



#7 (35), 2018 część 4

Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe

(Warszawa, Polska)

Czasopismo jest zarejestrowane i publikowane w

Polsce. W czasopiśmie publikowane są artykuły ze

wszystkich dziedzin naukowych. Czasopismo

publikowane jest w języku polskim, angielskim,

niemieckim i rosyjskim.

Artykuły przyjmowane są do dnia 30 każdego
miesiąca.

Częstotliwość: 12 wydań rocznie.

Format - A4, kolorowy druk

Wszystkie artykuły są recenzowane

Każdy autor otrzymuje jeden bezpłatny egzemplarz
czasopisma.

Bezpłatny dostęp do wersji elektronicznej
czasopisma.

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

Rada naukowa

Adam Nowicki (Uniwersytet
Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków
Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michałak (Uniwersytet
Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet
Jagielloński)

Kolub Frennen (University of
Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków
Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet
Warszawski)

#7 (35), 2018 part 4

East European Scientific Journal

(Warsaw, Poland)

The journal is registered and published in Poland. The
journal is registered and published in Poland.

Articles in all spheres of sciences are published in the

journal. Journal is published in **English, German, Polish**

and Russian.

Articles are accepted till the 30th day of each month.

Periodicity: 12 issues per year.

Format - A4, color printing

All articles are reviewed

Each author receives one free printed copy of the
journal

Free access to the electronic version of journal

Editorial

Editor in chief - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

The scientific council

Adam Nowicki (Uniwersytet
Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków
Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michałak (Uniwersytet
Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet
Jagielloński)

Kolub Frennen (University of
Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków
Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet
Warszawski)

**Dawid Kowalik (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**
**Peter Clarkwood(University College
London)**
Igor Dziedzic (Polska Akademia Nauk)
**Alexander Klimek (Polska Akademia
Nauk)**
**Alexander Rogowski (Uniwersytet
Jagielloński)**
Kehan Schreiner(Hebrew University)
**Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**
Anthony Maverick(Bar-Ilan University)
**Mikołaj Żukowski (Uniwersytet
Warszawski)**
**Mateusz Marszałek (Uniwersytet
Jagielloński)**
**Szymon Matysiak (Polska Akademia
Nauk)**
**Michał Niewiadomski (Instytut
Stosunków Międzynarodowych)**
Redaktor naczelny - Adam Barczuk

1000 kopii.

**Wydrukowano w «Aleje Jerozolimskie
85/21, 02-001 Warszawa, Polska»**

**Wschodnioeuropejskie Czasopismo
Naukowe**

**Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001
Warszawa, Polska**

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com/>

**Dawid Kowalik (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**
**Peter Clarkwood(University College
London)**
Igor Dziedzic (Polska Akademia Nauk)
**Alexander Klimek (Polska Akademia
Nauk)**
**Alexander Rogowski (Uniwersytet
Jagielloński)**
Kehan Schreiner(Hebrew University)
**Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**
Anthony Maverick(Bar-Ilan University)
**Mikołaj Żukowski (Uniwersytet
Warszawski)**
**Mateusz Marszałek (Uniwersytet
Jagielloński)**
**Szymon Matysiak (Polska Akademia
Nauk)**
**Michał Niewiadomski (Instytut
Stosunków Międzynarodowych)**
Editor in chief - Adam Barczuk

1000 copies.

**Printed in the "Jerozolimskie 85/21, 02-
001 Warsaw, Poland»**

East European Scientific Journal

**Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw, Po-
land**

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com/>

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Галета Я. В. СОДЕРЖАНИЕ И КРИТЕРИИ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ЛИЧНОСТИ	4
Король Я. І. АПРОБАЦІЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ РАДІАЦІЙНО-ХІМІЧНОГО ЗАХИСТУ	10
Іхаб Макхулі ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В ШКОЛАХ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН.....	15
Міщенко О. А. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІДЕЇ ЛЕКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....	21
Найниш Л.А., Кувшинова О.А. МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ.....	27
Prakhova M.Yu., Krasnov A.N., Zaichenko N.V., Khoroshavina E. A. SOME PROBLEMS OF EVALUATION BY TESTING IN TECHNICAL UNIVERSITIES	30

ПОЛИТИЧЕСКИЕ НАУКИ

Горбатюк С.Є. ДЕРЖАВНІ СТАНДАРТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ У СФЕРІ СОЦІОГУМАНІТАРНОЇ БЕЗПЕКИ	37
Халимоник О.П. ФІНАНСОВИЙ КОНТРОЛЬ ЯК СКЛАДОВА СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	44

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Кудашев А.Р. БЕРЕЖЛИВОЕ ПРАВИТЕЛЬСТВО: ИСТОКИ, КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И ПОДХОДЫ К ВНЕДРЕНИЮ	53
---	----

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Волкова І.В. ПРОБЛЕМА ПОРІВНЯННЯ В ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ	58
Вісич О. МЕТАДРАМАТИЧНІ ЕКСПЕРИМЕНТИ У ТВОРЧОСТІ ІВАНА БАГРЯНОГО	62
Шигуров В.В., Шигурова Т.А. МОДАЛЯЦІЯ МЕСТОИМЕНІЙ-СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: СТУПЕНИ, ПРИЗНАКИ, ПРЕДЕЛ	68

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Haleta Y. V.

*PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), associate professor
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University*

Галета Я. В.

*кандидат педагогических наук, доцент
Центральноукраинский государственный педагогический университет
имени Владимира Винниченко*

СОДЕРЖАНИЕ И КРИТЕРИИ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ЛИЧНОСТИ TABLE OF CONTENTS AND CRITERIA OF SOCIAL MATURITY OF PERSONALITY

Summary: The article deals with the content of the phenomenon of «social maturity» in philosophy, sociology and pedagogy. Native psychological theories are considered the phenomenon of «social maturity» in terms of value to society. In Western psychological theories of the concept of «social maturity» are seen as the result of individual self-determination. Pedagogical studies are considered the phenomenon of «social maturity» as a complex of social personality traits; integrated property of the person, which manifests itself in the formation of attitudes aimed at the conscious realization of social norms and values.

Key words: *social maturity, subject, personality, human development, factor.*

Аннотация: В статье рассматривается содержание феномена «социальная зрелость» в философии, социологии, психологии, педагогике. Отечественные психологические теории рассматривают феномен «социальная зрелость» с точки зрения значимости к обществу. В западных психологических теориях понятие «социальная зрелость» рассматривается как результат индивидуального самоопределения. Педагогические исследования рассматривают феномен «социальная зрелость» как комплекс социальных качеств личности; интегрированную свойство личности, проявляющееся в сформированности социальных установок, направленных на сознательную реализацию общественных норм и ценностей.

Ключевые слова: *социальная зрелость, субъект, личность, развитие человека, фактор.*

Постановка проблемы. Эпохи изменений в обществе вызывают необходимость сопоставления и согласования накопленного научного опыта с новыми фактами реальности. Кроме того, социальные изменения, которые предоставляют новую точку отсчета, изменяют привычные критерии отношений к миру, приносят в науку новые проблемы, актуализируют ее противоречие, формулируют новые задания.

Одной из центральных тем, вокруг которой вращаются многие проблемы, является тема человека и личности. Об этом рассуждали известные мыслители от древности (Сократ, Платон, Аристотель) до наших дней (Н. А. Бердяев, М. М. Бахтин, Ж. - П. Сартр, К. Ясперс и др.). Философское мировоззрение конца XX – начала XXI века характеризуется обострением интереса к этой проблеме. Возрождаются антропоцентрические варианты исследовательской парадигмы, идет поиск подхода к ее осуществлению. На современном этапе развития мирового сообщества наметилось усиление интеграционных процессов в направлении новой государственной и гражданской целостности. К тому же, одной из важнейших тенденций есть рост внимания к человеку, к проблемам его существования, к его внутреннему, духовному миру. Опять возникла объективная потребность в разработке и применении системного подхода к изучению культурно-цивилизационных феноменов, одним из которых есть личность – "элементарный" социальный субъект.

В настоящее время на передний план все более выдвигаются социальноличностные проблемы – сбережения здоровья человека, развитие ценностей личностного существования, преодоления кризиса культуры, гуманизация и гуманитаризация образования, возрождение и развитие духовности и др. В новом геосоциальном пространстве чрезвычайно важная мера зрелости личности.

Анализ последних исследований и публикаций. Объектом и предметом изучения социальная зрелость первоначально становится в социологии, где она преимущественно рассматривается с точки зрения достижений человека определенного возраста, завершения образования, получения профессии, освоения социальных ролей в сфере экономики, политики, права (С. Я. Батыкеев, Л. П. Буева, А. А. Вайсбург, И. С. Кон, В. И. Переведенцев, А. Г. Харчев, В. Н. Шубкин и др.).

В психологии социальная зрелость в полном объеме только начинает изучаться. Различные ее аспекты нашли свое отражение в психологических концепциях социализации-индивидуализации личности (Г. М. Андреева, М. И. Бобнева, Б. Д. Парыгин, А. В. Петровский, Д. И. Фельдштейн, Е. В. Шорохова, Э. Эриксон и др.), социальных установок и ценностных отношений (В. Н. Мясичев, Ш. А. Надирашвили, П. Н. Сихирев, В. А. Ядов), в разработках проблем руководства и лидерства (А. И. Донцов, Е. М. Дубовская, А. А. Ершов, Р. Л. Кричевский, Р. С. Немов, Ф. Фидлер и др.).

Среди специальных психологических исследований, посвященных данной проблеме, следует назвать работы А. А. Гудзовской, А. А. Реана, Г. С. Сухобской и других.

В педагогике данное явление рассматривается преимущественно в контексте социализации (В. Г. Бочарова, Б. З. Вульфов, М. А. Галагузова, И. С. Кон и др.), воспитательных систем (В. А. Караковский, Л. И. Новикова, С. Л. Селиванова и др.), перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей (С.А. Беличева и др.).

