготовки фахівця [334, с. 347]:

- містить у концентрованій формі всю інформацію про структуру професійної підготовки і характер взаємозв'язку навчальних предметів у цій системі;

- служить підставою для прогнозування педагогічно доцільного інструментарію, спрямованого на формування професійної компетентності й реалізацію взаємозв'язку її проектування;

- дає змогу виділити етапи і визначити дидактичні умови реалізації відповідної підготовки на кожному з етапів;

- містить засоби діагностики і моніторингу професійних компетентностей, які можуть бути використані для оцінки й прогнозування якості підготовки вчителя до формування в учнів технологічної культури.

Методична екоорієнтована система навчання, будучи похідною від педагогічної системи, має зберігати основні ознаки цієї системи. По-іншому неможливо пов'язати (визначити) ці поняття.

Таким чином, методична система розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній (професійно-технічній) освіті) є підсистемою методичної екоорієнтованої система навчання.

Можна охарактеризувати такі загальні ознаки всіх систем: цілісність, компонентність, структурність, компактність, функціональність, багаторівневність, керованість і зв'язок із середовищем [335, с. 204].

Ознаки методичної системи розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій: наявність компонентів (методологічний, змістовний, методичний, оцінно-результативний), які можна розглядати у відносній ізольованості, поза зв'язками з іншими процесами і явищами; наявність внутрішньої структури зв'язків між цими компонентами; наявність певного рівня цілісності, ознакою якої є те, що система завдяки взаємодії компонентів одержує інтегральний результат (висока готовність викладача до розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній

(професійно-технічній) освіті); наявність системотвірних зв'язків, які об'єднують компоненти, блоки, частини в єдину систему; взаємозв'язок з іншими системами (є підсистемою педагогічної системи).

Вона складається зі сукупності взаємопов'язаних компонентів:

– методологічний (методологічні підходи: системний, компетентнісний, технологічний, діяльнісний та особистісно орієнтований) та принципи (гуманізації прогностичності, проектування умов збереження генофонду біосфери; компенсаційності; міждисциплінарності та системності), концепція (використання методик розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників, що включають комплекс методів, прийомів, засобів і форм екологічних знань та формування відповідної поведінки в розв'язанні педагогічних, екологічних, природоохоронних та здоров'язбережувальних завдань, які будуть сприяти досягненню гармонії у відносинах між людиною, суспільством і довкіллям) [334], мета (методичне забезпечення розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників як специфічного процесу, спрямованого на цілеспрямоване засвоєння цими робітниками знань про довкілля, здоровий спосіб життя, прищеплення їм вміння знаходити у середовищі засоби для реалізації прав людини на здоров'я та існування довкілля);

– змістовний (визначення і терміни до розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній (професійно-технічній) освіті; інформаційно-теоретичні знання щодо стану розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій; знання про процеси розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій; знання з організації психолого-педагогічного оцінювання);

– методичний (форми навчання; методики екоорієнтованого навчання, екоорієнтованої технології навчання; засоби навчання);

– оцінно-результативний: компонентами сформованості готовності викладача до реалізації екоорієнтованих педагогічних технологій у власній

професійній діяльності виступають: ціннісномотиваційний, інформаційно-знаннєвий, рефлексивнодіяльнісний, контрольньо-оцінний.

Результатом реалізації методичної системи розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій є сформованість готовності викладача до їх реалізації у власній професійній діяльності. Готовність викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти до розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій розуміємо як інтегральне утворення особистості, тобто багатогранний, складний, суперечливий, поступовий процес неперервної, активної теоретичної й практичної діяльності викладача, спрямованої на здобування знань спрямованих на розвиток відповідних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників, стійкої мотивації, вольових зусиль у ставленні до екологовалеологічних проблем на тлі позитивного емоційного сприйняття, на формування переконань і відповідної поведінки в розв'язанні педагогічних, екологічних, природоохоронних та здоров'язбережувальних завдань у синтезі зі сформованими установками на інноваційну організацію освітнього процесу, а саме, розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій [334, с. 283].

Високий рівень готовності викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти до розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій забезпечує успішну соціалізацію майбутніх кваліфікованих робітників та їх культурно-етичну інтеграцію в сучасному суспільстві, при цьому провідним фактором екологічної освіченості особистості є засвоєні нею загальнолюдські цінності при збереженні довкілля.

### **3.4 El problema de la enseñanza eficaz de las habilidades de escucha y expresión oral de los estudiantes en el proceso de estudiar la segunda lengua extranjera en la escuela superior**

El estudio de la lengua extranjera es un tema bastante actual del presente. El estudio de la segunda lengua extranjera no es una cuestión menos urgente, pero la actitud de los estudiantes a estudiar la segunda lengua extranjera es muy diferente. Debe entenderse que la rápida información y las transformaciones tecnológicas en la sociedad, así como el crecimiento de las relaciones internacionales entre Ucrania y el mundo requieren el conocimiento de dos o más idiomas extranjeros de especialistas modernos, que contribuye a la mejora del nivel cultural de la personalidad, su desarrollo constante y la educación general. Este es el punto de las recomendaciones generales europeas sobre educación lingüística [344]. Así, la posesión de dos o más lenguas extranjeras desarrolla la capacidad de una persona para la comunicación intercultural, promueve la competitividad y la movilidad de los expertos, su exceso de oferta en nuestro país y en el extranjero. La importancia cada vez mayor de las lenguas extranjeras en todas las esferas de la actividad profesional de la persona pone los nuevos desafíos en el sistema de la enseñanza moderna de la lengua. Los profesores de las universidades deben preparar a los graduados de una manera adecuada, que podría utilizar libremente la segunda lengua extranjera no solo en la vida cotidiana, sino también en su actividad profesional.

El desarrollo de la sociedad moderna en condiciones de alta calidad de la educación requiere un aumento en la cantidad de conocimientos y habilidades de los graduados de las instituciones de educación superior. Estudiar idiomas extranjeros se ha convertido en una parte integral del programa educativo de cualquier institución de educación superior. En la etapa actual del desarrollo de la ciencia en Ucrania, es posible decir que los tiempos en que la evidencia suficiente de aprendizaje de idiomas fue capaz de traducir desde un idioma extranjero y, por el contrario, adaptado, textos no auténticos ya han pasado. Hoy en día el proceso educativo se está reformando en las universidades de Ucrania de acuerdo con los requisitos europeos para la calidad de la

educación: informatización-globalización del espacio educativo, la integración de los procesos en la educación moderna, establecimiento de la cooperación con las instituciones educativas europeas y orientales en el ámbito de la actividad educativa y científica por las instituciones de educación superior de Ucrania, realización de intercambios internacionales, posibilidad de obtener la segunda educación superior, estudiar en programas de maestría en el extranjero, etc. qué. En tales condiciones, las tecnologías educativas de la enseñanza de lenguas extranjeras, es decir, la segunda lengua extranjera, deben cambiar. La enseñanza de idiomas también se moderniza gradualmente mediante la introducción de un sistema modular de clasificación de la enseñanza de idiomas extranjeros, la integración interdisciplinaria, la democratización y la democratización y la economía [340].

Los estudios de bilingüismo promueven la expansión de la cosmovisión de la educación general de los estudiantes a través del análisis comparativo de otras culturas, la formación de una actitud tolerante a las opiniones alternativas conectadas con la especificidad nacional de los diferentes pueblos, estimula la necesidad de una mayor auto-educación y autodesarrollo, que es una condición necesaria de la actividad profesional en el mundo moderno.

La característica principal de la enseñanza de la segunda lengua extranjera en la universidad es que en este caso no se trata tanto de "lengua de especialidad", sino de "lengua de comunicación profesional". Este término marca la formación de una lengua extranjera centrada en el desarrollo de la competencia comunicativa en situaciones de comunicación profesional. Además, se plantea la cuestión del nivel de dominio de una lengua extranjera, porque se piensa que la formación de una lengua extranjera orientada a profesionales es adecuada para comenzar con la presencia de un cierto nivel inicial de formación lingüística general.

Además del desarrollo de habilidades compensatorias, es necesario aprovechar la interacción de las lenguas nativas y extranjeras, que se muestra en condiciones de formación polilingüística. Teniendo experiencia en el estudio de la primera lengua extranjera, los estudiantes tienden a comparar la gramática y el vocabulario peculiaridades de las lenguas, encontrar diferencias y analogías y hacer sus propias

generalizaciones sobre la base de observaciones. En este caso, la tarea del profesor es fomentar y desarrollar habilidades de transferencia positiva, en la selección de este material educativo, que daría una oportunidad para comparar idiomas.

El rápido desarrollo de los procesos de comunicación en la comunidad internacional impone nuevas exigencias al sistema de educación superior de Ucrania, que es el lugar más importante para capacitar a especialistas cualificados que puedan realizar eficazmente los conocimientos adquiridos, habilidades y habilidades, así como para comunicarse libremente en lengua extranjera con representantes de otras culturas y pueblos. Además, el conocimiento de más de una lengua extranjera puede proporcionar un crecimiento profesional eficaz para el especialista de cualquier rama. La estrategia de desarrollo de la educación superior en nuestro estado debe considerar estos requisitos con el fin de seguir siendo competitivos y estimular el desarrollo de la sociedad. Es por ello que el estudio del problema de la enseñanza efectiva de las habilidades de escuchar y hablar en el proceso de estudiar la segunda lengua extranjera en los centros de educación superior, así como la importancia de la aplicación de tecnologías educativas avanzadas en el campo de la educación superior, está ganando urgencia.

Vale la pena señalar que según el concepto moderno de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras con el fin de garantizar el complejo proceso de estudio de lenguas extranjeras es necesario formar 4 habilidades lingüísticas básicas: Lectura, escritura, escucha y habla. Es científicamente demostrado que las habilidades de escuchar y hablar forman un grupo separado, que en el complejo permite lograr altos resultados en el estudio de la lengua extranjera.

La formación de habilidades para escuchar y hablar es extremadamente importante para que los estudiantes aprendan de todas las otras actividades lingüísticas. Por un lado, puede parecer que para aprender a leer o escribir en un idioma extranjero las habilidades de escuchar y hablar no son muy importantes, porque la comprensión del texto escrito es posible y sin la capacidad de percibirlo en el oído o reproducirlo en un sonido. Sin embargo, según O. B. Tarnopol y M.r. Kabanova [343], tal afirmación es ciertamente errónea. Porque, según los autores, en primer lugar, los cursos de idiomas

extranjeros, donde su estudio se limitaría solo a la escritura y la lectura, prácticamente no existe, y por lo tanto para aprender a leer y escribir en un idioma extranjero, sin tener en cuenta el idioma, medios para dañar la formación de automatismos y el desarrollo de habilidades de otros audio y el habla. En segundo lugar, incluso si uno puede imaginar un curso que no tenga en cuenta la necesidad de formar el lenguaje y las habilidades de escucha, el resultado de tal curso será la incapacidad de los estudiantes para pasar después del final del curso de discurso escrito al curso de discurso oral, porque su automatización y las habilidades de otro habla será inadecuada, o en absoluto ausente, y será extremadamente difícil restaurarlos. Es por eso que la formación de otras habilidades y habilidades auditivas y orales (capacidad de escuchar y reproducir otra información) es el requisito básico para la formación de otras competencias comunicativas lingüísticas [343]. Al desarrollar las habilidades auditivas y orales de los estudiantes, es importante determinar el nivel al que deben formarse, es decir, cuánto deben coincidir con el idioma de aprendizaje.

Este nivel está regulado por el principio denominado aproximación [337, c. 7]. Su esencia es entender el hecho de que otro estudiante de idiomas no puede coincidir plenamente con los medios hablados de esta lengua y tendrá otro acento en cualquier caso. La razón de esto es la formación de aparatos de lenguaje de los estudiantes sobre la base de la lengua nativa, y la presencia en la lengua extranjera de los sonidos y la entonación, idioma nativo poco característico. Como resultado, tales sonidos y entonación no se hablan comúnmente de acuerdo con los modelos de idioma nativo. Vale la pena señalar que tal énfasis es aceptable para el estudiante, porque en la mayoría de los casos no interfiere con la implementación adecuada de la comunicación interlengua. De acuerdo con el principio de aproximación, el nivel mínimo admisible de desarrollo de la automatización y las habilidades del habla en los estudiantes no debe interferir con las lenguas nativas para entender sus declaraciones. Los estudiantes, a su vez, tienen una clara comprensión de la lengua (en términos de lenguaje) de los portadores de la lengua en estudio, así como otras personas que estudian la lengua apropiada y tienen un acento accesible. Este nivel es básico y mínimo para asegurar la



comunicación verbal normal (en términos de escuchar y hablar) de aquellos que estudian el idioma extranjero [343].

Sin embargo, durante la formación de las habilidades aprendidas en el curso del estudio de la segunda lengua extranjera, hay una serie de problemas y dificultades. En el proceso de aprendizaje de la segunda lengua extranjera, tres mecanismos lingüísticos están interconectados, que incluyen el mecanismo de la lengua materna, la primera lengua extranjera y la segunda lengua extranjera [338]. El estudio de la segunda lengua extranjera generalmente se lleva a cabo sin tener en cuenta los conocimientos, habilidades y habilidades de la primera lengua extranjera, y los materiales educativos de la segunda lengua extranjera no tienen en cuenta la influencia de la primera lengua extranjera en la adquisición de la segunda [339]. Sin embargo, en el aprendizaje simultáneo de más de una lengua extranjera, siempre se muestra la influencia de los sistemas lingüísticos de las lenguas aprendidas en una, que tiene el nombre de interferencia [339]. Esta interferencia del lenguaje puede afectar negativamente el aprendizaje de los estudiantes de las habilidades de escuchar y hablar, porque la presencia de unidades léxicas y estructuras gramaticales similares o incluso idénticas en ambos idiomas puede ser desalentadoramente diferente, como sucede a menudo que las unidades léxicas similares pueden tener significados absolutamente diferentes en diferentes idiomas. Habiendo conocido a tal unidad en el lenguaje hablado, por ejemplo, mientras escucha una grabación de audio auténtica, el estudiante puede ser desinformado y puede no usarlo correctamente en su propio lenguaje oral. Además, puede haber una situación en la que un estudiante no sabe cómo utilizar las unidades léxicas de la primera lengua extranjera, o las estructuras gramaticales que son inherentes a ella durante la comunicación en la segunda lengua, que ocurre principalmente en la etapa inicial de aprendizaje de la segunda lengua extranjera [341].

Al elegir el material para mejorar las habilidades de escucha y habla, el profesor debe tener en cuenta la presencia de las unidades y estructuras mencionadas y prestarles atención de los estudiantes para evitar malentendidos y evitar errores. Además, el material seleccionado debe ser auténtico y corresponder a la materia de las clases y las peculiaridades de edad de los estudiantes.

En el libro de texto "Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras y sus aspectos en la escuela superior" O.b. TarnoPolish y M.r. Kabanova [342] distinguen dos criterios para elegir el material para el desarrollo de habilidades de otras lenguas, es decir: Criterios de necesidad de comunicación y criterios estilísticos. Creemos que ambos criterios también son adecuados para el desarrollo posterior del material destinado a la formación y desarrollo de habilidades de escucha. El criterio para estudiar es solo un lenguaje literario normativo, universal, que se caracteriza por los hablantes nativos educados de la lengua que se estudia. Tales criterios incluyen la eliminación de diversas formas regionales y dialécticas de lenguaje. A su vez, los criterios para las necesidades de comunicación tienen una esfera de uso estrecha. Los criterios de necesidad de comunicación están dirigidos a limitar el volumen de material lingüístico, que se elige para su uso en el curso del estudio de lenguas extranjeras. El volumen del material lingüístico en este caso no es muy grande, pero la máxima limitación posible del material fonético destinado a la enseñanza de los estudiantes da la oportunidad de aprender más sobre lo que es obligatorio, lo que significa el logro de un mayor nivel de aproximación por los estudiantes. Estos criterios se utilizan generalmente en las instituciones educativas del país en la formación de especialistas en un campo particular.

La mejora de las habilidades auditivas en el estudio de la segunda lengua extranjera depende en gran medida del nivel de desarrollo de la competencia fonológica del estudiante en general, que abarca la corrección del lenguaje audio (especialmente a menudo esta corrección es necesaria durante el estudio de la segunda lengua extranjera, para eliminar el fenómeno de la interferencia), la formación de un uso correcto de los cuerpos lingüísticos para la reproducción de otro audio, así como la entonación. El profesor en este caso debe prestar especial atención a los típicos fenómenos fonéticos de un idioma extranjero.

El éxito del proceso auditivo depende de varios factores:

- el estudiante, a saber, sus peculiaridades individuales y psicológicas: el nivel de desarrollo de su audición oral, memoria, presencia de atención, interés, precondiciones

intelectuales generales, conocimientos reales, conocimientos y habilidades en lengua materna, motivación, otros conocimientos, habilidades y habilidades.

- peculiaridades del texto para la escucha y su correspondencia con la experiencia lingüística y el conocimiento de los estudiantes;

- condiciones de recepción (escucha) del texto.

Al elegir el material para la segunda lección de lengua extranjera, el profesor debe prestar atención a tales características del texto oral para escuchar, como su duración, ritmo de habla, acento de la lengua y claridad de su idioma. La elección de la variante óptima debe basarse en la experiencia lingüística de los estudiantes, el propósito comunicativo, los métodos de comprobación de la escucha [342].

En el proceso de formación de habilidades de auditoría en los estudiantes de especialidades filológicas durante la formación de la segunda lengua extranjera es necesario cambiar los tipos de textos para escuchar de más fácil a difícil, en particular, la elección de aquellos en los que:

- los estudiantes comprenderán todos los detalles;

- los estudiantes comprenderán el contenido principal (tema e información general);

- los estudiantes comprenderán información específica (datos, fechas, información separada).

Escuchar y hablar están estrechamente relacionados entre sí, porque son dos componentes del habla verbal. En realidad, la audición tiene lugar en sincronía con el lenguaje, y no implica repetición o explicación [342]. Es por eso que al elegir textos para escuchar y desarrollar ejercicios para ellos es necesario tener en cuenta:

- conveniencia comunicativa del material;

- pertinencia de las tareas de control (selección de diferentes niveles de complejidad);

- valor educativo y educativo del material recibido para la escucha.

Al mismo tiempo, cada uno de estos tipos de actividad del habla puede ser relativamente autónoma (en el caso de escuchar, es escuchar grabaciones de audio auténticas, conferencias, informes, y en el caso de hablar - radiodifusión monóloga,

traducción de textos). Sin embargo, generalmente escuchar y hablar están interrelacionados y en muchas situaciones no son componentes separados del aprendizaje de idiomas. Después de todo, los ejercicios y tareas utilizados en las clases de la segunda lengua extranjera, destinadas a mejorar una de estas habilidades, en la mayoría de los casos involucran a la otra. Por ejemplo, los ejercicios de audio generalmente involucran no solo escuchar cierto texto, sino también discutirlo o responder preguntas del maestro, lo que requiere habilidades para hablar directamente. Hablar, a su vez, se lleva a cabo generalmente en una forma de diálogo, es decir, el estudiante se comunica con el grupo o el profesor y activa automáticamente las habilidades de escucha. El estudiante se comunica con el grupo o profesor.

Por lo tanto, hablar y escuchar son componentes clave e integrales de la competencia lingüística. En el proceso de comunicación directa del habla, la capacidad de escuchar y reproducir información en un idioma extranjero es extremadamente importante. En relación a esto la mejora de las prácticas de la escucha al estudio de la segunda lengua extranjera depende en gran medida del nivel del desarrollo de la competencia fonológica del estudiante en general, la formación del uso correcto de los órganos de la lengua para la reproducción de otro audio, y también la entonación. El éxito del proceso auditivo depende de varios factores: El estudiante, a saber, sus peculiaridades individuales y psicológicas; peculiaridades del texto para escuchar y su correspondencia con la experiencia lingüística y el conocimiento de los estudiantes; condiciones de recepción (escucha) el texto.

Vale la pena señalar que el profesor debe seleccionar con éxito el material para la audición en la clase de la segunda lengua extranjera, prestar atención a su duración, el ritmo del habla, el acento de la lengua y la claridad de su idioma hablado. Además, en el proceso de formación de habilidades de auditoría en los estudiantes de especialidades filológicas durante la formación de la segunda lengua extranjera es necesario elegir aquellas en las que: Los estudiantes entenderán todos los detalles; los estudiantes entenderán el contenido básico (asignatura e información general); los estudiantes entenderán información específica (hechos, fechas, información separada).

Por lo tanto, solo si los métodos que proporcionan un aprendizaje efectivo de la lengua y las habilidades de escucha de los estudiantes en el proceso de dominar la segunda lengua extranjera y teniendo en cuenta todas las peculiaridades antes mencionadas, es posible enseñar eficazmente a los estudiantes las habilidades de escucha y habla en el proceso de estudiar la segunda lengua extranjera en la escuela superior.

### **3.5 Критеріальні ознаки та психолого-педагогічні аспекти неформальної та інформальної освіти**

**Анотація.** На основі огляду зарубіжного та вітчизняного досвіду розглядаються актуальні питання диференціації формальної, неформальної та інформальної освіти в рамках єдиного освітнього процесу. Аналізуються їх визначення, ознаки та відмінності. Показано роль, характеристики та психолого-педагогічні особливості неформальної та інформальної освіти і проблеми їх реалізації в освітньому просторі.

**Ключові слова:** формальна освіта, неформальна освіта, інформальна освіта, освіта впродовж життя, андрагогічна модель навчання.

**Постановка проблеми.** Освіта є єдиним, цілісним та інтегрованим процесом. Основними його компонентами є три види освітньої діяльності – формальна, неформальна та інформальна освіта. Для цілей їх дослідження було запроваджено загальний термін - «освітня тріада» [345]. Дотепер не всі її елементи однаково досконало вивчені. Найчастіше зустрічаються порівняння, диференціація та протиставлення формальної та неформальної освіти, про що свідчать самі терміни. Однак, коли додається й третій компонент єдиного освітнього процесу – інформальна освіта, аналіз стає більш складним і неоднозначним, особливо щодо визнання їх результатів.

**Метою дослідження** є аналіз і подальше вивчення критеріальних ознак неформальної та інформальної освіти у порівнянні з формальною та їх психолого-педагогічні аспекти у процесі реалізації парадигми безперервної освіти.

**Результати дослідження.** Сьогоднішні тенденції такі, що одним із головних елементів нової моделі організації системи освіти виступає модель безперервного навчання з установкою «Longlife Learning». Основними принципами безперервної освіти, сформульованими Міжнародною комісією ЮНЕСКО з освіти виражають її суть: «навчитися пізнавати», «навчитися

реалізовувати», «навчитися жити разом» [346]. У зв'язку з цим, очевидним є висновок про необхідність реформування концепції освітньої політики, що призводить до розвитку сфери безперервної освіти, яка включає нові освітні програми, нові підходи до організації освітнього процесу та інші відповідні зміни. Відбувається визнання різних форм освіти. Все активніше входить у життя не тільки спеціальна термінологія, що відбиває різні ступені організованості освітніх послуг, а й самі ці послуги, зокрема, неформальна та інформальна освіта.

За даними ЮНЕСКО, у найбільш розвинених країнах додатковою (неформальною та інформальною) освітою охоплено від 30–45% населення віком 25–64 роки. З цього можна зробити висновок, що моделі розвитку та офіційного визнання (валідації) результатів неформальної та інформальної освіти є практикою, що активно розвивається. Після ухвалення «Порядку визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти» [347], і в реаліях системи освіти України це - на сьогодні, вже не є лише дискусійним майданчиком [348-350].

У 70-ті роки ХХ століття спостерігається стрімке зростання розуміння того, що розвиток особистості спочатку залежить від самих індивідів та існує необхідність більшої уваги якості власного життя. Це розуміння обґрунтувало необхідність якісно нових підходів до організації системи безперервної освіти, професійного та індивідуального розвитку.

Формальна освіта, переважно — системно-орієнтований процес навчання, в якому навчаються, зазвичай, пасивні споживачі знань, які транслують їм система у вигляді викладача. Неформальна освітня система характеризується особистісно-орієнтованим навчанням, у якому створюються унікальні знання, засновані на досвіді викладача. Зараз бачення особливостей неформальної освіти представлено на сайті Європейської асоціації освіти дорослих: «Спеціально організована діяльність щодо сприяння процесу, в рамках якого люди можуть розвиватися свідомо як особистості, самостійно спиратися на свої власні можливості у соціальних відносинах та діяльності за допомогою підвищення

рівня знань та розуміння, співвіднесення власних думок та почуттів з думками та почуттями інших людей, розвитку умінь та способів їх вираження » [351].

Слід зазначити, що при обмеженнях, які встановила Рада Європи, неформальна освіта включає різні форми навчання, спрямовані на точну, але при цьому - вільно обрану мету, яка враховує соціальний контекст. Основна діяльність неформального освітнього процесу не полягає у шкільному чи професійному навчанні. Відштовхуючись від його розширеного конкретного змісту, вона охоплює практично всі дії, які не спрямовані на отримання документа державного зразка, що відбуваються за межами інституціоналізованого, запланованого стандартним освітнім контекстом. Багато в чому в область освіти все частіше входить поняття «Longlife Learning», пов'язане з безперервністю навчання протягом усього життя. У цьому плані слід наголосити на рекомендації Ради Європи (2000 р.) «...про сприяння та визнання неформального навчання» [352].

Велику кількість країн вже запровадила та активно використовує практику визнання результатів неформальної та інформальної освіти. Однією з таких країн є Фінляндія, яка має багатий досвід застосування неформальної освіти, де існує розвинена освітня система, в якій термін «неформальна освіта» включає можливість надання освіти дорослим у різних освітніх закладах. Характерною рисою неформальної освіти є різноманітність навчальних програм, добровільна участь у них, а також використання у навчанні особистісно-орієнтованих методів. Державний бюджет неформального сектора становить чверть суми коштів, виділених на навчання дорослого населення. Існує система визнання результатів неформальної та інформальної освіти, що підтримується державою. При цьому існує можливість подальшого покращення та уніфікації наявної практики підтвердження підвищення кваліфікації. У країні заснована організація з неформальної освіти дорослих (FAEA), яка робить істотний внесок у розвиток неформальної та інформальної освіти [353]. Головними напрямками діяльності FAEA є просування, міжнародна взаємодія та подальше навчання викладачів, які працюють у сфері освіти дорослого населення.



У Франції існує практика валідації результатів неформального навчання. З прийняттям у 2002 р. Закону «Про соціальну модернізацію» та введенням у французьке законодавство поняття «валідація знань, набутих за допомогою досвіду» («Validation des Aquis del Experience» (VAE), підведено підсумок у створенні нормативно-правової бази неформальної та інформальної освіти [354]. Державні органи, муніципалітети та освітні організації забезпечують їх реалізацію та розвиток.

У зв'язку з завданнями міжпрофесійної мобільності та безперервного навчання у системі освіти Німеччини, неформальна та спонтанна (інформальна) освіта набувають особливої актуальності. Реалізація нової освітньої політики здійснюється за умов двох дослідницьких проєктів: Weiterbildungspass («Паспорт безперервної освіти») та Lernkultur Kompetenzentwicklung («Розвиток компетенцій як культури навчання») [355, 356]. В межах першого проєкту проводились дослідження застосування паспорту безперервної освіти. За підсумками його реалізації розроблено модель національного паспорта. Функціонал моделі полягає у підтвердженні та оцінці компетентностей, набутих в умовах неформальної освіти, визначенні життєвих, професійних цілей володаря паспорта та у спонуканні його до реалізації поставлених завдань. Проєкт Lernkultur Kompetenzentwicklung спрямований на розробку та апробацію ефективних освітніх програм, підвищення професійної компетентності, вивчення можливостей більш результативного здійснення неформального навчання. Існує також Nachweismappe Ehrenamt (Портфоліо волонтера), компетенції якого передбачають мотивацію, навички роботи у команді, здатність діяти незалежно.

Підвищена увага до неформальної освіти приділяється і у Нідерландах. Закон «Про професії у сфері освіти» зобов'язує викладачів підвищувати кваліфікацію. Валідація кваліфікацій, набутих за допомогою неформальної освіти, здійснюється під час процедури оцінки EVC (Erkennung Verworven Competenties) [357]. Проходження тесту на професійну придатність дозволяє

визначити у кандидатів, які мають мінімальний рівень університетської освіти, наявність необхідних компетентностей для здійснення педагогічної діяльності.

У Великій Британії розробка нормативної бази щодо визнання результатів неформальної освіти було вжито порівняно давно й тим самим було вжито заходів щодо подолання дезінтеграції професійної освіти. Введення національних професійних кваліфікацій (NVQs) [358] забезпечило наявність модульної системи, яка представляє альтернативу шкільній освіті та ґрунтується на практичному навчанні. Офіційне визнання результатів неформальної освіти здійснюється Департаментом бізнесу, інновацій та кваліфікацій.

Неформальна та інформальна освіта в Україні здебільшого зводиться до підвищення кваліфікації, програм додаткової до основної професійної освіти, тренінгів і семінарів. Останнім часом активно робляться спроби перетворення цих форм, у тому числі, підвищення кваліфікації за рахунок різних аспектів: включення нових форм навчання, створення організаційних структур, що ініціюють інноваційні процеси, індивідуалізації змісту курсів тощо. При цьому основними завданнями практикуючих інститутів підвищення кваліфікації є:

- задоволення потреб працівників в отриманні знань про новітні досягнення в галузях їх професійної діяльності, передовий вітчизняний та зарубіжний досвід;
- організація та проведення наукових досліджень, дослідно-експериментальних робіт, консультаційна діяльність;
- наукова експертиза програм, проектів;
- розробка інноваційних форм проведення навчальних занять, нових підходів організації індивідуального навчання, побудови особистої професійної траєкторії освіти.

Перші спільні визначення формальної, неформальної та інформальної освіти як освітньої тріади з'являються у 2000 р. у Меморандумі безперервної освіти Європейського союзу [359]. Після цього з'явилося багато в чому суперечливих тлумачень. У зв'язку з цим, для більш ґрунтовного аналізу суті неформальної та інформальної освіти, доцільно розглянути їх деякі моделі. За

Т. Simkins [360] ці ознаки можна навести у вигляді таблиці 1, до якої додано характеристики інформальної освіти, які, на наш погляд, є особливо суперечливими.

Таблиця 1

<b>Критерії/ознаки</b>	<b>Формальна</b>	<b>Неформальна</b>	<b>Інформальна</b>
Ціль	Довгострокові, загальні	Короткострокові, конкретні	Цілі нема
	На основі облікових даних	Не базується на облікових даних	
Розрахунок часу	Тривалий цикл	Короткий цикл	У будь-який час
	Повний робочий тиждень	Неповна зайнятість	
Зміст	Фокус на вихід	Фокус на вхід	Визначається із потреб людини
	Стандартизований	Індивідуальний	
	Клієнтура, що визначається вимогами входу	Вимоги, що визначаються клієнтурою	
Організованість	На основі установи	Пов'язані з довкіллям	Всюди
	Вчитель-центрованість	Учень-нецентрованість	Індивідуальність-центрована
	Жорсткі конструкції	Гнучкі конструкції	Без конструкції
	Ресурсоємний	Ресурсозберігаючий	Наявні ресурси
Контроль	Зовнішній. Ієрархічний	Самоврядування. Демократичний	Самоконтроль

З іншого боку її визначення можна суттєво спростити: випадкове та безперервне вивчення життєвого досвіду за межами організованої формальної чи неформальної освіти. Але це спрощення вихолощує поняття інформальної освіти, яка останнім часом розглядається не менш важливою ніж дві інших складових освітньої тріади.

Інша модель запропонована D. Beckett, P. Hager (2002) [361], включає лише формальну та інформальну освіту (табл. 2).

Таблиця 2

<b>Формальна</b>	<b>Інформальна</b>
Поодинокі зосередженість, наприклад, пізнання	Органічний/цілісний
Деконтекстуальне	Контекстуальне
Пасивний глядач	Активність і досвід
Самоціль	У залежності від інших видів діяльності
Стимулювання вчителями/тренерами	Активується окремими учнями
Індивідуалістичне	Часто спільні/колегіальні

Континуум-модель за М. Rohs (2007) [362] також наводить ознаки тільки формальної та інформальної освіти (табл. 3).

Таблиця 3

<b>Характеристики формальної освіти</b>	<b>Критерії</b>	<b>Характеристики інформальної освіти</b>
Навчання	Ціль, намір	Рішення проблеми
Педагогічно організовано	Педагогічна підтримка	Неорганізовано
Спрямоване, очолюване зовні	Контроль	Самоспрямоване, самоврядне
Цілеспрямованість	Зміст	Целісність
Свідоме навчання	Усвідомленість	Частково усвідомлене, несвідоме
Теоретичні знання	Результати навчання	Експериментальні знання

Найбільш поширеними критеріальними ознаками, неформальної та інформальної освіти практично у всіх моделях є мета, організація, зміст, контроль та результати. В межах розглянутих моделей, поряд з офіційно прийнятими в Україні визначеннями [347], можна запропонувати наступні стислі характеристики трьох видів освітньої діяльності.

Формальна освіта – структурована освіта, організована та проведена всередині офіційної системи освіти для здобуття кваліфікаційного ступеня.

Неформальна освіта – структурована освіта, організована та проведена поза офіційною системою освіти для розвитку навичок.

Інформальна освіта – неорганізоване, неструктуроване, несистемне, ненавмисне накопичення знань, розвиток умінь та формування компетенцій у процесі життя людей різних за віком.

З розглянутих моделей можна виявити, що компетентність міститься як результат усіх трьох видів освітньої діяльності. Іншими словами, поняття «компетентність» відноситься до кола освітніх реалій, які доводять інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти. Саме тому нові освітні

тенденції все частіше свідчать про зростаючу роль неформальної та інформальної освіти у підготовці та вихованні людей протягом усього життя. Це ставить питання про теоретичне розуміння майбутньої інформальної педагогіки як частини сучасної соціальної педагогіки, що заслуговує на увагу багатьох теоретиків і практиків.

Завданням номер один, за словами одного з найбільших теоретиків і практиків безперервної освіти, американського вченого М.Ш. Ноулза, стало виробництво компетентних людей - таких людей, які були б здатні застосовувати свої знання в умовах, що змінюються, і чия основна компетенція полягала б в умінні включитися у постійне самонавчання протягом усього життя [363]. Тому проблема навчання і самонавчання, у тому числі – дорослих, стала предметом дослідження андрагогіки, формування основ якої було здійснено у дослідженнях М.Ш. Ноулза, Р.М. Сміта та інших [363, 364]. Проникнення ідей андрагогіки в педагогіку неформальної та інформальної освіти пояснюється низкою причин:

- по-перше, сам перебіг розвитку освіти приводить до завоювання людиною, що навчається, провідної ролі у процесі навчання;
- по-друге, еволюція ідей філософської та психологічної науки призвела до усвідомлення провідної ролі людини у всіх соціальних процесах, у тому числі в освіті та самоосвіті;
- по-третє, досягнення у галузі інформаційних технологій дозволили повному організувати навчальний процес, що суттєво змінило ролі того, хто навчається та навчає;
- по-четверте, еволюція педагогічних концепцій також призводить до усвідомлення необхідності надання більшої свободи людині у процесі навчання;
- по-п'яте, через різну провідну діяльність у дітей, молоді та дорослих необхідно розділяти принципи андрагогічної та педагогічної моделей навчання;
- нарешті, фізіологія та психологія довели, що люди здатні успішно навчатися практично протягом усього свідомого життя.

Головне у характеристиці дорослої людини – володіння життєвим досвідом, фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною зрілістю,

відносною економічною незалежністю та рівнем самосвідомості, достатніми для відповідальної самоврядної поведінки. Звідси випливає, що андрагогічні принципи навчання можна застосовувати лише в тому випадку, коли той, хто навчається, незалежно від віку, здатний на відповідальне ставлення до навчання, до його організації та результатів. Тільки той, хто навчається може усвідомлено взяти на себе частину відповідальності за виконання андрагогічної моделі навчання.

Враховуючи перелічені вище об'єктивні зміни освітньої сфери та досягнення різних наук у розумінні ролі людини у своїй життєдіяльності, які виходили з основного факту – принципових відмінностей між дорослою та недорослою людиною взагалі, та у процесі навчання зокрема, може бути складений перелік психолого-педагогічних особливостей неформальної та інформальної освіти: людині належить провідна роль у процесі свого навчання, вона прагне до самореалізації, усвідомлює себе дедалі самостійною, самоврядною особистістю. З точки зору андрагогіки, дорослі (втім, як і старші підлітки у певних ситуаціях), які відчувають глибоку потребу у самостійності і самоврядуванні, мають відігравати провідну, визначальну роль у процесі свого навчання, конкретно - у визначенні всіх параметрів цього процесу. Завдання викладача або тьютора зводиться зрештою до того, щоб заохочувати та підтримувати розвиток людини від повної залежності до зростаючого самоврядування, надавати допомогу тому, хто навчається, у визначенні параметрів навчання та пошуку інформації. Основною характеристикою процесу навчання стає процес самостійного визначення навчальних параметрів навчання та пошуку знань, умінь, навичок і якостей.

За всієї індивідуальності конкретних цілей навчання, будь-які з них, за своїм характером, відносяться до однієї або кількох типологічних цілей навчання:

- отримання нових знань, нової інформації;
- оволодіння інформацією на новому рівні;
- набуття навичок та умінь у використанні інформації;

- вироблення нових якостей;
- задоволення пізнавальних інтересів;
- набуття впевненості у своїх діях.

Одна з основних характеристик дорослих – це висока мотивація навчання, що визначається цілеспрямованістю людини, її відповідальним ставленням до навчальної діяльності. Зрештою ці психологічні установки індивіда визначаються його прагненням, за допомогою навчання, досягти певної конкретної мети: здобути улюблену професію, досягти певного соціального та професійного статусу, досягти успіхів. У цьому випадку важливою є визначеність, усвідомленість мети навчання, наявність уявлення про подальше застосування отриманих знань, умінь та навичок.

Характеристика дорослої людини властива, у тій чи іншій мірі, всім особам, які прагнуть отримати певну підготовку у стислі терміни шляхом застосування інтенсивних форм навчання. Прагнення невідкладної реалізації отриманих знань спонукає людей до вибору саме таких шляхів навчання. І тут також необхідно використовувати методи андрагогіки. Навчальна діяльність дорослої людини значною мірою визначається тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або сприяють процесу навчання. У тих випадках, коли людина обмежена у часі та термінах навчання або проживає на віддаленні від джерел навчання, коли побутові, професійні, соціальні умови не дозволяють їй здійснювати навчальну діяльність у звичайному вигляді, необхідно використовувати андрагогічні прийоми навчання. Використання цих принципів можливе і досить ефективно тією мірою, якою людина, незалежно від віку, може за рівнем мотивації, відповідальності, попередньої підготовки, загального розвитку, наявності життєвого досвіду в змозі брати активну участь у здійсненні всіх спільних з викладачем дій. Для цього вони повинні мати певні вміння та навички спільної та колективної навчальної діяльності, мати уявлення про організацію процесу навчання, володіти навичками навчальної роботи.

Таким чином, підсумовуючи та інтерпретуючи вищевикладене, можна виділили основні психолого-педагогічні характеристики неформальної й, певною мірою, інформальної освіти, опора на які дозволяє досягати високої ефективності в проєктуванні освітнього процесу:

- Суб'єктність. Неформальна освіта розглядає всіх без винятку учасників педагогічного процесу як суб'єктів (на відміну від традиційного підходу, що представляє відносини між вчителем та учнем як суб'єктно-об'єктні). Процес навчання у рамках неформальної освіти – суб'єктна взаємодія.

- Особистий інтерес. Неформальна освіта як підхід ґрунтується на особистому інтересі учасника. Але вважає, що будь-які знання мають бути особистісно-забарвленими, вписаними у структуру особистості.

- Вибір - не лише найважливіша категорія, а й інструмент неформальної освіти. Перебуваючи у ситуації вибору (спосіб взаємодії з предметом, власного ставлення до того, що відбувається), учасник досліджує матеріал і вивчає його.

- Дослідження - основний метод неформальної освіти. Суб'єкт неформальної освіти протягом усього процесу веде багатопланове дослідження за допомогою різних інструментів на різних рівнях: інтелектуальному, прикладному, чуттєвому тощо. Неформальна, як і інформальна освіта, спираються на безпосередні відкриття, що відбуваються тут і зараз.

У використанні зарубіжного та вітчизняного досвіду розвитку і, особливо – у визнанні результатів неформальної та інформальної освіти, як складових безперервного інтелектуального зростання людини, існує низка законодавчих, системних, організаційних, методологічних та психологічних бар'єрів, які дозволяють застосовувати їхню концепцію дуже обмежено та з великою часткою трансформації. Водночас слід зазначити, що нещодавно офіційно прийнятий «Порядок визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти» збирає дедалі більше дискусійних майданчиків, що вказує на підвищений інтерес до подібного досвіду та дає можливість очікувати на перспективні зміни в системі освіти України та їх кращу адаптацію.



### **3.6 Інноваційні технології формування фахівця в умовах природничо-наукової системи освіти**

Основна мета означеного розділу монографічного дослідження полягає в ілюстрації наслідків впровадження інноваційних теоретичних, методичних та технологічних авторських напрацювань стосовно процедури управління процесами формування дієвого педагогічного кредо (прогнозованих професійних компетентностей та світогляду) майбутнього фахівця [369, с. 26–41]. Наукова новизна проєкту: вперше впроваджено в навчальний процес цілісний тематичний пакет наукових, методично-наукових і навчально-наукових творів, об'єднаних концепцією результативно-якісного навчання та орієнтованих на забезпечення ефективного формування прогнозованих професійних компетентностей та світогляду майбутнього педагогічного фахівця в умовах STEM-інтеграційних інновацій природничо-наукової освіти [375, с. 40–45].

У відповідності з Концепцією розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) та PISA-орієнтирів щодо забезпечення тотальної природничо-наукової грамотності здобувачів освіти навчальні методики та навчальні програми STEM-освіти спрямовані на формування компетентностей, актуальних на ринку праці. Зокрема, це критичне, інженерне і алгоритмічне мислення, навички оброблення інформації й аналізу даних, цифрова грамотність, креативні якості та діяльнісра інноваційність, набуття навичок комунікації тощо [365, с. 1–22]; [368, с. 55–111]; [373, с. 153–160].

Визначальні методичні та технологічні аспекти інноваційних управлінських впливів на процес формування компетентнісних і світоглядних якостей учнівської і студентської молоді, майбутнього фахівця будь-якого профілю синтезовані і узагальнені в низці наших публікацій [365–373]. Формування найвищих рівнів професійних компетентностей і світогляду (вміння, навички, переконання, готовність до вчинку, звичка, авторське

педагогічне кредо) може відбуватися тільки внаслідок остаточного і категоричного подолання кризових явищ в освіті (авторитаризм, догматизм, формалізм, консерватизм, суб'єктивізм, «синдром пташеняти» тощо). Пріоритетного і принципового значення набуває поняття результату навчання. Орієнтація на результат навчання призводить до переосмислення і перегляду традиційного поняття кваліфікація, що асоціюється з поєднанням уже наявного у суб'єкта досвіду з набутими ним у процесі навчання компетентностями і світоглядом, які він зможе ефективно використовувати у своїй трудовій діяльності. Проблему результативності необхідно трактувати, як науку про оптимізацію і закономірності організації, контролю та управління процедурою навчання, предмет котрої співвідноситься з корисними установками, прогнозованою мірою обізнаності, власною системою цінностей [374–377].

З проведеної серії досліджень відомо ([367, с. 1–22]; [369, с. 26–41]; [372, с. 5–10]), що становлення фахівця будь-якого, а, особливо, природничо-наукового профілів можливе за умов надійної прогнозованості і керованості результатів його навчально-пізнавальної діяльності, декларованої програмами (навчальними, науково-дослідницькими, пошуково-креативними тощо) вищого педагогічного навчального закладу. Тобто, формуванню очікуваних професійних компетентностей та світогляду майбутнього фахівця передують науково обґрунтовані (що здійснимо лише за наявності відповідної концепції (теорії) управління навчанням) вимоги та орієнтири: освітні стандарти, навчальні програми, державні нормативні документи тощо. Синтезовані авторами розділу монографії результати власних наукових пошуків засвідчують необхідність обґрунтованого вироблення теоретичних основ управління процесами триєдиного [370, с. 24–38] формування компетентнісних та світоглядних якостей майбутнього фахівця природничо-наукового профілю, формування його педагогічного кредо – професійних знань.

Наголосимо при цьому [365, с. 11], що феномен триєдності навчально-пізнавальної діяльності (як і будь-якої іншої діяльності) індивіда є специфічним виявом факту її протікання в часі: минулий, теперішній, майбутній. При цьому,

результати навчально-пізнавальної діяльності, – «Знання», – формуються внаслідок осмислення і засвоєння індивідом навчального матеріалу. Для державних закладів освіти предметний навчальний матеріал вибудовується у відповідності з державним замовленням на освітні послуги.

Відомо [368, с. 24–63], що розгорнутість процесів відображення реального світу у часі проявляє себе в людській свідомості через такі його характеристики як пристрасність, усвідомленість та стереотипність (згорнутість). В цьому ракурсі нами було доведено [375, с.40–45], що процедурам розгортання і засвоєння навчального матеріалу за ознаками параметрів, – стереотипності, усвідомленості, пристрасності, – властивий перебіг у часі, – минулий, теперішній, майбутній. А тому маємо всі підстави для встановлення окремих причинно-наслідкових зв'язків, що характеризують навчально-пізнавальну діяльність у двох іпостасях: **процесу і результату** [373, с. 153–160] – в аспекті сформованих **знань індивіда** (рис. 1).

## ЗНАННЯ

*Знання – суб'єктивний образ об'єктивної реальності, тобто адекватне віддзеркалення зовнішнього і внутрішнього світу в свідомості людини у формі уявлень, понять, думок, теорій.*

**Знання = Істина + Віра**

**Істина** – вибудовується на науково обґрунтованих твердженнях;

**Віра** – утверджується на причинно-наслідкових зумовленостях та законах діалектики

*(і неприйнятність будь-якого фанатизму!).*



*Категорію «Знання» трактуємо як **родове** поняття, яке не може ототожнюватись з рівнями знань (заучування, розуміння головного, наслідування, повне володіння знаннями, навички, уміння, переконання), – як поняттями **виду**, а не **роду**.*

. Рис. 1. Окреслення категорії «Знання»

За триєдиною ознакою вищих рівнів (еталонів) знань отримуємо такий унормований ряд [369, с. 26–41]:

## ВИЩІ РІВНІ ОБІЗНАНОСТІ ІНДИВІДА

□ **Навичка (Н)** — здатність використовувати зміст конкретної пізнавальної задачі на підсвідомому рівні, як автоматично виконувану операцію (єдина якість обізнаності, на виявлення якої необхідно накласти жорсткий часовий регламент);

□ **Уміння застосовувати знання (УЗЗ)** — здатність свідомо застосовувати набуті знання у нестандартних навчальних ситуаціях (творче перенесення);

□ **Переконання (П)** — міра обізнаності незаперечна для індивіда, яку він свідомо долучає у свою життєдіяльність, в істинності якої він упевнений та готовий її обстоювати, захищати в рамках дії механізму діалектичного сумніву (коли, нові наукові факти можуть скоригувати точку зору, яка обстоювалася).

Рис. 2. Унормування вищих рівнів обізнаності індивіда

Унормування вищих рівнів (еталонів) засвоєння навчального матеріалу, – **навички, уміння, переконання**, – синхронізація (за часовою ознакою) параметрів засвоєння навчального матеріалу, – **стереотипність** (*минулий час*), **усвідомленість** (*теперішній час*), **пристрасність** (*майбутній час*), – забезпечення результативності та якості в становленні майбутнього фахівця будь-якого профілю. Прогнозований результат навчання індивіда (рівень, компетентність чи світогляд) досягається всіма учасниками навчання в таких навчальних процедурах, коли «теоретик» більше експериментує, а «емпірик» більше теоретизує [368, с. 24–63]. Причому, показником готовності індивіда до засвоєння конкретного навчального матеріалу виступає його здатність фантазувати, висувати гіпотези, будувати плани, розробляти проекти та ін., що є наслідком забезпечення підсильності (сумірності, узгодження) пізнавальних можливостей індивіда з конкретними його пізнавальними потребами).

Обґрунтовано також [371, с. 13–37], що впровадження в навчальній діяльності принципу, в основі якого лежить давня мудрість: *скажи мені, – і, я забуду, покажи мені, – і, я запам'ятаю, долучи мене, – і, я навчуся*, – тобто той, кого навчають і сам повинен когось навчати (консультувати, коментувати, експериментувати, тлумачити, оскаржувати, захищати, створювати, наставляти тощо) – умова досягнення у навчанні прогнозованого результату.

Доведено [375, с. 24–63] необхідність забезпечення адекватності навчального (педагогічного) середовища та навчального матеріалу (прогнозованого і дієвого результату навчання можна досягти тільки при належному матеріально-ресурсному та ідейно-технологічному супроводі цього процесу). При цьому, управління результативністю і якістю навчання індивіда можливе тільки в умовах об'єктивного контролю як проміжних, так і кінцевих (прогнозованих) результатів навчання.

Немає потреби доводити, що впродовж останніх років проблемі, – **Управління процесами формування природничо-наукової компетентності молоді людини**, – в аспектах апробацій, наукових аналітик, конкурсів, експертиз, наукових конференцій, опонувань дисертаційних робіт, наукових конференцій тощо автори приділяли велику увагу, віднаходячи на доказовому рівні визначальні концептуальні лінії своїх досліджень та впроваджень. Це, зокрема, – потужний масив статей авторів проекту у журналах, що входять до науково-метричних баз даних WoS та/або Scopus; статті у фахових виданнях України та закордонних журналах (в т. ч. ряд англомовних публікацій).

Показовою ілюстрацією визнання актуальності пошукового наукового напряму слугують **гранти**, надані нам на здійснення наукових досліджень:

**за виконання авторами завдань науково-дослідних проектів коштом державного бюджету, зокрема: (1995 – 2000):** «Управління навчально-пізнавальною діяльністю при вивченні дисциплін природничо-математичного циклу в умовах використання нових інформаційних технологій навчання»; **(2000 – 2004):** «Теорія і технологія управління пізнавальною діяльністю в умовах реформування загальноосвітньої школи (фізико-математичні дисципліни)»; **(2007 – 2009):** «Інноваційні технології формування фахівця в умовах особистісно орієнтованого навчання та ступеневої освіти»; **(2010 – 2012):** «Управління процесами формування фахових компетентностей майбутніх учителів фізико-технологічного профілю в умовах євроінтеграції»; **(2013 – 2015):** «Інноваційні технології управління якістю підготовки майбутніх учителів фізико-технологічного профілю»; **(2017 – 2019):** «Теорія управління процесами

формування компетентнісних і світоглядних якостей майбутнього учителя фізико-технологічного профілю»;

за участь у 15-ти етапах Європейсько-Азіатської першостей з наукової аналітики в галузі педагогічних наук: (2012-2017 роки; Лондон, Великобританія): <http://gisap.eu/ru/user/1943>; <http://book.gisap.eu/ru/atamanchuk-petro>;\_global international scientific analytical project - [gisap.eu](http://gisap.eu). За результатами Міжнародної академії наук і вищої освіти (МАНВО; Лондон, Великобританія) впродовж 2012-2017 років авторський науковий доробок відзначений 37 медалями, серед них: 4 золоті, 26 срібних та 7 бронзові.

Частково авторський доробок (за важливими науковими жанрами) ілюструємо кількома окремими презентаційними слайдами (слайди: 1–5):

### МОНОГРАФІЇ

Атаманчук П.С. Управління процесом навчально-пізнавальної діяльності: монографія / П.С. Атаманчук. – Кам'янець-Подільський: К-ПДПІ, 1997. – 136 с.

Атаманчук П.С. Інноваційні технології управління навчанням фізики: монографія / П.С. Атаманчук. – Кам'янець-Подільський: К-ПДПІ, 1999. – 172 с.



(слайд -1)

## ПІДРУЧНИКИ

**Методика і техніка навчального фізичного експерименту в основній школі** : підручник для студентів вищих навчальних закладів / [П.С. Атаманчук, О.І. Ляшенко, В.В. Мендерецький, О.М. Ніколаєв]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 292 с.

**Методика і техніка навчального фізичного експерименту в старшій школі** : підручник для студентів вищих навчальних закладів / [П.С. Атаманчук, О.І. Ляшенко, В.В. Мендерецький, О.М. Ніколаєв]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2011. – 412 с.



(слайд -2)

## НАВЧАЛЬНІ ПОСІБНИКИ

**Методичні основи організації і проведення навчального фізичного експерименту** : навчальний посібник [П.С. Атаманчук, В.В. Мендерецький, А.М. Кух, О.І. Ляшенко]. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О.А., 2006. – 216 с.

Атаманчук П.С. Методичне забезпечення навчального фізичного експерименту (10 клас) : навчальний посібник / Атаманчук П.С., Мендерецький В.В., Ніколаєв О.М. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О.В., 2007. – 157 с.

Атаманчук П.С. Методичне забезпечення навчального фізичного експерименту (11-й клас) : навчальний посібник / Атаманчук П.С., Мендерецький В.В., Ніколаєв О.М. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький, 2008. – 280 с.



(слайд -3)

## НАУКОВІ ЗБІРНИКИ

Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [редкол.: П.С.Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. – Вип. 24. – 194 с.

Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [редкол.: П.С.Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. – Вип. 25. – 166 с.



(слайд -4)

## МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

Планування та виконання науково-методичних проєктів : навчально-методичний посібник / [П.С. Атаманчук, Ю.В. Гнатюк, Ц.А. Криський, А.М. Кух, В.С. Щирба]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. – 24 с.

Атаманчук П.С. Педагогічна практика : програма та методичні рекомендації для студентів-магістрантів фізико-математичного факультету / П.С. Атаманчук, Л.О. Смержевський, В.С. Щирба. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. – 15 с.



(слайд -5)

Цінність очікуваних результатів наукових досліджень для потреб розвитку країни та світового суспільства визначається зорієнтованістю кожного конкретного проєкту на гарантоване забезпечення [365, с. 586–619] прогнозованих результатів навчання завдяки впровадженню інноваційних



технологій та методик управління процесами формування професійних якостей майбутніх фахівців в умовах безумовного функціонування інформаційно-комунікаційного середовища, адекватного STEM-інтегративним інноваціям сучасної природничо-наукової системи освіти.

*Для створення пакету тотальної дидактичної і технологічної конкретнопідтримки усіх видів науково-навчальних занять і педагогічних практик майбутнього педагога необхідно створити і тиражувати десятки книг і демонстраційних засобів інноваційного характеру [366, 374, 376, 377] (монографії, підручники, навчальні посібники, збірники задач, дидактичні матеріали, електронні посібники; комплекси завдань, технологічні сценарії, програмні продукти, саморобні прилади, та установки тощо). І, звісно, що будуть витрати на проведення педагогічного експерименту. Безумовно, що для цього потрібні немалі фінансові інвестиції. Однак, вони будуть виправдані тим, що впровадження в навчальному процесі концептуальних основ управління професійною підготовкою фахівця значно здешевлює процедури його становлення внаслідок гарантованого досягнення прогнозованих результатів («бездефектне» навчання всіх), інтенсифікації процесу (інноваційні технології навчання) та можливостей скорочення термінів і здешевлення навчання (самоосвіта як феномен управління) [367, 368, 370, 371, 372, 375].*

Корисними методичними і технологічними напрацюваннями авторів виступають: створені за ознаками цільової бінарності (навчальна дисципліна + методика навчання цієї дисципліни) підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації і вказівки для ЗВО; сценарії творчих тренінгів (лабораторні практикуми, практичні заняття, педагогічна практика, пошуково-креативна діяльність); портфоліо навчальних дисциплін в ракурсі самоуправління навчанням1111 індивіда; проектні технології виготовлення і використання саморобних приладів та технічних установок [365–373; 375–377].

Досягнуто переконаності в тому, що в декларованих вище управлінських процедурах однозначно реалізується принцип динамічного балансу між раціонально-логічним і емоційально-ціннісним особистісними початками в

сприйнятті та засвоєнні конкретного навчального матеріалу. І, що це відбувається на рівні сформованості в молодій людини особистісних компетентнісно-світоглядних якостей вищого рангу (**навички, уміння, переконання**), а в студентів (майбутніх фахівців природничо-наукового профілю) – власного (авторського) педагогічного кредо [365–377].

Доцільність здійснених нами наукових досліджень (див, зокрема, *сайт Збірника*: [journals.uran.ua/index.php/2307-4507/issue/archive](http://journals.uran.ua/index.php/2307-4507/issue/archive)), доказово співвідноситься з необхідністю значного підвищення рейтингу професій природничо-наукових галузей, який сьогодні досить невисокий (*ТОП-10 популярних серед нинішніх абітурієнтів професій – яскраве тому підтвердження*). Тільки завдяки підвищенню престижу майбутнього педагога фізико-технологічного та фізико-математичного профілів можемо сподіватися, у близькій перспективі, на підготовку компетентних молодих фахівців, здатних долучатися до реалізації важливих державних програм, пов'язаних зі створенням високоточної цивільної та військової техніки, освоєнням сучасних високих технологій (особливо – нанотехнологій), розробкою і втіленням елементів піонерських космічних програм тощо [365–377].

Прогнозуємо, що в умовах масштабнішої реалізації презентованого наукового напрямку, природничо-наукова компетентність та професійно-науковий світогляд стануть важливими пріоритетами в житті кожної людини: (<https://scholar.google.com.ua/citations?user=xoeKrv0AAAAJ&hl=uk>; <https://gisap.eu/ru/user/1943>; <http://mvf.kpnu.edu.ua>).

Актуально: **фіксовані умови та часова тривалість термінів незворотного переведення навчання в саморегульований процес** [373, с. 153–160] – **проблема, що потребує багатовекторного і глибокого дослідження.**

### 3.7 Освітні технології упровадження stem-навчання

Модернізація змісту освіти передбачає підготовку фахівців нової генерації, здатних до сучасних умов соціальної мобільності, засвоєння передових професійних технологій. Україна має значний потенціал, що базується на інтелектуальних здібностях і підприємницьких талантах громадян, сильній школі наукових та прикладних досліджень.

Одним із напрямів модернізації змісту освіти є система навчання STEM (Science-наука, Technology-технологія, Engineering-інженерія, Mathematics-математика). Глибоке оволодіння педагогами знаннями з теоретико-прикладних проблем STEM-освіти забезпечує ефективне та якісне упровадження інноваційного напрямку навчання у закладах освіти. Багатогранність діяльності педагога є чинником, що відкриває творчий простір для використання інноваційних освітніх технологій, що зумовлює необхідність їх розуміння, особливостей застосування та класифікації [381, 382].

Розкриттю суті проблеми освітніх технологій, особливостей їх використання в STEM-освіті, педагогічної майстерності вчителів сприяли дослідження О. Барни, Ж. Білик, О. Бутурліної, І. Василяшко, І. Василенко, Н. Гущиної, Н. Гончарової, С. Горбенко, С. Дзюби, Ю. Завалевського, О. Коршунової, О. Кузьменко, О. Лісового, О. Лозової, Г. Онопченко, О. Онопченко, О. Патрикеевої, Н. Поліхун, К. Постової, І. Савченко, І. Сліпухіної, О. Стрижака, І. Чернецького, В. Черноморець, Є. Шаповалова, Дж. Баймерт (J. Baumert), С. Чакраборті (S. Chakraborty) та інших вчених [379, 380, 382, 384, 385].

Аналіз публікацій виявив актуальність вищезазначеної проблеми та необхідність подальшого дослідження. Відповідно, метою статті стало дослідження змісту, класифікацій та особливостей використання освітніх технологій в умовах упровадженні STEM-освіти у закладах загальної середньої освіти.

Поняття «технологія» – це наука про знання, усвідомлена професійна майстерність. У педагогіці поняття «технологія» може вживатися в різних значеннєвих аспектах [378]:

- педагогічна технологія як засіб педагогічної взаємодії;
- технологія навчання як система методів, прийомів і дій у процесі навчання;
- технологія виховання як система методів, прийомів і дій у спільній діяльності, у зміст якої включене освоєння норм, цінностей, відносин;
- навчальні технології як інформаційні технології, які можна використовувати для організації процесу навчання.

Поняття «освітня технологія» включає широке коло проблем, починаючи зі структурного аналізу навчального матеріалу і закінчуючи системною організацією навчального процесу з комплексним використанням різних типів засобів навчання. Таким чином, освітня технологія – це системний метод організації навчання, спрямований на оптимальну побудову та реалізацію навчально-виховного процесу, що ґрунтується на діяльнісному та особистісно-орієнтованому підходах. Вибір тієї чи іншої освітньої технології залежить від рівня педагогічної майстерності вчителя [383].

До основних груп освітніх технологій відносяться [379]:

1. *Традиційні освітні технології*: пояснювально ілюстративні технології навчання (в основі дидактичні принципи Я. А. Коменського);
2. *Освітні технології на основі особистісно-орієнтованого педагогічного процесу*: педагогіка співробітництва Ш. А. Амонашвілі; технологія саморозвитку М. Монтессорі; технологія організації групової навчальної діяльності І. Г. Песталоцці, Дж. Дьюї; технологія розвивального навчання Л. Виготського; проектна технологія Дж. Дьюї, У. Х. Кілпатріка; технологія навчання як дослідження М. В. Кларіна, В. В. Бухвалова; технологія формування творчої особистості Є. М. Ільїна, І. П. Волкова; створення ситуацій успіху А. С. Белкіна; сугестивна технологія В. М. М'ясищева.

3. *Освітні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності*: ігрові технології навчання Б. П. Нікітіна; проблемне навчання Дж. Дьюї; технологія інтенсифікації навчання на основі системних і знакових моделей навчального матеріалу В. Ф. Шаталова, О. О. Шевченко.

4. *Освітні технології на основі підвищення ефективності управління та організації навчального процесу*: технологія перспективного випереджаючого навчання з використанням опорних схем при коментованому управлінні С. Н. Лисенкова; технологія рівневої диференціації навчання на основі обов'язкових результатів В. В. Фірсова; технологія індивідуального навчання І. Е. Унт, А. С. Границької, В. Д. Шадрікова; групові технології І. Г. Песталоцці, Дж. Дьюї; комп'ютерні (інформаційні) технології навчання А. П. Єршова.

5. *Освітні технології на основі дидактичного удосконалення та реконструювання матеріалу*: екологія і діалектика Л. В. Тарасова; діалог культур В. С. Біблера, С. Ю. Курганова; збільшення дидактичних одиниць П. М. Ерднієва; реалізація теорії поетапного формування розумових здібностей М. Б. Волович.

6. *Альтернативні освітні технології*: вальдорфська педагогіка Р. Р. Штайнера; технологія вільного навчання С. Френе; технологія ймовірного навчання А. М. Лобок.

7. *Освітні технології розвиваючого навчання*: технологія розвиваючого навчання Л. В. Занкова, Д. Ельконіна, В. Б. Давидова; особистісно-орієнтоване розвиваюче навчання І. С. Якиманської; технологія саморозвиваючого навчання Г. К. Селевко.

8. *Освітні технології системи контролю*: модульно-рейтингова технологія навчання; кредитно-модульна система навчання.

Водночас, педагоги і самостійно розробляють авторські технології, які поєднують у різних варіантах елементи апробованих технологій. Як правило, усі вони зорієнтовані на реалізацію змісту і досягнення мети освітнього процесу.

Ефективність, оперативність, значущість і дієвість освітніх технологій для упровадження STEM-освіти у закладах освіти стало предметом нашого

дослідження. Методика вивчення освітніх технологій полягала у використанні методу опитування вчителів, які упроваджують різні напрями і форми STEM-освіти. Дослідженням було охоплено 200 вчителів закладів загальної середньої освіти всіх рівнів (початкового, базового середнього і профільного середнього) з 3-х регіонів України впродовж 2020-2021 навчального року. Дослідження проведено відділом STEM-освіти Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» (наказ ДНУ ІМЗО від 12.02.2019 № 13 «Про організацію та проведення дослідження «Стан розвитку STEM-освіти в Україні»).

Отримані дані щодо використання освітніх технологій 2 групи (на основі особистісно-орієнтованого педагогічного процесу) вчителями в умовах упровадження STEM-освіти представлено у таблиці 1. З метою забезпечення можливості співставлення даних, їх порівняльного аналізу й узагальнення, вони наведені у відносних величинах - %.

Таблиця 1

Дані про використання освітніх технологій на основі особистісно-орієнтованого педагогічного процесу вчителями закладів загальної середньої освіти (%)

<i>Освітні технології на основі особистісно-орієнтованого педагогічного процесу</i>	<i>Рівні повної загальної середньої освіти</i>		
	<i>Перший рівень – початкова освіта</i>	<i>Другий рівень – базова середня освіта</i>	<i>Третій рівень – профільна середня освіта</i>
педагогіка співробітництва Ш. А. Амонашвілі	15	15	10
технологія саморозвитку М. Монтесорі	5	-	-
технологія організації групової навчальної діяльності І. Г. Песталоцці, Дж. Дьюї	10	20	10
технологія розвивального навчання Л. Виготського	20	10	10
проектна технологія Дж. Дьюї, У. Х. Кілпатріка	10	20	40
технологія навчання як дослідження М. В. Кларіна, В. В. Бухвалова	15	15	10

## Продовження таблиці 1

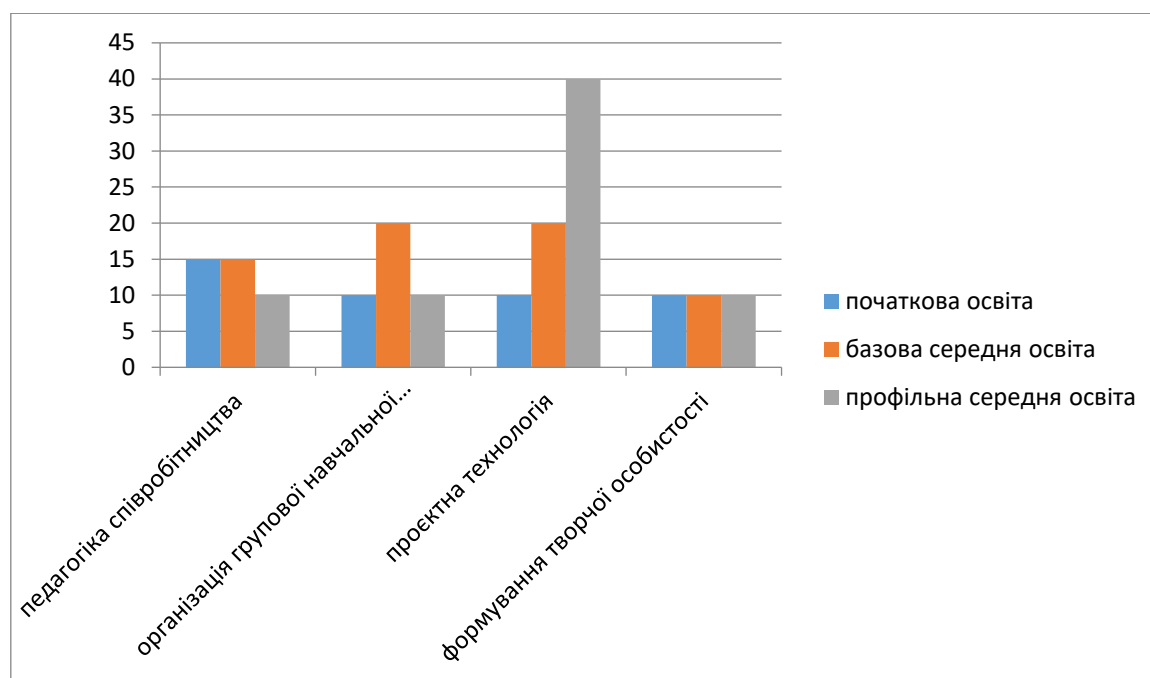
технологія формування творчої особистості Є. М. Ільїна, І. П. Волкова	10	10	10
створення ситуацій успіху А. С. Белкіна	10	5	5
сугестивна технологія В. М. М'ясищева	5	5	5
Всього (%)	100	100	100

Аналіз даних показав, що більшість вчителів початкової школи використовують технологію розвивального навчання і педагогіку співробітництва. Вони вважають, що навчання у співробітництві є більш цікавим та ефективним. Спільна творча діяльність, доброзичливе ставлення до кожного учня/учениці, готовність допомогти сприяє інтелектуальному і моральному розвитку здобувачів освіти. У свою чергу, розвиток інтелекту дитини відбувається через зону «ближнього розвитку», коли здобувач освіти може спочатку щось робити у співпраці з вчителем, а потім переходить на такий рівень розвитку, коли цю дію може виконувати самостійно, тобто навчання має випереджати розвиток, тобто навчання веде за собою розвиток особистості.

Слід наголосити, що впродовж навчального року респонденти підвищували професійну майстерність на таких заходах, як «STEM-школа», «STEM – майстерня», «STEM – тиждень», «Марафон STEM – уроків» тощо.

Вчителі базової та профільної середньої освіти надають перевагу проєктній технології, що передбачає інтегровану дослідницьку, творчу діяльність учнів/учениць, спрямовану на опанування методів наукового пізнання та їх практичній реалізації, пошук способів вирішення проблем, критичного оцінювання одержаних результатів та формування наукового світогляду.

Ілюстративно динаміку використання освітніх технологій наведено на рисунку 1.



**Рис. 1. Дані про використання освітніх технологій на основі особистісно-орієнтованого педагогічного процесу вчителями закладів загальної середньої освіти (%)**

Отримані дані щодо використання освітніх технологій вчителями на основі активізації та інтенсифікації діяльності здобувачів освіти в умовах розвитку STEM-освіти представлено у таблиці 2.

**Таблиця 2**

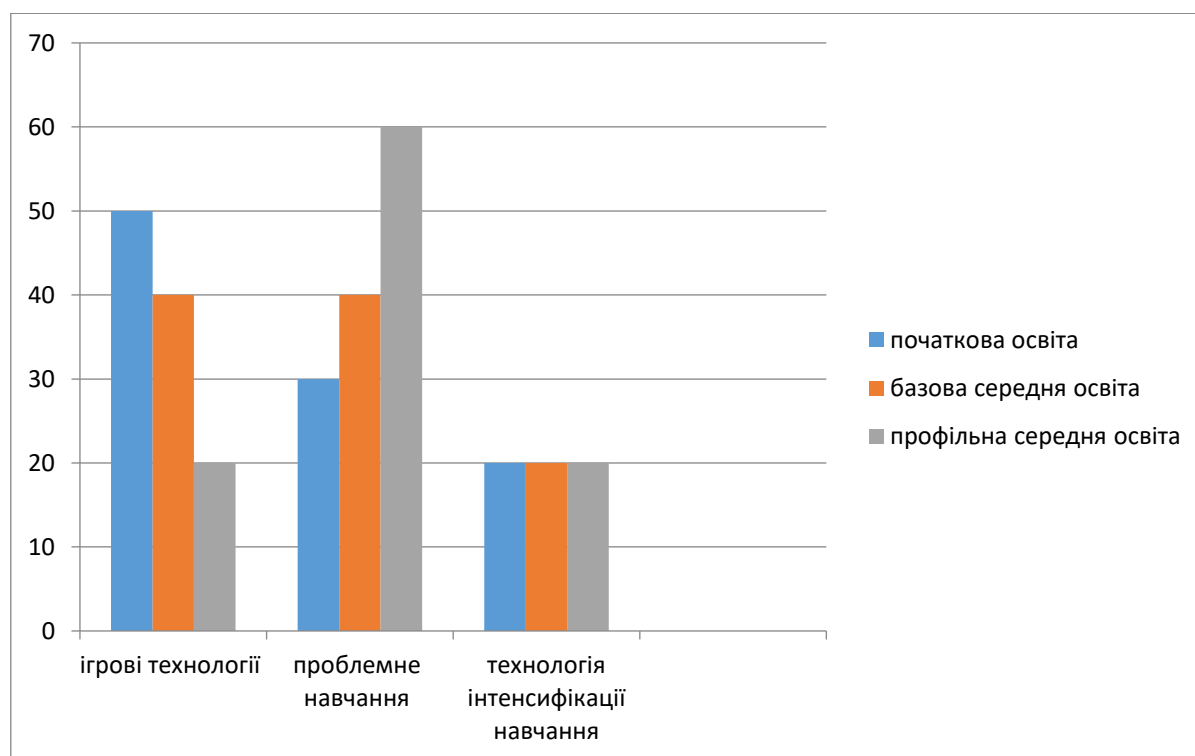
**Дані про використання вчителями освітніх технологій на основі активізації та інтенсифікації діяльності здобувачів освіти (%)**

<i>Освітні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності</i>	<i>Рівні повної загальної середньої освіти</i>		
	<i>Перший рівень – початкова освіта</i>	<i>Другий рівень – базова середня освіта</i>	<i>Третій рівень – профільна середня освіта</i>
ігрові технології навчання Б. П. Нікітіна	50	40	20
проблемне навчання Дж. Дьюї	30	40	60
технологія інтенсифікації навчання на основі системних і знакових моделей навчального матеріалу В. Ф. Шаталова, О. О. Шевченко	20	20	20
Всього (%)	100	100	100



Аналіз даних показав, що респонденти початкової освіти надають перевагу ігровій технології навчання, респонденти базової та профільної середньої освіти – проблемному навчанню. Це пояснюється метою, завданнями, очікуваними результатами кожного з рівнів повної загальної середньої освіти. Ігрова технологія та проблемне навчання є інтегративними видами діяльності, що синтезують елементи ігрової, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворювальної, навчальної, комунікативної й творчої діяльності та сприяють розвитку критичного мислення, в основі якого вміння визначити проблему й виробити оптимальну стратегію її розв’язання, правильно оцінювати, бачити сильні та слабкі сторони, виявляти і виправляти помилки.

Ілюстративно зазначене підтверджується побудованими на основі табличних даних графіком (див. рис. 2).



**Рис. 2.** Дані про використання освітніх технологій на основі активізації та інтенсифікації діяльності здобувачів освіти (%)

У результаті проведено дослідження до домінуючих освітніх технологій на основі особистісно-орієнтованого педагогічного процесу й активізації та інтенсифікації діяльності здобувачів освіти, що сприяють розвитку STEM-освіти, належать:

- технологія співробітництва, розвивального навчання, технологія навчання як дослідництва, проектна технологія;
- ігрова технологія й проблемне навчання.

Сучасні освітні технології сприяють використанню освітянами провідного принципу STEM-освіти – інтеграції (міжпредметної, трандисциплінарної). Для реалізації освітньої технології в практику навчального процесу вчителю необхідно створити певні оптимальні умови, а саме: толерантну міжособистісну демократичну взаємодію, що сприятиме гуманістичному та діалогічному стилю спілкування; актуальну проблемну ситуацію, яка зумовлюватиме продуктивну, творчу діяльність здобувачів освіти; використання інтерактивних, наукових, дизайнерських методів навчання; групової роботи, що створюватиме атмосферу співробітництва, співтворчості та самореалізації кожної особистості.

Таким чином, освітня технологія – це умова ефективної організації якісної освіти і складова STEM-освіти. Кожна з освітніх технологій – універсальна, дієва, результативна, має власну зону, у межах якої відбувається розвиток особистості здобувача освіти.

### **3.8 Формування толерантності здобувачів початкової освіти в позаурочній діяльності**

У сучасних реаліях невизначеності, зростання соціального розшарування та напруги в суспільстві, повномасштабне вторгнення військ російської федерації на територію України, зниження рівня духовної культури загострюється проблема взаємовідносин між людьми. У зв'язку з цим питання, пов'язані з вихованням толерантності, набувають особливої значущості та актуальності. Формування толерантності має стати не просто завданням духовно-морального виховання, а одним із пріоритетних напрямів забезпечення національної безпеки України. Останнім часом у світі матеріальні цінності перестають домінувати над духовними, дещо сповільнився й процес руйнації особистості [402].

Сьогодні, як ніколи, особливої значущості набуває моральне, толерантне виховання здобувачів освіти, у тому числі й початкової, спрямованої на розвиток їхньої духовності, від якої в майбутньому залежатиме доля держави й суспільства [404]. Однак лише тісна співпраця закладів освіти та сім'ї здатна створити єдине виховне середовище, яке дозволить досягти високих результатів щодо морального, патріотичного, толерантного виховання підростаючого покоління. Усе це свідчить про сучасність і своєчасність дослідження зазначеної проблематики.

Вітчизняні науковці досліджували толерантність різноаспектно, а саме: теоретичні засади її формування (А. Асмолова, В. Бабкіна, Н. Гасанова, В. Горбатенко, М. Євтух, А. Зимбула, В. Золотухіна, Н. Круглова, В. Лекторський, І. Оніщенко, Л. Редькіна, Л. Чередник та ін.); прояви толерантності й інтолерантності (С. Авраменко, О. Батуріна, Т. Білоус, Я. Довгополова, І. Жданова, О. Зарівна, П. Комогоров, О. Пугачова, О. Рибак та ін.). Однак, як свідчить аналіз наукових праць, недостатньо джерел, які б були засадничими для формування толерантності в здобувачів початкової освіти [413].

Мета дослідження полягає в розробці та апробуванні спеціальної методики виховної роботи, яка забезпечить формування толерантності в здобувачів початкової освіти.

Для досягнення цієї мети поставлено такі **завдання**:

1. Шляхом теоретичного аналізу філософських, психологічних і педагогічних джерел із проблеми дослідження, уточнити сутність і структуру поняття «толерантність молодших школярів».

2. Визначити компоненти, критерії та показники, охарактеризувати рівні формування толерантності здобувачів початкової освіти.

3. Розробити та експериментально перевірити програму для 1-2 класів «Виховання толерантності молодших школярів у позаурочній діяльності».

**Об'єкт дослідження** – процес формування толерантності в здобувачів початкової освіти.

**Предмет дослідження** – формування толерантності молодших школярів під час позаурочної діяльності.

Для розв'язання поставлених завдань використано такі **методи**:

–*теоретичні*: синтез, аналіз, порівняння, класифікація, конкретизація та узагальнення даних, які на основі вивчення стану проблеми в науковій літературі уможливили аргументоване обґрунтування змісту формування толерантності молодших школярів, критеріїв, показників, соціально-педагогічних умов;

–*емпіричні*: спостереження, бесіди, анкетування, педагогічний експеримент – вивчення результатів діяльності молодших школярів дали змогу визначити рівні сформованості їх толерантності, особливості впливу педагогів і батьків на процес профілактики прояву нетолерантної поведінки досліджуваних, розробити методику її профілактики.

### **3.8.1 Теоретичні засади формування толерантності здобувачів початкової освіти в позаурочній діяльності**

У вітчизняній науці та практиці ідеї толерантності реалізуються в педагогіці співпраці, успіху, діалогу, гуманізму (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, С. Лисенкова,

О. Савченко, В. Шаталов, А. Козлова, В. Маралов, В. Сітаров та ін). Із зарубіжної літератури найбільший інтерес представляють роботи А. Маслоу, К. Роджерса, Д. Фрейберга, С. Френе, Дж. Колта, С. Мадді та ін.

Проаналізувавши педагогічну літературу під кутом зору досліджуваної проблеми, дійшли висновку, що поняття «толерантності» формувалося протягом багатьох століть, цей процес продовжується досі. Термін «толерантність» (від латинського «tolerantia» – терпіння) трактується як здатність організму переносити несприятливі впливи тих чи інших факторів навколишнього середовища, терпимість до думок, переконань, поведінки інших [419].

У різних культурах інтерпретація толерантності має різні смислові відтінки відповідно до історичного досвіду народів, найчастіше на основі мирного співіснування та розвитку суспільних відносин. В англійській мові, за Оксфордським словником, толерантність – це «бажання прийняти людину чи річ без протесту»; у французькій – «повага до чужої свободи, способу мислення, поведінки, політичних і релігійних поглядів»; в арабській – «м'якість, співчуття, терпіння»; в українській – «терпимість, що виявляє великодушність до інших».

Проаналізувавши етимологічні корені поняття «толерантності», основні зарубіжні та вітчизняні визначення в різних наукових дисциплінах (у соціально-філософському сенсі – «предмет етичного осмислення», у медицині, математиці – «психологічний феномен»), можна стверджувати, що розуміння цього поняття суттєво відрізняються [421]. Так, у філософії йому надається кілька тлумачень, але для нашого дослідження важливе саме таке: «Толерантність – це терпимість до інших поглядів, звичок» [404].

У соціології толерантність – це «терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, думок, ідей, вірувань; витривалість по відношенню до несприятливих емоційних факторів; відсутність або ослаблення реагування на будь-який несприятливий фактор, що відбувається внаслідок зниження чутливості до його дій» [393].

Поняття «толерантність» у психолого-педагогічній літературі визначається по-різному залежно від предмета дослідження. Так, С. Братченко визначає низку

підходів щодо його розуміння: гуманістичний, згідно з яким толерантність розглядається як прояв свідомого, осмисленого та відповідального вибору людини, її власної позиції; особистісний, відповідно до якого психологічною основою толерантності є цінності, смисли та особистісні установки; діалогічний, в основі якого лежить міжособистісна толерантність як особливий спосіб стосунків і міжособистісної взаємодії з іншими та міжособистісний діалог [391].