Однако, несмотря на накопленный определенный объем знаний о социальной зрелости человека, способах ее формирования, вопросы выделения системы критериев не нашли достаточного освещения в педагогической теории.

Целью нашего исследования есть изучение подходов к исследованию проблемы формирования социальной зрелости личности, а также выделение критериальной основы данного феномена.

Изложение основного материала. Построение системы критериев исследуемого нами феномена подразумевает соблюдение одного из основных требований системного анализа – полноты и всесторонности рассмотрения объекта исследования. Вторая позиция – обеспечение минимальной разумной избыточности, т.е. исключение из системы критериев тех из них, которые не играют значимой роли в описании объекта исследования и устранение которых из системы критериев не скажется существенным образом на ее адекватности.

Прежде чем начать анализ стоит упомянуть, что к раскрытию понятия «зрелость» существует по меньшей мере два теоретико-методологических подхода. Во-первых, зрелость понимают как отдельный период в становлении человека, самый длительный и продуктивный в смысле производственных отношений. С точки зрения временных рамок он ограничивается окончанием периода юности и началом старения. Во-вторых, зрелость трактуют как определенное интегральное свойство личности, заключающееся в обладании определенными качествами, способствующими гармоничному взаимодействию человека с окружающей средой и самим собой, эффективному решению жизненных задач. Обозначим сразу, что зрелость мы будем понимать не как период, а как качество личности, поэтому первый подход рассматривается нами только как ориентир во временном плане развития человека, а второй берется за основу рассуждений. Подход, который мы выбрали, изучает, скорее, не понятие зрелости вообще, а зрелость как конкретное проявление процесса созревания в отношениях и личностных качествах человека.

К. Бейкер и А. Я. Варга утверждают, что это качество следует отличать от физической зрелости, проявляющейся в окончательном формировании организма и подготовке его к выполнению всех основных функций, а также психологической зрелости, заключенной в достаточном для эффективной деятельности уровне развития познавательных процессов, эмоций и воли [3].

Учеными, исходя из методологической основы своих исследований, выделяют различные критерии зрелости. Достаточно распространенными являются те, которые ориентированы либо на адаптацию к социуму (социально ориентированные), либо на раскрытие ресурсов автономной личности, индивидуальности (индивидуально ориентированные).

Рассматривая социально ориентированные показатели зрелости, необходимо выделить две сферы отношений личности: с близким окружением – «Я–Другие» и с обществом – «Я–Общество».

Исследователи выделяют следующие характеристики зрелой личности в сфере «Я–Другие»: потребность в заботе о других людях; способность к психологической близости с другим человеком. Так, В. А. Петровский связывает зрелость личности с персонализацией, а именно, полаганием своего бытия в других людях.

Критериям зрелости личности в сфере «Я–Общество» посвящены работы В. В. Орловой [11], В. И. Слободчикова, Е. И. Исаева [19]. Они выделяют ценностные ориентации, социальные и нравственные нормы, убеждения и установки.

Одно из наиболее полных описаний составляющих зрелости личности дает Е. Л. Доценко [5], выделяя критерии: ответственность – возможность выбора (активность), готовность принимать обязательства, способность реализовывать то, что он задумал; целостность – целеустремленность, характеризующаяся мотивационной согласованностью – подчиненностью различных мотивационных структур организующему ценностному ядру (вершине); субъектность – человек как «автор» своей жизни, инициативный, смелый, амбициозный, самостоятельный, способный выдерживать различные испытания («держат удар»); готовность к риску всегда может найти выход из затруднительной ситуации и не один – хорошо представляет образ желаемого будущего, рефлексивность, оптимальная самооценка, реалистичность уровня притязаний, гибкость (операциональная или смысловая), принятие других, толерантность, открытость.

Критерии зрелости личности человека, которые отображают обеспечение определенности и последовательности поведения, постоянство взаимоотношений человека с социальным миром, с другими людьми представлены и объяснены различными исследователями.

Так, американский психолог, автор теории морального развития личности Л. Колберг зрелость человека понимает как приверженность универсальному принципу справедливости, выход за пределы своей жизни и решение проблем совершенствования, развитие как своего общества, так и всего человечества [24].

Можно сказать, что изучение зрелости личности по критериям социально и индивидуально-ориентированным изолированно и даже в их взаимосвязи малопродуктивно, поскольку их интеграция порождает качественно новые субъектные интегративные образования: именно они обеспечивают целостность зрелости личности и по-особенному её организуют. Следовательно, для изучения зрелости

личности необходимо анализировать процесс её развития, становления, исследуя как критерии, порождаемые в процессе интеграции социальных и индивидуальных компонентов социальной зрелости, показатели субъектности.