Дослідник І. Гриншпун зводить толерантність до «...здатності до збереження, саморегуляції при рушійних впливах середовища; неагресивної поведінки щодо іншої людини на основі відкритості у відносній незалежності від її дій» [397].

У нашому дослідженні термін «толерантність» уживається в подвійному значенні: по-перше, як комплекс якостей особистості, її інтегрована характеристика, на виховання якої спрямовано діяльність учителя; по-друге, сукупність ідей методологічного рівня, вихідні положення процесу виховання.

Організація життєдіяльності молодших школярів на толерантній основі, на думку Г. Кайдалової, поєднує в собі уникнення насильства між людьми; шанобливе ставлення до природи, різних видів діяльності; навчання безконфліктної взаємодії; спілкування, співпраця; створення альтернатив для здійснення учнями вільного вибору; активна взаємодія батьків у проблемах виховання та навчання; створення безпечного освітнього середовища [409].

Дослідники І. Гаврик, О. Івлієва, А. Лесик, А. Міненко, С. Мартиненко, О. Попова наголошують, що виховання толерантної особистості можливе лише за таких умов: усвідомлення дитиною своїх потреб (фізичних, духовних), можливостей, переваг та недоліків; вироблення вміння керувати своїми діями, не завдаючи шкоди іншим; визначення разом з молодшими школярами правил та норм людського життя (знайомство з поняттями «правила», «закон», «норма», «вимоги», «традиції»); розвиток уміння давати оцінку своїм вчинкам та вчинкам інших, прислухатися до думки інших, без конфліктів вирішувати проблеми, що виникають; розуміння унікальності кожної людини, розвитку інтересу до життя [423].

Цілком закономірно, що толерантність розглядається як динамічна, інтегральна моральна якість особистості, що характеризується поважним та терпимим ставленням до людей іншої національності, релігії, звичаїв, звичок, соціального статусу, а також можливість знайти конструктивне рішення в суперечливих та конфліктних ситуаціях, зберігаючи під час цього свою індивідуальність [405].

Учені (А. Лесик, С. Мартиненко, О. Попова, Л. Чередник та ін.) доводять, що шанобливе ставлення до людей та навколишнього середовища можна сформувати, якщо цьому приділяти належну увагу в освітньому процесі початкової школи. Для усвідомлення своєї громадянської відповідальності учні мають отримати знання про випадки образи людської гідності, масові прояви нетерпимості, результатом яких стали насильство та страждання [415].

Отже, виховання толерантності молодших школярів – складний багатогранний процес, у якому досягти успіху можна, якщо, по-перше, учитель ураховуватиме вікові особливості здобувачів, особистісні якості кожного; по-друге, організовуватиме діяльність на засадах педагогіки співпраці; по-третє, розвиватиме уявлення учнів про себе як унікальну, самооцінну, неповторну особистість; забезпечить ознайомлення з навколишнім світом відповідно до базової програми (особливості культури, побуту, сімейного життя тощо). Крім того, зважаємо на те, що в молодшому шкільному віці закладаються основи моральних вчинків, відбувається засвоєння моральних норм та правил поведінки, починає формуватися публічна орієнтація особистості.

Погоджуємося з думкою, що організоване педагогом освітнє середовище сприятиме вихованню в молодших школярів толерантності, формуванню правильної моделі поведінки [401]. Найбільшу складність у здобувачів початкової освіти викликають такі вимоги толерантного ставлення до оточення, як прояв терпимості до чужої думки чи поведінки, здатність пробачити кривдника, ставитися до людей з фізичними вадами як рівних.

Формування толерантної особистості – процес складний, де ключова роль належить педагогу, який організовує систематичну взаємодію з усіма

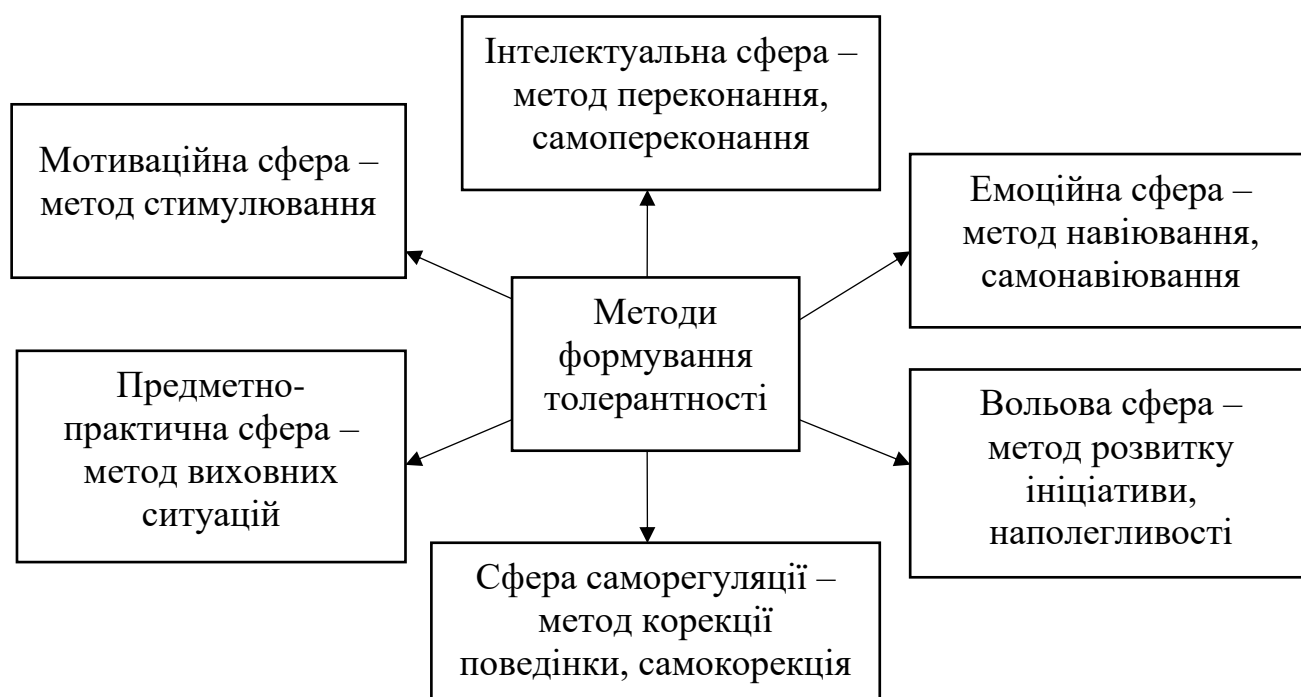
учасниками освітнього процесу з метою формування основ толерантності, що не є вродженими, а розвиваються, піддаються стимулюванню й корекції [407]. Зазвичай це відбувається на уроках і під час позаурочної діяльності, оскільки значно підвищується роль молодших школярів у виборі способів використання вільного часу, реалізації самовиховання, виробленні певних життєвих установок. Нині основними завданнями позаурочної роботи визнано: забезпечення сприятливої адаптації учня в школі; поліпшення умов розвитку молодших школярів з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей; оптимізація навчального навантаження [402].

Перед учителем початкових класів стоїть важливе завдання – підготувати молодших школярів до толерантної взаємодії, сформуванню потреби в моральній поведінці, упевненість у своїх можливостях. Для цього спеціально організовується індивідуально-парна взаємодія та колективні відносини.

Методи виховання основ толерантної поведінки – це способи формування в учнів готовності до розуміння інших людей та терпимого ставлення до їхніх вчинків (Табл. 1).

Таблиця 1

### Методи формування толерантності молодших школярів





Методи формування в молодших школярів толерантності спрямовані на ознайомлення їх з такими поняттями: ідеал терпимості, принципи відносин із людьми інших соціальних та національних груп. При впливі на інтелектуальну сферу використовується, передусім, метод переконання, який передбачає розумне підтвердження необхідності толерантної поведінки. Учні, оцінюючи отриману інформацію, або погоджуються з поглядами чи позиціями, або коригують їх. Переконання як метод у виховному процесі реалізується через ознайомлення з різними літературними творами, історичними аналогіями тощо [389].

В емоційній сфері методи з формування толерантності здобувачів початкової освіти необхідно спрямовувати на вироблення характеру моральних переживань, пов'язаних з нормами або відхиленнями від ідеалів: жалість, співчуття, довіра, подяка, чуйність, самолюбство, емпатія, сором та інші. Виховання толерантності є ефективним лише в тому випадку, якщо воно відбувається в правильному емоційному тоні, а педагогу вдається поєднувати вимогливість та доброту. Методи, спрямовані на емоційну сферу молодших школярів, допомагають формуванню в них необхідних навичок в управлінні своїми емоціями, конкретними почуттями.

Навіювання – це метод, який впливає на емоційну сферу учнів, що викликає некритичне сприйняття і засвоєння будь-якої інформації. Навіювання є важливим фактором поширення гасел-суджень, у яких гранично коротко, але точно визначається ставлення до людей. Процес навіювання часто супроводжується процесом самонавіювання (переживання), коли молодші школярі намагаються давати емоційну оцінку своїй поведінці, відповідаючи на запитання: «Що б мені сказав у цій ситуації вчитель?» [388].

Крім того, необхідно формувати морально-вольові якості молодших школярів: мужність, сміливість, важливість у відстоюванні моральних ідеалів. Методи, що впливають на вольову сферу з метою виховання толерантності, припускають: розвиток ініціативи, впевненості у своїх силах, наполегливості, вміння долати труднощі задля досягнення мети; формування вміння володіти

собою (витримка, самовладання); вдосконалення навичок самостійної поведінки тощо.

У сфері саморегуляції необхідно формувати моральну правомірність вибору: сумлінність, самооцінку, самокритичність, вміння співвіднести свою поведінку з іншими, добродієність, самоконтроль та ін. Саморегуляція здійснюється відповідно до відомої формули С. Рубінштейна про фокусування зовнішнього через внутрішнє. Саморегуляція здійснюється як система внутрішнього забезпечення спрямованості дії за наявності множини зовнішніх умов, можливостей, завдань. Методи впливу на сферу саморегуляції спрямовані на формування в молодших школярів навичок психічних і фізичних саморегуляцій, аналізу життєвих ситуацій, чесного ставлення до себе і до інших.

У предметно-практичній сфері необхідно розвивати в здобувачів початкової освіти здатність здійснювати моральні вчинки, чесно та сумлінно ставитись до дійсності; вміння оцінити моральність вчинків і поведінку відповідно до моральних норм. Особистість вибирає той спосіб застосування своїх здібностей, який виражає її готовність до оволодіння певними видами діяльності та їх успішного здійснення. Методи впливу на предметно-практичну сферу спрямовані на розвиток в учнів якостей, що допомагають реалізуватися як суспільній особі та неповторній індивідуальності [389].

При формуванні толерантності молодших школярів учені радять спиратися на вихідні принципи: відмова від насильства як неприйняттого засобу залучення людини до будь-якої ідеї; добровільність вибору; акцент на щирості та чесності переконань; свобода совісті; вміння змусити себе підпорядковуватися законам, традиціям та звичаям інших, які можуть відрізнятися за різними ознаками – національними, расовими, культурними, релігійними тощо.

До професійних компетенцій педагога, зазначених у Державному стандарті загальної середньої освіти, належать такі вміння та навички, які, на наш погляд, є визначальними у формуванні психологічно комфортного та толерантного освітнього середовища: вміння ефективно регулювати поведінку учнів, забезпечуючи безпечне толерантне освітнє середовище; вміння спілкуватися з

молодшими школярами, визнаючи їхню гідність, розуміючи і приймаючи їх; вміння співпрацювати (конструктивно взаємодіяти) з іншими педагогами та спеціалістами у вирішенні виховних завдань (завдань духовно-морального розвитку дитини); уміння аналізувати реальний стан справ у класі, підтримувати у дитячому колективі ділову, дружню атмосферу; уміння захищати гідність та інтереси учнів, допомагати тим, хто опинився в конфліктній ситуації та/або несприятливих умовах [393]. Для їх реалізації необхідно використати технології створення психологічно безпечного освітнього середовища школи.

Позаурочну діяльність молодших школярів з метою формування їх толерантності слід організовувати так, щоб кожен «проживав» різні ситуації, оскільки в цьому віці особистості мають високу сприйнятливості і підвищену чутливість. Важливо, щоб кожен визначав свої здібності до лідерства, підтримки, визнання заслуги іншого тощо.

Крім того, основою організації позаурочних заходів має стати системно-діяльнісний підхід. Молодші школярі вчать аналізувати власну поведінку, толерантно сприймати думку іншої людини, працювати в команді, бути лідером. У цьому віці домінує емоційно-чуттєве ставлення до світу та до оточення. Через слово, образ (інсценування, казки), малюнки, гру (відгадування ребусів, загадок) у дитячій свідомості формуються та закріплюються важливі ціннісні орієнтири. З огляду на ці обставини вчителю важливо в процесі підготовки та проведення позаурочних заходів створити комфортні умови для емоційного розвитку молодших школярів [406].

Отже, з метою формування толерантності здобувачів початкової освіти в позаурочній діяльності слід організувати, по-перше, засвоєння моральних категорій у певній послідовності (добро, зло, совість, справедливість, повага, співчуття, милосердя, терпимість); по-друге, застосовувати для цього пізнавальні та етичні бесіди, оповідання, конкурси малюнків, віршів, спортивні ігри, концерти, свята; по-третє, на конкретних прикладах ілюструвати учням соціальні знання про схвалювані та несхвалювані форми поведінки в суспільстві,

первинне розуміння соціальної реальності в повсякденному житті, готовність до побудови конструктивної взаємодії в колективі.

### 3.8.2 Стан досліджуваної проблеми в сучасній початковій школі

Для того, щоб провести експериментальне дослідження щодо формування толерантності молодших школярів у позаурочній діяльності, визначили низку завдань: розробити критерії та показники сформованості толерантності в учнів початкової школи; проранжувати рівні сформованості в них толерантності на основі критеріїв та показників; підібрати діагностичні методики; розробити та практично перевірити програму для 1-2 класів «Виховання толерантності молодших школярів у позаурочній діяльності»

Для реалізації мети констатувального етапу експерименту нами було встановлено критерії та показники сформованості толерантності в молодших школярів, а також підбрано до них відповідні діагностичні методики.

Констатувальний етап експерименту проводився в 1 та 2 класах. Кількість респондентів: 28 осіб – 1 клас, 30 осіб – 2 клас. Критерії, показники та діагностичні методики на констатувальному етапі дослідження подані в табл. 2.

На основі цих критеріїв та показників було розроблено систему оцінювання стану сформованості толерантності в молодших школярів від 1 до 5 балів.

**Таблиця 2**

#### **Критерії, показники та діагностичні методики на констатувальному етапі дослідження**

<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>	<b>Методики</b>
Система уявлень дитини про те, як вона оцінює себе сама, як, на її думку, її оцінюють інші люди	Наявність уявлень та понять	Методика «Розуміння поняття «толерантність»
Солідарність у вирішенні загальних проблем	Взаємоповага та згуртованість (конфліктність); симпатії та антипатії	Методика «Закінчи історію»
Поважне ставлення до однолітків	Ставлення до моральних норм	Методика «Як вчинити?»

Досліджувані, які отримали оцінки 1 бал, мали низький рівень прояву толерантності, а отже, гостро потребували спеціальної роботи.

Молодші школярі, які отримали оцінку 2 бали, характеризувалися недостатнім рівнем розвитку толерантності. Вони не прагнули до спілкування, почувалися скуто в новій компанії, колективі; намагалися проводити час наодинці; обмежували свої знайомства, відчували труднощі у встановленні контактів з людьми; почувалися невпевнено; погано орієнтувалися в незнайомій ситуації; не обстоювали свою думку; важко переживали образи. У багатьох справах такі молодші школярі вважали за краще уникати проявів самостійних рішень та ініціативи. Ці учні також потребували проведення з ними спеціальної роботи.

Для досліджуваних, які отримали оцінку 3 бали, характерний середній рівень вияву толерантності. Вони прагнули контактів із людьми; не обмежували коло своїх знайомств, проте не вміли відстоювати свою думку; часто вступали в конфлікти або залишалися скривдженими однолітками, несамостійними. Ця група випробуваних потребує подальшої серйозної та планомірної роботи з формування та розвитку навичок толерантної поведінки.

Респонденти, які отримали оцінку 4 бали, віднесені до групи з достатнім рівнем толерантності. Вони не губилися в новій обстановці, швидко знаходили друзів, постійно прагнули розширити коло своїх знайомих; були активними, допомагали близьким, друзям; виявляли ініціативу в спілкуванні; із задоволенням брали участь в організації заходів; характеризувалися бажанням відстоювати свої інтереси достатньою самостійністю. Усе це вони робили не з примусу, а відповідно до внутрішніх бажань.

Молодші школярі, які отримали оцінку 5 балів, характеризувалися високим рівнем толерантності. Вони відчували потребу в комунікативній та організаторській діяльності, активно прагнули до неї, швидко орієнтувалися у важких ситуаціях, невимушено поводитися в новому колективі. Це ініціативні учні, які могли у важливій справі або складній ситуації приймати самостійні

рішення, відстоювали свою думку та домагалися, щоб вона була прийнята іншими

Відповідно до системи оцінювання для діагностики рівня сформованості толерантності в молодших школярів було систематизовано такі рівні та ознаки прояву толерантності, які будуть встановлені за сумою набраних учнями балів (табл. 3).

**Таблиця 3**

**Рівні та ознаки прояву толерантності молодших школярів**

№	Ознаки прояву толерантності молодших школярів	Рівні прояви толерантності молодших школярів		
		Високий	Середній	Низький
1.	Прагнення рівноправності	Розуміння ситуацій, де необхідно дотримуватися принципу рівноправності	Прагнення рівноправності проявляється у іграх рахунок дотримання черговості	Протиставлення себе групі. Небажання підкорятися правилам
2.	Взаємоповага	Вміння самостійно побачити сильні сторони однокласників	Орієнтується на оціночні судження вчителя	Егоцентризм
3.	Солідарність у вирішенні загальних завдань	Усвідомлює цінність та значення запропонованого завдання	Приймає запропоновані цінності та значення поставленого завдання	Не приймає запропоновані цінності в поставленому завданні
4.	Добровільне співробітництво	Керується внутрішніми мотивами	Керується зовнішніми мотивами	Відсутність мотивації, взаємодії

Таке ранжування рівнів та ознак прояву толерантності було використане з метою систематизації отриманих результатів проведених діагностик у 1,2 класах гімназії №3 «Сузір'я» Бердянської міської ради Запорізької області.

*Методика 1 «Розуміння поняття «толерантність».* Визначення рівня знань щодо сформованості понять, що визначають термін «толерантність», було проведено у вигляді контрольного опитування:

1. Розкажи про себе.
2. Ти маєш друзів, як ти можеш пояснити поняття «Я та інші»?

3. Ти живеш разом з мамою та татом, братом, сестрою, а що, по-твоєму, означає слово «родина»?

4. Ти часто не слухаєш дорослих, а чи правильна така поведінка?

5. Хто у твоїй родині головний?

6. Хтось ображає слабкого. Як ти думаєш: це зла, жорстока людина?

7. Ти не сваришся з однокласниками, тому що боїшся чи виявляєш терпіння, терпимість?

Обробка відповідей учнів проводилася за такими параметрами: повна відповідь на питання – високий рівень; досить повна відповідь на питання – середній рівень; неповна відповідь на питання – низький рівень; немає відповіді – група ризику.

При аналізі результатів опитування з'ясувалося, що труднощі викликають відповіді на питання, пов'язані з визначенням учнями таких понять, як «я», «я та інші», «терпіння» та «терпимість», «сім'я», «зло», «жорстокість». Це можна пояснити тим, що молодші школярі не повною мірою знайомі з цими поняттями, недостатньо володіють інформацією про толерантність, терпиме ставлення до інших. Таким чином, визначилася головна мета, якої потрібно досягти при проведенні формувального експерименту, – це навчити учнів умінню правильно пояснювати та розуміти суть понять «я», «я та інші», «родина», «терпіння», «терпимість», що допоможе формуванню толерантності як однієї з необхідних моральних якостей особистості.

*Методика 2. «Закінчи історію».* Метою було встановлення, наскільки молодші школярі розуміють значення таких слів: доброта – агресивність, працьовитість – лінь, правда – брехня. Дослідження проводилося індивідуально.

*Історія 1. У дівчинки з портфеля на підлогу випали зошити й книжки. Поруч стояв хлопчик. Він підійшов до дівчинки і сказав: ...*

Що сказав хлопчик? Чому? Як вчинив хлопчик? Чому?

*Історія 2. Петрусь та Максимко гралися й зламали гарну дорогу іграшку. Прийшов тато і запитав: «Хто зламав іграшку?». Тоді Петрусь відповів: ...*

Що відповів Петрусь? Чому? Як вчинив Петрусь? Чому?

Опрацювання результатів: 1 бал – учень (учениця) не може оцінити вчинок героїв історій; 2 бали – учень (учениця) оцінює поведінку героїв історій як позитивну чи негативну (правильну чи неправильну, хорошу чи погану), але оцінку не мотивує і моральну норму не формулює; 3 бали – учень (учениця) називає моральну норму, правильно оцінює поведінку героїв історій, але не мотивує свою оцінку; 4 бали – учень (учениця) називає моральну норму, правильно оцінює поведінку героїв та мотивує свою оцінку.

*Методика «Як діяти?»* використовується для виявлення в учнів ставлення до моральних норм. Молодшим школярам пропонується уявити задану ситуацію і повідомити, як би вони поведися.

*Ситуація 1. Під час зміни один із твоїх однокласників розбив вікно і не зізнався. Ти все бачив. Що ти скажеш? Чому?*

*Ситуація 2. Однокласники змовились зірвати урок. Як ти будеш діяти? Чому?*

Обробка та інтерпретація результатів:

➤ 0 балів – учень (учениця) не має чітких моральних орієнтирів; ставлення до моральних норм нестійке; неправильно пояснює вчинки (вони не відповідають названим якостям), емоційні реакції неадекватні чи відсутні;

➤ 1 бал – моральні орієнтири існують, але відповідати їм учень (учениця) не прагне або вважає це недосяжною мрією; адекватно оцінює вчинки, проте ставлення до моральних норм нестійке, пасивне; емоційні реакції неадекватні;

➤ 2 бали – моральні орієнтири існують, оцінки вчинків та емоційні реакції адекватні, але ставлення до моральних норм ще недостатньо стійке;

➤ 3 бали – учень (учениця) доводить свій вибір моральними установками; емоційні реакції адекватні; ставлення до моральних норм активне та стійке.

Після проведення діагностик було зроблено зріз сформованості толерантності в здобувачів початкової освіти згідно з визначеними критеріями і показниками на основі методів і методик, які застосовувались нами на констатувальному етапі експерименту (див. табл. 4 і рис.1).



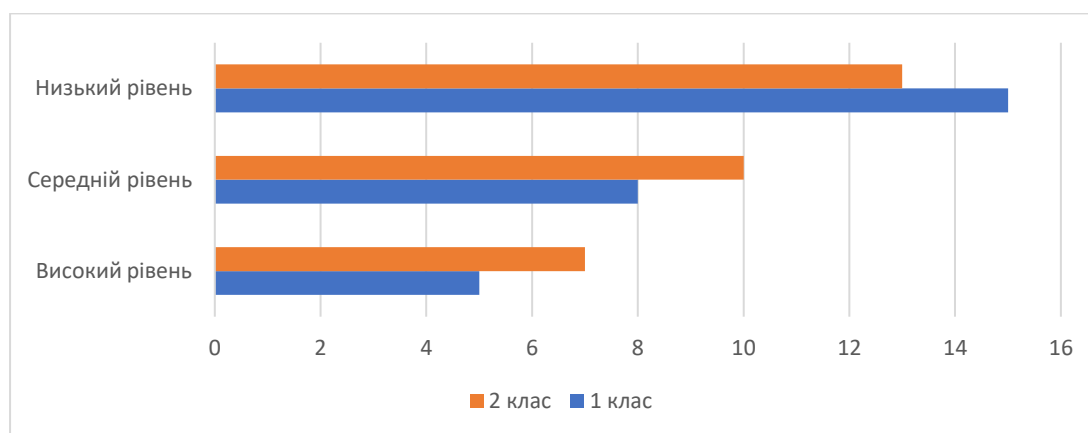
Таблиця 4

**Рівень сформованості толерантності в молодших школярів на констатувальному етапі**

Рівень	1 клас – 28 учнів		2 клас – 30 учнів	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Високий	5	18	7	23
Середній	8	28	10	33
Низький	15	54	13	44

Рисунок 1

**Рівень сформованості толерантності в молодших школярів на констатувальному етапі**



Аналіз таблиці 4 свідчить, що на початку дослідно-експериментальної роботи більшість молодших школярів виявила низький рівень сформованості толерантності (1 клас – 54%, 2 клас – 44%).

Отже, у процесі проведення цього етапу дослідження щодо формування толерантності молодших школярів у позаурочній діяльності, виявлено аспекти подальшої роботи: підвищення рівня готовності вчителів початкової школи до формування толерантності в молодших школярів у позаурочній діяльності; змістове і методичне забезпечення процесу формування толерантності в учнів у

позаурочній діяльності; залучення здобувачів початкової освіти до суспільно значущої діяльності, спрямованої на виявлення толерантності; розробити комплекс заходів щодо виховання толерантності в молодших школярів.

### **3.8.3 Зміст і завдання експериментальної технології щодо формування толерантності в молодших школярів у процесі позаурочної діяльності**

Початкова школа – це один з найважливіших етапів у формуванні толерантності особистості, а педагог має забезпечити організацію виховання в молодших школярів шанобливого та толерантного ставлення.

Позаурочна діяльність, що включає в себе позакласні заходи, гурткову роботу, розмови як з дітьми, так і з батьками, є більш сприятливою для виховання толерантності в здобувачів початкової освіти. Упевнитися в цьому допомогли проведенні сімейні конкурси, тематичні заходи, спортивні змагання, організовані виставки тощо.

Упродовж експерименту було використано різноманітні форми роботи під час позаурочної діяльності, а саме:

- організація діалогів / полілогів (робота в парах, групах). На таких заняттях молодші школярі вчилися слухати, оцінювали свою роботу та діяльність однолітків, відстоювали власну думку;
- використання природних ситуацій або створення штучних для пояснення характеру взаємовідносин, що виникають між дітьми;
- знайомство учнів з такими художніми творами, які викликають співчуття, співпереживання, а отже, сприяють формуванню певної моральної позиції;
- перегляд з молодшими школярами мультфільмів, художніх фільмів, соціальних відеороликів тощо з метою їх обговорення;
- використання ігрових технологій, зміст яких звертає увагу учнів на моральний аспект взаємовідносин;
- особистий приклад вчителя.

Під час проведення позакласних заходів, тематичних свят відбувалося знайомство молодших школярів зі звичаями та культурною спадщиною. Велику

допомогу у виховній роботі було спрямовано на усну народну творчість – прислів'я, приказки, загадки, пісні, які дозволили ознайомити учнів з історією Батьківщини, традиціями українського народу. Дуже важливо було домогтися усвідомлення молодшими школярами значущості громадянства та належності до Батьківщини. З дитячих років потрібно вчити дитину шанобливо ставитись до законів своєї країни, основної символіки держави. Важливу роль у формуванні толерантності відіграє робота з морального виховання, становлення і згуртування дитячого колективу. Ця діяльність була спрямована на те, щоб учні почувалися комфортно в колективі, могли вільно спілкуватися, гратися, виявляти співчуття, прагнули взаємодопомоги та взаємопідтримки.

Велику роль у формуванні толерантності в молодших школярів відігравали тренінгові заняття, анкетування, які були проведені в кожному класі. Так, загальною метою тренінгів, проведених в експериментальному класі, був розвиток у молодших школярів соціальної інтуїції, здатності до емпатії, розуміння почуттів та емоцій інших; виховання терпимості до інших.

Відповідно до зазначеної мети були розроблені такі завдання:

- ознайомити здобувачів початкової освіти з правилами роботи у тренінговій групі;
- розробити «Закони дружнього колективу»;
- сприяти підвищенню самооцінки в школярів;
- виховувати почуття колективізму, толерантності;
- формувати інтерес до тренінгових занять.

Проаналізувавши дані проведених тренінгів у кожному класі, ми дійшли висновку, що здобувачі початкової освіти недостатньо розуміють почуття інших, у них мало сформовані навички безкорисливості, взаємності, колективізму.

Зазвичай, усвідомлення критеріїв моралі відбувається пізніше, ніж формуються моральні почуття та алгоритм соціальної поведінки. У зв'язку з цим нами було розроблено програму для 1-2 класів «Виховання толерантності в молодших школярів у позаурочній діяльності», що має комплексний характер та

знайомить їх з основами різних світоглядів і спирається на моральні цінності, гуманізм та духовні традиції.

Представлена система виховних годин, позакласних заходів, тренінгів, колективно-творчих справ тощо, які сприяють вихованню терпимості до інших, дозволить учням успішно адаптуватися не тільки до життя в школі, а й поза її межами. Виходячи з поставлених завдань дослідження, оптимальним варіантом їх реалізації є організація системи позакласних заходів та виховних годин у кожному класі протягом проведення експерименту.

У першому класі наскрізною лінією було обрано «Я та моя сім'я». Ураховуючи вікові особливості здобувачів початкової освіти, протягом експерименту проводилися колективні справи, які допомогли кожному найповніше розкритися, розповісти однокласникам про свої інтереси та захоплення і, з іншого боку, дізнатися щось нове про однолітків, можливо, знайти нових друзів.

Для учнів 1 класу нами було обрано таку мету: допомогти усвідомити неповторність своєї особистості й кожного однокласника (однокласниці).

Відповідно до мети були сформовані такі завдання:

1. Вивчати інтереси, потреби та особистісні характеристики членів класного колективу.
2. Виховувати в дітях повагу до себе, однолітків та старших.
3. Активно залучати батьків до позакласних заходів.
4. Допомогти першокласникам легше перенести адаптаційний період.

Поставлені завдання були реалізовані за допомогою таких форм роботи з учнями: День толерантності – «Вчимося бути толерантними», «Мандрівка до країни Толерантності», кінолекторій «Все про толерантність» та інші.

У другому класі наскрізною лінією було визначено «Ти та я, та ми з тобою». Для молодших школярів зростає роль відносин з однолітками, у цей час відкриваються додаткові можливості для активного використання їх з освітньою метою. Для психологічного комфорту молодшим школярам необхідно відчувати

підтримку та схвалення з боку товаришів, тому слід навіювати, що кожен з них відіграє важливу роль в організації, яка називається колективом.

Метою виховного процесу в 2 класі нами було встановлено формування та розвиток почуття згуртованості класного колективу.

Відповідно до мети були розроблені такі завдання:

1. Навчати молодших школярів взаємодіяти під час вирішення проблем у колективі, поділу праці в процесі виконання завдань.

2. Формування традицій класного колективу.

Реалізації поставлених завдань сприяли такі форми роботи: години книги «Вчимося бути толерантними», вікторина «З толерантністю в серці» та інші.

Проведена цілеспрямована робота з батьками та учнями щодо формування толерантності в молодших школярів допомогла упевнитися: якщо педагог є прикладом толерантного та поважного ставлення до батьків та дітей, то це стане позитивним зразком гуманної взаємодії в колективі.

Проаналізувавши досвід учителів початкових класів, було виокремлено такі принципи роботи, які застосовувалися нами під час експерименту:

1. Супроводжувати, а не керувати. Учитель має допомагати учням висловлювати власні почуття.

2. Переважна орієнтація на емоційну сферу дитини.

3. Робота з тими спостереженнями та знаннями, які діти самі вважають важливими для себе.

4. Не нашкодити. Обговорення лише факту наявності переживань, але й проблем конкретної дитини.

Важливу роль при формуванні толерантного ставлення молодших школярів відведено класним справам, екскурсіям тощо.

Отже, тематика позакласних заходів за розробленою нами програмою «Виховання толерантності молодших школярів у позаурочній діяльності» спрямована на поглиблення знань учнів про Батьківщину, рідний край, місце народження, історію, традиції, культуру народів; більш змістовне знайомство з історією сім'ї; виховання громадянської самосвідомості та причетності до рідних

витоків; формування в молодших школярів особистої відповідальності за майбутнє країни.

### **3.8.4 Аналіз результатів упровадження експериментальної технології щодо формування толерантності здобувачів початкової освіти**

Контрольний етап експерименту передбачав визначення ефективності проведеної роботи, перевірку даних, здійснення кількісного та якісного аналізу результатів дослідження, а також встановлення дієвості результатів з формування толерантності в здобувачів початкової освіти. Важливе значення в цьому процесі відіграла розроблена й апробована програма «Виховання толерантності молодших школярів у позаурочній діяльності», завдяки якій здобувачі початкової освіти поглибили та систематизували знання щодо розуміння сутності толерантності та її значення в житті людей; ознайомилися з правилами толерантної взаємодії; оволоділи навичками толерантної поведінки. Це сприяло розвитку в молодших школярів умінь виявляти доброзичливість, чуйність, співчуття, співпереживання; терпиме ставлення до інших; контролювати власну поведінку; забезпечувало формування досвіду толерантної взаємодії з людьми. Так, у табл. 5 та рис. 2 наведені результати діагностування, проведеного наприкінці експерименту, які свідчать про значні позитивні зрушення в рівнях сформованості толерантності в здобувачів початкової освіти.

Одним із завдань дослідження було встановити ефективність використання системи позакласних заходів з формування толерантності молодших школярів.

Таблиця 5

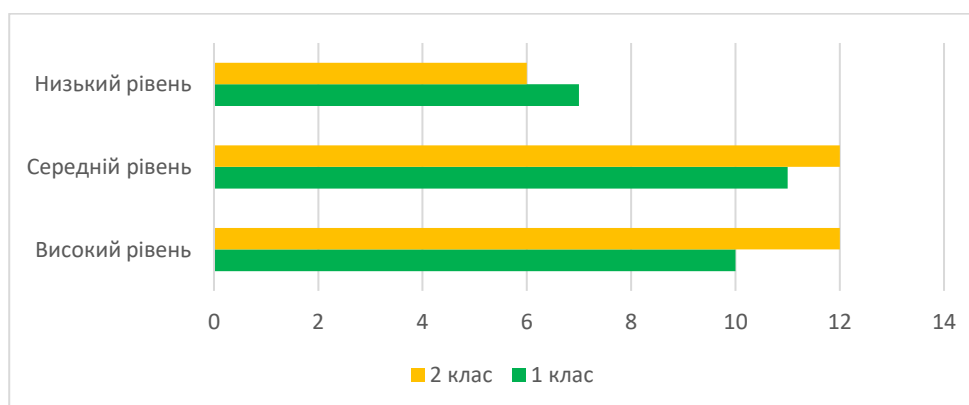
**Рівень сформованості толерантності в молодших школярів на  
контрольному етапі**

Рівень	1 клас, 28 учнів		2 клас, 30 учнів	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Високий	10	36	12	40
Середній	11	39	12	40
Низький	7	25	6	20

Контрольний зріз (табл. 6, рис. 3) дав змогу оцінити ефективність проведеної експериментальної роботи з учнями початкової школи щодо формування в них толерантності, визначити результативність проведених заходів та з'ясувати динаміку рівнів її сформованості в респондентів.

Рисунок 2

**Рівень сформованості толерантності в молодших школярів на  
контрольному етапі**



Таблиця 6

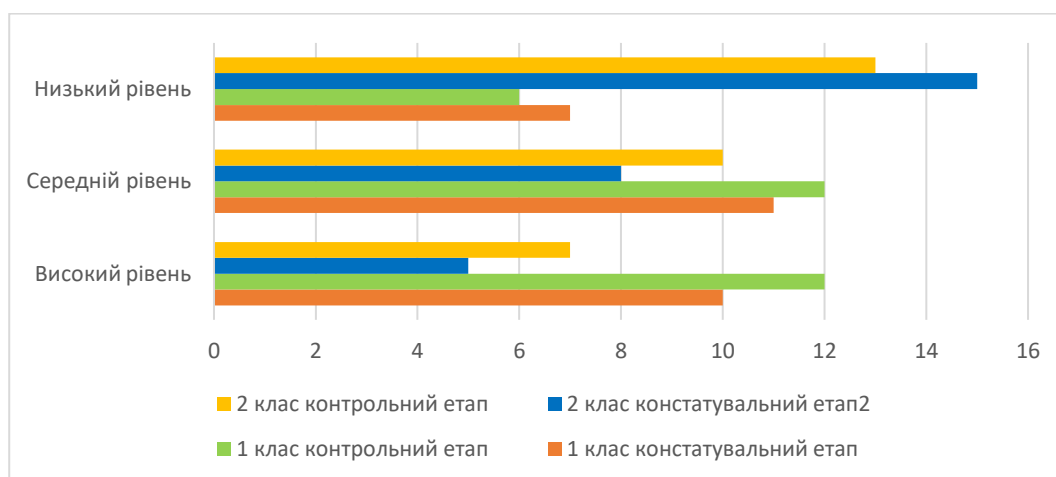
**Порівняння результатів констатувального та контрольного зрізів щодо формування толерантності в молодших школярів у позаурочній діяльності**

Рівень	Констатувальний етап				Контрольний етап			
	1 клас – 28 учнів		2 клас – 30 учнів		1 клас – 28 учнів		2 клас – 30 учнів	
	Учні	%	Учні	%	Учні	%	Учні	%
Високий	5	18	7	23	10	36	12	40
Середній	8	28	10	33	11	39	12	40
Низький	15	54	13	44	7	25	6	20

На основі наведених даних можна помітити позитивні зміни рівнів сформованості толерантної поведінки молодших школярів по кожному з критеріїв.

Рисунок 3

**Порівняння результатів констатувального та контрольного зрізів щодо формування толерантності в молодших школярів у позаурочній діяльності**



Порівнявши всі результати (Табл. 6, Рис.3), можна простежити зростання показників рівня сформованості толерантності молодших школярів. Так, на початку дослідження учнів 1 класу, що мали високий рівень сформованості



толерантності, було 18%, учнів 2 класу – 23%. Після педагогічного експерименту цей показник досяг 36%, що на 5 учнів більше у 1 класі та на 5 учнів у 2 класі, змінившись на 40% від загальної кількості молодших школярів. Простеживши результати, ми виявили, що ці респонденти мають чіткі уявлення щодо сутності толерантності та її ролі в житті людей: усвідомлені знання про доброзичливість, чуйність, співчуття, співпереживання, терпимість. Молодші школярі правильно розуміють і аргументують причини власної поведінки та поведінки інших людей у різних ситуаціях; завжди виявляють чуйність, співчуття, співпереживання, терпиме ставлення до інших, уміють контролювати власну поведінку.

Здобувачів освіти, що виявили рівень сформованості толерантності на середньому рівні, було 28% в 1 класі та 33% в 2 класі, ці показники в ході експерименту не значно змінилися. Результати 1 класу показали, що двоє учнів підняли свій рівень до середнього, а у 2 класі – лише один учень.

Система виховних годин, позакласних заходів, тренінгів, колективно-творчих справ тощо сприяла зменшенню кількості здобувачів початкової освіти, що виявили низький рівень сформованості толерантної поведінки. Цей показник у ході педагогічного експерименту змінився з 54% до 44% у 1 класі та з 25% до 20% у 2 класі.

За час проведення комплексу занять з елементами етичних бесід молодші школярі стали активніше включатися в роботу, усвідомили смислове значення таких якостей, як повага, взаємодопомога, великодушність, миролюбність, співпереживання.

Таким чином, сформувати в здобувачів початкової освіти толерантність як якість особистості можна, якщо приділяти цьому значну увагу на уроках і в позаурочній діяльності, спеціально впроваджуючи програму «Виховання толерантності молодших школярів у позаурочній діяльності». Порівняння даних до та після педагогічного експерименту свідчать про його ефективність, оскільки суттєво зменшилася кількість учнів з низьким рівнем толерантної поведінки.

## ВИСНОВКИ

Проведена обробка, інтерпретація та аналіз отриманих кількісних та якісних експериментальних результатів підтвердили досягнення мети дослідження і дозволили сформулювати такі висновки.

1. Формування толерантності в молодших школярів – це процес гуманістично орієнтованого педагогічного впливу, який урахує їх індивідуальні та психологічні особливості, створення комфортного освітнього середовища. Учитель може досягти успіху, якщо буде враховувати вікові особливості здобувачів, особистісні якості кожного; організовувати діяльність на засадах педагогіки співпраці; розвивати уявлення учнів про себе як унікальну, самооцінну, неповторну особистість.

2. Особливостями формування толерантності здобувачів початкової освіти є здатність до довільного регулювання поведінки, переважання чуттєво-емоційного пізнання світу, великої навіюваності, вразливості, сприйнятливості до засвоєння загальнолюдських цінностей, потреби в схваленні старшими і ровесниками.

3. Проведена в ході дослідження діагностика рівнів (високого, середнього, низького) на основі розроблених критеріїв дозволила визначити зміст, форми та методи формування толерантності молодших школярів у процесі позаурочної діяльності. Так, констатовано суттєве збільшення в показниках молодших школярів після педагогічного експерименту. Здобувачів, що мали низький рівень сформованості, на початку було 54% в 1 класі, 25 % у 2 класі, а після проведення дослідження показники змінилися до 44% в 1 класі та 20% у 2 класі.

4. Основними формами організації позаурочної діяльності з формування толерантності в молодших школярів були: виховні години, колективні творчі справи, години спілкування, уявні подорожі, ранкові зустрічі, тренінги, читання й обговорення казок, оповідань, віршів (порівняння характерів і вчинків героїв), демонстрація та обговорення мультфільмів і фільмів для дітей, які відображають вчинки дійових осіб, із якими учні співвідносять свою поведінку; творчі завдання

на узгодження спільної діяльності, інсценізації ситуацій, що виникають у житті та спонукають до дій і толерантних учинків; використання ситуацій, орієнтованих на констатацію емоційних станів людини; проєктна діяльність, виставки результатів спільної творчої діяльності (малюнків, творчих робіт) тощо. Усе це сприяє розвитку інтересу молодших школярів до толерантності як цінності, спонукає їх до моральних вчинків, створюючи сприятливе освітнє середовище.

**SECTION 4. HISTORY OF LITERATURES OF FOREIGN COUNTRIES**

DOI: 10.46299/ISG.2023.MONO.PED.1.4.1

**4.1 The History of the Development of Fairy Tales. Hermeneutics and Literary Studies. Hermeneutic Paradigms of Fairy Tales in the Work of O. Pushkin**

In the national literature of the first half of the 19th century, a timeless fairy tale occupies a prominent place, invariably attracting the attention of researchers. Being a natural part of everyday life, a fairy tale accompanies a person throughout his life, helping to saturate his spiritual hunger and satisfy the needs of the soul and heart – from entertainment and distraction from one's life difficulties and hardships to the accumulation of experience in recognizing good and evil, manifestations of nobility, dignity, mutual understanding in relations between people, careful care of the surrounding world, familiarization with the wisdom of hoary antiquity – and being at the same time the fundamental principle of spiritual development, an integral part of the ethnic code, an invaluable asset of folk culture.

For more than two centuries, the views of inquisitive researchers have turned to fairy tales in an effort to recognize and understand the mechanisms of the powerful influence of a fairy tale on a person. The process of long-term controversy involves the emergence and formation of a fairy tale as a genre with accompanying genre-forming features, its relationship with myths, legends and folklore sources, the specificity of the artistic form and language, classification, typology, evolution of the fairy tale up to the present time.

Literary tale of the first half of the 19th century did not suddenly appear from the void of non-existence: the century of its blossoming was preceded by a period of painstaking searches for the writers and theorists of the second half of the 18th century; comprehension of folklore and fairy tale material and quite natural initial vagueness and dissonance in the definition of the genre can be traced in the theoretical research of the 19th century, which gave impetus to the development of the starting positions of the fairy tale theory.

The surprising constancy of the researchers' appeal to the golden era of the fairy tale genre in the first half of the 19th century. is determined by the persistent desire to find the keys to comprehend and understand the patterns of development of the literature of that time. At present, it can be stated that a lot of work has been done aimed at the gradual formation of a certain concept of fairy tales, which is based on the systemic coverage and the solid theoretical foundation: the vectors of interchange between national literature, folk art and historical folk memory are indicated, clearer boundaries of the fairy-tale genre and its characteristic features are revealed, capacious excursions into historical poetics are carried out, a typology of a literary fairy tale has been developed, the features of the functioning of a fairy tale cultural tradition and the specifics of its evolution have been traced, the diversity of historical and literary resources and the multifaceted nature of the fairy tale genre are demonstrated, the functions of the fairy tale and fairy tale characters are studied. In the 20th - 21st centuries the numerous modifications of the traditional fairy tale are revealed, which emphasizes the flexibility of the fairy-tale artistic form and the suppleness of its contour structures.

However, despite the intensity of research in fairy tales aimed at summarizing a huge array of artistic material, it should still be noted that there are certain "blank spots" in this area regarding the hermeneutics of literary texts of fairy tales. This encourages us to concentrate our efforts on a deeper penetration into the hidden meanings of a fairy tale and the formation of semantic layers of a fairy tale literary text as a kind of encrypted message. A fairy tale with its rich, inexhaustible visual possibilities and supernatural powers can include special semantic fields and hermeneutic models, the study of which will allow us to see the fairy tale itself and the ways of its interpretation in a new way. In the proposed scientific work, we seek to explore some of the possible hermeneutic paradigms of the Russian literary fairy tale in the first half of the 19th century.

## **Історія розвитку казкознавства. Герменевтика і літературознавство. Герменевтичні парадигми казок у творчості О. Пушкіна**

Частота звернення дослідників до одного із найскладніших жанрів свідчить про неослабну увагу до російської літературної казки. Показником такої уваги можуть слугувати багаточисленні праці (монографії, дисертаційні дослідження, статті) літературознавців другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст., присвячені розгляду розмаїття аспектів самого казкового жанру та специфіки їх інтерпретації у творчості окремих письменників.

Авангардизація вченими плідних узагальнюючих концептів і теорій стосовно літературної казки невідступно сконцентровує на собі увагу та підлягає особливому відзначенню. Сучасні літературознавчі розвідки фокусуються на загальних і часткових проблемах функціонування літературної казки, пов'язаних із дискусійністю щодо датування її виникнення, становленням казкового жанру, особливостями еволюціонування, широтою функціонального діапазону казкових творів, плинністю казкових меж, здатністю до різноманітного модифікування. Ці та інші процеси казкових трансформацій докладно розглядаються та піддаються копіткому вивченню.

Вартий поваги науковий внесок кожного літературознавця під час аналізу філософсько-світоглядної основи казок та їх необмеженої поліморфності, оскільки це сприяє формуванню теоретичної платформи, яка визначає вектори вивчення розвитку казки як незалежного жанру, її внутрішньожанрової типології та синтезу, уніфікованого казкового алгоритму, а також розумінню специфіки казкової поетики, зміцнення зв'язку літературної казки із казкою фольклорною і, відповідно, із фольклорними традиціями.

Літературні критики заохочують своєю прискіпливою увагою літературні казки, приналежні до першої половини ХІХ ст., відомого як золота епоха казкового жанру: це зумовлено наполегливим прагненням віднайти ключі для усвідомлення та розуміння закономірностей розвитку літератури того часу, відзначеної витворами кращих віршованих і прозових казкових творів.

Можливо, це пов'язано із тим, що саме протягом означеного періоду часу спостерігається щільний та інтенсивний процес становлення казкового канону у вигляді солідного базису і своєрідного скеровуючого орієнтиру для креативних пошукувань наступних поколінь письменників-казкарів. У відповідності до своєї світоглядної платформи вони прагнули інтерпретувати через казковий наратив дорогоцінний досвід народної мудрості, уроки розрізнення категорій добра і зла, навчаючи практики взаєморозуміння і т. ін.

У нашій праці ми вдалися до спроби представити основні досягнення казкознавства у відповідності до його періодів розвитку і показати результати нашого дослідження казкового надбання О. Пушкіна, чий твори сьогодні за правом вважаються втіленням класичного казкового канону.

Появі у першій половині XIX ст. російської літературної казки як жанру передувало первинне накопичення досвіду збирання уснопоетичних казкових сюжетів, широко розповсюджених у народному середовищі: це стимулювало посилення зацікавлення літераторів народними казками як джерелом натхнення, виникнення у спеціалістів прагнення до вивчення казкового жанру і дослідження можливих шляхів його подальшого розвитку. Однією з перших робіт, що поклала початок літературознавчим пошукам у царині російського казкознавства, за правом вважається «Епістола про віршотворство» (1748) О. Сумарокова. Пізніше, вже у XIX ст. досить компактно у хронологічному плані створюються і публікуються роботи загальнотеоретичного характеру, що відповідали духові свого часу і відображали погляди їх авторів стосовно казок, О. Нікольського (1807), Д. Хвостова (1807), І. Рижського (1811), М. Остолопова (1812; 1822), Г. Сокольського (1816), М. Цертелева (1820), А. Мерзлякова (1822), Н. Греча (1830), М. Макарова (1830; 1833), М. Тимаєва (1832), О. Глаголева (1834), І. Срезневського (1834), Д. Шепінга (1849; 1862), О. Пипіна (1857; 1914), К. Аксакова (1861), О. Котляревського (1861; 1889), І. Снегірьова (1861), Ф. Буслаєва (1859–1860; 1861), О. Афанасьєва (1865; 1869), О. Міллера (1865), А. Галахова (1880), В. Максимова (1887), В. Міллера (1894), М. Халанського (1908), С. Савченко (1912), О. Смирнова (1911–1915), М. Сперанського та ін.

Варто зазначити, що першопочатково у теоретичних роботах ХІХ ст. казка не відділяється від притчі, байки, новели, билини, повісті у І. Рижського («Наука віршотворства»), Г. Сокольського («Правила віршотворства, надбані з теорії Ешенбурга»), Д. Хвостова («Притчі»), хоча трактування роману у О. Нікольського («Засади російської словесності») дуже нагадує визначення казки. Спробу відділити казку від інших жанрів вперше робить Н. Остолопов, і саме він вперше виділяє шість моделей казок – філософські, моральні, епіграматичні, анакреонтичні, алегоричні, чарівні («Про казку», «Словник давньої і нової поезії»), проте в його роботі відсутній сам термін *літературна казка*. У праці О. Мерзлякова («Коротке окреслення теорії вишуканої словесності») основна увага приділяється байкам, притчам та їх періодизації (малося на увазі додавання до їх переліку і казок з новелістичними характеристиками).

Поява казок, які тяжіють до фольклорних витоків, але таких, що піддавалися літературній авторській обробці, знаменувала додавання до кола зацікавлення письменників багатого фольклорного матеріалу і його подальшу популяризацію через казку – таке навернення до минувшини, історії і історичного фольклору знайшло відображення у теоретичних розвідках К. Аксакова («Про розбіжності між казками і піснями російськими»), О. Міллера («Досвід історичного огляду російської словесності»), С. Савченка («Російська народна казка, історія збирання і вивчення»), О. Смирнова («Систематичний показчик тем і варіантів російських народних казок»), М. Сперанського («Російська народна словесність»), І. Срезневського («Погляд на пам'ятки української народної словесності»), Н. Цертелева («Погляд на старовинні російські казки і пісні») та ін.

Представники міфологічної школи – О. Афанасьєв («Поетичні погляди слов'ян на природу»), О. Котляревський («Старовина і народність», «До питання про опрацювання слов'янської міфології: розгляд творів О. Афанасьєва»), А. Пипін («Нарис літературної історії старовинних повістей і казок російських»),



Д. Шеппінг («Міфи слов'янського язичництва») та ін. використовували міфологічну екзегезу у трактуванні казки.

Ф. Буслаєв («Історичні нариси російської народної словесності та мистецтва»), М. Макаров («Здогадки про історію російських казок») та ін. дотримувались принципів вже функціонуючої символістської школи, що сприймала казку як концентрацію мудрості на символічному рівні. О. Міллер, як прибічник міфологічної школи, пропонував свою класифікацію казок (казки міфічні, морально-міфічні, морально-описові, про тварин, на основі билинних сюжетів та ті, що виникли під впливом книжкових сюжетів), якої дотримувались А. Галахов, Ф. Міллер, М. Сперанський, але М. Халанський був категоричним супротивником такого градування казок. О. Смирнов висунув власну тематичну систематизацію казок (про боротьбу з нечистю, про людину і тварин, просто про тварин).

Цінними є спроби дати визначення казки як жанру, з відповідними для неї характеристиками, що представлені у аналітичних працях Н. Остолопова («Казка є повідь вимішленої події» [485, с. 289]), Н. Греча («Казка є вимішлена повість, в якій природні події змішані з чудесними» [448, с. 326]), М. Тимаєва («Казка – це розповідь події, що являє собою суміш природного і надприродного» [495, с. 421]), А. Глаголева («Казка є повідь, яка заснована на народних розповідях і неможливих чарівностях» [447, с. 384]). Хоча, процитовані визначення неясні і не мають абсолютного чіткого виокреслення за своїми характеристиками, внаслідок розмитості термінології, вони, безумовно, відзначені цілеспрямованістю дослідників у вивченні цього питання.

Із відомих праць закордонних вчених досліджуваного періоду варто виділити формалістичні роботи Ж. Бедьє (1893) («*Les Fabliaux. Etudes de littérature populaire et d'histoire littéraire du moyen âge*») у вивченні поетики казки і Р. Басе (1918) («*Les formules dans les contes*») про сталі казкові формули. Роботи про історичні відповідності Д. Данлопа (1814) («*History of Fiction*»), А. Сасі (1816) («*Calila et Dirna ou fables de Bidpay en arabe*»), Т. Бенфея (1859) («*Pantschatantra*»), Е. Коскена (1887) («*Contes populaire de Lorraine, comparés avec*

les contes des autres provinces de France et des pays étrangers et précédés d'un essai sur l'origine et la propagation des contes populaires europeens») залишалися актуальними ще тривалий час, поки не змінився підхід вчених до вивчення казок як явища етнографічного порядку, яке варто розглядати в рамках людської психіки. Ці нові прийоми знайшли відображення у працях Е. Тайлора (1871) («Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom»), А. Ленга (1897) («Modern mythology») і особливо у Дж. Фрезера (1911–1915) («The golden bough») – вчений надав колосальний розлогий матеріал, що ілюструє зв'язок фольклору із соціальними, релігійними, суспільними і владними інститутами.

На більш пізніх етапах дослідження казкового жанру за умов досить широкого охоплення накопиченої інформації саме казка стає об'єктом прискіпливих, цілеспрямованих пошукувань вчених. Важливу роль у вивченні казкової структури відіграли праці академіка О. Веселовського «Статті про казку, 1868–1890», «Поетика сюжетів», «Історична поетика», видані посмертно його послідовниками протягом 1908–1940 рр., у яких висувається теорія запозичення сюжетів та багатшаровості сюжетної структури.

О. Веселовський наполягає на «схожості рис між казкою та міфом», обґрунтовуючи існування їх типових рис не глибинністю родинних зв'язків, позаяк «казка була б знекровленим міфом», а «єдністю матеріалів і прийомів та схем, лише інакше приурочених. Цей світ образних узагальнень, побутових та міфологічних, виховував та зобов'язував цілі покоління на їх шляху до історії» [441, с. 302]. Запропонований ученим новий підхід до аналізу казкових творів дозволив використати сюжетну класифікацію казок у взаємозв'язку з історичною перспективою їх вивчення.

Дослідження проблем поетики та сюжетології казкового жанру проводились О. Веселовським у рамках теорії історичної поетики, через призму «поетичних сюжетів та мотивів», що синтезувались на основі «спільності і повторюваності від міфу до епосу, казки, місцевої саги та роману» і їх можливого сюжетного варіювання [441, с. 305].

Вже у другій половині ХХ ст. з деякими теоретичними поглядами вченого полемізував В. Шкловський («Про теорію прози», [504, с. 24–28]), який наполягав на реалізації положення про повне заміщення старої художньої форми новою, з новим вже художнім змістом, хоч і погоджуючись із необхідністю розмежування сюжету та мотиву [504, с. 24–25, 471–472].

Д. Лихачов вважає («Поетика давньоруської літератури» [470, с. 99–101]), що історично відпрацьовані художні формули є елементами естетичних систем, які безумовно витіснялись новонародженими системами замість вимираючих (О. Веселовський наполягав на їх постійному консервативному збереженні).

Ідея О. Веселовського про неунікність повторюваності чи схематизму як результату «синтезу часу, цього величного спрощувача» [441, с. 301] зацікавила В. Проппа («Морфологія казки» [488]), Ю. Лотмана («Структура художнього тексту» [471]), П. Грінцера («Основні категорії казки» [449]), М. Гаспарова («Історична поетика та порівняльне віршознавство» [444]).

Думки О. Веселовського про мотиви отримали подальший розвиток і в ХХ ст. у праці О. Фрейденберг («Поетика сюжету та жанру» [498]), у якій продукування мотивів у структури сюжету розглядається як специфічна особливість людської свідомості, хоча при цьому слід враховувати думку Б. Томашевського («Теорія літератури. Поетика» [496]) про існування різниці між казковим мотивом і визначенням мотиву у теоретичній поетиці, а В. Пропп скептично ставився до введеного О. Веселовським розуміння мотиву як первинної, неподільної складової сюжету, висуваючи особисту концепцію про функції дійових осіб як першопочаткового неподільного одночлена сюжету [488].

Ідея про важливість функцій персонажу (головного чи другорядного) як базової константи сюжетної дії казки розвивається і у роботі О. Нікіфорова («Казка і казкар» [483]), який наголошує, що перелік таких функцій незначний, але при цьому їх варіативність і комбінаторика можуть відрізнятися у значних межах, тоді як В. Баєвський вважає головною функцією структуруючий сюжет,

психологічний паралелізм О. Веселовського («Проблема психологічного паралелізму» [434]).

У праці «Морфологія казки» В. Пропп підкреслює, що, незважаючи на кількісну обмеженість функцій дійових осіб у казці, вони мають відому стабільну послідовність при використанні у сюжеті, відзначену однаковими етапами «від шкоди чи нестатку через проміжні функції до весілля чи інших функцій, що використовуються у якості розв'язки» [488, с. 83]. У результаті усі чарівні казки виявляються типовими за своєю структурою, що дозволяє зводити їх композиції до певних узагальнених схем.

Однак, вивчення структури ще не означає автоматичне пізнання генезису казки, котрий досліджується В. Проппом у формі ретроспекції історичної реальності і обрядів давноминулих епох, а саме – ініціаційних обрядів і обрядів посвяти («Історичне коріння чарівної казки» [489], «Фольклор та дійсність» [487]). Історія виникнення казки пунктирно відображена таким чином: під час зміни певного суспільного ладу обряд, що функціонував на основі домінуючого міфу чи серії споріднених міфів, відкріплюється від сакралізованого міфологізованого ритуалу, що має на меті певну десакралізацію дій далекої старовини. У результаті міф деградує до казки, перетворюючись у незвичайну чарівно-художню повідь із власною казковою стилістикою; при цьому нові епохи, безумовно, мають породжувати (відштовхуючись від старовини) і нові казки.

Це певною мірою перегукується із думкою М. Азадовського, що «казка не лише архаїчна, але і глибоко та міцно пов'язана з усіма процесами життя та сучасності» («Статті про літературу та фольклор» [431, с. 73]). Така сама позиція зазначається у В. Халізева, який стверджує про відображення казкою «буття як єдиного, впорядкованого, гармонійного, такого, що має непохитні константи та смисл, а людину – як сутнісно та органічно приналежної до цього буття, залученої до буття» («Теорія літератури» [499, с. 22]). При цьому, В. Белов припускає, що казковий жанр відмирає «разом із багатовіковим національним строем» («Лад: Нариси про народну естетику») [438, с. 130]).

Усе вищевикладене перегукується із думками О. Киченко («Міфологічні форми у фольклорі та історії російської літератури XIX ст.» [460]), презентуючого існування тріади міф – фольклор (казка) – література як процес проникнення міфологічного мислення через фольклор у якості медіатора-посередника у інтелектуальний процес індивідуальної літературної творчості; відповідно, сліди і відбитки міфопоетичного мислення разом з ідеєю універсальності міфологічної парадигми з «семантичним еквівалентом міфу, міфологічної структури, міфологічної логічної ситуації» можна потенційно виявити у будь-якому художньому творі, оскільки мистецтво апріорі пов'язане з міфопоетичним мисленням [460, с. 8].

У зв'язку з оглядуваними аспектами казок є цікавим дослідження В. Мацапури («Гоголь: Художній світ крізь призму поетики» [475]), що показує специфіку гоголівського бачення України – а саме: у двох ранніх збірниках «Вечори на хуторі біля Диканьки» і «Миргород» – через уведення її міфопоетичного образу у потужному симбіозі язичництва та християнства і супутніх різносторонніх інтертекстуальних зв'язків; при цьому особливу увагу літературознавець приділяє міфоцентричним рисам «Страшної помсти», архаїці «Ночі перед Різдрвом», язичницьким мотивам творів зі збірки «Миргород» з акцентуванням уваги на козацькому міфі у повісті «Тарас Бульба»; відзначені аспекти творчості М. Гоголя є продуктивними та актуальними.

Варто враховувати також думку Д. Медриша про взаємозв'язок фольклору та літератури як про дуальність «поетичної метасистеми» [476, с. 242]; але все ж важко не погодитись з В. Проппом у тому, що «історія казки настільки складна, і вивчення її настільки важке завдання, що не може бути вкладена в жодні найкоротші формули» чи відтворена «у одному визначенні» («Російська казка» [490, с. 108]).

Повністю виправданим є і раціональний підхід до розгляду літературної казки як синтезу фольклорної, билинної традицій і загальнолітературних процесів (природним образом пронизуючих авторську казку внутрішньолітературними зв'язками), оскільки літературна казка об'єктивно

з'явилася пізніше фольклорної і стала об'єктом активних наукових досліджень з другої половини ХХ ст. після детального вивчення праоснови жанру у другій половині ХІХ ст.; ця позиція відображена у працях Т. Леонової [467], І. Лупанової [473], Л. Овчинникової [486] та ін.

На зв'язок казки з міфом, билинним епосом, фольклором вказували ще засновники російської фольклористики О. Афанасьєв та Ф. Буслаєв (на сучасному етапі ідеї Ф. Буслаєва активно розвиваються у праці О. Топоркова [497]). У цілому, концепція Ф. Буслаєва тісно пов'язана з положеннями міфологічної школи, котрі пізніше були розвиті і значно розширені академіком О. Веселовським на платформі порівняльно-історичної та етнографічної шкіл [441].

Продовжуючи огляд історії та теорії казкознавства, треба відзначити, що у питанні схематизації сюжету з думкою О. Веселовського фактично солідаризується Ю. Лотман («Походження сюжету у типологічному висвітленні» [472]), проте цей самий пункт є дискусійним з точки зору Є. Мелетинського («Історична поетика» О. Веселовського і проблема походження повідної літератури» [477]) і В. Шкловського («Про теорію прози» [504]), які не визнавали запозичення мотивів і сюжетів вагомим і суттєвим сюжетоформуєчим фактором.

Науковці Є. Мелетинський [477] і В. Пропп [488, с. 61] ґрунтують власну позицію і активно розробляють тезу про важливість співвіднесення казки і міфу, а питання про сюжетні запозичення знаходяться у полі зору не лише В. Проппа [489], але і М. Азадовського («Історія російської фольклористики» [429]), В. Жирмунського («До питання про міжнародні казкові сюжети» [454]), Б. Путилова («Методологія порівняльно-історичного вивчення фольклору») [491]). У цілому викладена інформація свідчить про те, що основоположник наукової теорії історичної поетики створив не догму, а активне життєздатне вчення, що розвивається, яке слугувало основою літературної теорії у ХІХ ст. і надихнуло вчених на енергійні літературознавчі пошуки у ХХ ст.

Питання про час появи перших російських літературних казок як самостійного жанру висвітлюється у працях О. Герлован («Російська літературна казка XVIII – початку XIX ст.» [445]), М. Гістер («Російська літературна казка XVIII ст.» [446]), Л. Дерези («Російська літературна казка першої половини XIX ст.» [452]), О. Калашникової («Російський роман 1760 –1770-х років» [457]), О. Кіреєвої («Становлення російської літературної казки (друга половина XVIII – перша половина XIX століття)» [459]) і деяких інших: вказані вчені впевнено фіксують появу літературної казки XVIII століттям.

Думки про співставлення часу зародження російської літературної казки з XVIII ст. вступає в протиріччя із судженнями окремих учених другої половини XX ст. – Р. Ієзуїтової («Література другої половини 1820–1830-х років та фольклор» [28]), І. Лупанової («Російська народна казка у творчості письменників першої половини XIX століття» [45]), І. Сурат («Жанр віршованої казки в російській літературі 1830-х років» [494]), хоча при цьому останні відзначають, що передумови, які сприяли розквіту російської літературної казки у XIX ст., складались на більш ранніх етапах, оскільки неможливо ігнорувати факт існування казкових творів Г. Державіна, М. Карамзіна, В. Левшина, М. Хераскова, М. Чулкова та інших письменників XVIII ст., які завоювали популярність у читачів відповідного історичного періоду. Тому є логічним співвідношення зародження і першопочаткового осмислення казки як жанру з XVIII ст.

Проникнення романтизму до російської літератури і його домінування протягом 20-х років XIX ст. не могло не відобразитись на підході до казкового жанру письменників, що збагатили свою творчість, з одного боку, новими сюжетами з народних казок, з іншого боку, новими романтичними ідеями, часто запозиченими з творчості популярних того часу Новаліса і Гофмана, з третього – активізувало довготривалі дискусії про народність літератури. Це дало привід Л. Дерезі стверджувати, що на той період часу літературна казка була, по суті, «дітищем романтичного спрямування» [452, с. 16]; як наслідок, «гоголівські “байки” Рудого Панька також наближаються до літературної казки» [452, с. 17].

Ще більш категоричною є літературознавець А. Ботникова, яка називає казку «барометром романтичної свідомості» («Німецький романтизм: діалог художніх форм» [439, с. 99]) і стверджує, що «казка базується на трансформації життєвих явищ. У ній більше, ніж у будь-якій іншій формі виявляється політ нічим не скутої уяви, та абсолютна свобода, котра, згідно з романтичним розумінням, складає основу розвитку особистості та творчості. Казка, мабуть, *найромантичніший жанр*» [439, с. 98]. У цьому відношенні надзвичайно показові також дослідження Д. Азізова [432], О. Званцевої [455], І. Карташової [458], С. Мухіної [480] та інших учених, що освітлюють особливості втілення принципів романтизму і народництва у творчості деяких письменників-романтиків і, також, підкреслюють жанрову своєрідність казок і казкових циклів з точки зору естетичних позицій їх авторів стосовно фольклорних традицій та / чи національного світоспоглядання. Л. Дереза вважає необхідним додати до цього функцію *відзначеності* героя з фольклорної казки: «ця сторона чарівної казки найбільше припала до душі романтикам, позаяк романтичний герой винятково *відзначений*» [453, с. 48].

Вкрай позитивне ставлення романтиків до тріади казка – фольклор – міф відзначено у роботі В. Мусій («Міфопоетика російської передромантичної та романтичної прози» [479]), яка підкреслює факт непереборної привабливості для письменників романтичного спрямування мальовничості одухотвореної міці природних стихій і символічності єднання з усім суцям. При цьому Н. Юган вважає, що саме на платформі казкового жанру почалася взаємодія романтизму та реалізму серед інших літературних течій того часу. На прикладі жанрових парадигм казкових творів Даля-казкаря вчений прослідковує унікальне сполучення фольклоризму, етнографізму, народності на тлі казкової форми повіді і підкреслює, що, в цілому, казки В. Даля сприяли формуванню національного світосприйняття [509].

Вивчення впливу романтичних тенденцій на казку дозволило Т. Чернишовій говорити про зближення казкової та карнавальної традицій на платформі романтичної культури: «поєднання казки та карнавальної гри <...> –



явище звичне, беззаперечне і безумовне, казка і карнавал вже не сприймаються романтиками як історично розрізнені джерела фантастичного, для них це єдина основа фантастики, вона і творить оповідь казкового типу» [503, с. 170]. Із вищезазначеного логічно випливає лаконічне і специфічне визначення казки В. Конон у якості «художньої “ремнісценції” карнавалу», у котрому «реальне начало “знімається”, а життєві події переходять до сфери чистої фантазії» [461, с. 18]. Присутність ігрового начала як специфічної казкової функції суттєво розширило межі, можливості, засоби та способи літературної казки у новому напрямку казкарства, далекому від фольклорно-казкової традиції.

Справедливою можна вважати думку, що пробудження інтересу до народної творчості і активне збирання фольклору загостило суперечки про цілі і завдання народництва, яке активізувалося у першій половині XIX ст. У зв'язку з цим М. Азадовський зазначає, що «за літературними “нарисами” і “формулюваннями” поставало питання про суспільну гегемонію, про право певних суспільних груп бути речниками цілої нації» [430, с. 143]. Саме тому зовсім не випадково з першою половиною XIX ст. пов'язують розквіт казкової творчості В. Даля, М. Гоголя, В. Жуковського, В. Одоевського, О. Пушкіна та інших літераторів, чиї імена складають славу російського письменства. Літературна спадщина цих видатних авторів дозволяє визначити конкретний хронологічний період як *золоте століття російської літературної казки*, оскільки вже тоді виокремились високі критерії створення літературної казки, що надали потужний імпульс еволюції жанру і наступному розширенню діапазону казкових модифікацій. У цьому сенсі логічним і закономірним стає факт дивної сталості звернення дослідників до золотої епохи розквіту казкового жанру у пошуках ключів осмислення і розуміння основних закономірностей еволюції культури і розвитку літератури.

Існують серед науковців також прибічники самостійності літературної казки (А. Ботнікова [439], Н. Лейдерман [466] та ін.) як жанру, що базується на власних тенденціях і законах розвитку на відміну від жорсткої традиційності фольклорної казки, передумовою якої є наявність канону і необхідність

відповідності його вимогам. Прибічниками такої позиції відстоюється точка зору, що наскільки типологічно протилежними є фольклор та література, так само протилежними є народна та літературна казка як самостійні жанри.

Синкретичний підхід, який уникає жорсткості дефініцій дослідників-попередників, спостерігається у працях, сфокусованих на домінантах функціонування літературної казки як жанру (Л. Брауде [440]), А. Сафуанова [493], Л. Чернець [502] та ін.), що успадкували певні жанрові параметри від народного прототипу і творчо продовжили власну еволюцію.

Хоча наша праця і підтримує синкретичний підхід, що базується на ідеї природної єдності усної та літературної форм казкового жанру, вважаємо, що вивчення жанротворчих характеристик літературної казки все ж варто починати з народної чарівної казки і загального розуміння літературного жанру.

Спроби дати визначення диференційних властивостей казки як жанру виникли вже в другій половині XIX ст. і протягом усього XIX ст. з метою її відмежування від байки, притчі, билини, легенди, повісті, у зв'язку з чим особлива увага приділялась змістовно-функціональній специфіці казки (О. Глаголев, Н. Греч, А. Мерзляков, О. Нікольський, М. Остолопов, І. Ризький, Г. Сокольський та ін.) з окремим акцентом на вимишленість, чарівність, розважальність дії і повчальність загальноприйнятих істин. При цьому відомо про негативне ставлення В. Белінського, М. Надеждіна, М. і Кс. Полевих до публікацій казкових творів П. Єршовим, В. Жуковським, О. Пушкіним. Наприклад, О. Белінський вбачав у написанні казок не новий жанр, але жалюгідне наслідування «в ім'я народності» [337, т. 1, с. 150].

Нині В. Кузьміною [463] дискутується версія про західноєвропейські лицарські, авантюрні романи як можливе казкове джерело з подальшою трансформацією у лубочну казку. При цьому К. Корєпова [462] висуває переконливу ідею про лубочну казку як перехідний етап від казки народної до літературної, підкреслюючи, що фольклорна казка являє реліктову праоснову для лубочної казки, що затвердилася з XIX ст. та існувала паралельно з народною казкою.

Дискусійна проблема казкового жанру та внутрішньожанрової взаємодії, успадкована з XIX ст., продовжує вивчатися і у XX ст., змушуючи Л. Брауде констатувати «відсутність чіткого розмежування жанрів літературної та народної казки, а також загальноприйнятого визначення літературної казки» [440, с. 226]. На сучасному етапі дослідники не полишають спроб сформулювати власні робочі визначення фольклорної і літературної казок, що свідчить про незавершеність наукової полеміки стосовно цього питання.

Важливо вказати на висновок І. Лупанової [473] про переважну орієнтацію літературної казки на художній світ народної чарівної казки, якого дотримується і Т. Леонова [467], яка підкреслює необхідність розгляду письменницької казки «в єдності складових <...> компонентів (народно-поетичних і власне авторських) – компонентів двох художніх систем (фольклорної і літературної), об'єднаних у творі в одну жанрову систему» [467, с. 8]. Ідея про вплив і взаємопроникнення двох художніх систем отримала розвиток і у роботі О. Калашникової, яка показала суттєву трансформацію традиційних елементів чарівної казки, уведених у новий художній світ казки літературної [457, с. 123–131].

Щоб відслідкувати історію появи і вживання самого терміна *літературна казка*, слід звернутися до межі XIX–XX ст., коли у словнику Брокгауза-Ефрона констатується, що «поряд з народними казками вже в глибокій давнині з'являються написані художні казки, які, як і народні, з літератури одного народу переходили до літератури іншого завдяки перекладам та наслідуванням» [508, с. 162].

Визнаючи народну і художню (тобто написану письменником) казки і спираючись на існуюче підтвердження цього своєрідного тандема у працях німецьких та австрійських учених XIX ст., Л. Брауде [440] обґрунтовує появу літературної казки. Тут варто згадати і тонко відмічене М. Шустовим [506] протиріччя, закладене вже у самому словосполученні *літературна казка*: *казка* означає деякий твір, що передається із уст в уста, тобто першопочатково існуючий винятково в усній формі, тоді як слово *літературний* співвідноситься із письмовим твором (пор.: латинське слово *littera* – *буква*, його множина *litteris*

перекладається як *писемні пам'ятки, писемність, література*); проте термін прижився, і функціонує у літературознавстві і донині.

Виділення літературної казки у самостійний жанр вимагало вивчення казкових особливостей з відповідними розробками визначення казки як жанру. Робочі дефініції регулярно пропонуються у працях дослідників. Комбінаторика казкових елементів з елементами інших літературних жанрів і різноманіття художнього світу «найсинтетичнішого» жанру казки зробили значно важчим виділення «чистих» казкових жанротворчих ознак, разом з тим, Т. Леоновій вдається вказати на таку сукупність основоположних характеристик казкового жанру: «багатофункціональність жанру, незвичайний з точки зору звичних життєвих уявлень зміст, наявність фантастики, що зумовлює оригінальність образності і особливий ефект художнього сприйняття дійсності, властиві даному жанрові особливості сюжетно-композиційної структури (замкнутість і рівновага форми, рух сюжету в умовному часі і просторі, раптовість сюжетних ситуацій і поворотів, повторюваність однорідних дій і т. ін.), казкова форма оповідання. <...> Літературна казка на відміну від народної за своєю природою є жанром індивідуальної, а не колективної творчості. Тому загальножанровому одноманіттю фольклорної казки протистоїть індивідуальне різноманіття казок російських письменників ХІХ ст.» [467, с. 195–196].

У процесі еволюції казкознавства ХХ ст. виявилися багаточисленні видозміни традиційної казки, що призвели до аморфності, розмиття меж казкових структур, що стало основою для виникнення структурно-генетичного підходу М. Липовецького [468], який розвивав у своїй монографії концепцію «пам'яті жанру» М. Бахтіна, котрий, в свою чергу, продовжив традицію поетики архаїчних художніх форм, витоками належних до праць О. Веселовського та О. Потебні.

Консолідуючись у твердженнях з М. Бахтіним, М. Липовецький стверджує не лише про збереження, але і про постійне оновлення жанрової архаїки, яка дійсно підтримує жанровий архетип струменями нової історичної дійсності і творчими імпульсами сучасного художника. Як наслідок, колись «живий»

художній зміст постійно редукує до схематизованої форми жанру, але все ж не «відмирає» остаточно, позаяк кожне звернення до такої жанрової форми провокує виникнення нового творчого акту відродження, який у дійсності є тією ж динамічною акцією калейдоскопічного «першродження» мотиву, сюжету, контенту, що в цілому забезпечує неперервний колообіг різних аспектів архетипічної основи у творчому процесі.

Не дивно, що у сучасному художньому творі завжди можна спіткати вільно чи мимохіть використовувані шаблони прамислення, міфологеми чи навіть моделі міфів, які за допомогою певних медіаторів і носіїв є рушійною силою для сюжетного дійства від нижчого світу матеріальної реальності нагору, до божественного прозріння і гармонії, чи навпаки, до трагедії та катастрофи.

Літературна казка може бути близькою до фольклорного джерела чи самостійним художнім твором, але при цьому вона обов'язково (у транспарентній чи латентній формі) включає в себе *систему* ціннісної ієрархії, що вкорінилася у міфологічній картині світу і може бути переосмислена художником у межах сучасності, казкової образності, семантичного ядра чарівно-казкового хронотопу чи цілісного світообразу, ігрової атмосфери як грані казково-художньої реальності, гнучкого набору компонентів казкової поетики (сюжетів, мотивів, стилістичних зворотів, функцій, образів і т. ін.) в якості жанрових домінант, що створюють схематичну плату «пам'яті жанру» чарівної казки чи її казковість.

Такий підхід дозволяє М. Липовецькому визначити літературну казку як твір, в якому концепція дійсності з народної чарівної казки «представлена не як фрагмент художнього світу, а як його основа і структурний каркас», відтворений «через систему основних і факультативних носіїв «пам'яті жанру» чарівної казки» [468, с. 160]. З цього робиться висновок про закономірності появи і активізації літературних казок і переломні етапи життя суспільства, оскільки «в цей час формується ціннісна концепція особистості» на базі «ціннісної моделі світу, збереженої «пам'яттю жанру» чарівної казки» [468, с. 161]. Положення роботи М. Липовецького активно розвиваються Л. Дерезою і Л. Овчинниковою,

які вказують на фольклорну праснову казки та її глибокий вплив на казку літературну.

В цілому сучасні дослідники виявляють гнучкий підхід під час обговорення цієї концепції і сходяться на думці про багатожанровість літературної казки, базованій на художньому синтезі і характеризованій наявністю авторського начала. Прослідковується єдність думок у тому, що літературна казка і казкова традиція потребують багатоаспектного вивчення з урахуванням новітніх досягнень казкознавства, літературознавства та філософії.

Стосовно питання класифікації казок, то традиційно вважається, що перша спроба була здійснена у наведеній вище праці (1822 г.) Н. Остолопова [485]. І. Лупанова [473] запропонувала вважати казками літературні опрацювання фольклорних казок; у Д. Нагішкіна [481] до розряду літературних казок відноситься авторська казка з власним оригінальним сюжетом і казка, написана за фольклорними мотивами чи у формі переказу (викладу) народної казки.

Є. Нейолов [482] окрім власне літературної казки виділяє казку і в формі наукової фантастики, що передумовлює переклад казки на кіно- та театральну мови і її живе побутування у такому вигляді. Модифікації наведених висновків зустрічаються у ряді досліджень інших учених.

Л. Дереза відмічає «нескінченне різноманіття» літературної казки: «казки-поєми, казки-перекази, казки-легенди, казки-алегорії, малі жанри, наближені до притч, байок і навіть віршів, казки-романи», фантастична повість-казка [452, с. 27–28], що свідчить про активну еволюцію літературної казки як жанру.

Незважаючи на інтенсивність пошуків у царині казкознавства, усе ж варто констатувати наявність певних прогалин у цій області, пов'язаних, передусім, з розробкою питань, що стосуються фундаментальної теоретичної бази (таких, як консолідуєча платформа народної та літературної казки, беззаперечність та універсальність дефініції казки як жанру, завершеність системи, тобто закінченість форми жанротворчої основи, причини довголіття казки як жанру і її нескінченні варіативності на сучасному етапі).

Дослідження і публікації, спрямовані на узагальнення величезного фактичного шару художнього матеріалу, лишили також поза сферою уваги герменевтику художнього тексту казки у якості недоторканої *terra incognita*, терпляче чекаючої свого детального вивчення. Можна стверджувати, що текстова герменевтика майже не використовувалась літературознавцями у казкознавстві, тому герменевтичні парадигми художнього казкового тексту набувають актуальності для вивчення і осягнення глибинних смислів літературної – і особливо – чарівної казки.

В історичній ретроспективі назва герменевтичного напрямку походить від імені грецького бога Гермеса, що є не лише провісником олімпійців, але і тлумачем божественної волі людям.

Наперекір думкам окремих вчених (наприклад, З. Лановик [465]), що пов'язують віддавна існуючу практику тлумачення античних і біблейських джерел у якості предтечі герменевтики, наразі основоположником наукової системи герменевтики слід вважати німецького філософа Ф. Шлейермахера (1768–1834) [505], а його послідовниками – Е. Бетті, Г. Гадамера, В. Дільтея, П. Рикера, М. Хайдеггера та ін.

Прибічники герменевтики вважають, що творчий потік конкретного автора завжди наявно чи приховано знаходиться під впливом духа, відповідно, для відтворення творчості духу необхідна стійка фіксація уваги на *розумінні і інтерпретації* творчої думки автора, котрий на своєму суб'єктивному рівні керує духовним потоком, що відображається на змістовному плані його твору; тому розуміння й інтерпретація у сполучі з інтуїцією є методологічною основою герменевтичної науки про дух (на противагу академічній науці, що прагне до природно-наукового свідомого пояснення матеріального світу та його явищ). Розуміння й інтерпретація розглядаються як:

- 1) характеристика екзистенційного плану буття духа;
- 2) умова породження нових змістів, оскільки таким чином дух пізнає самого себе через роботу свідомості художника, творця, герменевта.

Пізнання духу герменевтом прослідковується через послідовність етапів власного духовного досвіду, що формуються, у процесі практичної роботи, і презентацію інтерпретацій художнього тексту за допомогою *герменевтичного кола* при співставленні з досвідом сучасності, у результаті чого неухильно має бути зафіксований факт народження нових змістів (на межі коллодованих значень) як результату новаторського підходу до реальності.

У сучасній герменевтиці виділяють екзистенціальний, рефлексивний та семантичний плани:

- 1) екзистенціальний план спрямований на розуміння багатоаспектності буття духа через диференціацію форм його інтерпретації;
- 2) рефлексивний план фокусує рефлексуючу свідомість герменевта на об'єктивізації духа;
- 3) семантичний план пов'язаний з вивченням значень, змістів і їх розпізнаванням за оманю багатоформності, що приховує очевидність чи реальність.

Для нашого дослідження важливо зазначити, що засадові принципи понятійного, термінологічного, методологічного апарату філософської герменевтики (*герменевтичне коло, розуміння, інтерпретація, зміст, значення*) успадковані сучасною літературною герменевтикою у повному обсязі. У «Літературній енциклопедії» зазначається, що «предметом літературної герменевтики, як і філософської, є інтерпретація, розуміння. Функція інтерпретації полягає в тому, щоб навчити, як варто розуміти витвір мистецтва у його абсолютній художній цінності» [469, с. 170 – 171].

Базове поняття *герменевтичної інтерпретації* визначається як двоєдиний процес, що базується, з одного боку, на *значенні*, а з іншого на *змісті*, які не є тотожними один одному. Значення вибудовується на основі штучних знакових форм і систем тексту, що відіграють власне важливе значення у якості засобу організації герменевтичних способів *розуміння* за допомогою використовуваних у тексті різнохарактерних знаків, символів, образів, мовних конструкцій тощо. Усі значення об'єднуються у межах *герменевтичного кола* (герменевтичне коло являє собою фундаментальний принцип герменевтики, в якому ціле впливає із



частин, а частини – з цілого) у якості *парадигми* (чи *архетипу*, *першобразу*, *репрезентації*), що сполучає множинність інтерпретацій, при цьому всі значення вважаються онтологічно рівноцінними.

Під *змістом* розуміють сукупність усіх феноменів у межах тексту із зафіксованими характеристиками ситуативних елементів стосовно одне одного, спроможних до стійкого відтворення даних характеристик в інших текстах, що вкрай важливо для герменевтичного феноменального процесу розуміння й інтерпретації несхожих текстових форматів: між значенням і змістом розвиваються різнорівневі специфічні зв'язки взаємодії, що стимулюють рефлексію герменевта і тим самим сприяють його інтерпретації тексту. Погляди самого герменевта та його ерудиція як інтерпретатора повинні найдієвішим чином сприяти виявленню шуканих значень із різноцінних систем і розпізнаванню деяких узагальнюючих глобальних змістів.

Особливо слід підкреслити той факт, що, базуючись на методологічних принципах науки про дух і особливості втілення духа в матерії, літературна герменевтика активно використовує семантичну платформу про дух та його вплив на творчий процес для вишукуваних змістів у поєднанні з комунікативною концепцією, згідно з якою у акті творчості присутній не лише автор (текстового) повідомлення, але і розуміння цієї творчості потенційним користувачем – читачем-інтерпретатором цього повідомлення. У «Літературній енциклопедії» вказується, що «інструментом інтерпретації вважається усвідомлення сприймаючої твір особистості, тобто інтерпретація розглядається як похідна від сприйняття літературного твору» [469, с. 171]; як наслідок, суттєво нівелюються межі традиційного класичного уявлення про інтерпретації і фокус уваги переноситься на герменевтичні методики і моделі.

Перебуваючи центральною фігурою герменевтичного дослідження, герменевт реалізує процес індивідуального інтуїтивного осягнення життя та світу, пізнання духовної реальності через систематизацію (тобто герменевтичне коло) і впорядкованість розуміння певних онтологічних ключів, констант і інтерпретацій художніх текстів, виступаючи важливою зв'язною ланкою між

авторською рефлексуючою свідомістю і (само-) пізнанням духа, тому мета текстового розуміння досягається через трансплантацію власних змістів і значень інтерпретатора, який у своєму прагненні опанувати поняттєві (текстові) потенції може вийти за межі того, що задумав творець тексту.

Як наслідок того, що функціональна сфера літературної герменевтики полягає у сприйнятті значень, змістів і інтерпретацій текстів, стає зрозумілим механізм, який дозволяє опанувати, що розуміння мови мистецтва і його змістів досягається через внутрішнє саморозуміння людини і усвідомлення платформи її власної індивідуальності. Володіючи «множиною змістів», комунікація як процес і художній текст як об'єкт змістового розуміння «виявляються здібними видозмінюватись, добудовуватись, збагачуватись у різних контекстах сприйняття, між іншим, у невичерпних рядах інтерпретацій», – підкреслює В. Халізов [499, с. 109 – 110].

Провідні теоретичні положення герменевтичної теорії та способи їх втілення в мистецтві і літературі розроблялись С. Аскольдовим, М. Прасоловим, В. Розановим, О. Скафтимовим, Г. Шпетом і особливо М. Бахтіним.

М. Бахтін [435] вводить термін *діалогічності*, притаманної усій художній творчості, у тому числі і авторським текстам, і *діалогічних стосунків* між суб'єктами спілкування, наприклад, письменником і читачем-дослідником його творів, провокуючими народження нових, варіативних, мінливих змістів, котрі і є реальною базою духовного, культурного взаємозбагачення творчої особистості і її поціновувача почасти, або ж духовної еволюції у широкому розумінні, що сприймається через призму індивідуальної авторської творчості.

Продовжуючи розвивати герменевтичну теорію, сучасні дослідники (О. Брудний, В. Кузнецов, О. Цурганова та ін.) розглядають літературні й історичні тексти як форми автономної герменевтичної свідомості, у відповідності до якої авторська думка, тотожна змісту, вичленовується із конкретного тексту.

Герменевтична позиція іноді може звужуватись до психологічного аналога тлумачення, хоча основний герменевтичний принцип, звичайно ж, базується на

духовно-ціннісному розумінні, а «пов'язаність інтерпретатора з певною “територією” об'єкта є інтегруючим моментом герменевтичної істини», – вказується у базовій праці Г. Гадамера [443, с. 585], при цьому універсалізм *чужого* пов'язаний з індивідуальністю *свого*, спонукаючи до природного діалогу (причому у галузі мистецтва поліваріативність понятійних «змістів» такого діалогу є «невичерпною» [443, с. 638]).

Особливо підкреслюється та обставина, що могутність художніх творів можна пояснити їх «втручанням» у реально-конкретний-теперішній час і реальний-конкретний-теперішній світ, сприяючи тим самим єдності розуміння першопочаткових змістів твору і діяльно-історичної свідомості через активність власного розуму медіатора-інтерпретатора, зачарованого масштабною можливістю художнього збагачення.

У якості ілюстрації даного положення вкажемо працю Л. Дербеньової [451], в якій архетип у якості деякого інваріанта художнього коду і архетипічні моделі використані для вивчення особливостей поетичного сприйняття творів класичної російської літератури другої половини XIX ст. Запропонований метод прочитання творів російських письменників, базований на співставленні бінера «міф – архетип» у якості художньо значимої парадигми і вивченні специфіки його комплексного функціонування, виявився дієвим і продуктивним, дозволивши відкрити нові шляхи синтезу знань у процесі вивчення літературних текстів.

Заслуговує на увагу і робота О. Червінської [500], заснована на теорії рецепції, рецептивної комунікаційної моделі і індивідуальному характері інтерпретації художнього тексту з боку читача. Варто підкреслити певну близькість герменевтичного і рецептивного підходів у галузі екзегези, методології, основного принципу діалогу чи полілогу між автором художнього тексту і рефлексуючою свідомістю читача, хоча О. Червінська проводить рішуче розмежування між рецепцією та герменевтикою Ф. Шлейермахера [501, с. 193].

На сьогоднішній день можливо єдиним практичним прикладом пошуку і знаходження герменевтичних парадигм на базі художнього тексту казок може

слугувати наше дослідження «Герменевтичні парадигми російських літературних казок і неказкових творів першої половини XIX ст.» [442], під неказковими творами мисляться повісті із двох збірок М. Гоголя – «Вечори на хуторі біля Диканьки» (1832) та «Миргород» (1835). У нашій праці такий підхід обґрунтовується тим, що через розпливчастість жанрових дефініцій, що побутували у першій половині XIX ст., письменники могли досить вимушено прираховувати свої твори до вподобаного жанру, а значна частина (умовних) повістей з гоголівських збірників має безсумнівно казкову природу, яка відмінно вписується у герменевтику казок.

У цілому наша робота побудована на теоретичних засадах герменевтики Ф. Шлейєрмахера із урахуванням досягнень сучасного літературознавства, що має на увазі розробку *текстових знакових систем*, які допомагають вийти на художні *текстові значення*, об'єднаних у *смислові поля* і у такій формі сприймаються і інтерпретуються всередині *герменевтичного кола*; як результат це дозволяє висвітлити онтологічну платформу чи *парадигму* художнього тексту – його *архетип, першообраз, репрезентацію духа*.

При аналізі системі дійових осіб у казках О. Пушкіна використано термін Л. Беленицького «синтезований психотип» особистості [436, с. 250] для позначення узагальненого портрета героя, що увібрав у себе комплекс рис і характеристик, типових для персонажів однієї і тієї ж пушкінської казки. Синтезований психотип «являє собою збірний образ усіх персонажів <...> казки» [436, с. 250], який в свою чергу поділяється на психотипи дійових осіб трьох рівнів значущості: 1) персонажі з низовим рівнем самостійності, 2) соціальну номенклатуру з проміжним рівнем самостійності, 3) окультного героя з високим рівнем еволюції особистості, що діє на свій розгляд і незалежно від інших персонажів [436, с. 250–251].

У казках О. Пушкіна безіменні персонажі співставляються з першою групою дійових осіб, персонажі з іменем власним – з другою групою, а персонажі з надприродними здібностями – з небагаточисленною третьою групою. Детальний аналіз казок базується, у першу чергу, на відслідковуванні

конкретних рис синтезованих психотипів особистості, використаних у авторському тексті. Усі казкові твори О. Пушкіна мають багатопланові інформаційні нагромадження, котрі у процесі нашого аналізу були уважно і обережно поступово зчитані.

«Казка про мертву царівну і семеро богатирів» [492, с. 634–647] являє собою класичний варіант казкової оповіді з різкою поляризацією добра і зла і їх виявленнями у житті, долі, стосунках позитивних чи негативних персонажів, їх заохоченням чи покаранням за добрі чи погані справи. У відповідності з сюжетом казки можна охарактеризувати як прогнозовано успішну у відношенні улюбленого героя, для котрого очікуваний фінал усіх перепетій і розв'язка поневірянь відбувається безумовно на його користь, оскільки він діє з похвальною наполегливістю, настирністю та впертістю у досягненні поставленої мети.

Слід вказати на такі наступні безіменні персонажі: цариця I, цариця II (молодиця), молода царівна, цар, семеро богатирів (колективний персонаж), черниця, сват; окрему групу складають герої, що зайняли важливе ієрархічне становище: королевич Єлісей, Чорнавка (сінна дівчина), вартовий Соколко; окремо виділені персонажі із чарівними якостями: розмовляюче люстерко, сонце, місяць, вітер (духи природи). Цар, обидві цариці, царівна, уведені у оповідь без власних імен, співставляються з категорією ординарних героїв, їх поведінку можна розглянути у якості типової моделі загальноприйнятих усталених стосунків. Для даних персонажів вводяться деякі особистісні поведінкові характеристики.

Цар часто і довго буває відсутнім вдома, легкий на підйом, швидко проводить збори перед від'їздом. Його головна характеристика – «був грішний» [492, с. 634] – не може бути трактована подвійно: виявляючи увагу до багатьох жінок, мав звичку повертатися додому увечері; таких чоловіків називають жінколюбними.

У казці про мертву царівну вказується на існування розвинутого соціального інституту сватання: описаний спосіб влаштування особистого життя

молодих людей був розповсюдженим звичаєм. Цар-батько виявляє доленосний вплив на життя доньки: у якості старшого в родині одноосібно приймає рішення про шлюб; про згоду доньки не згадується, відповідно воно було несуттєвим. Після епізоду сватання цар більше не з'являється у оповіді і практично не впливає на подальший розвиток подій.

Психологічний малюнок і модель поведінки цариці I вимальовується всього лиш двома характеристиками – безмірним *обожнюванням* чоловіка і незмінною, довічною *вірністю* йому до останнього подиху. Проте серце – не камінь, таких великих перевантажень у стосунках із коханим не витримує, тому цариця «захоплення не знесла / I на обід померла» [492, с. 634].

Базуючись на змісті аналізованої казки, вдівці легко знаходили собі пару у випадку смерті дружини. Цар вдруге одружився із дотриманням загальноприйнятих норм пристойності, але без кардинальної зміни власної поведінки, продовжуючи трафаретно діяти за принципом: дружині – домашнє вогнище, чоловікові – воля грішити поза домом. Логічно припустити, що оскільки така модель поведінки не викликала осуду у суспільстві, то вона вважалась загальноприйнятою та традиційною.

Цариця II добре розуміє поведінкову мотивацію чоловіка-царя і робить особисті висновки, результатом яких була відсутність дітей у новому шлюбі, оскільки молодиці було важливо втримати чоловіка коло себе, а діти могли б стати на заваді її особистим успіхам та амбіціям; відповідно наявність дітей була швидше соціальним обов'язком, ніж загальноприйнятою моральною догмою. Увага цариці II зосереджена на іншій меті – лишатися першою, єдиною, неповторною, унікальною красунею, не припускаючи появи суперниць у своєму оточені. Усі необхідні приводи вважати себе найкращою у цариці дійсно є, оскільки вона – справжня красуня, підтвердженням її статусу є шлюб із царем. Очевидно, що казкові персонажі шанують красу, схиляються перед нею і підкорюються їй, захоплюючись будь-якими її проявами.

Винятково приваблива зовнішність цариці II підтверджується і чарівним персонажем – розмовляючим люстерком, у бесіді з яким єдиним питанням, що

хвилювало царицю, було сакраментальне (для героїні, звичайно) і рефренізоване: «Я ль на світі наймиліша» [492, с. 635]. Знаходиться поза конкуренцією, бути першою, найкращою, недосяжною для суперниць – у цьому полягає сенс життя цариці II. Варто особливо відмітити, що її домагання першості мали реальне підґрунтя, і героїня була варта зачудування. Епізод спілкування героїні з *чесним* у всіх стосунках чарівним люстерком слугує ілюстрацією класичного нарцисизму і самолюбівання.

Зворотна сторона жіночої першості – чи суперництва за першість – є зіпсований капризний характер носія краси, і цариці II – не виняток: вона «зла» та «гнівна». Треба наголосити, що ревнива не у ставленні до чоловіка-гріховода, а у ставленні до можливих суперниць за красою, розумом, тобто першості будь-якого штибу серед представниць прекрасної статі, хоча насправді – і на цьому треба сфокусувати увагу – підстав для дієвої конкуренції щодо представників протилежної статі у казковому сюжеті не спостерігається. Цілком можливо, що така ситуація існувала внаслідок особливостей сімейного виховання дівчат і особливо суворих правил поведінки по відношенню до чоловіків, що виключає будь-який вияв розкутості.

Однак поступово назріває драма, ключовим моментом якої є розквіт молодой царівни, яка перевершує царицю II в красі. Молода падчерка має першість за багатьма параметрами, тому царицею II приймається рішення про знищення суперниці. Текстова інформація про стосунки персонажів першої групи займає приблизно четверту частину обсягу казки, ще дві чверті оповідання присвячені опису життя царівни в теремі у семи богатирів, а остання чверть – пошукам і порятунку царівни королевичем Єлисеєм. Додаткові кількісні показники вказують на важливість сцен, пов'язаних із перебуванням царівни в лісових хоромах, тому їм необхідно приділити особливу увагу.

Поверхневий інформаційний шар, що описує перебування героїні в лісовому теремі у семи богатирів, презентує детальну ілюстрацію етикету і норм поведінки, безпосередньо пов'язаних, на думку Л. Беленицького [436], із *аристократизмом*. У царівни відчувається твердо засвоєне знання станового

етикету, оскільки аристократизм як норма поведінки визначає її внутрішній світ і реакцію на дії оточуючих людей: це елегантність рухів, швидка оцінка інтер'єру приміщення – ошатна світлиця, лавки під килимами, стіл під святими образами, – і його відповідності певним становим стандартам, власна акуратність і вміння порядкувати у оселі, відсутність неробства і лінощів.

Як представниця аристократії, царівна уникає порушення рамок етикету, зберігаючи коректність, ввічливість і респектабельність; відповідаючи на прохання семи богатирів з'явитися, витримує належний час і виходить до господарів тільки після їх обіцянки прийняти дівчину-красуню як «милу сестрицю» [492, с. 638] – етикет дотримується нею точно і беззастережно з метою збереження честі беззахисної дівчини в колі чоловіків. При цьому у неї відсутня запобігливість у будь-якій формі, а тягар особистих проблем, бентежень і життєвих негараздів ховається глибоко всередині душі. Гарні манери і вміння героїні гідно себе поводити викликають належну повагу у чоловіків, тому вони також по-лицарськи строго дотримуються правил етикету. Формальності суворо дотримані, безпека царівни гарантована виконанням настановних програм, що діють у формі жорстких поведінкових меж і канонів етикету, що черговий раз підкреслює приналежність царівни до кола вибраних, яке виконує захисну роль у стосунку до неї особисто. З іншого боку, слово богатирів-воїнів також є гарантією її безпеки; вони пообіцяли, що дівчина буде їм сестрицею, і *чесно* дотримуються своєї обіцянки: царівна залишається дівчиною серед «рум'яних вусанів» [492, с. 638], хоча встояти перед чарівністю ставних, хоробрих воїнів, напевно, було дуже нелегко. Договір дотримується і богатырями, і царівною, регулюючи життя невеликого лісового співтовариства.

У пушкінській казці брати-витязі символізують військову аристократію, яка поважає кодекс особистої честі, доблесті і хоробрості, що зводять виконання власного обов'язку до рангу безумовних переваг, які гарантують захист встановленого богом порядку в ієрархії станового суспільства.

Торкаючись теми усталених взаємин між лісовими братами і царівною, слід все ж згадати, що їх домовленість перебуває на межі, коли богатырі



закохуються в дівчину, що цілком природно, якщо згадати, що царівна – «всіх миліше». Як справжні чоловіки, брати просто не могли не захоплюватися істинною красою, тому, врешті-решт, суто у відповідності до етикету, вони пропонують царівні руку і серце. Це досить скрутний момент для царівни: її наречений Єлисей знаходиться далеко, і на момент розмови не зовсім зрозуміло, чи зуміє він її знайти. Крім того, дівчині не можна повертатися до рідної домівки, де мачуха жадає її смерті, а в теремі у богатирів вона дійсно могла б знайти реальну підтримку і захист, погодившись вийти заміж за будь-кого з братів. Однак, *такий шлюб* став би очевидним мезальянсом для царівни, у якої є наречений з відповідним соціальним статусом. Утім, навіть і не це є найвагомішою перешкодою у вирішенні посталої питання, а та обставина, що героїня *вірна* своєму нареченому, і ця *вірність*, як і вірність її матері, є основою духовного світу царівни і базовим осердям у її стосунках із чоловіками. Тому відповідь дівчини категорична і рішуча: «Я наречена». Для всіх учасників цієї сцени більше не залишається приводів для непорозуміння і недомовленості: кожен висловився гранично відверто, зберігаючи взаємоповагу і особисту гідність; делікатну ситуацію повністю вичерпано.

Безсумнівно, аристократизм поведінки і міжособистісних стосунків посідає центральне положення у ціннісній системі героїв, які поважають особисту честь, гідність, хоробрість і відповідальне ставлення до виконання обов'язку; їм притаманне розуміння свого місця в сім'ї і соціальній ієрархії, що підкреслюється жорстким суспільно-становим розмежуванням; тому ними підтримується відповідний спосіб життя у поєднанні з коректним ставленням до специфічної системи цінностей, орієнтованої на самовдосконалення, самореалізацію і демонстрацію особистих переваг; в цілому це і є вираз аристократизму як «ідеалу, в основі якого початкова і об'єктивна предзаданість особистої гідності та соціальної значущості людини», – вказується у Філософській енциклопедії [484, т. 1, с. 169].

Найпоказовішими носіями аристократичної свідомості, що притаманні для такого типу людей, є: дотримання станової дистанції представника вищого

товариства, піднесення людини як особистості і мірила цінностей існуючого світу, прагнення до досягнення якомога більш піднесених станів душі, збереження і примноження духовних цінностей, оскільки увага аристократа фіксується на естетичній красі (природи, людини, матеріальних об'єктів); у представника аристократичного суспільства наявні вишукані манери, ввічливість, тактовність, уважність до представників своєї спільноти і стриманість у проявах емоцій. Усе це повною мірою стосується і невеликої аристократичної лісової спільноти.

На жаль підвищена увага чоловіків до царівни стає відомою для мачухи, що спричиняє в неї чергову хвилю ненависті до пасербиці. Далі в казковій оповіді простує найбільша за обсягом сцена, яка пов'язана з приходом злиденної черниці, агресивним реагуванням пса Соколка на її появу, смертю героїні через отруєне яблуко; це кульмінаційний момент, розташований у тексті за принципом золотого перетину.

Варто виділити декілька рівнів можливого трактування даної серії епізодів. Перший поверхневий інформаційний шар вказує на наявність реального отруєння як способу знищення осіб, що перебувають у немилості, бо яблуко «напоєно було отрутою» [492, с. 643]. Очевидно, що реалізація скарань на смерть відбувається відпрацьованим способом за допомогою власних підлеглих, серед яких Чорнавка виділяється як цілком самостійна фігура. Другий рівень трактування – містичний: за допомогою яблука стара черниця накладає закляття на царівну. У зв'язку з цим слід виділити неминучі асоціації, які виникають під час пояснення використання саме яблука в епізоді отруєння. Яблуко асоціюється із жіночим началом: воно росте у садах Гесперид і Фреї; вважається, що яблуневим гілкам притаманна магічна і хтонічна сила, тому вони присутні в атрибутіці Артеміді, Немезиді і Діані; яблуко як символ любові і бажання присвячували Венері. Але в яблуці також можуть бути сконцентровані омана і смерть, не дивно, що саме яблуко запропонував змії-спокусник Єві відповідно до біблійної легенди. У давнину вважали, що за допомогою яблука можна

чарівним чином впливати на жінку і її тіло, на цьому базувався один з видів дієвої магії.

Епізод поховання царівни слугує вказівкою на те, що із зазначеного моменту царівна стає «мертвою» у прямому і переносному значенні – як дівчина, що не розкрила природу своєї жіночої сутності. Символіка «мертвої» царівни має настільки велике значення, що навіть виноситься у заголовок казки, вказуючи тим самим на даний епізод як ключовий, наділений потаємним сенсом і прихованим символізмом.

Додаткові деталі аналізованого епізоду допомагають виявити його вагомий прихований контекст: черниця називає героїню «дитятко дівчина» [492, с. 641], підкреслюючи її невинність і мінімально виражений (або ж повністю відсутній) інтерес до осіб протилежної статі. У промові старшого з братів при похованні царівни відчувається не тільки гіркота про смерть «сестриці», а й жаль, що прекрасна діва не змогла повною мірою розкрити та реалізувати себе як жінка; тому через незатребуваність духовного і фізичного (жіночого) потенціалу царівна так і залишилася «дитятко дівчиною».

Аналіз подій цього фрагменту призводить до логічного висновку, що смерть царівни є покаранням за відмову богатырям. У цьому розрізі один із аспектів розуміння назви казки може бути витлумачений у такий спосіб: царівна «мертва», позаяк відмовила у взаємності люблячим її чоловікам і замість близького реального щастя готова до нескінченності (у казці це інтерпретується буквально: «Не дісталася нікому, / Тільки труні») чекати свого принца на білому коні (королевича Єлисея), який неспішно її шукає протягом тривалого часу. Єдине можливе виправдання для царівни в цій ситуації – дотримання нею аристократичної честі і гордості: вона висватана за королевича і через свою стану приналежність не може обрати за чоловіка богатыря, що стало б мезальянсом для дівчини царської крові.

У цілому за допомогою образу молодого царівни вводиться художній опис психологічного комплексу фригідності «снігової королеви» у дівчини, байдужої до чоловіків або з причин природного характеру, або через існування строгих

суспільних табу, або деяких інформаційних бар'єрів, які використовуються з певною соціальною та виховною метою. Напередодні шлюбу ці табу і бар'єри стають реальною проблемою для недосвідченої в усіх стосунках нареченої, яка в буквальному розумінні слова *не відає* про майбутній новий досвід спільного проживання з чоловіком, тоді як гарна поінформованість чоловіків у плані майбутніх шлюбних відносин не викликає сумнівів.

Підсумуємо основні пункти сюжетної основи «Казки про мертву царівну»:

1) напередодні шлюбу царівна-цнотливиця потрапляє *до лісу* і живе певний час *в чоловічому товаристві воїнів-богатирів*;

2) вони виголошують царівні відверту пропозицію, але отримують відмову: відповідь дівчини, що вона є *нареченою*, ясно вказує на її *незнання* щодо істинних причин її перебування в лісовому теремі;

3) відразу після цього з'являється *черниця* в якості певного куратора-наглядача із контролюючими функціями, якому доводиться зафіксувати відсутність прогресу в справі готовності нареченої до шлюбу – перебування царівни в стані невідання і незмінність її статусу «дитятко дівчини»;

4) це тягне за собою формальну (у фігуральному плані) констатацію смерті дівчини;

5) у результаті королевичеві-нареченому, який теж незмінно зберігає вірність довго відсутній царівні, доводиться самотійно вирішувати проблему, пробуджуючи у нареченій жінку.

Таким чином, у казкознавстві вперше представлений синтезований психотип особистості персонажів пушкінської казки, який базується на: непорушній вірності, як духовного осердя, у королевича Єлисея, цариці I, царівни; жіночої фригідності у молодій царівни і її повній протилежності – велелюбності як характерної риси поведінки – у царя; ревнощів до краси суперниць і прагненні до першості у цариці II; аристократичному кодексі поведінки у сімох богатирів і царівни; чесності у низки персонажів – чарівного дзеркальця і богатирів. В цілому це вказує на стійку, стабільну модель взаємин чоловічих і жіночих персонажів в аналізованій казці.

Існує додатковий рівень інтерпретації епізоду з яблучком, нерозривно пов'язаний із ідеєю про інсталювану ініціативну містерію.

Необхідність фіксації особливої уваги на сцені ініціативі підкріплюється вагомою думкою М. Еліаде, який стверджує, що вся структура чарівних казок повністю базується на містеріальних діях, які можна відслідкувати через певну «систему обрядів» або ж «позаісторичну архетипову поведінку психіки» у казкових персонажів [507, с. 193]. Автор вважає, що чарівна казка цілком «зводиться, по суті, до сценарію ініціативі: тут зустрічаються випробування, характерні для ритуалів ініціативі <...>, сходження в пекло або вознесення на небо, смерть або воскресіння <...>, одруження з царською донькою» [507, с. 198]. Далі тій самій думці надається глибина і витонченість: «можна сказати, що казка повторює, на іншому рівні і іншими засобами, сценарій ініціативі, що слугує прикладом. Казка продовжує “ініціативу” на рівні уявного. Вона сприймається як розвага лише в деміфологізованій свідомості і, зокрема, в свідомості сучасної людини. У глибинній же психіці сценарій ініціативі не втрачають серйозності <...>. Не віддаючи собі в цьому звіту, вважаючи, що вона розважається і відволікається від реальності, сучасна людина все ще продовжує користуватися уявною ініціативію, що міститься в казках» [507, с. 199]. У зв'язку з цим логічно виникає припущення про сучасне пролонговане активне функціонування чарівної казки як діючого «ритуалу ініціативі», який спонукає до «відродження “випробувань ініціативі”» [507, с. 199].

Наскільки нам відомо, до теперішнього часу ще не виділені *ініціативні містерії* з чіткою фіксацією *архетипу* як їх ядра (і їх відповідної символіки) у пушкінських казках, тож спробуємо заповнити цю прогалину.

Першим чином необхідно деталізувати форму та етапи ініціативної містерії з пушкінської казки. Усі казкові герої поділяються на групи, пов'язані між собою декількома проміжними персонажами. Персонажі з першої групи демонструють психотипи людей та моделі їх поведінки у буденно-побутовому житті. Персонажі з другої групи, які мешкають у лісі, відносяться до іншого світу і відмінної від звичної для інших дійових осіб реальності. У багатьох казках і

міфах ліс постає незвичайним чудовим місцем, в якому герой або героїня знаходять друзів чи ворогів, набувають незвичайних здібностей у поневіряннях в лісовій гушавині, наполегливо шукають шляхи повернення до людського світу. Часто ліс виявляється священним, уособлюючи особливий світ, в якому герой намагається знайти розгадку якоїсь таємниці.

Більш глибоке розуміння розкривається у тлумаченні лісу як образу-символу, який, на думку Дж. Купера, уособлює «місце ініціації, невідомих небезпек і темряви. Увійти в темний або зачарований ліс – означає перехід, коли душа зустрічається з чимось згубним і невідомим; область смерті», «відхід у ліс – це символічна смерть перед відродженням в процесі ініціації» [464, с. 178]. Таким чином, у казкових системах ліс позначає особливе місце, де знаходиться паралельний світ із співіснуванням темряви і світла, живуть незвичайні сутності, зустрічаються духи і т. ін.

Специфічність саме *такого* лісового світу підтверджується текстом Казки про мертву царівну. Чорнавка відводить царівну в ліс напередодні весілля, тому що молода героїня досягла певного порогу зрілості. Перед початком сімейного життя дівчина повинна пройти якийсь (імовірно шаманський) ритуал посвяти. Про початок ініціації, зазвичай, не попереджали, тому царівна «до смерті злякалася» [492, с. 636]; до тих, кого готували до посвячення, застосовувалися певні потування: наприклад, Чорнавка царівну «не пов'язала» [492, с. 637]. У реальному житті людина просто зникла на деякий час зі звичного кола спілкування.

Людина, що проходить ініціацію, повинна самостійно вийти з темряви до світла і знайти власну стежку у світ позамежного (царівна «йшла та йшла / І на терем набрела» [492, с. 637]). На кордоні між світлом і темрявою, які алегорично сприймаються у якості реального світу і світу духів, мандрівницю зустрічає пес Соколко. Символіка образу собаки розгалужена, але її основне значення все ж таки відповідає варті, в даному випадку – вартовому між світами світла і темряви.

У пушкінському творі лише троє персонажів мають власні імена, що підкреслює їх виняткову важливість для смислового розуміння казки: це

Чорнавка – провідник для неофіта, Соколко – вартовий між світами, Єлисей – імовірно шаман, який раніше витримав ініціацію. На відміну від інших дійових осіб дані персонажі діють самостійно і незалежно, за необхідності можуть чинити нестандартно і непересічно: Чорнавка царівну відпускає, Соколко намагається вберегти героїню від смертельної небезпеки і навіть ковтає отруєне яблуко, щоб вказати богатирям на причину її смерті, Єлисей – єдиний, хто вирушає шукати зниклу дівчину. Решта героїв, що уведені до канви твору під іменами загальними, виступають репрезентаторами звичайних людей, які нічим не відрізняються від типових представників суспільства.

Лісовий терем, на який випадково натрапила царівна, символізує місце ініціації і одночасно представляє образ-символ фізичного тіла, оскільки у теремі-тілі постійно присутня і вміло господарює лише дівчина-душа, а богатирі з'являються епізодично. Кожен вхід і вихід царівни з терема детально зображується як ритуальний зі згадуванням окремих деталей: пес, ганок, кільце, двері, кімната, віконце, прядиво і те ж саме, але в зворотному порядку. Зазначені деталі використовуються лише під час опису дій царівни, богатирі з'являються і зникають раптово, без деталізації їх переміщення.

Якщо будинок асоціюється із фізичним тілом, то вхід і вихід із дому аналогічний потраплянню (входу і виходу) у позатілесний стан тонкої субстанції душі; при цьому від душі вимагається точне знання всіх деталей будинку (порога, двері, дверного кільця і т. ін.) та їх потаємні назви, щоб безпечно вийти і, головним чином, знайти дорогу назад саме у своє тіло за тими самими уже відомими іменами його окремих частин. У цілому детальний опис терема царівни пояснює мету введення докладного опису входу героїні до терема і виходу з нього, відповідаючи ритуалу посвячувального процесу з етапами роз'єднання і возз'єднання. Душа людини, що проходить посвяту, входить у трансцендентальний стан, підключається до духовних першовитоків Великої Матері, *пряде нитку* долі у сакральному континуумі. У цей час з'являється злиденна черниця з костуром, а *патерик або костур* – символ сакрального

вчення або знання як єдиної опори людини в земному житті, який просувається в герметичному пізнанні.

У образі черниці втілений якийсь посланець від духовних сил, що приносить мудрість тому, хто цього посланця чекає і шукає: з'явилася несподівано і також несподівано «вклонилася і зникла» [492, с. 642]. Її чорний колір відповідає богу Гермесу: він – провідник між світами живих і мертвих, а саме в царство смерті вирушає душа померлої царівни після зустрічі з черницею і отримує певний *дар* у вигляді яблучка – сакрального плоду знання і пізнання істинного вчення, його цілісності і єдності. Початкове сакральне знання давалося відразу цілком і повністю, що відображено у символіці золотого яблучка з насінням. Яблучко – плід вчення і знання – привабливе, спокусливе, манливе, тому неможливо опиратися великій спокусі його скуштувати.

Але яблуко також є плодом спокушання Адама і Єви, а яблуко у роті означає гріхопадіння, воно – заборонений плід, який несе смерть. Як результат, в аналізованій сцені виникають і стрімко наростають сигнали тривоги: Соколко все більше і більше проявляє занепокоєння в якості вартового, намагаючись перешкодити обміну між черницею і царівною, і це сприймається як дивний і незвичний симптом для них обох.

Активну протидію пса можна пояснити тим, що «у фізичній і духовній реальності вартові перешкоджають мандрівникові зайти надто далеко, йти занадто швидко, зустріти або побачити більше, ніж він здатний витримати в окультному або езотеричному знанні», – стверджує Дж. Купер [464, с. 256]. І дійсно, поспіх губить царівну, і розвиток подій пішов за неприйнятним сценарієм: царівна «не стерпіла» [492, с. 642]. Результат поспішних дій недосвідченого неофіта описується докладно і детально на відміну від фізичної смерті її матері і мачухи, про які сухо і небагатослівно констатується: 1) «на обід померла» [492, с. 634], 2) «туга взяла і цариця померла» [492, с. 646]. Але це вказівка про смерть фізичну, а у випадку з царівною спостерігається поетапність в описі події, вплив якого починається із цієї сцени і поширюється на наступний



епізод похорону. У двох епізодах, імовірно, описується картина спонтанного виходу душі з тіла.

Автор точно вказує на діючу тонку субстанцію в цій процедурі – «Раптом вона, моя душа» [492, с. 643], при цьому стан фізичного тіла відповідає клінічній смерті, хоча саме тіло не піддається розпаду і напрочуд добре зберігається протягом невизначено тривалого часу, тому введено вказівку на перебування царівни в якомусь дивному *сні*. Символіка труни, в якому лежить царівна, відповідає образу тіла, застиглого в нерухомій статиці, а спокій є подобою смерті.

Стосовно символічної інтерпретації нори з поміщеною труною царівни необхідно відзначити, що нора (або «порожня гора» [492, с. 643], тобто печера) – це «жіночий принцип, лоно Матері-Землі», «щось жіноче, заховане і закрите», це також «внутрішнє езотеричне знання», «місце ініціації і другого народження», коли «смерть передує відродженню і просвітлінню», – вказує Дж. Купер [464, с. 245]. Символіка дій нареченого в печері досить прозора: Єлисей зумів відродити наречену після смерті і разом з тим пробудити в «мертвій» царівну жінку.

Таким чином, у пушкінській казці можна констатувати наявність давньої містерії із зображенням певних етапів, їх послідовність представлена в такому вигляді:

1) початок шляху: Єлисей «вирушає в дорогу / За красунею-душею» [492, с. 637].

2) На середньому відтинку шляху герой зустрічається з труднощами, тяжкість подолання яких виражена через ритуальний плач. Герой робить спробу розпитати про проходження шляху, однак це виявляється марним, оскільки профани не знають, а посвячені у таїну зберігають обітницю мовчання. Герой шукає душу-наречену за допомогою небесних світил і стихій, звернення до яких представлено у вигляді якихось ритуалів із регламентованими діями, отримує точні відповіді і чіткі орієнтири для подальших пошуків і знаходить красуню-душу.

3) На фінальному етапі шляху герой стикається з новою проблемою: душа знаходиться в кришталевій труні, тобто в ув'язненні. За допомогою кристалу вводиться образ красивої, але застиглої фізичної матерії, яка з величезною тяжкістю піддається змінам. Отже, зоряна душа полонена кришталевою темницею, але, на щастя, знаходиться герой, який розбиває кришталеву труну, і царівна оживає.

У такій формі представлена реалізація зоряної містерії, суть якої – в єднанні божественної душі з матеріальним фізичним тілом; тому і смерть була ініціаційною, ритуальною, щоб безсмертна душа могла втілитися в земному тілі. Очевидно, що зміст не лише аналізованої пушкінської, але і будь-якої чарівної казки «є жахаюче серйозним: він полягає у переході через символічну смерть і відродженні від незнання і незрілості до духовного змушніння», – підкреслює М. Еліаде [507, с. 198].

У казці О. Пушкіна успішні пошуки «нареченим» своєї «нареченої» успішно закінчуються ритуальним весіллям (ієрогамією) як найдавнішим символом воз'єднання тіла і душі. Для нашого дослідження важливо підкреслити, що чарівна казка, можливо, є якоюсь універсальною, легко впізнаваною і адаптивною формою ініціаційного ритуалу, переданого предками в спадок сучасній людині; з його допомогою «ми починаємо розуміти, що “ініціація” співіснує з життям людства, <...> незалежно від того, якими словами користуються для передачі цього досвіду», – вважає М. Еліаде [507, с. 199].

Деякі з порушених аспектів ініціаційної містерії вимагають заглиблення в специфічну область, умовно позначену як *Чоловічий будинок*, введений в казку в алегоричній формі якогось *терема в лісовій гущавині*: це специфічного роду співтовариство або соціальний інститут, детально досліджений видатним вченим В. Проппом ( «Історичні корені чарівної казки» [489]). Він зазначав, що до часу одруження юнаки йшли з рідної домівки, жили мовби комунами в спеціально побудованих будинках, званих «будинками чоловіків», і були об'єднані в союз [489, с. 203–204]; їх часто називали братами.

У чоловічих будинках важливу роль грала жінка або «сестриця». Причини, в результаті яких вона потрапляла до лісових братів, могли бути різними; проте зазвичай всі напасті дівчини закінчувалися з моменту її появи в будинку, де ставлення до неї – підкреслено шанобливе. Потрібно відзначити ймовірність появи замість дівчини літньої жінки, літнього чоловіка, молодого хлопця. У кожному разі лісове братство вибудовувало з новачком особливого роду стосунки, вигідні для обох сторін: новенький брав на себе виконання обов'язків з домашнього благоустрою, а брати-богатирі займалися постачанням харчів та інших матеріальних благ. Саме тому в пушкінській казці старший із богатирів скрупульозно перераховує можливі варіанти взаємин між господарями і невідомим новачком в їхньому теремі, щоб відразу встановити статус прибулого. Царівна, дотримуючись даного ритуалу, відгукується тільки після того, як старший пообіцяв, що дівчина стане для них «сестрицею».

В. Пропп зазначає, що перебування «сестриці» в чоловічому домі завжди було тимчасовим, і часто стосунки між нею і «братами» виходили за формальні рамки, приймаючи форму позашлюбного зв'язку з одним із чоловіків; при цьому ініціатива виходила від чоловіків, пропозиція робилася відкрито і відразу усіма братами, але силоміць дівчину ніколи не примушували. У пушкінській казці також описана подібна ситуація.

В подальшому розвитку сюжету виділяються три ключових епізоди, пов'язані з царівною – смерть (тимчасова), воскресіння, шлюб – і складові етапи посвячувального ритуалу в статус «сестриці»; В. Пропп наполягає, що «тимчасова смерть <...> є одна з характерних і постійних ознак обряду посвячення» [489, с. 216]. Суть полягає в тому, що в реальному житті «сестриця» рано чи пізно залишала великий будинок, щоб влаштувати сімейне життя. Однак чоловічий будинок був специфічним місцем, для збереження його таємниць «сестриця» повинна була пройти особливий обряд, який гарантує нерозголошення секретів за межами цієї своєрідної комуни.

Для проведення обряду тимчасової смерті використовувалися різні засоби, але одним з найпоширеніших було отруєння. Для отямлення було досить

струснути тіло, що і виконує королевич Єлисей: «об труну <...> вдарився всією силою» [492, с. 646]. Тільки після проведення містеріальних дійств витікає шлюб героїні в якості кінцевого етапу посвячувальної традиції. Дивною є та акуратність, точність і лаконічність форми римованої казки, в яку геній О. Пушкіна обрав великий і різноплановий зміст, пов'язаний з етапами обряду посвячення, що дозволило виділити розглянуту тему із загальної оповіді.

Використання мотиву чоловічого будинку допомагає пояснити причину введення семи богатирів в назву казки, але при цьому не обґрунтовує необхідність згадки мертвої царівни на першому місці в тій самій назві. Особливо підкреслимо, що царівна представлена унікальним персонажем, який має два народження і одні похорони, будучи, таким чином, *двічі народженою, тою, що пройшла поріг смерті*. Про фізичне народження героїні вказується на початку розповіді: «Ось на святвечір, у ніч / Бог дає цариці дочку» [492, с. 634]. Святвечір відзначається двічі напередодні православного Різдва і Хрещення. Прив'язка народження царівни до цих свят є авторською підказкою та вказівкою на галасливі і веселі свята з 7 по 19 січня, що є відлунням стародавніх Сатурналій, які проводяться в пам'ять про Saturnia regna – владу Сатурна в період зимового сонцестояння.

Спочатку Сатурн був богом землеробства, але шанувався також в іпостасі бога смерті – з цією додатковою функцією були пов'язані сатурніанські містерії. У аналізованій казці царівну ховають в печері, але підземелля або печера якраз і втілюють символіку особливого місця, в якому розгортається містерійне дійство. Важливим моментом містерії було проходження через смерть, що декорувалося як похорон ініційованої людини в труні. Відповідно ключовий комплекс дій посвячувального процесу містив у собі смерть неофіта, закладення до труни і похорон. У казці в описі похорону царівни дотримані всі необхідні деталі: героїня «мертва», але її смерть схожа на безпробудний сон, її ховають «з молитвою святою», брати творять «обряд сумний» [492, с. 643]. При проведенні даного обряду героїню фактично підключають до сили владики Сатурна згідно

до існуючого у той час культу мертвих; пробудження героїні від смертельного сну якраз і є її другим (або духовним) народженням.

Королевич Єлисей також бере безсумнівну участь в містеріальному дійстві: він робить сходження в світ смерті (Сатурна), а царство мертвих позначається через образи-символи печери, сумної імлі, кришталевої труни, мертвої нареченої, сплячої вічним сном. Єлисей усією силою оживляє царівну і виводить її з печери в світ живих. Ініціація закінчується вдало, тому слідкує весілля в якості образу-символу єднання просвітленої душі і тіла. Окремо слід відзначити звукову відповідність кореня *кор-* в позначенні статусу Єлисея з латинськими словами *cronos* (час, Сатурн) і *cornix* (віщий птах ворон, атрибут Сатурна в якості бога часу і смерті), тому королівський статус Єлисея можна витлумачити як доказ його приналежності до служителів культу Сатурна.

Друга казка про півника [492, с. 647– 652] є, мабуть, найбільш драматичним і трагічним твором, який цілком доречно було б назвати антиказкою, оскільки традиційній казковій оповіді з очікуваним щасливим кінцем для позитивного героя і прогнозованим покаранням для негативного персонажа протиставляється зображення гнітюче-похмурих реалій життя з присутністю безособово-масової смерті. Через свою знеособленість смерть нівелює і унеможлиблює відплату по заслугі будь-кому, але служить своєрідним трагічним барометром жахів і кошмарів, які агресивно проникають в людське існування.

До когорти ординарних казкових персонажів належать двоє синів царя Дадона, воєводи, численна рать; соціальна номенклатура представлена царем Дадоном і Шамаханською царицею; персонажами, наділеними магичними властивостями, є звіздар і золотий півник.

Головний герой, цар Дадон, є втіленням посереднього – без персоніфікації через портретну схожість з лідером конкретної країни – образу володаря і носія певних якостей, бо будь-який керівник держави стикається з такими ж проблемами, з якими мав справу казковий герой, який володів характеристиками управлінця високого рівня. Іноді такий правитель може, подібно Дадонові,

проявляти тенденцію до царювання «лежачи на боці» [492, с. 648], тобто до пасивності або ж просто лінощів, оскільки, лінь, безумовно, властива цьому персонажу. Але цілком допустима й інша інтерпретація казкового девізу «Царюй, лежачи на боці!» [492, с. 648] в якості особливо ефективної форми правління з функціонуванням добре налагодженого державного механізму, діючого подібно до точного годинника і тому не потребуючого постійного втручання керівника в справи держави.

В аналізованому творі представлений не просто безособовий «цар» з Казки про мертву царівну, але укрупнений образ «государя» і «батька народу», тобто доброго і вмілого правителя. Він «славний», «грізний», рішучий і вольовий володар, з юних років завоював пошану і повагу, оскільки вмів приймати ефективні дієві рішення («наносив образи сміливо» [492, с. 647]), гостро переживає невдачі при реалізації планів. Унаслідок природного процесу фізичного старіння цар приймає рішення відійти від державного управління, в результаті чого у нього починають накопичуватися серйозні проблеми державного масштабу.

Особливо відзначимо зовнішній інформаційний шар казки, в якому опис стабільно суворого часу життя представлено в формі перманентних конфліктів суміжних держав між собою за право існування; тому царю Дадону, подібно до будь-якого дбайливого правителя типової держави епохи загальної ворожнечі, *доводиться* утримувати численну армію.

Постійна загроза нескінченних ворожих нападів, що завдають великої шкоди життєво важливим сферам існування, тримає в безперервній напрузі і страху населення. Реаліями життя є вже не поодинокі вбивства, описувані в Казці про мертву царівну, а масові жорстокі побоїща, що призводять не лише до знищення регулярних армій, а й простого населення на територіях ворогуючих сторін. Жінок зазвичай чекала сумна доля їх переможених чоловіків, можливо тому в казці згадується про єдиного жіночого персонажа – Шамаханську царицю.

Існування держави при постійній загрозі військових зіткнень вимагає зміцнення обороноздатності країни і захисту кордонів. Країна з надійною

системою оповіщення про небезпеку нападу має гарантовану перевагу перед можливим супротивником. У казці важливість даної ідеї проілюстрована за допомогою введення образу «вірного сторожа» – півника на спиці в якості символу військової пильності і цілодобової, ефективної, надійної сторожової системи.

Функція золотого півника як чарівного талісмана ще не пояснює другу роль цього персонажа, відповідно до якої він є генератором і носієм посиленої чоловічої потенції. Дана «півняча» функція була детально проаналізована в літературознавчих дослідженнях М. Алексеєва, що дослідив популярну в останній чверті XVIII ст. повість Ф. Клінгера «Історія про Золотого Півня». Головний персонаж повісті представлений Півнем – таким собі перетвореним принцем, що діє як надзвичайно фривольний і жінколюбний чоловік [433]. Дивним чином головний персонаж повісті збігається з інтерпретацією пушкінської казки, в якій золотий півник грає роль магічного талісмана і сексуального символу.

Основна відмінність даного твору від інших пушкінських казок лежить в прояві *артистизму* і *естетизму* як рівня свідомості казкових героїв. Дійсно, артист, естет має п'янку ефектну зовнішність, зачаровує промовою, захоплює грацією рухів, фокусує увагу на власній персоні, щоб зіграти міні-виставу для залучення в свою гру замороженого глядача.

У загальних рисах це дає ключ до розуміння образу Шамаханської цариці. Її дійство починається з першого руху: «Раптом намет відкрився...» – ось вона, відкрита завіса на сцені для показу добре продуманої вистави, в якому бере участь прекрасна діва. Яскравість героїні настільки чарівна, що цар забув про смерть синів. Під гіпнозом її краси, чарівності і манер цар миттєво втрачає голову від пристрасті, проти волі залучений в гру красуні за її *власними* правилами, тому що вона без слів зуміла підкорити воїна і відвести його в свій намет-театр-сцену-магічне дійство.

Цар Дадон безумовно перебуває під всебічним впливом чарівниці, яка до того ж «не боїться <...> гріха» [492, с. 651]. Герой з *першого погляду закохується*

в Шамаханську царицю і не лише він: сивий мудрець також миттєво підпадає під вплив її чар, що стає причиною виникнення конфлікту *в любовному трикутнику*, який робить великий вплив на особисті пріоритети і державні інтереси у двох впливових чоловіків і друзів, оскільки мудрець двічі згадується як «друг» і «старий друг» царя.

Чарівлива краса героїні стає причиною розбрату чоловіків за право володіння її носійкою; а позаяк Шамаханська цариця не зробила жодної спроби зупинити благородних мужів в їх шаленій суперечці, то є підстави для припущення, що вона цілеспрямовано провокувала обох чоловіків на конфлікт. Таким чином, характерною рисою жіночої поведінки в казці є провокативна роль прекрасної дами в загостренні почуття ревності і суперництва у чоловіків за право володіння собою.

Підведення перших підсумків показує, що одна жінка занапастила дві армії з їх ватажками – синами Дадона, мудреця і самого государя за причиною того, що у чоловіків раптом настає затьмарення розуму від палкого кохання до дівчини, яка притягувала трагічну смерть до всіх учасників драми. Чарівний півник також зникає, тож система стеження і охорони, підпорядкована жерцеві-мудрецеві, автоматично руйнується з убивством жерця. У такій ситуації обезголовлена і знекровлена держава фактично перестає існувати.

У цілому аналіз пушкінської казки дозволяє конкретизувати наступний синтезований психотип особистості: у чоловіків спостерігається підвищений рівень агресивності, задерикуватості, фривольності і маскулінності, тобто те, що можна позначити, як «півнячі» характеристики; при цьому чоловіки демонструють відмінні якості умілих управлінців аж до найвищого державного рангу. Жінка представлена надзвичайно красивою і артистичною, викликає любов і захоплення з першого погляду, яка проявляє свідоме прагнення сконцентрувати чоловічу увагу винятково на своїй персоні. Вона стимулює і провокує прояв у чоловіків почуття ревності і суперництва за виключне право володіння собою за законом найсильнішого.



Наступний інформаційний шар твору пов'язаний з унікальним персонажем – мудрецем, звіздарем, скопцем. До нього як до верховного жерця виявляють виняткову повагу, турбуючи тільки в разі крайньої необхідності, при цьому гонець звертається «з поклоном». Як звіздар даний персонаж представляє науку свого часу; як мудрець він зосереджує духовну владу і панує над жрецьким станом; однак додаткова характеристика даного персонажа як *скопця* вимагає окремого дослідження.

Образ скопця нерозривно пов'язаний з образом золотого півника, утворюючи двоєдність. У Казці про півника жорстока реальність і необхідність відстоювати життя у масштабних битвах зводять до нульового рівня доблесті окремого воїна і раті взагалі, проте звеличує фігуру жерця, здатного силою інтелекту та магічного мистецтва замінити цілу армію; в цьому світлі колективний персонаж *скопець-півник* стає більш ніж актуальним.

У цій парі ведучим є півник, що підтверджується і назвою казки, обраною за принципом відповідності назви літературного твору його базовій ідеї та / або основного персонажу; при цьому в назві не згаданий скопець, цар Дадон або Шамаханська цариця. Казковий наратив повністю вибудовується навколо золотого півника, тому для правильної інтерпретації його образу необхідно проаналізувати багатозначність символіки цього птаха.

Півень – солярний птах, першим зустрічає ранкове світило і в цій якості часто використовується як атрибут сонячних богів. Але зображення півня також застосовується як хтонічний образ в атрибутиці підземних богів під час здійснення похоронних церемоній з метою убезпечення від злих духів. Для позначення солярних якостей бога в зображенні півнячого персонажа превалювали світлі відтінки оперення, тоді як чорна масть птиці пов'язувалася з підземним царством. В енциклопедії «Міфи народів світу» вказується, що дуальність образу півня пов'язана також з продуктивним аспектом родючості, в цій якості він постає «одним з ключових символів сексуальної потенції» [478, т. II, с. 310]. Крім того, півень на спиці трактувався як божественна еманация і уособлення сили життя, тому його присвячували ряду богів, включаючи Аттіса

як символу весняної родючості, що є важливим для нашого дослідження. Згідно з міфом Аттіс повинен був дотримуватися цілібату як вартовий храму богині Кібели, але за любов до німфи був покараний Кібелою, що наслала на нього божевілья, під час якого юнак оскопив себе і в подальшому загинув. Міф про улюбленця богині Аттіса дає поштовх до трактування образів півня і скопця в потрібному напрямку: півень – це божественний атрибут, що символізує тілесну пристрасть і чоловічу потенцію, а скопець – образ-символ релігійного подвижництва, відповідно до якого адепт дає обітницю безшлюбності і піддається оскопленню.

Основні характеристики Аттіса вгадуються і в мало окресленому образі скопця: він – жрець якогось стародавнього культу, в якому обожнюється чоловіча сила і захочується войовничість, які обов'язково присутні в якості основних характеристик півня. Жрець оскоплений, позаяк зобов'язаний зберігати вірність Великій Матері, персоніфікованій у богині Кібелі, якій він служить. В якості компенсації за фізичне каліцтво жрець магічним чином може передавати свою невитрачену чоловічу енергію іншій особі, маючи право вимагати за це певну винагороду.

У казці жрець-скопець віддає постарілому Дадонові півника, який символічно втілює затребувані аспекти чоловічої сили і потенції, і отримує за це обіцянку царя виконати першу волю жерця. Його першою волею виявилось бажання володіння Шамаханською дівчиною, що було порушенням обітниці вірності Великій Богині, за це святотатство його вбивають у повній відповідності до міфу про Аттіса, бо він забавив ту, на котру жодним чином не повинен був спокуситися, і розплата настає негайно.

Велике зацікавлення викликає інтригуючий образ Шамаханської цариці – героїні, яка зуміла викликати палке бажання володіння собою у перших осіб держави. Розшифрувати образ допоможе дещо несподівана для казки астрософічна інформація; такий підхід є логічним, оскільки в нашому дослідженні залишилася поза увагою третя спеціалізація мудреця, який визначений в казці ще й як зіздар; тому ключ до розгадки образу Шамаханської

цариці слід шукати на зоряному небі, а тлумачення імені красуні спробуємо знайти за допомогою інформації про її соціальне становище і професійне спрямування.

Відзначимо, що ім'я героїні – Шамаханська – надивовижу співзвучне з іменем блудниці Шамхат з давнього епосу про Гільгамеша. В одному з міфів блудниця Шамхат «перетворює в людину друга Гільгамеша, звіроподібного Енкіду», в цьому образі вбачали зв'язок зі священною блудницею – планетою Венерою або Іштар: «як ранкова зірка Іштар була в Вавилонії богинею війни і часто зображувалася на спині лева. Вечірня ж зірка Іштар якраз і вважалася покровителькою любові і священної проституції. І апокаліптична Вавилонська блудниця, на чолі якої написано слово “Містерія”, сидить на семиголовому звірі, схожому на лева», – вважає Н. Мамуна [474, с. 82–83].

У світлі нашого герменевтичного аналізу слід зазначити, що звіздарі стародавнього Сходу створили свого часу унікальну систему літочислення на основі астрономічних і астрологічних описів Венери. Культ Венери вважається таким же давнім, як культу Сонця і Місяця. У проаналізованій вище Казці про мертву царівну королевич Єлисей спілкується з Сонцем, Місяцем і стихіями, тоді як цариця II – з дзеркальцем, яке безпосередньо співставляється з символікою планети Венера, має астрологічний знак у формі кола над ручкою: таке дзеркальце є обов'язковим атрибутом незрівнянної богині краси і любові. У той самий час у давнину Велика Богиня була і володаркою Містерій; зовсім не випадково в епосі про Гільгамеша з'являється і блудниця Шамхат як одна з проєкцій богині Іштар-Венери, що вважалася покровителькою не лише любові і закоханих, але і священної проституції, а також містерій; в образі Шамаханської цариці пунктирно відзначені ті ж риси, що і у героїні древнього епосу. У пушкінській казці можна знайти вказівки на присутність Венери ранкової і вечірньої. Венера вечірня алегорично співвідноситься з Шамаханською дівчиною, яка займається сакральною проституцією і провадить богемний спосіб життя; Венера ранкова представлена загальним войовничим, агресивним фоном казки, посиленням додатковою текстовою конкретикою: словом «схід» – саме на

сході спостерігається Венера ранкова до сходу сонця – вжито в оповіданні чотири рази.

В аналізованому творі тісний зв'язок з Венерою простежується і в тому, що сцена першої появи Шамаханської цариці вводиться в оповідання в точній відповідності з пропорціями золотого перетину тексту і припадає на такі слова: «Шамаханська цариця, / Вся сяючи, як зоря, / Тихо зустріла царя» [492, с. 650]. Число пропорції золотого перетину – 1,6, а це дзеркальне відображення числа 61, що становить цикл в 61 венеріанський рік. У древніх народів Венера-Афродита називалася «золотою»: таке визначення одночасно вважалося її божественним атрибутом, бо вважалося, що всі належні богині речі також були золотими. *Золотий* півник із заголовка казки безумовно пов'язаний з «багатозлатною» Венерою в якості її характерного символу через атрибут-визначення; крім того, існують зображення богині, поруч з якою знаходиться півник.

Потай присутній містеріальний підтекст казкового сюжету містить ту ж подвійність символіки, що притаманна самій Венері: підступна богиня війни, розбрату і агресії, але також і бажана, добродійна богиня любові і краси і, одночасно, покровителька Таїнств. У казковому тексті простежується наступний загальний порядок проходження містеріальних рівнів: 1) неофіт їде на схід; 2) піднімається в гори, де знаходиться відокремлене місце ініціаційних містерій; 3) приносяться жертви Великій Богині; 4) з'являється та, що уособлює Венеру; 5) інші етапи дійства відбуваються в наметі в оргіастичній формі, докладний опис якої опущено, але констатується: Дадон «зачарований, захоплений»; 6) неофіт, який проходить ініціацію, повертається додому з дівчиною молодою; 7) ритуально вбиває верховного жерця; 8) дівиця сміється сакральним сміхом; 9) на останньому етапі передбачається урочистий в'їзд ініційованої людини – царя Дадона – на колісниці в столицю, нове воцаріння і подальше успішне царювання.

У пушкінській казці, однак, новопосвячений робить неприпустиму помилку, яка в кінцевому рахунку позбавляє його всіх належних нагород і навіть життя: він сміється у відповідь Шамаханській цариці, за що негайно прослідувало покарання – півник «кльонув у темряву» [492, с. 652]. Цар Дадон

вмирає, дівчина і та сила, носієм якої вона була, зникають. Раніше півник закликав царя до ініціації, і він же покарав за неякісне проходження ініціації, що призвело до руйнування магічного зв'язку з Великою Богинею.

Третя казка про царя Салтана [492, с. 606–629] являє собою посправжньому чарівну казку з численними, зачаровуючими розмахом фантазії чудесами, які з легкістю відбуваються не в загадковому лісі або малодоступних горах, а в буденному житті, буквально за місцем проживання персонажів; ця маневреність у поєднанні з доступністю і швидкістю реалізації незвичайних бажань вражає уяву і створює неповторну привабливість оповідного малюнка, властивого винятково цій казці.

Система ординарних персонажів казки включає трьох сестричок – ткалю, кухарку і майбутню царицю, тридцяти трьох богатирів на чолі з дядьком Чорномором, гостей-моряків, бояр, гінців. Соціально значущі персонажі представлені бабою Бабарихою, царем Салтаном, князем Гвидоном. Персонажі, наділені магічними властивостями, – царівна Лебідь, шуліка, білка.

У аналізованій казці характерними властивостями персонажів на рівні розвинутої свідомості є *інтуїція*, яка визначається в Філософському словнику як «здатність прямого, нічим не опосередкованого осягнення істини» [484, т. 2, с. 140]. Інтуїт подібний до антени, що чутливо вловлює найменші імпульси з навколишнього світу, йому дано передбачати і передчувати невиявлені події, ще приховані десь в глибинах майбутнього; зворотним боком інтуїтивності може бути наявність у людини нервового напруження і як наслідок – лякливості, страху, смутку.

Спостерігаємо багаточисленні прояви інтуїції у персонажів Казки про Салтана: навдивовижу вчасно три сестриці заводять розмову про можливість заміжжя у присутності потенційного нареченого, який, зі свого боку, чує всю розмову в потрібний для нього час і в потрібному місці; при цьому самим чутливим інтуїтом виявляється третя сестриця, що зуміла передбачити те, що батьющі-царю виявилось найбільш потрібним – син-богатир. Дуже вчасно царевич, вийшовши з бочки, вирішує пізно ввечері біля моря шукати дичини і

одночасно врятувати царівну Лебідь замість того, щоб лягти спати і зайнятися пошуками їжі вранці. Передчуваючи можливий хід подій, царівна Лебідь влаштовує магичні «розборки» з шулікою коло берега безіменного безлюдного острова, надаючи царевичу можливість врятувати себе і таким чином познайомитися з майбутньою дружиною. Та й надалі даний персонаж завжди, на диво, вчасно з'являється перед Гвідомом в той момент, коли йому щось життєво необхідно.

Чудово працює інтуїція у ткалі, кухарки і свахи баби Бабарихи. Кожного разу, коли моряки вирушають від Гвидона до Салтана для спілкування з царем, три жінки завжди виявляються на місці, щоб вчасно перешкодити реалізації наміру Салтана відвідати чудовий острів і неминуче зустрітися з сином, передчуваючи якимось чином, що незнайомий для них князь Гвидон може зруйнувати їх контроль над царем. При цьому, як за помахом чарівної палички, вони детально описують дива про білочку, тридцяти трьох богатирів, прекрасну царівну. Слід відзначити велику різницю між описами див ткалею, кухаркою, Бабарихою і корабельниками: три жінки відтворюють дані про дивини на інтуїтивному рівні, тоді як функція моряків полягає в акуратному підтвердженні *на власні очі* побачених об'єктів, вони є точними і неупередженими очевидцями і свідками реально існуючих феноменів.

Для казкових персонажів є типовим *дивуватися диву* і прагнути *мати диво* для демонстрації гостям. Сам князь кілька разів оприлюднює бажання мати диво. Цар Салтан постійно торкається теми чудес в своїх розмовах з корабельниками, та й втручання ткалі, кухарки, Бабарихи в чоловічі розмови також спровоковане бажанням «перевершити» один одного в знанні нового дива або цікавини.

У аналізованій казці стосунки між чоловічими і жіночими персонажами грабуються на основі верховенства жінки і повного підпорядкування їй чоловіка: лідером сім'ї, безсумнівно, є дружина, мати, сестра, сваха, зовиця тощо. Але до одруження чоловік самовільний і самостійний: так, Салтан без ради і згоди матері Бабарихи одружується на тій, чия мова йому «полюбилася». Відразу після весілля жінки «тишком» беруть владу над чоловіками,

підпорядковуючи їх волю і потураючи їм у виконанні бажань. Підпорядкованість Салтана матері і родичкам очевидна і не потребує доказів, бо він, безумовно, знаходиться під повним впливом жінок в сім'ї.

Взаємини чоловіків в казці – батька і сина – теплі і приязні: у сина в розлуці з батьком – смуток, батько без сина також з сумною думою. Стосунки жінок між собою далекі від ідеальних навіть між близькими родичками: ткаля і кухарка «зляться», «плачуть» від злості і «заздять» [492, с. 607] більш щасливій долі молодшої сестри, яка зуміла вигідно вийти заміж і народити диво-дитину. Це є причиною наклепу на первістка молодої цариці і стає достатньою підставою, щоб видалити щасливицю з палацу, використовуючи анонімки, інтриги і плітки. Так, для дискредитації цариці влаштовується жіноча змова і здійснюється фальсифікація кореспонденції з метою перехопити гінця з радісною звісткою про народження сина.

У казці представлені прості звичаї у чоловіків (Салтан справляє нужду «позаду паркану» [492, с. 607]), але вишукані у жінок (велична царівна Лебідь). Слід визнати, що героям казки притаманна любов до рясного багатого застілля і схильність до побутового пияцтва, що неодноразово зафіксовано текстуально.

Безумовним гріхом, змальованим у казці, є злочинство: для збереження княжого майна – білочки з золотими горішками – виставляється варта з дяком для обліку коштовностей, постійного суворого контролю і запобігання можливого злочинства, тому в звіті царю Салтану моряки одногolosно підтверджують, що «слуги білку стережуть» [492, с. 617]; поміж тим, у двох проаналізованих вище пушкінських казках факти злочинства відсутні. Заздрісні і ревниві до чужих успіхів ткаля, кухарка і баба Бабариха наказують «обікрасти» [492, с. 608] гінця, тобто вкрасти грамоту з його суми.

В цілому герої пушкінського твору ініціативні й винахідливі, виникаючі проблеми вирішують швидко і ефективно, прийняті рішення реалізують невідкладно і негайно. Так, цар Салтан пізно ввечері почув розмову трьох дівчат, «того ж вечора повінчався» [492, с. 607], а потім ще був бенкет з численними гостями, після чого молода цариця завагітніла – всі події відбуваються протягом

одного вечора. Так само швидко одружується і Гвидон: запевнивши Лебідь в намірі одружитися, швидко просить благословення у матінки, після чого «не довго збирався» [492, с. 624], обвінчався і став приплоду чекати. Царівна Лебідь зуміла за ніч спорудити пишне місто на пустельному острові і просунути Гвидона як його правителя, за один день надала місту якісну охорону (тридцять три богатирі з Чорномором) і стабільне фінансове забезпечення (білочка з золотими горішками), кілька разів моментально виконувала прохання князя про подорожі.

З тексту стає очевидним, що населення живе безбідно і заможнo, без будь-яких побутових проблем; існує добре налагоджена торгівля (проілюстровано частими приїздами купців-моряків). Дана казка, можливо, єдина, в якій виявляється вирішеною одвічна проблема життєзабезпечення людини якісним житлом («скрізь палати» [492, с. 617]), харчуванням (кухарка готова приготувати бенкет «на весь хрещений світ» [492, с. 606]) і одягом (ткаля може наткати будь-яку кількість полотна).

Забезпечене і сите життя в царстві Салтана викликає заздрість у сусідів, які бажають використовувати за своїми намірами матеріальні багатства заможної суміжної держави, тому Салтанові доводиться багато воювати; стверджується про наявність у Салтана та Гвидона війська і флоту на додаток до того, що княжу столицю охороняють незвичайні тридцять три богатира; існує добре налагоджена система збору інформації через торговців-моряків. Моряки не можуть проїхати повз острова Гвидона без звіту про себе і про свої дії перед правителем – їх просто зобов'язують до цього.

У той же час царство Салтана для моряків – рідна, «бажана» і «знайома» країна, де їх не змушують причалювати під загрозою гармат, і вони негайно наносять візит царю Салтану за його першим покликом. Всі моряки різні, проте кожного разу в звітах перед царем вони демонструють з точністю до найдрібніших деталей структуроване знання всього, що було побачено в князівстві Гвидона; це характеризує об'єктивність і цілісність їх звітів. У казці обсяг інформації, пов'язаний з розповіддю про гостей-моряків, дуже великий –



більше 11 сторінок із загальних 23, що становить половину казкового тексту; фактично, середня частина казки повністю присвячена гостям, їх приїздам та від'їздам. І сам Гвидон є регулярним гостем у Салтана, лише інкогніто, таємно дізнаючись про новини і становище речей в будинку батька, про плани своїх родичок.

Ключовими мотивами казкового сюжету, що утворюють неповторний розповідний візерунок пушкінського твору, є: 1) одруження Салтана, 2) народження і дорослішання Гвидона, 3) виконання ним важких завдань.

*Одруження Салтана.* Всі епізоди, об'єднані тематикою одруження Салтана, можна розділити на кілька підпунктів: а) обіцянка дівчиці народити богатиря, б) шлюб дівчини з царем, в) народження сина. Відповідно до звичних казкових канонів звістка про народження нетипової дитини має прийти ззовні від незвичайного персонажа (віщунки, пророчиці і т. ін.), але в Казці про Салтана звістка озвучується матір'ю майбутнього богатиря, що об'єднує в одній особі пророчицю, майбутню королеву і матір героя, що свідчить про її неординарність.

Молода цариця, швидше за все, є представницею якогось місячного культу. Вона з сестрами *пряде* «пізно ввечері» [492, с. 606], що разом із зазначенням на жіночу роботу символізує процес прибування або убування місяця: прибуває в обсязі скачування в клубки, подібно до форми місяця, готова пряжа, і убуває, як і місяць, до повного зникнення, вихідна вовняна сировина. Додатковим аспектом в інтерпретації прядіння є його розгляд як процесу творення подальшої долі прядь, які під час роботи пророкують, подібно до трьох грецьких мойр, передбачаючи все, що станеться з ними в подальшому; формування нитки кожною сестричкою одночасно надає якусь конкретну форму головним подіям в їх майбутньому і визначає ключові життєві віхи та орієнтири – стати ткалею або кухаркою, народити богатиря; але право вибору залишається за царем, про *його* перевагу сестри-пряді не знають. Через приналежність молодиці до місячного культу молоді одружуються вночі, тому і зачаття майбутнього сина також доводиться на ніч; а згодом цариця з сином буде плисти в бочці вночі, коли «У синьому небі зірки блищать» [492, с. 609].

*Народження героя.* Відповідно до власного пророцтва молода цариця народжує сина зростом «в аршин» [492, с. 607], після чого настає черговий етап у розвитку сюжету, мета якого – довести приналежність новонародженого до богатирів; цей етап включає наступні проміжні кроки: а) вилучення матері з немовлям з дому чоловіка, б) швидке зростання немовляти, в) здійснення подвигу героєм, г) затвердження його на князівство.

Отже, мати з немовлям садять в бочку. Очевидно, що молодицю з дитиною прирікають на смерть, але з якихось дивних міркувань бочку дбайливо «засмолили» [492, с. 608], щоб вода не завдала шкоди людям, що знаходяться всередині. Така невідповідність вказує на присутність яскраво вираженого *знаку смерті* під час вирушання у Путь, що дає підставу для висновку про початок ініціаційного процесу, який являє собою відправлення в містичну Путь в бочці по Окіяну з попереднім наміром приректи його учасників на смерть, який у дійсності є наміром привести до уявної смерті або імітації смерті, оскільки бочку ретельно смолять, що свідчить про реальну турботу про мандрівників.

Мотив швидкого росту дитини «не щодня, а щогодини» [492, с. 609] вивчався В. Проппом в роботі «Мотив чудесного народження» [487, с. 205–240], в якій вчений переконливо доводить, що швидке зростання дитини в казках пов'язане виникненням біди. У пушкінській казці бідною є необхідність позбавлення з ув'язнення матері та дитини, а швидке зростання героя відбувається тому, що «він – *поверненець*» і «народжується вдруге» [487, с. 238], в якості дорослої особи зі збереженою пам'яттю про минулі втілення. Наявність подібного мотиву неодмінно «є ознакою героя. Він народжується для порятунку і визволення» [487, с. 237].

Йдучи за своїм покликанням, герой негайно береться за благородну справу свого звільнення. Після першого подвигу – власного порятунку з ув'язнення – уже природним є очікування його подальших героїчних дій. Знаючи, що герой – воїн-богатыр, вже не дивує вміння царевича змайструвати лук зі стрілою і вбити лиходія-шуліку, після чого врятована Лебідь вимовляє сакральні слова *рятівник і визволитель*: «Ти, царевичу, мій рятівник, / Мій могутній визволитель» [492, с.

610]. І тільки після звершення подвигу герой стає князем-правителем, якого супроводжує «пишний двір» [492, с. 611] – неодмінний атрибут знатної, пануючої особи; його нарікають ім'ям Гвидон. Дані мотиви – від ув'язнення в бочці до вибору імені – представляють обов'язкові етапи ініціації героя, що хронологічно укладаються в три дні, ім'янаречення вказує на фінал містерії. Те, що своє ім'я присвячений отримує на місці ініціації, а не вдома, означає якісно новий період його духовного зростання: смерть всього, що було в старому житті, і початок нового життя з новим ім'ям і в новому вигляді.

*Діва з немовлям.* Слід окремо розглянути здвоєний образ матері і її дитини в казці – «І цариця над дитиною, / Як орлиця над орлятком» [492, с. 607]: безсумнівно, це хвилюючий і зворушливий образ-символ всепоглинаючого щастя і безмежної ніжності материнства; проте крім буквальної інтерпретації даний образ містить в собі і містичний підтекст. Згідно до авторитетної думки В. Проппа, «порівняльне вивчення <...> мотиву [видалення немовляти. – Т. В.] по світовому фольклору показує дуже ясну закономірність: на воду спускаються майбутні вожді своїх народів» [487, с. 274]. Те, що ці люди пройшли через обряд проходження води, служить підтвердженням сакральності, величі і правомірності їх царської влади. «Проходження крізь воду є не лише початком царського шляху, воно є умовою воцаріння. <...> Царювати міг лише той, хто пройшов крізь цей обряд», – вважає В. Пропп [487, с. 275]. Саме ця процедура, що перетворилася пізніше в усталений звичай посвяти видатних особистостей, досить докладно описана в пушкінському творі.

Епізод ініціації царевича-немовляти і присутність молодої цариці при ньому несе чітко окреслену символіку Діви з немовлям або ж Божественного немовляти. Н. Мамуна, зокрема, стверджує, що «міфологема *передвічного немовляти* характерна саме для більш ранньої, а не пізньої ментальності» людства [474, с. 34]. *Немовля* – це найдавніший архетип, властивий білій людській расі. У ньому в концентрованому стані вже є минуле, сьогодення і майбутнє, а саме немовля є посередником, сполучною ланкою між розрізненими частинами єдиного цілого Природи. Досліджуваний архетип символізує

паростки майбутнього розвитку, притаманні кожній людині. Посвячених, які пройшли подібний обряд і як новонароджені отримали нове ім'я, так і називали – «немовля», «дитя», «невинний», тому «немовля» є символом людини, яка пройшла обряд ініціації, подібно до того, як у давньогрецькій міфології називали немовлям Гермеса, вказуючи тим самим на його функцію куратора містерій. З цієї точки зору стає зрозумілою символіка образу царственного «немовляти» – майбутнього Гвидона – як посвяченого у пушкінській казці, в такому випадку царівна Лебідь сприймається вже не дівчиною в пташиному обрисі, а таким собі ієрофантом, що супроводжує і патрує свого підопічного – Гвидона.

*Дорослішання героя.* Наступний казковий мотив пов'язаний з вихованням героя, в ньому можна виділити такі пункти: 1) воєнні навички князя, 2) виконання ним важких завдань, 3) одруження.

Гвидон стає князем *на острові*, що підкреслює ізолюваність нового місця проживання ініційованого героя від усього світу. Не викликає сумнівів наявність у героя добре відпрацьованих військових навичок, умінь і майстерності. Навіть якщо керуватись тим, що він провів в бочці всього лише добу і рік в цей період «по годинах» (тобто рік за годину), то йому вже має бути на момент оповідання приблизно 24 роки – не ніжна дитина, а дорослий чоловік. Але навіть дорослому було б важко, майже неможливо без попередньої фізичної підготовки виконати те, що робить в казці новонароджене дитя: відламує дубовий сук і робить з нього лук. Дуб є особливо міцним деревом, тому тільки істинний богатир може зламати дубовий сук голими руками, а вмiле виготовлення лука вказує на професіоналізм воїна.

Наступною дією стає полювання як ілюстрації кастової поведінки воїна царської крові. І подальший порятунок царівни Лебідь відбувається не завдяки нестримному польоту авторської фантазії або звивинам примхливого казкового сюжету, а через професійні дії героя, який вбиває шуліку якраз в критичний момент атаки. Далі слід ключовий момент всієї сцени: шуліка «кров пролив» [492, с. 610], що і було доказом дій сталого воїна, який до того ж, як зазначалося вище, – вождь, а не дитя, що недавно народилося, недосвідчене і вразливе в усіх

відношеннях; тому природною виглядає послідовність всіх його дій в поєднанні з об'єктом порятунку – дівиці, а не старця або дитини.

У цілому це ще раз підтверджує те, що дитя-царевич або князь Гвидон стає ініційованою людиною, тому в назві казки в переліку ключових титульних персонажів найбільше виділений саме цей герой з відповідними барвистими епітетами: «Казка про царя Салтана, про сина його славного і могутнього богатиря князя Гвидона Салтановича і про прекрасну царівну Лебідь», тоді як два інших персонажа всього лише згадані. Отже, увага навмисно фокусується на князеві Гвидоні як посвяченого і носія військового духу, мужності, доблесті, мудрості правителя. У такому випадку необхідність епізодів, що описують таємне перебування Гвидона в царських палатах Салтана, природним чином пояснюється виконанням героєм важких завдань, що відповідні до його нового статусу і підтверджують даний статус. До таких завдань належать пошуки білочки з ялиною, тридцяти трьох богатирів з дядьком Чорномором, дивовижної царівни.

Таємничий, манливий і інтригуючий образ царівни Лебідь символізує жіночу красу, любов, щедрість; Лебідь в казці подарувала Гвидонові багато благ: місто, князювання, білку, витязів і навіть себе. Символізм птаха-лебедя об'єднує дві стихійні сили – повітря і води: якщо в Казці про мертву царівну незнайомою територією, граничною до місця проживання людини, був ліс, в Казці про півника – гори, то в Казці про Салтана символіка лісу і гір витісняється символом моря-окияна, з яким нерозривно пов'язана стихія повітря як перехідної зони між водою і небом; відповідно, Лебідь – це діва-медіатор, представник верхнього і нижнього світів.

У якості птаха життя, що вказує на сонячні божества, які є благодійниками людей, Лебідь визнається символом небесних сил і Венери-Афродіти, тому у неї, як у богині планети Венери, виблискує зірка «у лобі» [492, с. 622]. Символіка *коси* («Місяць під косою блищить» [492, с. 622]) являє магічну і чаруючу силу, під косою – *місяць* як речник головного атрибуту Цариці Небес: він є циклічністю ритму часу, символом постійного оновлення, родючості і магічної

сили. При цьому місяць «блищить», а від героїні виразно струменить світло, що асоціюється і з сонячним, і з місячним світилами. Сонце і місяць уособлюють дуальність світових начал у безперервній зміні полярності денного і нічного циклів, але в неухильному русі до єдності, хоча їх світло і контрастне за своєю природою; при цьому світло і темрява, представляючи два аспекти Великої Матері, символізують творення і руйнування. Отже, світлоносна царівна-лебедушка є незвичною носійкою контрастних сил дня і ночі, а те, що від неї виходить світло, свідчить про наділення надприродною духовною силою, здатною як до творення, так і до руйнування. Порівняння мови красуні-царівни з дзюрчанням річки як традиційної метафори красномовства зрозуміле без додаткових коментарів.

Асоціативно-символічний ряд *лебідь, зірка, місяць, світло, величава, мова* вводить незмінні атрибути Великої Матері, богині Венери як носіїв світла дня і ночі і, одночасно, таємних знань: «Лебідь – це символ ініційованих в Містерії, а також символ божественної влади, яка є праотцем світу», – підкреслює Н. Мамуна [474, с. 315]. Той самий образ лебеді використовується для позначення душі, мандруючої небом у образі птаха. Цю душу-дівичку, як і в попередніх казках, шукає герой, щоб одружитися і, тим самим, здійснити останній етап вищих містерій – об'єднати початки трисвіту в символічному шлюбному союзі. Подібний союз є алегорією фізичної і духовної зрілості героя; отже, містеріальний шлюб представляє ту ж ініціацію, після якої посвячений стає богом, могутнім чарівником, містиком і т. ін.