Опираясь на раскрытие содержания понятия «личность» посредством категории «субъект» зрелости, для нас актуальными есть труды С. Л. Рубинштейна. Ученый рассматривает человека как субъект, подчиненный всеобщим закономерностям бытия, включенный в бытие и который является особым уровнем развития бытия. Сущность бытия человека – это свобода и человечность отношений к другому человеку. Человек не есть некая «наличность» в бытии, не есть еще один предмет наравне с другими: он вступает с бытием в особые отношения – практические, познавательные и этические. Наличие у человека сознания и действия являются отличительными чертами существования человека [16, с. 19]. Как и в экзистенциальной психологии, у С. Л. Рубинштейна человек раскрывается, прежде всего, через свое отношение к другому человеку; истинную, специфическую онтологию человека характеризуют этические, моральные отношения, т. е. те отношения, где реализуются ценности и смыслы жизни.

Близким к экзистенциальному взгляду является понимание ученым человека как ответственного бытия, где он рассматривал ответственность как воплощение истинного, самого глубокого и принципиального отношения к жизни.

Это ответственность за осознание последствий всего содеянного, а также ответственность за все упущенное. Центральной проблемой же личной жизни является вопрос: «Сможет ли личность стать субъектом собственной жизни, сможет ли личность стать индивидуально активным человеком, строящим свою собственную жизнь и свое отношение к ней?» [1, с. 28]. Это является возможным только в силу способности человека решать свои проблемы и отвечать за свои поступки, а также быть ответственным в отношениях с другими людьми.

С. Л. Рубинштейн отмечает, что определение личностью своего будущего, своих дальнейших действий и самой себя возможно путем осознания того, чего хочет человек, что для него имеет привлекательность (мотивационно-потребностная система личности, ценности, установки, идеалы), что может человек (его способности) и что есть он сам (личностные особенности) [17]. Поэтому личностный выбор невозможно представить в качестве рассудочного акта, ограниченного заранее предрешенным исходом. По мнению С. Л. Рубинштейна, способность личности к активному, сознательному, оптимальному осуществлению выбора связывается с необходимо-актуализацией глубинных ценностно-смысловых структур. Он отмечает, что личность, выступая в качестве субъекта, вырабатывает различные способы разрешения неопределенной ситуации, установления большего или меньшего, временного или постоянного соответствия внутренних возможностей с внешними условиями и структурами.

В работах С. Л. Рубинштейна мы находим подтверждение тому, что объяснение жизненных выборов возможно посредством изучения деятельности субъекта в проблемной ситуации и способов, которые им используются для ее разрешения. «Нахождение в ситуации предполагает расчленение этой ситуации, выделение в ней условий, соотносящихся с встающими перед человеком требованиями, задачами» [15, с. 345].

Ситуация личностного выбора, на наш взгляд, определяется как значимая жизненная ситуация, которую можно отнести к «поворотной», когда принимаются важные решения, определяющие жизнедеятельность личности на длительный период. Существенным при выборе также является то, рассчитывает ли субъект при планировании на свои собственные силы или на внешние обстоятельства и значимое окружение. Т. е. необходимо выявлять степень самостоятельности личности при «конструировании» и выборе альтернатив и осуществлении деятельности, соответствующей выбранной альтернативе [17].

Ответственность – это необходимая составляющая, атрибут зрелого поступка. Но вся жизнь складывается из поступков, или даже «жизнь в целом может быть рассмотрена как некоторый сложный поступок» (М. М. Бахтин). Ближе всего, пожалуй, к излагаемым здесь представлениям о фундаментальном значении феномена ответственности в структуре личностной зрелости находятся идеи гуманистической (в широком смысле) и экзистенциальной психологии. Выдающийся ученый-гуманист двадцатого столетия Э. Фромм полагал, например, что забота, ответственность, уважение и знание – это совокупность качеств зрелого человека. Как базовую характеристику зрелости личности человека Э. Фромм рассматривает ответственность [22]. С его точки зрения, если человек полагает, что у него нет выбора, что он жертва обстоятельств, то он снимает с себя ответственность. Э. Фромм назвал этот процесс «бегством от свободы». Свобода может быть определена как осознание человеком своей возможности совершать поступки, как понимание им необходимости выбора того или иного вида ответственности.

Другой известный персонулог гуманистической ориентации В. Франкл также уделяет ответственности значительное место в своей концепции и утверждает, что духовность, свобода и ответственность – это три основы, три экзистенциала человеческого существования. Очень важно то, что нельзя признать человека свободным, не признавая его в то же время и ответственным. Человеческая ответственность – это ответственность, происходящая из неповторимости и своеобразия существования каждого индивида. На ответственный поступок, как заметил М. Бахтин, способен лишь человек, который осознал эту свою единственность и неповторимость. И даже более того – именно в ответственности перед жизнью заключена сама сущность человеческого существования (В. Франкл). Очевидно, с ответственностью связана не только

сущность бытия зрелой личности, но также успешность и способы ее самоактуализации.