Образ Гвидона як стрільця із лука на початку казки вводить військову міфологему *лука зі стрілою*, що позначає чоловічий принцип стріли в поєднанні з бінарним символом лука. У воїнів лук асоціюється із силою волі, що переміщує до мети чоловічий символ – стрілу, тому стрільба з лука символізує дії, наслідки яких неможливо ліквідувати: в пушкінській казці такою дією стало вторгнення Гвидона в життя Лебеді і зворотний вплив царівни на життя воїна. Взаємовплив їх шляхів владно тягне за собою події, що вимагають особливого контролю з боку даних героїв.

Якщо в образі Лебеді втілена Венера, то в образі лучника та ідеального воїна розпізнається бог війни Арес, він же – Марс-стрілець, поруч з яким обов'язково присутня шуліка в якості його незмінного атрибута. Психотип людей, що мають марсіанську природу, – палкі, зі швидкими змінами настрою, вогняні за складом свого характеру, динамічні у виконанні своїх дій і реалізації намірів: і саме такі характеристики – у князя Гвидона.

Відповідно до античної міфології від шлюбу Афродіти і Ареса народилася дочка Гармонія. В точній відповідності з цим в фіналі казки також спостерігається загальна гармонія: щасливий Гвидон з дружиною чекає батька; відбувається возз'єднання колишньої пари Салтан – мати Гвидона; кривдників (кухарку, ткалю, Бабариху) карають м'яко, виславши додому і заборонивши брати участь у веселому святі життя; Салтан на власні очі переконався в професіоналізмі сина в якості князя-правителя; і, нарешті, очікується «приплід» у молодій парі князь Гвидон – княгиня Лебідь. Всі задоволені і щасливі, бо в житті героїв настала справедливість, і почався період врівноваженості в результаті заспокійливого впливу гармонії.

Отже, в результаті проведених досліджень стає можливим визначення синтезованого психотипу особистості, характерного тільки для персонажів Казки про Салтана. Психотип особистості включає яскраві спалахи гніву або схильність до підвищеної розлюченості у героїв, але зі швидким заспокоєнням; у персонажів є в наявності смуток-туга в якості загального психоемоційного фону; безвільний чоловік знаходиться під диктатом жінок-родичок; показова заздрість і ревності до успіхів більш щасливих членів сім'ї, любов до дів і чудес. На жаль, в казці відзначені такі негативні соціальні явища, як пияцтво, злодійство, інтриги, клепаки. Казковий сюжет вибудовується на розлученні чоловіка і дружини з дитиною в результаті злих клепок родичів; але, врешті-решт, роз'єднана сім'я благополучно возз'єднується, зло карається, настає період гармонії у сімейних стосунках.

Найбільш точною підставою для виявлення особливостей четвертої пушкінської Казки про рибака і рибку [492, с. 629–634] може служити

примітивізм повсякденного життя і реалізм зображення непоказних, обділених природними талантами персонажів, контрастних в своїх бажаннях і прагненнях. Якщо злегка замалювати присутність в казці незвичайної золотої рибки, то складається картина панування невгамовних амбіцій у одного персонажа і лінивих дурощів у іншого; у зв'язку з очевидною типовістю даних характеристик у героїв оповідь обмежується прогнозовано короткими тимчасовими рамками. Казка вибудована за кумулятивним принципом.

Система ординарних персонажів у творі включає старого-рибалку, його дружину – стару прялю, бояр, дворян, варту, народ; соціальна номенклатура не згадується; персонаж, наділений магічними властивостями, представлений золотою рибкою.

Короткий і простий зачин казки вказує на крайню бідність сімейної пари – старого й баби, в творі відсутні власні імена персонажів – настільки вони невиразні і безбарвні. Будь-яких зусиль з поліпшення умов життя головні герої не вживають через надзвичайну лінь і небажання обтяжувати себе турботами побутового характеру. Діти у них відсутні.

Для далеких від ідеальних взаємин старого і старої характерні грубість, хамство, лайка, глузування і кпини. Дружина і чоловік постійно сваряться одне з одним, відсутні сцени їх привітного і ласкавого спілкування. Погіршення взаємин в родині особливо сильно проявляється в ситуації опали старого, що не має можливості відстоювати свої інтереси. Старого, що є жертвою сварливої дружини, дійсно слід пожаліти; проте часом і він не поступається дружині у скандалах, глузливо жартуючи над нею. Подружжя критикує один одного з приводу і без нього, і, врешті-решт, доведення чоловіка або дружини сварками до озлоблення стає для кожного задоволенням для душі. В цілому в цих суперечках старий є певним донором: він віддає енергію старій, яка таким способом квітне за рахунок чоловіка.

Волею долі і божим провидінням в сірому житті старого-рибалки відбувається несподівана подія: золота рибка, в якій розпізнається фігура певного благодійника у скрутній ситуації, готова відплатити добром або



відкупитися за свою свободу. Старого вражає вже сам факт вторгнення чуда в безвість його непоказного існування, тому «не наважився <...> взяти з неї викуп» [492, с. 630] і відпустив без будь-яких зобов'язань, але через власну дурість він розкриває дивовижний секрет старій.

Далі казковий сюжет вибудовується за кумулятивним принципом – за допомогою опису наростаючих бажань крикливої старої, яка має намір повною мірою використувати щасливий шанс, що випав на долю старого. Стара хоче: 1) отримати нове корито, хату, 2) стати стовповою дворянкою і вільною царицею, 3) досягти статусу морської володарки. Перші три бажання героїні (корито – хата – стовпова дворянка) слідуєть без перерви в один і той же день: стара несподівано для себе самої *домоглася здійснення* нездійснених раніше бажань і ненаситно хоче випробувати більше і більше. Бажання стати вільною царицею і морською володаркою слідуєть з перервою в два тижні; покарання старої відбувається в день озвучування нею останнього бажання; таким чином, вся казка хронологічно вміщається в один місяць, представляючи найкоротший казковий твір О. Пушкіна.

Приділимо більше уваги аналізу намірів старої, на які витрачається чарівна сила матеріальної реалізації золотої рибки. Побажання корита і хати стосується матеріального плану, причому ретельний опис всіх деталей хати вказує на існуючий у сімейної пари вельми скромний ідеал заможності. Два наступних замовлення покликані змінити соціальний статус героїні: від чорної селянки до стовпової дворянки і вільної цариці. Зміна вектора бажань старої легко з'ясувати: володіння матеріальними предметами швидко набридає, тому на перший план висувається більш актуальний намір – просування в соціумі за допомогою своєрідного швидкісного ліфта, що підносить героїню на вершину соціальної ієрархії. Нічого лихого в цьому не було б, якби стара мала відповідні для її нового статусу якості і керівницькі навички. Насправді отриманий статус дворянки використовується героїнею для затвердження деспотії над собі подібними.

За такого розвитку подій цілком логічно очікувати появи імпульсу, що базується на намірі героїні досягти статусу цариці в зв'язку з наростанням

бажань, спрямованих на утвердження власної волі і придушення її у оточуючих, підтвердженням чого служить відповідний опис старої як «вільної» та «грізної» цариці. У казці відсутні приклади здійснення героїнею будь-якої активності на користь держави, для розвитку і підтримки життєдіяльності країни, бо стара не вміє виконувати функції великомасштабного правителя; єдиний доступний їй вид діяльності – панування за бенкетним столом – *і це все*. Стара в керівницькому статусі представлена на нульовому рівні внаслідок дефіциту талантів і здібностей, а також небажання особистісного розвитку при великих запитах і надмірній зарозумілості.

Очікуваним і логічним є введення наступного сюжетного ходу, що описує швидке пересичення героїні володінням незаслуженими дарами і чергове бажання: отримати особливий подарунок долі, який міг би дати старій можливість випробувати абсолютно новий вид задоволення, щось незвичайне, що не вписується в звичне життя – на цьому базується бажання стати морською володаркою. Втративши почуття міри стара не бачить також аморальності свого бажання, примушуючи благодійницю-рибку їй прислуговувати, тим самим вона ставить рибку, чоловіка і себе особисто в такі умови, коли вимога героїні перевищує значимість спочатку наданої старим послуги для рибки; отже, подальша співпраця трьох персонажів стає неможливою за умов, що змінилися. Тому у благодійниці-рибки пробуджується здоровий глузд, і вона, нарешті, приймає єдине правильне рішення – повернути дурну стару до початкового рівня життя в старій землянці і з розбитим коритом.

Необхідно відзначити, що, незважаючи на видиму всім активність старої, все-таки старий, а не його дружина є справжнім героєм казки, бо саме він зловив золоту рибку і, найголовніше, відпустив її без викупу, що представляє одну з найважливіших тем казки: рибку відпустили без данини, виявивши тим самим справжнє благородство і *альтруїзм*. На жаль, героя підводить зайва балакучість: про великі чудеса краще мовчати, але рибалка чинить всупереч здоровому глузду, розповівши про «велике диво» [492, с. 630] старій, в свідомості якої повністю відсутнє поняття про альтруїзм. Більш того, через свій жадібний

характер героїня схильна безсовісно користуватися результатами чужої праці, не відчуваючи почуття подяки до того, хто є їх фактичним виробником.

Старий опиняється у вкрай незручному для себе становищі: раніше він відпустив рибку без умов, але під жорстким тиском старої змушений просити благодійницю про щось непритаманне для себе особисто; внаслідок цього у всіх своїх зверненнях йому доводиться принижуватися, набридаючи рибці в *проханнях за іншого*. Зміст першої строфи казки, посиленої чотирма епізодами принижених прохань старого до рибки, становить головну і істотну константу мініатюрної містерії, що базується на *«молінні до Владичиці про милості»*.

Важливо прояснити сутність загадкової золотої рибки. Власне, епітет золотої рибки, а не художній текст в цілому, як в попередніх казках, вже може послужити ключем для правильної інтерпретації чарівного персонажа: рибка, а точніше – зодіакальний знак Риби – є астрологічним будинком царственного Юпітера, який поважався, перш за все, в якості випромінювача світла високодуховної сутності. Юпітер сприймається уособленням благородного і щедрого Бога-Отця, тому в казці рибалка звертається до золотої світлоносої рибки як до дуже високого небесного покровителя – з поклоном і уклінним проханням. Навіть кількість прохань до благодійниці (чотири) збігається з кількістю великих супутників Юпітера, які традиційно сприймаються як представники свити світлоносного володаря.

Навряд чи можна назвати випадковістю високу швидкість піднесення старої по вертикалі влади, якщо не брати до уваги заступництво світлоносої рибки-Юпітера. Однак будучи щедрим, Юпітер також аристократичний і мудрий, що підтверджується його остаточним рішенням повернути стару в її початковий стан: такий поворот подій цілком закономірний.

Таким чином, слід зазначити синтезований психотип особистості в образах старого-альтруїста, деспотично-сварливої баби і щедрої золотої рибки в якості прихильної іпостасі Юпітера.

У п'ятій «Казці про попа і про працівника його Балду» [492, с. 600–604] барвисто й виразно описаний світ крутійства та шахрайства – у всій

різноманітності методів і прийомів, використовуваних розумними спритниками стосовно нерозумних і жадібних простаків. При цьому мається на увазі, що опис представлених шахрайських схем може бути істотно розширено, тому розповідь свідомо обмежується відтворенням трьох шахрайських авантур на основі класичного казкового принципу троїстості.

Ординарні персонажі казки презентовані родиною попа: попадя, попівна, попеня; використовуються також зооморфні персонажі – два зайці, кобила. Балда належить до соціальної номенклатури; чорти – старий Біс, бісеня, інші безособові чорти – є збірним персонажем з чарівними властивостями.

У сюжеті казки простежуються такі лінії взаємодії персонажів: 1) Балда і піп, 2) Балда і члени сім'ї попа, 3) Балда і чорти. Особлива увага акцентується на сценах пошуку і винайму попом працівника, небажання попа гідно оплатити за працю і старанність працівника, виконання працівником важких завдань і отримання розрахунку за надані послуги. Традиційні персонажі з попередніх казок (царі, цариці, царівни і т. ін.) замінюються в даному творі іншими героями – роботодавець і працівник: піп в якості умовної фігури роботодавця і Балда як його найманий працівник.

Характеристики попа чітко прописані на початку казки і згодом вже не змінюються: нерозумний, вузьколобий чоловік – «толоконний лоб» [492, с. 600], що живе в епоху товарно-ринкових відносин. Скупий і жадібний піп хоче, щоб один працівник виконував у нього обов'язки трьох фахівців – «кухаря, конюха та тесляра» [492, с. 600], але за малу плату. Піп не обтяжує себе елементарними підрахунками з приводу обумовленої оплати праці працівника, тому легко попався на пропозицію *дешевих* послуг «за три клацання». Причому навіть така оплата ним розглядається як непосильна, і задовго до закінчення терміну договору піп боїться оплати.

Окремо слід розглянути образ найманого працівника Балди. Дане ім'я пояснюється в тлумачному словнику В. Даля як (1) важкий молот, (2) безглузда людина, (3) лайливе слово [450]. Жодне з цих значень не підходить до опису пушкінського героя: в ньому є хитрість, лукавство, винахідливість,

наполегливість, спритність, активність, сумлінність, старанність і, звичайно ж, величезна фізична сила і безмежна енергія. Але при всіх своїх талантах Балда «йде, <...> не знаючи куди» [492, с. 600], тобто, він – безпутний, людина, що не відає духовного шляху.

У будинку попа Балду, безсумнівно, цікавлять взаємини членів сім'ї, їх слабкості, звички, уподобання, і він вміє прораховувати можливі дивіденди, які на цьому можна заробити, тому свідомо налагоджує особливі відносини з жінками – попадею і попівною, підлаштовуючись під них і догоджаючи їм, щоб в кінцевому рахунку ними ж і керувати. У підсумку «Попадя Балдою не нахвалиться, / Поповна про Балду лише сумує» [492, с. 600], оскільки Балда правильно зрозумів, що потрібно цим жінкам, і в рівній мірі зумів задовольнити обох – і мати, і дочку. В результаті дитина попаді називає його татом, що може означати тільки одне: Балда є батьком дитини попаді (в пушкінських казках вказівки на родинні стосунки слід розуміти тільки в прямому сенсі).

В цілому Балду на законних підставах можна назвати *соціально орієнтованою* особистістю: він здатний відчувати структуру мікросуспільства, в якому живе, принципи, на яких воно вибудовується, вміє коригувати власну поведінку відповідно до соціальної ієрархії, домагаючись особисто для себе досягнення вигідного суспільного становища.

Як не дивно, але піп ігнорує зміни в сім'ї, бо повністю зайнятий собою: він бачить вагомі докази сили Балди, і – як наслідок запізнілого прозріння – турбується про легковажність власного «авось». У цей критичний момент піп здійснює велику помилку, звернувшись за порадою у вирішенні справи про оплату до власної дружини, а не до професіонала, наприклад, адвоката-крутія, який міг би знайти юридичні маневри для можливого уникнення покарання за обман при оплаті праці, обговореної при наймі працівника. І в цьому знову проявляється прагнення попа заощадити на якісних професійних послугах при отриманні поради у важкій справі. Показово, що в усіх відношеннях задоволена Балдою попадя в даній ситуації все-таки віддає перевагу чоловікові, який їй ближче і дорожче, а не чоловікові свого серця, оскільки, вона – навчена життям

жінка, яка прагне зберегти чоловіка-годувальника, і тому готова завдати збиток коханцеві. По суті, вона висуває раціональну ідею, тож у разі невдачі Балди піп на законних підставах міг би його звільнити з займаної посади за професійну непридатність без обумовленої винагороди.

Важке завдання, дане попом Балді, полягає у зборі з чортів податку за три роки. Може здатися дещо дивним і навіть абсурдним те, що піп хоче отримати оброк з одвічних супротивників церкви. Логічніше було б припустити, що в образі чортів в завуальованій формі представлено зовсім інше – якась соціально-економічна сила, інтерпретація якої не вписується в усталені уявлення про бісів. В контексті ринкових відносин антагоністичні персонажі піп / чорти сприймаються в дещо несподіваному ракурсі: якщо піп – роботодавець і підприємець, можливо, представник законних, лояльних до влади економічних спільнот, а Балда – офіційний найманий працівник або службовець, то чорти і біси, чия діяльність виходить за межі, законодавчо дозволені державою, представляють кримінальні структури або, кажучи сучасною мовою, уникаючий своєї публічності тіньовий бізнес. Отже, Балді належить зібрати данину або податок з представників тіньової економіки, яких необхідно попередньо виявити, після чого вилучити у них ніде не врахований прибуток, про який самі чорти в подиві кажуть, що про нього вони «не чули» [492, с. 601].

Для кращого розуміння колективного образу чортів в казці необхідно проаналізувати характер їх взаємин: вони живуть у водній стихії, не люблять, коли море «морщать» [492, с. 601], або біля моря виробляють шум, лякаються дій Балди з мотузкою і палицею, мають багато грошей, які у них майже неможливо відібрати, а Балда – *перший і єдиний*, кому це вдається зробити; чорти відтягують момент видачі грошей різними хитрощами до останньої хвилини. У них є ватажок – старий Біс, який не займається незначними справами, а передоручає їх підручному-родичу. Те, що старий Біс надсилає до Балди свого онука бісеня, якому повністю довіряє, характерне саме для родинного, спільного підприємства. Відповідальні рішення у чортів приймаються колективно.

Балда з усією рішучістю діє проти чортів, використовуючи силові методи для досягнення своєї мети в найкоротші терміни і проявляючи неабиякі здібності в сфері соціальної орієнтації, що демонструється швидким виявленням представників незаконних тіньових структур. При цьому герой застосовує власні знання для вирішення виникаючих питань, показуючи вміння отримувати особисту вигоду через прораховування можливих способів впливу на поведінку суперника.

Герой починає з жорсткого тиску на старого Біса і, не даючи йому отямитися, переходить до особистих погроз, тому з ним змушені рахуватися. В дію вступає підручний – пронириле бісеня, яке намагається нав'язати Балді власні правила гри, які, швидше за все, були заздалегідь обговорені зі старим бісом-ватажком. На перший погляд, це дурні випробування, що не мають раціонального пояснення, спрямовані на *удаване чесне* вирішення конфлікту: 1) оббігти навколо моря, 2) закинути подалі палицю, 3) пронести кобилу півверсти. Під час виконання обидві сторони відчайдушно шахраюють, щоб привласнити перемогу обманним чином; бісеня бреше, тричі обіцяючи Балді «повний оброк», і явно намагається втягнути противника в непотрібне тому змагання, а Балда робить ставку на недосвідченість суперника, хитрістю здобуваючи собі перемогу. На додаток до цього на кожному проміжному етапі герой все більше і більше нагнітає напругу, що в реальності означає різке погіршення справ у чортів. У трьох випробуваннях Балда, на відміну від бісеняти, відчуває себе впевнено і природно: чи не тому автор поміщає чортів в море, щоб показати, що той, хто зможе до них дістатися, стає для них своїм, схожим на них, опиняється у своїй рідній стихії.

Забіг навколо моря важливий з двох причин: по-перше, це своєрідний пробний камінь для обох сторін; по-друге, пропозиція забігу означає прихований виклик з метою визначення меж обізнаності Балди про справжній розмах нелегального бізнесу чортів. Балда ж просто привласнює собі перемогу, записуючи на свій рахунок підсумковий результат – уявне знання таємниці про реальний обсяг моря в якості сфери впливу чортів. І тут Балда явно лукавить.

Але саме в цю брехню вірить бісеня. Перша перемога Балди виявляється важливою в таких аспектах: вона піднімає його авторитет і збиває пиху з бісеняти, раніше впевненого у своїй непереможності.

Друге випробування є ніби ще більш безглуздим, ніж перше, – кинути палицю в якусь мішень, причому в цьому епізоді Балда обходиться без помічників, налякавши бісеня без зайвих клопотів і втрат зі свого боку. Вважаємо, що кидок палицею по мішені показує рівень і висоту влади того, хто кидає. Балда готовий закинути палицю до хмаринки або до неба, іншими словами, його влада, образно кажучи, простягається до самого високого начальства. Бісеня не може накликати на своїх родичів жорсткі репресії і тому поспішно ретирується.

Нарешті, бісеня має намір перейти до третього виду змагань, проте Балда в якості переможця перехоплює ініціативу, диктуючи власні умови – пронести на руках кобилу на певну відстань; дане випробування призводить до принизливої поразки бісеняти, а Балда легко здобуває перемогу, проскакавши на кобилі версту. Слід зазначити, що образ коня (кобили) завжди символізував якусь потужну силу, а вершник на коні представляє сміливця, який цю силу вміє підкоряти, тобто це образ-символ талану або удачі, яка знову виявляється на боці Балди.

Отже, Балда виграє змагання у чортів тричі: в сфері успішної економічної розвідки, демонстрації кордонів свого впливу і влади, в особистому заліку – власної показової міці; використовуючи *такі способи*, Балда впевнено стає переможцем у конкурентній боротьбі з чортами. Після цих безсумнівно вражаючих перемог чорти віддають данину *в повному обсязі*.

У фіналі казки стає очевидним, що страх і переляк характерні не лише для чортів, які перебувають наче б на протилежному боці барикади, але і для попароботодавця, який також боїться Балди. Страх є і у чортів, і у попа, бо Балда в обох варіантах незмінно жорстко вимагає плати без знижок на непередбачувальні обставини.



Перша і очевидна для всіх причина того, що сталося з попом, озвучена Балдою в двох фінальних рядках казки: «Не ганявся б ти, піп, за дешевизною» [492, с. 604]. Попа підвела оманлива дешевизна послуг Балди, які насправді коштували надзвичайно дорого і супроводжувалися втратою здоров'я або навіть життя. Друга причина проглядається в бажанні попа отримати оброк з *чортів*: як видно з пушкінської казки, дари від чортів, а тим паче відібрані поза їхньою волею, – добра не приносять. Озвучуючи пророчі слова «платити зобов'язалися чорти / Мені оброк до моєї смерті» [492, с. 601], піп неминуче накликає на себе немилість чортів, які обов'язково постараються наблизити смерть попа для уникнення необхідності виплачувати йому данину тривалий період часу. Третя причина спливає при алегоричному сприйнятті образів попа і чортів як якихось образів-символів державної та тіньової економіки з неминучим конфліктом їх інтересів, а Балда завжди діє там, де відсутнє правове врегулювання подібних конфліктів.

Інформаційна основа казки допомагає виявити приховано присутній образ бога торгівлі Меркурія: «Як бог прибутку і збагачення, Меркурій, зазвичай, зображувався з гаманом і часто об'єднувався з Фортуною, носив епітет “щасливий”», – вказується в енциклопедії «Міфи народів світу» [478, т. II, с. 140]. Не випадково в середній і фінальній частині аналізованої казки фігурують мішки з грошима в якості символічного аналога гаманця Меркурія.

Вплив Меркурія відчувається в казці постійно, можливо тому в пушкінських героях впізнаються представники сучасного бізнесу. Меркурій є покровителем багатства, торгівлі, прибутку і нерозривно пов'язаних з ними обману, блюзнірства, хитрості, блефу і злочинства. Саме ці якості притаманні в повній мірі героям Казки про попа: хтось із героїв вже багатий, хтось ще тільки мріє розбагатіти без особливих зусиль, але абсолютно всі викручуються, хитрують, обманюють і блефують, щоб урвати свою частку прибутку і багатства.

Ще одна цікава деталь, що пов'язана з Меркурієм-Гермесом, простежується в народженні божественного немовляти Балди. У стародавньому світі немовлятами називали посвячених, які після проходження ініціаційних

містерій мовби народжувалися заново. Тому трійчастий поєдинок-конкуренція-змагання між Балдою (батьком дитини) і бісеням (цілком можливо, що він представляє трохи доросліше дитя Балди, що проходить навчання у свого батька), що займає половину текстового обсягу казки, слід трактувати як форму специфічного посвячення в таїнства містерій Меркурія.

Необхідно відзначити істотний вплив Меркурія і на зоряне небо, де він розмістив сузір'я *Зайця*. У такому контексті дещо інакше сприймається символіка двох зайців Балди, оскільки через цей образ-символ простежується зоряна асоціація з Меркурієм. А те, що Балда називає зайчика «братіку мій коханий» [492, с. 602], недвозначно вказує на його спорідненість з богом Меркурієм. Чи не тому бісеня так дивно відреагував на прояв ніжності Балди в ставленні до зайчика («злякався», «зовсім присмирів» [492, с. 602]), що побачив в цьому надання якоїсь допомоги Балді від самого бога комерції.

У пушкінській казці піп і Балда представляють двоєдиний образ-символ, в якому піп уособлює щось земне (тіло і фізичні потреби тіла), а Балда – нематеріальне, духовне і містичне (душа і її потреби). Душа-Балда так жорстко поводить з тілом-попом тому, що непросвітлене тіло нерозумне за замовчуванням, бажаючи лише матеріального і не розуміючи при цьому, що розплачуватися доведеться енергією душі. Обдурити природу неможливо: в тексті чітко вказано, що Балда «їсть за чотирьох, працює за сімох» [492, с. 600], тобто підрядившись на три роботи, фактично працює на семи. Він повинен на решту неоплачені чотири роботи десь вишукати енергію і, природно, ця енергія береться у господаря-донора. Розплата з тілом-попом неминуха у разі повного вичерпання його ресурсів, коли накопичилися переляк, страх, тривога і тривала нервова напруга, і вони останніми вибуховими хвилями-ударами починають бити по головному мозку.

Таким чином, в аналізованій казці синтезований психотип особистості базується на стабільній парі полярних образів-символів дурного, жадібного простака і розумного, жорсткого шахрая-халамидника-пройдисвіта. Для тих, хто знаходиться під впливом Меркурія, характерне шахрайство, крутість і

блефування. Сімейні стосунки героїв приймають форму адюльтеру: попадає має любовну інтрижку з Балдою, обманюючи чоловіка, причому Балда одночасно перебуває в близьких стосунках і з попадею, і з попівною. Виявлено герменевтичний (містеріальний) архетип *«спокуса»* і сюжетно-тематичні моделі *«договір дорожче життя»*, *«злато або гроші в обмін на життя»*, *«простак - шахрай»*, *«блеф»*, *«адюльтер»*.

В цілому на підставі нашого дослідження можна позначити такі узагальнені висновки:

1. Від часу свого виникнення казкознавство значно просунулось у розумінні виникнення та еволюції казки, розробці теоретичної платформи казки як жанру, її дефініції, типологічних особливостей, характерних рис.

2. Розвитку казкознавства сприяли прискіпливі дослідження багатьох талановитих учених XIX–XXI ст., значення, важливість і своєчасність котрих важко переоцінити. Не викликає сумнівів той факт, що проведенні наукові дослідження слугують орієнтиром для кожного нового покоління літературознавців, забезпечуючи наслідування традиції і у XXI ст.

3. За допомогою герменевтики художнього тексту пушкінських казок виділено п'ять сюжетних моделей і п'ять специфічних моделей взаємин між чоловічими і жіночими персонажами, які базуються на синтезованому психотипі особистості героїв. Окремо слід відзначити містерії, що відрізняються за характером і формою: через смерть і воскресіння в підземеллі, за допомогою подорожі в гори і подальшого поєдинку з головним жерцем, через народження з первозданних вод, через моління до вищої сутності, оволодіння силою злата. Сукупність сюжетної моделі, моделі стосунків персонажів і особливої форми містерії становить герменевтичну парадигму, представлену у п'яти варіантах (відповідно до кількості проаналізованих пушкінських казок).

## SECTION 5. HISTORY OF UKRAINIAN LITERATURE

DOI: 10.46299/ISG.2023.MONO.PED.1.5.1

**5.1 The role of interdisciplinary research in the formation of methodology of Ukrainian fairy tale science**

Actually, Ukrainian folkloristics of the first half of the 19th century based on ethnographic research, avoiding the limitation of its subject to the field of poetic creativity. While recording the fairy tale, the ethnographers tried to record the folk speech, the worldview, and the people's idea of themselves through the story. Mykola Sumtsov wrote about the dying/disappearance of certain folklore narratives that many of the dead genres had signs of an idealized future (utopia). The overwhelming number of those everyday forms and moral concepts that disappeared from the life of more cultured peoples died not because they did not meet the highest criterion of good, or did not satisfy the interests and needs of the majority who lived in these conditions. However, because they did not withstand struggle (competition) with other household types and genres with which they had to compete [595, p. 1-2]. In the life of the people, cultural relics both from the time of the scientist and to this day stand independently of each other, forming heterogeneous and different time fragments of antiquity. In his articles, M. Sumtsov suggests not to divide cultural relics according to known rubrics: mythical, historical-literary, comparative-ethnographic, or to divide them according to their formal similarity to rites and customs. Each phenomenon of cultural remains has its place and deserves a separate study as a local phenomenon.

Based on the works of folklorists of the 19th, 20th, and 21st centuries, in particular: O. Potebnia, P. Kulish, M. Drahomanov, I. Franko, M. Hrushevskiyi, V. Hnatyuk, G. Sukhobrus, I. Khlanta, I. Berezovsky, L. Dunaevska, M. Dmytrenko, O. Brytsina, M. Chornopysky, L. Mushketyk, O. Ivanovska, I. Hryshchenko and others, we will define the periodization of Ukrainian folktales. Let us conventionally define four periods:

The first period - "from fixation to study" (due to the historical development of science and the formation of criteria for studying folk tales);

II period – theoretical (determined by discourses between Ukrainian folkloristic schools (mythological, cultural-historical, psychological, anthropological); temporally, it is the end of the 19th – the first third of the 20th century);

III period – popularization period (caused by the predominance of publications of popular collections of fairy tales; at this time, the study of the nature of tale is presented mainly in introductory articles to publications);

The IV period is the post-Soviet period (marked by the search for new ways of recording and studying folk tales; temporally coincides with the opening of folklore studies departments at the universities of Kyiv (1991) and Lviv (1992)).

Started in the 19th century massive notation of fairy tales conditioned their scientific study. The first researchers recorded and published works at their own expense or at public gatherings of "indifferent countrymen". The lack of state support for Ukrainian science will be the main drawback in its development. The beginning of the scientific understanding of the artistic specificity of the folk tale as a folklore genre belongs to folklorists-theoreticians of the 19th century, in particular M. Kostomarov, O. Potebna, I. Rudchenko, M. Sumtsov, M. Drahomanov, I. Franko, V. Hnatyuk, M. Pavlyk, A. Krymskyi, S. Savchenko and others.

It should be noted that fairy-tale studies of this period had several stages of formation and development: 1) reproduction of the folklore poetics of the fairy tale in the works of writers through the artistic versification of traditional plots, motifs and images; 2) creation of fairy-tale funds by collecting and publishing texts by both scientists and amateurs (priests, officials, government officials, teachers, students); 3) research of the fairy tale genre, attempts at classification; 4) understanding of individual problems of folk culture through a fairy tale.

We cannot clearly delineate the boundaries of the end of the first and the beginning of the second period in the history of Ukrainian fairy-tale studies, because the maturation of the methodology of studying folk tales was formed gradually, and already in the works of the forties of the nineteenth century, scientific problems and a critical attitude towards European scientific schools (in particular, mythological and

historical). An important aspect for our research was reviews of the works of scientists who present a separate scientific direction in the history of folkloristics.

### 5.1.1 Mykola Kostomarov and the mythological school

Among the scholars of the Ukrainian school of mythology, let us pay attention to the works of the historian, ethnographer, folklorist, founder and ideologist of the Cyril-Myfodiyiv Society Mykola Kostomarov (1817-1885), who in 1843 published the monograph “Pro istorichne znachennya rus'koï (ukraïns'koï) narodnoï poeziï” (“On the Historical Significance of Russian (Ukrainian) Folk Poetry”), and a year later he defended it as a master's thesis. The innovative reading of “male” poetry was evaluated by I. Sreznevsky in the form of a review published in the magazine “Moskovyitianin” (1844. No. 3. Ch. II. p. 144-154), where the importance of work for domestic and European science M. Kostomarov's book is valuable “for the Grimms and the Talls as much as for the Sakharovs and Snehirovs, the Karadzhiks and the Kollars,” the reviewer wrote. The author's views are news to us; but in the West they are even bigger news.” The theory of Kostomarov, a mythologist, can be found in the works: “Pro narodni svyata i narodnij kalendar” (“On National Holidays and the National Calendar”) (1843), “On Religious Cult” (1843), “Slavic Mythology” (1847), “Pro mifichne znachennya Gorya-Zloshchastya” (“On the Mythical Meaning of Grief-Misfortune”) (1856), “Regarding P. Kulish's Notes on Southern Rus” (1857), “From Grave Traditions” (1860), “Two Russian Peoples” (1861), “Synthesis of Slavic and Ukrainian Cosmic Worldviews” (1872), “A few words about Slavic-Russian mythology in the pagan period, mainly in connection with folk poetry” (1873), “About M. Drahomanov's “Malorusskikh narodnykh predany i raskassov” (1877). And in each of them, the methods and techniques of working with the texts of epic folk genres can be seen. As M. Drahomanov later noted, analyzing the life path and creative work of M. Kostomarov, “underneath all Kostomarov's scientific works, even those that seem to be far from Ukraine, the heart of a Ukrainian narodov can be heard [539, p. 16]”.

The lectures published by M. Kostomarov were delivered at the University of St. Volodymyr in the second half of 1846 under the name “Slavic Mythology” had a great

influence on the formation of science [557] and interfered with the views of the scientist on the origin of the fairy tale from the myth. The scientist explained the reason for the appearance of myths not by mechanical concepts (repositioning of ancient Greek ones, etc.), not as something descended from above or born unknown when, where and how; myths had a natural origin in the long-term mental process of people's life, the formation of their character, physical and spiritual factors [536, p. 70]. In fact, his interpretation of the nature of myth is identical to the views of other mythologists, but tends toward psychologism. The concept of a mythological symbol, proposed by M. Kostomarov, had a two-stage classification based on signs that can be conditionally called genetic and thematic-semantic. The genetic ones include: 1) some symbols that have a natural origin and are completely understandable; 2) symbols based on the historical use of a certain object in the life of the people's ancestors; 3) symbols based on ancient mythical or traditional stories and beliefs that make up the treasury of folk mythology. M. Kostomarov formed the thematic-semantic group as follows: 1) symbols of heavenly bodies and elements with their phenomena; 2) local symbols; 3) fossil symbols (minerals); 4) symbols of the plant world; 5) symbols of the animal world. M. Hrushevskyi and O. Pypin wrote about M. Kostomarov's superficial study of the problem, pointing out the lack of an explanation of the symbol in the Ukrainian tradition, or comparing the "naive" interpretations of the author with the brilliant works of O. Potebny [529, p. XXII]. M. Kostomarov's research on Slavic mythology was a kind of tribute to the times and went not only in the direction of the Cyril-Myfodiyev Society, but also in the stream of interest in the archaic worldview as evidence of the antiquity of the origin and uniqueness of the Slavic peoples (the search for the "spirit of the people"). *"With our ancestors,"* reflects M. Kostomarov, *"the process of separation (separation) of myths from objects of physical nature and their human embodiment did not take place, and, apparently, it has only just begun. For example, Strybog is the grandfather or father of the winds (in the Ukrainian fairy tale "father of the winds")"* [558, p. 66]. Proof of this is the Sun's mother, sister and other relatives who help the fairy-tale hero. About introducing into Ukrainian science the foundations of the systematic study of myth, symbol, folklore in general and history as a kind of

"psychology of the past", on which such giant thoughts and words as O. Potebnia, V. Antonovych, M. Drahomanov grew in Ukrainian historical and philological science, I. Franko, M. Hrushevskiy [536, p. 84], we have enough information about M. Dmytrenko.

Among the first published records of fairy tales written by M. Kostomarov in 1843 were the plots "Torba" ("Bag") and "Lovy" ("Catch"), included in the pages of the Ukrainian literary collection "Molodyk" by I. Betsky (Kharkiv, 1843-1844) (the texts can be found in the collections of I. Rudchenko (1870), L. Dunaevska (1990)). Modern folklorist O. Kukhareno, analyzing this edition, noted that the folk origin of the stories does not cause doubts among scientists, but draws attention to the question of the degree of editing by M. Kostomarov as a compiler of the texts of fairy tales. After all, representatives of the educated classes saw the lack of proper processing and perfection in oral works. Actual practice (despite calls for accuracy of fixation) was often marked by more or less significant interventions by collectors and publishers in texts and their processing. The second question, which the modern researcher needed an answer to, is the determination of the place and time of recording fairy tales. Taking into account the possibilities of science, O. Kuharenko established that the fairy tales were written down in one of the villages near Kharkiv. This is evidenced by a professional linguistic analysis of the texts involved in the work [562, p. 5]. Therefore, in his publications, M. Kostomarov did not violate the rules developed by science regarding the accuracy of recording the narrative, he supported the formation of the methodology of studying and notating folk tales. Deciphering the pages of his works, L. Mushketyk points to the scientist's innovation in anthropological approaches to the study of folklore, noting that a person's self-reflection, his desire to know himself and his surroundings are vividly reflected in Ukrainian mythologies and the genre of folk tales, in particular, where the universality of the narrative is connected with "structure of structures" (according to O. Nod), with "fairy tale balance" (according to E. Meletynskiy, N. Neklyudov, O. Novyk) and "sublimated image method" (according to Z. Uyvari, V. Anikin) [573, p. 9-10].



### **5.1.2 Mykhailo Maksymovich and the cultural and historical school**

The foundations of the cultural-historical school in Ukraine (according to M. Hrushevskiy) were laid by the works of Mykhailo Maksymovych (1804-1873), a scientist-encyclopedist, poet, professor of botany, the first rector of the Kyiv University of St. Volodymyr (1834-1835), one of the most outstanding Ukrainian thinkers and ascetics of national science. On the example of his works on history, language, literature, traditional oral and material culture of the people in Ukrainian humanitarianism, one can see the transition from blossoming romanticism to a new positivist doctrine. Brought up in the spirit of the school of natural philosophy, M. Maksymovich believed that the knowledge of nature and society must be based on the results of scientific research, "strictly analytical and carefully synthetic, and therefore positive", because "philosophy can be in every creation of the mind" and "all science must to be philosophical". As for "different sciences or individual branches of knowledge, - wrote M. Maksymovich, - they also have one, general view that should extend to the smallest details." This principle, as emphasized by V. Kachkan, M. Maksymovych carried through all his historical, folkloristic, philosophical and natural, ethnographic, literary and linguistic studies [536, p. 163-164]. Already in the preface to the collection "Malorossiysk songs" (1827), the scientist posed and solved a number of questions: the selection and systematization of song material, a comparison of Ukrainian and Russian songs taking into account psychological characteristics (the richness of Ukrainian folk poetry, the element of folk self-knowledge; the issue of Ukrainian spelling, the scientist's attitude to historical events and modernity, etc. His work "Days and Months of a Ukrainian Peasant" is interesting for us, which belongs to the type of ethnographic studies that described folk customs and rites throughout the calendar year. Here he tries to explain the meaning and origin of folk games, mythological images, etc. The researcher compares various manifestations of the spiritual culture of Ukrainians with the customs and mythology of many Indo-European peoples, primarily Slavic, and compares the peculiarities of calendar rites of Ukrainians of different regions. This folk calendar is also a collection of oral poetic creativity of Ukrainians. Here we can meet both poetic and prose genres, in particular

fairy tales. Comparing the poetic (song) and epic (tale) types of folklore, M. Maksymovich noted that the soul of the people sounds in the song, and the folk fantasy is reflected in the fairy tale. *"In them, we often see mythology, beliefs, customs, character, character, and often real events that have not been preserved in other monuments [569, t. 2, p. 439]"*.

In 1845, the records of M. Maksymovich "Three fairy tales and one fairy tale" [568] were published separately. Later, the scientist's notes were published in the collections of O. Afanasyev. In particular, the V edition of folk tales (1861) included three Ukrainian fairy tales in his edition: "Mina", "Pokotygoroshek" and "Ivan Suchenko and White Polyanin". During the 1880s, the works of M. Maksymovich were published in Kyiv [569]. In the first volume of the "Historical Department" the article "In what century did Ilya Muromets live?" and one of the many old Ukrainian tales recorded by the western traveler Lyasota in Kyiv in 276 years (in the 16th century) "About Ilya Muromets, nicknamed Boot: how he was attacked by robbers when he was wearing only one boot and how Ilya beat the robbers with the other boot, which is why they nicknamed him Boot". The recording of this fairy tale debunked the myth of the Russian origin of the famous hero Ilya Muromets, proving the folk Ukrainian basis of this image, sung in epics. Evaluating the activity of M. Maksymovych, M. Hrushevsky noted: *"Neither historical romanticism nor ministerial instructions distorted the realistic, documentary analysis of phenomena and facts in Maksymovych the researcher... The mass of the Ukrainian people as a product of certain geographical, economic and cultural conditions became the center of research attention and cultural work" [528, p. 2]*.

### **5.1.3 Kulish's method of ethnography in Ukrainian folklore**

The most prominent figure in Ukrainian folkloristics of the second half of the 19th century, who developed the methodology of fairy-tale studies, was Panteleimon Kulish (1819-1897) – a writer, literary critic, historian, folklorist and ethnographer, translator, linguist, cultural researcher. He was the first to start writing scientific works in the Ukrainian language, using the author's spelling – "kulishivka". The scientist also used

it when recording samples of folk art. After graduating from Kyiv University, in the 1940s, P. Kulish taught in Lutsk, Rivne, and Kyiv. This time was marked by the active recording of folklore.

Traveling through Ukraine, P. Kulish collected folklore and ethnographic materials. Some of them were included in the collection "Ukrainian folk tales", which was planned for publication in 1847, but was delayed by censorship until 1893 [560]. In addition to his own notes, materials by V. Bilozerskyi (from Chernihiv Oblast) and O. Markovych (from Poltava Oblast) have been added to the publication. These are the following fairy tales and legends: "Kyril Kozhummyak", "Svyridov's grave", "Falcon and the bee", "Transformation", "Ivas", "Stepmother". P. Kulish printed the records detained by censorship in the 1857 edition, but some of them had a different certification or name. S. Savchenko explained the peculiarities of such a replacement by negative events in the life of the folklorist and his close friends in 1847, namely the arrest of the Cyril-Myfodiyev brothers and the book "Read..." by O. Bodyansky for the publication of the translation of Fletcher's notes. The aforementioned collection of P. Kulish was also planned to be printed on the pages of this edition. No one knew about the existence of this edition, except the publisher, until 1887, when the famous second-hand book dealer Shibanov announced the sale of one copy of "Ukrainian folk tales". However, part of the materials of the collection was presented by P. Kulish in the section "Fairy Tales and Storytellers" of "Zapiski o Yuzhnoj Rusi" ("Notes on Southern Rus") as an example of an attempt to study the prose performance of all East Slavic folkloristics. The main problem that P. Kulish tried to solve was the accuracy of recording the spoken text. The researcher of P. Kulish's creativity V. Ivashkiv in the article "'Ukrainian folk tales" of Panteleimon Kulish: to the question of creative history" made public for the first time documentary materials reflecting the field and editorial practice of the outstanding scientist. Thus, in a letter to M. Pogodin dated October 15, 1843, P. Kulish reported that he had made a two-month trip to Malorossia in the summer and had many stories written down from the mouths of the people [550, p. 38]. While preparing for publication in 1843 his first collection of prose folklore, organized on the basis of these records, P. Kulish resorted to partial editing of folklore

texts with the aim of improving their language - however, after some time, in the preface to the publication, at the end of the year, he regretted is: "It would be much better to print them as they were sent to me." While working in the Institute of Art Studies, Folklore and Ethnography named after M. Rylskyi (IMFE) manuscript collections (f. 3-2, collection unit 116), V. Ivashkiv discovered an unpublished preface to the collection, written in the same year 1843, in which P. Kulish declared his principles of recording folklore. He stated that he "tried to meticulously copy nature and wrote down folk tales word for word, preserving not only the content, not only the general color, but also every small feature of these precious sketches".

Also, P. Kulish became the author of the first prospectus in the history of Ukrainian folkloristics of a multi-volume serial edition of folklore under the broad comprehensive title "Life of the Ukrainian People" (1844). The eight planned volumes were to include folklore materials of various genres: songs, sayings, fairy tales, legends, tales, proverbs, riddles, etc. (it is no coincidence that fairy tales are the third, this emphasized the antiquity, popularity of the narrative and its quantitative indicators). This is known from the letters of P. Kulish to M. Pogodin and M. Yuzyfovich. The idea of the publication was implemented by P. Chubynsky 30 years later.

Despite a number of life troubles, in the history of Ukrainian ethnography and folklore, the name of P. Kulish is etched in his "Notes on Southern Rus" (Vol. 1, 1856; Vol. 2, 1857) [599, p. 288]. The publication of two volumes became a significant event in the folkloristic and ethnographic thought of the time, which had the goal of "comparing the internal image of the former Ukraine with the current state, drawing the attention of collectors, researchers and writers, generally educated and wealthy people to the need to turn to inexhaustible folk sources [536, p. 177]. T. Shevchenko read "Notes" with enthusiasm, noting the manner (methodology) of presenting folklore texts in everyday scenes with a positive, successful decision: *"I have never read such a smart book, such a pure word of ours... It (the book) is so alive, so charming to me I vividly reminded my beautiful, poor Ukraine that I was talking to the living with its*

*blind lyrniks and kobzars. Beautiful, noble work. A diamond in modern historical literature" [602, p. 333].*

The second volume of "Notes..." contains fairy tales: "Ivan Golyk and his brother", "About Nightingale the robber and the blind prince", "The fairy tale about Ivas and the witch", "The fairy tale about the persecution of the stepmother", "The fairy tale about Kirill Kozhum" which" etc. The author's valuable work is a summary of fairy tales and storytellers. According to estimates, the publication contains 31 fairy tales, legends and beliefs about witches, the dead, evil spirits, transformation. The work was peer-reviewed by: Lazarevsky, M. Kostomarov, O. Pypin, M. Maksimovich, thus it reached a wide audience and had both supporters and and critics. In particular, M. Kostomarov [559, 564, 567, 590] noted the absence of the concept of "original" for P. Kulish and condemned the compiler's arbitrary arrangement of texts, additions, corrections, and discarding. *"Mr. Kulish's edition is not similar to previous editions of verbal monuments of the Little Russian (Ukrainian) nation,"* he wrote in the review, *"here are not only words and songs, as in previous collectors, but also stories in prose about historical persons and events as of historical and private reality, which are important for a scholarly observer, stories recorded word for word from the mouths of the people, which complement the words and songs in the people's transmission of the events of antiquity. These traditions (stories, superstitions, legends) have their own special advantages, their unlearned but living language acquaints us with the flow of the folk language, the way of expression and all the nuances of folk speech [544, p. 243].* M. Kostomarov focused on the fact that the time of superficial study of folklore and folk life has passed, that it is no longer necessary to resort to stylizations, forgeries, falsifications, retellings, resingings – it is time to look closely at folk life, language, creativity, up close, in scientific And that a new era in folkloristics was initiated, in his opinion, by P. Kulish: *"... It became necessary to know and depict one's people thoroughly, with all the twists and turns. No one so impeccably satisfies this need for a scientific meaning as Mr. Kulish in his legends, stories, and stories written down by him from the words of the people. No matter how talented the writer adapts to the vernacular, his personality will always leave an imprint in the work. Mr. Kulish*

*conveys to us the folk language about the past life of the people without the admixture of complicity.*" Subsequently, "Notes..." was evaluated by I. Franko in the work "Essay on the history of Ukrainian-Russian literature until 1890" as a significant phenomenon in the cultural and fairy-tale life of Ukraine. He wrote: *"...In the history of Ukrainian ethnography, Kulish's name is permanently recorded in his "Notes on Southern Rus"* [559].

However, from the time of making the first records to the publication of "Notes on Southern Rus" by P. Kulish, the scientist already clearly saw the errors of his methodology, which were used by folkloristics in the 1840s, namely: inaccurate recording, recording from memory (itself record), arbitrary transfer of text [547, p. 130-131]. The field and editing practice of the Romantic era in the mid-1850s was already outdated, so it is not surprising that P. Kulish understood the importance of the communicative context, recording directly from the mouths of the people, therefore he was wary of resorting to self-recording, trusted only his notes, although he could not very accurate, but made directly from the mouths of the performers: *"It wouldn't be bad to show the whole conversation between me, Taranukha, and the cooper to people who have never spoken in a friendly way with Ukrainian settlers. But I rarely wrote down phrase by phrase in those days, mostly because of the impossibility of such a thing, and sometimes because I relied on my memory. Perhaps I would have remembered her twelve years earlier, but now I have to limit myself only to what was preserved in my notebook, that is, the memories that Taranusi was inspired by our conversation* [544, p. 237].

However, regardless of the importance of the scientist's work, most of the critical remarks related to the second volume of "Notes on Southern Rus" (1857), namely the first chapter "Fairy Tales and Storytellers" [561]. For each fairy tale at the end of the book, P. Kulish provided a summary, the main plot, which was important at the time when there were no indexes. The originality of the versions of the tales is also due to the fact that the records of L. Zhemchuzhnikov are presented here for the first time (7 tales, legends: etymological and demonological (about transformations, werewolves, the dead, healers, witches, devils), one anecdote and a superstition). Fairy tales are in

the rubric "Tales and storytellers" in the stream of stories about the circumstances of collecting samples, conversations with storytellers, drawing scenes from folk life and everyday life. Which helps to better understand the functioning and specificity of the works themselves, their broad context. In his review, M. Kostomarov also drew attention to the fact that the description of L. Zhemchuzhnikov is too similar to the description of P. Kulish himself in the first volume. This alarmed M. Kostomarov, but he did not draw any significant conclusions: *"There are fairy tales, superstitions and fantastic stories written down word for word by the artist Zhemchuzhnikov, who handed over his collection to Mr. Kulish. Mr. Zhemchuzhnikov paints us quite vividly the atmosphere and home life of grandfathers-storytellers, ending long tales with conversations with storytellers, just as Mr. Kulish does, conveying his conversations with old musicians-musicians in the first volume. This method seems unsuccessful at first glance; the lack of order in the story strikes the reader as something strange and unusual, but the more you read, the more you are convinced that it has the advantages of strict naturalness, and as if transports the reader to these dwellings of rural simplicity, from where the writer brought out the treasures of folk fiction"* [544, p. 264]. As a historian, M. Kostomarov was primarily interested in the content of folklore samples, he did not engage in textual research. However, in the second volume, in the comments of P. Kulish to the records of L. Zhemchuzhnikov, there is a statement that reveals the style of the editor's work with other people's records and, in fact, his view of the folklore text (which has not yet freed itself from the influence of romanticism) as a literary example, which can be artistically perfect or substandard, incomplete. In view of this, a peculiar understanding of the accuracy of the recording and the accuracy of the editorial reproduction of the text was stipulated, where editing, shortening, and rejection of "bad" samples were allowed [524, p. 62-64]. Then P. Kulish noted that he would print only two of the entire notebook of fairy tales written by Mr. Zhemchuzhnikov in the sewing room. Others need story clarifications and may be printed later [547, p. 134].

This is what caused sharp criticism of P. Kulish's methodology from another collector and publisher of fairy tale epics – I. Rudchenko (as you know, he published

his two-volume "Ukrainian Folk Tales" 12 years later (1869-1870): "In our opinion, doctor Kulish is completely guilty as an ethnographer. A man who calls himself an ethnographer should not throw out a single word..." [593, p. 362]. A. Britsyna, having carried out thorough textological work on the manuscripts and two different publications of these tales, found out that some texts were first published in the 1847 edition and certified as records of V. Bilozerskyi in Chernihiv Oblast and O. Markovich in Poltava Region, and later – in "Notes on Southern Rus" only in a different language edition, with a different certification and description of the circumstances of the recording. Noting that P. Kulish's essay "Fairytales and Storytellers" "became one of the first attempts not only of Ukrainian, but also of all Slavic folkloristics in the study of prose performance", she nevertheless emphasized that it "essentially had a fictional character, determined by popular at that time in the form of "notes", which explains "the publisher's freedom of dealing with materials" [524, p. 65]. Relying on archival documents stored in the Institute of Art Studies, Folklore and Ethnography named after M. Rylskyi (IMFE), O. Britsina proved that, for example, the legend about Kyril Kozhumiak was not written down by L. Zhemchuzhnikov, but by V. Bilozerskyi, it is not clear why P. Kulish resorted to this (according to V. Ivashkiv) "obvious folklore mystification" [550, p. 44].

It is worth reminding that all these conclusions and remarks are made from the point of view of more than a century and a half development of folkloristics (see the works of M. Sivachenko, O. Britsina, V. Ivashkiv), but from the point of view of that time, P. Kulish's publications were the beginning of a new, scientific stage development of folkloristics and folklore textology. The accuracy of recording and reproduction of verbal texts in the form in which they were performed for a long time, until the end of the 19th century. were only conditional. And not only P. Kulish, but also I. Rudchenko, who criticized him, also resorted to editing and shortening the texts of fairy tales written verbatim. And this is because the understanding of the accuracy of recording and publication at that time could only be conditional, but science was moving forward and looking for ways to solve this problem. Methodology of the 1930s and 1950s in the 1960s and 1970s. did not satisfy scientists anymore. In the Russian



Geographical Society (RGT) program (1847), a mandatory scientific requirement was to ensure the verbatim recording and accuracy of the publication of any folklore work. And in the "Rules during recording", formulated by M. Bilozersky in 1854, it was emphasized the need to record not only under the dictation of the narrator, but also in the process of live performance – in fact, all the recorders of that time resorted to this, including P. Kulish and I. Rudchenko. The same folklorists used other methods, which are mentioned in the comments – shorthand, recording under dictation, repeated listening in order to restore omissions, etc. From the point of view of modern science, these methods also could not provide adequate reproduction, but at that time they were progressive and the most effective.

Already P. Kulish was equated the terms "folklore" and "ethnography" and explained them as a product of history. The researcher paid special attention to those phenomena of the worldview and cultural artifacts that precede the plot (motive) underlying the text. Theses about the folklore aesthetics of P. Kulish boil down to the beauty of the verbal text, its artistic quality as a prerequisite for viability and the prospect of transitioning into the sphere of folk traditions. That is why his fairy tales are interspersed with descriptions of folk life, appear from the cause-and-effect relationships of tradition, which conditions validity and sacredness as a mediator, tracing the unity of culture and man in it in the role of creator, executor, custodian and transformer of ethnic values. "In the arrangement of folklore materials, Kulish," wrote the German scientist Friedrich Scholz, "was far ahead of his time." He was systematized the texts by narrators and singers. Also important are his instructions about singers and storytellers, about their daily life, the way they perform folklore works [549, p. 314].

So, for the first time, P. Kulish deeply and multifacetedly raised the complex problems of attribution, the nature of the creative act, the peculiarities of collective and individual creativity, performance and recording methods. The folklorist and writer collected a lot of information about the bearers of oral traditional creativity, he elevated the role and social importance of the folklore collector to an extremely high level. Even during the lifetime of P. Kulish, his contribution to Ukrainian folkloristics was

considered by O. Pypin in "History of Russian Ethnography" (Vol. 3: Ethnography of Maloruska (1891)). O. Pypin spoke of "Notes" as an unusual phenomenon of the scientific and cultural and educational life of the middle of the 19th century. By genre, it was not a scientific treatise, not a "bare" collection of folk poetry, but a new, peculiar form of folkloristic and ethnographic research [589, p. 194]. As M. Dmytrenko notes, "it seems that researchers of P. Kulish's creativity and scientific activity do not always take into account those features of innovative approaches to the study of the traditional oral intangible culture of the people, behind which, although romanticism stood, positivist pragmatism was already observed, the breath of a peculiar "scientific realism". His folkloristic and ethnographic activity testifies, in addition to the romantic one, to other matrices as well - those based on facts, arguments, methods and approaches to scientific recording and understanding of oral folk material [536, p. 189]. As L. Biletsky noted, in "Notes" P. Kulish raised and resolved "several methodologically fundamental questions: 1) folk works are a living history of the folk spirit in its past; 2) folk works best preserved the high idealism of the deeply moral soul of the Ukrainian; 3) folk works should be the basis on which the highly moral poetry of the civilized stratum of Ukrainian society should be revived both in its historical and everyday tradition and in moral and idealistic purity; only such works of individual poets will continue the creative and highly cultural work of the true Ukrainian spirit; 4) modern Ukrainian poets are the only heirs of ancient rhapsodes of Ukrainian poetic creativity. All these principles in further literary and scientific work become the main criteria for Kulish's criticism and artistic and poetic activity [523, p. 88]. The work of P. Kulish in the field of Ukrainian folkloristics and ethnography in the middle and second half of the 19th century awakened scientific thought, stimulated the development of collecting, the study of traditional folk art. Continuing to study folk tales, P. Kulish, in the article "Views of Ukrainian oral literature" (1876), made an attempt at typology of Ukrainian fairy-tale material, singling out "three types" in it: 1) fairy tales from the dawn of time about snakes and cannibals; 2) "prudent" (in the sense of meditateness, philosophicalness); 3) laughable. The first type is conditionally correlated with Ukrainian mythological representations. The second - gravitates to the

bykar base, which H. Skovoroda also wrote about. The third is fairy tales-jokes, language puns, jokes, popularly called "pobrehenky". Following the plots of Ukrainian fairy tales, scientists agree with the anthropomorphization of phenomena in them and the manifestation of moral and ethical norms of the Ukrainian people. On this occasion, P. Kulish noted: *"she (the fairy tale) likes to masculinize images from the super-historical world, and in peace human reason and truth prevail over force and pride"* [522, p. 431]. Special interest in P. Kulish's edition can be traced over the next two centuries. About him we have O. Vertii's research "Panteleymon Kulish and folk creativity" and Zh. Yankovska's protected dissertation "Panteleymon Kulish's folkloric activity" [604].

#### **5.1.4 Methods of studying the Ukrainian folk tale by O. Potebnia**

Historians of folkloristics considered Oleksandr Potebnia (1835-1891) like a mythologist, although his research methods based on historical, migration, and psychological schools. Max Azadovsky said in the second volume of "History of Russian Folklore": *"Potebny's mythology was special, such that it significantly distinguished him from other representatives of the school. ...He was not interested in the reconstruction of the myth as such, but the fate of popular opinion, its consistent path of development, its history"* [519, p. 93]. M. Dmytrenko considered O. Potebnia, the mythologist, in the section "Perception and evaluation of mythological theory" of the dissertation study "Theory of folk literature as a direction of domestic philological science of the 1860s – 1880s (Folkloristic works of O. Potebnia)" (1983) [535]. O. Potebnia treated mythologists' inventions somewhat ironically, considering the myth as a historian, and considering mythological thinking as the first stage in the study of popular opinion. He also considered these criteria, turning to the theory of borrowings, defining the "assimilative power of the people" [586, p. 124-125] as the main factor. The thesis proposed by the researcher about the continuous creativity of popular opinion, its independence, was somewhat reminiscent of the "theory of opposing currents" of O. Veselovskyi, but deepened its meaning and significance.

O. Potebnia followed F. Buslaev also, establishing the closest connections between language and folklore, which together could generate judgments about the genesis of folk worldview. Because in the phenomena of language and folk art, those elementary ways of thinking, the origin of which dates back to ancient times, have been preserved. O. Potebnia repeatedly supported these judgments with facts in folkloristic studies: the first dissertation "On some symbols in Slavic folk poetry" (1860) [586], "Thought and language" (1862) [584], "On the mythical meaning of some rites and beliefs" (1865) [585], "Ukrainian folk song in the list of the 16th century" (1877) [583], "A word about Igor's regiment" (1878) [580], an analysis of Ya. Holovatskyi's collection "Folk songs of Galician and Hungarian Rus" (1880) [579], "Explanation of Ukrainian and related folk songs" (1882-1887) [587], etc. In 1894, after the scientist's death, based on student notes [582] was published one of O. Potebnia's lecture courses on the theory of literature. In 1905 were selected and printed under the general title "From notes on the theory of literature" [581] his separate notes on the theory of folk poetry, myth, the problem of nationality in relation to the study of language and folklore, on issues epic, individual genres of folklore, about tropes and figures, about the essence of poetic and mythological thinking, etc.

In the monograph "On the Mythical Significance of Some Rites and Beliefs" (1865), O. Potebnia revealed the mythological basis of the worldview of the Slavs on the basis of rites, customs, beliefs, fairy tales, legends, proverbs, and songs, according to language, folklore and ethnography proved that Christian holidays and rites of the Slavs are transformed archaic achievements of autochthons. *"Every unbiased and conscientious ethnographer,"* wrote M. Sumtsov, *"will find in O. Potebnia's work a valuable and useful guide too many sections of folklore."* The main propositions about the mythical meaning of the Yaga are correct, at least until now they have not been shaken [596, p. 211]. In response to F. Buslaev's remarks about the poverty and unformedness of Slavic mythology, O. Potebnia ironically said, *"If the Slavs did not have time to develop these personifications, but did not forget them, then they are a rare and incomprehensible exception"* [581, p. 134]. O. Potebnia's mythological interpretation of fairy-tale material [585] laid a cornerstone in the construction of

Ukrainian fairy-tale studies, creating a methodological basis for the works of scholars of the 20th and 21st centuries. (H. Sukhobrus, I. Berezovsky, L. Dunaevska, V. Davidiuk, etc.).

Being well acquainted with the views on the myth of his contemporaries (M. Müller, A. Kuhn, V. Mannhardt, V. Schwartz, F. Buslaev, O. Afanasyev), O. Potebnia, as is known, did not share many of their positions. The position regarding the genesis of the myth was especially controversial. Here, O. Potebnia revealed an independent scientific position, *"he did not act as an epic snake-wrestler hero against the authorities-mythologists"* (according to M. Dmytrenko), but as a scientist who searches for the truth, has his own understanding of the process of the emergence and development of thinking, language, and the myth of poetry. Unlike M. Müller and O. Afanasyev, O. Potebnia did not believe that the language was originally consciously metaphorical, expressing the high development of poetry (shepherd, contemplative), and then, because of forgetting the original metaphoricity, began to give rise to myths, that the basis of myths – "speech disease", forgetting the original meanings of words. It is all the same, the scientist quipped, that a sick, infirm body predicts a healthy one in the future... Language corruption has never happened. The mythical type of thinking, the researcher emphasized, is the predecessor of poetic thinking; originally, not general, but specific meanings prevailed in the language. O. Potebnia, like O. Kotlyarevskyi in his review of O. Afanasyev's work, rejected "language corruption" as a source of mythology [581, p. 601]. In O. Afanasyev, "the history of myths becomes the history of the decline of human thought" [581, p. 586].

Scientists was often mentioned the figure of O. Potebnia in writings about scientific schools, as a representative of the Kharkiv historical and philological school. In particular, this is O. Presnyakov's monograph "Poetics of cognition and creativity. The theory of literature O. Potebnia" (1980) [588], I. Fizer's "Psycholinguistic Theory of Literature of Oleksandr Potebny: A Metacritical Study" (1996) [598], our study "The Role of the Psychological School in Ukrainian Fairy Tale Studies" (2017) [553]. Potebnia the philologist (V. Franchuk [601], V. Horlenko [527], N. Ishchuk-Pazunyak [551] and others) mostly opened biographical reviews of the figure of the scientist to

readers. O. Dej [532], I. Dzuba [533], M. Dmytrenko [534], I. Gunchyk [530], O. Yeremenko [543] and others over the past few decades, has touched upon O. Potebnia's folklore heritage.

Paying attention to the fairy-tale aspect of Oleksandr Potebnia's research, it is worth noting that at one time his thoughts on the psychology of the mythological representations of the Slavic peoples were original in nature, anticipating the views of authoritative scientists by half a century. In the research cycle "On the Mythical Significance of Some Rituals and Beliefs" (1865) [585] (in three books: "Christmas Rituals", "Baba Yaga", "Snake. Wolf. Witch"), the scientist carried out an analysis of fairy-tale plots somewhat intuitively using the methodology different schools: mythological, historical, migration, philological and psychological. Relying on Ukrainian and all-Slavic beliefs, customs and traditions, he traced in detail the fairy-tale motifs of plowing with the Snake, honoring bread (the tale of the bread and the snake) in the context of Christmas rituals. Throughout the book, he considered the cultural and mythological diversity of the image of Baba Yaga, in particular, her counterparts in the fairy tales "Blizzard" ("Metelytsa"), "Frost" ("Morozko"), "The Tale of the Witch" (also known as "Ivas and the Witch", "Telesyk") using the mythical image of the German Holda (Berta) and Slavic counterparts. The scientist drew attention to a number of variants of the plot about the grandfather and grandmother's daughter, which openly projects the Animus and Anima archetypes.

Separately, O. Potebnia's research studies animal fairy-tale and mythical characters, which in the traditions of many European nations correlated with human character traits. In particular, he studied in detail the stories about the fox as a transformation of the image of Baba Yaga/Golda/Marena and the existence of fairy tales about the fox and the wolf in the European folklore tradition. The researcher made an analogy between the stories about wild and domestic animals, in particular, the cat/cat playing the roles of the fox/Holda/Baba Yaga. Separately submitted intelligence about fairy-tale plots where Baba Yaga/Mare's head acts (as parallels); stories about heroes (Kyryl Kozhunyaka, Kotygoroshko); about werewolves, witches. However, fairy tale historians did not take the work seriously mainly due to careless reading and

prejudiced attitude towards the achievements of the mythological school. Using the methodology of mythologists (W. and Y. Grimm, W. Mangardt, H. Wolff, M. Müller, A. Kuhn, F. Buslaev, O. Afanasyev, etc.), O. Potebnia in the study "On the mythical meaning of some rites and Believers" (1865) actually summed up the mythological studies. His work was innovative in its spirit and richness of researched material. With her courage, determination to search for new ways of research, confession of not only patriotic ideals, democratic beliefs, but above all the truth of scientific knowledge, she, according to O. Presnyakov, alarmed supporters of the gradual accumulation of facts, which led to devastating criticism from P. Lavrovsky (scientific supervisor of the first dissertation O. Potebny) [534, p. 21]. His negative feedback influenced the decision of the Council of the Faculty of History and Philology of Kharkiv University rejected O. Potebny's work by its decision of March 18, 1866, and refused to award him the scientific degree of Doctor of Philology. The main reason, according to O. Presnyakov, was that O. Potebnia "had already taken a step into the future of philological science, while P. Lavrovsky remained in its past." In addition, the worldview positions of the student and the teacher on the Ukrainian issue also differed.

Following the European traditions of the methodology of fairy tale research, O. Potebnia classified fairy tale material for research into three categories: 1) animal; 2) semi-animal; 3) human. The scientist further divided the fairy tales of each category in half: the first and second parts. Analyzing the fairy tales of the animal category [585, p. 112], he considered *the motif of kidnapping, in particular "the fox steals the rooster"* in 4 versions from the collections of O. Afanasyev [520]: (A) (T. 2, No. 3), (B) (T. 4, No. 19), (B) (T. 4, No. 23), (D) (T. 4, No. 22). The scientist divided the analyzed texts in half according to the results of the fairy tale (the theft of the rooster - the return of the rooster) and related options. The scientists this technique is still used today (L. Dunaevska, O. Britsyna, L. Mushketyk and others). It is convenient for a three-dimensional perception of the investigated fairy-tale phenomenon and allows you to draw conclusions systematically.

The scientist presented the category of semi-animals *as a motive "Yaga kidnaps a child"*. Variants: (A) (T. 2, No. 113), (B) (T. 2, No. 115) – according to Afanasyev's

collections, (B) (Czech "O smoličkovi") (T. VIII, No. 28). The first pre-climactic part tells about Yaga's kidnapping of a child, the second – about the rescue (like Ivasik, the hero wants to be roasted and put on a shovel, and he pretends that he does not know how). In the Czech version, Smolicek stolen by Jeskinkas (small creatures, pitiful in appearance, able to transform, very strong). Summing up, O. Potebnia noted: from the comparison of the above fairy tales about the fox and Yaga, it can be seen that their first halves are the most similar, even in details: the fox invites the rooster to drop golden apples, and Yaga lures Filushka with an apple; the rooster and Filushka call for help with almost the same words. The second half is slightly different, but in version (A) of the fox tale, it is said that she was going to roast a rooster, which is a main feature of Yaga tales; on the contrary, in version (B) of the tale about Yaga, Smolicek does not free himself, as in versions (A) and (B), but is saved by a deer, as in the tale about a fox, a rooster is saved by a cat, or a cat and a ram. Thus, Zhikharko, Filushka and Smolicek of the tales about Yaga correspond to the rooster of the tales about the fox, from which we conclude that in the last roosters it is also a child. The secondary, from the point of view of the storytellers, meaning of the rooster's brothers, or the child, or those with whom he lives, can be seen from the fact that their images are variable in each version [585, p. 116-120].

In the category conventionally called human [585, p. 220], O. Potebnya turned to the following plots: (A) "About Ivasya and the Witch" (T. 1, No. 16), (B) "About Telpushek and the Witch" (T. 1, No. 20), (B) (T. 1, No. 91, 92) [520], (D) Serbian. "Stepmother and stepdaughter" [514] (No. 35), (D) (Sloven. "About cannibals" – Slov. Pov. 334), (E) "Hansel and Grettel" [513] (T. I, No. 79), (F) "Old Frikka" (Norddeutsch Sag. 319). Having conducted scientific observations, the scientist made the following conclusions [585, p. 125]. The indicated fairy tales in the pre-climactic part have two editions. In the first, a witch kidnaps a child, in the second, a brother and their stepmother pursues sister (or three sisters), and they themselves come to the witch. The Serbian (G) and Ukrainian (A) versions, despite their differences, have in common the episode of the children's return and eavesdropping under the window (similar to Ivas) followed by an exclamation like "we are here". In the second part, the given tales are



identical to each other to the extent that they can be identical only in the folk memory of the beliefs of tribes separated for many centuries. Ivas functionally corresponds to Zhiharko and Filyusha from previous stories. The witch in the tales of the third grade is identical to Yaga of the tales of the second grade. In variant (F), the witch is called die Alte Frick; Frikka (according to Mangardt) corresponds to Golda/Berta, and, accordingly, to Yaga. The appearance of the Jews in option (D), instead of the man-eater in option (D), arose from the widespread belief that Jews kill Christian children. In version (D), Baba Yaga splits into grandfather and grandmother. Relate the fact that the ogre called the wind in one version to the association of Holda-Berta or Fricka with Wodan, the clouds driven by the wind [515, p. 284-285].

As for the common meaning of the above tales, these tales are proof that the Fox/Yaga kidnaps children. The scientist considered the abducted Pivnik, Filushka, and Ivasya to be human children, the kidnapper to be the goddess Yaga/Moran/Golda, and the abduction process to be death. The geese-swans that bring Filushka/Ivasya home, as well as the duck mentioned in the German fairy tale, have a close connection with the creature from which they free the children. The relation of geese to the cloud, snow, evidences this and Golda [515, p. 259], in German mythology, the swan personified the soul and accompanied it [515, p. 342]. We also find this last feature in Russian fairy tales [520] (T. 6, No. 118), comparing it with the other two (T. 1, No. 13, 92), it is obvious that the geese serve Yaga and replace her (carry out Yaga's orders): "Geese-swans gained a bad reputation a long time ago; they flew everywhere and kidnapped small children."

O. Potebnei's research on another pair of animals popular in fairy tales – the wolf and the fox – in the symbolism of which reveals their mythical meaning appears comprehensively exhaustive [585, p. 132]. The kinship of mythical animals emerges from folk poetry and language. Blood kinship (according to Grimm) appeared in the later Baikal period, where the wolf is the uncle, the fox (der Fuchs, le renard) is the nephew, while in older sources the fox is only the godfather of the wolf, who baptized his son. In Ukrainian fairy tales, a wolf and a fox are not only best man and best man, but also brother and sister, and the latter is older than the former. Our fairy tales about

the fox have preserved more antiquity than the medieval epic about animals, and that we can observe deep antiquity in each independent feature of these tales, this is evident from the fact that the feminine gender of the word fox is older than the masculine fox [510, p. 14-15]. Taking into account the similarity of the wolf with the fox, and, accordingly, with the image of Yaga and the Transnistrian belief that one cannot spin from Christmas to the New Year, so that wolves do not spoil livestock [510, p. 145], an indication of the relationship of the wolf to spinning, or the patronage of spinning, the goddess. O. Potebnia suggested that fairy tales, where the wolf functionally corresponds to Yaza, have a mythical meaning. For consideration, the scientist chose the fairy tale "The Wolf and the Goat" ("The Wolf and the Seven Goats") in the following versions: (A) (T. 2, No. 4), (B) (T. 4, No. 51) [520], (B) (Czech. Skult. A Dobš. 486), (G) (T. I, No. 5) [513]. Having proved the parallelism between the mentioned plot and the fairy tale "About Ivas and the Witch", the researcher determined the roles of the characters: the goat is Ivas's mother, the goats are Ivas, and the wolf is Yaga. The goat's revenge corresponds to the burning, drowning of death (Morana). Considering the mythical nature of the fox, the scientist drew a parallel to another animal – a cat. In fairy tales, the fox is the bride and then the wife of the cat Kotofey Ivanovich; in another version, the fox marries the cat as a widow. The Grimms have two fairy tales about the marriage of a fox: in the first case, the fox died, in the second – the nine-tailed fox pretends to be dead to make sure of the wife's fidelity. In both stories, the mediator between the fox and the bridegroom is a cat (Frau Katze) (T. I, No. 38) [513]. The plots of fairy tales about the matchmaker's fox have the variation of the matchmaker's cat (Puss in Boots), which helps the poor man marry the princess. O. Potebnia compares Slavic (fox) and Romano-Germanic (cat) variants, mentioning Puss in Boots from French, Italian and Norwegian editions. The scientist considers the Ukrainian story about "Kostyantyn Kostyantynovich" borrowed from an Italian source (in Straparola's edition, the hero is named Kostyantyn). So, in the named version, instead of a cat, there is a fox, instead of a king, there is Tsar Grom, or Tsar Vogon and Tsarina Molonya, instead of an ogre (French), in the tales about Marquis Karabas and the troll (Norwegian), Tsar Zmiulan or Snake, or Zmiy Zmievich, Raven

Voronovych and Kokosh Kotovych [520, T.4, No 10, 11, 39]. O. Potebnia does not give a clear explanation of the mythical connection of the fox/cat with fire-thunder and lightning, on the one hand, and the snake, on the other. However, he does not reject the mythical nature of these animals. Referring to the works of Grimm, Manngardt, Wolfe, Sumlork, the researcher establishes a connection between Holda and the cat as a servant of the goddess (messenger), as well as a parallel between the belief in the transformation of witches into cats and the witches' coven and cat gatherings.

The scientist considers separately the stories about the stepmother and the stepdaughter [585, p. 141]. Options: (A) (German [513, t.1, No 24]), (B) (Slovenian [517, No 250]), (B) (Ukr.12, t.1, No 12), (D) (Serbian [514, No 178]), (D) (Serbian [514, No 172]). Concluding about the above versions of fairy tales [585, p. 146], O. Potebnia believed that the German version (A) explains all the others. Golda's well in version (B) symbolizes a bridge over the river; in version (D) the woman is sitting by a stream, which in the Slavic tradition is an indication of the elemental basis of Yaga's character. The well of option (A) leads not to the bottom, but to the top, to the heavenly meadows illuminated by the sun, from where snow falls to the ground. In version (B), the river is the personification of the heavenly river, through which in the above-mentioned versions the duck carries Hansel and Gretel, and in the heavenly space, Geese-swans carry Ivasya.

In contrast to the witch in the tale of Ivasya, the creatures that represent Yaga, although formidable in appearance, are positive towards the hero and reward for diligence and kindness. The hut of Yaga, Jerzy-Baba stands in the forest (var. B, B, D), or it is not mentioned. Option (D) is important because we have a beautiful image of Yaga as a woman with fragrant hair. In other fairy tales, it mentioned that one of the tasks of a girl is to comb (comb with a comb) the head of the host. In the German plots [513, t. 3, No 41], the girl had to skat to the hostess and her animals: a bear and a monkey; another German fairy tale [513, t. 3, No 42] speaks of a rattling in the head of a coughed-up Nixa (a water creature that lives in a well). In the Serbian version – Alla (snake, according to the idea, has no hair); in Belarusian - the Czech mother with the head of the Witch Yaga, who kidnapped the child; the Czech version speaks of the

White Lady. Options (E) [520, t. 1, No 92] and (J) [520, t. 1, No 13] are interesting, which relate more to the category of child abduction. According to Mangardt, the common meaning of the plots A-D is that "two souls (good and evil) fall into the kingdom of the dead, which belongs to Holda, and begin to act, each revealing their own moral principles". A good soul enters the world through the golden gate (with sunrise); an evil soul comes out through the gate covered with tar, spits out vile after every word, which in nature is personified as hail or rain [513, No 300, 438; 585, p. 152]. Proposing his interpretation, O. Potebnia noted that the appearance of girls in the human world not so much personified as a natural phenomenon, but as a birth in a new body with new manifestations of good and evil character traits and tendencies, external defects that constitute a reward or punishment for a previous life.

In the Ukrainian fairy tale, which attracted the attention of O. Potebna, there is an unusual image of Yaga – Mare's head [585, p. 153]. According to the plot of the fairy tale, the girl fulfills the request of a strange creature (a mare's head knocks, rumbles, "Who is in my hut? Open it"), which needs to be transplanted over the threshold, put on a pole, given dinner, and told a story. The last request to get in one ear and out the other – changes the hero, she becomes beautiful and rich. The grandmother's daughter destined to be eaten by the Mare's head. O. Potebnia believes that all the wonderful horses (Syvka Burka, even the cow in the fairy tale "Hanna Panna") in fairy tales are similar to Mare's Head and Yaga. The identity of Yaga and the Mare's Head is confirmed by the fact that around the time when Baba Korizma, Didova Baba, Pokladnia Baba appears in Serbia and elsewhere, in Dubrovnik and the Principality of Serbia, Turitsa, a creature with a mare's head, who had large teeth and clicked them. A Turkish woman who went to Stritennya in the company of Choroye and Vila scared the children when they asked for meat during Lent (according to Karadzic). Based on a Ukrainian fairy tale, O. Potebnia suggests that Yaga once had the form of a mare [585, p. 157]. This animal image is also because in subsequent tales about Baba Yaga, the mares are her daughters.

Tracing the development of the above-mentioned fairy-tale characters in plots with elements of charm, O. Potebnia *considered fairy tales with the motive of abducting*

*a woman by a snake and freeing her with the help of a magical horse borrowed from a grandmother.* In the researcher notices, analyzing and comparing the texts, is the successful or unsuccessful combination by the narrator (editor-collector) of several fairy-tale plots into one, trying to create an adventure story about several exploits of the hero-hero. About his magical birth, childhood, twinning, marriage with the best girl in the world (often a sorceress), the appearance of offspring and (sometimes) their actions (as the completion of the father's work). In the versions below, the scientist was not so much looking for a final explanation of the meaning of fairy tales (an explanation, in most cases, is impossible using only Slavic and German materials), but rather to establish a connection between known fairy tale motifs and individual characters.

For analysis, the scientist chose the following options: (A): Serbian. "Golden apple and nine peacocks" [585, p. 157]; (B): Czech, "About three holubicich" (Kuldy Poh. a pov. nar. Mor. 108); (C): Rus. "Fyodor Tugarin and Anastasia Preskranaya" [520, t. 1, No 70]; (G): Slovene "O svlenniku, mēsicniku, vĕtrniku, o krasnĕ Ulianĕ a dvou Tatršikach" [516, No 414]. Turning to the mythological theory in explaining the plots, the scientist noted that the first part of the fairy tales is quite different in the ways of obtaining a bride, while the second part is the same in all different readings. The characters of the fairy tale interconnected that when talking about some, namely Baba and her filly daughters, one cannot leave out the others. The snake and Ulyana (Anastasia) should considered clouds: the snake is a black, stormy cloud; Ulyana is a light cloud, a heavenly woman. The hero is a thunder deity (equivalent to Indian mythology). The princess is identical to the German Valkyrie [515, p. 563-566], or the Slavic Willa [514 t. 1, No 65, 188, 191; t. 2, No 134, 233]: a golden-feathered peacock, a dove flies (A), (B); defeats three armies (B), (G), has a magic sword (G). Focusing on the role of assistant animals, the scientist analyzed two Slavic fairy tales: "Ivica išel oca iskat" (Valjav. 150) and "Ālovĕk oslobodil zakletu devojku" (Valjav. P. 152; Škult. a Dobs. P. 263, 536 [513, t. 1, No 62]), where animals help to get Baba's daughter (plots about a cursed girl are also found in Ukrainian tradition) [585, p. 176-178]. The identity of grazing a mare and making a marriage observed in the analysis of Indian and Greek

fairy tales, where a magical horse is born from a marriage with a girl who could turn into a mare, which in the fairy tales is most likely the son of a mare-daughter of Baba Yaga. Such a blood union of magical (divine) creatures of the mythical world has an ancient tradition.

In the third chapter "Snake. Wolf. The Witch" O. Potebnia considered fairy-tale motifs: *the birth of a hero* (15 variants, among them from the collection "Notes on the Southern Movement" by P. Kulish – "Ivan Golyk", A. Novoselskyi [517] – "About Suchich", O. Afanasyev – "Ivan Suchenko and White Polyanin", "Pokotygoroshko") [585, p. 240]. *The victory of the snake and the release of the maiden* (in the collection of O. Afanasyev – "Three kingdoms: copper, silver and gold). *The fight with the snake and the release of the sun* (in the collection of O. Afanasyev – "Zvirine milk", in the collection of P. Kulish – "About the Robber Nightingale and the Blind Tsarevich"). *Courtship of the daughter of a snake or sea king* (in the collection of P. Kulish - "Ivan Golyk", in the collection of O. Afanasyev – "Legless and blind heroes", "Prophetic dream"). The scientist explains fairy-tale characters through mythology and an archaic world structure. Briefly retelling the stories, he dwells on those moments that can related to popular beliefs or can found in the literary tradition. The international aspect of such research aimed at the search for a proto-plot, which reduced by scientists to Indian sacred books.

According to our calculations, O. Potebnia considered fifteen fairy-tale motifs in his research: *the motif of ritual plowing of the field* (in fairy tales it is plowing with a snake (wolf, bear)), *the motif of abduction* (the fox steals the rooster, Yaga – a child, the wolf – a kid), *the motif fulfillment of social roles* (thematic cycle of fairy tales about a wolf and a fox: the fox godmother, crybaby, confessor, judge, etc.), *the motive of the innocent persecuted* (tales about the evil stepmother and the stepdaughter), *the motive of completing a difficult task* (in the fairy tales "Metelitsa", "Mare's Head", "About grandfather and grandmother's daughter"), *the motif of abducting a woman by a snake (Koshchii) and freeing her with the help of a magical horse borrowed from a woman* (here we also talk about the role of assistant animals), *the motif of snake wrestling* (the fight of Ivan the son of a man on the viburnum bridge, the fight of Kotygoroshka on

the iron stream), *the motif of matchmaking to the daughter of a snake or a sea king* (images of magical helpers are considered here: Eating, Drinking, etc.), *the motif of the power of the bride in virtue (virgin hero)*, *the motif of snakes, the lover* (flying to the princess, the hero's sister), *the motif of promising the wizard what at home you don't know and others*. From such a large list of motives, which studied in sufficient detail by O. Potebnia, it becomes clear that the scientist's achievements unfairly almost ignored by Ukrainian fairy tale historians. After all, taking into account their theoretical positions, the study of the Ukrainian fairy tale in the international context acquires a new, more influential sound. All of the above testifies to the existence of the late 19th century in Ukrainian folklore. a clear methodology regarding the analysis of the plot basis of a folk tale, the search for connections between fairy tales and folk beliefs and narrative traditions, the possession of experience in world fairy-tale studies and an appeal to the history of mankind. Part of the material from the above-mentioned work by O. Potebnia was included in the second and third volumes of O. Afanasyev's three-volume "Poetic views of the Slavs on nature" [521]. The pages of O. Potebnia's folkloristic legacy remain open for study, in particular, his views on the folk tale as a certain system, mechanism of folk creativity and imagination. Ukrainian fairy-tale plots in the paradigm of international studies, in particular German and Slavic ones, with which the scientist appealed to the origins of the migration school in folkloristics, also did not receive a proper evaluation.

O. Potebnia's observations regarding symbolism in various folklore genres (songs, fairy tales, incantations, etc.) open up new perspectives for research at the genetic and typological levels. Storytellers of the 20th century, restoring the functioning of traditional Ukrainian schools of folkloristics, often refer to the methodology of O. Potebnia. For example, L. Dunaevska in her monograph "Ukrainian folk tale" divides symbols into several levels depending on their nature and functions and, in particular, notes: "The symbolism of a fairy tale is primary," that is, the closest to the source of the symbol's generation [542, p. 44]. Regarding the study of fairy tales and songs, V. Davidiyuk also applied the research methodology of O. Potebnia in the work "Primitive Mythology of Ukrainian Folklore". Reflecting on the importance of O. Potebnia's work

as a mythologist and semiotician, M. Dmytrenko notes that the scientist, "starting his research in close connection with the mythological school, developed his own mythological concept, which was based on historical-genetic, structural-typological methods, linguistic-ethno-psychological approaches that took into account the genesis, formation, development of consciousness and language with the formation of worldviews – mythical, poetic systems in the interaction of spiritual and practical development of the world and the universe by an individual, a collective, a people. O. Potebnia was ahead of the ethnolinguistic ideas of E. Sapir and B. Whorf, the concepts of German neo-Humboldtianism of the 20th century, and approached the questions posed by American cognitive anthropology (F. Lovensbury, D. Hymes, and K. Pike) in recent decades. Historian of domestic psychology V. Romenets emphasized: *"Psychology of nations", as it appears in Potebny's writings, shows in a balanced state the participation of the individual and the people in the creation of language; reveals the "individualistic" psychology of peoples, in which the creative individuality of a person is extremely important"* [536, p. 363-354]. Researchers (M. Tolstoy, V. Franchuk, S. Hrytsa, V. Presnyakov, A. Toporkov, N. Lysyuk, etc.) note that O. Potebnia created the foundations of the semiotic and psychological study of myth, giving his works the impetus for the emergence of structural - typological method, to the method of interpretation, to the emergence of such branches of science as semiotics, ethnolinguistics, communication theory. O. Potebnia paved the way to the structural studies of V. Propp, K. Levi-Strauss, R. Jakobson, Ya. Mukarzhovsky, ahead of them by half a century [527, p. 214-215]."

#### **5.1.5 I. Rudchenko's contribution to Ukrainian folktales**

On the example of Ivan Rudchenko's two-volume publication "Narodni yuzhno-russki kazky" [591] (1869, 1870) and the discussion surrounding the collection, one can observe the tradition of views on folklore of representatives of different periods, from the old, romantic, to the new, scientific. The problem was not the artistic quality of the work, and the accuracy of its recording, the faithful reproduction of the text as it functions in the oral tradition. According to scientists, I. Rudchenko's edition laid "the



foundations of the edition of Ukrainian folk prose" [524, p. 123; 547, p. 143]. A number of reviews evidences this: the magazine "Kyianin"; "Kyiv Telegraph" (I. Malinovsky); KyivGV; SPBV; "Pravda" [571, 552, 604]. A wide range of discussion in the reviews is positive. In addition, the publication has a censorship permit, which was a pass to the world. The value of fairy tales, according to the conviction of the compiler of the collection, lies in the fact that they reflect the ancient mythological ideas of Ukrainians, the struggle of paganism with Christianity, and real everyday reality, as well as the morals and ideals of the people [593]. This was the first scientific systematization of fairy tales in Ukrainian folkloristics. The compiler considered it necessary to publish fairy tales and their variants *"exceptionally recorded from the mouths of the people and not published anywhere before"* [591, p. IX]. Therefore, there are no reprints in his collection. The two issues contain 137 fairy tales (83 and 54). I. Rudchenko and P. Mirny in Kyiv Oblast, Poltava Oblast, Chernihiv Oblast, Podilla, and Volyn Oblast made recordings. The materials organized according to popular systematization (the compiler was also inclined to this classification): about animals, about birds; about evil power; about snakes, heroes and similar oddities, and purely everyday ones – about whips, commonplaces. In the preface to "Southern Russian Folk Tales" (1869), I. Rudchenko emphasized the need to collect and publish folk epics, to avoid using records from Polish collections and folk tales in literary processing. For the first time, the scientist argues for their scientific publication, i.e., submission without changes, preserving dialectal and other features, transformation of content, discarding of parts, etc. Based on the traditional classification, I. Rudchenko's collection includes fairy tales of three groups: magical, household, and about animals. For example, the following plots: "Mother Lynx", "Popovych Yasat", "Catches", "Flying Ship", "Unfortunate Danylo and the Smart Woman", "Pot of Acid", "Music-Ohrim", "About Prince Ivan and the devil's daughter", "Nepriakh and Nedbacha", "Tsarenko navishniy", "Yavdoha the saint", "Uzh-tsarevich and the faithful wife", "Egg-raitse". This publication was one of the first to include a large number of animal tales. In the first volume, the author placed 27 fairy tales, and in the second - 7. Some fairy tales in the collection presented in several versions. Here are the names of these fairy tales:

"The Poor Wolf", "The Tailor and the Wolf", "Poor Marco and the Wolf", "Dog and Wolf", "Sirko", "Old Dog", "Sister Fox", "Fox, Bear and Man", "Fox and Chicken", "Bear, Wolf, Fox and Hare" ", "Fox and Wolf", "Fox, Cat, Wolf, Bear and Boar", "Mr. Cat", "Fox and Cat", "Fox, Cat and Rooster", "Bunny, Fox and Rooster", "Crane and Fox", "Poor Man and Fox", "Poor Man", "Rooster", "Fleshed Calf", "Sheep and Goat", "Goat and Ram", "Goat-Dereza", "Vyun and Pike", "Sparrow and Blyna", "Glove", "Kolobok", "Cat and Rooster", "Fox-Sister and Wolf-Panibrother", "Fox-Matchmaker", "Cat", "Straw Bull". All these stories passed from collection to collection, from one generation to another.

I. Rudchenko's example later imitated by other ethnographers not only of the South-Western Department of the RGT, but also of the Kharkiv Historical and Philological Society. M. Sumtsov also guided by this principle when publishing folklore in the collections of the Kharkiv Society. The only exceptions were the fairy tales published in the Chernihiv Provincial News, which had already become a bibliographic rarity at that time, as for other editions, I. Rudchenko made references to variants. While preparing the texts of fairy tales for printing, the folklorist kept not only dialectal words, but also all kinds of "ugly" words (distorted Russianisms) in order to convey the language of the people, their "artistic sense" as accurately as possible [82, p. IX-X]. The compiler did not remove fairy tales recorded in a non-folk environment either. He was the first to pay attention to the sphere of fairy tales, their differences depending on the social status of the narrators (footmen, soldiers, peasants, etc.), education (non-literate, semi-literate). Regarding the classification of fairy tales, I. Rudchenko also gave preference to the folk systematization, rather than the scientific one: tales about animals, about birds, about snakes, about heroes, about a whip, a fairy tale, that is, according to the plot-thematic principle. In another part of the work, I. Rudchenko noted: *"Given that the external classification of monuments of literature in general, and especially folk ones, is very variable, under the rubric of fairy tales, my edition will include not only fairy tales in the narrow sense of the term, but also fables, stories and the like"* [591, p. X]. As we can see, even at that time it was quite difficult for folklorists practically show theoretical developments for a clear distinction between

fairy tale and non-tale narrative. A similar principle of publication, by the way, can be seen in the II volume of P. Chubynskyi's "Works", where mythological and demonological legends and anecdotes are found next to fairy tales. In the preface to the first edition of I. Rudchenko's fairy tales, it stated that this edition was prepared "thanks to the assistance of some compatriots" [591, p. VIII].

In addition to the records of the compiler himself, we have the records of various collectors, members of the Kyiv Old Community and the South-West Department of the RGT O. Lonachevskii and I. Novitskii, B. Poznanskii, A. Svidnytskii, and other folklore enthusiasts whose names are listed on the pages of the collection. Despite the fact that the compiler in the preface convinces readers of an unbiased attitude to the options, he nevertheless resorted to the selection of material, striving to publish the best fairy tales from an artistic point of view. The collection was highly appreciated by scientists – M. Drahomanov, P. Kulish, O. Afanasiev, F. Buslaev, O. Veselovsky, and others. However, there was also criticism, which indicates that not all contemporaries accepted the editorial principles proposed by I. Rudchenko. Thus, I. Malinovskyi and O. Pypin advocated the formation of consolidated texts, a perfect single model. I. Rudchenko, on the other hand, resolutely rejected contamination, believing that the tales of one storyteller are more important for science than purposeful literary revisions, although he resorted to editing, a kind of "cleansing" of everything that clutters the text (extra clarifying expressions, proverbs). Investigating the criteria for recording folklore texts by I. Rudchenko, M. Sivachenko noted that the scientist tried to use the criteria for recording historical prose, as P. Kulish did, presenting fairy tales with all the details, indicating the recording conditions [594, p. 360]. After all, each work was important to him to the extent that it could have the value of a scientific fact: *"Of course, I highly value the artistic value of a fairy tale, but, in my opinion, its scientific value is much more important"* [593, p. 382].

#### **5.1.6 M. Drahomanov's methods of comparative studies in fairy-tale studies**

Publicist and scientist Mykhailo Drahomanov (1841-1895), according to I. Butych's modern assessment, belongs to those figures whose names entered the

treasury of not only Ukrainian, but also world culture. His numerous works, published in French, Italian, German, Bulgarian and other languages, deal with issues of history, philosophy, economics, literature, folklore and ethnography. M. Drahomanov was a talented public educator, educator and organizer of generations of young scientists and politicians, a popular publicist and careful publisher, the creator of the first non-censored organ in Geneva – the collection and magazine "Community"(Gromada). As a prominent figure, a universal scientist, he played a major role in strengthening ties between Eastern and Western Ukrainian cultural figures, in the development of public opinion from the late 1860s to the mid-1890s, in the promotion of Ukrainian culture in Western Europe, and in raising its authority among the nations of the world. He steadfastly defended the national rights of the Ukrainian people, their language and culture, speaking out against the policies of the Russian autocracy, various reactionary forces, chauvinists-great public officials, etc. As for the coverage and evaluation of M. Drahomanov's folkloristic heritage, we have Olesya Naumovska's protected candidate's thesis in 1999 on the topic "The folklore heritage of Mykhailo Drahomanov" [574], N. Kukhta's article "Mykhailo Drahomanov - a researcher of folk tales" [563] and more general articles by I. Romanchenko (1966), F. Pustova (1966), P. Odarchenko (1995), S. Myshanich (1991), O. Kuts (1995), Ya. Garasym (1996), O. Naumovska (1994, 1996, 1997), M. Hrushevsky (1924), by K. Hrushevsky (1927, IMFE reprint 2004), O. Dey (1958, 1965), M. Azadovskyi (1963). Soviet historians of folkloristics did not objectively assess M. Drahomanov's contribution to the development of the science of oral folk art. There are still ongoing discussions regarding the definition of the scientific method of M. Drahomanov, a folklorist. Most researchers believe that the scientist practiced the comparative-historical method with the use of various theoretical approaches to the analysis of folklore material, but the predominance of the theory of borrowings over others is quite noticeable... they generally lean towards the "synthetic theory" (synthesis of several theories). However, at the end of the 19th - at the beginning of the 20th century (V. Horlenko, I. Franko, B. Grinchenko, M. Sumtsov, etc.) noted the falsity of some of M. Drahomanov's propositions because of the abuse of comparativist methods, the desire to find a "first

look" in the folklore environment among many options through the theory of borrowings. As a fairy tale expert, M. Drahomanov is notable precisely in the direction of the theoretical understanding of the fairy tale motif. Its origin, distribution, assimilation and deformation in the process of borrowing. In the article "Echoes of chivalric poetry in Ukrainian songs", M. Drahomanov mentioned three different theories, thanks to which it is possible to identify similar motives and plots in the fairy tales of different peoples: the theory of self-genesis of plots; mythological-Aryan theory; theory of borrowings. However, the researcher declared the greatest inclination to the last one, to the "comparative method" [537, p. 83-84].

M. Drahomanov began his folkloristic activity by recording and compiling collections of folklore. He was an activist of the South-Western Branch of the Russian Geographical Society and the Kyiv "Old Community" (Stara Gromada) (he headed its left wing). In a letter to Meliton Buchynsky dated November 26, 1871, M. Drahomanov emphasized that the Ukrainian creative elite will be able to solve high tasks after carrying out a number of mandatory preliminary cultural, educational and scientific activities: *"... Until we practice with the preparatory work, i.e. academic-publishing, until we publish the complete works of all folk works, all the monuments of our old literature, and we do not build a dictionary and grammar on a purely folk basis, we have nothing to think about new literature and journalism"* [592, p. 47]. In the investigation about the scientist, M. Dmytrenko points out: "It is natural that I. Franko, having met M. Drahomanov in 1875, later highly respected and appreciated his senior colleague and noted his direct influence on the formation of a large cohort of folklore collectors in Galicia. "An unusually critical mind, a professional historian with a broad European education, he brought a strict historical method to the study of ethnographic material, sharply opposed dilettantism and mythological a priori fantasies, longing for a comparison of studies and a detailed distinction in ethnographic materials between what is international, borrowed, and what is which arose on its own soil. The era was created here by the publication of Ukrainian historical songs, completed by him in collaboration with Antonovych (2 vols. 1873-74), as well as his speech at the Kyiv archaeological congress in 1874 with a demonstration of how some

novelistic and song subjects traveled from the west to the east, and on the Russian territory from the south to the north," wrote I. Franko in 1900 in the "Review of works on the ethnography of Galicia in the 19th century" [536, p. 238-239]. Records of folk tales with comments were published by M. Drahomanov in a large collection of folk prose "Malorusskie narodnye predaniya i raskassy" (1876), "Sholudyvy Bunyak in Ukrainian folk tales" (1887), "Slavic stories about donating one's own child" (1889), "Slavic variants of one evangelical legend" (1890)". The most complete collection of folkloristic investigations and articles was prepared for printing and published by the Shevchenko Scientific Society in Lviv by M. Pavlyk: these are 4 volumes under the common title "Investigations of Mykhailo Drahomanov about Ukrainian folk literature and writing" (Vol. 1 1899, Vol. 2 1900, Vol. 3 1906, Vol. 4 1907). The South-Western Department of the Imperial Russian Geographical Society (existed in Kyiv for three years - from 1873 to 1876) was a center for collecting folklore records. Some of the materials collected by the scientific society during this time were printed, some were lost, and the rest were transferred for the preparation of publications, one of which was the collection compiled by M. Drahomanov in 1876, "Malorussian Folk Tales and Stories". The collection had a volume of 436 pages and a section of fairy tales "A fantastic fairy tale, a game of words and wit" (21 p.) [572]. F. Kolessa noted that the collection "deserves close attention as the first and still only attempt to systematize the works of Ukrainian oral literature [555, p. 177]. In the preface "Remarks on the systematic edition of the works of the Little Russian folk literature" (pp. XIV-XXV), M. Drahomanov revealed the peculiarities of the systematization of poetic and prose works of the folk literature. In the future, most of the compilers of folklore collections, including P. Chubynskyi, B. Grinchenko, and others, relied on this systematization. It was not by chance that F. Kolessa noted: "With his writings from the 1870s, Drahomanov outlined the methods, directions, and paths that his critical thinking followed in later research" [556, p. 98]. In addition to the records of M. Drahomanov, the collection includes materials by I. Manzhura, Ya. Novitskyi (25 fairy tales and 27 legends and tales – Oleksandria district of the Katerynoslav province; in the manuscript collections of the Institute of National Academy of Sciences of Ukraine there is a

notebook of fairy tales records – f. 4-3, unit coll. 164), N. Murashki, V. Menchyts, S. Rudanskyi, I. Rudchenko, O. Lonachevskyi, H. Kupchanek, A. Dymynskyi, and others. This evidenced by the collectors' marks on the collections. For example, Ya. Novytskyi indicates the date of the start of collecting folklore in his notebooks 1873. Already in the first publication, he defined the basic principles of collecting and publishing folk art: *"We transmit verbatim the stories we recorded from a Ukrainian (Maloros) without translating them into Russian; we do this because we treat each original word of the Malorosia storyteller too sparingly"* [575, c. 38]. These principles observed in folklore records of legends and fairy tales. The book contains prose texts of Ukrainian folklore - fables, fairy tales, legends, tales, beliefs, etc. M. Drahomanov presents the following classification of folk prose: 1) representations and stories about natural phenomena and inventions; 2) signs and beliefs; 3) witchcraft, prayers and their parody; 4) beliefs and stories about devils; 5) stories about Ertsy; 6) beliefs and stories about people with a strange goal (for example, climbing to the sky); 7) about treasures; 8) stories about churchmen and epiphanies; 9) stories about family and social life; 10) legends about political and historical figures; 11) local legends; 12) ancient times; 13) fairy tales, wordplay and wit. The last section contains the stories: "Bear's Ear, Wernigora and Krutivus", "Potty Pea", "Cinderella of Korshbur", "Smart Woman - Sister of the Sun", "Oh", "The Child with an Angel's Voice and Marko the Cursed", "Ivasik and the Witch", "About King Matthias", "White Rozhanin", "Oat Mountain", "Ivan Tsarevich and the Iron Wolf". At the end of the work, the place of recording and the name of the storyteller indicated, as well as links to versions of the tale in other collections. He classifies records as his own and borrowed, and considers fairy tales to be rather an aesthetic expression of folk life, rather than everyday life.

O. Ogonovsky in his "History of Russian Literature" (1894) presents "Dragomanov's new view of folk literature", expressed in a letter to the author dated April 8 (20), 1894: "Regarding my comparative studies, in order to reduce misunderstandings that were critics, I must say this in general: I divide our folk literature into 1. National and 2. International or wandering (wandernde Geschichten). ...Most of the prose in our folk literature belongs to international stories. I do not

inconspicuously infer their source from India, like Benfey, but I think that it almost always lies in the literature of old cultural peoples: Egyptians, Chaldeans, Iranians, Indians, Chinese, Jews, Greeks – a smaller part was composed in the Middle Ages by Talmudists, Christians, Mohammedans. These themes came to our people through the lives of saints, apocrypha of all kinds, and by word of mouth, sometimes through the western border, then through the eastern border, then to the sea. Comparative research must reach a certain source of any topic, trace its path, show how it changed along the way, and finally show national differences in options. For all that, the researcher must pay attention not only to the aspects that agree in the variants. But to their differences, and, when arriving at a certain source, must pay attention to the correspondence of its features to the geographical and historical circumstances of a certain country, and then only fix the prototype in a known country and day, when the correspondence is obvious. I call such a method comparative-historical and I think that only after a small experiment with such a method of folk literature can it become an unmistakable material for characterizing nationality” [576, p. 315-316].

M. Drahomanov's publication brought fame to the collector of folk art, Ya. Novytskyi, whose records were included in the scholar's collection. I. Sreznevskyi, O. Potebnia, M. Sumtsov became interested in his person, and many magazines were invited to cooperate. Folk prose, published in the pages of M. Drahomanov's collection in 1876, became a Ukrainian folklore classic and was reprinted dozens of times in various editions throughout the 20th century. From the research of O. Kuharenko (2009), it known that the Bogodukhiv, Izyum, and Lebedyn counties of the Kharkiv province, as well as the cities of Kupyansky and Kharkiv represent the Slobozhan folklore in it; I. Manzhura made all these records in the period 1872-1875. The works from Slobid Ukraine, included in the collection, gravitate towards the genres of legend, retelling or anecdote, which is a characteristic feature of the regional tradition of that time. Even the actual fairy-tale works recorded by the storytellers of the region, in most cases, are devoid of repetitive formulas, beginnings and endings traditional for the genre. In all texts, the mythological perception of the world, which transformed under the influence of Christianity, is palpable [562, p. 9]. M. Kostomarov noted that "the



creation of the collection of "Malorosia folk tales and stories" (1876) by M. Drahomanov (1841-1895) was a planned task of the South-Western Department of the IRGT. Two series published in parallel, which did not duplicate each other: a series of expedition records and a collection of folklore, which would include both previous publications and new records (those not included in P. Chubynsky's series). One of the tasks of Kyiv the Old Community – the center of the future department of the RGT in Ukraine – was the preparation of a collection of Ukrainian fairy tales by I. Rudchenko. Therefore, joint progressive steps of scientific academic centers planned the creation of three editions, which should include folk tales. Two editions by I. Rudchenko (1869-70), the collection of M. Drahomanov and the second volume of "Works..." (1878) by P. Chubynskyi. However, the editions have a significant number of differences, which consist in the specifics of the classification of fairy tales, the systematization of collections, different methods of selecting material (in the first and last cases recorded mainly by the compiler himself. In the second - transmitted by other recorders and reprinted from rare editions), the concept of editions, their purpose and the principles of creating the first scientific and at the same time satisfying the aesthetic requirements of the reader collection or edition, designed to serve the historical and philosophical questions of contemporary science (collection of M. Drahomanov). The compiler noted in the preface that folk prose is conventionally divided into sections (some genres are devoted to three sections; others are limited to one). He considers the most expedient system to be the one that corresponds to "the distribution of monuments according to their correlation with the people's life and the reflection of the people's worldview in them" (preface to the collection of S. XV). The scientist associated the feasibility of systematizing folklore works with the emergence of a scientific approach (in addition to the long-standing aesthetic one) to oral folk literature. According to M. Drahomanov, his personal work consisted almost exclusively in the selection and systematization of material. Geographically, the records of fairy tales that got to the compiler covered Halychyna, Bukovyna, Podillia, Polissia, Poltava region, Katerynslav region, Kyiv region. The scientist obtained part of the materials from the archive of the South-Western Department of the Russian State Technical University,

part from the private collections of A. Dyminsky and other recorders, reprints from collections and journals. Most of the material of the highest quality (as assessed by M. Dragomanov, M. Kostomarov, and O. Veselovskyi) came from I. Manzhura. The compiler received the entries of Y. Novitskyi, M. Murashka, V. Menchyts, and S. Rudanskyi from O. Kotlyarevskyi from the materials of the former editorial office of the *Osnova* magazine. O. Lonachevskii-Petruniaka handed over the notebook of the unknown. Review article by M. Petrov "Southern Russian legends. Bibliographic note" on M. Drahomanov's work "Little Russian folk tales and stories" (Kyiv, 1876) became a typological study, where the author reflected on Ukrainian legends and fairy tales, citing parallels from Russian, Greek and Indian epics [578].

#### **5.1.7 P. Chubynskyi's ethnographic method in the science of fairy tales**

The name of Pavlo Chubynskyi (1839-1884), a Ukrainian poet and ethnographer, is associated with quite a few scientific studies. Seven volumes of oral folk art published by P. Chubynsky ("Proceedings of the Ethnographic and Statistical Expedition to the Western Russian Territory" (1872-1878)) [597] awarded the gold medal of the Russian Geographical Society (1873), the medal of the International Congress in Paris (1875) and the Uvarov Prize of the Russian Academy of Sciences (1879). Striving for a "place under the sun" for Ukrainian science in the Russian Empire, P. Chubynskyi, while in leadership positions in the South-Western Department of the Russian Geographical Society (1873-1876), which had 192 members, including the most outstanding figures of Ukrainian science and culture (V. Antonovych, M. Drahomanov, etc.), sought to make his collection all-Ukrainian. As O. Ivanovska notes, "the activity of the researcher marked the vector of domestic folkloristics in the direction of the analysis of the living functioning of folklore texts, which was reflected in their content [548, p. 21]. Raising the question of the classification of fairy tales in the preface, P. Chubynskyi, taking into account the European classification, divided fairy tales into only two types: mythical and everyday. In the 1st volume of the "Works of the Ethnographic and Statistical Expedition to the Western Russian Territory" in the preface, the researcher noted the criteria for collecting material, the principles of

presenting it in volumes and the purpose of the publication, justified the need for a detailed survey of the South-Western Territory, characterized his method of collecting folklore materials: "Ethnographic research allows you to act in two ways: either to present your own subjective impression as a result of observations, or to collect materials related to various aspects of the people's life, thus giving everyone the opportunity to see the people regardless of the impressions of the observer. I chose the second method" (Vol. 1, p. XII). Further, P. Chubynskyi explains the reasons for his choice: *"Until now, there has not been a complete comprehensive ethnographic study of Ukrainians (Little Russians). Collectors of materials touched only a certain aspect of people's life; the collections of songs of various people, as well as the collection of sayings of Nomis, most fully presented. Relative to beliefs, rites, omens, fortune-telling, whispers, spells, games and amusements, legal customs, daily life and shades (differentiation) of speech - quite a few materials have been collected"* (Vol. 1, P. XII). While recording folklore samples, the scientist followed the phonetic and grammatical features of local dialects, and paid the most attention to ritual songs and tales of "mythical content"... (Vol. 1, pp. XIV-XV). During three expeditions (1869-1870), P. Chubynskyi, together with his assistants I. Cherednychenko and V. Kravtsov, surveyed 56 counties of the Kyiv, Volyn, Podil, Grodno, and Poltava provinces. According to experts, P. Chubynskyi received materials from more than 70 counties in various ways [545, p. 244]. Thus, he had about three hundred tales. However, in his review of the edition, M. Drahomanov [541] criticized "Works ..." for the poor organization of the material, for neglecting the rules of recording folk works. F. Vovk also noted that P. Chubynskyi's "Works of the Expedition" are a huge, unusually rich and therefore precious collection, but the collection somehow stitched together, almost not systematized and very poorly edited, despite the fact that its editors were mature scientists M. Kostomarov and P. Hildebrandt, who belonged to the mythological school. The intentions of P. Chubynskyi to make this collection all-Ukrainian not achieved, or at least not fully achieved. 40 years later, M. Sumtsov wrote that "after Chubynsky, valuable works by Holovatskyi, Ivanov, Rudchenko, Grinchenko, Manzhura, Hnatyuk, Franko, Yavornytskyi, Novytskyi, Myloradovich appeared from

Ukrainian ethnography, none of them in terms of completeness and versatility, in terms of internal richness of content cannot replace Chubynskyi's "Labours", which both before and now remain the capital asset of Ukrainian ethnography, thus cementing for P. Chubynskyi the glory of a worthy son of his people, a man with a pure, noble heart and great historical merits" [546, p. 177]. Later, the Kyivan magazine published the preface from the first volume of P. Chubynskyi's edition (1873) [577], and in 1880, I. Sreznevskyi submitted "Notes to P. Chubynskyi's "Works..." in the "Peterburg" magazine [594].

The second volume is valuable for our research – "Malorosky Tales" (1878) [598]. In terms of the number of included texts, P. Chubynskyi's collection became one of the most significant publications of the 19th century. The number of fairy tales presented in it far exceeded the total number of works of this genre published up to that time. In the preface to the edition, the compiler noted that by that time, all Ukrainian folk tales published in various editions numbered up to 170 (of which 137 were in the collection of I. Rudchenko). *"The collection is insignificant, compared to the recording of fairy tales preserved in the people's memory and insignificant compared to the number of published Great Russian fairy tales"* [597, t. 2, p. 3]. The material of the volume divided into two cycles: mythical tales (148 units) and everyday tales (145 units). He classified fairy tales as: 1) actually mythical, in which anthropomorphic forces, objects of nature, mythical creatures act; 2) an epic about animals; 3) an epic about heroes, where snakes and heroes act, or only heroes; 4) fairy tales about spirits (evil and good spirits); 5) about anthropomorphic spirits (about people who have special abilities characteristic of evil and good spirits); 6) about Fate, Happiness, etc.; 7) reincarnation (people turn into animals under the influence of spells or independently, but are not harmful to the environment). The places where the texts were recorded are Poltava, Kyiv, Horoden, Volyn, Kharkiv, Podil, Katerynoslav, and Chernihiv provinces. The scientist made a subject index to the first part of the collection. Among the fairy tales, we can mention the following: "The girl is a lice coat", "About Marusya - the Cossack's daughter", "Kyrik", "Ivan Ivanovich, the Russian Tsarevich, his sister and the snake", "About Persicky Tsarevich", "About Pokotigoroshka", "The Godfather" Ivan",

"About Suchenko-Baghatyr", "Yurza-Murza and the well-done shooter", "About Three Sons", "About Fear", "God, Death and Moskal", "Three Brothers and God". P. Chubynsky's collection, according to O. Kuharenko's conclusions, thanks to the efforts of Stolbin and H. Zalyubovsky, became an important stage in the publishing of Slobojan fairy tales. However, during the approbation of these texts, a number of problems arose, primarily related to the absence in a significant number of records of the location and name of the recorder. The publication contains 34 records that made in Slobozhanshchyna. They have a clearly defined belonging to this region. Because of the examination, O. Kukharenko established that in 31 texts, the fixation of which belongs to H. Zalyubovsky, there is no indication of the place of recording. However, L. Ivannikova, researching the figure of H. Zalyubovskyi, notes "In the preface to Volume II of *Trudov*, P. Chubynskyi reports that 48 fairy tales sent by H. Zalyubovskyi and others are included here. Nevertheless, in fact, 69 fairy tales, legends and anecdotes from the records of H. Zalyubovsky printed on the pages of the second volume. Most of the fairy tales (fantasy, domestic, animal tales) published for the first time and at that time there were no variants. Their texts are highly artistic, written in the living vernacular, full, imaginative - most of them have become classic examples of Ukrainian folklore ("About Suchenko", "Tryomsyn Boris", "About the Firebird and the Wolf", "Wretches", "Frost", "About the stepmother and stepsons", etc.). The geography of these records: Lebedynsky district of Kharkiv province, Nikopol city, Pavlograd and Bakhmutsky districts of Katerynoslav province, one or two samples each from Kursk and Chernihiv provinces. Knowing H. Zalyubovsky's careful approach to folklore texts, which was evident even in his early records – attention to dialectal forms, extensive commenting, extensive information about storytellers and settlements in which legends and other folklore samples are recorded – we have the courage to assume that not this most valuable information was taken down by the collector himself, and the compilers – the names of villages and the names of the tellers of tales, legends and anecdotes. Unfortunately, due to the lack of manuscripts of H. Zalyubovsky, we cannot restore the exact addresses of all recorded folk tales... The texts of H. Zalyubovsky's tales are extremely complete, competently written down, not from memory, but from

the words of the narrators, saturated with dialectal and outdated language forms, inflections, which gives them a lively national flavor. For example, the fairy tale "About the mare's head" (No. 28, pp. 97-102) is the most complete version of all records known so far, the same applies to the fairy tales "About Prince Ivan and Princess Marusya" (No. 49, pp. 152-156), "Holopuz" (No. 59, pp. 219-226), "About Suchenko" (No. 68, pp. 252-256), "Evil mother and sister Sereda" (No. 75, pp. 285-290), "Tryomsyn Boris" (No. 76, pp. 290-297), "About grandfather's daughter and a golden apple tree" (No. 141, pp. 459-466) and others. In the village The fairy tale "Olenka, Ivashechka and the snake" (No. 148, pp. 468-473) was recorded by the Buimers of Lebedynsky District - it is original not only in terms of its plot, but also in terms of the semantics of the images: here the snake and its servant act as positive heroes. When in 1873 the South-Western Department of the RGT was found in Kyiv, G. Zalyubovsky (as head of the Katerynoslav District Court) became one of its most conscientious employees" [546, p. 115-116]. A. Maidachevsky and V. Danilov wrote about the professionalism of H. Zalyubovsky as an ethnographer, noting the high level of documentation of his records. Following the publication, D. Mordovtsev published an article about "Trudov..." by P. Chubynskyi (in particular, vol. 2) "A Woman in a Ukrainian Fairy Tale" [572]. Own folklore and ethnographic research and the involvement of comparative material make P. Chubynskyi's works an encyclopedic manual of folk spiritual culture. He significantly expanded the boundaries of contemporary research, improved the collection and processing of folklore on a scientific basis, managed organically combine historical, statistical, legal, economic data with folklore and ethnographic materials. Modern theoreticians of folkloristics, in particular O. Ivanovska, consider P. Chubynsky "a forerunner of the contextual school in Ukrainian folkloristics." His "Works..." showed all possible variants of the verbal text according to regional specificity, which made it possible to make a synchronous section of the folklore repertoire of the population of Ukraine in the second half of the 19th century. In addition to a huge array of songs, P. Chubynskyi's records contain a significant number of Ukrainian fairy tales, beliefs, folk rhymes, as well as a description of legal customs, statistical materials and a number of studies

(K. Myhalchuk, V. Antonovych, O. Kistiakivskyi) [548, p. 19]. He felt the need to investigate folklore in a comprehensive manner, realizing folklore as collective traditional knowledge that must be studied in a social context. His collecting activities laid the foundations for the creation of fundamental scientific works by O. Veselovskyi, F. Vovka, O. Biletskyi, and V. Propp. Collections of fairy-tale prose edited by M. Drahomanov and P. Chubynsky became an example for collectors and publishers in the 1990s, and contributed to the strengthening of the methodology of fairy-tale studies.

**Result.** The researches of scientists of various scientific schools created the basis for the modern works of fairy tale historians. Interdisciplinary aspects of the study of the folk tale concern both the history of the origin of the plots and the structure of the text. On the example of the research reviews of P. Kulish, M. Dragomanov, I. Rudchenko and P. Chubynskyi on folk tales, we have only partially outlined the boundaries of Ukrainian fairy-tale studies. The rapid development of science and technology has led to cosmopolitanism in social relations between countries and peoples. At first glance, the positive consequences of such a policy give rise to a number of problems that cannot be solved either by one person or a separate branch of science. Cultural and linguistic issues in the modern world are gaining relevance at the intercultural level. Young people's attention to their own or foreign language and culture ensures the continued existence of value orientations, preservation and transmission of cultural information to descendants. The problem of the integration of cultures is more painful than the educational one, because the mental consciousness of generations is being destroyed.

## 5.2 Нараційна стратегія трилогії “Ost” Уласа Самчука

Слово у своїй онтологічній суті є прообразом сотворення світу, позаяк “Ним постало все, і ніщо, що постало, не постало без нього...”. Воно розмикає межі світу – це першопричина, першопочаток, альфа й омега буття – *fons et origo* [615]. Рефлексія художнього слова виникає з його появою як такого, бо у ньому представляє себе сам світ [608]. В онтологічному сенсі рефлексія спрямована не просто на слово як інобуття думки, а на слово як іпостась буття. Слово, таким чином, не лише “дає” світ, а й витворює унікальне бачення світу: справжнім визнається буття, яке може проявити себе у слові у всіх своїх модусах.

Таке унікальне світобачення притаманне художньому тексту Уласа Самчука, що проявляється у філософських рефлексіях “письмово зафіксованих проявів життя” (В. Дільтей) і його онтологічній риториці. Панспціальність (лат. *spatium* – простір) як одна з найприкметніших ознак художньої системи Самчука конститує особливу корелятивність її сутності: природний автобіографічний простір, «автобіографічний синерген» слугує формуючим чинником органічного саморозгортання і цілісного саморозвитку тексту, літературної метанарації. Просторовість вивільняє місце й для сакральних об’єктів, відкриваючи через них свою вищу онтологічну суть, даючи цій суті життя, буття, смисл. Уже самі просторові назви таких творів, як “Волинь”, “Гори говорять”, “Морозів хутір”, “Ost”, “На твердій землі” виступають у ролі “семіотичних індикаторів”, що імпліцитно містять у собі могутній філософський, духовно значимий концептуально-символічний код. Невипадково Ю. Шерех свого часу зазначав: “Масштабність і глибинність охоплення дійсності виводить ці твори поза рамки літературного процесу сьогодення” [616].

Художня природа Самчукової прози проявляється і в безпосередності переживання\*. У зв’язку з цим ще Гете говорив, що всі його твори – це уривки

---

\* Термін “переживання” (*erlebnis*) набув значного поширення в західноєвропейській біографічній літературі (Дільтей, Юсті, Грімм). Першопочатково це слово означало природну безпосередність “бути ще живим, коли щось сталося”. В іншому значенні “пережите” – збереження змісту того, що було пережите, певний результат і



єдиної сповіді. Цю фразу можна приписати і Самчукові, бо все те, що він пережив, трансформується в його монолітну потужну метанарацію, художню історіософію з націєтворчою місією, чого потребувала висловлена самим «Гомером українського життя ХХ століття» в контексті МУРу концепція «великої літератури».

Зображення ж масштабної картини світу в об'ємному просторово-часовому континуумі, тяжіння до глобального епопейного мислення, генеалогічна поліфонічність, епічне багатоголосся (взаємопереплетення багатьох голосів в наративній структурі), новаторський підхід до проблеми геософії – визначення української та світової екзистенції – аргіогі спричинюють метанаративну природу трилогії “Ost” і творчу місію автора “вписати буття своєї землі у контекст модерної Європи ХХ століття” [610]. Вадим Василенко, аналізуючи жанрову природу родинної хроніки трикнижжя “Ost”, закодовані в ній ключові проблеми покоління та роду, взаємин між генераціями, котрі відіграють важливу роль у складній драмі родової та національної історій, текстову поетику, слушно зауважив: «Сюжетно-композиційна структура трилогії вирізняється широким використанням психологічного й епічного паралелізмів, суголоссям і переплетенням основної (чи основних) сюжетних ліній, образів-персонажів із другорядними, (поза)сюжетними відгалуженнями. У. Самчук поєднує в одному часовому полі декілька різносуб'єктних ракурсів, кутів зору на події, явища, процеси, розкриваючи історію з погляду різних учасників, від імені кількох різнорівневих, але рівноправних суб'єктів, отже, поліфонічно, як «множинність рівноправних свідомостей із власними світами». Вони у різних розділах (структурно), на різних етапах (сюжетно), доповнюючи одне одного, забезпечують «просторову акустику», поліфонічність...» [606].

Окрім того, мова йде про такий тип літературної метанарації, який, поперше, “у своїх концептуальних вимірах відображає ідеологію (або ж мітологію) складання, формування й утвердження нації” і таким чином “зумовлюється

---

значимість його. Таким чином ці смислові нашарування лягли в основу терміна “переживання”, що в кінцевому результаті є матерією для формування образу [Гадамер: 105].

скерованістю на національну ідентичність”. По-друге, цей наратив як принцип оповіді спрямований на універсальність авторського голосу і його картини світу. По-третє, такий дискурс передбачає присутність оптичного центру – “всезнаючого суб’єкта свідомості, “мислячого чоловіка”, чії оцінки й ідеали конституюють реальність” [607].

Під таким кутом зору можна вести мову про художню еволюцію наративної парадигми Самчука: якщо у творах “Волинь”, “Марія”, “Гори говорять” спрямованість на пробудження приспаної національної свідомості й збереження української ідентичності саморозгортається, так би мовити, внутрішньо-інтуїтивно як епічний наратив через мітологізацію, сакралізацію, вітальність національного характеру і світу, психоаналітичні й екзистенційні модуси, етичну метафізику тощо, то в трилогії “Ost”, попри закамouflьоване певною мірою подібне оприявнення в риториці мовчання, перевага надається художньо-інформативному письму. Тут стиль Самчука характеризує експеримент над епічною манерою викладу – поступовий перехід від суб’єктивізації художньої розповіді, персонально-інтимної присутності авторського “всезнання” (що засвідчує аналітичний корпус романів “Волинь” “Марія”) до об’єктивно-авторського, чи точніше, “редакторського всезнання” (editorial omniscience), приміром, у романах “Морозів хутір”, “Темнота”, меншою мірою у “Втечі від себе”. Конститутивною ознакою цієї наративної форми, на думку Н. Фрідманна, є “оглядовість, всезнання і авторське вторгнення в оповідь у вигляді загальних міркувань про життя, моральні норми та звичаї, які можуть бути безпосередньо чи опосередковано пов’язаними з історією, що оповідається” [614].

Звісно, в трилогії “Ost” також знаходимо елементи властивої для “Волині” філософської риторики мовчання, пов’язаної передусім з патріархом родини, архетипом Батька (Григора Мороза): “Був між людьми, ...але ніхто не чув від нього зайвих слів. Зробився тільки більш мовчазним. Раніше він любив, як збереться відповідне товариство, проявити себе. Тепер завжди мовчав. Ходив, як звичайно, до церкви, як звичайно говорив, сповідався... коли зіставався сам, брав до

рук свою улюблену Біблію і завжди з неї читав” [611]. Словесні реєстри, що розгортають єдність духу через внутрішнє слово, наштовхують на думку, що Боже начало відсвічує у всьому, навіть в одязі Григора, вивищує духовне над матеріальним: “Він не каже нічого, ...але за нього говорить його стародавній сурдут, його темнозеленої барви кашкет, його намазані дьогтем чоботи. У цім одязі уже кілька десятків років бачать його в церкві. Сам Бог знає його тільки в цьому вигляді” [611].

Така онтологічна риторика, виведена через портретні деталі, сприймається як “отеперішення” вічного стану людської душі, як духовне явище” [608]. Так відбувається проявлення глибинної віри в тексті. Відтак народжується відчуття буттєвої гармонії Григора Мороза, дивовижне вміння “тримати душу в своїх долонях” чи “вчувати мовчки зіграність усього довкола і слухати без кінця неймовірну музику такого чудесного інструменту” [611]. “Кому, скажете промовив він про це хоч одне слово? – запитує відавторський наратор. – Нікому. Він мовчав, бо навіщо потрібні ті слова, коли вони найменше можуть сказати. Він чує, бачить, знає і часто тужить саме тоді, коли інші живуть, мов істоти, неторкнуті перстом свідомості. І на доказ цього – його велика любов з Катериною. Вона родилась і пройшла на човні, між заплавами дніпрових берегів, у срібному тумані ночі і ранками при росі та співах солов’я. І тому не диво, що він родив синів, що люблять гарне. Господи! Так його душа була якраз таким початком”. Риторика мовчання персонажа перемежується з риторикою наратора-всевіди, що може “вдивитися в ту людину ... глибше” і “помітити, що початком його залізности є його велика м’якість” [611].

Позаяк основним об’єктом зовнішньої (описово-обсерваційної) фокалізації в романі є топос Морозового хутора, вужче – локус стола (родинного кола), що виконує роль оптичного центра, то в нараційній перспективі переважає сценічний модус, через який здебільшого розкривається панорамний. Прикметна ознака Самчукової нараційної перспективи – позірно-калейдоскопічна зміна фокусів бачення родини Морозів та їх гостей. Наведемо приклад такої перспективи викладу: “Іван – спокійний і поважний, а в глибині душі

напружений, бере виделку і ножа, крає шматки домашньої ковбаси зі зернятками гірчиці” [611]. У сценічний вимір персонажа вкраплюється внутрішня фокалізація: “Яка велична ясність думання – цілі десятиліття встають в уяві! Як тепло на душі, що ти ось знов на своєму місці”, через яку просвічується панорамно-ретроспективний регістр тексту. Далі “око” наратора бачить іншого брата: “Сопрон сидить випростано, волохаті брови його насуплені, можна з обличчя прочитати, що думка його в Сибірі. Там його Настуся... зараз сидить біля столу в товаристві дітей і знайомих” [611]. Наратор через сценічний модус переносить його в думці на інший кінець світу і таким чином розширює просторово-часові межі подієвого світу роману. Так звана “штрихова” перспектива “всезнаючого” наратора на кшталт “Петро весь тут, бо з ним є все, що має. Водяний зі своїм кантастим, міцним, мов з каменю, обличчям, сидить вдоволено і впевнено... Біля нього зліва – Таня, усміхнена, як і завжди” [611] засвідчує філігранне уміння автора влучно схопити мікросвіт кожного з персонажів. Коментування ж свого дискурсу наратором-всевідою (так званий “дискурс про дискурс”) поряд з комінукативним, описовим та оцінним пластами забезпечує метанаративний дискурс тексту.

Аукторальний тип повісткування подекуди переривається персональним – нарацією-від-Василька, Мар’яни, більшою мірою Івана – з метою виразити інтимні родинні відчуття персонажів, пов’язані з автентичним простором, чи досягти психологізації. Але тут виразно відчувається вторинність і залежність персональної нарації від аукторально-повістувальної інстанції, бо в межах реалістичної епіки вона здебільшого підпорядкована точці зору “всезнаючого” (відавторського) наратора.

Почасти видається, що образи-персонажі не стільки індивідуалізовані постаті, як номінальні виразники геополітичних та геософічних інтенцій автора. У такому ракурсі бачення роман сприймається як “розіграна драма”, зіткана із застільних тирад акторів, які, представляючи різні погляди на суспільство, подекуди перетворюються “на цілі політизовані змістові блоки” [609]. Тоді авторське представлення зображеного світу відбувається через своєрідне

внутрішньодіалогічне “спілкування” з ними. Наведемо промовистий приклад такої нараційної перспективи: “Всі сиділи біля великого круглого стола, на якому було що їсти і навіть пити. Почалася завзята дискусія між учасниками вечері. Андрій вів перед... Темою розмови було “за ким іти”. За большевиками? За Денікіном? За Петлюрою? ... Найбільше говорилося про большевиків. Це головне, кардинальне, найпекучіше питання” [611]. І все ж такого роду дискусія опирається на україноцентричну риторику відавторського суб’єкта мовлення, що аргіогі налаштована на однозначність розуміння.

Тому цілком доречною є думка Віталіни Кизилової з приводу того, що наративну техніку в романі “найповніше характеризує не зображення, а вислів, не образ, а думка, не світ внутрішній, а логізовані підтвердження світу зовнішнього” і таким чином веде до “неминучої політизації, ... покликаної привернути читацьку увагу передовсім до роздумів про автохтонну українську державу” [609]. І все ж, на наш погляд, у трилогії співвіснують зовнішньо-подієвий, мисленневий і внутрішньо-образний плани.

Художня ж реальність, поглиблена наративом провіденціалістського “знання” автора, знаходить своє новаторське підтвердження в наступному романі трилогії – “Темнота”. Найприкметнішими ознаками викладової манери роману є намагання автора поєднати панорамно-об’ємний огляд трагічного буття з максимально-мікроскопованим “розтином” людської душі у світі абсурду; нараційну техніку “редакторського всезнання” “темної” доби (20-30 pp.) і перехід від вітальної, життєстверджуючої риторики в “Морозовому хуторі” до риторики тотального мовчання (чи замовчування), коли “розколовся” світ, як єдиного виходу цілісних, з вітальною волею до життя Самчукових героїв.

Така риторика спричинена переживанням тотального страху смертельної небезпечної тоталітарної доби, коли усі “ходять ... навшпиньки, говорять рухами” [612]. Якщо у “Волині”, “Морозовому хуторі” риторика мовчання, що органічна онтології тиші, у найвищій мірі відтворює всеєдність світопереживання, відповідає екзистенційній потребі гармонійно узгодженої “внутрішньої людини” (Матвія Довбенка, Григора Мороза), то в романі

“Темнота” вона, навпаки, передає внутрішню мовчазну боротьбу людини з собою (брати Морози, Ольга, Мар’яна, Людмила Ворман, Михайло Бич та ін.). Голгофа родини Лоханських починається тоді, коли забирають їх дочку як дружину “злочинця-куркуля”. Словесною антитезою до оніміння стає “металевий голос” гепеушників. Наратор через “видиму мову” тіла і риторику мовчання передає стан максимально напруженого внутрішнього потрясіння. Воно відбувається до тієї міри, що паралізує, відбирає мову: “Батько, мати й дочка зацімліли, ніхто з них не міг рухнутись, Марія Олександрівна отямилась першою, руки її дрижать, ноги підгинаються, вона швидко хапає щось з одягу, щось з їжі... Мар’яна падає, агент ...націлив револьвера. Марія Олександрівна і доктор кинулись до Мар’яни, звели її на ноги... Ні з ким не прощається, нічого не говорить і мовчки йде до виходу... Батько й мати стоять зацімлілі... Двері відчинилися й зачинилися. Настала глибока тиша” [612].

У такому сенсі риторика мовчання найповніше характеризує Івана Мороза. Через її призму можна простежити художню еволюцію цього образу: від повної узгодженості душі і тіла, коли кожна частина в гармонії з цілісністю, до самозабуття, непритомності, протрації і зумисного стилю мовчання у “Темноті”. Тому частими стають в романі вербально-портретні деталі на кшталт: “Іван сидів мовчазно, здавалось, навіть не сидів, а застигло, задерев’яніло тримався в повітрі. І нічого того не слухав, і нічого не чув. Після останніх Мишкових слів він лише повернув голову і глянув байдуже у вікно”. Стан його душі наратор порівнює з “темним” вікном: патьоки дощу поорали його мокрі, чорні шибки” [612].

Голгофа його мовчання починається із зруйнування родинного хутора (“куркульського гнізда”) і спалення на ньому Батька – патріарха роду. “Тоді Іван був у стані людини, – констатує наратор, – що для неї слова, навіть ті натхненніші, втрачають силу” [612]. Навіть Слово Боже у цьому випадку не стає рятунком розтерзаної душі. Але найбільша трагедія “злочинця-куркуля”, який всього лише любить землю і хоче працювати на ній, приходить тоді, коли його

присутності боятися уже родичі: він приносить з собою “гробову мовчанку” і “гробовий настрій” .

Промовистою і послідовною у призмі риторики мовчання є поведінка Івана Мороза у в'язниці: він мовчить, дивиться байдуже, нічого не слухає і не чує. У нього “усе мовчить, душа мовчить, розум мовчить” [612], – повідомляє “всезнаючий” наратор. Він лише згадує батька, матір, братів, небо, землю, простори. Йому прийдеться пройти тортури в'язничного пекла, де живих людей “колють”, “оформлюють”, “обертають в лепьошки” [612]. Іван стане ще більш мовчазним, але “не розколоти”. Автор навіть не вербалізує його ставлення до системи, радянської влади, її злочинних актів, не подає внутрішніх монологів героя, немов підкреслюючи цілісність його душі. Сповідуються перед ним самі чекісти: “Йдемо назустріч голодові циклічно-континентального розміру, всім це ясно, у людей би били на сполох, а у нас вчаділи і мовчать, мов сови... Таких феноменальних казуїстичних апостолів, як це нам підсунула наша доба, треба пошукати... Тепер, коли це читаєш, рве тебе з люттю, я задихаюсь, коли бачу скрізь ті вічно затиснені золотом томи глупоти, в той час, коли нема на чому написати звичайного листа... Між тими, які вам відбивали печінки, багато таких, що готові помінятися з вами. Скільки з них вивозять до жовтих домів... А скільки ночами в підземеллях – кулею в потилицю...”. Але “Іван мовчить, твердо мовчить” [612]. Мовчазність допомагає вивільнитись Іванові душевно, вивищитись над світом, що розколовся, протиставити йому свій злагоджений, гармонійний, далекий від жахливої дійсності внутрішній світ.

Якщо Іван Мороз пристосовується до системи глухою, мовчазною, аж до самозабуття працею, то шляхом фізичного виживання його брата-письменника стає слово-утопія. Це “речник банальних чеснот”, що пише скороспечені драми, теми і пафос яких продиктовані системою. Писання на догоду кон'юктурі перетворюється на фанатизм, засліплений славою. Тому зовні Андрій – це “твердий горіх”, а всередині – людина без власного Я. Самчукова риторика антиутопічна й антитоталітарна. Тому в романі поступово з'являється образ Михайла Бича (його прототип за усіма біографічними даними, поданими у

тексті, – Микола Хвильовий), який стає внутрішнім голосом Андрія, виразником замовчаного слова-правди: “... я переконаний, що ціла майбутність народу ... буде мати претензії до нас за наші ідеали, що призвели до поїдання матерями своїх власних дітей. Можеш ти собі, товаришу, як хочеш дивитись і бачити, але цей ось факт ніякий жарт і пройти повз нього мовчанкою нікому і ніде не вдасться. Кажеш, що винні тут не ідеали, а імперіялізм Росії. Погоджуюсь... Де і коли і для чого нам найнещаснішим в історії людства хтось безвідповідальний підсунув цю страву, а ми голодні на правду, з жадібністю неофіта із заплющеними очима так ганебно її спожили, не підозріваючи, що це звичайна отрута. Відчуваю твоє обурення за ці слова, але ти не можеш ніяк їх заперечити, бо сам знаєш, що це правда...” [612].

Риторика замовчаної правди, поглиблюючись ніцшеанським імперативом: замовчувані правди стають отруйними, розкривається найбільшою мірою в історичному контексті. Прояснення сфальсифікованої історії “третього Риму” стає причиною національного опритомнення Андрія Мороза (“історія душить його з усіх боків”). Певно, не випадково йому видається, що як і Іван Калита, який поспішає в Орду пропонувати свої послуги ханові, так і він іде на поклін до Сталіна. Історичні аналогії кривавої розбудови імперії спонукають до інтертекстуального прочитання окремих фрагментів роману, розширюючи простір, зв’язуючи давнім і сучасним літописом історію минулу і теперішню. Так у художній метанарації висвічується монументальний історизм як одна з властивих ознак епопейно-епічного світобачення Самчука-романіста.

Отже, трилогія “Ost” засвідчує художню еволюцію наративної структури творів Уласа Самчука – від персонально-деміургічного омовлення світу і людини наратором-мудрецем, який, виявляючи свою “всюдисущість”, органічно омовлює плин селянського буття у «Волині», «Марії» до об’єктивно-авторської манери викладу, літературної метанарації, що поглиблюється завдяки глобальності світобачення автора, генеалогічній поліфонічності, епічному багатоголосю, досвіду нараційної техніки “редакторського всезнання”, монументальному історизму.



## SECTION 6. LINGUISTICS

DOI: 10.46299/ISG.2023.MONO.PED.1.6.1

**6.1 Scientific value of the inter-level category “autosemantism / synsemantism” of the substantial word**

It has become an assumption of common knowledge in linguistics and beyond to define category as a peculiar type of abstract model (generalization) based on the opposition of at least two generalized counterparts (with a lower degree of abstraction), represented by a set of language expressive means (forms of expression). The above mentioned terms come to be acknowledged as categorical values. For example, the category of gender of nouns in the Ukrainian language refers to the categorical notions of masculine, feminine and neutral properties of objects; the category of number is represented by the opposition of singular and plural form classes whereas the category of aspect points to the aspectual distinctions represented by perfect and non-perfect aspect, etc.

Linguistic categories disclose a complex process of multilevel representation involving generalization mechanisms: from a word via its denotation to a category. Each word proves to appear in the generalized category of non-verbal (non-linguistic) reality. If we make a certain emphasis on autosemantic words, such as nouns, non-verbal (extra linguistic) reality comes to be represented by denotations characterized by certain nominations that claim to be the first elements of generalization. Thus, on articulating, perceiving or reading the word “book”, native Ukrainian speakers can easily distinguish between the above mentioned denotation with all available characteristics peculiar to it despite every possible divergence and ambiguity associated with the notion in question.

Verbal notions (words) have always been the case to reproduce the generalized process of human consciousness. Hence, words come to be defined as a primary phase of generalization followed by the so-called “avalanche-like” stage of generalization isolated from the denotative features of the corresponding elements. There has been a starting point of ‘manipulating’ first-level generalization via words by uncovering

common key features (mainly semantic or formal). The second stage of generalization embraces a large quantity of word grouping. At the same time, these groupings are characterized by relative diversity depending on distinctive features that come to be the original arguments for the general relevance of case.

Of particular importance in the process of generalizations is an imperative feature that acts as a classification dominant to create relevant generalization procedures. The frame of references in this context comes to be attributed to the established linguistic convention related to distributional interactions of nouns:

- concreteness / abstractness;
- proper names / common names;
- their generic and numerical characteristics as well as case paradigm.

There was a process of appropriate classifications on the basis of opposing features in all these cases. The linguistic units groups are the result of classification with inherent generality that received a theoretical generalization in the form of metalinguistic names, the totality of which is the theory of language. For example: word forms *пишу, пишеш, пише; писателю, писателюш, писателе* ... are common ones for those who perform, or will perform the actions (the person whose name was referred to in the statement, or a person who is a stranger to the subject). As for such oppositions, a significant status of generalization was obtained by the person as the “implementer” of the respective process.

Thus, the grammatical functions of first, second, third persons, regardless to the quantitative representation of the performers of the action have appeared in linguistics: ( compare: ... *я пишу – мы пишем* (first person); (*ты пишеш – вы пишете* second person); ... *вн (вона, воно) пише – вони пишуть* (third person). Some remarks have to be made about the *autosemantic* word to which both lexicologists and grammarians have drawn their particular attention. There is no point saying that a dictionary of any language is made up of *autosemantic* words, which according to their synsemantic function words are relatively small. Semantics and grammar have been mixed up in the *autosemantic* word as the main element of the language; a lot of syntactic problems are concentrated, which are among the topical and insufficiently understood in modern

grammar science. Many of these questions are solved by the scholars in the interaction of different conceptual approaches, specifying, concretizing particular details of traditional grammar, thus developing and deepening categorical grammar of modern approaches to the interpretation of linguistic realities. The advanced study of the *autosemantic word* in modern linguistics successfully combines the most important directions and approaches; their strength (fundamentality) in grammar and semantics.

The category is the division of the whole, the opposition of the parts, and the beginning of the formation of the highest generalizations. Only the coherent substance that can be divided into parts with signs of opposition makes it possible to form a category. Based on these obvious general statements, one can analyze the notion concerning category “autosemantism / synsemantism”. The aim of the research is to prove the status of “autosemantism / synsemantism” as a categorical feature of *autosemantic* words. The object of study is a system of categories of *autosemantic* words. The subject of the research is the *autosemantic* Ukrainian words in the extension of the denotation. The study was performed on enormous material of the subject names and procedural denotes of the Ukrainian language.

Nowadays three main directions of development of the theory can be seen in modern linguistics. Traditionally, the division of words according to their *content and function* is traditionally established, which is basically based on the lexical meaning of the content and its absence in the function. Content words are still traditionally called “autonomous”, “autosemantic”, “categorical”, “complete”, “basic”, “independent”, and “lexicographic”. The linguistic essence of such names is that they all reproduce the most important feature of this group of words – their ability to name concepts and thus reproduce the linguistic division of reality. *Function* words or as they are called, “synsemantic”, “grammatical”, “dependent”, “minor”, “dependent”, “empty”, “syncategorematic”, “formal” have the opposite meaning to *content* notions. Function words are used to express different semantic-syntactic relationship between *content* words. As mentioned above, the division of words into *content and function categories* is the axiomatic truth that, however, it is constantly criticized and revised. These include contradictions about the meaning of prepositional words, the differences of

opinions and interpretations on how auxiliary verbs and verbal connections act in compound sentences, a fundamentally new interpretation of the parts of speech (I. Vykhovanets, A. Zahnitko, K. Horodenska).

On the basis of the theory of “autosemantism – sysemantism” the doctrine of the analyticism of the components of the sentence syntactic structure in its formal-grammatical aspect was successfully developed (I. Vykhovanets, K. Horodenska, M. Mirchenko, A. Zahnitko, A. Hryshchenko, Yu. Lebid, N. Ivanytska).

Therefore, the theory of *content* words is limited: “autosemantism – sysemantism” gained its recognition as one of the differential features of notional words, which is revealed via establishing their connective features (Ivanytska, 2012). It is worth saying that researchers focus mainly on the verb. Such studies have been particularly popular in connection to the development of valence doctrine. Much attention is paid to the verbs with autosemantism – sysemantism, deepened understanding of the main characteristics of the verb traditionally well-established properties that is demonstrated by the examples of Ukrainian verbs. Comparing the verbs *to shine* (The Sun shines) and *to introduce* (The teacher introduces new technologies into the learning process.) shows that, despite both of them are *content* notions they implement their semantics in different ways.

The *content* word to shine reproduces the meaning contained by its phonemic composition, and to implement the semantics of the word to introduce, the necessary context is needed - the *content* words dependent in certain grammatical forms. This feature of *content* words, concerning lexicology and grammar, was the basis for scientists to conduct an interspecific division of *content* words by their semantic and grammatical nature (Vykhovanets, 1988; Hulyha, 1967; Popova, 2009).

The global problem of autosemantism / sysemantism, a partial expression of which is the absoluteness / relativity of a content word semantics, is solved in modern linguistics due to multiaspectual sentence structure, including formal-syntactic, semantic-syntactic and semantic structure of simple verbal structure. According to the theories mentioned we can use such feature as the main criteria for separating content words by their ability to fill the relevant components of the sentence structure.

(Ivanytska, 1986; Ivanytska, 2017). The formal-syntactic (positional) structure of a sentence assumes the presence of optional components of adverbial or prepositional dependence in the case of autosemantic words, and obligatory components in the case of synsemantic words. (Ivanytska, 2004; Ivanytska, 2014; Masytska, 1998).

The autosemantism of the verb typically expresses itself in the predicate syntaxeme, according to the semantic-syntactic aspect, which “expresses the semantically determined compatibility with another part of speech – the noun.” According to A. Zahnitko point of view such verbs are, “...self-sufficient for the formation of their individual syntactic structures and use as monovalent / one-valent” (Zagnitko, 2011). I. Vykhovanets, classifying predicates, typically expressed by verbs, in a semantically elementary simple sentence, calls them “empty?” and “single” (Vykhovanets, 1993): *Смеркає; Дитина росте; Сестра радіє; Малюки граються; Листя зазеленіло; Дерево всохло* etc. They are often two-participants (“double?two-seats”) *Дитина розбила іграшку* or trivalent (“triple”): *Поет присвятив поему другові*.

Thus, the doctrine of valence, which broadly coincides with the theory of compatibility, greatly contributed to the solution of the tasks set in the research. When pronouncing, listening or reading the word “дерево”, Ukrainian speakers clearly distinguish such a subject denotation with its inherent features, although each person’s associative field of formation of the concept of “дерево” will be different.

In all cases, verbal nominations (words) reproduce the generalised process of human consciousness. Words, therefore, are the primary stage of generalisation. Then the “avalanche-like” procedure of generalisations removed from the denotative features of the corresponding substances comes. The process of “manipulation” of generalisations of the first order words through the selection of common features in them (mostly semantic or formal) begins.

There are many groups of words in the second stage of generalisations. In this case, such groups are quite diverse depending on the criteria that make up the starting point of the relevant generalisations. Thus, a generalised feature, for example, in the Ukrainian verbal nominations of subject denotations, is the feature “genus”, which,

combining word names, at the same time divided them into three groups according to formal indicators – endings.

Of great importance in the process of generalizations is the main feature that acts as a classification dominant and appears as such, on the basis of which the relevant generalisations are made. Let's remember at least the division of noun words by features:

specificity / abstractness;

proper names / common names;

by generic and numerical characteristics;

classification by case paradigm (Vykhovanets, 1988).

In all these and other cases, there was a process of appropriate classifications on the grounds that are opposed in one way or another. The resulting classification of a group of language units with their inherent commonality receives a theoretical generalization in the form of metalinguistic names, the set of which is the theory of language. For example: word forms *пишу, пишеш, пише, писатиму, писатимеш, писатиме* – find commonality in who performs (will perform) actions (the person on whose behalf the statement is spoken, or a person who is a stranger to the subject of the statement). In the perspective of such oppositions, as we see, the significant status of generalisation was given to the person as the “implementer” of the corresponding process. Thus, grammatical meanings appeared in linguistics: first person, second person, third person, regardless of the quantitative representation of the performers of the action (cf. *я пишу – ми пишемо* > first person; *ти пишеш – ви пишете* > second person; *він (вона, воно) пише – вони пишуть* (third person)).

Focus on compatibility provided pre-selection and distribution of full words. The above-mentioned features practically diagnosed words in terms of their formation of obligatory or optional combinations with dependent word forms. Of course, in the system of the Ukrainian language we trace a significant quantitative advantage of the functioning of word names (autosemantic and synsemantic) in constructions with a filled adverbial position. Moreover, this position is most often predicted by the synsemanticism of word forms: *доводиться (кому + ким, чим), відчутти (себе + ким,*

*чим), уявлятися (кому + ким, чим), зосереджуватися (на чому), зосередження (на чому), впровадження (чого і у що), вартий (чого), кращий (від чого).* Already at the level of phrases such words show synsemanticism. While transposing phrases into sentences, such words fill in the appropriate syntactic positions, and the word forms that depend on them fill the positions that are mandatory for them.

A significant factor in distinguishing of autosemantic / synsemantic full-meaning words is also the syntactic connection, which anyway reflects the obligatory / non-obligatory combination of full-meaning words in a phrase. Synsemantic words include words with strong control and those tokens (lexical items, lexemes) that combined with dependent components and the connection of weak control are classified as autosemantic. However, as the research shows, such an approach to distinguishing between autosemantic and synsemantic words isn't always effective.

We believe that the main criterion for distinguishing of autosemantic and synsemantic words isn't the form of expression of the contractual relationship, but such phenomena as the obligatory as well as non-obligatory of the adverbial syntactic connection and the associated sign of the strength of the contract. Obligatory, as I. Vykhovanets notes, is the necessity, regularity, but non-obligatory – the probability, importance, irregularity of the dependent component. Based on the establishment of such links there are notions of obligatory and optional compatibility, which are used in the study.

A significant role in words in this distribution is played by lexicographic fixations in the corresponding syllables in their concretized semantic variants. Of course, dictionaries / even the most complete 11-languishing explanatory dictionary of the Ukrainian language don't have special marks that would indicate the distinction of autosemantic and synsemantic words. However, in general, this dictionary quite objectively reproduces and illustrates with examples the linguistic nature of this phenomenon. The fixation of the categorical meaning of transition “перехідний”, “неперехідний” in the corresponding verbs is a partial reflection of their autosemantic and synsemantic properties. The mark “перехідний” indicates the symptomatic nature of the verb in one sense or another, and therefore, objectifies its classification as

semantic. Accordingly, the mark “неперехідний” in such cases can serve as an indicator of verbal autosemantism.

Analysis of literature, that directly or indirectly touches the problem of nature of momentous words, certifies that researchers consider the basic criteria of differentiation of words: semantic (denotative), grammatical (syntactic copulas) and character of connectivity with dependent words or components in the structure of sentence. Each of these criteria includes differential signs that help define autosemantic / semantic words as separate lexico-grammatical digits of vocabulary. At the same time all of them are not confined some elements of subjectivism, inaccuracies, ambiguous description of that or other word in direct, and especially in portable.

The study used a complex methodology that contained a number of techniques for analyzing specific words against the background of their functioning in the language system. Such an analysis of vocabulary, focused on the delimitation of units of the autosemantic and sinemantic nature, foresees, first of all, the identification of formal indicators that would maximize the objectivity of separation. The decomposition of these word bits is based on the inherent in each word signs of conjugation with a certain range of forms that spread it. In our interpretation, interoperability appears as a lexical-syntactic property of full-value words, which is manifested in the formation of a set of subordinate word forms, which depends on the conditions of the syntactic linking of the corresponding grammatical word categories (Ivanytska, 2017).

Thus, the work of scientists in the field of studying the very nature of autosemantism / synsemantism of full words and the analysis carried out in this direction can be briefly summarized in such basic conclusions:

1. All full words in their projection on denotations are different (we are talking about some revision of the ... concepts: “full word”, “full part of speech”).
2. All full words are unambiguously divided (are subject to unambiguous division) by connecting parameters on the syntagmatic axis.
3. Based on the proposed method, full words are divided into autosemantic / symsemantic.



4. Each of the selected groups has sufficient (enough) interpretive capacity (ability) to consider it as a generalized meaning in the dichotomy of autosemantism / synsemantism.

5. Formal indicators of autosemantic meaning are the absence of mandatory structures on the syntagmatic axis of compatibility.

6. The formal indicator of synsemantic meaning is the presence of obligatory structures on the syngmatic axis of compatibility.

Based on such consideration and comparing autosemantism / synsemantism with other categories, we conclude that autosemantism / synsemantism can be assigned to interlevel linguistic categories.

## 6.2 The English-language agrarian discourse and its representation

Many of the terms used in the research field are characterised in a multifaceted and contradictory way. They certainly include such a concept as discourse. Every science and scientific field approaches the study of discourse depending on the specifics of the subject. It is a complex multifaceted phenomenon, studied by many foreign and domestic scientists, who have worked on the study of various aspects of this phenomenon.

Considering the currently available meanings of the word «discourse», it should be stressed that in the French linguistic tradition the word «discourse» first denoted language in general, text (fr. discours, type of speech, text, type of text) and discourse was considered inseparable from its lexical meaning and was identified with speech or speech communication. It is considered as one of the complex concepts to define. Despite this, it is a frequently used and functionally convenient term. Although research on discourse has been ongoing for more than half a century, the concept has not been clearly defined.

Originally, the word «discourse» in French linguistics meant language in general or text.

Consequently, in the narrow sense, discourse is a spoken or written text, taking into account the presence of only one verbal component. From this perspective, the term «discourse» refers to the completed or ongoing «product» of a communicative action, its written or spoken result that is interpreted by the recipients (e.g. the verbal product of a written or spoken communicative action) [632].

It is believed that the theory of discourse, has its origins in the concept of E. Benveniste, who defined discourse «as speech appropriated by the speaker». He drew a distinction between the narrative plane and the language plane appropriated by the speaker (discours). An understanding of discourse can therefore be reduced to the very procedure of text generation by the speaker, as opposed to narration, narrative, storytelling. In E. Benveniste's theory, discourse was contrasted with narrative.

Teun van Dijk distinguishes between discourse and text: «discourse is a concept

referring to speech, to actual speech action, whereas text is a concept referring to the system of language or formal linguistic knowledge, to linguistic competence» [633]. The author defines discourse as «as a speech flow, language in its constant movement, incorporating the diversity of the historical era, the individual and social characteristics of both the communicant and the communicative situation in which the communication takes place. Discourse reflects the mentality and culture both national, universal and individual, private» [632, 633].

T. van Dijk suggests distinguishing between two definitions of discourse. According to him, in a broad sense, discourse is a complex communicative event occurring between the speaker and the listener (observer), in a particular temporal, spatial and other context. A communicative action can be verbal, written, and have verbal and non-verbal components (e.g. a conversation with a friend, a dialogue between colleagues) [633]. At the same time, the researcher notes that «the concept of discourse is as vague as the concept of language, society and ideology. We know that the most often vague and difficult to define concepts become the most popular ones» [632].

French semioticians G. Greimas and J. Courtes find both similarities and differences between discourse and language and speech. In their view, discourse is similar to speech in that it is also a process and an activity [634]. However, unlike speech, discourse implies a system, it has the property of wholeness, it has internal organisation and form, the notions of species, genre and style are applicable to it. Although the property of systemicity brings discourse closer to language, language is a universal abstract micro-system, while discourse is a concrete mini-system and is seen as language endowed with a sociocultural dimension, or as language transformed by the speaking subject and included in a specific sociocultural context, or language immersed in life.

Anglo-Saxon linguists have viewed discourse non-traditionally as a specific text. In their view, discourse had all the inherent features of texts and should be treated as a text. Much later representatives of the Anglo-Saxon school of linguistics realised that discourse is not so much an inherent feature of a text, but rather some system behind

that feature, primarily grammar [635].

P. Serio believes that the concept of «discourse» cannot be conflated with either empirical speech produced by the subject or the text [636].

Emphasising the interaction between the study of language formations and the analysis of social context conditions, M. Stubbs distinguishes three basic characteristics of discourse: 1) formally, it is a unit of language that exceeds sentences; 2) informatively, discourse is associated with the application of language in a social context; 3) in its form, discourse is interactive, that is, dialogical. («It is about trying to study the organisation of language beyond or beyond a sentence, and hence to study large linguistic units such as spoken exchanges or written texts. It follows that discourse analysis is also concerned with the use of language in social contexts and, in particular, with interactions or dialogues between speakers» [635].

The above statements suggest that discourse is not only similar to text (spoken and written) and dialogue, but also to language and speech.

As discourse is the result of interaction with society, the study of discourse reveals its role in shaping the addressee's opinion as well as controlling the addressee's opinion. On the one hand, the study of discourse aims to investigate the pragmatic situation to which it is addressed, thereby clarifying the communicative adequacy of the discourse and its implication. In addition, it aims to discover the strategies of its understanding in those or other contexts by the addressee and the ways of achieving the addressee's goals. Discourse research is conducted in the mode of processing linguistic knowledge, the researcher refers not only to his own linguistic knowledge, but also to the knowledge of the real world, because in the process of understanding and generating speech all the databases stored in the human cognitive apparatus are activated.

Thus, a review of the different trends in the study of discourse leads us to the conclusion that there are different interpretations of the term «discourse», but they do not contradict each other, but complement each other, revealing the essence of discourse in the fullest way from the perspective of different sciences.

Consequently, the most important characteristics of discourse can be defined as:

1) integrity (structuredness and separateness);

2) finality or completeness;

3) compositionality;

4) belonging to a certain register and genre;

5) extra-linguistic aspect (or focus on the implementation of certain communicative purposes, correlation with the participants of communication and the context of the communicative environment).

Speaking about the laws of discourse, it should be noted that the process of discourse generation is influenced by extra-linguistic principles of communication embodiment, which G. P. Grice, the famous linguist and philosopher, calls the principles of communication, and some French researchers (O. Ducrot, C. Kerbrat-Orecchioni, D. Maingueneau, etc.) call discourse laws. These laws are reduced to a set of norms that interlocutors are obliged to observe from the beginning of communication.

The discursive laws include:

- The desire for cooperation: each of the interlocutors makes an effort to ensure that their joint verbal activity, where everyone has certain rights and responsibilities, is ultimately successful;

- Appropriateness of the utterance: it must be as close as possible to the context of the communicative environment and of interest to the communicators;

- Credibility: The information conveyed must be consistent with the realities of the communication environment;

- Informative: the discourse must contain information that is new to the interlocutor; it must not be said in order to say something;

- Quality: the language must be clear and economical.

Discourse, as one of the main phenomena of human speech life, encompasses all spheres of human activity. «Every act of speech use - be it a work of high value or a fleeting line in a dialogue - is a constantly moving part of the stream of human experience. As such, it absorbs and reflects in itself the unique concurrence of the circumstances in which and for which it was created.» These circumstances include the

communicative intentions of the author; the relationship between the author and the addressees; other «circumstances», significant and incidental; the general ideological features and stylistic climate of the era in general and of that particular environment and specific individuals to whom messages are directly or indirectly addressed, in particular; the genre and style features both of communication itself and of the communicative situation in which it is included; a host of associations with previous experiences that somehow fell into the orbit of this language action. Different interpretations of discourse entail corresponding typologies of discourse. Let us consider some of them, which have received extensive coverage in the scientific literature.

A typology of discourse in the semiotic understanding of the term is possible in several directions. First, it can be conotative, «characterizing a given cultural area delineated geographically and historically» [634], since discourse is a discourse of a particular culture. [634], as a discourse is defined as a particular «domain of semiotic facts» already through its social connotation relating to a given cultural context. The disadvantage of the mentioned classification is that it draws a clear distinction between syntactic and semantic analysis and does not even consider it at all. Within this typology, for example, literary discourse is distinguished on the basis of its belonging to literature and philosophical discourse to philosophy, i.e. the criterion for classification here is the semantic (content) feature. The second perspective of discourse typology is conditioned by narrativity, the property that characterizes a certain class of discourse, «based on which one distinguishes narrative types of discourse (narrative discourses) from non-narrative types of discourse» [634]. Narrative discourse is embodied in the form of narrative and non-narrative discourse is carried out in the form of dialogue, but these two forms, as A.J. Greimas and J. Courte argue, almost never occur in their pure form: «any conversation almost automatically turns into a story about something» and «a story can develop into a dialogue at any moment» [634].

In sociolinguistics, discourse is the communication of people considered in terms of their belonging to a particular social group or in relation to a particular typical

speech behavioural situation, such as institutional communication. Thus, the sociolinguistic approach to the study of discourse implies the analysis of the participants of communication as representatives of a particular social group and the analysis of the circumstances of communication in a broad socio-cultural context. From the perspective of sociolinguistics, scholars suggest distinguishing between two main types of discourse: personal (person-centred) and institutional.

In the first case, the speaker acts as a person in all the richness of his inner world, while in the second case, he acts as a representative of a certain social institution. Personal discourse is represented by two main varieties - domestic (everyday) and existential discourse. Everyday communication takes place between people who know each other well, and is limited to maintaining contact and solving everyday problems. Its peculiarity lies in the fact that it is dialogical in nature, the participants know each other well and therefore communicate at a reduced distance, without talking about what they are talking about in detail. It is a conversation about the obvious and easily understood. It is in this type of discourse that verbal communication only supplements non-verbal communication, and the main information is conveyed by facial expressions and gestures. Domestic communication is the natural initial type of discourse organically absorbed from childhood. This type of discourse is characterised by spontaneity, strong situational dependence, pronounced subjectivity, violation of logic and structuring of statements. Phonetically, vague pronunciation is the norm here. Communicating at the household level, people resort to lowered and slang words, although statistically colloquial words account for no more than 10% of the lexical fund of utterances in colloquial language. The most important characteristic of the units of colloquial language is their specific denotative orientation, these words are indicative in their purpose (which is why they are easily replaced by non-verbal signs), in addition, in a narrow circle of people who know each other well, the limiting (limiting, password) function of communication is implemented, communication signs emphasize their belonging to the relevant collective and are not understood by outsiders. Pronunciation vagueness correlates with semantic vagueness of units: word meanings are very fluid, words are easily replaced by approximate substitutes, this is a

language dominated by pronouns and exclamations: «Well, how are you?» - «Well, are you...» - «Yeah, well...». Domestic discourse is distinguished by the fact that the addressee needs to understand the speaker at a glance. The active role of the addressee in this type of discourse provides the speaker with great opportunities to switch topics quickly and to easily translate information into subtext (irony, language play, innuendo, etc.).