Известный ученый В. А. Ядов разработал диспозиционную концепцию регуляции социального поведения индивида. Основная идея этой концепции заключается в том, что человек обладает сложной системой различных диспозиционных образований, организованных иерархически, которые регулируют его поведение и деятельность. П. М. Якобсон, выделяя психологические аспекты созревания личности и исследуя критерии ее социальной зрелости, отмечал важную роль динамических сдвигов в ядре личности, связанных с открытием и усвоением ценностей, норм, требований и правил общества. В философии ценностным ориентациям отводится роль главной оси сознания, обеспечивающей устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности. «Развитые ценностные ориентации – признак зрелости личности, показатель меры ее социальной, верности определенным принципам и идеалам, способности к волевым усилиям во имя этих идеалов и ценностей ...» [22].

В исследованиях последних лет ученые подходят к пониманию социальной зрелости с позиции базисных социальных качеств, формирующихся в процессе социального взаимодействия. Этот подход позволяет не только фиксировать проявления социальной зрелости, но и анализировать механизмы ее формирования. В работах Л. П. Бугевой, И. С. Кона, Т. Н. Мальковской, А. В. Мудрика, А. А. Реана, Д. И. Фельдштейна предпринимаются попытки определить, как в условиях интенсивных социальных преобразований меняется совокупность обстоятельств, обуславливающих социальное развитие личности; как в процессе осознания молодежью динамики общественных явлений формируется представление о тех ценностях, которые складываются в обществе, влияют на социальную культуру и определяют социальную позицию личности.

Ученая Е. Г. Каменева рассматривает социальную зрелость как интегративное качество личности, в котором все компоненты детерминированы системой общественных отношений, соподчинены и находятся в иерархической зависимости, а в качестве компонентов социальной зрелости исследователи называют социальную активность, толерантность, ориентацию на духовные ценности, рефлексивность, креативность, социальную ответственность, причем социальная ответственность определяется как системообразующий компонент социальной зрелости, имплицитно включающий в себя все перечисленные компоненты. Это позволяет ей определить социальную зрелость как интегративное качество личности, характеризующееся наличием социальной ответственности, социальной активности, толерантности, рефлексии, креативности и включенности общественных интересов в содержание собственных ценностных ориентаций [7, с.73].

По мнению У. Джеймса [14, с. 25], зрелую личность делает из нас признание в нас личности со

стороны других людей, то есть степень успешности или неуспешности человека в сообществе, членом которого он является, определяет степень развития его социальной зрелости. Таким образом, в качестве интегрального критерия социальной зрелости личности можно рассматривать уровень ее социального статуса. В данном случае речь идет о приобретенном социальном статусе, который, по мнению Н. Смелзера, определяется тем, «что человек осуществил в своей жизни» [20, с. 156].

Безусловно, развитие знания о содержании понятия «зрелость» направлено от выделения параметров зрелости к их систематизации. Авторами выделяются множественные показатели, качества личности: ответственность, целостность, субъектность, интернальный локус контроля, приоритет духовных ценностей, способность к саморегуляции, эмоциональная устойчивость, самоидентичность, адекватность самооценки, способность быть творцом своей жизни (преодолевать обстоятельства) и др.

Системные теории анализа зрелости личности отражают преобладание системного подхода в психолого-педагогических исследованиях в современной науке, в том числе и в исследовании феномена зрелости личности. Но дискретные срезы и анализ взаимосвязи критериев раскрывают не в полной мере раскрывают суть зрелости личности. В. А. Петровский подчеркивает, что современные исследовательские схемы анализа личности не позволяют выразить «существо субъектности человека как «причины себя» [12].

Зрелость – это качественное состояние системы, интегрально характеризующее её оптимальное функционирование в направлении прогрессивного развития [2, 9, 23].

Зрелым можно считать человека, который способен осуществлять выбор и принимать решения на основании точного восприятия самого себя, окружающих и ситуации, в которой он находится, кто берет на себя ответственность за эти выборы и эти решения, за любое их последствие.

Перспективы исследования зрелости личности формулирует Е. А. Сергиенко [18.]. Зрелость выступает как молярная характеристика, объединяющая все прочие виды и признаки зрелости в единый конструкт. Автор, подводя итог, констатирует то, что категория зрелости связана и с принципом непрерывности развития, и с принципом саморазвития и самоорганизации, преемственности в развитии, и с системно-эволюционным принципом. Зрелость проявляется в поведении личности и может рассматриваться как полифункциональная характеристика, отражающая функциональность обоих аспектов зрелости: социального индивидуального, психологического.

Как структурная характеристика она содержит системообразующие интегративные качества личности, сущностные признаки как характеристики целостного развития личности, обеспечивающие её эффективное функционирование [4, с. 96].

Перспективной с нашей точки зрения есть позиция Н. А. Жестковой. Исследователь заявляет,

что выявление содержательных характеристик социальной зрелости личности посредством сравнительного анализа данного феномена с диалектически связанным с ним феноменом психологического инфантилизма личности. Диалектическое понимание сущности этих понятий нею раскрывались в русле основных положений гуманистической психологии [6].

Ядро диалектики, как известно, заключено в раздвоении целого на противоположные свойства и изучении в них того, что одновременно разъединяет и сближает. Принцип диалектического структурирования – это фундаментальный, универсальный процесс осмысления, суть которого заключается в том, что единое раздваивается на противоположные части и изучается спектр взаимосвязей между ними. Таким образом, бинарная оппозиция – это система двух взаимосвязанных категорий. Анализируя сущностные характеристики понятий «социальная зрелость» и «социальный инфантилизм», выделено следующие критерии их сравнительного анализа: рефлексия, активность, ответственность, самостоятельность, умение конструктивно взаимодействовать с окружающей средой. [6, с. 128].

На противоречия при выделении критериев оценки социальной зрелости указывал И. С. Кон. Он пишет, что критерии социальной зрелости существенно варьируют, что, «пытаясь сформулировать единый критерий социальной зрелости, некоторые авторы выбирают в качестве такого рубежа начало самостоятельной трудовой жизни. Взяв за основу этот критерий, мы нашли бы, прежде всего, громадную неравномерность в темпах социального созревания разных групп молодежи: раньше созревает сельская молодежь, потом рабочие и позже – учащаяся молодежь, студенчество» [8, с. 42].

И. С. Кон приходит к выводу о необходимости рассматривать социальное созревание как многомерный процесс, имеющий не один, а несколько критериев. К важнейшим из них, относящимся к внешним проявлениям социальной зрелости, он относит: «завершение образования, приобретение стабильной профессии, начало трудовой деятельности, материальную независимость от родителей, политическое и гражданское совершеннолетие, службу в армии (для мужчин), вступление в брак, рождение первого ребенка. Переход от детства к взрослости характеризуется увеличением числа и расширением диапазона фактически доступных или нормативно обязательных для индивида данного возраста социальных ролей, это связано с расширением сферы его жизнедеятельности. В процессе развития существенно меняется субъективная значимость и соотношение разных ролей и связанных с ними отношений» [8, с. 42].

К. К. Платонов рассматривает личность как динамическую систему, т.е. систему, развивающуюся во времени, изменяющую состав входящих в нее элементов и связей между ними, при сохранении функции. К. К. Платонов использует термин «минимум социальной зрелости личности» и опреде-

ляет его в психологическом словаре, как «этап развития личности, как появление в ее направленности социальных норм, определяющих способность осознанно, активно и самостоятельно участвовать в жизни общества, и проявление стремления к дальнейшему, максимально возможному для нее идейно-политическому и профессиональному совершенствованию» [13, с. 68].

Г. С. Сухобьска [21] рассматривает важнейшие атрибуты социально-психологической зрелости и относит к ним следующие способности: к самостоятельному прогнозированию своего поведения в любых жизненных нестандартных ситуациях на основе развитой способности добывать нужную информацию и анализировать ее по цели, до мобилизации себя на выполнение собственного решения вопреки различным обстоятельствам и внутреннему социально немотивированному желанию ее прекратить, до самостоятельного отслеживания хода выполнения собственных действий и их результатов, до проявления оценочной рефлексии на основе сложившейся самосознания и объективной непредвзятой оценки своих мыслей, действий, поступков, до эмоционально-адекватной реакции на различные ситуации и поведения.

А. А. Реан [10] рассматривает четыре компонента социальной зрелости личности. Эти компоненты являются базовыми, фундаментальными, поскольку вокруг них определенным образом и группируется множество других. Такими компонентами являются: «тройка» ответственность, терпимость (толерантность), саморазвитие, четвертый интеграционный компонент, который охватывает все предыдущие и одновременно присутствует в каждом из них – позитивное мышление, позитивное отношение к миру.

Выводы. Подходы, применяемые в различных науках исходя из своих особенностей и специфики объекта и предмета исследования, каждая из вышеперечисленных наук вкладывает своё содержание в понятие «социальная зрелость личности» и приводит свои признаки. К ним относятся: естественно-научный (объектный), системный, контекстный, культурологический, аксиологический, бихевиористский, когнитивный, гуманистический, психо-семантический, акмеологический, субъектный, личностно-ориентированный, интегративный, деятельностный, континуальный. Необходимо отметить, что в связи с интеграцией различных областей научного познания, усилением межпредметных связей отдельные науки вкладывают похожее либо идентичное содержание в понятие «социальная зрелость личности».

Данная ситуация является вполне логичной и обоснованной, однако её главным недостатком следует признать отсутствие в современной научной литературе, как общепринятого определения термина «личность», так и единого понимания её структуры, что усугубляется наличием широкого спектра разнообразных теорий и концепций. Проблема личности – значимая и сложная, охватывающая огромное поле исследований. Понятие лично-

сти относится к числу сложнейших понятий, многозначность содержания этого понятия обусловлена многоаспектностью проявлений личности, многообразием форм её становления и развития.