Unlike everyday life, everyday discourse attempts to reveal one's inner world in all its richness, communication is extensive and extremely meaningful, all forms of language based on literary language are used; everyday communication is predominantly monological and is represented by works of fiction and philosophical and psychological introspective texts. Genesis discourse can be direct and indirect. Direct existential discourse is represented by two opposite kinds: semantic transition and semantic breakthrough. The compositional and verbal form of meaning transition is reasoning, i.e. a verbal expression of thoughts and feelings, the purpose of which is to identify non-obvious phenomena concerning the external or internal world of a person. A semantic breakthrough is an enlightenment, a sudden understanding of the essence of a matter, a state of mind, a state of affairs. The compositional and verbal form of a semantic breakthrough is a textual flow of images, a kind of magma of meanings, broken with its nearest mental formations, it can be a coordinate enumeration of diverse and incongruous entities or phenomena. The state of consciousness is rearranged and structured along new orientations suggested by certain image resistances. This is accompanied by intense emotional turmoil. Such texts require repetition and each repetition is recognised by the addressee as a valuable experience.

The mediated being discourse is an analogical (figurative) and allegorical (symbolic) development of an idea through storytelling and description. The narrative is an account of events in their sequence. For the fictional story, the opposition of plot and storytelling as an in-depth development and a superficial enumeration of events is essential.

Description is a static characterisation of obvious phenomena. Narrative and



descriptive analogy is based on stable socially anchored immediate semantic connections, while parable requires a broader cultural context and relies on the active support of the recipient of language. Direct existential discourse is represented in all kinds of logical inference by means of the sense transition. These forms of discourse are fairly well reflected in the linguistic literature.

Less well-studied are the types of semantic breakthrough. It should be noted that while the semantic transition is very likely to induce the addressee to the outcome that was planned by the author, successful semantic breakthroughs are much rarer. In the case of communicative failure, a meaning transition may reveal some form of logical error or deliberate sophisms, and a failed meaning breakthrough turns into white noise, an inexplicable verbal accumulation. Genesis discourse is diametrically opposed to everyday discourse in many respects, but it is similar to it in one important quality: in its reliance on active comprehension of the content of speech by the addressee. Personally oriented communication is built on a broad field of meanings in the mind of the addressee, although the nature of the extension of meanings in everyday and everyday communication is different.

Institutional discourse is communication within a set framework of status-role relationships. The term 'institutional discourse' is explained by scholars as follows: «Institutional discourse is a specialized clichéd variety of communication between people who may not know each other, but must communicate according to the norms of a given society. Of course, any communication is multi-dimensional, partisan in nature, and its types are distinguished to a certain degree of conventionality». It is therefore proposed to distinguish institutional discourse on the basis of two systemic features: the purpose and the participants in the communication. For example, the purpose of political discourse is to gain and retain power, pedagogical discourse is to socialise a new member of society, medical discourse is to provide skilled care to the sick, etc. In pedagogical discourse, the share of the personal component is quite significant. In scientific and business discourse, the personal component is much less pronounced, although, for example, recently traditional impersonal turns have been used less frequently in the genres of scientific articles and monographs.

To describe a particular type of institutional discourse, philologists propose to consider the following components: 1) participants; 2) chronotope; 3) goals; 4) values (including the key concept); 5) strategies; 6) material (subject matter); 7) varieties and genres; 8) precedent (cultured) texts; 9) Discursive formulas. Participants in scientific discourse are researchers as representatives of the scientific community, and a characteristic feature of this discourse is the fundamental equality of all participants in scientific communication in the sense that none of the researchers has a monopoly on the truth, and the infinity of knowledge forces each scientist to be critical of both others' and their own developments. In the scientific community, the respectful address «colleague» is adopted, which neutralises all status.

The chronotope of scientific discourse is the circumstances typical of a scientific dialogue. Such dialogue can be oral and written, so the meeting room, the laboratory, the department, the scientist's office are suitable for oral discourse, and the library for written discourse».

The aim of scientific discourse is the process of deducing new knowledge about a subject, phenomena, their properties and qualities, presented in verbal form and conditioned by the communicative canons of scientific communication – logicity of presentation, proof of the truth and falsity of certain statements, ultimate abstraction of speech». The values of scientific discourse, according to philologists, are concentrated in its key concepts (truth, knowledge, research) and are reduced to the recognition of the cognizability of the world, the need to multiply knowledge and prove its objectivity, respect for facts and impartiality in search of truth, high praise for precision of wording and clarity of thought. These values, as the author notes, are articulated in the expressions of thinkers, but are not expressed in specific codes, they derive from the etiquette accepted in the scientific environment and can be articulated in the form of certain value judgments: «To study the world is necessary, interesting and useful; one should seek to unlock the mysteries of nature; knowledge should be systematised; research results should be recorded (negative results are also important); it should be questioned»; The interests of science should be placed above personal interests; all facts should be taken into account; the achievements of predecessors should be

considered.

As for the strategies of scientific discourse, they are defined by its particular objectives: «1) to find the problem situation and identify the research subject; 2) to analyse the background; 3) to formulate the hypothesis and the research objective; 4) to substantiate the choice of research methods and material; 5) to build a theoretical model of the research subject; 6) to present the results of observation and experiment; 7) to comment and discuss the research results; 8) to give an expert opinion on the research conducted; 9) to determine the area of practical application of the research findings. These strategies can be grouped into the following classes: implementation, expertise, and putting the research into practice. Among the genres of scientific discourse we can distinguish the following: scientific article, monograph, dissertation, scientific report, conference presentation, poster presentation, scientific and technical report, review, abstract, annotation, thesis.

One type of scientific discourse is agrarian discourse. Agrodiscourse or agricultural discourse is a person-oriented and institutional type of communication in the sphere of interaction between agricultural producers as participants of the agrosphere - one of the areas of production, processing and consumption of agricultural products (agronomy, crop production, horticulture, veterinary medicine, animal husbandry, mechanization and reclamation and irrigation of agricultural land, ecology, etc.).

Thus, it is clear that the discourse of agro-culture is not a monolithic phenomenon: it is a conglomerate of different types and kinds of discourses – agronomic, veterinary, economic, agrotechnological (agricultural mechanization), environmental, hydromeliorative, electro-technological, as well as agrotourism discourse. This circumstance makes it necessary to speak not just about a separate type of discourse, but about discursive practices that determine its aggregate state: V. B. Burbello is right when he notes that «...with regard to discursive practices, we can talk about the emergence of new communication channels, the mixing of discourses and codes (interdiscursivity, polycodes), and the formation of new identities and ideologies that stimulate the transformation of discourses» [637].

The cognitive model of this type of discourse cements the entire stratum of agro-culture as a semiotic formation that constitutes a significant part of universal culture, and contains the corresponding chronotope, participants (agents and clients - producers and consumers of agro-products), tools, objects and conditions of cultivation, production, processing and consumption. Within the framework of this model, linguosemiotic actualisation of signs - pragmatonyms, which are defined by scholars as «... conditionally united groups of nominative units having denotations in the pragmatic sphere of human activity: household items, furniture, food, clothes, food points» [638] and form a system of concepts and nominations of agro-industrial themes.

The signs-pragmatonyms receiving linguosemiotic actualization in agro- or agricultural discourse include the following, verbally explicit formations:

First, it is the pragma-concept «Land», which is a universal concept that contains topographical (area of crops, vegetable gardens, orchards, aqua- and ichthyoculture cultivation areas, cattle grazing), agronomic (plant cultivation) and institutional (legitimacy) aspects of land ownership rights) [638]. On the one hand, it fixes universal values associated with the existence of Homo sapiens as a biological species from the perspective of its need for survival, and on the other hand, it fixes ethnospecific values and uniqueness of this or that ethnoculture as a whole, reflecting the specificity of mentality of a particular ethnic group, which gave grounds to consider this concept a universal, general civilization and ethno-specific concept, key for any lingvo-culture. Moreover, it is the key concept for the volumetric part of the world picture studied and mastered by ethnosocieties. Its nominative expressions are such pragmatonyms as field, plough land, soil, meadow, pasture, furrow, bed, row, checks, etc. This concept is part of the topos of the discourse described here.

Secondly, these are resource-signs denoting food products produced during the functioning of agricultural organizations and associations (farms, private and state land holdings). These include: a) agro-cultural nominations of food plants (grain, rice, wheat, rye, millet, peas, chickpeas, sorghum, lentils, beans, pulses, barley, oats, etc.); b) agro-cultural nominations of horticultural crops (apples, plums, grapes, apricots,

carrots, cabbage, aubergines, tomatoes, cucumbers, watermelons, pumpkins, courgettes, etc.); c) crop nominations (apples, plums, grapes, apricots, carrots, cabbage, aubergines, tomatoes, cucumbers, watermelons, pumpkins, courgettes, etc.); d) the nomination of farm animals reared for the meat and dairy industry for meat and milk processing and of poultry reared for meat production and processing and for egg production; e) nominations of fish, molluscs and crustaceans which are caught in the wild and farmed for food consumption; f) nominations of types of production in which agro-industrial products are stored, processed and produced (elevator, farm, poultry farm, teakery, workshop, slaughterhouse, dairy plant, etc.).

Third, these are the signs-instrumentatives as nominations of the tools of land cultivation and agricultural production. These include: a) tools and mechanisms of soil preparation for sowing, seeding and harvesting crops (harrow, seeder, combine, tractor, cultivator, potato harvester, plough, rake, sapa, etc.); b) tools for milking cows and subsequent milk processing and creation of dairy products (milking machine, separator, etc.); c) electrical equipment for agricultural work; d) medicines for the treatment and care of the sick and their children; e) medicines for the treatment and care of the sick and their ); f) electrical equipment for agricultural work; g) medicinal products for the treatment and care of farm animals; h) greenhouses for the cultivation and cultivation of agricultural plants and flowers; i) pools and equipment for the cultivation of fish, molluscs and crustaceans; j) beehives and equipment for industrial apiaries as means of producing honey; k) fertilizers and equipment for chemical treatment of plants against insect pests, wild birds and rodents; l) equipment for irrigation and irrigation equipment; m) equipment for wine production (tools for wine and cognac production - barrels, distillers, presses, stills, distillation tanks, etc.);

Fourthly, economic cluster signs take part in the agro-cultural discourse formation and discursive deployment; they are used to keep records of income and expenditures in the agro-cultural sphere.

Fifthly, the participants of agro-cultural discourse formation and its agents are agro-sphere workers (combine operators, drivers, milking machine operators, poultry farmers, ichthyologists, agronomists, mechanics, electricians, workers of biochemical

laboratories, veterinarians, zootechnicians, economy of professions In a certain sense, the participants of agro-cultural discourse formation and discourse deployment are dacha residents – urban population, who have plots of land in gardening and horticultural societies The clients of this type of discourse are the consumers of agricultural products themselves and employees of trading companies supplying and selling agricultural products to consumers.

Within the framework of Ukrainian-language agro-cultural communication dialectal forms of speech interaction of residents of a particular rural area, where they carry out their work activities, are intensively exploited. Creative elements of folk oral art (fables, songs, folk songs, fairy tales, myths and legends), superstitious phenomena, folk omens and prejudices, as well as artistic folk elements (folk crafts, folk) are universally attracted to Ukrainian-language agro-cultural discourse today.

Thus, the discursive practices of agro-culture form a whole linguosemiotic system of scientific and practical knowledge, which are discursively deployed in the form of specific narratives, the semantic «pattern» of which is based on the signs-pragmatonyms of the corresponding subsystem of knowledge – agronomic, veterinary, economic, economic), environmental, hydrometeorological, electrical and technological, and agrotourism.

Thus, the agro-cultural discourse is a conglomerate of different types and kinds of discourses: agronomic, veterinary-scientific, economic, agrotechnological (agricultural mechanization), environmental-hydromeliorative, electro-technological, as well as agritourism discourse. This circumstance makes it necessary to speak not just about a separate type of discourse, but about discursive practices that determine its aggregate state.

Agrocultural discursive practices form a linguistic-semiotic system of scientific and practical knowledge, which are discursively deployed in the form of specific narratives, the meanings of which are translated at the expense of signs-pragmatonyms of the corresponding subsystem of knowledge - agronomic, veterinary, economic, agrotechnological (agricultural mechanization. electro-technological and agrotourism.

The linguosemiotic actualization of the signs-pragmatonyms, which form a

system of concepts and nominations of agroindustrial topics, as well as provide cognitive systemicity of the corresponding narratives, constituting individual discursive practices of agroculture, takes place in the agrarian discourse.

Agronomic discourse is characterized by the peculiarity of conceptual and thematic organization. The following cognitive thematic segments are distinguished, uniting agronomic terms: 1) cultivated plants (watermelon, aubergine, wheat, asparagus, apple tree, etc.); 2) weeds (all-over, melilot, spike, etc.); 3) vegetative organs of plants (petal, leaf, ovary, inflorescence, spike, etc.); 4) the most important phases of vital activity and biological existence of agricultural plants (branching, earing, budding, tubes, multiplication, etc.); 4) the most important phases of vital activity and biological existence of agricultural plants (branching, earing, rooting, wood, tubes, multiplication, etc.); 5) insect pests of agricultural crops (beet aphid, weevil, mite, mite, etc.); 6) plant diseases (anthracnose, bacteriosis, homoseed, stolonitis, etc. ); 7) tillage practices (ploughing, harrowing, husking, rolling, etc.); 8) phenomena and processes of heredity, variability and selection (mutation, deletion, mutagenesis, regression, pleiotropy, etc.); 9) micro-organisms and plant diseases (anthracnose, bacteriosis, homophytes, etc.); 10) diseases of plants (fungi, fungi, mites, etc.); 11) diseases of plants and animals; 12) micro-organisms (micro-organisms); 13) properties, qualities and attributes of plants and microorganisms (mutability, seedlessness, bushiness, sugariness, etc.); 14) person by profession (agronomist, agronomist-approbator, soil specialist, plant breeder, etc.). It is these cognitively thematic segments that actualize the most important semantic correlations of the entire agronomic discourse. Modern English-language discourse is a unified system, for the construction of which a variety of lexical categories are used: onomastic, coloristic, homonymic and polysemic.

In most theoretical works of onomatologists the proper name is considered as a linguistic category, as a linguistic category as an abstract-concrete category of language [640]. Accordingly, the linguistic essence of proper name, its difference from other lexical (and wider - linguistic) categories underlies the traditional understanding of the category of proper name in the system of language. Onomastic knowledge is acquired

as a result of conceptualisation and categorisation of the surrounding reality. As a result, it is natural to think that knowledge of a proper name, of its specific features, is the result of cognition, comprehension and use of a particular word for the purpose of naming. This knowledge presupposes the relevant characteristic of the object of thought and illustrates the specificity of linguistic consciousness and the forms of mastering the world in language. In other words, onomastic knowledge is the knowledge of one's own name and everything associated with it. Many scholars, considering the specificity of proper names, note that any proper name has a set of grammatical categories, the most important of which is concreteness [641]. Like any word of the lexical system of language, a proper name is a lexical and not a lexico-grammatical and especially not a grammatical category. Considering the specificity of proper names, scientists unanimously emphasize the diversity of proper names (on denotative relatedness, semantics, structure, time of their appearance and existence, functional specificity) and point out the special position of onomastic units in the language system of phonetics, grammar). According to N. K. Frolov, the proper name serves as a factor of distinguishing objects and subjects on the basis of initial knowledge, extending, overlapping with new information. From the traditional point of view, the subject of onomastics is onomastic vocabulary as artificially created linguistic signs and names, as a set of words, which is a designation of a certain broad class of objects. In the process of speech, they «have a specific content for the speaker and are filled with their own specific content»[640]. The onomastic category at the level of language is strictly divided into certain semantic groups of words: names of terrestrial space relating to living nature (anthroponym, zoonim, phytonim, etc.), names of terrestrial space relating to non-living nature (toponym, hydronim, oikonom etc.), names of space that do not exist in nature (virtualuonym, mythonym, theonomy, biblionym, poetonym, etc.).

One or another onomastic category finds its linguistic reflection in a materially expressed set of certain thematic groups of onomastic vocabulary and reveals its own conceptual content. When studying onomastic space in domestic onomastics, most scholars use the approach in which all onomastic vocabulary is treated as an onomastic



field. Onomastic field is a certain way organized elements of onomastic space, within which regularities of their systematization and functioning are realized.

The study has shown that the peculiarity of the English terminological field of animal diseases consists in aspiration to use national terms, as of a sample of terms denoting animal diseases of a total volume of 1560 units, 639 are originally English, that makes 41 %. Proprietary terms, which appeared in the terminological field of 'animal diseases' in English, are represented by a large corpus of eponymic terms. Eponyms are terms containing names that reflect the development of veterinary medicine as a science, denoting a concept directly related to the causes, diagnosis and treatment of animal diseases [639]. As an example, here are nominations of diseases named after a person whose surname is associated with the research and discovery of the disease: Aujeszky's disease, Barlow's disease, Chagas disease, Christmas disease, Legg-Calve-Perthes disease, Marek's disease. A large number of animal disease names are related to the place of detection and diagnosis. For example, Eastern equine encephalomyelitis, an acute neuroviral disease affecting the central nervous system of animals and humans; Nairobi sheep disease, African sheep gastroenteritis (Nairobi is a city near the equator, the capital of Kenya); Newcastle disease, Newcastle disease, a pseudococcal disease of birds found in north-east England near Newcastle town. In the studied terminology field, many terms contain the name of the animal to which the disease is characteristic, e.g. bovine spongiform encephalopathy; swine dysentery; swine erysipelas; swine influenza (swine flu). Some names refer to the body parts affected by the disease: foot-and-mouth disease (hoof-and-mouth disease) - foot-and-mouth disease, a disease affecting ungulates as well as pigs, characterized by lesions of the oral and nasal mucosa and limbs; bluetongue - infectious catarrhal sheep fever, bluetongue, which is manifested by mucosa lesions, tongue swelling, fever, with a dirty blue colour of the tongue. As for onomastic units of agronomic terms in modern English, we found anthroponyms. They are usually found in the names of plants. For example: Lady Laurel is common wolfsbane, Adder's Tongue is common grass, Alexanders is black grass. Sometimes the reverse process can be established, when on the contrary plant names are used as names of people. Female names usually refer to

something delicate, beautiful and fragile, e.g: Vanessa (butterfly), Viola (violet), Zara (dawn), sometimes indicate character traits Rachel (lamb) or character Debra (from the Hebrew «honeybee») , sometimes something unusual Rosemary (sea rose). Male names, on the other hand, indicate strength and power Bearnard (brave as a bear), Oak (strong as an oak), a trade, e.g. Adam (from the Hebrew «earth»), Philip (friend of the horses), Butch (butcher), Abel (shepherd), George (farmer).

Terminology in plant growing can be inherent in such phenomenon, the presence of anthroponyms in the Ukrainian equivalent, for example, apple gum - Bridges' eucalyptus [642], names of mythological creatures, evangelic names: common St. John's wort (*Hypericum perforatum* L. - St. John's wort); designations of kinship, etc. One of the names of the well-known plant *Tussilago farfara* in English sounds like son-before-father - which can be translated as «son before father» [643]. This name reflects the fact that immediately after the east snow the plant blooms (appears «son») and then, much later, the leaves grow («father»). And the Ukrainian name of this famous plant emphasizes another peculiarity of the plant - the upper and lower surfaces of the leaves are noticeably different to the touch. The soft, «warm» lower surface and the cold, smooth upper one are called «mother-oil». These are names that reflect an area of spiritual popular culture.

However, peoples' conceptions of plants as living beings endowed with evil and kind forces one to look for in the names not only rational, but also emotional, evaluative, characteristic, sacred and other motifs of nomination. In this connection, it is possible to identify a group of «subjective» nominations (although they also reflect to a certain extent human knowledge about the properties of a particular plant). The characteristics of plants with cognitive and evaluative orientation are recorded in the folk phytonymy. The medicinal and poisonous properties of plants, their pleasant or unpleasant smell, as a rule, are realized in evaluative nominations:

1) the model of evaluative identification of positive or negative properties of a plant through sacred verbal «images» (God, Mother of God), many English names of plants refer to the Virgin Mary: Our Lady's bedstraw (*Galium*), Lady's candlesticks (*Primula*) cushion (*Armeria*) [643].

2) names reflecting beliefs connected with the folk calendar of nature (phononyms formed on such nominative model are most often derived from saints' names): herb Archangel (*Lamiastrum* - greenberry), Saint John's wort (*Hypericum*), Saint Bridget's anemone (*Anemone coronaria*), Saint Bruno's lily (*Paradisea liliastrum*), Saint Bernard's lily (*Anthericum liliago*), Saint George's beard (*Sempervivum tectorum*). etc, In Wales, narcissus (*Narcissus pseudo-Narcissus*) is called Saint Peter's bell, and Saint Peter's herb is the name for primrose (*Primula veris*) in some parts of England [643];

3) principles of nomination associated with pagan ideas and beliefs, and «images of unclean powers» (witch, devil): witch panic grass (*Panicum capillare*), devil grass (*Elytrigia repens*), devil's flaxseed (*Mulgedium*), devil's ironweed (*Mulgedium devitovannii*, Molokan), etc.[643].

Romantic names are given to particularly bright flowers that evoke appropriate emotions, e.g. love-in-a-mist (*Nigella damascena*), love-lies-bleeding (*Amaranthus candatus*). Especially eloquent is the «unofficial» name for pansies (*Viola tricolor*) - love-in-idleness, or jump-up-and-kiss-me, kiss-me-quick [643].

If the principles of scientific botanical nomenclature and «household» names of plants are considered in detail, it is easy to notice that the English language (unlike Ukrainian) is characterized by great imagery, so there are more often names formed by metaphorical way of nomination: milk-vetch - thistle, needlegrass - conifer, southern lady fern - southern fern, thorn-apple - blackthorn and many others. The reason for this is the long history of British horticulture, and the English love of the natural world and their concern for the plants around them, which has led to embodiment, comparison, anthropocentricity and vivid imagery.

Plant terminology also uses eponyms, i.e. names in honour of prominent people, usually scientists, who discovered and described this or that plant species (Table 1):

**Table of correspondence of names of botanical genera [644]**

Scientific name	Botanical characteristics	After whom the plant genus is named
Amherstia Wall. (1826)	Amherstia. Deciduous trees from Myanmar with large orchid-like flowers	Amherst, Sarah (English Sarah Amherst, 1762-1838), female naturalist, botanist, explorer of the flora of the Himalayas, India, Myanmar
Ammannia L. (1753)	Ammannia. Low aquatic plants from lakes and marshes of Africa	Ammann, Paul (German: Paul Ammann, 1634-1691), German physician and botanist, director of the medical garden at the University of Leipzig, author of the work on the flora of the vicinity of Leipzig.
Bougainvillea Comm. ex Juss. (1789)	Bougainvillea. Evergreen shrubs (sometimes trees) from South America. Valued as indoor and greenhouse plants, primarily because of their brightly colored broad bracts.	Bougainville, Louis Antoine de (French: Louis Antoine de Bougainville, 1729-1811), French explorer, leader of the first French circumnavigation of the globe, member of the Paris Academy of Sciences.
Commelina [Plum. L. (1753)	Commelina. American and Australian herbaceous plants, often with creeping stem. Flowers are small, with three petals, usually blue.	Commelin, Jan (Dutch: Jan Commelijn (Commelin), 1629-1692), one of the founders of the botanical garden Hortus Botanicus Amsterdam,
Degeneria I.W.Bailey & A.C.Sm. (1942)	Degeneria. Low trees from the Fiji Islands. Degeneria embryo is remarkable because it usually has three cotyledons, occasionally - with four. This genus was called «botanical sensation of the XX century».	Degener, Otto (English: Otto Degener, 1899-1988), American botanist, researcher of the flora of the Pacific Ocean, one of the best experts on the flora of the Hawaiian Islands; Degeneria was described on the basis of materials collected by Degener on the Fiji Islands in 1941.

One of the sections of onomastics, which also takes place in plant names, is toponymy. Among the toponyms that are components of agricultural terms, the following can be distinguished (according to classification objects) [11].

1) names of countries Pellitory-of-Spain - German chamomile, Japanese Mint - field mint, Mexican Poppy - Mexican argemona [643].

2) names of continents or countries African Marigold - erect marigold, Arabian Jasmine - garden jasmine, American Chestnut - edible chestnut [643].

3) names of islands Madagascar Periwinkle - *quarantus pink*, Barbados Nut - *jatropha curcas* [643]

4) names of states: Californian Juniper, Californian Laurel - *California umbellaria* [643].

5) names of water bodies Mediterranean Aloe - *aloe vera* [643].

6) names of cities Lima Bean - common bean, Jerusalem Oak - *fragrant quinoa* [643].

We propose to use another classification element, namely the authentic name, because many plants were named by the aborigines of a certain area, for example Bhang (Arabian) - hemp, Buffalo Gourd (Amer. Indians) - stinking pumpkin, Wahoo (Dacota Indians) - *euonymus*; Hebe (Maori) - thick-leaved hebe [643].

Sometimes geographical objects are named after plants or other natural objects. So, for example, the states: Garden State (an unofficial advertising nickname for the state of Kansas, given to it because of the landscape of hilly prairies and fertile fields); Land of the Shining Mountains (an unofficial nickname for the mountainous state of Montana). Sometimes nicknames are associated with the history of the state. For example, Tree Planters' State (an unofficial nickname of Nebraska, expressing recognition of the merits of the first settlers who planted trees in these steppe lands).

In livestock terms, place or town names function as breed designations. These can be for example:

1. Breeds of cows: Jersey, British White
2. Pigs: Yorkshire, Duroc
3. Sheep: Hampshire, Suffolk
4. Chickens: Orpington.

As for polysemy, polysemy refers to the ability of a word to have several meanings at the same time. The phenomenon of polysemy or polysemy refers to the most important problems of lexicology and is constantly in the focus of linguists' attention. Homonymy, i.e. the coincidence in sound and spelling of words with different meanings.

An example of polysemy is the word «land». In the modern Ukrainian language

it has the following meanings: 1. Dry land (as opposed to water space). Navigators have finally reached land; 2. Country, government. A native land; 3. An area of land owned, used by someone. Farmer's land. [645]. As seen from the example, modern lexicology sees in the polysemy of words their ability to semantic variation, and the implementation of one or another meaning of a word is carried out by the context, situation or topic of speech.

There is a certain semantic connection between the meanings of a polysemous word, which is expressed in the presence of common elements of meaning - semes. A polysemy, i.e. a polysemous word, is one word that has several related meanings.

One of the main features of a polysemous word is that its individual meanings are always linked. Secondary, figurative meanings of a polysemantic word are grouped around the main one, which is usually the semantic core.

The essence of homonymy is not unambiguously understood in scientific and linguistic literature. The main work is the 1968 article «On homonymy and related phenomena» by V. V. Vinogradov in the journal «Voprosy linguistiki». In this article, Vinogradov defines homonymy and distinguishes its related phenomena. And D. E. Rosenthal agrees with Vinogradov's point of view and gives the following definition: homonymy (from Gr. homos - same, ónyma - name) is an aural and grammatical coincidence of language units, semantically unrelated to each other. And lexical homonyms are words that sound the same but have completely different meanings. For the most part, almost all linguists, when defining homonyms, note that homonymic pairs are words that are the same in sound, the same in form, but whose meanings are in no way related to each other, that is, they contain no common content elements, no common semantic features. They are separate, independent words.

The relationship between polysemy and homonymy Having examined a number of definitions of the concepts of polysemy and homonymy, it is easy to find that the relationship between polysemy and homonymy seems to be very closely related and complex.

Polysemy is a most interesting phenomenon in terms of the problem of speech and thought. Behind polysemy there is always an effort of human thought in search of

new and new means of cognition, expression, expression. So behind homonymy there is nothing hidden but a game of chance.

One of the main factors determining the boundaries between polysemy and homonymy is the presence of a semantic connection. In polysemy, the different meanings of the same word are always linked in content. This relationship may be different: it may be based either on the similarity of the objects referred to by the same word, or on relatedness, or on the relation «part-whole». No matter how many meanings a multi-valued word may have, no matter how varied these meanings may be, the word remains itself.

Scholars argue that in order for the lexical varieties of a word to be variants of the same word (in other words, so that there is no homonymy), it is necessary that: 1) that they have a common root part, that is, a lexico-semantic commonality expressed in the sound shell, 2) that there is no correspondence between the material, sound differences and the lexico-semantic differences, that is, that the former do not express the latter. Thus, in word variants we see either a lexical difference that is not expressed externally, or, on the contrary, an external difference that does not express a lexical difference. An example of the latter is the English adverb often and the adverb oft; By revealing an outward difference in phonemic composition, both forms have the same meaning, namely 'often', and they should be recognised as variants (phonomorphological) of the same word.

Polysemy is a most interesting phenomenon in terms of the problem of speech and thought. Polysemy always hides the effort of human thought in search of new and new means of cognition, expression, expression. So behind homonymy there is nothing hidden but a game of chance. How does it come out?

In contrast to polysemy the meanings of homonymic words have nothing in common with each other or the former connection between the meanings of homonyms in terms of modern state is lost.

Homonyms are words that sound the same but are not related in meaning (by similarity, relatedness (from the Greek homonyma from homos-»the same« and both -«name«)). The phenomenon of coincidence in the sound of words not related in meaning

is called homonymy: lead [li: d] «lead» and lead [li: d] «lead».

A distinction is made between full and partial homonymy, where only the individual forms of words, called homographs, English «saw» and saw (verb form to see «to see»); a rose (noun) and rose (verb form to rise «to go»). Words with the same spelling, but different accent in pronunciation «bow» [bou] - bow and «bow» [bau] - bow, and homophones - words that are pronounced the same way but differ in spelling: for example: tail [teil] - tail and tale [teil], to write and right,

In languages with more traditional orthography, such as English, there are many more homophones: write and right, week and weak, etc.

Homographs are such different words, which coincide in spelling, although pronounced differently (both in sound syllable and place of stress in a word), for example: English a tear and tear - to tear. For the most part, one cannot but agree that homonymy and polysemy are different concepts, nor can one fail to acknowledge that these concepts have a common attribute - the difference in meaning according to the identity of form. Even to a certain extent, we can consider that this allows us to combine it into a broader concept of ambiguity.

Colour symbolism in different languages has different meanings. The witness to a people's history is its speech. A language in which every word is a fact. A fact of a nation's attitude towards a historical event. That is, language can describe different situational moments of life through the names of colours.

Coloronyms are a complex linguistic and cultural concept. Coloronyms act as part of a text, conveying its meaning, and enriching the structure through informational and figurative potential [646].

Colour perception reflects the most significant objects and events for people. But the picture of the world cannot fully convey the real reality of the environment. When naming colours, certain associations arise, the basis for which was the immutable properties of man and nature: red for blood, green for grass and trees, blue for the sky [646]. In English, colour denotations belonging to the lexico-semantic group are often replaced by commonly used words for special vocabulary, i.e. the use of basic colour is transferred to detailed description [647]. For example, superstitious human



prejudices caused a certain negative attitude towards the perception of certain colours [647]. Thus, black in English has long been associated with all kinds of misfortunes: darkness, gloom, grief («black mark», «black humour»), sadness, evil («black mood»). There is also an implicit way of referring to black itself, found in the colour perception of the English in everyday life and traditional culture [647]. The first association is darkness (black as coal, black as ink, black as night). In English the same colour, black, can be perceived in the opposite sense: («black day»), but «black as coal», «black as a raven's wing» has a positive meaning [647].

The colour can take on a different meaning and colouring in different contexts, «black» being identified with illegal activity: «black market» / «black market», «black economy» / «black accounting», «blackmail». [646]

The colour white has not always evoked positive emotions. It is known that this colour is associated primarily with the concept of peace, innocence and purity, but let us also pay attention to its negative perception, meaning as sickness (white as a sheet), falsehood and hypocrisy (white sepulcher) and uselessness (white elephant) [646].

In English the word red is translated as red and red («red-haired», «red fox»). But for the latter there is a corresponding designation ginger («ginger-red hair»). The semantic meaning of red certainly changes in different contexts. Most people initially associate red as the colour of blood. In English this meaning is implied in expressions like 'to take smb. red-handed' / 'catch someone red-handed', literally 'catch someone with red hands'. The expression «eyes reddened» «to see red» [647]. There is a simple rhyme - «true blue». In English the phrase «navy blue» is used to denote «dark blue», since Great Britain is recognized as a maritime state, and during the colonial heyday «Indian blue»/»indigo» came into fashion.

The concept of coloronym is a single lexeme, identical to the concept of a word combination that conveys the meaning of a colour shade. It is known that each language is unique in structure and content, but this does not exclude the possibility of identifying basic and additional colour names in them [647].

A foreign language (in this case English) has its own peculiarity in colour perception.

It should be noted that basic colour definitions are mostly found in texts, but due to the lack of their internal form, one defines it only by resorting to unique etymological research.

In the case of complementary level colour definitions, a pronounced internal form can be noticed. Examples of plant or flower names are «rose» or «lavender». Objects and phenomena can be the source of colour definitions [646]. Consider colour definitions formed from two roots, each word denoting a colour: «yellow-brown», «reddish-purple», «purple-red».

The following adjectives can also be singled out for their basic connotations: golden, sorrel, silver, crimson, scarlet, emerald, gold, silver, saphirblau, ultramarin. The lexemes «dark», «light», «pale», «bright», «hell», «dunkel» «blasse» are also included here, which do not act as colour names, but denote its intensity, i.e. they perform the function of words - intensifiers.

In some adjectives defining colour, there are two roots, but one base means colour and the other base means object: brick-coloured, flesh-coloured [647].

In A. P. Vasilevich, we find the following classification, the category of colour: inanimate nature (snowy), flora (laxen), fauna (canary, fiery, raven), fruit, berries, vegetables (chestnut), flowers (rose), foodstuff (milk-white) , metals and precious stones (emerald green, pearlwhite), artefacts (brick-red), names of paints and colourants (carmine).

For comparison, in Ukrainian language such words are more often called objects of nature: from plant names (15 units, 48%): madder - «madder colour (bright red)» - formed by the colour of bright coloring substances, picked from the madder shrub plant; rowan - by the colour of ripe rowan berries; pistachio - light green, by the colour of pistachio seedling, etc;

- stones, minerals (5 units, 16%): malachite is formed from the colour of a malachite stone, lead from the noun lead, etc.

- natural dyes (1 unit, 3%): the name of the dye purple, extracted from marine molluscs, became the basis for the adjective purple - from purple to purple-purple.

Much less represented in the Ukrainian language are such colour words, which

are derived from the names:

- the colour of animal hair (1 unit, 3%): camel - «greyish-yellow»;
- artefacts, i.e. products or objects made by men (3 units, 10%): bottle-green, i.e. the colour of bottle-glass; from sugar, the colour meaning sugar (suto-white), etc;
- substances (1 unit, 3%): milk became the basis of the colour meaning milky, denoting a bluish-white colour;
- phenomena (2 units, 7%): the noun smoke is the basis of the adjective smoky, 'light grey, the colour of smoke'; from the noun ash the colour meaning ashy, 'light grey, the colour of ashes' is formed.

The object for colour naming may even be a person himself (3 units, 10%): dead-pale, formed from the addition of the words dead + pale (the typical colour of dead people's skin is blue) and pale, which together give the meaning 'pale to blue' and others. In English, colour definitions formed from different objects of reality differ not qualitatively, but quantitatively. Quite often such objects are natural phenomena: - plants (9 units, 24%): the colour name aubergine denotes dark purple colour, the name is formed from the word aubergine; from the bright purple-red colour of fuchsia flowers the colour name fuchsia is formed; the noun hazel (hazel) gave the colour name hazel - «reddish-brown colour»; - names of stones, minerals (6 units, 16 per cent); - names of stones and minerals (6 units, 16 per cent); the colour meaning magenta is formed from the name of red aniline dye; the word jade gets its colour meaning from the colour of a jade stone; the colour meaning platinum is formed from the colour of platinum; - names of stones and minerals (6 units, 16 per cent);

- natural dyes (4 units, 10%): the word ultramarine is formed from the name of the pigment ultramarine with bright blue colour, etc. In comparison with Ukrainian, in English the names formed on the grounds of similarity with the colour of animals are more significantly represented (7 units, 18%);

- the colour meaning of the word salmon is formed from the noun denoting fish on the grounds that its meat has orange-pink colour, therefore the compound name salmon pink means orange-pink colour (salmon meat colour); the colour name buff means «yellowish-brown colour, buff skin colour».

The word fawn is derived from the name of a young deer (fawn), which has a light yellowish-brown skin colour, etc.

The objects of reality, which have given names to the colour names, are also:

- artefacts (3 units, 8%): the word burgundy - «dark red colour» - is formed from the name of Burgundy wine, similarly in the word wine: its colour meaning - dark red - is formed from the inherent colour of the liquid itself - wine ( or wine), etc;

- phenomena (3 units, 8%), 8%): the name midnight blue means 'very dark blue', this hue is formed due to the component midnight - dark, almost black time of day; sea green is an adjective meaning light bluish-green, this hue is formed due to the first component, sea, which has a greenish colour (the colour of the sea, sea waves). To the formation of colour names may be attracted objects associated with humans, children (6 units, 16%): the name baby pink denotes a light pinkish hue. It is the component baby in combination with the colour component that creates this shade, because a child's skin is light, delicate and has a light pink hue; the name cardinal takes its colour meaning from the bright red colour of clothes worn by dignitaries of the Roman Catholic Church; the word tan has a colour meaning, referring to tanned skin, etc.

Thus, colour definitions in both languages can be primordial and derived from the names of different world objects. It is revealed that the motivated bases of words can coincide in both languages.

It has been determined that speakers of both languages most often choose as the object for the formation of colour meanings the names of plants, stones, minerals and various artifacts. The most frequent such objects in Ukrainian are natural phenomena - plants and stones, minerals, in English - stones, minerals, colours of animal hair, the person itself. The findings can be presented as a graph (Fig. 1).

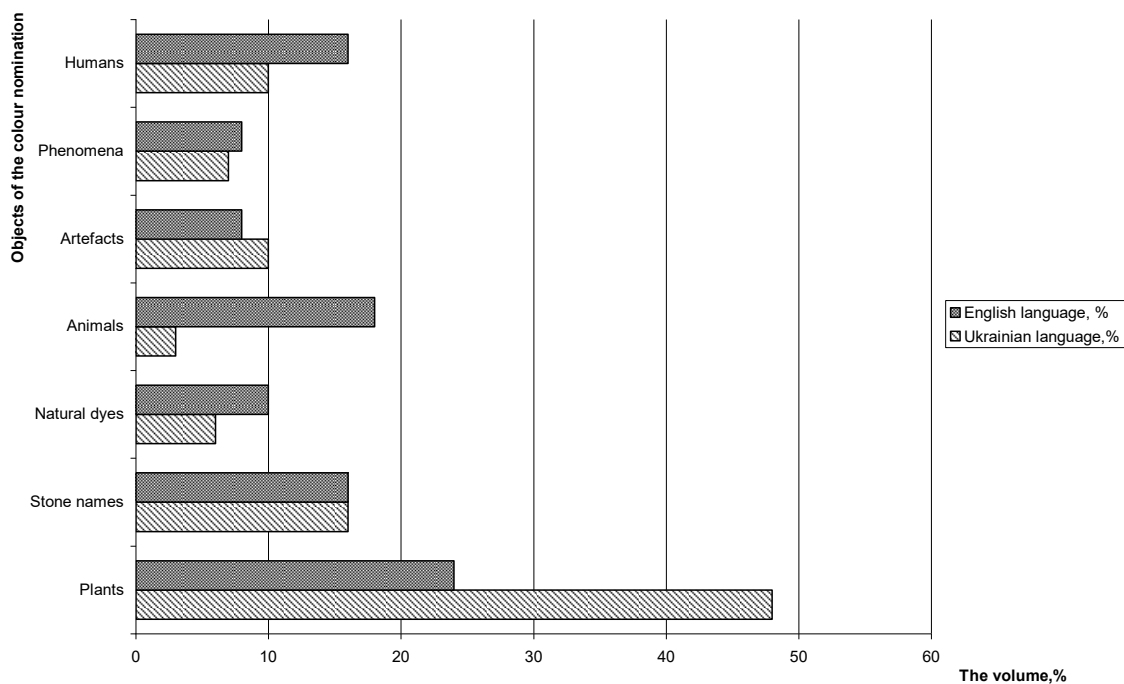


Figure 1. Objects of colour nomination in Ukrainian and English

Thus, in the languages under consideration, the colour designations are divided into complex, compound and constitutive. It should be noted that colour designations in English are also heterogeneous, that is, in the stylistic direction there are words with neutral coloring, as well as words that can be attributed to the poetic vocabulary. In the lexico-semantic field there are mostly adjectives, less often nouns and verbs.

### **6.3 Комунікативна компетенція перекладача та засоби її формування**

Комунікативні якості людини цінувалися у всі часи – від Стародавньої Греції до наших днів. Змінювався історичний контекст, вимоги до стратегії і тактики мовної поведінки, але незмінним залишався пріоритет того, хто володів мистецтвом спілкування. У нашу добу роль комунікативних якостей не зменшилась, а зростає і набуває соціальної значущості. Сьогодні від уміння спілкуватися залежить уже не тільки життєвий успіх окремої людини, а й процвітання колективу, в якому вона працює, і більш широко – добробут країни.

Мовна комунікація відіграє провідну роль у будь-яких ситуаціях спілкування: ділових і міжособистісних, громадських і побутових, мирних і конфліктних.

Звертаючись до питання про конфліктну комунікацію, підкреслимо важливість обізнаності щодо неї всіх людей, незалежно від їхнього фаху, і особливо перекладачів, які мають бути компетентними у міжкультурних аспектах конфліктної комунікації. Через гіркий досвід, тяжкі втрати, трагічні події цивілізований світ прийшов до розуміння того, що будь-які проблеми – найскладніші, найболісніші – не тільки можна, а й необхідно розв'язувати мирним шляхом, що фактично означає з допомогою мовного спілкування. Саме тому кінець ХХ і початок ХХІ століття ознаменувалися значним посиленням уваги до проблем мовної комунікації. Можна без перебільшення стверджувати, що наукова література кінця ХХ – початку ХХІ століття переживає комунікативний бум. У роботах зарубіжних учених (Г. Грайса, Т.А. ван Дейка, Дж. Лакоффа, М. Пейджа та ін.) і українських (Л.А. Лисиченко, Т.Д. Михайленко, А.П. Овчинникової та ін.) аналізуються чинники успішної комунікації, розглядаються моделі мовної поведінки в різних ситуаціях, обґрунтовуються варіанти комунікативних стратегій ввічливості, релевантні умовам спілкування. Характерною ознакою сьогодення (особливо зарубіжного) стало поширення комунікативної освіти серед широких верств населення, формування комунікативної компетенції пересічних громадян, не говорячи вже

про людей, професія яких нерозривно пов'язана з необхідністю спілкування, – назване завдання в більшості країн розглядається як невід'ємна складова розвитку кожної людини і нації в цілому.

Потребує аналізу в контексті умов сьогодення питання про комунікативну компетенцію перекладача та засоби її формування. Розглянемо його більш детально.

#### *Комунікативна компетенція перекладача та шляхи її формування*

Зміст комунікативної компетенції перекладача має включати питання про закони подачі і сприйняття інформації, логіку побудови висловлювання, вибір стратегії і тактики мовленнєвої поведінки, релевантної комунікативній ситуації, врахування макро- і мікрокультур у комунікації, особливості спілкування в конфліктній та екстремальній ситуації, основи мовної поведінки в ситуації ділового спілкування, закони публічного спілкування тощо. З переліченими проблемами студенти можуть познайомитися у вивченні курсів теорії мовної комунікації та риторики. Теорія мовної комунікації дає загальні уявлення про спілкування, чинники, які забезпечують його успішність, і бар'єри, які перешкоджають досягненню поставленої мети. Риторика зосереджує увагу на публічному спілкуванні, умовах успіху оратора, його взаєморозумінні з аудиторією.

З огляду на роль мовної комунікації в сучасному житті, на необхідність озброїти перекладача знання та вміннями не тільки суто фаховими, а й загальнозначущими слід переглянути програми курсів, які пов'язані з комунікативною освітою. Зупинимось на окремих питаннях, які стосуються комунікативної компетенції перекладача, почавши з уточнення поняття «стратегія і тактика мовної поведінки».

Комунікативна компетенція перекладача має свої особливості. Це поняття інтерпретується як сукупність когнітивних, психологічних та мовних якостей, необхідних для успішної фахової діяльності. До когнітивних складових перекладацької компетенції належать базовий обсяг знань з лінгвістики та теорії комунікації, сукупність умінь та навичок перекладацької роботи, розуміння

зв'язків між лінгвальними та позалінгвальними явищами, загальна ерудиція. Психологічні складові стосуються таких якостей перекладача, як швидка реакція при усному перекладі, комунікабельність, міжкультурна толерантність тощо. Мовні якості визначаються бездоганним знанням мов – рідної та іноземної.

Передусім з'ясуємо значення терміна «мовленнєва (мовна) поведінка». На думку Є.В. Ключова, мовленнєва поведінка – це «сукупність конвенційних (які здійснюються у відповідності до прийнятих правил) і неконвенційних (які обираються за власним бажанням) мовних учинків, що здійснюються індивідом або групою індивідів» (Ключев Є.В.).

Познайомимося з визначеннями слів «стратегія» і «тактика» і спроектуємо цю інформацію на поняття мовленнєвої поведінки.

Стратегія 1. Наука про ведення війни, мистецтво ведення війни. 2. *перен.* Мистецтво керівництва суспільною, політичною боротьбою.

Тактика 1. Мистецтво підготовки та ведення бою. 2. *перен.* Сукупність засобів та прийомів, спрямованих на досягнення поставленої мети.

З урахуванням викладеного стратегію мовленнєвої поведінки можна розуміти як відбір чинників, які забезпечують успішність комунікації, а саме: визначення мети комунікації, осмислення соціокультурних умов комунікації, створення соціокультурного портрету партнера по комунікації, визначення принципів відбору вербальних та невербальних засобів комунікації.

Правильний вибір комунікативної стратегії залежить від комунікативної компетенції комунікатора, яку розуміють як сукупність знань про засоби забезпечення успішності комунікації та володіння комплексом робочих комунікативних стратегій.

Тактика мовленнєвої поведінки – це сукупність конкретних засобів реалізації комунікативної стратегії, практичне здійснення стратегічних планів.

Звернемося до питання про те, що ж забезпечує успішність комунікації, подамо чинники успішної комунікації в таблиці 1:



Таблиця 1. Чинники успішної комунікації

1. Когнітивні

інформативність; логічність; організація інформації; точність; повнота висвітлення
---

2. Психологічні

адекватність ситуації;  урачування умов дискурсу;  відповідність етичним нормам
--

3. Мовні

техніка мови;  правильність;  стилістична грамотність;  відповідність
--

Саме наведені чинники мають бути врахованими в аналізі успішності/неуспішності комунікації.

Успішність (ефективність) комунікації розглядається як досягнення комунікатором своєї мети з допомогою спілкування при збереженні комунікативної рівноваги. Комунікативна рівновага – це стан психологічного комфорту всіх учасників спілкування протягом мовленнєвої взаємодії і після її закінчення.

При визначенні успішності опосередкованої комунікації, тобто з участю перекладача) слід враховувати такі критерії:

1. Співвідносність між ілюктивною метою та перлюктивним ефектом (вони мають збігатися).
2. Рівень відтворення когнітивної складової у перекладі.
3. Рівень збереження психологічної складової, незважаючи на участь посередника.
4. Рівень мовної складової, який забезпечую адекватність відтворення референтних та прагматичних ознак ситуації.

Додатковим критерієм успішності комунікації є раціональність використання засобів досягнення мети, а також швидкість реакції перекладача в разі усного спілкування.

Змістовий аспект комунікації стосується таких її питань, як сутність комунікації, її тип, тема спілкування, насиченість інформацією, її доречність та логічність викладення. Велику роль у забезпеченні змістовності комунікації

відіграє врахування взаємодії психологічних і мовних чинників. До психологічних чинників належать психологічні особливості партнера по спілкуванню, які визначаються не тільки типом його вищої нервової діяльності, а й його віком, соціальним статусом, попереднім досвідом, сферою інтересів тощо. До власне мовних чинників належить сукупність вербальних та невербальних засобів, які використовує комунікатор, особливості його мовленнєвої поведінки. Поєднання психологічних і власне мовних чинників відтворюється у типі мовної особистості, який необхідно враховувати у побудові стратегії і тактики мовленнєвої поведінки.

Взаємозв'язок названих вище елементів комунікації можна відтворити у таблиці 2.

Таблиця 2. Взаємозв'язок елементів комунікації



У сучасній теорії комунікації переконливо доведено, що мова слугує для передачі повідомлень. Але настільки ж переконливо доведене й інше положення: передача мовних повідомлень ніколи не є кінцевою метою спілкування, ця передача завжди є тільки засобом досягнення інших ілюктивних цілей, кінцевою з яких є керування діяльністю співрозмовника.

З урахуванням викладеного типу комунікації, які визначають її змістовий аспект, можна узагальнено подати так: комунікація з метою інформування, комунікація з метою обміну інформацією, комунікація з метою мовного впливу. У кожному з названих типів комунікації обов'язковими є, по-перше, передача інформації, по-друге мовний вплив, але ці елементи мають у названих типах різну значущість, а відтак будуть помітно відрізнятися спосіб подачі інформації, стратегія і тактика мовленнєвої поведінки партнерів по спілкуванню.

Думка про несамостійність мовної діяльності, її підпорядкованість цілям тієї діяльності, у структурі і заради якої вона розгортається, висловлюється в більшості теоретичних і експериментальних досліджень мовного впливу і в нашій країні, і за кордоном. У відповідності до його теорії мовного спілкування мова обслуговує мовне спілкування, в процесі якого комуніканти, регулюючи поведінку один одного, організують своє співробітництво для здійснення спільної діяльності.

Доводячи думку про залежність мовної поведінки від діяльності, О.О. Леонт'єв розглядає діяльність лектора. Мовний вплив лектора на аудиторію можна, на його думку, звести до трьох типів впливу.

По-перше, мовний вплив може мати метою тільки повідомлення нової інформації, нових знань про деякі явища дійсності. З огляду на нові знання і співвідносячи їх із системою своїх потреб і мотивів, людина визначає своє ставлення до явищ дійсності та відповідно до цього здійснює свою діяльність.

По-друге, мовний вплив лектора на аудиторію може мати за мету повідомлення нової інформації про відомі явища дійсності, коли знання аудиторії систематизуються, перебудовуються по-новому й у такий спосіб досягається інше розуміння й осмислення відомих речей. Такі цілі часто ставляться на лекціях, на яких повідомляються нові факти із сфери професійної діяльності слухачів. І в першому, і в другому випадках комунікатор свої зусилля спрямовує на повідомлення нових чи на перебудову наявних знань, сподіваючись, що їхнє осмислення, співвіднесення із системою своїх потреб і мотивів аудиторія здійснить сама, тобто мовний вплив у цьому разі можна назвати імпліцитним, він є менш вираженим.

По-третє, можна, не повідомляючи ніякої нової інформації, спрямувати всі зусилля на зміну ставлення до явищ дійсності, на зміну їхнього змісту для людини. Інакше кажучи, лектор займається аналізом деяких потреб і мотивів слухачів і з їхніх позицій осмислює дійсність і демонструє аудиторії її ставлення до цієї дійсності. І в цьому випадку ми маємо справу з мовним впливом, але дещо іншого типу.

Підбиваючи підсумки, можна сказати, що змістом будь-якого типу комунікації є мовний вплив у тій чи іншій формі. Його ефективність залежить від багатьох факторів, і перш за все від теми спілкування. Звернемося до цього питання.

*Тема спілкування як чинник успішної комунікації та як її бар'єр*

Термін «тема» походить з грецької мови і означає «те, що покладено в основу», фундамент. За висловленням П.Сопера, «Тема – це те, про що йде мова» (П. Сопер). Оскільки тема має велике значення для забезпечення успішності комунікації, розглянемо фактори успіху теми. До них належать:

- групові інтереси партнерів по спілкуванню;
- злободенні інтереси партнерів по спілкуванню;
- конкретні інтереси партнера по спілкуванню;
- новизна теми;
- конфлікт.

Добираючи тему для міжперсонального спілкування, слід ураховувати міжкультурні, національно-культурні та субкультурні фактори та обмеження. Теорією комунікації визначені теми, які можуть бути доречними у будь-якій ситуації. До них належать такі:

- погода;
- флора і фауна;
- загальні питання здоров'я людини;
- проблеми продовження життя людини;
- традиції та звичаї різних народів;
- нова інформація, важлива для конкретної людини.

До тем, які забезпечують успішне спілкування з молодою людиною, належать, крім названих, такі:

- життя молоді в різних країнах;
- розваги молоді;
- стосунки дітей та батьків;
- стосунки в сім'ї;

- способи досягнення життєвого успіху;
- сучасна музика;
- спорт, політика (у спілкуванні з чоловіками);
- мода, життя відомих акторів, співаків (у спілкуванні з жінками).

Теми, які забезпечують успішне спілкування з людиною середнього та похилого віку (крім названих у частині 1):

- виховання дітей;
- стосунки в сім'ї;
- стосунки дітей та батьків;
- спогади про успішні події;
- спогади про події минулого;
- успіхи дітей партнера по спілкуванню;
- кулінарні рецепти (у спілкуванні з жінками);
- суспільно-політичні проблем, проблеми експлуатації та ремонту автомобіля чи техніки (у спілкуванні з чоловіками)

У доборі тем для спілкування є і свої табу. До них належать:

- теми, які можуть образити партнера по спілкуванню;
- теми, які можуть принизити партнера по спілкуванню;
- теми, які пов'язані з фізичними вадами партнера по спілкуванню;
- теми, які є болісними для партнера по спілкуванню;
- теми, які пов'язані з неприємними спогадами партнера по спілкуванню;
- теми, які ставлять партнера по спілкуванню перед альтернативою вибору з числа рідних людей;
- теми, пов'язані з інтимним життям партнера по спілкуванню;
- поради партнеру по спілкуванню, якщо він їх не просив.

З огляду на поданий перелік стає зрозумілою необхідність широкої поінформованості у будь-яких темах перекладача, адже йому доведеться

перекладати тест на тему, яку обирає не він сам. Але мало правильно обрати тему. Необхідно відібрати інформацію у відповідності до умов дискурсу.

*Вимоги до змісту інформації в дискурсах різних типів*

Як уже відзначалося, добір інформації та спосіб її викладення залежать від умов комунікації. До умов комунікації, які необхідно враховувати при моделюванні мовленнєвої поведінки, належать такі: офіційність-неофіційність обстановки; соціокультурні портрети учасників спілкування; мета комунікації.

Перша з названих умов впливає головним чином на спосіб викладення інформації. Якщо в неофіційній обстановці спосіб викладення інформації і тон спілкування може бути довільним (обов'язковим є лише його відповідність етичним нормам), то в офіційній обстановці спосіб викладення інформації має відповідати стилістичним нормам офіційно-ділового спілкування. Офіційність обстановки зобов'язує викладати інформацію змістовно, повно, але лаконічно, об'єктивно й точно.

Існують вимоги до змісту інформації, які не залежать від типу комунікації та умов дискурсу – вони є універсальними. У роботах дослідника теорії комунікації Г.П. Грайса ці вимоги називаються максимами. До них належать такі:

- максима повноти інформації;
- максима якості інформації;
- максима релевантності інформації;
- максима ясності викладення інформації, або максима манери.

Перша з названих вимог називається ще максимою дозованості і базується на таких постулатах:

- 1) висловлювання має містити не менше інформації, ніж необхідно;
- 2) висловлювання має містити не більше інформації, ніж необхідно.

Невиконання цих вимог може призвести до втрати контакту з аудиторією чи партнером по спілкуванню. Можливо, ви попадали в ситуацію, коли на ваше просте запитання партнер по спілкуванню починав повідомляти багато непотрібних фактів. То ж намагайтеся уникати такої помилки. Щодо роботи

перекладача додамо, ще одну максиму, власне перекладацьку: переклад повинен точно відтворювати референтні елементи оригіналу.

Друга вимога конкретизується в таких постулатах:

- 1) не говори того, що вважаєш неістинним;
- 2) не говори того, для чого в тебе немає достатнього обґрунтування.

Ось що пише про важливість цієї вимоги Г.П. Грайс: «Очевидно, що дотримання одних постулатів є більш обов'язковим, ніж інших: зазвичай занадто багатослівну людину менше осуджують, ніж людину, яка говорить неправду. І дійсно, можна думати, що важливість першого постулату Якості так велика, що цей постулат не повинен включатися до загальної схеми: решта постулатів набувають сили лише за умови, що постулат Якості виконаний. Можливо, так воно і є насправді» (Г.П. Грайс).

Є.В. Ключев дещо спростовує це твердження. Він відзначає, згадана максима не завжди діє на контакт негативно, і це пояснюється тим, що комунікатор не повідомляє, що він почне говорити неправду, тобто партнер по спілкуванню не здогадується, що інформація є неістинною. Він усвідомлює, що його обдурили пізніше, уже за межами комунікативного акту (Є.В. Ключев). Твердження Г.П. Грайса є безсумнівним лише в тому разі, коли партнер по спілкуванню здогадується, що його обдурюють. У зв'язку з цим важливим є питання про розкодування сигналів нещирості співбесідника (Г.П. Грайс). На думку Є.В. Ключева, сигналами нещирості є такі:

- логічне протиріччя (факти не співвідносяться один з одним);
- багаторазове акцентування другорядних, побічних мотивів (феномен звикання до неістинної інформації як до правдивої: чим частіше повторюється неістинне твердження, тим більша ймовірність його сприйняття);
- нагромадження подробиць (*я забув гроші дома на роалі*);
- інтимізація мовленнєвого простору (модель: *Ви ж знаєте, як я до Вас ставлюся*).

Комунікативна стратегія адресата після виявлення неістинності інформації, поданої комунікатором, має бути спрямована на виявлення причин,

які спонукали співбесідника до брехні, тому слід уважно спостерігати за його комунікативною тактикою. Якщо його тактика не суперечить принципам «мовленнєвого співробітництва» (тобто він виявляє гнучку поведінку, йде на компроміси), то неістинність інформації можна не розглядати як агресію з боку комунікатора. Якщо ж він жорстко реалізує власну комунікативну стратегію, не виявляє готовності врахувати інтереси адресата, то комунікацію краще припинити.

Другий постулат, який вимагає належного обґрунтування інформації, тісно пов'язаний з першим, оскільки недостатньо обґрунтована інформація може сприйматися як неістинна.

Максима релевантності базується на одному постулаті, який формулюється так: Не відхиляйся від теми! Цю вимогу не слід розуміти як пораду надокучливо повторювати ту саму інформацію. У процесі спілкування комунікатор може звертатися до інших тем, але лише за умови, якщо вони є підпорядковані основній, «працюють» на неї, обґрунтовують її, пов'язані з нею. Висловлюючись образно, інформаційне повідомлення не може і не повинно нагадувати один довгий стовп. Воно має нагадувати дерево, у якого є стовбур (це основна тема), але є і коріння, і гілки.

Вимога ясності інформації (максима манери) репрезентується в одному головному постулаті і декількох складових, які його уточнюють. Головний постулат: Висловлюйся ясно!. Складові постулати, які його уточнюють:

1. Уникай незрозумілих висловлень.
2. Уникай неоднозначності.
3. Будь лаконічним.
4. Будь організованим.

Усі ці постулати можна розглядати як постулати перекладацького кодексу. Перші три з них не потребують коментарів. Четвертий пов'язаний із законами організації інформаційного повідомлення. Звернемося до аналізу цього питання.

#### *Закони організації інформації в дискурсах різних типів*

У теорії комунікації виділяється чотири основних закони організації



інформації: закон краю, закон структурної чіткості, закон асоціацій і закон сенсорності.

Закон (принцип) краю: краще запам'ятовується початок і кінець інформації. Висновок: слід особливу увагу звернути на вступ і фінал бесіди. Максимальне інформаційне навантаження мають нести перші три абзаци письмового повідомлення або перші три фрази усного. Центральна частина інформації має попередити можливі питання, заперечення з боку реципієнта, допомогти йому сформулювати потрібне для комунікатора судження.

Закон асоціацій: краще запам'ятовується і сприймається те, що партнер може зв'язати з відомою йому інформацією. Асоціантами є такі такі ланцюжки:

- ціле – частина;
- загальне – спеціальне;
- рід – вид;
- поняття – типова ознака;
- діяч – дія – результат – наслідок.

Закон сенсорності: сенсорна інформація (яка пов'язана з роботою органів чуття) запам'ятовується краще, ніж абстрактна. То ж, повідомляючи щось, намагайтеся спиратися не тільки на інтелект, а й на органи чуття реципієнта.

Закон структурної чіткості: в будь-якому повідомленні мають виділятися основні елементи, їхні зв'язки, встановлюватися порядок у викладенні фактів. Закон структурної чіткості дозволяє виділяти об'єкт за рахунок контрасту інформації і фону, повтору головного елементу, пояснень до основного елементу. Він же вимагає встановлювати чіткі переходи від однієї структурної частини до іншої.

#### *Варіювання інформації в дискурсах різних типів*

Варіювання інформації - це зміна її обсягу та способу подачі в залежності від умов дискурсу. Обмежимо перелік умов дискурсу такими: міжперсональне – публічне спілкування; офіційне - неофіційне, обмежене в часі – не обмежене в часі; спілкування з метою інформування (інтелектуальний вплив), спілкування з метою збудження емоцій, виклику оцінок (емоційний вплив).

Варіювання інформації в залежності від викладених умов полягає в таких її змінах:

- стисненні - розширенні;
- відбору стильових засобів мови у відповідності до умов офіційності;
- відбору стильових засобів мови у відповідності до поставленої мети;
- структурування інформації у відповідності до перелічених вимог.

Можливості стиснення – розширення інформації продемонструємо з допомогою повідомлень різного типу. Порівняйте ці дані, спробуйте подати ту саму інформацію за різними схемами.

Таблиця 3. Варіювання інформації в дискурсах різних типів

Стисла подача інформації	Розширена подача інформації
Переказ змісту статті з газети чи журналу	
1. Назва статті і автор, вихідні відомості. 2. Основна думка. 3. Основні факти та цифри (якщо вони є), які обґрунтовують основну думку. 4. Висновок (можна власне ставлення або порада прочитати чи не читати статтю)	1. Назва статті і автор, вихідні відомості. 2. Основна думка. 3. Структура статті. 4. Основна думка першої частини, її зв'язок з проблемою в цілому. 5. Основна думка кожної з наступних частин, її зв'язок з проблемою в цілому. 6. Приклади, які ілюструють кожне з положень, їх переконливість, значущість. 7. Власне ставлення до проблеми в цілому і кожного з положень. 8. Висновок (оцінка статті в цілому або ставлення до проблеми в цілому).

Опис об'єкта	
1. Назва об'єкта, що описується. 2. Функція. 3. Розмір, форма. 4. Колір. 5. Оцінка якості та необхідності.	1. Назва об'єкта, що описується. 2. Функція і можливі ситуації його використання. 3. Розмір, форма: спочатку загальне враження, потім детальніше з використанням порівнянь, означень. 4. Колір, відтінок. 5. Власне ставлення до якостей та цінності об'єкта, поради щодо його використання.
Характеристика події	
1. Що саме сталося? 2. Де, коли сталася подія? 3. Причини. 4. Наслідки.	1. Що саме сталося? 2. Де? Детальна характеристика місця події. 3. Коли? Детальна характеристика часу події. 4. Причини (характеристика з власними зауваженнями щодо їх усунення чи запобігання їм). 5. Наслідки (перелік з власними пропозиціями щодо запобігання їм).
Виступ на нараді	
1. Основна думка. 2. Факти, які її підтверджують (перелік). 3. Пропозиції.	1. Основна думка. 2. Детальна характеристика фактів, які її підтверджують (наявність, причини, наслідки). 3. Пропозиції з обґрунтуванням їхньої необхідності.

Засоби стислого чи розширеного викладення інформації наукової статті ілюструються в жанрах анотації і реферату.

Анотація (від лат. *annotatio* – зауваження) – стисла характеристика документа, статті, книги або їхніх частин, у якій представлено зміст, форма, призначення та інші особливості відповідного твору. Анотація не розкриває змісту літературного джерела, а лише інформує про його існування і дає загальне

уявлення про його зміст.

Структурно анотація будь-якого виду складається з двох частин: бібліографічного опису і власне тексту анотації. У бібліографічному описі подаються вихідні дані відповідної роботи.

Найбільш поширеною є довідкова анотація. Її текст включає такі відомості:

- тип і призначення роботи (стаття, монографія тощо);
- задачі, поставлені автором роботи, що анотується;
- методи, які використовував автор (експеримент, порівняння тощо);
- структура роботи;
- основні положення і висновки автора роботи;
- характеристика ілюстративних матеріалів.

Середній обсяг анотації – 500 друкарських знаків. Він не може перевищувати 1000 знаків.

Реферат (від лат. *refferere* – доповідати, повідомляти) – стисле викладення змісту роботи або її частини, яке включає основні фактичні відомості і висновки, необхідні для первісного ознайомлення з роботою. На відміну від анотації, яка відповідає на питання, про що йдеться в роботі, реферат відповідає на питання, що саме представлено в ній, що нового, суттєвого, які проблеми поставлені і як вони розв'язуються.

Види рефератів:

- інформативні (або реферати-конспекти). В узагальненому вигляді вони вміщують всі основні положення роботи, матеріал, який їх ілюструє, найважливішу аргументацію, а також відомості про методику дослідження та сферу використання;

- індикативні (реферати-резюме). Вони вміщують ті основні положення, які безпосередньо пов'язані з темою роботи, – все другорядне опускається.

Структура реферату: бібліографічний опис; власне текст реферату.

У бібліографічному описі подаються вихідні дані відповідної роботи.

Текст реферату містить таку інформацію:

- тема; проблема, яка досліджується; предмет; мета та завдання роботи;

- методи дослідження;
- конкретні результати (наводяться основні теоретичні, експериментальні та інші результати; особлива увага звертається на нові результати);
- висновки автора роботи;
- сфера практичного використання результатів роботи.

Реферуватися може не одна робота, а декілька, які присвячені одній і тій самій темі. Реферати, що подають таку інформацію, називаються оглядовими. Оглядовий реферат може мати дещо іншу структуру, наприклад, таку:

- тема; проблема, з якою пов'язана тема; питання, які становлять сутність проблеми;
- аналіз поглядів різних авторів на розв'язання кожного з заявлених питань;
- нові підходи до розв'язання проблеми в цілому або окремих питань;
- конкретні результати, отримані різними авторами в процесі дослідження проблеми;
- висновки, до яких прийшли різні автори;
- перспективи практичного використання результатів, отриманих різними авторами.

Варіювання способу подачі інформації в залежності від мети (повідомлення чи збудження почуттів) здійснюється з допомогою образних засобів мови. Це питання буде розглянуте окремо.

#### *Маніпулювання інформацією*

Маніпулювання інформацією – це вплив на партнера по спілкуванню з метою спонукати його до певних дій, які він має зробити неусвідомлено або всупереч його власним бажанням, думкам, намірам.

До видів маніпулювання інформацією належать такі.

1. Приховування інформації за ініціативою комунікатора.
2. Приховування інформації за ініціативою партнера спілкування.
3. Навмисний витік інформації.
4. Селекція інформації.
5. Викривлення інформації (кількісні зміни; викривлення пропорцій; зміна

місцями позитиву й негативу; створення контрасту між інформацією і ситуацією; створення неозначеності, двозначності; маніпулювання послідовністю позитивної і негативної інформації).

6. Багаторазове повторювання інформації в різних контекстах і формах.

*Мовний вплив в аспекті роботи перекладача*

Питання про визначення поняття мовного впливу не має однозначного розв'язання. У науці існує два підходи до нього, один з яких можна назвати широким, а інший – вузьким.

Мовний вплив у широкому сенсі – це будь-яке мовне спілкування, взяте в аспекті його цілеспрямованості, цільової обумовленості, це мовне спілкування, описане з позиції одного з комунікантів, коли один з них розглядає себе як суб'єкт впливу, а свого співрозмовника як об'єкт.

Мовний вплив у вузькому сенсі – це мовне спілкування в системі засобів масової інформації чи виступі безпосередньо перед аудиторією.

Ми будемо вживати термін «мовний вплив» у широкому сенсі, аналізуючи його види та способи здійснення в різних типах дискурсу. Мовний вплив є тією галуззю комунікативної діяльності людини, в якій перетинаються інтереси психології спілкування, пропаганди, масової комунікації і реклами, теорії і практики педагогіки та інших видів діяльності.

Термін «мовний вплив» полісемантичний ще з однієї причини. За визначенням «мовне» може стояти усна і письмова мова і навіть внутрішня мова, зв'язана з автокомунікацією (мовний вплив на самого себе). У разі широкого трактування мови (мова міміки, жестів, танцю, кінетика, проксеміка) під мовою розуміється сукупність названих засобів, які в комунікативному акті є тісно пов'язаними. Під ефектом впливу може матися на увазі безпосередня зміна поведінки суб'єкта (реципієнта) впливу, зміна його емоційного стану, зміна його знань про світ чи зміна його ставлення до тих чи інших подій і реалій цього світу, тобто зміна його особистісного змісту. Нарешті, мовний вплив може бути монологічним, як форма впливу на іншу людину (інших), і діалогічним, як форма спонукання до спілкування з іншою людиною (інших) як носієм деяких знань,

цінностей, деякої унікальної картини (образу) світу, і у зв'язку з цим включати можливість перебудови не тільки свідомості іншої людини, але і власної.

Інтенсифікація спроб стимулювати процеси мовного впливу у другій половині ХХ ст. відбулася під впливом декількох причин. Це, по-перше, поява і розвиток засобів зв'язку й особливо засобів масової інформації (преса, радіо, кіно, телебачення), по-друге, посилення впливу на свідомість людей наочної агітації і реклами, розширення їхніх функцій, по-третє, посилення політичної боротьби, яке зумовлює необхідність формування суспільної думки.

Ці фактори розвитку сучасного суспільства сприяли формуванню соціального замовлення на дослідження проблем спілкування і мовного впливу. У ХХІ ст. з'являються нові наукові напрямки, в яких досліджуються проблеми передачі, циркуляції і сприйняття інформації. У роботах науковців з проблем теорії комунікації зазначається, що аналіз вивчення проблем мовного впливу дозволяє зробити два висновки. Хоча в останні роки розширюються і поглиблюються дослідження проблем безпосереднього спілкування в діалозі чи безпосереднього спілкування однієї людини з аудиторією, спостерігається посилення уваги до проблем масової інформації, масового мовного впливу (коли його об'єктом є сукупність людей).

Мовний вплив можна класифікувати за такими критеріями, як мета, умови комунікації, усвідомленість чи неусвідомленість здійснення, засоби здійснення, результативність і т. ін.

За метою можна виділити такі види мовного впливу:

- 1) мовний вплив, метою якого є створення у адресата образного уявлення про певний об'єкт;
- 2) мовний вплив, метою якого є формування у партнера по спілкуванню оцінок, почуттів, співвідносних з оцінками та почуттями комунікатора;
- 3) мовний вплив, метою якого є засвоєння адресатом певної інформації;
- 4) мовний вплив, метою якого є обґрунтування певних положень, наведення доказів;
- 5) переконання партнера по спілкуванню;

- б) навіювання;
- 7) умовляння;
- 8) прохання, випрошування;
- 9) наказ;
- 10) спонукання до дії;
- 11) примушування до певних дій.

За умовами комунікації можна виділити мовний вплив на одну особу, групу осіб (аудиторію) чи натовп. За усвідомленістю чи її відсутністю виділяється мовний вплив, який здійснюється усвідомлено, і мовний вплив, який здійснюється комунікатором неусвідомлено. За типом засобів впливу виділяється власне мовний вплив, невербальний вплив і змішаний. Мовні засоби впливу можна поділити на такі групи:

- 1) мовні засоби, які виражають оцінку подій комунікатором (приховану або неприховану);
- 2) мовні засоби, які виражають почуття комунікатора (які він приховує або не приховує);
- 3) мовні засоби переконання;
- 4) мовні засоби спростування чужої думки;
- 5) мовні засоби навіювання;
- 6) мовні засоби умовляння;
- 7) мовні засоби прохання та випрошування;
- 8) мовні засоби наказу;
- 9) мовні засоби спонукання;
- 10) мовні засоби примушування;
- 11) мовні засоби збудження певної реакції слухача;
- 12) мовні засоби актуалізації певних парадигм;
- 13) мовні засоби актуалізації певних асоціацій.

За результативністю теоретики комунікації виділяють успішний мовний вплив і неуспішний – комунікативну невдачу і комунікативне самогубство. Комунікативна невдача – це такий мовний вплив, який не дав бажаних



результатів, мета якого залишилася не досягнутою. Комунікативне самогубство – це груба помилка, допущена в спілкуванні, яка призводить до неможливості подальшого продовження комунікації або до її неефективності.

Ефективність мовного впливу забезпечується комунікативною компетенцією і комунікативною грамотністю. Поняття комунікативної компетенції ми вже визначали. Комунікативна грамотність – це вміння здійснювати спілкування ефективно і безконфліктно. Вона базується на комунікативній компетенції. Обов'язковими складовими комунікативної компетенції і грамотності є знання про варіювання інформації, маніпулювання інформацією та засоби подолання інформаційних і комунікативних бар'єрів.

## SECTION 7. SOCIAL PEDAGOGY

DOI: 10.46299/ISG.2023.MONO.PED.1.7.1

**7.1 Булінг як явище в освітньому середовищі: сучасні дослідження проблеми**

Насильство в закладах освіти є глобальною проблемою. Насильство має різну природу та характер, проявляється як у формі одноразових насильницьких дій, так і у вигляді постійних знущань, принижень і систематичного цькування (булінгу). Насильство може бути фізичним, економічним, сексуальним і та психологічним, виражатися у насильницьких, діях та висловлюваннях сексуального характеру, мати явно або неявно виражену гендерну спрямованість, переслідувати матеріальну вигоду (вимагання та відбирання речей та грошей), але практично завжди воно завдає психологічної травми всім залученим сторонам. З булінгом стикаються усі учасники освітнього процесу. У середніх та старших класах школи підлітки, як правило, потребують схвалення та підтримки з боку значущих людей та оточуючих, зокрема з боку своїх однолітків. Ця потреба робить потенційних «жертв» булінгу ще більш уразливими у ситуації виникнення психологічного цькування. З розвитком інформаційних технологій та інших засобів комунікації, цькування перейшло із реального життя в Інтернет, і має назву «кібербулінг». Достатньо одного натискання кнопки, щоб повідомлення образливого характеру моментально досягли великої кількості адресатів. Згідно з сучасними дослідженнями, жертвами кібербулінгу часто стають ті ж діти, які зазнають цькування і в реальному житті.

За даними Глобальної ініціативи за викорінення всіх видів тілесних покарань щодо дітей, у 76 країнах не забороняється застосування тілесних покарань у школах, у 157 країнах це не забороняється в альтернативних установах з догляду за дітьми та лише у 34 країнах такі покарання заборонені незалежно від місця проживання чи перебування дітей. Але навіть у тих країнах, де в закладах освіти тілесні покарання законодавчо заборонені, практично усі

учні/учениці із ними стикаються. Особливу небезпеку становить систематичне насильство – булінг (цькування) [660].

Вперше дослідженням булінгу почали займатися науковці зі Скандинавії ще наприкінці 1960-х років минулого століття. Праці П. Хайнеманна, Д. Ольвеуса та А. Пікаса стали початком дослідження проблеми булінгу серед здобувачів освіти. Норвезький психолог Д. Ольвеус наприкінці ХХ ст. визначив такі типові риси учнів, схильних ставати кривдниками: вони відчувають сильну потребу панувати й підпорядковувати собі інших учнів, переслідуючи власні цілі, вони імпульсивні й легко шаленіють; вони часто зухвалі та агресивні у ставленні до дорослих (передусім батьків і вчителів); вони не виявляють співчуття до своїх «жертв»; якщо це хлопчики, вони зазвичай фізично сильніші за інших.

Перші публікації на тему шкільного цькування з'явилися ще в 1905 р. Французький дослідник К. Дьюкс опублікував свою працю з цієї проблеми, але перші дослідження булінгу належать скандинавським ученим, серед них: Д. Ольвеус, А. Пікас, Є. Роланд, П. Хайнеманн.

Згодом і британські дослідники В. Бесаг , Д. Лейна, Є. Мунте, В. Ортона, Д. Таттума, зацікавилися проблемою булінгу. Також на початку 1990-х рр. американські вчені, Р. Каталано, Т. Харачі, Л. Хоукінс, стали проявляти особливу увагу до булінгу.

В Україні перші наукові праці, присвячені феномену насильства серед дітей почали з'являтися у 2000-х роках. Українські науковці приділяли увагу теоретичним основам соціально-психолого-педагогічної проблеми булінгу, визначили дефініцію цього явища, його риси, структуру, причини та наслідки. Цими дослідниками є Олександр Дроздов, Володимир Ролінський, Людмила Лушпай, Світлана Стельмах, Тетяна Алексеєнко, Сергій Кушнар'єв та інші.

Тема булінгу є малодослідженою серед юристів-науковців/юристок-науковиць, більше напрацювань з даної проблематики у педагогів та психологів. Внесення змін до Кодексу України про адміністративні правопорушення та Закону України «Про освіту» зробило проблему булінгу актуальною і серед

правознавців. Проблемою булінгу та його різновидів досліджували такі вчені як: А. Ведернікова, Ю. Градова, О. Іваній, І. Лубенець, К. Плутницька, Н. Прібиткова, О. Шуміло, К. Янішевська та інші.

У дослідженнях, присвячених булінгу, вивчаються поширеність цього явища у підлітковому та молодіжному середовищі, віково-статеві прояви булінгу, кроскультурні відмінності, особистісні особливості учасників булінгу, вплив стилів сімейного виховання та дитячо-батьківських відносин на учасників цькування, роль педагогів у виникненні булінгу в освітніх установах, наслідки для учасників булінгу. Однак булінг зачіпає не лише безпосередніх учасників цькування: ініціаторів, їх жертв та свідків цього явища. Актуальність дослідження феномену булінгу визначається і тим, що зіткнення з цькуванням у дитячому віці, незалежно від того, у ролі кого перебувала дитина – ініціатора, жертви чи свідка, впливає на поведінку людини та сприйняття нею насильства надалі.

Відповідно до Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» (від 18.12.2018 № 2657-VIII) булінг (цькування) визначається як діяння учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи або такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого [664].

Крім цього, булінг розуміється як різновид агресивної поведінки, що полягає в систематичному переслідуванні, приниженні однієї людини іншою або групою осіб [666, с. 7].

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) Україна посідає четверту сходинку серед країн Європи за рівнем проявів агресії підлітків. Опитування ВООЗ показало, що випадків цькування серед 11-річних більше, ніж серед 15-річних.

За інформацією Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ), із булінгом у колі однолітків в Україні стикалися близько 67% дітей; 24% дітей потерпали від булінгу; 48% дітей нікому не розповідали про випадки булінгу; 44% школярів були спостерігачами булінгу, але ігнорували його, бо їм було страшно за себе; більшість дітей булять за те, що вони виглядають, говорять, думають не так, як інші діти [658].

За даними опитування, представленого Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) та Спеціальною представницею Генерального секретаря ООН з питань насильства щодо дітей (2019) третина молодих людей у 30 країнах світу стають жертвами онлайн-булінгу, а кожна п'ята молода людина змушена була пропускати заняття в школі через кібербулінг та насильство. В Україні 29% опитаних підлітків є потерпілими від онлайн-булінгу, а 16% були змушені пропускати через це шкільні заняття [672].

Виконавча директорка ЮНІСЕФ Генрієтта Фор у своїй щорічній доповіді наголосила, що доступ школярів до Інтернету означає, що школа не закінчується, щойно учень або учениця вийшли з класної кімнати. І, на жаль, булінг так само не закінчується, коли діти залишають будівлю школи. Для поліпшення умов навчання молоді необхідно враховувати те, що їхнє життя нині проходить і онлайн, і офлайн» [672].

У Всесвітній доповіді ООН про насильство щодо дітей зазначається, що кожен десятий школяр у світі зазнає насильства у школі, і цей показник щороку зростає. Третина опитаних учнів віком від 11 до 15 років стикалися з насильством у школі – брали участь у бійках, ставали жертвами заподіяння образ чи завдавали образи слабшим.

Фізичне насильство в школі, серед іншого, проявляється у бійках, які можуть призводити до травм, які нерідко вимагають надання першої допомоги та медичного втручання. Бійки найбільш поширені серед підлітків молодшого та середнього віку (11–15 років). Старші підлітки частіше залучаються до менш помітних, але більш витончених форм насильства, таких як словесні знущання.

У багатьох країнах Європи та Північної Америки до 15 років частка хлопчиків, які брали участь у бійках, скорочується в середньому на 10% порівняно з 11- та 13-річними (з 55 до 45%), а частка дівчаток – на 4% (з 23 до 19%). При цьому у всіх вікових групах хлопчики беруть участь у бійках частіше за дівчаток. В середньому по регіону близько 25% хлопчиків та 7% дівчаток, які взяли участь у дослідженні, повідомили про те, що за останній рік вони брали участь у бійках не менше трьох разів. Найчастіше билися 15-річні хлопчики у Вірменії (80% опитаних), Греції (68%), Чехії (56%) та Україні (54%), а 15-річні дівчатка – у Греції (33%), Бельгії (27%), Словаччині та США (25%). Найрідше про бійки повідомляли 15-річні хлопчики (26%) та дівчатка (10%) у Німеччині.

Нефізичне насильство проявляється у образливих висловлюваннях, образах, лайках, нежартівливих та недружніх висловленнях, ізоляції. Найчастіше такі образи учні/учениці завдають один одному в Австрії, Бельгії, Греції, Латвії, Литві, Румунії, Естонії та Україні.

Найрідше – у Вірменії, Ісландії, Ірландії, Чехії та Швеції. У Литві 27% дівчаток та 32% хлопчиків у віці 11 років зазнають образ (не менше двох разів на місяць) з боку однолітків; до 15 років частка ображених дівчаток знижується до 17%, хлопчиків – до 23%. В Україні серед 13-річних про регулярні образах повідомляє кожен п'ятий учень (18% дівчаток та 16% хлопчиків). У Бельгії регулярно ображають 15% дівчаток і 25% хлопчиків у віці 15 років, в Україні – 12% та 13% відповідно.

У Латвії 23% дівчаток і 36% хлопчиків віком 15 років регулярно (не менше двох разів на місяць) ображають інших учнів у школі. У Румунії в ролі кривдників виступають 26% дівчаток і 35% хлопчиків віком 13 років. В Україні частка кривдників/кривдниць серед 13- та 15-річних дівчаток і хлопчиків приблизно однакова і коливається в межах 13% серед дівчаток та 17-18% серед хлопчиків. У Швеції про заподіяння образ одноліткам повідомляють не більше 3% 13-15-річних дівчаток і 4-7% хлопчиків того ж віку [660].

Згідно зі звітом ООН 2020 року В Україні: 42% батьків вважають, що емоційне насильство є допустимим задля навчання; 14% батьків вважають, що можна застосувати фізичну силу у якості дисциплінарного покарання [662].

За даними останніх опитувань, майже чверть українських школярів/школярок вважають себе жертвами булінгу, а близько 40% із тих дітей, хто зіткнулися з випадками булінгу, ніколи не розповідають про це своїм батькам. При цьому, 44% із тих, хто спостерігав, як знушаються над їхніми однолітками, не реагували на такі факти через страх піддатися аналогічному знущанню [673, с. 4].

Знущання можна розглядати як перший крок у напрямі насильства і злочинної поведінки, що підтверджено дослідженнями.

Так, 60% дітей, які чинили булінг по відношенню до інших у 6-9 класах, мали судимість у віці до 24 років, а 35-40% – скоїли три і більше важких злочини після 25 років [665, с. 92]. 71% вчителів повідомили, що вони втручаються в ситуацію насильства часто або майже завжди, а це припускає, що дорослі недооцінюють частоту та травмуючу силу булінгу та агресивної поведінки дітей і підлітків, не сприймають проблему всерйоз, пов'язують її з певними проявами дорослішання.

За даними міжнародного дослідницького проєкту «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді» («Health Behavior in School-aged Children» – HBSC) у 2018 році 35 % підлітків визнали свою участь у випадках ображення або приниження інших упродовж останніх двох місяців; 37,9 % серед усіх опитаних підлітків визнали себе «жертвами» образ, принижень, знущань протягом останніх двох місяців; 21,1 % опитаних підлітків відзначили, що ображали в онлайн-просторі; 21,5 % визнали себе «жертвами» онлайн знущань [669].

За результатами загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти у 2018 році 33 % учнів початкової школи не почувалися щасливими у школі; 51 % з поміж опитаних випускників початкової школи зазначили, що їм доводилося чути образливі слова на свою адресу; 15,6 %

випускників початкової школи наражалися на фізичне насильство; 51 % дітей стикалися з випадками ізоляції від колективу [670].

У рамках проєкту «Створення механізму протидії булінгу та насильству у закладах освіти», який здійснюється ГО «Ла Страда Україна» та Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) за фінансової підтримки Європейського Союзу у жовтні 2019 року було проведено дослідження щодо проблеми насильства, булінгу, жорстокого поводження з дітьми в закладах освіти Луганської та Донецької областей. Дослідження проводилося серед підлітків віком 10-17 років, які навчаються, відповідно у 5-11-х класах закладів освіти (Луганської та Донецької областей).

За даними дослідження 66,8 % опитаних вважають, що будь-яке насильство є неприпустимим. Щодо того, чи стикалися учні/учениці з випадками насильства протягом останніх кількох місяців, то 75,9 % респондентів вказали, що вони не стикалися з випадками насильства протягом останніх кількох місяців. Разом з тим, 6,7% учнів/учениць зазначили, що вони потерпали від насильства протягом останніх кількох місяців, 14,9% здобувачів освіти зазначили, що вони вчиняли насильство до інших людей протягом останніх кількох місяців. Тих, хто спостерігали за випадками насильства протягом останніх кількох місяців, але особисто в них участі не брав(ла) 14,9 % респондентів.

Слід зважити на те, що один і той же підліток може піддатися насильству і з боку батьків і з боку вчителів та однолітків тощо. Також, результати дослідження засвідчили, що 8,9 % підлітків піддаються насильству у школі від ровесників, 4,4 % – у школі від старших учнів, 3,2 % – у школі від учителів. Це стусани на перервах, а іноді й на уроках, штовхання, смикання за волосся, щипання, кидання предметами (м'ячем, лінійками, ключами, ручками, крейдою).

Важливо відмітити, що школа, на думку дітей, є тим місцем, де вони найчастіше зустрічаються з жорстоким ставленням та знущанням (вчителів, однокласників, дещо меншою мірою – учнів старших класів).

За даними опитування виявилось, що 14,4% підлітків страждають від фізичного насильства, а саме: удари рукою, ногою, за допомогою будь-яких



предметів, поштовхи, стусани, потиличники, укуси, викручування рук, заламування пальців, примус залишатися в будь-якій незручній або принизливій позі, удушення тощо. Про те що піддаються психологічному насильству зазначили 12,6% респондентів. Також 2,3 % опитаних зазначили, що піддаються сексуальному насильству, а саме відчувають по відношенню до себе висловлювання і утиски сексуального характеру тощо. Економічному насильству піддаються 3,6% підлітків, тобто їм псуєть або відбирають майно, одяг, гроші, шкільне приладдя, особисті речі, телефони тощо.

Упереджене ставлення на підставі національності, статі, сексуальної орієнтації, зовнішнього вигляду, релігійної приналежності, наявності захворювання тощо відчули по відношенню до себе 2,7% здобувачів освіти.

Виходячи з опитування, найнебезпечнішими місцями в школі, де діти зазнають насильство від інших осіб є: на коридорах чи сходах, на дитячому майданчику чи спортивному майданчику (під час перерви), всередині будівлі школи, за будівлею школи, туалеті, у класі, коли вчитель був відсутній або присутній тощо [674].

За даними опитування учнів/учениць у 2019 році («Європейське опитування учнів щодо вживання алкоголю та інших наркотичних речовин» (ESPAD) кожен десятий серед усіх опитаних (10,2 %) підлітків повідомили, що потерпіли від булінгу протягом 2-3 місяців; 5,7 % серед усіх підлітків визнали, що брали участь у булінгу інших людей, водночас серед хлопців таких більше ніж серед дівчат; серед тих, хто потерпів від булінгу, понад третина ігнорували булінг; 28,9 % намагалися вчиняти опір самостійно як фізично, так і словесно; 18,7 % серед потерпілих від булінгу шукали підтримки у батьків; 13,5 % серед тих, хто піддавався булінгу шукали підтримки у друзів [667].

За даними Глобального опитування про булінг (знуцання у школах) проекту U-репорт-Україна майже три чверті респондентів, які анонімно відповіли на запитання молодіжного опитування U-Report, також зазначили, що найчастіше онлайн-булінг трапляється в соціальних мережах, зокрема у Facebook, Instagram, Snapchat і Twitter [659].

Дослідження «Стоп шкільний терор» проведене Українським інститутом дослідження екстремізму для хлопців більшою мірою властива пряма агресія (фізичне насильство), для дівчат – опосередкована агресія (психологічне насильство). Хоча загальносвітові тенденції зниження гендерної поляризації призводять до того, що представники обох статей можуть застосовувати насильство не властиве їхньому оточенню. Крім того, хлопці, можуть цькувати всіх оточуючих, а дівчата – цькують переважно в межах своєї групи.

Разом з тим, цькуванню властиві і вікові відмінності. Зокрема, поступова відмова від фізичного насильства з віком та зниження числа тих, кого цькують у класі – за рахунок закріплення стабільних соціальних ролей за кожним. Тобто, в старших класах у групах чітко вирізняються і булери, і жерства, і свідки, натомість у молодших ці ролі можуть змінюватися [661].

Актуальність проблеми булінгу серед здобувачів освіти як найбільш розповсюдженого негативного соціального явища підтверджується і даними ГО «Ла Страда-Україна». Зокрема, кількість дзвінків щодо цього питання на Національну гарячу лінію для дітей та молоді, яка працює на базі ГО «Ла Страда-Україна» у 2021 році становила 2,8 %. Крім того, в період повномасштабної війни за I півріччя 2022 року кількість запитів на Національну гарячу лінію для дітей та молоді щодо проблеми булінгу становила 1,6 %, а кількість дзвінків щодо питання насильства/жорстокого поводження з дітьми становить 11,5 % . Як здається, цифри не великі, але за ними криється здоров'я та життя дитини.

Згідно з дослідженням «Навчати і навчатися: як і куди зростати українському вчителю?» у 2018 році 34 % вчителів засвідчили, що були в ситуаціях, коли дитина ставала об'єктом відвертого цькування в своєму класі; 32,4 % вчителів України почувають себе емоційно виснаженими; 11 % часто відчують роздратування та злість; 25 % не отримують підтримки від свого керівництва; 26 % відчують стрес через відповідальність за поведінку і вчинки учнів поза уроками і школою [671].

Відповідно до листа ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» від 03.05.2022 № 22.1/10-511 «Про підготовку аналітичної довідки щодо діяльності

психологічної служби у системі освіти України» [668] було узагальнено статистичні дані про роботу психологічної служби у системі освіти України за 2021/2022 навчальний рік. Дані надійшли від обласних департаментів (управлінь) освіти і науки та м. Києва (за винятком територій, на яких ведуться бойові дії та, які тимчасово окуповані).

Кількість звернень до працівників психологічної служби щодо протидії булінгу (цькуванню) у закладах освіти становить 79 392 звернення, з них: 33,26 % звернень батьків, 30,12 % звернень педагогічних працівників, 30,75 % звернень здобувачів освіти та 5,87% звернення інших зацікавлених осіб [663].

Результати досліджень дають можливість стверджувати, що насильство є гострою проблемою закладів освіти. Насильство в закладах освіти має різну природу і характер, проявляється як у формі одноразових насильницьких дій, так і у вигляді постійних знущань, принижень і систематичного цькування (булінгу).

З метою запобігання насильству щодо дітей необхідна чітка цілеспрямована та скоординована робота педагогічного, учнівського колективів та сім'ї, активна протидія негативним чинникам. Зменшення проявів насильства щодо дітей можливе за умови спільної роботи педагогів, батьків і всіх дорослих, які так чи інакше причетні до виховання дітей.

Булінг у дитячому середовищі неможливо подолати одноразовими, короткостроковими заходами. Булінг – складна, комплексна і значною мірою соціальна проблема. З цієї причини явище булінгу є викликом для становлення дитячого колективу. Щоб дитина не стала потерпілою від булінгу з боку інших дітей та педагогів, усі учасники освітнього процесу у взаємодії з батьками повинні успішно працювати над профілактикою та попередженням шкільного булінгу [665, с. 94]. Зменшити прояви булінгу можна шляхом об'єднання зусиль та системної роботи на всіх рівнях.

## SECTION 8. THEORY, PRACTICE AND TEACHING METHODS

DOI: 10.46299/ISG.2023.MONO.PED.1.8.1

**8.1 Formation of intercultural language competence: publication of the research results**

Даний розділ монографії присвячено висвітленню проблеми навчання студентів оприлюднювати результати своїх досліджень, а саме писати анотації до статей з методики формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності (МІКК), яка складається з таких компетентностей: мовленнєвих, лінгвосоціокультурної, мовних та навчально-стратегічної.

Як відомо, основною метою навчання іноземних мов на сучасному етапі у закладах вищої освіти, як мовних, так і немовних, є формування МІКК, яку в цій публікації трактуємо як здатність здобувачів вищої освіти (студентів мовних і немовних спеціальностей) успішно й адекватно спілкуватися іноземною мовою в ситуаціях міжкультурного спілкування різних типів і видів з урахуванням основних зовнішніх соціокультурних і внутрішніх ситуативних факторів. Провідними складовими цієї компетентності признані: іншомовні мовленнєві компетентності (в аудіюванні, у говорінні, у читанні, писемному мовленні та перекладі/медіації), іншомовна лінгвосоціокультурна компетентність (поєднання соціолінгвістичної, соціокультурної та соціальної компетентностей); іншомовні мовні компетентності (фонетична, лексична, граматична) та навчально-стратегічна компетентність [675, с. 33 – 37].

Нагадаємо сутність вищеназваних компетентностей, описану нами раніше у підручнику «Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика» [675, с. 90 – 100] **Іншомовна мовленнєва компетентність** – це здатність до реалізації різних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма та перекладу/медіації) в життєво та професійно важливих для студентів сферах і ситуаціях спілкування. **Лінгвосоціокультурна компетентність** – це здатність і готовність здобувачів вищої освіти до іншомовного міжкультурного спілкування. Ця компетентність утворюється динамічною взаємодією

сформованих соціолінгвістичної, соціокультурної і соціальної компетентностей. **Мовна (лінгвістична) компетентність** – здатність студента практично користуватися мовною системою (фонетичною, лексичною, граматичною) відповідно до норм конкретної мови і культури на основі набутих знань про рівневу структуру цієї системи та усвідомлення особливостей мовних явищ. Іншомовна лінгвістична компетентність також охоплює низку компетентностей, основними з яких є фонетична, лексична, граматична, у перекладі чи медіації. Усі вищеперелічені компетентності тісно пов'язані між собою, а швидкість і якість їх формування значною мірою залежать від рівня сформованості навчально-стратегічної компетентності.

**Навчально-стратегічна компетентність** – це здатність і готовність особистості користуватися різними навчальними і комунікативними стратегіями у процесі оволодіння МІКК і в ситуаціях реального міжкультурного спілкування.

Ця компетентність складається із двох компетентностей: навчальної та стратегічної. Формується навчально-стратегічна компетентність на основі відібраних навчальних (прямих, непрямих, компенсаторних) і комунікативних стратегій (компенсаторних, афективних, соціальних, метакогнітивних тощо).

Кожна з названих вище компетентностей базується на складній та динамічній взаємодії відповідних умінь, навичок, знань та усвідомленостей.

Методисти-науковці приділяють значну увагу різним аспектам формування МІКК, реалізують чисельні дослідження і публікують їх результати насамперед у наукових статтях. Молоді науковці, переважно майбутні магістри та доктори філософії, також публікують наукові статті, але, як показала практика, мають труднощі у написанні анотацій до них і визначенні ключових слів. Особливості написання анотацій досліджують, наприклад, Тимошенко О. В., Черчата Л. М., Яхонтова Т. В., Andrade C., Anaesth S., Klimova B., Franco N., Milind S., Šulovská D., Tullu M., Viera R. та інші). У попередніх публікаціях ми ознайомили наукову спільноту з результатами наших досліджень з проблеми підготовки майбутніх бакалаврів, магістрів, докторів філософії до оприлюднення результатів наукового дослідження. Так, нами простежено

труднощі молодих науковців у написанні тез наукових доповідей [676], наукових статей [677] та анотацій до них [678]. Крім того, ми розробили методики навчання здобувачів вищої освіти написання тез наукової доповіді [679] та наукової статті [680,681]. Практика застосування в освітньому процесі розроблених методик в цілому підтвердила їх ефективність, але викрила і значні труднощі студентів у написанні анотацій до наукових статей різного типу та визначення ключових слів до них.

**Під анотацією** (heading abstracts) до наукової статті в цій публікації маємо на увазі стислий виклад змісту наукової статті, а **ключові слова** розглядаємо як окремі слова чи фрази, які можуть дати потенційному читачеві уявлення про зміст наукової статті. З метою виявлення труднощів студентів у написанні анотацій і визначенні ключових слів ми застосували такі методи дослідження: анкетування здобувачів вищої освіти різних спеціальностей (мовних і немовних); тестування магістрантів й аспірантів з метою діагностування їхніх конкретних труднощів у написанні анотацій статей, присвячених формуванню складових професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності (мовленнєвих компетентностей, лінгвосоціокультурної компетентності, мовних компетентностей, навчально-стратегічної компетентності); аналіз анотації та ключових слів до статей, поданих до опублікування у різних виданнях України; порівняння анотацій статей різних авторів і різними мовами, вивчення публікацій у різних виданнях з проблеми написання анотацій наукових статей та ключових слів до них; бесіди з авторами відхилених статей. Реалізоване дослідження дозволяє констатувати, що молоді науковці не завжди розуміють функції анотацій наукових статей (презентаційної, оцінювальної, комунікаційної та атестаційної тощо); особливості та стиль написання цієї складової наукової статті; відмінності між різними видами анотацій наукових статей (довідковим, рекомендаційним, загальним, спеціалізованим тощо); особливості структури анотацій наукових статей вищезазначених видів; правила визначення ключових слів. Назвемо і основні виявлені нами недоліки проаналізованих 45-и анотацій, підготовлених до опублікування статей з МНІМіК: невміння акцентувати

провідну ідею статті; ігнорування загальних вимог до анотації статті та ключових слів; надмірна описовість та відсутність ґрунтовності; неповнота висвітлення наукової новизни дослідження; невідповідність анотації статті її змісту; відсутність конкретних наукових висновків; недотримання вимог до обсягу; невміння коректно визначати ключові слова тощо [678].

Вищесказане приводить до думки, що здобувачів вищої освіти необхідно цілеспрямовано навчати писати анотації та ключові слова до їх наукових статей з методики формування МІКК, для чого необхідний спеціальний комплекс завдань для самостійної аудиторної та позааудиторної роботи. У розробленому нами комплексі таких завдань враховано: загальні вимоги до анотацій до наукових статей; загальні вимоги до ключових слів до наукової статті; сучасні підходи до формування МІКК; особливості формування мовленнєвих, лінгвосоціокультурної, мовних та науково-стратегічної компетентностей; структуру компетентностей: знання, навички, вміння та усвідомленість; широке використання інформаційно-комунікаційних технологій; врахування умов організації самостійної роботи в тому числі і дистанційної; загальні вимоги до анотацій до наукових статей; принципові відмінності анотацій до статей різного типу; загальні вимоги до ключових слів до наукової статті.

Загалом весь цикл навчання написання анотації до наукової статті охоплює три етапи: підготовчий, основний і завершальний, визначені нами з урахуванням опису кваліфікаційних рівнів Національної рамки кваліфікацій. Розглянемо ці етапи та завдання до них детальніше.

### **Етап підготовчий.**

**Мета:** Надання концептуальних та методологічних знань в галузі формування МІКК в аспекті написання анотації та ключових слів до наукової статті; сприяння розширенню та переоцінці вже наявних знань і професійної практики у цій сфері.

### **Завдання 1.**

**Мета:** Надати знань щодо понять «анотація до наукової статті» та «ключові слова».

**Інструкція:** Прочитайте статтю Т. Яхонтової і подивіться відеолекцію О. Кулика та уясніть основні характерні риси такого наукового продукту, як анотація до наукової статті. Знайдіть у публікаціях мережі Інтернет ще два визначення анотації до наукової статті та її особливостей у порівнянні з тезами, анотацією до аналітичної записки, анотацією до наукової монографії, анотацією до дисертації доктора філософії (наприклад: обсяг, структура, зміст, інформативність тощо). Отже, ви написали наукову статтю з методики формування МІКК. Вирішіть, на яке визначення анотації до статті Ви будете спиратися. Обґрунтуйте ваш вибір.

**Рекомендована стаття:** Сучасна наукова комунікація: жанрові інновації.  
Режим доступу: <http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v14/65.pdf>

**Рекомендоване відео:** Як написати наукову статтю.

Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=iEsk7N0spNI>

## **Завдання 2.**

**Мета:** Надати знань з основних видів анотацій до наукових статей.

**Інструкція:** Прочитайте рекомендовану статтю та подивіться відеолекцію В. Дроздова. Уясніть: які існують види анотацій до наукових статей. Уточніть для себе, яку анотацію Ви плануєте писати (довідкову, рекомендаційну, описову, інформаційну тощо) та до якого типу статті (оглядової, проблемної, методологічної тощо). Підготуйте письмове есе. Знайдіть у мережі Інтернет статтю, ознайомтеся з анотацією до неї і визначте її вид. Обсудіть виконане завдання з науковим керівником/викладачем.

**Рекомендована стаття:** Як написати анотацію до статті.

Режим доступу: <https://naurok.ua/student/blog/yak-napisati-anotaciyu-do-statti>]

**Рекомендована відеолекція:** Як написати анотацію. Короткі поради.

Режим доступу: [https://www.youtube.com/watch?v=W\\_\\_uhvylbVc](https://www.youtube.com/watch?v=W__uhvylbVc)

**Рекомендована тематика статті для пошуку:** з методики формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності.



**Завдання 3.**

**Мета:** Надати знань з функціонального призначення анотацій до наукових статей.

**Інструкція:** Ознайомтеся зі статтею I. Bouchrika та з'ясуйте функціональне призначення анотацій до наукових статей. Знайдіть у мережі Інтернет вимоги до анотацій статей у трьох рекомендованих виданнях. Порівняйте анотації та запишіть, що їх поєднує і що їх відрізняє. Конкретизуйте їх функціональне призначення. Будьте готові пояснити, як анотація допомагає у виборі статті та у її індексації.

**Рекомендована стаття:** How to Write a Research Paper Abstract. Режим доступу: <https://research.com/research/how-to-write-a-research-paper-abstract>

**Рекомендовані видання:** Науково-методичний журнал «Іноземні мови».

Режим доступу: <http://fl.knlu.edu.ua>; Вісник КНЛУ, Серія «Педагогіка та психологія». Режим доступу: <http://visnyk-pedagogy.knlu.edu.ua>; Journal of Foreign Language Education and Technology. Режим доступу: <https://www.jflet.com>

**Рекомендована тематика статей для пошуку:** з методики формування іншомовної лексичної компетентності, з методики формування іншомовної граматичної компетентності, з методики формування іншомовної фонетичної компетентності у студентів мовних і немовних спеціальностей.

**Завдання 4.**

**Мета:** Надати знань щодо сучасної структури анотації до наукової статті.

**Інструкція:** Прочитайте статтю і зафіксуйте рекомендовану структуру анотації IMRaD (Introduction, Methods, Results, and Discussion). Перевірте, чи можете ви пояснити зміст кожного з елементів анотації: вступу, методів дослідження, результатів та дискусії. Знайдіть у мережі Інтернет три статті, структура анотацій яких відповідає цим вимогам.

**Рекомендована стаття:** Writing an Abstract. Режим доступу: <https://writing-center.gmu.edu/writing-resources/different-genres/writing-an-abstract>

**Рекомендоване відео:** Як написати якісну анотацію статті? Структура IMRAD. Checklist якісної анотації дослідження.

Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=MEzp01js31U&t=281s>

**Рекомендована тематика статей для пошуку:** з формування іншомовної лінгвосоціокультурної компетентності.

### **Завдання 5.**

**Мета:** Навчити аналізувати вид і структуру анотації до статті.

**Інструкція:** Проаналізуйте вид і структуру трьох знайдених вами в мережі Інтернет анотацій до опублікованих статей з методики формування однієї зі складових МІКК. Укладіть таблицю відповідності типів статей та видів і структури анотацій до них: тип статті → вид анотації → структура анотації.

**Рекомендована тематика статей для пошуку:** з формування іншомовної компетентності в аудіюванні.

### **Завдання 6.**

**Мета:** Надати знань з основних етапів роботи над анотацією до наукової статті.

**Інструкція:** Ознайомтеся з рекомендованими публікацією дослідника D. Šulovská і відео та зафіксуйте етапи написання анотації, запропоновані авторами. На додаток знайдіть у мережі Інтернет три публікації, в яких описуються етапи роботи над анотацією до статті. Випишіть їх і порівняйте між собою. Укладіть етапи роботи над анотацією до підготовленої вами статті (наприклад: визначення її виду; укладання структури; написання першого варіанту анотації; аналіз тексту анотації та його вдосконалення тощо). Обговоріть визначені етапи з викладачем/ науковим керівником.

**Рекомендована публікація:** The process of teaching to write an abstract.  
Режим доступу: [https://www.academia.edu/25388611/The\\_process\\_of\\_teaching\\_to\\_write\\_an\\_abstract](https://www.academia.edu/25388611/The_process_of_teaching_to_write_an_abstract)

**Рекомендоване відео:** How to Write an Abstract Step-by-Step (With Easy Examples). Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=WRYchBAdllk>

**Рекомендована тематика статей для пошуку:** написання анотації до наукової статті.

**Етап основний.**

**Мета:** Розвиток спеціалізованих умінь, необхідних для написання анотації до наукової статті з проблем формування МІКК; удосконалення вже набутих умінь у цій діяльності.

**Завдання 1.**

**Мета:** Навчити визначати призначення анотації до наукової статті.

**Інструкція:** Ознайомтеся з рекомендованою публікацією. Визначте, з якою метою Ви збираєтесь писати анотацію до вашої статті: сучасна вимога до наукових статей, традиція, допомога іншим авторам шукати публікації з проблеми тощо. З'ясуйте різницю між анотаціями до статей у фахових виданнях України та статтями, що публікуються у наукометричних базах Web of Science та Scopus. Зафіксуйте свій висновок відносно призначення вашої анотації і обговоріть його з науковим керівником/викладачем.

**Рекомендована публікація:** How to Write a Research Paper Abstract.

Режим доступу: <https://research.com/research/how-to-write-a-research-paper-abstract>

**Завдання 2.**

**Мета:** Навчити визначати відповідність виду і структури анотації до типу і структури наукової статті.

**Інструкція:** Подивіться рекомендоване відео. Проаналізуйте також вид і структуру анотацій до трьох опублікованих статей та визначте, чи відповідає структура анотації типу і структурі статті. Укладіть таблицю відповідностей: тип статті → структура статті → вид анотації → структура анотації.

**Рекомендована тематика статей для пошуку:** з формування іншомовної компетентності у монологічному мовленні.

**Рекомендоване відео:** How to write an abstract? Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=T5CTUVwvlbc>

**Завдання 3.**

**Мета:** Навчити укладати план анотації до наукової статті.

**Інструкція:** Укладіть план анотації, обраного вами виду, до підготовленої наукової статті. Пригадайте, що анотація виступає формою представлення основного змісту статті: вступу, методів дослідження, одержаних наукових результатів, дискусійних питань, перспектив подальших розвідок. Продумайте, про що ви будете писати у кожному з пунктів плану. Ознайомтеся з рекомендованою анотацією до статті С. Ю. Ніколаєвої і укладіть план її написання. Підготуйтеся до презентації та обговорення підготовленого вами плану анотації до вашої статті з науковим керівником.

**Рекомендована стаття:** The common European Framework of Reference for Languages: past, present and future. *Advanced Education*, 12, 12 – 20. Режим доступу: <http://ae.fl.kpi.ua/article/view/111933>.

#### **Завдання 4.**

**Мета:** Навчити писати анотацію до статті (описову, інформативну чи рекомендаційну).

**Інструкція:** Ознайомтеся з анотаціями, що подаються в опублікованих наукових статтях. Порівняйте їх з рекомендованими вимогами до анотацій наукових статей. Подивіться також рекомендоване відео. Підготуйте анотацію до статті, яку Ви плануєте опублікувати. Використайте наступні стратегії підготовки анотації: пишіть анотацію після написання основного тексту статті; дайте відповіді на такі запитання: актуальність проблеми, методи дослідження проблеми, основні одержані результати, зроблені висновки. Обов'язково відредагуйте текст. Прочитайте вимоги до анотації того журналу, в який Ви плануєте надіслати статтю. Будьте готові обговорити підготовлену анотацію з викладачем.

**Рекомендована публікація:** «Правила написання анотацій». Режим доступу:

<https://zfftt.kpi.ua/images/practice/doc17.PDF>.

**Рекомендоване відео:** Як написати якісну анотацію статті? Структура IMRAD. Checklist якісної анотації дослідження.

Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=MEzp01js31U>

**Завдання 5.**

**Мета:** Навчити формулювати в анотації проблему, яка досліджується (постановка проблеми).

**Інструкція:** Ознайомтеся з прикладом формулювання проблем, що висвітлюються в анотаціях до статей у рекомендованих виданнях. Виберіть одну з анотацій і за аналогією запропонуйте формулювання проблеми в анотації до написаної вами наукової статті. Підготуйтеся до його обґрунтування з іншими студентами.

**Рекомендована тематика статей для пошуку:** з формування іншомовної компетентності у діалогічному мовленні.

**Рекомендовані видання:** Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка.

Режим доступу: <https://www.google.com/search?client=opera&q=вісник+тернопільського+національного+педагогічного+університету&sourceid=opera&ie=UTF-8&oe=UTF-8>; Journal of Foreign Language Education and Technology.  
Режим доступу: <https://www.jflet.com>

**Завдання 6.**

**Мета:** Навчити правильно формулювати в анотації мету статті.

**Інструкція:** Ознайомтеся з прикладами формулювань в анотаціях цілей статей, поданих в анотаціях до статей з рекомендованих видань. Запропонуйте формулювання мети в анотації до вашої статті. Обговоріть це формулювання з одногрупниками.

**Рекомендована тематика статей для пошуку:** з формування іншомовної компетентності у читанні.

**Рекомендовані видання:** Вісник Серія: психологія і педагогіка. Київський університет імені Бориса Грінченка. Режим доступу: [https://www.psyh.kiev.ua/Головна\\_сторінка](https://www.psyh.kiev.ua/Головна_сторінка); International Journal of Language Education. Режим доступу: <https://ojs.unm.ac.id/ijole>

**Завдання 7.**

**Мета:** Навчити описувати в анотації використані у процесі написання статті методи дослідження.

**Інструкція:** Ознайомтеся у виданнях для аналізу з прикладами опису в анотаціях методів дослідження. Ознайомтеся з рекомендованою анотацією до статті авторів D. Jiang та S. Kalyuga і визначіть, який метод дослідження було використано авторами. Продумайте та стисло опишіть у своїй анотації теоретичні й емпіричні методи дослідження, які Ви використали для розв'язання обраної вами проблеми. Підготуйте електронну презентацію цього фрагменту анотації.

**Рекомендована тематика статей для пошуку:** з формування іншомовної компетентності у письмі.

**Рекомендовані видання:** Збірник наукових праць «Актуальні питання гуманітарних наук», Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Режим доступу: <https://dspu.edu.ua/hsci/>; European Journal of Foreign Language Teaching. Режим доступу: <https://oapub.org/edu/index.php/ejfl>

**Рекомендована анотація до статті:** «Learning English as a Foreign Language Writing Skills in Collaborative Settings: A Cognitive Load Perspective». Режим доступу: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.932291/full>

**Завдання 8.**

**Мета:** Навчити писати ключову частину анотації до наукової статті, результати власного дослідження автора.

**Інструкція:** Ознайомтеся в анотаціях до статей рекомендованих видань з описом результатів дослідження. Продумайте та стисло опишіть у своїй анотації квінтесенцію дослідження. Логіка викладу матеріалу має довести провідну ідею вашої наукової розвідки. Особливо акцентуйте на особистому внеску у розв'язання проблеми. Підготуйте електронну презентацію цього фрагменту анотації.

**Рекомендована тематика статей для пошуку:** з формування іншомовної компетентності у перекладі.

**Рекомендовані видання:** Режим доступу: Translation Studies Journal .  
[https://escholarship.org/uc/ucsbspanport\\_tsj](https://escholarship.org/uc/ucsbspanport_tsj); Translation Studies. Режим доступу:  
<https://www.tandfonline.com/journals/rtrs20>

### **Завдання 9.**

**Мета:** Навчити формулювати в анотації до статті остаточні висновки.

**Інструкція:** Ознайомтеся з рекомендованою анотацією до статті О. Конотоп. Конкретизуйте, які висновки зробив автор. Прочитайте й інші варіанти подання висновків в анотаціях з інших видань. Сформулюйте висновки в анотації до написаної вами статті. Вони мають бути лаконічними та конкретними.

**Рекомендована тематика статей для пошуку:** з формування навчально-стратегічної компетентності.

### **Рекомендована анотація до статті для аналізу:**

Навчально-стратегічна компетентність у контексті сучасних вітчизняних науково-методичних досліджень. Режим доступу: [erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/4706](http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/4706)

**Рекомендовані видання:** Науково-методичний журнал «Іноземні мови».

Режим доступу: <http://fl.knlu.edu.ua>; European Journal of Foreign Language Teaching. Режим доступу: [https://www.academia.edu/65828904/European\\_Journal\\_of\\_Foreign\\_Language\\_Teaching\\_ISSN\\_2501\\_1754](https://www.academia.edu/65828904/European_Journal_of_Foreign_Language_Teaching_ISSN_2501_1754)

### **Завдання 10**

**Мета:** Навчити коректно визначати ключові слова чи фрази до статті.

**Інструкція:** Ознайомтеся з вимогами до ключових слів у рекомендованій статті. Знайдіть ключові слова у нижченаведених статтях дослідників М. Кудрі, І. Новак та К. Shadmanbekova . Порівняйте їх з вимогами до ключових слів і вирішіть, чи вони їм відповідають. Запропонуйте ключові слова (опорні, смислові, концептуальні) до статті, яку Ви плануєте публікувати. Зверніть увагу на дозволена середню кількість ключових слів (10). Спробуйте скористатися спеціальними програмами на кшталт Генератора, Google Search та інших для

визначення ключових слів. Не забувайте, що пошукові системи класифікують статті за ключовими словами. Будьте готові обговорити їх з іншими студентами.

**Рекомендована стаття:** Ефективний вибір ключових слів для статті. Режим доступу: <https://dgs.org.ua/uk/efektivnij-vibir-klyuchovih-sliv-dlya-statti/>

**Рекомендовані статті для аналізу ключових слів:** Сучасні методики викладання іноземних мов у вищій школі України. Режим доступу: [https://www.researchgate.net/publication/356835673\\_SUCASNI\\_METODIKI\\_VIKLADANNA\\_INOZEMNIH\\_MOV\\_U\\_VISIJ\\_SKOLI\\_UKRAINI](https://www.researchgate.net/publication/356835673_SUCASNI_METODIKI_VIKLADANNA_INOZEMNIH_MOV_U_VISIJ_SKOLI_UKRAINI); Інтерактивні методи навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. Режим доступу: <https://library.krok.edu.ua/media/library/category/statti/novak.pdf>; Foreign language teaching methodology as an independent theoretical and applied science. Режим доступу: <file:///D:/01%20ЖЕЛТАЯ%20диск%20D%20на%2003.09.2020/Стаття.pdf>

#### **Етап завершальний.**

**Мета:** Розвиток і вдосконалення вмінь редагування та оформлення тексту анотації до статті; дотримання належної академічної доброчесності; здатності до критичного аналізу та оцінки підготовленої анотації.

#### **Завдання 1.**

**Мета:** Навчити редагувати анотацію до наукової статті.

**Інструкція:** Прочитайте нижчезазначені публікації Н. Дяченко та Л. Черчата. Зверніть особливу увагу на рекомендації щодо стилю написання анотації. Подивіться також запропоноване відео. Врахуйте, насамперед, такі фактори: ліміт слів, узгодження часів, структуру, простоту у викладі матеріалу, відсутність деталей тощо. За необхідності відредагуйте текст анотації, внесіть виправлення і зміни.

**Рекомендовані публікації:** Tips for Editing a Scientific Abstract - Wordvice Blog. Режим доступу: <https://blog.wordvice.com/topic/tips-for-editing-a-scientific-abstract/>; Практичні рекомендації з написання анотації до публікації в науковому виданні. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto\\_2016\\_51\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2016_51_21); Лексико-



граматичні особливості анотації як жанру англомовного академічного дискурсу.  
Режим доступу: [http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/75/part\\_3/28.pdf](http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/75/part_3/28.pdf)

**Рекомендоване відео:** How to Write an Abstract for a Research Paper. Режим доступу: [https://www.google.com/search?q=youtube+editing+abstract+scientific+article&client=opera&source=lnms&tbm=vid&sa=X&ved=2ahUKEwj\\_qt-Mnob9AhVLMIsKHUsZDws4ChD8BSgDegQIARAF&biw=1560&bih=790&dpr=1#fpstate=ive&vld=cid:f1a7b594,vid:JMEEnRBss6V4](https://www.google.com/search?q=youtube+editing+abstract+scientific+article&client=opera&source=lnms&tbm=vid&sa=X&ved=2ahUKEwj_qt-Mnob9AhVLMIsKHUsZDws4ChD8BSgDegQIARAF&biw=1560&bih=790&dpr=1#fpstate=ive&vld=cid:f1a7b594,vid:JMEEnRBss6V4)

## **Завдання 2.**

**Мета:** Навчити оформляти текст анотації до статті згідно з вимогами певного видання.

**Інструкція:** Уважно прочитайте вимоги до оформлення анотації до статті у розділі Author's Guidelines рекомендованого журналу. Укладіть анотацію до вашої статті згідно цих вимог. Обговоріть укладену анотацію з науковим керівником/викладачем.

**Рекомендоване видання:** European Journal of Foreign Language Teaching. Режим доступу: <https://oapub.org/edu/index.php/ejfl/about/editorialPolicies#custom-4>

## **Завдання 3.**

**Мета:** Навчити укладати графічну анотацію до наукової статті.

**Інструкція:** Ознайомтеся з рекомендаціями до укладання графічної анотації. Укладіть таку анотацію до своєї статті. Скористуйтеся для цього шаблонами анотацій.

**Рекомендовані статті:** Вимоги до графічної анотації. Режим доступу: <https://jet.com.ua/uk/yumovu-publikatsii/vymohy-do-oformlennia#sppb-addon-1583331359139>; Як привернути увагу до наукової статті за допомогою графічної анотації? Режим доступу: <https://nim.media/articles/yak-privernuti-uvagu-do-naukovoyi-statti-za-dopomogoyu-grafichnoyi-anotatsiy>

**Рекомендоване відео:** Як оформити графічний контент у науковій статті? Яка програма краще? InDesign, Word, Google Рисунки. Режим доступу: <https://www.tydyvy.com/video/Dyk9Ph0>

### **Завдання 3.**

**Мета:** Навчити робити аналіз підготовленої анотації до наукової статті.

**Інструкція:** Уважно прочитайте вимоги до оформлення анотації до статті та визначте, чи всі з них Ви врахували. Використайте для цього запропонований Checklist. Прочитайте вашу анотацію до статті ще раз і внесіть необхідні виправлення.

**Рекомендована стаття:** Якісна анотація до наукової статті: Checklist та покрокова інструкція.

Режим доступу: <https://spubl.com.ua/uk/blog/kachestvennaya-annotatsiya-k-nauchnoy-statye-checklist-i-poshagovaya-instruktsiya>

### **Завдання 4.**

**Мета:** Навчити додержуватись норм відповідальності та добросовісності в науці.

**Інструкція:** Ознайомтеся зі статтею О. Рижко та зверніть увагу на види плагіату та самоплагіату. Подумайте, чи немає у вашій статті таких видів недобросовісності. Подивіться також рекомендоване відео і зафіксуйте основні кроки перевірки статті. Перевірте підготовлену вами статтю з анотацією на унікальність за допомогою одного з он-лайн сервісів.

**Рекомендована стаття:** Поняття, види, класифікація плагіату.

Режим доступу: [https://www.donnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2019/08/Ponyattya\\_vidi\\_klasif.plagiatu.pdf](https://www.donnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2019/08/Ponyattya_vidi_klasif.plagiatu.pdf)

**Рекомендоване відео:** Аудит наукової статті. Що має знати вчений?

Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=b6fjUdsFGfI>

**Рекомендовані онлайн-платформи та програми** для перевірки тексту на плагіат : <https://osvita.ua/vnz/76907/>

### **Завдання 5.**

**Мета:** Навчити перевіряти написану статтю з анотацією українською та англійською мовами перед поданням до редакції журналу.

**Інструкція:** Прочитайте рекомендовані статті і зафіксуйте можливі відмови редакторів журналів у публікації. Зверніть увагу на вимоги до анотації. Перевірте свою статтю перед відправкою до редакції журналу.

**Рекомендовані статті:** 10 причин відмови редакції у публікації наукової статті. Режим доступу: <https://nim.media/articles/10-prichin-vidmovi-redaktsiyeyu-u-publikatsiyi-naukovo-yi-statti>; Як перевірити статтю перед подачею в науковий журнал? Режим доступу: <https://nim.media/articles/yak-pereviriti-stattyu-pered-podacheyu-v-naukovy-zhurnal>

Якщо Ви вважаєте, що стаття готова та анотація відповідає вимогам обраного вами видання, відсилайте її до редакції у зазначений у ньому спосіб.

Практичне використання вищеописаного комплексу завдань для навчання молодих науковців писати анотації до наукових статей з методики формування МІКК підтвердило його ефективність.

*Наостанок, висловлюємо подяку авторам використаних нами статей та відеороликів, а також співробітникам науково-навчального центру кампанії «Наукові публікації «Public Science» за їх допомогу в організації освітнього процесу.*

## REFERENCES

1. Анатомія людини: національний підручник: у 3 т. / В. Г. Черкасов, А. С. Головацький, М. Р. Сапін [та ін.]. – Вид. 4-те, доопрацьоване. – Вінниця: Нова Книга, 2015. – Том 1. – 363 с. : кольорові іл., табл.
2. Латинська мова та медична термінологія (практикум) / Кісельова О. Г., Лехніцька С. І., Шпинта Г. М. – К.: Книга-плюс, 2016 – 372 с.
3. Міжнародна анатомічна термінологія (латинські, українські, російські та англійські еквіваленти) / Черкасов В. Г., Бобрик І. І., Гумінський Ю. Й., Ковальчук О. І. / За ред. В. Г. Черкасова. – Вінниця: Нова книга, 2010. – 392 с.
4. Практикум по латинському язку и медицинской терминологии / Киселева Е.Г., Бражук Ю. Б., Лехницкая С. И. – К.: Книга-плюс, 2011. – 207 с.
5. Фармакологія. Підручник для студентів медичних факультетів / Чекман І. С., Горчакова Н. О., Казак Л. І. та ін. / Видання 2-ге – Вінниця: Нова Книга, 2011.- 784 с.
6. Черкасов В. Г., Бобрик І. І., Гумінський Ю. Й., Ковальчук О. І. Міжнародна анатомічна термінологія (латинські, українські та англійські еквіваленти) Вінниця: Нова книга, 2010. – 392 с.
7. The Latin Language and Medical Terminology Basics / L. Yu. Smolska, O. G. Kiselyova. – К.: AUS Medicine Publishers, 2010. – 400 p.
8. Tetiana Kharchenko, Tetiana Semashko, Ievgen Dolynskiy, Liliia Bespala, Tetiana Ivanova “Use of Moodle LMS-Based Tests for Enhancing Linguistic
9. Competence of Students Majoring in Foreign Language Philology”-Journal of Curriculum and Teaching ( Vol.10, No.4; 2021, p.67-81) (Index Scopus)
10. Англо-Український ілюстрований медичний словник Дорланда – У 2-х томах – Львів: «НАУТІЛУС», 2002. – 2688 с., 820 іл.
11. Довідник лікарських засобів / За ред. В. Т. Чумака. – У 2-х томах. – К.: МОРІОН, 2007. – 1216 с.
12. Ковтун О., Корнілов М., Толмачова В. Сучасна термінологія та номенклатура органічних сполук. К., «Богдан», 2008. – 176 с.
13. Латинська мова і основи медичної термінології: підручник / Л. Ю. Смольська, О. Г. Кісельова, О. Р. Власенко та ін. – К.: Медицина, 2008. – 360 с.
14. Медична хімія. За ред. Проф. В. О. Калібабчук. – К.: «Медицина», 2013. – 336 с.
15. Медичний словник оториноларингологічних термінів: укр.-рос.-латин., рос.укр.-латин., латин.-рос.-укр. / Д. І. Заболотний, С. К. Боєнко, Ф. О. Тишко, О. Г. Кісельова. – К.: Логос, 2011. – с. 382 – Бібліогр.: 381 с. .

16. Робочий зошит до практикума «Латинська мова та медична термінологія» / Кісельова О. Г., Шпинта (Воскобойник-Шпинта) Г. М., – 2-е вид., випр. та доп.- К.: «Книга-плюс», 2014. – 160 с.
17. Фармацевтична енциклопедія / голова ред. ради та автор передмови В. П. Черних ; Нац. фармац. ун-т України. — 2-ге вид., переробл. і доповн. — Київ : МОРІОН, 2010. — 1632 с., 16 арк. іл.
18. D. P. Story. Creating Online Tests with eqExam / D. P. Story // The PracTEX Journal. TPJ 2005 No 02, 2005-04-15. Rev. 2005-04-9. – P. 23–33.
19. D. P. Story. AcroTEX eDucation System Tools: LATEX for interactive PDF documents, in preparation. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.acrotex.net/data/acrotex/AcroTEX\\_talk.pdf](http://www.acrotex.net/data/acrotex/AcroTEX_talk.pdf).
20. Азаренков В. І. Дослідження можливостей автоматизації розробки шаблонів документів в середовищі LATEX / В. І. Азаренков, В. О. Федоріщева // Системи управління, навігації та зв'язку. – Полтава : ПНТУ ім. Ю. Кондратюка, 2021. – Вип. 1 (63). – С. 12–17.
21. Азаренков В. І. Автоматизація розробки шаблонів документів для навчального процесу, ітеративних тестів і іспитів в LATEX / В. І. Азаренков, В. О. Федоріщева // Інформатика, управління та штучний інтелект (ИУИИ-2019) : Тези шостої науково-технічної конференції. – Харків – Краматорськ : НТУ «ХП», 2019. – С. 3.
22. Губаль Г. М. Особливості створення інтерактивних математичних тестів у видавничій системі LATEX / Г. М. Губарь // Комп'ютерно-інтегровані технології : освіта, наука, виробництво : наук. журн. // Луц. нац. техн. ун-т. – Луцьк : 2014. Випуск № 15. – С. 9–13.
23. Анісімов О. Л. Розробка сучасних тестових матеріалів для організації самостійної роботи студентів при вивченні вищої математики із застосуванням пакета LATEX / О. Л. Анісімов, Т. А. Бондаренко, Г. А. Каменева // Міжнародний електронний науковий журнал: Перспективи науки і освіти. – 2019. № 2 (38). – С. 428–441. doi : 10.32744 / pse.2019.2.32.
24. Акопян В. Г. Екологічна культура особистості : Підручник. Херсон : Грінь Д. С. 2014. 395 с.
25. Бацилева О. В., Пузь І. В. Прикладні аспекти психології: екологічна психологія : навч.-метод. посіб. Вінниця, 2021. 215 с.
26. Баштаник Д. Ф. Екологічне виховання – основа формування екологічної культури. Київ, 2007. 149 с.
27. Білоус О. Вікова психологія : Навч. посіб. Чернігів : Чернігівський нац. пед. ун-т імені Т. Г. Шевченка, 2015. 108 с.
28. Бойченко С. В., Саєнко Т. В. Екологічна освіта – основа сталого розвитку суспільства Київ : Університет «Україна», 2013. 502 с.

29. Бондар О. І. Екологічна освіта для сталого розвитку у запитаннях та відповідях : наук.-метод. посіб. для вчит. Херсон : Грінь Д. С., 2015. 228 с.
30. Борейко В. Е, Подобайло А. В. Екологічна етика. Київ : Фітосоціоцентр, 2004. 116 с.
31. Вернадский В. И. Живое вещество и ноосфера. Москва : Наука, 1994. 261 с.
32. Висоцька О. Є. Освіта для сталого розвитку : наук.-метод. посіб. Дніпропетровськ : Роял Принт, 2011. 200 с.
33. Вікова психологія / за ред. Г. С. Костюка. Київ : Навчальна література, 2006. 414 с.
34. Володін П. В. Проблема формування екологічної свідомості особи. Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. Вип. 37., 2009. С. 43–52.
35. Глазачев С. Н. Экология : учебная книга. Экология и жизнь. 2003. №1(30). С. 5–7.
36. Грошовенко О. П. Методика формування у молодших школярів дбайливого ставлення до природи : Методичні рекомендації для студентів спеціальності «Початкове навчання». Вінниця, 2007. 64 с.
37. Карпенко В. Є. Методологічна роль гуманістично-ноосферної концепції у розв'язанні глобальних проблем сучасності : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.09 / Сумський держ. пед. ун-т імені А. С. Макаренка. Суми, 2008. 172 с.
38. Кисельов М. Екологічна свідомість українців. Науковий світ. 2002. №. 7. С. 28–29
39. Кисельов М. Екологія як чинник трансформації методології сучасної науки. Філософська думка. 1998. №. 3. С. 55–72.
40. Книш І. Екологічна освіта та екологічне виховання, як передумова формування ноосферного мислення. URL: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vird/2011\\_13/PDF/3.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2011_13/PDF/3.pdf).
41. Концепція екологічної освіти в Україні. Інформаційний вісник. Вища школа. 2002. № 9. С. 50–61.
42. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Москва : Изд-во МГПУ, 1981. 345 с.
43. Матвійчук А. В. Екологічне знання та стиль мислення сучасної науки. Монографія. Рівне : «Ліста-М», 2002. 147 с.
44. Освіта в інтересах сталого розвитку в Україні. URL : <http://www.ecoosvita.org.ua>. (дата звернення: 11.12.2019).

45. Освіта для сталого розвитку (ОСР) : розвиток концепції в рамках процесу «Довкілля для Європи» та основні досягнення в Україні. URL : <http://ecoosvita.org.ua/storinka-knygy/osvita-dlya-stalogo-rozvytku> (дата звернення 11.12.2022).
46. Постанова «Про концепцію екологічної освіти в Україні». Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України, квітень, 2002 р. № 7. 24 с.
47. Рубинштейн С. Л. Психика и деятельность. URL : <http://dano.dp.ua/attachments/article/303/pdf> (дата звернення 10.12.2022).
48. Скребець В. А. Екологічна психологія. Навч. посіб. Київ : МАУП, 1998. 144 с.
49. Совгіра С. В. Передумови та формування екологічної культури особистості в контексті збалансованого розвитку. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки. 2016. Вип. 31. С. 7–14.
50. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія. НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
51. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.
52. Шмалей С. В. Екологічна особистість : монографія. Київ : Б-ка офіц. документів. 1999. 232 с.
53. Bilyk T.S. Pedagogichni umovy formuvannya u maibutnikh uchyteliv humano-osobystisnoho pidkholdu v protsesi nabuttia pedagogichnoi osvity / T.S. Bilyk // Suchasni naukovy doslidzhennia u psykhologii ta pedahohitsi – prohres maibutnoho : Zbirnyk naukovykh robit uchasnykiv mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Odesa, 20-21 travnia 2016 roku). – Odesa : HO «Pivdena fundatsiia pedahohiky», 2016. – S. 43-46.
54. Rodiuk N.Iu. Tendentsii profesiinoi spriamovanosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly v umovakh intehratsiinykh protsesiv / N.Iu.Rodiuk // Aktualni problemy doshkilnoi ta pochatkovoї osvity v konteksti suchasnykh osvitynykh paradyhm : zbirnyk materialiv zvitnoi naukovo-praktychnoi konferentsii vykladachiv i studentiv fakultetu doshkilnoi, pochatkovoї osvity ta mystetstv (m. Vinnytsia, VDPU im. M. Kotsiubynskoho, 5-6 kvitnia 2017 r.) / za red. O.A.Holiuk ; Vinnytskyi derzhavnyi pedagogichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho, fakultet doshkilnoi, pochatkovoї osvity ta mystetstv. – Vinnytsia: TOV «Merkiuri-Podillia», 2017. – Vyp. 6. – S.57-60.
55. Vasyliuk A. Obrisy novoi ukrainskoї shkoly i suchasna misiia vchyteliv // Humanitarnyi prostir nauky: dosvid ta perspektyvy: zb. materialiv KhIKh Mizhnarod. nauk. prakt. internet-konf., 2 zhovtnia 2018 r. – Pereiaslav-Khmelnyskyi, 2018. – Vyp. 19. – S. 99-104.

56. Helskog, G. H. (2019). *Philosophising the dialogos way towards wisdom in education: between critical thinking and spiritual contemplation*. Routledge.
57. *Treninhovyi modul pidhotovky spetsialistiv tsentriv sotsialnykh sluzhb dlia simi, ditei ta molodi do sotsialnoho suprovodu simej, yaki opynylysia u skladnykh zhyttievnykh obstavynakh.* – Kyiv: Ministerstvo sotsialnoi polityky Ukrainy, 2012. – 364 s.
58. EdEra-Studena: Inc. Nedyskryminatsiinyi pidkhid u navchanni. <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:EdEra-Studena+Inc+1/info>
59. Khilya A.V. Osoblyvosti vykorystannia art-terapevtychnykh tekhnolohii dlia formuvannia u ditei z funktsionalnymy obmezheniamy tsinnisnoho stavlennia do vlasnoho zdorov`ia // *Ekoloho-valeolohichne vykhovannia ditei doskilnoho ta molodshoho shkilnoho viku v suchasnomu osvitnomu prostori: materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (Sumy, 09-10 hrudnia 2015 roku).* – Sumy : SumDPU imeni A.S.Makarenka, 2015. – S. 187-189.
60. Postanova KMU « Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoï osvity» №87 vid 21 liutoho 2018 roku. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>.
61. *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia / pid zah. red. N. M. Bibik.* – K. : TOV «Vydavnychi dim «Pleiady», 2017. – 206 s.
62. Hodlevska V. Yu., Denysiuk A.V. Hromadska dyplomatiia yak mekhanizm realizatsii politychnoho dialohu // *Derzhava i pravo : Zbirnyk naukovykh prats. Seriia Politychni nauky. Vy pusok 67 / In-t der zha vy i pra va im. V.M. Koretskoho NAN Ukrainy.* – K. : Vyd-vo «Iurydychna dumka», 2015. – S. 97-106.
63. Zakon Ukrainy «Pro hromadski obiednannia» №4572-VI vid 22 bereznia 2012 roku. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572-17#Text>.
64. Lazarenko N.I., *Sotsialni servisy v osvitnomu protsesi VNZ // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia: dosvid, tendentsii, perspektyvy»* 9–10 lystopada 2017, № 1. – S. 154-159.
65. Sarancha I. H., Khilya A. V. Socio-educational activity of students in the framework of social projects. *Ukr. socium*, 2020, 4(75): 125-135. <https://doi.org/10.15407/socium2020.04.125>.
66. Hodlevska V. Yu. Osoblyvosti rozvytku teatralnoho mystetstva v Ispanii v umovakh utverdzhennia demokratii // *Naukovyi ohliad.* – 2013. – № 1. – S. 101-110.
67. Khilya A. Ihrova terapiia u konteksti sotsialnopedagogichnoho suprovodu ditei z funktsionalnymy obmezheniamy // *Prostir art-terapii: tvorcha intehratsiia ta transformatsiia v epokhu plynnoho modernu: materialy KhV Mizhnarodnoi mizhdystsyplinarnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Lviv, 16-18 liutoho 2018 r.) / [za nauk. red. A.P. Chuprykova, L.A. Naidonovoi, O.L. Voznesenskoï, O.M. Sknar].* – K. : Zoloti vorota, 2018. – S. 103-109.



68. Oliinyk, N. A. Orhanizatsiino-pedahohichni osoblyvosti zabezpechennia zdorovoho sposobu zhyttia studentskoi molodi [Tekst] / N. A. Oliinyk // Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii : naukovyi zhurnal / MON Ukrainy, Sumskiy derzh. ped. un-t im. A. S. Makarenka ; [redkol.: A. A. Sbruieva, O. Ye. Antonova, Dzh. Bishop ta in.]. – Sumy : SumDPU im. A. S. Makarenka, 2014. – № 6 (40). – S. 309–319.
69. Komarivska N. Folklor yak zasib moralnoho vykhovannia doshkilnykiv // Aktualni problemy doshkilnoi ta pochatkovoї osvity v konteksti yevropeyskykh osvitnikh stratehii: Zbirnyk materialiv naukovopraktychnoi konferentsii. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2013. – Vyp. 2. – S. 166-168.
70. Liubchak L.V. Problema pidhotovky maibutnykh pedahohiv do formuvannia u molodshykh shkoliariv tsinnosti zdorovia v umovakh simi / L.V.Liubchak // Ekolohovaleolohichne vykhovannia ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku v suchasnomu osvitnomu prostori: materialy II Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi internet-konferentsii (Sumy, 09-10 hrudnia 2015 roku) – Sumy : SumDPU imeni A.S.Makarenka, 2015. – S.127-132.
71. Imber V.I. Propedevtyka vprovadzhennia kompiuternykh tekhnolohii v osvitnii protses DNZ // Informational scientific and practical conference “Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine”: Conference Proceedings, May 5-6, 2017. Sandomierz. – P. 192-195.
72. Kazmirchuk N.S., Zhovnych O.V., Stakhova I.A. Teatr pryrody yak zasib formuvannia soft skills v uchniv pochatkovykh klasiv. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia. 2020. 61. S.23-30.
73. Baranovska I. Teatr lialok u pochatkovii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk / I. Baranovska. – Vinnytsia, 2015. – 170 s.
74. Amirov AF, Amirova LA. System of professional socialization of students in higher school. Pedagogy. 2014;7: 44-48.
75. Maryschkevich AA. Pedagogics of higher school. Theory of education (Set of lectures): Educat.Manual. K.: GDP “Compass”. 2005;107 p.
76. About introduction of the credit-module system of educational process organization in 2005-2006 in all higher educational establishments of Ukraine III – IV levels of accreditation. Oder MES Ukraine from 30.12.2005; 774.
77. About urgent measures in providing of function and development of education in Ukraine. Oder MES Ukraine from 29.07.2005;454.
78. Phizula MM. Pedagogics of higher school. 2-edition, complemented. K.: Publishing Center ”Academy”. 2010; 456 p.

79. Бондаренко Н. О. Педагогічні умови науково-дослідницької підготовки магістрів соціальної педагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. : 13.00.04 – «теорія і методика професійної освіти». Переяслав-Хмельницький, 2014. 20 с.
80. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів. К., Українська Видавнича Спілка, 2017. 441 с.
81. Грединарова О. М. Методика формування в учнів дослідницького стилю мислення через вміння ставити запитання. Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2016. Т. 10 : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія, Вип. 28. С. 81-101.
82. Гриб'юк О. О. Дослідницьке навчання учнів предметів природничо-математичного циклу з використанням комп'ютерно орієнтованих методичних систем : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 858 с.
83. Гумбольдт В. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні. Ідея університету. Антологія. Львів : Літопис, 2018. С. 25-34.
84. Єчина Ю. С. Науково-дослідницька діяльність студентів як підґрунтя науково-технічного розвитку. Вісник КНУТД, 2012. № 5. С. 4.
85. Закон України «Про вищу освіту». Х. : Право, 2014. 164 с.
86. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення : навч. посіб. для самостійного вивчення дисципліни. К. : ЕксОб, 2019. С. 118-119.
87. Оніпко В. Організація пошуково-дослідницької діяльності майбутніх учителів природничих дисциплін у підготовці до роботи у профільній школі. Витоки педагогічної майстерності, 2013. Вип.11. С. 246-250.
88. Панченко Л. М. Філософська рефлексія ідеї університету в сучасному суспільстві. Вісник Харк. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди: Філософія, 2017. Вип. 40 (1). С. 114-125.
89. Педагогічна практика: програми, навчально-виховна робота студентів, звітність : навчально-методичний посібник. Авторський колектив / за ред. І. В. Мороза, Т. С. Івахи. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 222 с.
90. Поліхун Н. І. Дослідницьке навчання як спосіб накопичення досвіду власної дослідницької діяльності. Навчально-дослідницька діяльність дітей: досвід організації, дидактичні напрацювання, особливості формування навчально-дослідницьких умінь : матеріали Всеукр. наук-практ. конф. (Кіровоград, 9-10 квітня 2014 р.). К., 2014. 218 с.
91. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. К.: [Б.в.], 2017. 144с.
92. Ржевська А. В. Розвиток сучасної університетської освіти країн Західної Європи : монографія. Луганськ : ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2019. 355 с.

93. Ifenthaler D., Gosper M. Research-based learning: connecting research and instructions. *Curriculum Models for the 21st Century: Using Learning technologies in Higher Education*. New York : Springer, 2014. P. 73-89.
94. Aditomo A., Goodyear P., Bliuc A.-M., Ellis R. A. (2013). Inquiry-based learning in higher education: principal forms, educational objectives, and disciplinary variations. *Studies in Higher Education*, 2013. Vol. 38, Issue 9. P. 1239-1258.
95. Bezpalko Olga, Tetiana Liakh, Nataliia Klishevych, Roman Pavliuk. Criteria and indicators of university education quality: The results of expert interview. *The New Education Review*, 2016. Vol. 46. P. 61-71.
96. Hrybiuk O. O. The phenomenon of social networks: the paradox of dependence and variability modeling. *Intercultural Communication*. Volume 1/2. 2017, Józefów–Warszawa. Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie, 2017. S. 123-143.
97. Lessons from PISA for Japan. *Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris, OECD Publishing, 2012. 212 p.
98. Levy Philippa, Robert Petrulis. How do first year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning? *Studies in Higher Education*, 2012. Vol. 37. P. 85-101.
99. Mofield E. L., Parker Peters M. Mindset misconception? Comparing mindsets, perfectionism, and attitudes of achievement in gifted, advanced, and typical students. *Gifted Child Q.*, 2018. Vol. 62. P. 327–349.
100. Pollet E., Schnell T. Brilliant: But what for? Meaning and subjective well-being in the lives of intellectually gifted and academically high-achieving adults. *J. Happiness Stud.*, 2017. Vol. 18. P. 1459–1484.
101. Proshkin V. V. The Essential Characteristics of the Integration of Research and Training Work in the University Training of Future Teachers. *Bulletin of Taras Shevchenko LNU*, 2012. Vol. 22. P. 77-83.
102. The importance of languages. British Council. Retrieved from <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/blogs/life-around-world/importance-languages>
103. Mediation skills in the English language classroom. Cambridge English. Retrieved from <https://www.cambridgeenglish.org/blog/mediation-in-the-english-classroom/>
104. Supporting Young English Language and Literacy Learners. Oxford University Press ELT. Retrieved from <https://oupeltglobalblog.com/2015/03/11/supporting-young-english-language-and-literacy-learners/>
105. Second Language Listening. Oxford Bibliographies. Retrieved from <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199772810/obo-9780199772810-0285.xml>

106. The Best Resources for English Listening Practice: 1000's of Audio Hours for Every Skill Level. FluentU. Retrieved from <https://www.fluentu.com/blog/english/english-listening-practice-resources/>
107. Romanchuk, O., & Protsenko, U. (2020). Pedagogical colleges of Ukraine: the historical issues. *Матеріали конференцій МЦНД*, 34–35. <https://doi.org/10.36074/07.08.2020.v2.06>
108. Yurko, N., Styfanyshyn, I., & Romanchuk, O. (2020). Physical education: the academic significance. *Збірник наукових праць ЛОГОΣ*, 68-70. <https://doi.org/10.36074/13.03.2020.v2.22>
109. Tyndyk, N., & Yurko, N. (2023). Practical significance of chemistry education: the key benefits. Theoretical aspects of education development. Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference, January 24–27, 2023. Warsaw, Poland: International Science Group. Pp. 332–334. URL: <https://isg-konf.com/theoretical-aspects-of-education-development/>
110. Юрко, Н., Стифанишин, І., & Проценко, У. (2020). Самоплагіат: головні причини та особливості. *Матеріали конференцій МЦНД*, 100-102. <https://doi.org/10.36074/20.03.2020.09>
111. Yurko, N. A., Styfanyshyn, I. M., & Protsenko, U. M. (2019). Emotional self-regulation in physical education. Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції молодих науковців, аспірантів і здобувачів вищої освіти (с. 417–419). 10 травня, 2019 р., м. Рівне, Україна: НУВГП.
112. Martemianova, A., & Yurko, N. (2020). English pronunciation: the popular short tongue twisters. *Матеріали конференцій Молодіжної наукової ліги*, 83-84. <https://doi.org/10.36074/16.10.2020.v2.03>
113. Романчук, О., Проценко, У., Матвіяс, О., Стифанишин, І., & Юрко, Н. (2021). *Англійська мова : навч. посіб. для студ. III курсу закладів вищої освіти галузі фізичної культури і спорту*. Львів: Галицька Видавнича Спілка. ISBN 978-617-7809-94-3
114. Боровська, О., Базиляк, Н., Дмитрів, У., Коваль, О., Матвіяс, О., Стифанишин, І., & Юрко, Н. (2009). *Англійська мова : контрольні роботи для студ. спец. «фіз. виховання», «олімп. та проф. спорт» заоч. форми навчання : [навч. посіб. для студ. вищ.навч. закл.]*. Львів: Норма. ISBN 978-966-7775-15-5
115. Kalymon, Y., Romanchuk, O., Fedchyshyn, N., Protsenko, U., & Yurko, N. (2022). A corpus-based approach to author's idiolect study: Lexicological aspect. *XLiguae* (15)3, 20-35 DOI: 10.18355/XL.2022.15.03.03. ISSN 1337-8384, eISSN 2453-711X

116. Проценко, У. М., & Романчук, О. В. (2016). Формування іншомовної комунікативної компетенції студентів вищих навчальних закладів галузі фізичної культури та спорту. *Филология, социология и культурология. Наука вчера, сегодня, завтра*. С. 53-56.
117. Vorobel, M., Kalymon, Y., & Yurko, N. (2023). Features of studying English language for students in physical education and sports. *Grail of Science*, (24), 435–440. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.02.2023.079>
118. Гайдук О. В., Герлянд Т. М., Каленський А. А., Пятничук Т. В. Розроблення й застосування екоорієнтованих педагогічних технологій для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельної, аграрної галузей та сфери ресторанного господарства: методичний посібник. Київ: ІПО НАПН України, 2022. 121 с.
119. Гуревич Р. С. Теоретичні і методичні основи організації навчання в професійно-технічних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти НАПН України. Київ, 1999. 481 с.
120. Каленський А. А., Герлянд Т. М., Нагаєв В. М. Концепція розроблення та використання екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній (професійно-технічній) освіті *Moderní aspekty vědy: XXIV. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o.. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2022. Str. 275–285*
121. Лузан П. Г., Нестерова Л. В., Герлянд Т. М., Манько В. М. та ін. Науково-методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників в умовах євроінтеграції: колективна монографія. Київ: Педагогічна думка. 2012. 160 с.
122. Радкевич В. О. Екологічна складова професійної освіти в Україні. *Професійно технічна освіта*. 2016. № 4. С. 39–43.
123. Herliand T. M. Professional training of future skilled workers in professional (vocational) education schools based on modular and competence approach *Scientific herald of the Institute of vocational education and training of NAES of Ukraine. Professional Pedagogy*. 2019. № 2(19). P. 18–23.
124. Закон України «Про освіту» // *Голос України*. – 1996. – №77. – С.7-11.
125. Закон України «Про вищу освіту» // *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. – 2002. – № 20. – 67 с.
126. Національна доктрина розвитку України у XXI столітті // *Освіта України*. – 2001. – № 29. – С.4-6.
127. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі. – Ізмаїл, 2007. – 234 с.

128. Кічук Я.В. Правова компетентність фахівця як показник результативності його підготовки в умовах вищої школи / Я.В.Кічук // Інноваційні технології у вищій юридичній освіті: зб. матеріалів Міжнародної науково-методичної конференції (2-28 травня 2005 р., Київ) / Відп.ред. Н.В.Артикуца. – К.: Стилос, 2005. - С.60-70.
129. Ніколаєнко С.М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства / Станіслав Миколайович Ніколаєнко. – К.: Знання, 2005. – 319 с.
130. Пометун О.І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівні досягнень учнів / О.І.Пометун. – К.: Презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10.04. – 10 с.
131. Хуторский А.В. Ключевые компетентности и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр "Эйдос", [www.eidos.ru](http://www.eidos.ru)
132. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М.Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг.ред. О.В. Овчарук. – К.: КІС, 2004. – С.47-48.
133. Степаненко М.Д. Життєва компетентність особистості: концептуальні засади та соціальні виміри: автореф. дис. канд. філософ. наук: 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії / Михайло Дмитрович Степаненко / Харківський університет Повітряних Сил ім. Івана Кожедуба. – Харків, 2006. – 19 с.
134. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі. – Ізмаїл, 2007. – 234 с.
135. Rucher Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society. – Germany: Hogrefe & Huber Publishers, 2003. – 206 p.
136. Лебеденко Ю.М. Компетентнісний підхід в системі вищої освіти / Ю.М.Лебеденко // Гуманізм та освіта. Збірник матеріалів VIII міжнародної науково-практичної конференції, м. Вінниця, 19-21 вересня 2006 р. – Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – С.93-95.
137. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д.Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. - № 8. – С.26-31.
138. Волкова Н.П. Професійна – педагогічна комунікація: навч. посіб. / Н.П. Волкова.- К., 2006.-256с.
139. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія: посіб. для студ. пед. вузів / В.М. Галузинський, М.Б. Євнух.- К.: Вища школа, 1995.-237с.
140. Головка Л.Л. Активізація самостійної роботи студента під час лекційних занять / Л.Л. Головка // Освіта і управління.- 2002.- №1.- С.147-150.

141. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність / І.А. Зязюн.- К.: Вища школа, 1997.- 349 с.
142. Ільїн Е. Побудова публічного виступу /Е. Ільїн; Інститут Політичної Освіти України [Електронний ресурс].- Режим доступу: [www.ipro.org.ua/archive/2005/5\\_publichny\\_vystup.doc](http://www.ipro.org.ua/archive/2005/5_publichny_vystup.doc)
143. Кайдалова Л.Г Методика проведення занять у вищому навчальному закладі: метод. рек. для викл./ Л.Г. Кайдалова, О.О. Тележкіна, С.М. Полуян та ін.- Х.: Вид- во НФаУ, 2004.- 60с.
144. Крутоголова О.В. Лекція як основний вид навчальної роботи у системі вищої освіти/ О.В. Крутоголова // Наукові праці. Серія: Педагогіка .- Миколаїв, 2001.- Вип.1.-С. 43-48.
145. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб/ за ред.. В.І. Лозової.-Х.: «ОВС», 2006.- 496 С.
146. Лекція як провідна форма навчання у вищому закладі освіти: метод.рек.для викл./ В.П. Черних, І.А. Зупанець, Л.Г Кайдалова та ін..-Х.: Вид- во НФаУ, 2001.- 36с.
147. Черних В.П. Освітні інновації в Національному фармацевтичному університеті:навч.- метод. посіб. /В.П. Черних, Л.Г Кайдалова, В.М. Толочко та ін. Х.: Вид- во НФаУ, 2005.- 248с.
148. Ананьев Б. Г. О проблемах человекознания. М Наука, 1997. –380с.
149. Андреева Г. М. Психология социального познания . М.: Аспект –Пресс , 2000. – 288с.
150. Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения: Лингвистический и дидактический аспект: дисс. ...д-ра пед. наук / Астафурова Татьяна Николаевна. – М., 1997. – 324с.
151. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
152. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич – К.: Довіра, 2007. – 205 с. – (Словники України).
153. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век /В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413с.
154. Большой энциклопедический словарь. Языкознание / Под ред. В. Н. Ярцева. – М., 1998. – 611с.
155. Бромлей Ю. В. Этнос и этнография. М.: Наука, 1973. 272 с.
156. Бурбак О. Ф. Реалія та способи визначення її лінгвістичного статусу/ О. Ф. Бурбак // Іноземна філологія, 1985. – С. 68 – 69.

157. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 479с.
158. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин: уч.пособие для вузов (под ред. А. П. Садохина). – М.: ЮНИТА-ДАНА, 2002. – 352с.
159. Гуревич А. Я. Средневековая литература и ее современное восприятие. О переводе «внутри «Песни о Нибелунгах» / А. Я. Гуревич // Из истории культуры средних веков и Возрождения. –М.: Наука, 1976. – 311с.
160. Гусейнов А. А. Этика / А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян. – М.: Гардараки, 1998. – 326с.
161. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности к деятельности / Дурай-Новакова К. М. – М.: Педагогика, 1983. – 336с.
162. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т. М. Дридзе. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
163. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: Личность, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн.: Хэлтон, 1998. – 399с.
164. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383с.
165. Захарова Г. В. Формирование готовности к межкультурной коммуникации у студентов вуза / Галина Викторовна Захарова: дис...канд. пед.наук: 13.00.01. – Общая педагогика, история педагогики и образования. – Нижний Новгород, 2009. – 164с.
166. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 1999. – 382с.
167. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 1999. – 382с.
168. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку: (на материале русского языка как иностранного) / И. А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. –219с.
169. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови / А. О. Івченко. – Харків: Фоліо, 2006. – 540с.
170. Игнатова И. Б. Обучение грамматическому строю речи иностранных студентов-филологов как основа формирования языковой личности будущего учителя : дис.... д-ра пед. наук / Ирина Борисовна Игнатова. – СПб., 1997. – 420с.
171. Ильин Г. Л. Личностно-ориентированная педагогическая технология / Г. Л. Ильин // Научный доклад. –М., 1999. – 24с.



172. Каган М. С. Мир общения : проблемы межсубъектных отношений / М. С. Каган. — М.: Политиздат, 1988. — 315с.
173. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. — М.: МГУ, 1995. — 224с.
174. Климов Е. А. Психология профессионализма / Е. А. Климов: Избранные психологические труды. — Воронеж, 1996. — С.78–102.
175. Клюев Е. В. Речевая коммуникация / Е. В. Клюев. — М.: ПРИОР, 1998. — 215с.
176. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. — М.: Просвещение, 1970. — 390с.
177. Кон И. С. Национальный характер: миф или реальность? / И. С. Кон // Новый мир. — 1988. № 9. — С.219.
178. Конецкая В. П. К обоснованию категорий и единиц социальной коммуникации / В. П. Конецкая // Вестник МГУ. — Сер. 18. Социология и политология. — 1996. — № 1. — С.34–43.
179. Конецкая В. П. Социология и коммуникация / В. П. Конецкая. — М., 1997. — 302с.
180. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе / Под ред. Е. И. Пассова и В. Б. Царьковой. — М.: Просвещение, 1993. — 125с.
181. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. — 2-е изд., перераб. — М.: Высш. шк., 1991. — 224 с.: ил.
182. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. — М. — 1979. — 54 с.
183. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке / Х. Й. Лийметс. — М.: Знание, 1975. — 64с.
184. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / Линенко А. Ф. — Одеса: ОКФА, 1995. — 79 с.
185. Липпман У. Общественное мнение / У. Липпман [пер. с англ. Т. В. Барчунова; под ред. К. А. Левинсон, К. В. Петренко]. — М.: Инс.-т Фонда «Общественное мнение». — 2004. — 384 с.
186. Лотман Ю. М. Механизмы культуры / Ю. М. Лотман // Избранные статьи в трех томах. Т.Ш. —Таллинн, 1993. — С. 326.
187. Миронова И. А. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения профессионально-ориентированному общению / Инна Александровна Миронова: дис. ...канд пед. наук — спец. 13.00.08 — теория и методика профессионального образования. — СПб, 2008. — 218с.

188. Николаев О. Р. Взаимодействие культур в петербургской школе: перспективы развития / О. Р. Николаев // В кн.: Взаимодействие культур. – СПб, 1998. – С.20 – 35.
189. Новий тлумачний словник української мови / [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. – 2-ге вид., виправлене. – Т.2. – К.: Аконт, 2008. – 926с.
190. Новейший философский словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный дом, 2001. – 1280 с.
191. Орлова Е. Б. Сравнительная характеристика мнений учителей и студентов о роли коммуникативных умений в педагогической деятельности / Е. Б. Орлова // Вопросы профессиональной подготовки учителя: Уч. записки. – Иваново, 1993. – С.47 – 54.
192. Паперная Н. В. Формирование готовности будущего учителя к межкультурной коммуникации / Нина Васильевна Паперная: дис...канд. пед. наук: 13.00.01. – Общая педагогика, история педагогики и образования. – Армавир, 2002. – 223с.
193. Парыгин Б. Д. Анатомия общения / Б. Д. Парыгин. – СПб, 1999. – 249с.
194. Переходько И. В. Формирование межкультурной компетентности студентов-лингвистов / Ирина Валерьевна Переходько: Дис.... кан. пед. наук. — Оренбург, 2005. –196 с.
195. Платонов К. К. Социально-психологический аспект проблемы личности / К. К. Платонов // Социальная психология личности. – М.: Наука, 1989. – 132с.
196. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки / И. Л. Плужник : автореф. дис. ... док. пед. наук. – Тюмень, 2003. – 46 с.
197. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика / Раїса Миколаївна Пріма: монографія. – Дніпропетровськ: ІМА-Прес. – 2009. – 367с.
198. Психология и педагогика: уч. пособие / Николаенко В. М., Залесов Г. М. и др. – М.: ИНФРА. – Новосибирск НГАЭИУ. – 2000. – С.81 – 83.
199. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002. – 253 с.
200. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб – М. – Харьков – Минск. – 2001. – 520с.
201. Руденский Е. В. Социальная психология / Е. В. Руденский. – М. – Новосибирск, 1998. – 221с.

202. Рыжов В. В. Опыт построения модели коммуникативного потенциала личности / В. В. Рыжов // Личность в системе общественных отношений: Тез. 6 съезда общ-ва психологов. 4.4. – М.: 1983. – С. 98 – 99.
203. Сафина М. С. Формирование готовности к межкультурной коммуникации студентов гуманитарных вузов (на материале изучения иностранного языка) / Минниса Салиховна Сафина: дис...канд. пед.наук: 13.00.01. – Общая педагогика, история педагогики и образования. – Казань, 2005. – 185с.
204. Свойкина Л. Ф. Педагогические условия формирования межкультурной коммуникации у иностранных студентов-филологов / Людмила Фёдоровна Свойкина: дис...канд. пед.наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. 2006. – 213 с.
205. Семенова Е. В. Дидактическая игра в процессе формирования коммуникативных умений студентов педвуза / Е. В. Семенова: автореф. дис...канд. пед наук. – М., 1984. – 24с.
206. Сластенин В. А. Педагогика. Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М: ИЧП «Издательство магистр», 1997. – 221с.
207. Смирнов Г. Л. Формирование социального типа личности / Г. Л. Смирнов. – М., 1993. – 415с.
208. Современная психология / Под ред. Дружинина В. Н. – М.: ИНФРА, 1999. – 687 с.
209. Соколов А. В. Введение в теорию социальной коммуникации: учеб. пособие / А. В. Соколов. – СПб., 1996. – 319с.
210. Сорокин П. А. Система социологии, социальная мобильность / П. А. Сорокин. – М, 1992. – С.429.
211. Сорокин Ю. А. Введение в этнопсихолингвистику / Ю. А. Сорокин. – Ульяновск, 1998. – 168с.
212. Сэпир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии: пер. с англ./ Э. Сепир / Общ. ред. и вступ. ст. А. Е. Кибрика. – 2-е изд., М.: Издательская группа «Прогресс», 2001. – 656с.
213. Сучасний словник іншомовних слів / [уклад. Нечволод Л. І.]. – Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – 768с.
214. 189. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сего дня. – 2004. – №3. – С.20 – 28.
215. Український педагогічний словник / [укл. С. У. Гончаренко]. – К., 1997. – 374с.
216. Фейербах Л. Основные положения философии будущего / Л. Фейербах // Избр. философ. произвед. – Т.1 – М., 1985. – С.203.

217. Философский словарь / Под ред. И. Т Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1980. – 444 с.
218. Философский энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1989. – 815 с.
219. Фуко М. Слова и вещи: Археология гуманитарных наук / М. Фуко: пер. с франц. В. П. Визгин, А. С. Автономова. – СПб: А -cad., 1994. – 405с.
220. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В. П. Фурманова. – М., 1995. – 189с.
221. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И. И. Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 238с.
222. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения : монография / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 415 с.
223. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие [для студ. высших учебных заведений ] / А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 256с.
224. Ширшов В. Д. Сущность и структура понятия «педагогическая коммуникация» / В .Д. Ширшов // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / Отв. ред. Е. В. Ткаченко. Вып. 1. - Екатеринбург. – 1995. – С.78 –87.
225. Шихирев П. Н. Современная социальная психология / П. Н. Шихирев. – М., 1999. – 448 с.
226. Щеголев И. А. Развитие педагогической готовности учителя безопасности жизнедеятельности / И. А. Щеголев: автореф. дис. канд. ..пед. наук. – СПб., 1998. – 16с.
227. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В. А. Ядов. – Л., 1979. – 193с.
228. Якобсон Р. О. Язык в отношении к другим системам коммуникации // Р. О. Якобсон. Избр. работы. – М., 1985. – 179с.
229. Gudykunst, W. D., Kim, Y. Y. (Eds) (1988). Theories in Intercultural Communication. – Newbury Park: Sage.
230. Hofstede G. Culture's Consequences, Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations. Thousand Oaks CA: Sage Publications, 2001.
231. Kim Y. Cross-cultural adaptation: An integrative theory // R. Wiseman (Ed.) Intercultural communication theory. — Thousand Oaks, 1995.
232. Klopf D. W. Intercultural encounters: the fundamentals of intercultural communication. 4 th. — Englewood, 1998.