Проведенный анализ показал, что содержание понятия «социальная зрелость личности» в различных науках раскрывается как этап; момент прогресса состояние системы; положение личности в обществе; приобретение человеком самостоятельного социального положения; реализация потребности в самосовершенствовании; результат социализации; готовность к социальной самореализации; личностное самоопределение; многомерное состояние человека, акмеформа; интегративная характеристика личности; комплекс личностных качеств; возрастная и социально-педагогическая характеристика человека; интегративный критерий результатов обучения, воспитания, развития; результат развития человека.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бардин Ю. П. Социальная зрелость личности : дис. канд. пс.н. [Текст] / Ю. П. Бардин. – Харьков: ХГУ, 1986. – 173 с.
3. Бейкер К. Теория семейных систем Мюррея-Боуэна: основные понятия, методы и клиническая практика / К. Бейкер, А. Я. Варга. – М. : Когито-Центр, 2005. – 496 с.
4. Главатских М. М. К проблеме изучения понятия социально-психологической зрелости личности / М. М. Главатских // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 7 (182). – С. 94-97.
5. Доценко Е. Л. Психология личности / Е. Л. Доценко. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2009. – 512 с.
6. Жесткова Н. А. Методологические подходы к исследованию социальной зрелости и социального инфантилизма личности / Н. А. Жесткова // Вестник Пермского университета. – 2013. – Вып. 2 (14). – С. 128-135.
7. Каменева Е. Г. Развитие социальной зрелости студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук / Е. Г. Каменева; Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург, 2004. – 184 с.
8. Кон И. С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности/ И. С. Кон. – М : Просвещение, 1979. – 175 с.
9. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. Вып. 1 / Под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – С. 56–65.
10. Общая психология и психология личности / под ред. А. А. Реана. – М.: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 639 с.
11. Орлова В. В. Социальная зрелость молодежи: социально-психологический аспект / В. В. Орлова // Междунар. журн. прикладных и фундаментальных исследований. – 2009. – № 5. – С. 124–125.
12. Петровский В. А. Личность в психологии: Парадигма субъективности: Учебное пособие / В. А. Петровский. – М: Феникс, 1996. – 512 с.
13. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
14. Райгородский Д. Я. Теории личности в западно-европейской и американской психологии. Хрестоматия по психологии личности / Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАТ», 1996. – 480 с.
15. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.
16. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 463 с.
17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, – 2002. – 720 с.
18. Сергиенко Е. А. Зрелость : молярный или модулярный подход? / Е. А. Сергиенко // Феномен и категория зрелости в психологии. – М. : Институт психологии РАН, 2007. – С. 13–28.
19. Слободчиков В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : Учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
20. Смелзер Н. Социология / Н. Смелзер. – М.: Феникс, 1994. – 688 с.
21. Сухобская Г. С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики / Г. С. Сухобская // Новые знания. – 2002. – №4. – С. 17–20.
22. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1989. – 288 с.
23. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. – Мн. : Асар, 2005. – 768 с.
24. Kohlberg L. My personal Search for Universal Morality / L. Kohlberg. – Birmingham, 1991.

Korol Y. I.
Deputy Chief of the Department of Tactics and Joint Military Disciplines
Military Academy (Odessa)

Король Я. І.
заступник начальника кафедри тактики та загальновійськових дисциплін,
Військова академія (м. Одеса)

PROMOTION OF EFFICIENCY OF THE PROFESSION OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE OFFICERS TO APPLICATION OF RADIATION-CHEMICAL PROTECTION PRODUCTS

АПРОБАЦІЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ РАДІАЦІЙНО-ХІМІЧНОГО ЗАХИСТУ

Summary: The article deals with the theoretical principles of preparing future officers for professional activity and trends in the development of modern approaches to military education in a democratic society. The theoretical bases of preparation of future officers for professional activity are found out. The priority directions of the system of preparation of future officers for application of radiation and chemical protection means are determined. The pedagogical conditions, components, criteria and indicators of formation of readiness of future officers for application of radiation and chemical protection means are determined. The results of approbation of the effectiveness of the process of forming the readiness of future officers to apply radiation and chemical protection means to the developed model are shown.

Key words: *future officers, professional activities, means of radiation and chemical protection, pedagogical conditions, model, readiness of future officers for professional activity.*

Анотація: У статті розглянуто теоретичні засади підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності та тенденції розвитку сучасних підходів до військової освіти в демократичному суспільстві. З'ясовано теоретичні основи підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності. Визначено пріоритетні напрями системи підготовки майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту. Визначено педагогічні умови, компоненти, критерії та показники сформованості готовності майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту. Відображено результати апробації ефективності процесу формування готовності майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту за розробленою моделлю.