233. Kluckhohn C. Variation in value orientation / C. Kluckhohn, F. Strodtbeck.-N.Y., 1961.
234. Prosser M. 1978. The Culture Dialogue: An Introduction to Intercultural Communication. – Boston. – P.299 – 323.
235. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: Пер.с нем. Педагогика,2003.-860 с.
236. Karla Hrbackova, Eliska Suchankova, Self-Determination Approach to Understanding of Motivation in Students of Helping Professions,Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 217, 2016, Pages 688-696,ISSN 1877-0428, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.120>.
237. Тертична Н.А., Потапова О.Б.. Образ професії в системі особистісної ідентичності лікаря-психолога. International journal «FUNDAMENTAL AND APPLIED RESEARCHES IN PRACTICE OF LEADING SCIENTIFIC SCHOOLS», 2020. 40(4), с.92-98
238. Fitzgerald A. Professional identity: A concept analysis. Nurs Forum. 2020 Jul;55(3):447-472. doi: 10.1111/nuf.12450. Epub 2020 Apr 6. PMID: 32249453.
239. Matthews, J., Bialocerkowski, A. & Molineux, M. Professional identity measures for student health professionals – a systematic review of psychometric properties. BMC Med Educ 19, 308 (2019). <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1660-5>
240. De Lasson L, Just E, Stegeager N, Malling B. Professional identity formation in the transition from medical school to working life: a qualitative study of group-coaching courses for junior doctors. BMC Medical Education. 2016;16. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0684-3>
241. Логвіновська Л.М. Психологічний аспект дослідження професійної мотивації //Актуальні проблеми становлення особистості професіонала в ризиконебезпечних професіях: Наукове видання. К.: Національний університет оборони України, 2010. - С.187-190.
242. Ковальов В.И. Мотивы поведения и деятельности. - М., 1988. -191с.
243. Nuttin J. Theorie de la motivation humaine. - Paris: Laffont, 1980.
244. Кален Л.М. Психологія професійного життя особистості. Наукове видання. Київ: Знання, 1998.-25с.
245. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum. Deci, E. L., Ryan & R. M. (2000).
246. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. - 285с.
247. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности/ Методологические проблемы социальной психологии.-М.: Наука, 1999.

248. Матяш, М., Прудка, Л. (2021). Психологічна служба в системі вищої освіти України: стан та перспективи розвитку. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*, 23 (4), 69-75.
249. Тертична Н.А., Литвинова Л.В.. Європейський погляд на побудову вищої освіти: психологічний контекст. *Project approach and educational innovations in the context of integration into the European education area: the collection of materials of the international scientific and practical conference [Electronic resource]*. – Poland: Lodz, 2018. S.146-149.
250. Логвіновська Л.М. Особливості динаміки цінностей українських студентів в умовах війни Міжнародна науково-практична конференція «MODERN SCIENCE: INNOVATIONS AND PROSPECTS», Стокгольм, Швеція. ISBN 978-91-87224-02-7.
251. Лукіяничук А. М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць КПНУ ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2010. Вип. 7. С. 370–380.
252. Бурлачук Л.Ф. Введение в проективную психологию.- К.: Ника-Центр, Вист-С, 1997. - 126с.
253. Ashby SE, Adler J, Herbert L. An exploratory international study into occupational therapy students' perceptions of professional identity. *Aust Occup Ther J*. 2016;63:223–43. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12271>.
254. Гондюл В.П. Прогнозування розвитку системи безперервної освіти в Україні на початок ХХІ століття / В.П. Гондюл // *Вища освіта України*. – К.: Педагогічна преса, 2004. - № 4 (додаток). – с. 13 – 18.
255. Кузнецов Г.В., Головченко А.С., Долгов О.М. Реалізація ідеї безперервної освіти як умова входження України в єдиний освітній простір / Г.В. Кузнецов, А.С. Головченко, О.М. Долгов // *Неперервна освіта: проблеми, рішення, перспективи: Тези доп. регіон. наук.-практ. конф., Дніпропетровськ, 15-16 квітня 2005р.: У 2 т.* – Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 2005. – т. 1 – С. 105-106.
256. Кузнецов Г.В., Долгов О.М. Гуманістична парадигма безперервної освіти / Г.В. Кузнецов, О.М. Долгов // *Вища освіта України*. – К.: Педагогічна преса, 2004. - № 4 (додаток). – С. 72-75.
257. Тушко К.Ю., Мірошніченко В. І. Теоретичний аналіз основних дефініцій у дослідженні проблеми підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні науки. Хмельницький* : Вид-во НАДПСУ, 2018. № 4(15). С. 273–283.

258. Мірошніченко В. Методика планування у професійній діяльності прикордонників. Modern education, training and upbringing: collective monograph / Abdullayev A., Rebar I., – etc. – International Science Group. – Boston : PrimediaeLaunch, 2021. 593 p. P. 275 –282. Available at : DOI - DOI: 10.46299/ISG.2021.MONO.PED.III.
259. Уліщенко А. Імідж викладача вищого навчального закладу в контексті освіти для сталого розвитку / А. Уліщенко // Обрії. - № 2(39), 2014. – С.30-32.
260. Салата І. В., Горачук В. В. Підготовка кадрів для системи охорони здоров'я: організаційно-правові аспекти / Інвестиції: практика та досвід - 2021. - № 5. С. 102–109.
261. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність: Науково-методичний збірник/ за загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек». 2022.
262. Буравльова К. М. Формування педагогічної майстерності викладача вищої школи / К.М. Буравльова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. - 2015. – С.5-10.
263. Харченко І.І. Педагогічна майстерність викладача вищої школи та шляхи її підвищення / І.І. Харченко, С.М. Харченко // Педагогіка вищої та середньої школи.-2015.-Вип. 45.-С. 114-119.
264. Малнацька О., Мирончук Н.М. Педагогічна майстерність викладача ВНЗ // Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном : збірник наукових праць / за заг. ред. д.п.н., проф. С. С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н. М. Мирончук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 61-64.
265. Беляєва О. Педагогічне мислення в структурі професійно педагогічної майстерності викладача вищого медичного навчального закладу / О. Беляєва // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VI (63), Issue: 153, 2018. – С.15-19.
266. Закусілова Т. Управління розвитком педагогічної майстерності викладачів-клініцистів закладу вищої освіти / Т. Закусілова // New stages of development of modern science in Ukraine and EU countries: monograph / edited by authors. – 1st ed. – Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2019. – С. 164-185.
267. Копетчук В.А. Методичні засади педагогічної майстерності викладачів вищих медичних навчальних закладів / В.А. Копетчук // Педагогічні науки. – 2012. –Вип. 20. – С. 15-17.
268. Кайдалова Л. Г. Формування педагогічної майстерності у магістрів освітніх, педагогічних наук / Л.Г. Кайдалова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2020. –Вип.78. – С.84-87.

269. Третяк Н.Г., Кудря І.П., Шапошник О.А., Сорокіна С.І., Шевченко Т.І. Виховна робота на кафедрі внутрішньої медицини як чинник формування особистості майбутнього фахівця // Матеріали навчально-наукової конференції з міжнародною участю “Реалії, проблеми та перспективи вищої медичної освіти”, 25 березня 2021 р., Полтава – С.267-269.
270. Марцева ЛА. Педагогіка і психологія вищої школи. Навчальний посібник. Житомир: Державний університет «Житомирська політехніка»; 2022. 150 с.
271. Городиська В, Пантук М, Міляєва В. Педагогіка та психологія вищої школи: тексти лекцій. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ; 2014. 307 с.
272. Мешко ГМ. Вступ до педагогічної професії. Навчальний посібник. Академвидав; 2010. 200с.
273. Богуш В. Теоретичні аспекти підтримки здорового психологічного клімату в системі «викладач-студент». Електронний ресурс. Режим доступу: [oldconf.neasmo.org.ua/node/1130](http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1130)
274. Кузьмінський АІ. Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник. Київ: Знання; 2005. 486 с.
275. Зязюн ІА, Крамущенко ЛВ, Кривонос ІФ. Педагогічна майстерність: Підручник. 3-тє вид., доповнене і перероблене. Київ: СПД Богданова А; 2008. 376 с.
276. Ніколенко Л. Саморозвиток індивідуальності педагога завдяки системі формальної, неформальної та інформальної освіти. "Післядипломна освіта в Україні» № 2. 2017. 93-98.
277. Теслюк ВМ. Індивідуальний стиль педагогічного спілкування викладача: теоретико-методичний аспект: Монографія. Київ: Видавництво Ліра-К; 2016. 214с.
278. Камишний ОМ, Топол ІО, Лісничка АМ, Поліщук НМ, Войтович ОВ. Роль викладача у системі "викладач-студент": особливості спілкування У: Сучасні підходи до вищої медичної освіти в Україні: матеріали XIV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, присвяч. 60-річчю ТДМУ. Тернопіль, 18-19 трав. 2017. Тернопіль: ТДМУ, 2017 (2). 56-57.
279. Бутенко НЮ. Комунікативні процеси у навчанні. Підручник. Київ: КНЕУ; 2004. 380с.
280. Bird Polly. Sell yourself: persuasive tactics to boost your image. Print Book, English, 1994.192 p.
281. Бебик ВМ, науковий редактор. Іміджелогія. Навчальний посібник. Київ: Університет «Україна»; 2008. 217 с.



282. Мельник ЮВ, Бороденко НД, Богданова НВ. Деякі проблеми організації дистанційного навчання в ВНЗ У: Матер. наук.-практ. конф. «Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle». Київський національний університет будівництва і архітектури, 26 травня 2017 р.
283. Подоляк ЛГ, Юрченко ВІ. Психологія вищої школи: Підручник. Київ: Каравела; 2011. 360 с.
284. Матеріали науково-методичної конференції з міжнародною участю «Актуальні питання підвищення якості освітнього процесу». ІФНМУ, м. Яремче, 23 вересня 2022 р. 234 с.
285. Thurston, T. N., Lundstrom, K., & González, C. (Eds.) (2021). Resilient pedagogy: Practical teaching strategies to overcome distance, disruption, and distraction. Utah State University. <https://doi.org/10.26079/a516-fb24>
286. Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
287. Koroviaka, Y., Pashchenko, O., Khomenko, V. Modern paradigm of learning with distance technologies: Abstracts of the III International Scientific and Practical Conference (Lisbon, February 2 – 5, 2021). Portugal 2021. 300 p. Pp. 196–199. Available at: DOI: DOI: 10.46299/ISG.2021.I.III URL: <https://isg-konf.com>
288. Mathrani, S., & Cook-Sather, A. (2020). Discerning growth. In L. Mercer-Mapstone & S. Abbott (Eds.), *The power of partnership: Students, staff, and faculty revolutionizing higher education*. Center for Engaged Learning Open Access Book Series. <https://doi.org/10.36284/celelon.oa2>
289. Mercer-Mapstone, L., & Marie, J. (2019). *Practical guide: Scaling up student-staff partnership in higher education*. Institute for Academic Development, University of Edinburgh. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203431269/halliday-introduction-functionalgrammar-halliday-christian-matthiessen>.
290. О.А. Пащенко, Т.В. Раціна Використання комп'ютеризованої системи контролю і оцінювання // Удосконалення системи моніторингу забезпечення якості вищої освіти України: зб.тез доповідей наук. - практ.конф.,квітень 2013 р., Дніпропетровськ / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Держ.вищ.навч.закл. «Нац.гірн.ун-т». –Д. :ДВНЗ «НГУ», 2013. – 369 с.
291. Peseta, T., Pizzica, J., Beathe, A., Chinnu, J., Lynch, R., Manthos, M., Nguyen, K., & Raza, H. (2020). A partnership mindset: Students as partners in and beyond the academy. In L. Mercer-Mapstone & S. Abbott (Eds.), *The power of partnership: Students, staff, and faculty revolutionizing higher education*. Center for Engaged Learning Open Access Book Series. <https://doi.org/10.36284/celelon.oa2>
292. Медведовська, Т.П. Вища освіта в контексті перспектив сучасного світового розвитку. стратегія розвитку України в глобальному середовищі, 2012, 163.

293. Deuze, M. (2020). The Role of Media and Mass Communication Theory in the Global Pandemic. *Communication Today*, 11(2), 4-16. <https://www.communicationtoday.sk/the-role-of-media-and-mass-communication-theory-in-the-global-pandemic/>
294. Mathrani, S., & Cook-Sather, A. (2020). Discerning growth. In L. Mercer-Mapstone & S. Abbott (Eds.), *The power of partnership: Students, staff, and faculty revolutionizing higher education*. Center for Engaged Learning Open Access Book Series. <https://doi.org/10.36284/celelon.oa2>
295. О.В. Терханова, С.В. Закревська Система національних ЗМК у сучасній Україні: нова візія: Матеріали XVI Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених та студентів (16 квітня 2020 р.), С. 122-124
296. A. Viznuk, G. Diachenko Professions of the Future in Ukraine and Internet of Everything: Who to Study as not to be Left Without Work: MSTIoE 2020-7. 7-th East European Conference on Mathematical Foundations and Software Technology of Internet of Everything, 2020/12, С. 38-39.
297. Долгов О. М. Higher educational institution as a subject of employer's activity under market relations conditions. *Scientific journal Economic Bulletin of the National Mining University*, 2013.
298. Kazachiner, O., et al. *Theoretical foundations of pedagogy and education*. International Science Group, 2022.
299. Типова навчальна програма нормативної дисципліни «Основи охорони праці» для вищих навчальних закладів. К.: МОНМСУ, 2011. 11 с.
300. Лемешев М.С., Березюк О.В. Основи охорони праці для фахівців радіотехнічного профілю: навчальний посібник. Вінниця: ВНТУ, 2007. 108 с.
301. Лемешев М.С. Березюк О.В. Основи охорони праці для фахівців менеджменту: навчальний посібник. Вінниця: ВНТУ, 2009. 206 с.
302. Смоляк В.В., Ковальський В.П., Козинюк Н.В., Лемешев М.С., Березюк О.В. Архітектура будівель та споруд. Багатоповерхові каркасні будинки: навч. посібник. Вінниця: ВНТУ, 2019. 76 с.
303. Смоляк В.В., Лемешев М.С., Березюк О.В., Ковальський В.П. Практикум з попередньої оцінки та розрахунку освітлення інженерних споруд, виробничих будівель: практикум. Вінниця: ВНТУ, 2020. 81 с.
304. Лемешев М.С., Березюк О.В. Охорона праці. Підсумкова державна атестація спеціалістів, магістрів будівельних спеціальностей: навчальний посібник. Вінниця: ВНТУ, 2017. 110 с.
305. Поліщук О.В., Лемешев М.С., Березюк О.В. Методичні вказівки до самостійної та індивідуальної роботи з дисципліни «Цивільний захист та охорона праці в галузі архітектури та будівництва. Ч. 1. Цивільний захист» для спеціальності 192 – Будівництво та цивільна інженерія. Вінниця, 2017. 37 с.

306. Березюк О., Лемешев М., Черепакха Д. Особливості вивчення дисциплін циклу безпеки життєдіяльності майбутніми будівельно-архітектурними фахівцями // Педагогічні студії з підготовки будівельно-архітектурних фахівців: дидактичний та виховний аспекти: колективна монографія / за заг. ред. М. Савицького. Дніпро: ПДАБА, 2022. С. 150-168.
307. Bereziuk O., Lemeshev M., Cherepakha D. Features of studying the disciplines of the cycle of safety of life activity by future specialists-builders // Theoretical and scientific foundations of pedagogy and education: collective monograph. Boston: Primedia eLaunch, 2022. P. 169-175.
308. Beresjuk O., Lemeschew M., Stadnijschuk M. Prognose des Volumens von Gebäudeabfällen // Theoretical and scientific foundations in research in Engineering: collective monograph. Boston: Primedia eLaunch, 2022. P. 13-18.
309. Lemeshev M., Bereziuk O., Sivak K. Features of the use of industrial waste in the field of building materials // Scientific foundations in research in Engineering: collective monograph. Boston: Primedia eLaunch, 2022. P. 25-31.
310. Bereziuk O., Lemeshev M., Sivak R. Besonderheiten des Studiums von Sicherheitszyklus-Disziplinen durch zukünftige Bauindustrie // Theoretical foundations of pedagogy and education: collective monograph. Boston: Primedia eLaunch, 2022. P. 236-239.
311. Bereziuk O., Lemeshev M., Cherepakha D. Forecasting the volume of construction waste // Theoretical foundations of engineering. Tasks and problems: collective monograph. Boston: Primedia eLaunch, 2021. P. 70-74.
312. Kazachiner O. et al. Theoretical and scientific foundations of pedagogy and education. Vol. 1. International Science Group, 2022. 476 p.
313. Demchyna B. et al. Scientific foundations of solving engineering tasks and problems. Vol. 2. International Science Group, 2021. 758 p.
314. Beresjuk O. et al. Theoretical and scientific foundations in research in Engineering. 2022. 543 p.
315. Kornyllo I. et al. Scientific foundations in research in Engineering. 2022. 709 p.
316. Березюк О.В. Використання віртуальних лабораторних стендів для проведення лабораторних робіт з дисципліни “Основи охорони праці” // Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції “Інноваційні технології в процесі підготовки фахівців”. 09-10.04.2016. Вінниця: ВНТУ. 3 с. URL: <http://conferences.vntu.edu.ua/index.php/itpf/2016/paper/viewFile/1437/1131>
317. Березюк О.В. Використання віртуального лабораторного стенда для проведення лабораторної роботи «Дослідження ефективності освітлення у виробничих приміщеннях» // Педагогіка безпеки. 2017. № 1. С. 35-39.
318. Бондаренко Є.А. та ін. Основи охорони праці: лабораторний практикум. Вінниця: ВНТУ, 2007. 68 с.

319. Чеховський С.А. та ін. Розробка віртуальних лабораторних стендів для вимірювання тиску, температури та витрати // Системи обробки інформації. 2010. № 4 (85). С. 77-80.
320. Цирульник С.М., Роптанов В.І. Комп'ютеризований лабораторний віртуальний стенд // Вісник ВПІ. 2010. № 4. С. 94-98.
321. Березюк О.В. Комп'ютерна програма «Віртуальний стенд для виконання лабораторної роботи "Дослідження та оцінка метеорологічних умов на робочих місцях"» ("OP\_LR\_1") / Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 54938. К.: ДСІВ України. Дата реєстрації: 23.05.2014.
322. Березюк О.В. Застосування віртуального лабораторного стенду для проведення лабораторної роботи “Дослідження та оцінка метеорологічних умов на робочих місцях” // Матер. 2-ї Міжнар. наук.-практ. інт.-конф. “Інноваційні технології в процесі підготовки фахівців”, 28-29.03.2017. Вінниця. С. 68-71.
323. Березюк О. В. Основи охорони праці: дистанційний курс. ВНТУ, 2008. URL: <http://www.elearn.vstu.edu.ua>
324. Березюк О.В. Комп'ютерна програма “Віртуальний стенд для виконання лабораторної роботи "Дослідження ефективності освітлення в виробничих приміщеннях"” ("OP\_LR\_2") / Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 68185. К.: ДСІВ України. Дата реєстрації: 07.10.2016.
325. Березюк О.В. Розробка віртуального лабораторного стенду для проведення лабораторної роботи “Дослідження виробничого шуму” // Матер. III Всеукр. наук.-практ. інт.-конф. студентів, аспірантів та молодих вчених за тематикою «Сучасні комп'ютерні системи та мережі в управлінні», 30 листопада 2020 р. Херсон: Видавництво ФОП Вишемирський В.С., 2020. С. 218-220.
326. Березюк О.В., Лемешев М.С., Віштак І.В. Комп'ютерна програма для тестової перевірки рівня знань студентів // Тезиси науково-технічної конференції студентів, магістрів та аспірантів «Інформатика, управління та штучний інтелект», 26-27 листопада 2014 р. Харків: НТУ «ХПІ», 2014. С. 7.
327. Березюк Л.Л., Березюк О.В. Тестова комп'ютерна перевірка знань студентів із дисципліни «Медична підготовка» // Науково-методичні орієнтири професійного розвитку особистості: тези доп. уч. IV Всеукр. наук.-метод. конф. Вінниця, 2016. С. 96-98.
328. Березюк О.В., Лемешев М.С., Томчук М.А. Перспективи тестової комп'ютерної перевірки знань студентів із дисципліни "Безпека життєдіяльності" // Матер. 9-ої міжнар. наук.-метод. конф. "Безпека життя і діяльності людини – освіта, наука, практика". Львів: ЛНУ, 2010. С. 217-218.
329. Березюк О.В. Застосування комп'ютерних технологій під час вивчення студентами дисциплін циклу безпеки життєдіяльності // Педагогіка безпеки. 2016. № 1. С. 6-10.

330. Гайдук, О.В., Герлянд, Т.М., Каленський, А.А., Пятничук, Т.В. Розроблення й застосування екоорієнтованих педагогічних технологій для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельної, аграрної галузей та сфери ресторанного господарства. Київ: ІПО НАПН України, 2022. 121 с
331. Про основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2030 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2697-19#Text> (дата звернення: 24.02.2023)
332. Каленський А.А. Концептуальні засади екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній (професійнотехнічній) освіті. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: педагогічні науки. 2022. 1(48). С. 87–94.
333. Каленський, А.А., Герлянд, Т.М. and Нагаєв, В.М. Концепція розроблення та використання екоорієнтованих педагогічних технологій у професійній (професійно-технічній) освіті: монографія. Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o, Česká republika, 2022. С. 275-285.
334. Ткачук С. І. Система підготовки вчителя технологій у вищих педагогічних навчальних закладах до формування в учнів технологічної культури. /Гуманітарний вісник Державного вищ. навч. закладу "Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди". 2013. 28 (2). С 341–348.
335. Каленський А.А. Система розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей : дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2016. 498 с.
336. Каленський, А.А., Герлянд, Т.М. Принципи розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки, 2022. 3 (1) (50). С. 233-238.
337. Hez N.Y., Liakhovytskyi M.V., Myroliubov A.A. Metodyka obuchenyia ynostrannym yazykam v srednei shkole. Moskva: Vysshiaia shkola, 1982. S. 374.
338. Zhovtiuk N.P. Psykholinhvistychni aspekty formuvannia leksychnoi kompetentnosti u protsesi navchannia anhliiskoi movy pislia nimetskoj. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Ser. Pedahohika. 2012. № 3. S. 101–106.
339. Kushnir I.A. Osoblyvosti vykladannia anhliiskoi movy yak druhoi inozemnoi. URL: [https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/12/9\\_kushn.pdf](https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/12/9_kushn.pdf) (data zvernennia: 10.12.2020).
340. Miroshnyk S. O. Osoblyvosti vykladannia druhoi inozemnoi movy u vyshchych navchalnykh zakladakh / S. O. Miroshnyk // Innovatsiina pedahohika. Seria «Pedahohika»: zb. naukovykh prats. – Odesa, 2019. – Vyp. 13. – S. 133.

341. Popadiuk S.S. Osoblyvosti vykladannia druhoi inozemnoi movy v umovakh dystantsiinoho navchannia. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5 : Pedahohichni nauky : realii ta perspektyvy. 2020. Vyp. 75 (t. 1). S. 163–167.
342. Popovych N.H. Metodyka formuvannia inshomovnoi kompetentnosti v audiiuvanni. Novi pidkhody do navchannia inozemnoi movy : materialy shkoly-seminaru. Kharkiv, 2014. S. 108.
343. Tarnopolskyi O.B., Kabanova M.R. Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli. Dnipro : Universytet imeni Alfreda Nobelia, 2019. S. 256.
344. Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia / Naukovyi kerivnyk ukrainskoho vydannia doktor ped. nauk, profesor S. Yu. Nikolaieva. – K. : Lenvit, 2003. – 273 s. 2. Polupanova E. Ynnovatsyy v vysshem obrazovanuu zapadnykh stran: orhanyzatsyonnyi uroven / E. Polupanova // Alma Mater. – 2005. – № 3. – S. 35.
345. Желязкова (Тея) Т. Информалното образование като значим елемент от образователната триада // Стратегии на образователната и научната политика. 2010. Бр. 2. С. 164–180.
346. Баніт О. Відображення концептуальних положень неперервного професійного розвитку дорослих у міжнародних документах [Електронний ресурс]. <https://lib.iitta.gov.ua/705943/1/banit.pdf>
347. «Порядок визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти». <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-poryadku-viznannya-u-vishij-ta-fahovij-peredvishij-osviti-rezultativ-navchannya-zdobutih-shlyahom-noformalnoyi-taabo-informalnoyi-osviti>
348. Лук'янова Л. (2012). Неформальна освіта дорослих як невід'ємна складова освіти впродовж життя.  
URL:[http://www.uaod.org.ua/data/PRO\\_OSVITU\\_DOROSLYH/unformal\\_OD.PDF](http://www.uaod.org.ua/data/PRO_OSVITU_DOROSLYH/unformal_OD.PDF).
349. Павлик, Н.П. Характерологічні ознаки неформальної освіти: соціально-педагогічний підхід. Професійна освіта: методологія, теорія та технології, 2015. № 2, С. 160–170.
350. Anishchenko O.V. (2019). Kontseptsiiia rozvytku neformalnoi osvity doroslykh v Ukraini. 1(15), 20-39. URL: <http://www.adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/89/52>
351. Європейська асоціація освіти дорослих.  
<http://www.uaod.org.ua/spivpracya/vropeyska-asociaciya-osviti-doroslih/>
352. Рекомендації Асамблеї Ради Європи 1437 (2000) «Про неформальну освіту». — Режим доступу : <http://coe.kiev.ua/bul/bul9/text30htm>

353. European Association for the Education of adults (EAEA): official site. (2021). URL: <https://eaea.org/>.
354. VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE (VAE). <https://escp.eu/fr/executive-education/vae>
355. ProfilPASS – Weiterbildungspass zur Identifizierung, Erfassung und Anerkennung von informellem Lernen. <https://d-nb.info/1046351028/34>
356. Kompetenzentwicklung – Mitarbeiter zu Spezialisten machen. <https://www.quality-circle.com/de/wiki/kompetenzentwicklung/>
357. EVC (Erkenning Verworven Competenties). <https://evc-centrum-nederland.nl/wat-is-evc/#:~:text=Over%20EVC-,Wat%20is%20EVC%3F,en%20ervaringen%20je%20hebt%20opgedaan.>
358. National Vocational Qualification. [https://en.wikipedia.org/wiki/National\\_Vocational\\_Qualification](https://en.wikipedia.org/wiki/National_Vocational_Qualification)
359. A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of the European Communities. Brussels. 30.10.2000. P. 36.
360. Simkins, T. (1977) Non-Formal Education and Development. Some Critical Issues. Manchester: University of Manchester.
361. David Beckett, Paul J. Hager. Life, Work and Learning. Practice in postmodernity Routledge, 2005 - 224 p.
362. Rohs, M., 2007. Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung. [online] Hamburg: Helmut-Schmidt-University. Available at: [http://opus.unibwhamburg.de/opus/frontdoor.php?source\\_opus=1230](http://opus.unibwhamburg.de/opus/frontdoor.php?source_opus=1230) [Accessed 18 october 2018].
363. Malcolm S. Knowles Ph.D., Elwood F. Holton. The Adult Learner, Fifth Edition: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development III Ed.D., et al. | Aug 20, 1998.
364. Smith, M. K. «What is non-formal education?», The encyclopedia of pedagogy and informal education. <https://iiifed.or2/mobi/what-is-non-fomial-educatioii/>
365. Атаманчук В.П., Атаманчук П.С. STEM-інтеграційні аспекти становлення сучасної природничо-наукової освіти. Педагогіка ХХІ століття: сучасний стан та тенденції розвитку: колективна монографія : у 2 ч. Ч. 2/ відп. за випуск О.Є. Карпенко. Львів-Торунь: Ліга-Прес, 2021. С. 586–619. DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-241-1-22>.

366. Атаманчук В.П., Атаманчук П.С. Навчально-пізнавальна діяльність майбутніх педагогів крізь призму світоглядних параметрів. Запорізький національний університет. Педагогічні науки: теорія та практика (категорія Б). Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2022. № 2 (42). С. 139–146. DOI <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-2-21>.
367. Атаманчук В.П., Атаманчук П.С. Теоретичні основи управління процесом формування природничо-наукових компетентностей і світогляду майбутнього фахівця. Історія становлення та сучасного розвитку педагогіки та психології: колективна монографія. Рига: «Baltija Publishing», 2022. С. 1–22. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-245-6-1>.
368. Атаманчук П.С. Інноваційні технології управління навчанням фізики : монографія. Кам'янець-Подільський : К-ПДП, 1999. 172 с.
369. Атаманчук П.С., Атаманчук В.П. Формування професійних якостей індивіда в умовах stem-інтеграційних інновацій сучасної природничонаукової освіти. Журнал (категорія Б) «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина») № 4(22) 2023. – Київ: Видавнича група «Наукові перспективи». 548 с. С. 26–41. DOI [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-4\(22\)-26-40](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-4(22)-26-40).
370. Атаманчук П.С. Управління процесом навчально-пізнавальної діяльності : монографія. Кам'янець-Подільський : К-ПДП, 1997. 136 с.
371. Атаманчук П.С. Менеджмент формування природничо-наукової компетентності майбутнього педагога (глава 1.). Наукові дослідження в умовах глобалізації сучасного світу. Книга 1. Частина 2: Серія монографій / [авт.кол.: П.С.Атаманчук, Я.О.Львович, А.П.Преображенський, О.М.Селедцов, Т.Д.Чубіна и др.]. Одеса: Купрієнко С. В., 2020. С. 13-37. DOI: 10.30888/978-617-7880-02-7.2020-02.
372. Атаманчук П. С., Ляшенко О. І., Атаманчук В. П. Управління процесами становлення майбутнього вчителя. Збірник наукових праць К-ПНУ: Серія педагогічна / [редкол.: П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ, 2009. Вип. 15: Управління якістю підготовки майбутніх учителів фізики та трудового навчання. С. 5–10.
373. Атаманчук В., Атаманчук П. Важливі STEM-інтеграційні основи природничо-наукової освіти. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка: колективна монографія / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря]. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 45. Том 1. С. 153–160. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/45-1-25>.



374. Головка М.В. До проблеми методології наукового школознавства дидактики фізики: домінанти науково-освітньої школи П. С. Атаманчука. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський: КПНУ ім. Івана Огієнка, 2014. Вип. 20.
375. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна / [ред.кол.: С.В. Оптасюк (голова), П.С. Атаманчук (заступник наук. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. Випуск 28. Концептуальні основи розбудови сучасної природничо-математичної та фізико-технологічної освіти. 188 с. DOI:10.326626/2307-4507.2022-28.
376. Методика і техніка навчального фізичного експерименту в основній школі : підручник для студентів вищих навчальних закладів / [П.С. Атаманчук, О.І. Ляшенко, В.В. Мендерецький, О.М. Ніколаєв]. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 292 с.
377. Методика і техніка навчального фізичного експерименту в старшій школі : підручник для студентів вищих навчальних закладів / [П.С. Атаманчук, О.І. Ляшенко, В.В. Мендерецький, О.М. Ніколаєв]. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2011. 412 с.
378. Бахтіярова Х, Арістова А, Волобуєва А. (2017) Інноваційні технології навчання: навчальний посібник. – К.: НТУ. 172.
379. Дичківська М. (2004) Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. – К.: Академвидав. 218.
380. Завалевський Ю., Гущина Н., Василяшко І., Коршунова О., Патрикеева О. (2021) Створення педагогічних умов для впровадження дослідницького методу навчання з використанням ІТ- та STEM-технологій у закладах загальної середньої освіти. Наукові записки Малої академії наук України. 2-3 (21-22). 50-60.
381. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 05 серпня 2020 року № 960-р. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>
382. Патрикеева О., Горбенко С., Лозова О., Василяшко І. (2021) Проблема розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). Проблеми освіти: збірник наукових праць. Електронне видання ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». 2 (95). 53-67. URL:<https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-95.2021.04>
383. Чепіль, М. (2012) Педагогічні технології: навчальний посібник. – К.: Академвидав. 224.
384. Baumert J. (2006) Kunter M. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrg., Heft 4/2006, 469-520.

385. Chakraborty S. (2007) Competency Based Approach Teaching Learning and Teachers' Role. *European Journal of Education and Learning*, 2007. 3, 1–6.
386. Bessarab N. Education of interculturally tolerant personality in the multicultural educational space of general secondary education. *Нова педагогічна думка*, 3(103).2020. С. 159-162.
387. Bessarab N. Intercultural tolerance as a theme of experimental work of establishments of general secondary education. *Materials of the International scientific-practical conf «Problems and achievements of modern science»*. Cork, May 6, 2019. 3, (с. 69-72).
388. Education and Skills for the 21st Centur. Taken from: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Habilidades-SXXI-Buenos-Aires-Eng.pdf>
389. Gwen, Gilmore. Multicultural literacy dialogue: international assessment moderation in early childhood teacher education. Taken from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675986.2019.1702293>
390. Ioana Boghian. Psycho-pedagogical approach to the concept of tolerance. Taken from: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=584150>
391. Jenni Helakorpi, Sirpa Lappalainen, & Fritjof Sahlström. Becoming tolerable: subject constitution of Roma mediators in Finnish schools. Taken from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675986.2018.1537671>
392. Балахтар К. Професійна толерантність як складова готовності викладачів іноземної мови до креативної професійної діяльності у закладах вищої освіти. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5, № 12. С. 9-20.
393. Безкоровайна О. Проблема виховання толерантної особистості в умовах полікультурності сучасного освітнього простору. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 1 (89). С. 85-89.
394. Бессараб Н. Педагогічні умови виховання міжкультурної толерантності молодших школярів. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 3. С. 114-118.
395. Бессараб Н. Особливості виховання міжкультурної толерантності у молодших школярів. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2019. № 3. С. 52-57.
396. Богатирець В. Толерантність як ключовий концепт національного примирення. *Історична панорама. Спеціальність: Історія*. 2017. Вип. 24. С. 110-119.
397. Глинська Л. Міжкультурна комунікація як запорука гармонійного розвитку суспільства. *Versus*, 1. 2017. С. 21-26.

398. Гнатовська К. Особливості застосування педагогіки толерантності в професійній діяльності сучасних викладачів. Український психолого-педагогічний науковий збірник. 2018. № 14. С. 27 – 30
399. Гнатовська К. Прийоми формування толерантності як соціальної якості молодшого школяра. Теорія і методика навчання: проблеми та пошуки. 2020. Вип. 17. С. 17 – 23.
400. Горват М. Проблема виховання толерантності у молодших школярів в умовах інтерактивного спілкування [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/43\\_1/visnuk\\_18.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/43_1/visnuk_18.pdf)
401. Гордієнко Ю. Тренінг «Навчаємось педагогічної толерантності»: методичні рекомендації. Луцьк : Вежа-Друк, 2017. 60 с.
402. Дасюк Ж. Психолого-педагогічні умови формування толерантності у молодших школярів у контексті розвитку Нової школи. Молодий вчений. № 11 (51), листопад, 2017. С.794-797
403. Демчина О. Гендерна толерантність як соціально-психологічний феномен. Збірник наукових праць: психологія. 2019. Вип. 23. С. 35-41.
404. Державний стандарт початкової освіти. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja. Київ, 2018. С. 128–133
405. Канішевська Л., Сухопара І. Формування толерантності в молодших школярів у позаурочній діяльності: теорія і практика: монографія. Київ : Компринт. 2017. 403 с.
406. Карпюк Ю. Толерантність як детермінанта моральної поведінки підлітків. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. 2017. Вип. 1(2). С. 72–76.
407. Коваль Г. Етнічна толерантність соціального працівника: особливості та прикладні аспекти. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2020. Вип. 1. С. 87-94.
408. Козубовський Р. Міжетнічна толерантність соціального працівника в полікультурному регіоні як умова ефективної професійної діяльності. Соціально-гуманітарний вісник. 2020. Вип. 32-33. С. 91-94.
409. Кулаков Р., Кулакова Л. Формування толерантного ставлення молодших школярів до дітей з особливими освітніми проблемами. Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць РДГУ. №16, 2020. С.106-112
410. Лесик А., Попова О. Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування толерантності в учнів. Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). Бердянськ : БДПУ. 2020. № 3. С. 181-187.

411. Липа І. Толерантність в інклюзивному процесі: методичні рекомендації для самостійної роботи студентів спеціальності 013 «Початкова освіта». Івано-Франківськ : НАІР, 2019. 66 с.
412. Лисенко Н. Толерантність як науково-педагогічна проблема сучасної педагогіки Франції. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки. 2019. Вип. 1. С. 103-107.
413. Максимова О. Теоретичні засади виховання толерантності в дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Підготовка фахівців у контексті становлення Нової української школи. Житомир : ФОП «Н.М. Левковець», 2018. У 2-х ч. Ч. І. С.117 – 124.
414. Мандель Р. Толерантність як умова запобігання дискримінації. Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції. 2017. Вип. 1(1). С. 15-17.
415. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
416. Пермінова Л. Комунікативна толерантність як умова фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: збірник наукових праць. Київ, 2019. Вип. 2 (23). С. 33-38
417. Потапчук Т., Клепар М. Толерантність та педагогіка толерантності: проблеми наукових досліджень. Гірська школа Українських Карпат, 2020. №22. С. 26 – 30.
418. Савченко О. Толерантність як цінність шкільної освіти. Інноваційна педагогіка. 2017. Вип. 1. С. 13-16.
419. Соціальна толерантність як аспект становлення та розвитку професійних якостей особистості. Молодий вчений. 2019. № 10(2).
420. Таргоній І. Наукові підходи до виховання толерантності зарубіжними дослідниками. Педагогічний часопис Волині: наук. журнал. Луцьк : СНУ імені Лесі Українки. 2019. №2 (13). С. 47–52.
421. Толерантність на кордонах Європи: вимір для України : матер. Міжнар. наук.-прак. конф. Ужгород : ФОП Наумченко. 2019. 144 с.
422. Толерантність як багатоаспектне педагогічне поняття. Соціально-гуманітарний вісник. 2019. Вип. 29-30. С. 45-46.
423. Толерантність як соціальний маркер повсякденного буття людини. Соціологічні студії. 2019. № 2. С. 35-41.
424. Хващевська О. Сучасні педагогічні технології підготовки майбутнього вчителя початкової школи в контексті НУШ. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2018. Вип. 8(2). С. 51-61.

425. Чередник Л. Проблема готовності вчителя початкової школи до толерантного виховання учнів у світлі вимог нової української школи. Інновації в початковій освіті : проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 23–24 травня 2018 р.). Полтава, 2018. С. 142–145.
426. Чередник Л. Формування у майбутніх учителів готовності до толерантного виховання молодших школярів. (Дис. канд. пед. наук). Бердянський державний педагогічний університет, Бердянськ, 2020.
427. Шквир О. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до виховання етнічної толерантності. Молодь і ринок. 2020. № 1. С. 26-30.
428. Яланська С., Атаманчук Н. Психологія формування толерантного середовища в умовах нової української школи. Наука і освіта. 2017. № 1. С. 71–75.
429. Азадовский, М. К. (2013). История русской фольклористики : в 2 т. М.: РГГУ, 560.
430. Азадовский, М. К., (1938). Литература и фольклор. М.: Худож. литер., 297.
431. Азадовский, М. К. (1960). Статьи о литературе и фольклоре. М.-Л.: Гослитиздат, 547.
432. Азизов, Д. Л. (1982). О русском романтизме. Суждения Ап. Григорьева. Проблемы эстетики и творчества романтиков: Межвуз. тематич. сб. КГУ. Калинин: КГУ, 157–168.
433. Алексеев, М. П. (1982). Заметки на полях Пушкина. Пушкин и повесть Ф. М. Клингера «История о золотом петухе». Временник Пушкинской комиссии (1979). Л.: Наука, 59–95.
434. Баевский, В. С. (1977). Проблема психологического параллелизма. Сибирский фольклор, 4. Новосибирск: Наука, 57–75.
435. Бахтин, М. М. (1986). Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 445.
436. Беленицкий, Л. М. (1998). Технология Пути. К.: Ника-Центр, 512.
437. Белинский, В. Г. (1953). Полное собрание сочинений: в 13-ти томах. Том 1: Статьи и рецензии. Художественные произведения. 1829-1833. М.: АН СССР, 576.
438. Белов, В. И. (1982). Лад: Очерки о народной эстетике. М.: Худож. литер., 230.
439. Ботникова, А. Б. (2005). Немецкий романтизм: Диалог художественных форм : монография. М.: Аспект Пресс, 351.
440. Брауде, Л. Ю. (1977). К истории понятия «литературная сказка». Известия АН СССР. Серия языка и литературы, 36 (№ 3). М.: АН СССР, 226–234.

441. Веселовский, А. Н. (1989). Историческая поэтика. М.: Высш. шк., 404.
442. Ворова, Т. П. (2020). Герменевтические парадигмы русских литературных сказок и несказочных произведений первой половины XIX в.: монография. Днепр: Монолит, 464.
443. Гадамер, Х.-Г. (1988). Истина и метод. Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 704.
444. Гаспаров, М. Л. (1986). Историческая поэтика и сравнительное стиховедение (проблема сравнительной метрики). Историческая поэтика: итоги и перспективы изучения. М.: Наука, 336.
445. Герлован, О. К. (1996). Русская литературная сказка XVIII – начала XIX в. : Понятие, истоки, типология : дис. ... канд. филол. н. М., 233.
446. Гистер, М. А. (2005). Русская литературная сказка XVIII века: история, поэтика, источники : дис. ...канд. филол. н. М., 263.
447. Глаголев, А. Г. (1834). Умозрительные и опытные основания словесности : в 4 ч. СПб.: Тип. Импер. Рос. Акад, Ч. 1, 63; ч. 2, 152; ч. 3, 108; ч. 4, 148.
448. Греч, Н. И. (1819). Учебная книга российской словесности. СПб.: Тип. Н. Греча, ч. I, 450.
449. Гринцер, П. А. (1987). Основные категории сказки. М.: Наука, 312.
450. Даль, В. И. (2018). Тексты произведений В. И. Даля. URL: [www.Philolog.petrSU.ru](http://www.Philolog.petrSU.ru) (Last accessed: 04. 05. 2018).
451. Дербенева, Л. В. (2007). Архетип и миф как архаические составляющие русской реалистической литературы второй половины XIX века: монография. Ивано-Франковск: Факел, 428.
452. Дереза, Л. В. (2001). Русская литературная сказка первой половины XIX века: монография. Днепропетровск: ДНУ, 140.
453. Дереза, Л. В. (2006). Трансформация мифомира народной волшебной сказки в романтической литературе. Література в контексті культури. Зб. наук. праць. Дніпропетровськ : ДНУ, 16 (Т. II), 44–67.
454. Жирмунский, В. М. (1979). К вопросу о международных сказочных сюжетах. Сравнительное литературоведение: Восток и Запад. Л.: Наука, 336–343.
455. Званцева, Е. П. (1979). Жанр литературной сказки в творчестве В. А. Жуковского. Традиции и новаторство в художественной литературе: межвуз. сб. науч. ст. Горький: ГГПИ, 59–67.
456. Иезуитова, Р. В. (1976). Литература второй половины 1820-х – 1830-х годов и фольклор. Русская литература и фольклор. Первая половина XIX века. Л.: Наука, 85–142.

457. Калашникова, О. Л. (1991). Русский роман 1760 – 1770-х годов: Учебное пособие. Днепропетровск: ДГУ, 160.
458. Карташова, И. В. (1982). Своеобразие романтической позиции Гоголя в «Миргороде». Проблемы эстетики и творчества романтиков : Межвуз. тематич. сб. КГУ. Калинин: КГУ, 90–122.
459. Киреева, О. И. (1995). Становление русской литературной сказки (вторая половина XVIII – первая половина XIX века) : дис. ... канд. филол. н. СПб., 203.
460. Киченко, А. С. (2003). Мифологические формы в фольклоре и истории русской литературы XIX века: монография. Черкассы: ЧДУ, 372.
461. Конон, В. В. (1987). Вечно юная мудрость народа. Заметки о карнавальной природе народной сказки. Детская литература, 5, 12–15.
462. Корепова, К. Е. (2012). Русская лубочная сказка: монография. М.: Форум, 464.
463. Кузьмина, В. Д. (1964). Рыцарский роман на Руси. Петр золотых ключей. Бова. М.: Наука, 344.
464. Купер, Дж. (1995). Энциклопедия символов. Кн. IV. М.: Ассоциация Духовного Единения «Золотой Век», 412.
465. Лановик, З. Б. (2006). Hermeneutica Sacra. Тернопіль: ТНПУ, 587.
466. Лейдерман, Н. Л. (1982). Движение времени и законы жанра : монография. Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 256.
467. Леонова, Т. Г. (1982). Русская литературная сказка XIX века в ее отношении к народной сказке: Поэтическая система жанра в историческом развитии. Томск: ТГУ, 197.
468. Липовецкий, М. Н. (1992). Поэтика литературной сказки (на материале русской литературы 1920 – 1980-х годов): монография. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 184.
469. Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. и сост. А. Н. Николютин, (2003). М.: НПК «ИНТЕЛВАК», 1600 стлб.
470. Лихачев, Д. С. (1979). Поэтика древнерусской литературы. М.: Наука, 360.
471. Лотман, Ю. М. (1970). Структура художественного текста. М.: Искусство, 384.
472. Лотман, Ю. М. (1992). Происхождение сюжета в типологическом освещении. Избранные статьи. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллин: Александра, т. 1, 224–242.
473. Лупанова, И. П. (1959). Русская народная сказка в творчестве писателей первой половины XIX века : монография. Петрозаводск: Госиздат Карельской АССР, 504.

474. Мамуна, Н. В. (2000). Зодиакальная мифология. Зодиак богов. М.: Алетея, 360.
475. Мацапура, В. И. (2009). Гоголь: Художественный мир сквозь призму поэтики. Полтава: Полтавський літератор, 304.
476. Медриш, Д. Н. (1980). Литература и фольклорная традиция: Вопросы поэтики. Саратов: СГУ, 296.
477. Мелетинский, Е. М. (1986). «Историческая поэтика» А. Н. Веселовского и проблема происхождения повествовательной литературы. Историческая поэтика : итоги и перспективы изучения. – М.: Наука, 25–52.
478. Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2-х тт., (1987). М.: СЭ, т. I, 671; т. II, 719.
479. Мусий, В. Б. (2008). Мифопоэтика русской предромантической и романтической прозы: монография. Одесса: Астропринт, 300.
480. Мухина, С. Л. (1982). «Орлеанская дева» В. А. Жуковского и проблема народности. Проблемы эстетики и творчества романтиков : Межвуз. тематич. сб. КГУ. Калинин: КГУ, 123–139.
481. Нагишкин, Д. Д. (1957). Сказка и жизнь: Письма о сказке. М.: Детгиз, 270.
482. Неёлов, Е. М. (1974). О категориях волшебного и фантастического в современной литературной сказке. Художественный образ и историческое сознание: межвуз. сб. Петрозаводск: ПГУ, 23–48.
483. Никифоров, А. И. (2008). Сказка и сказочник. М.: ОГИ, 376.
484. Новая философская энциклопедия: в 4 т., (2000). М.: Мысль, т. I, 721; т. II, 634.; т. III, 692.; т. IV, 605.
485. Остолопов, Н. Ф. (1812). О сказке. Санкт-Петерб. вестн. (№ 2), 282–292.
486. Овчинникова, Л. В. (2001). Русская литературная сказка XX века : История, классификация, поэтика : дис.... докт. филол. н. М., 387.
487. Пропп, В. Я. (1976). Фольклор и действительность. М.: Наука, 328.
488. Пропп, В. Я. (1998). Морфология < волшебной > сказки. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 520.
489. Пропп, В. Я. (1986). Исторические корни волшебной сказки. Л.: ЛГУ, 364.
490. Пропп, В. Я. (2000). Русская сказка: собрание трудов. М.: Лабиринт, 416.
491. Путилов, Б. Н. (1976). Методология сравнительно-исторического изучения фольклора. Л.: Наука, 242.
492. Пушкин, А. С. (1985). Стихотворения. Сказки. Руслан и Людмила: поэма. Собр. соч. в трех томах. М.: Худож. литер., т. 1, 735.



493. Сафуанова, А. И. (2016). Русская драматическая сказка 1930-50-х гг. (Типология героев и конфликтов) : автореф. дис. ... канд. филол. н. М., 26.
494. Сурат, И.З. (1985). Жанр стихотворной сказки в русской литературе 1830-х годов : дис. ... канд. филол. н. М., 239.
495. Тимаев, М. М. (1832). Начертание курса изящной словесности. СПб.: Тип. А. Плюшара, 228.
496. Томашевский, Б. В. (1999). Теория литературы. Поэтика. М.: Аспект-Пресс, 336.
497. Топорков, А. Л. (1997). Теория мифа в русской филологической науке XIX века. М.: Индрик, 456.
498. Фрейденберг, О. М. (1997). Поэтика сюжета и жанра. М.: Лабиринт, 448.
499. Хализев, В. Е. (2005). Теория литературы: учебник. М.: Высш. шк., 405.
500. Червинская, О. В. (1998). Рецепция литературного направления в аспекте жанровой продуктивности традиции: акмеистический опыт: дис. ... докт. филол. н. К., 482.
501. Червінська, О. В. (2011). Герменевтико-рецептивний та міфопоетичний концепти у практиці сучасної літературної теорії. Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики: зб. наук. ст., 1 (2). Чернівці: ЧНУ, 179–197.
502. Чернец, Л. В. (1982). Литературные жанры (проблемы типологии и поэтики). М.: МГУ, 194.
503. Чернышева, Т. А. (1979). Природа фантастики (гносеологический и эстетический аспекты фантастической образности) : дис. ... докт. филол. н. Иркутск, 423.
504. Шкловский, В. Б. (1983). О теории прозы. М.: Сов. писатель, 384.
505. Шлейермахер, Ф. Д. (2004). Герменевтика. / Пер. с нем. А. Л. Вольского. Науч. ред. Н. О. Гучинская. СПб.: Европейский Дом, 242.
506. Шустов, М. П. (2003). Сказочная традиция в русской литературе XIX века : дис. ... докт. филол. н. Нижний Новгород, 473.
507. Элиаде, М. (1995). Аспекты мифа. М.: «Инвест-ППП», 240.
508. Энциклопедический словарь (1990). Репринтное издание словаря Ф. А. Брокгауза, И. А. Ефрона, в 82 т., 1890. М.: Terra, т. 59, 162.
509. Юган, Н. Л. (2018). Жанровая парадигма творчества В. И. Даля: монография. Мар.: ГВУЗ «ПГТУ», 474.
510. Gołębiowski L. Lud Polski, jego zwyczaje, zabobony. Warszawa, 1830.
511. Grimm J. Reinhart Fuchs. Von Jacob Grimm. Berlin, 1834.

512. Grimms, Deutsche Mythologie. Gottingen, 1835. 634 с.
513. Grimms, Märchen: Kinder- und Hausmärchen. Berlin, 1812-1815.
514. Karadžič V. Narodne srbske pripovijetke. Beč, 1821
515. Mannhardt W. Germanische Myther: Forschungen. Berlin, 1858.
516. Němcova B. Slovensky povedky. Praha, 1863.
517. Nowosielski A. Lud Ukraiński. Tom I-II. Wilno, 1857.
518. Siemieński L. Podania i Legendy polskie, ruskie, litewskie. Poznan, 1845.
519. Азадовсий М. История русской фольклористики. В 2-х томах. Т. 2. Москва: Наука, 1963. 352 с.
520. Афанасьев А. Народные русские сказки. Т. 1 и 2. Изд. 2-е. Москва, 1858. 458 с.; Т. 3. Изд. 3-е. М., 1860. 146 с.; Т. 4. Изд. 3-е М., 1860. 284 с.; Т. 5. Изд. 3-е, доп., сост. К. Солдатенков. М., 1861. 264 с.; Т. 6. Изд. 3-е, доп., сост. К. Солдатенков. М., 1861. 372 с.
521. Афанасьев А. Поэтическое воззрение славян на природу. Том 1-3. Москва, 1865-1869.
522. Березовський І. Українські народні казки. Київ: Наукова думка, 1979. 575 с.
523. Білецький Л. Основи української літературно-наукової критики. Київ: Либідь, 1998. 408 с.
524. Бріцина О. Українська усна традиційна проза: питання текстології та виконавства. Київ: ІМФЕ НАН України, 2006. 400 с.
525. Вертій О. Пантелеймон Куліш і народна творчість. Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. 120 с.
526. Горленко В. Нариси з історії української етнографії та російсько-українських етнографічних зв'язків. Київ: Наукова думка, 1964. 288 с.
527. Грица С. Фольклор у просторі і часі. Тернопіль: АСТОН, 2000. 224 с.
528. Грушевський М. «Малоросійськіє песни» Максимовича і століття наукової праці. Україна, 1927. Кн. 6. С.1-13.
529. Грушевський М. Етнографічне діло Костомарова. Київ, 1930. 352 с.
530. Гунчик І. Народні молитви та замовляння у фольклористичних дослідженнях О. О. Потебні. Фольклористичні зошити. Вип. 1. Луцьк, 1996. С. 48-55.
531. Данилов В. Памяти Г.А.Залюбовского. ЛЕУАК. Т. 5. Екатеринослав, 1909. С.108-111.
532. Дей О. Сторінки з історії української фольклористики. Київ: Наукова думка, 1975. 271 с.

533. Дзюба І. Поетика О. О. Потебні й українське літературознавство. О. О. Потебня й актуальні питання мови та культури: Зб. наук. праць. Київ: Вид. дім Д. Бураго, 2004. С. 4-12.
534. Дмитренко М. Олександр Потебня як фольклорист. Монографія. Київ: «Сталь», 2012. 536 с.
535. Дмитренко М. Теорія народної словесності як напрям вітчизняної філологічної науки 1860-1880-х років (Фольклористичні праці О.О.Потебні). Київ, 1983. 640 с.
536. Дмитренко М. Українська фольклористика другої половини ХІХ століття: школи, постаті, проблеми. Київ: «Сталь», 2004. 383 с.
537. Драгоманов М. Замітки про систематичне видання творів української народної словесності. Розвідки Михайла Драгоманова про українську народну словесність і письменство. Том І-ІV. 1899-1907. Т.І. Львів, 1899. С. 95-102.
538. Драгоманов М. Корделія-Замурза. Літературно-критичний уривок. Розвідки Михайла Драгоманова про українську народну словесність і письменство. Том І-ІV. 1899-1907. Т.І. Львів, 1899. С.156-173.
539. Драгоманов М. Микола Іванович Костомаров: Життєвий очерк. Львів: З друк. наук. т-ва ім. Шевченка, 1901. 41 с.
540. Драгоманов М. Розвідки про українську народну словесність і письменство. Упоряд. М. Павлик. Т.1. Львів: НТШ, 1899. 346 с.
541. Драгоманов М. Ученая экспедиция в Западнорусский край (рецензия). Вестник Европы. 1877. Т.3. С. 85-109.
542. Дунаєвська Л. Українська народна казка. Київ: Вища школа, 1987. 127 с.
543. Єременко О. Символіка балади у світлі концепцій М.І. Костомарова та О. О. Потебні. Література. Фольклор. Проблеми поетики. Вип. 6. Київ, 1999. С. 42-51.
544. Записки о Южной Руси. Издал П. Кулиш. Етнографічні писання Костомарова. За ред. акад. М. Грушевського. Київ: ДВУ, Том 1-й, 1856 года. 1930. С. 241-281; Том II-й, 1857 г. Київ: ДВУ, 1930. С. 264-281.
545. Зиль А. Народнознавець П. Чубинський і його доба. Київ: Казка, 2009. 395 с.
546. Дослідники українського фольклору: невідоме та маловідоме: Колективна монографія. Ред. М. Дмитренка. К.: Видавець Микола Дмитренко, 2008. 384 с.
547. Іваннікова Л. Українська фольклористика середини ХІХ ст.: теорія та практика. Український фольклор: методологія дослідження, динаміка функціонування: Колективна монографія. За ред. М.К. Дмитренка. Київ: ПАЛИВОДА А.В., 2014. 252 с.
548. Івановська О. Український фольклор: семантика і прагматика традиційних смислів. Київ: ВПК «Експрес-Поліграф», 2012. 335 с.

549. Івашків В. «Записки о Южной Руси» Пантелеймона Куліша як унікальне явище української фольклористики середини XIX ст. Записки НТШ. Т. ССXLII: Секція етнографії і фольклористики. Львів: НТШ, 2001. С. 307-337.
550. Івашків В. «Украинские народные предания» Пантелеймона Куліша: до питання творчої історії. Вісник Львівського університету. Серія філологічна. Вип. 47. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2009. С.38-62.
551. Іщук-Пазуняк Н. Олександр Потебня. Мова. Національність. Денаціоналізація. Розбудова держави, 1994. № 1. С. 60-65.
552. Казки И. Рудченка (рецензія). Правда, 1869, №№ 4-6;
553. Карпенко С. Роль психологічної школи в українських казкознавчих студіях. Молодий вчений. № 7(47) липень, 2017. Харків. С. 192-198.
554. Кирдан Б. Собиратели народной поэзии: Из истории укр. фольклористики XIX в. Москва: Наука, 1974. 280 с.
555. Кирчів Р. Міфологія Володимира Гнатюка. Народознавчі зошити. Вип. 1, 1995. С.36-44.
556. Колесса Ф. Історія української етнографії. Київ: ІМФЕ ім. М.Рильського НАНУ, 2005. 366 с.
557. Костомаров Н. Славянская мифология (Извлечение из лекций читанных в Университете св. Владимира в 1846 г.). Киев: Типогр. І. Вальнера, 1847. 113 с.
558. Костомаров Н. Историческое значение южнорусского народного песенного творчества. Костомаров Н.И. Словянская мифология. Исторические монографии и исследования. Москва: Чарли, 1994. С. 44-49.
559. Костомаров М. Рецензія на «Записки о Южной Руси». Издал П. Кулиш. Том II. Отечеств. Записки, 1857, т. СХII, № 6, С. 41-47; т. СХIV, № 9, С.1-26.
560. Кулиш П. Украинские народные предания. Кн. 1. – Москва, 1847. Чтения в ИОИДР при Московском Университете. 1893, кн. 1. 100 с.
561. Кулиш П. Сказки и сказочники. Записки о Южной Руси. Том II. СПб: Въ типографи Александра Якобсона, 1857. 354 с. С. 3-101.
562. Кухаренко О. Казки Слобожанщини: від перших фіксацій до публікацій XIX – поч. XX ст. (Історія та критика текстів). Автореф. дис. Київ, 2009. 16 с.
563. Кухта Н. Михайло Драгоманов – дослідник народної казки. Українське народознавство: стан і перспективи розвитку на зламі віків: Збірник наукових праць. Київ, 2002. С.120-122.
564. Лазаревський. Рецензія на «Записки о Южной Руси». Издал П. Кулиш. ЧернГВ, 1857, № 47.
565. Майдачевсий А. Страничка из жизни Гр. Ант. Залюбовского (один из малорусских этнографов). Дни и Месяцы. 1899. № 47.

566. Максимович М. Дни и месяцы украинского селянина. Русская беседа, Т. II «Смесь», 1856. С. 74
567. Максимовичъ М. Рецензия на «Записки о Южной Руси». Издал П. Кулиш. Русская Беседа, 1857, кн. VI.
568. Максимовичъ М. Три сказки и одна побасенка. Кіевъ, 1845. 24 с.
569. Максимовичъ М. Собрание сочинений. Том 1. Отдель исторический. Киевъ, 1876. 847 с.; Том 2. Отделы: историко-топографический, археологический и этнографический. Киевъ, 1877. 524 с.
570. Малиновський І. Рецензия на «Народные южнорусские сказки». Издал І. Рудченко. Кіевский Телеграф, 1868, №№ 148, 149, 151; СПбВ, 1868, № 336; Кіевлянин, 1868, №№ 135, 148;
571. Малорусские народные предания и рассказы. Свод Михаила Драгоманова. Изданіе Юго-Западного Отдела ИРГО. Киев, Типогр. М.П. Фрица, 1876. 436 с.
572. Мордовцевъ Д. Женщина въ украинской сказке (По поводу «Трудов...» П.Чубинского, т. 2). НВ, 1878, № 759.
573. Мушкетик Л. Людина в народній казці Українських карпат»: на матеріалі оповідальної традиції українців та угорців. Київ: ІМФЕ НАНУ, 2010. 320 с.
574. Наумовська О. Фольклористична спадщина Михайла Драгоманова. Автореф. дис. КУ ім. Т. Шевченка. Київ, 1999. 12 с.
575. Новицкий Я. Из записок туриста. Киевский телеграф. 1875. № 134.
576. Огоновський О. Історія літератури рускої. Ч.4. Львів, 1894. С.315-316.
577. Передмова із збірника «Трудов...» П. Чубинського. Кіевлянин, 1873, №№ 28, 29, 31, 32.
578. Петров Н. Южно-русскія легенды. Библиографическая заметка. ТКА, 1877, № 3 (март), С. 550-612.
579. Потебня А. «Народные песни Галицкой и Угорской Руси, собранные Я.Ф. Головацким». 3 части в 4-х томах. М., 1878.
580. Потебня А. 1. Слово о полку Игореве. Текст и примечания. Изд. 2-е, дополн. из черновых рукописей «О Задонщине»; 2. Объяснение малорусской песни XVI века. Изд. 2-е. Харьков, 1914. 233 с.
581. Потебня А. Из записок по теории словесности. Харьков, 1905. 652 с.
582. Потебня А. Из лекцій по теории словесности. Басня. Пословица. Поговорка. Ред. В. И. Харциев. Харьков, 1894. 162 с.
583. Потебня А. Малорусская народная песня по списку XVI века. Текст и примечания. Воронеж, 1877. 53 с.
584. Потебня А. Мысль и язык. Харьков, 1862. 167 с.

585. Потебня А. О мифическом значении некоторых обрядов и поверий. Из журнала «Чтения в Общ. Истории и Древн. Рос.» кн. 1-3. Москва, 1865. 310 с.
586. Потебня А. О некоторых символах в славянской народной поэзии. Харьков, 1860. 155 с.
587. Потебня А. Объяснения малорусских и сродных народных песен. В 2-х томах. Варшава, 1882-1887. Т.1. 268 с.; Т. 2. 810 с.
588. Пресняков О. Поэтика познания и творчества. Теория словесности А. А. Потебни. Москва: Художественная литература, 1980. 218 с.
589. Пыпин А. История русской этнографии. Т. 3. Этнография малорусская. Ст-Петербург: Типография. М.М. Стасюлевича, 1891. 428 с.
590. Пыпинъ О. Рецензия на «Записки о Южной Руси». Издал П. Кулиш. Современник, 1857, т. 5, С. 63.
591. Рудченко И. Народныя южнорусскія сказки. Вып.1. Киев: в типографи Е.Федорова, 1869; Вып.2 К., 1870.
592. Світленко С. Джерела з історії народництва Наддніпрянської України у фонді М.Й. Бучинського. Рукописна україніка у фондах Львівської наукової бібліотеки ім. В. Стефаника НАН України та проблеми створення інформаційного банку даних. Львів, 1999.
593. Сиваченко М. Иван Рудченко як збирач і публікатор українських народних казок. Сиваченко М.Є. Літературознавчі та фольклористичні розвідки. Київ: Наукова думка, 1974. С. 337-401.
594. Срезневскій И. Замечанія на «Труды» Чубинскаго. ЭО Петербургъ, 1880, С. 162-166.
595. Сумцов Н. Культурные переживания. Сборник статей (Из «Киевской Старины» 1888-1889 гг.) Харьков, 1892. 422 с.
596. Сумцов Н. Современная малорусская этнография (Посвящается памяти А.А. Потебни). Киевская Старина, 1892. Т. 36. № 2. С. 211.
597. Труды этнографическо-статистической экспедиции в Западно-Русский край... Материалы и исследования собр. П.П. Чубинским. Т.1. Ст-Петербург, 1872. 498 с.; Т.2. Малорусские сказки. Ст-Петербург, 1878, отд.1, 2. 698 с.
598. Фізер І. Психолінгвістична теорія літератури Олександра Потебні: Метакритичне дослідження. Передм. І. Дзюби; пер. В. Брюховецького. Київ: Обереги, 1996. 192 с.
599. Франко І. Зібрання творів у 50-ти томах. Т. 41. Київ: Наукова думка, 1984. 694 с.

600. Франко І. Огляд праць над етнографією Галичини в ХІХ в. Франко І. Вибрані статті про народну творчість. Упор. О. І. Дей. Київ: Вид-во АН УРСР, 1955. 290 с. С. 238-239.
601. Франчук В. Олександр Опанасович Потебня. Київ: Наукова думка, 1985. 167 с.
602. Шевченко Т. Твори в п'яти томах. Т. 5. Автобіографія. Щоденник. Вибрані листи. Київ: Дніпро, 1985. 525 с.
603. Этнографические материалы. О сказках местного простонародья. (По поводу «Народных южнорусских сказок» И. Рудченка. КиевГВ, 1868, №131, с. 524.
604. Янковська Ж. Фольклористична діяльність Пантелеймона Куліша: Автореф. дис. канд. філол. наук. Київ, 1998. 20 с.
605. Яценко М. До порівняльного вивчення фольклору слов'янських народів у прогресивній українській фольклористиці. Слов'янське літературознавство і фольклористика. Вип. 2. К.: Наукова думка, 1966. С. 93.
606. Василенко В. Між хутором і світом: трикнижжя «Ost» Уласа Самчука. Слово і Час, (1), С. 3–28. <https://doi.org/10.33608/0236-1477.2020.01>
607. Гундорова Т. Руйнування романтичної метафізики // Слово і час. 1993. №11. С. 22–28.
608. Гадамер Г.-Г. Истина і метод. Герменевтика І: Основи філософської герменевтики / Гадамер Г.-Г.; [пер. з нім. О. Мокровольський]. К. : Юніверс, 2000. Т. 1. 464 с. (Серія “Філософська думка”)
609. Кизилова В. Роман Уласа Самчука “Морозів хутір”. Специфіка оповідного канону // Слово і час. 2001. №4. С. 69–72.
610. Поліщук Я. Від ідилії Волині до образу духовної України // Поліщук Я. Міфологічний горизонт українського модернізму: Літературознавчі студії. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1998. С. 259–275.
611. Самчук У. Морозів хутір: Роман у 3-х ч. Регенсбург: Вид-во М. Борецького, 1948. 586 с.
612. Самчук У. Темнота: Роман. Нью-Йорк: УВАН у США, 1957. 494 с.
613. Самчук У. Втеча від себе: Роман. Вінніпег: Накладом товариства “Волинь”, 1982. 429 с.
614. Современное зарубежное литературоведение (страны Западной Европы и США): концепции, школы, термины. Энциклопедический справочник. М.: Интрада, 1996. 317 с.
615. Ткаченко А. Мистецтво слова (Вступ до літературознавства). К.: Правда Ярославичів, 1998. 448 с.

616. Шерех Ю. Стилї сучасної української літератури на еміграції // Шерех Ю. Пороги і запоріжжя: Література. Мистецтво. Ідеологія: В 3-х т. Т. 1.Х.: Фоліо, 1998. С. 161–196.
617. Вихованець І.Р. Граматика української мови. Синтаксис [підручн. для студ. філол. ф-тів вузів]. К. : Либідь, 1993. 368 с.
618. Вихованець І.Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті. К. : Наук. думка, 1988. 256 с.
619. Городенська К.Г. Дієслівна лексика в традиційному і новітньому українському мовознавстві. Життя у Слові: зб. наук. праць на пошану академіка Віталія Макаровича Русанівського. К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2011. С. 152–160.
620. Гульга Е.В. Автосемантия и синсемантия как признаки смысловой структуры слова. Научн. докл. высш. шк. Филолог. науки. 1967. № 2. С. 62–72.
621. Загнітко А.П. Теоретична грамати́ка сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис. Донецьк: ТОВ «ВКФ»«Био», 2011. 992 с.
622. Іваницька Н.Б. Дієслівні системи української та англійської мов: парадигматика і синтагматика [монографія]. Вінниця : СПД Главацька, 2011. 636 с.
623. Іваницька Н.Б. Функціонально-семантична класифікація слів в українській та англійській мовах [монографія]. К. : КНТУ, 2004. 194 с.
624. Іваницька Н. Повнозначне слово: теоретичний та лінгводидактичний аспекти. Навчальний посібник для студентів-філологів. Вінниця: ТОВ «Меркюрі – Поділля», 2014. 248 с.
625. Іваницька Н. Повнозначне слово української мови в сучасних категорійних вимірах [монографія]. Вінниця : Нілан – ЛТД, 2017. 266 с.
626. Іваницька Н. Синтагматика українського дієслова і синтаксичний аналітизм [монографія]. Вінниця: ВДПУ, 2012. 180 с.
627. Масицька Т.С. Граматична структура дієслівної валентності [монографія]. Луцьк : Ред. – вид. відділ Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. 208 с.
628. Попова І.С. Фундаментальні категорії метамови українського синтаксису (одиниця, зв'язок, модель) [монографія]. Донецьк: Вид-во ДНУ, 2009. 432 с.
629. Ivanytska N.B., Ivanytska N.L. Syntagmatic dimension of Ukrainian and English verbs: the typology of exponents of correlation. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 9. Сучасні тенденції розвитку мов. За науковою ред. проф. А.В.Корольової. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. Випук 17. С. 43–56.



630. Ivanytska N.B., Ivanytska N.L. Ukrainian and English Verbs: Bilateral Contrastive Cross Linguistic Perspective. *Advance Education*. 2018. Issue 9. P. 213-218. doi: 10.20535/2410-8286.13275.
631. Taylor F.K. *Linguistic categorization*. Oxford, 1995. 324 p.
632. Ван Дейк Т. А. Стратегии понимания связного текста: Новое в зарубежной лингвистике. *Когнитивные аспекты языка*. 1988. Вып. 23. С. 153 - 212.
633. Ван Дейк Т. А. *Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ.* Благовещенск: БГК и М.И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.
634. Греймас А., Курте Ж. *Семиотика. Объяснительный словарь теории языка*. Семиотика. сост. и общ. ред. Ю. С. Степанов. Москва : Радуга, 1983. С. 453-550.
635. Stubbs M. *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. M. Stubbs. Oxford, 1983.
636. Серио Патрик *Язык народа* URL : <https://syg.ma/@daria-pasichnik/patrik-sierio-iazuk-naroda> (дата звернення 20.11.2022 р.)
637. Бурбелло В. Б. *Художній дискурс в історії французької мови та культури ІХ-ХVІІІ ст.: автореф. дис. ... д-ра філол. наук : спец. 10.02.05 «Романські мови»*. Київ, 1999. 32 с.
638. Сухова Е. А. *Дискурсивные практики агрикультуры*. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnye-praktiki-agrikultury-kriterii-tipologicheskogo-opisaniya>
639. Рожков Ю. Г. *Терминологическое поле «болезни животных» в английском языке* URL : <https://st-hum.ru/content/rozhkov-yug-terminologicheskoe-pole-bolezni-zhivotnyh-v-angliyskom-yazyke>
640. Фролов Н.К. *Избранные работы по языкознанию: в 2 т. Т. 1. Антропонимика. Русский язык и культура речи. Т. 2. Топонимика и этнонимика*. Тюмень: ТГУ, 2005.
641. Шумбасова С. С. *Английские флоронимы: способы номинации и классификации*. *Филологические науки*. 2013. №6. С. 104-114.
642. Тагільцева Я. М. *Власні імена в аграрній терміносистемі сучасної англійської мови*. *Нова філологія*. 2013. №56. С. 203-206.
643. *Dictionary of a plant lore* URL: <https://www.elsevier.com/books/dictionary-of-plant-lore/watts/978-0-12-374086-1>
644. *Electronic encyclopedia Wikipedia* URL : <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
645. Черникова Е. О. *Явление неоднозначности в экологической терминологии: на материале русского и английского языков* URL: <https://www.gramota.net/materials/2/2021/10/60.html>

646. Рахимова Г. Колористическая лексика в аспекте языковой картины мира. Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 3. 2010. С. 130-133. <https://www.gramota.net/materials/2/2010/3/36.html>
647. Ручко П. А. К вопросу о семантической мотивированности слов со значением «цвет» в славянских и английском языках. Молодой ученый. 2016. №13. С. 706-709.
648. Грайс Г.П. Логика и речевое общение. Новое в зарубежной лингвистике (Лингвистическая прагматика). М.: Прогресс, 1985. С. 165-236.
649. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
650. Lakoff G. The role of deduction in grammar. In: Studies in linguistic semantics. N. Y., 1971. P. 66-69.
651. Paige M. Education for the Intercultural Experience. Yarmouth, 1993.
652. Лисиченко Л.А. Лексикологія сучасної української мови: Семантична структура слова. Харків: Видавниче об'єднання «Вища школа», 1977. 113с.
653. Михайленко Т.Д. Інтра- та екстралінгвістичні аспекти формування військової терміносистеми в національних мовах: Автореферат докт. філ. наук. К., 1996.
654. Овчиннікова А.П. Мовленнєва комунікація та мистецтво мовлення. Одеса: Маяк, 1999. 130 с.
655. Ключев Е.В. Речевая коммуникация: Успешность речевого взаимодействия: учеб. пособие для ун-тов и ин-тов. М.: РИПОЛ Классик, 2002. 316.
656. Сопер Поль Л. Основы искусства речи. М.: Прогресс-Академия, 1992. 416 с.
657. Бойко-Бузиль Ю.Ю., Процик Л.С. Особливості прояву булінгу в дитячому середовищі. №1. 2020. Науковий вісник ХДУ. С. 86-94.
658. Булінг та кібербулінг у підлітковому середовищі. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/bullying-cyberbullying-teens-Ukraine> . Дата звернення: (03.01. 2023 р.).
659. Глобальне опитування про булінг (знущання у школах). URL: <http://autta.org.ua/ua/materials/material/Globalne-opituvannya-pro-bul-ng-znushchannya-u-shkolah-/>. Дата звернення: (03.01.2023 р.).
660. Дослідження «Поведінка дітей шкільного віку щодо здоров'я»: міжнародний звіт за результатами обстеження 2009/2010 років. Європейське регіональне бюро ВООЗ, 2012р. URL: [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_) . Дата звернення: (03.01.2023 р.).

661. Дослідження «Стоп шкільний терор». Профілактика та протидія булінгу. URL: <https://glavcom.ua/pub/pdf/49/4935/%D0%94%D0%BE%D1%81%D0%BB%D1%96%D0%B4%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D0%B1%D1%83%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B3.pdf> . Дата звернення: (03.01.2023 р.).
662. 2 жовтня – Міжнародний день ненасильства. URL: <https://armyinform.com.ua/2020/10/02/sogodni-%E2%88%92-mizhnarodnyj-den-penasylstva/> . Дата звернення: (03.01.2023 р.).
663. Завалевський Ю.І., Флярковська О.В., Мельничук В.О., Кауліна Н.В. Статистично-аналітичні матеріали стану та розвитку психологічної служби у системі освіти України (2021/2022 н. р.). 2022. 54 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1MRGZBFwZuBy9UOCtOu2znA8KGFH1yq0c/view> . Дата звернення: (01.01.2023 р.).
664. Закон України від 18.12.2018 № 2657-VIII «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text> . Дата звернення: (12.09.2022 р.).
665. Король А. Причини та наслідки явища булінгу. Відновне правосуддя в Україні. №1-2. 2009. С. 84-93.
666. Конституційно-правові засади протидії булінгу в Україні. 297 С. URL: <http://dspace.onua.edu.ua/bitstream/handle/11300/12674/Stopbullying.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Дата звернення: (12.09.2022 р.).
667. Куріння, вживання алкоголю та наркотичних речовин серед підлітків, які навчаються: поширення й тенденції в Україні : за результатами дослідження 2019 року в рамках міжнародного проекту «Європейське опитування учнів щодо вживання алкоголю та інших наркотичних речовин – ESPAD» / О.М. Балакірева (кер. авт. кол.), Д.М. Павлова, Н-М.К. Нгуєн, О.Г. Левцун, Н.П. Пивоварова, О.Т. Сакович; О.В. Флярковська. К. : ТОВ «ОБНОВА КОМПАНІ», 2019. 214 с. URL: [http://www.uisr.org.ua/img/upload/files/Executive%20summary\\_ESPAD\\_2019.pdf](http://www.uisr.org.ua/img/upload/files/Executive%20summary_ESPAD_2019.pdf) . Дата звернення: (03.01.2023 р.).
668. Лист МОН України від 02.08.2022 № 1/8794-22 «Щодо діяльності психологічної служби у системі освіти в 2022/2023 навчальному році». URL: <https://drive.google.com/file/d/1Ik18d0NXeqp-D-pPgaO1zObVBOtNKuLv/view> . Дата звернення: (03.01.2023 р.).
669. HBSC-2018: «Соціальна обумовленість та показники здоров'я підлітків та молоді». URL: <https://knowledge.org.ua/hbsc-2018-socialna-obumovlenist-ta-rokazniki-zdorov-ja-pidlitkiv-ta-molodi/> . Дата звернення: (03.01.2023 р.).
670. Моніторинг НУШ. URL: <http://surl.li/rfqv> . Дата звернення: (03.01.2023 р.).
671. Навчати й навчатися: як і куди зростати українському вчителю? URL: <https://www.edcamp.org.ua/teachandlearn> . Дата звернення: (03.01.2023 р.).

672. Опитування ЮНІСЕФ: понад третина молодих людей у 30 країнах світу потерпають від онлайн-булінгу. URL: <http://surl.li/gkmq>. Дата звернення: (03.01.2023 р.).

673. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід. Методичний посібник. Андрєєнкова В.Л., Мельничук В.О., Калашник О.А. К.: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 132 с.

674. Статистично-аналітичний звіт за результатами опитування регіонального моніторингового дослідження «Проблеми насильства, булінгу, жорстокого поводження з дітьми в закладах освіти Луганської та Донецької областей». 2019. 28 с.

675. Ніколаєва С. Ю. (2013). Міжкультурна комунікативна компетентність. // Методика навчання іноземних мов культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів/ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

Режим доступу: <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/267?show=full>

676. Ніколаєва С. Ю. (2021). Написання тез наукової доповіді: основні недоліки і шляхи їх подолання. Освіта та наука: трансформація, відповідальність, академічна свобода. Наукова онлайн конференція. Київ, Університет економіки та права «КРОК».

Режим доступу: <https://conf.krok.edu.ua/ONTR/ESTR/paper/view/407>

677. Ніколаєва С. Ю. (2021). Наукова комунікація: труднощі молодих науковців у написанні наукових статей. «AD ORBEM PER LINGUAS. ДО СВІТУ ЧЕРЕЗ МОВИ». Матеріали міжнародної науково-практичної відеоконференції «Світ цінностей і цінності у світі», 13 – 14 травня 2021 року. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2021, С. 262 – 263. Режим доступу: <https://onedrive.live.com/?authkey=%21AEXSGSsj3whK1K0&cid=68696B3E65309B90&id=68696B3E65309B90%2130089&parId=68696B3E65309B90%2130086&o=OneUp>

678. Nikolaeva S., Chernysh V., Diachkova Y. (2023). Difficulties of the higher educational institutions students in writing heading abstracts to scientific articles. Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference. Stockholm, Sweden. 2023. Pp. 371–374. URL: <https://isg-konf.com/prospects-of-modern-science-and-education/>

679. Ніколаєва С. Ю., Черниш В. В. (2022). Навчання молодих науковців написання тез виступів на конференціях. Науково-методичний журнал «Іноземні мови». №1. 2022. С. 3 – 8. Режим доступу: <http://fl.knlu.edu.ua/issue/view/15454>

680. Nikolaeva S., Chernysh V. (2021). Training future doctors of philosophy writing a scientific article. Theoretical foundations of pedagogy and education: collective monograph / Hritchenko T., Loiuk O., – etc. – International Science Group. – Boston : Primedia eLaunch, 2021. pp. 696 – 705. URL: <https://isg-konf.com/theoretical-foundations-of-pedagogy-and-education/>

681. Nikolaeva S., Chernysh V., Diachkova Y. (2022). Training the higher education institutions students writing scientific articles in the process of self-study. Innovative and modern foundations of pedagogy: collective monograph. International Science Group. – Boston : Primedia eLaunch, 2022. 374 p. P.192 – 208. URL: <https://isg-konf.com/wp-content/uploads/2022/12/Project-Ped.pdf>