Ключові слова: *майбутні офіцери, професійна діяльність, засоби радіаційно-хімічного захисту, педагогічні умови, модель, готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності.*

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх офіцерів до професійної діяльності відбувається відповідно єдиній системі військової освіти Збройних Сил та інших військових формувань України відповідно за освітньо-професійними програмами, які відповідають вимогам державних стандартів освіти. А також, згідно Концепції військової освіти в Україні головною метою якої є збереження досягнень вищої військової школи України, її науково-педагогічного потенціалу, забезпечення якісної підготовки військових фахівців відповідно до сучасних вимог, формування і забезпечення розвитку високих моральних якостей громадянина України та захисника Вітчизни [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепції розвитку освіти й підготовки фахівців у вищій школі розглядались у працях С. Гончаренка, І. Зязюна, О. Мороза; концептуальні основи професійної підготовки майбутніх офіцерів подано в роботах О. Барabanчикова, А. Галімова, В. Давидова, О. Діденка, А. Зельницького, Л. Кандибович, І. Новака, В. Чернявського, В. Ягупова; проблемами підготовки фахівців у військовій педагогіці займалися А. Зельницький, Д. Іщенко, А. Лігоцький, Є. Літвіновський, В. Маслов, М. Нецадим, Л. Романишина, І. Руснак, С. Сінкевич, О. Торічний та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Визначальним чинником якісного рівня підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності є формування їх професійної готовності до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту, що вимагає особливого дослідження.

У педагогічному аспекті найбільший інтерес становить саме тривалий стан готовності до певної діяльності, що ґрунтується на набутому досвіді, легко актуалізується, піддається розвитку в процесі навчання і може досягти більш високих рівнів сформованості за певних педагогічних умов [7].

Метою статті є апробація ефективності процесу сформованості професійної готовності майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту за розробленою моделлю та визначеними педагогічними умовами.

Виклад основного матеріалу. За своєю сутністю педагогічний процес у вищих військових навчальних закладах – це процес соціальний, покликаний реалізувати положення Конституції України про оборону країни, чинного законодавства з оборонних питань й інших вимог органів державної влади про необхідність зміцнення й підтримки обороноздатності й безпеки України. Соціальне замов-

лення суспільства виражається в загальній меті педагогічного процесу – забезпеченні всебічного особистісного розвитку майбутнього офіцера, підготовленості його до успішного вирішення професійних завдань відповідно до отриманої у вищих військових навчальних закладах кваліфікації. Ця мета є вихідним моментом, що обумовлює функціонування педагогічного процесу у вищих військових навчальних закладах як системи. При цьому мета як вираження замовлення суспільства, інтерпретована в педагогічних термінах, виконує роль системоутворюючого фактора [8, с. 148].

Умови ефективного функціонування педагогічної системи вищих військових навчальних закладів: єдність цілей навчання, виховання, розвитку і психологічної підготовки особистості майбутнього офіцера та усвідомлення їх всіма учасниками освітньої діяльності; підпорядкування кожного завдання, що його вирішують суб'єкти професійної підготовки, основній меті – формуванню особистості майбутнього офіцера; відповідність освітньо-професійних завдань основним функціям і ролі подальшої професійної діяльності офіцера, його життя в умовах конкретного соціального середовища; відбір змісту професійної підготовки, адекватних логіці розвитку військової науки, культурі суспільства та особливостям професійної діяльності офіцера; диференційований відбір форм, методів і засобів організації освітньої та виховної діяльності з урахуванням особистісних та індивідуальних особливостей курсантів, рівня їх інтелектуальної, емоційно-вольової та ціннісно-сміслової готовності до навчання, виховання, самоосвіти та самовиховання; цілеспрямована організація в освітній системі відносин відповідальної залежності, взаємної відповідальності за результати професійного навчання і формування особистості офіцера; оперативний контроль за виконанням управлінських рішень з якісним зворотним зв'язком про стан реалізації завдань професійної підготовки майбутнього офіцера [5].

Аналіз військово-педагогічних досліджень [1; 2; 3; 4] свідчить, що серед умов ефективного функціонування освітнього процесу професійної школи, орієнтованого на розвиток пізнавальної активності як базової основи професійно спрямованої особистості, виокремлюють: систематичне забезпечення високого науково-теоретичного рівня змісту дисциплін; раціональне застосування методів, прийомів, форм і засобів навчання, особливо активних форм і методів навчання; використання пізнавальних і виховних можливостей змісту різних навчальних дисциплін; спрямованість навчальних дисциплін на вирішення завдань військово-професійної підготовки; розвиток усієї системи вузівських відносин, морально-психологічної атмосфери, яка сприяє творчому спілкуванню, дієвому виявленню і вияву самостійності, ініціативи і соціальної відповідальності; високий науково-методичний рівень викладання та організації навчання і висока наукова педагогічна кваліфікація викладачів та авторів навчальної літератури, дидактично обґрунтована організація навчального процесу, що забезпечує

ефективне управління ним; оптимізація навчального процесу, що забезпечує відповідність складності змісту освіти рівню розвитку курсантів, наявності у них необхідних знань, умінь і навичок, поступове ускладнення навчальної діяльності з урахуванням їх індивідуальних здібностей, регулярний контроль навчальної діяльності й рівня засвоєння ними знань, корекція процесу навчання; забезпечення створення атмосфери змагальності під час вивчення навчального матеріалу зі спеціальних дисциплін; належне організаційне, матеріально-технічне і методичне забезпечення навчального процесу; творчу працю науково-педагогічного колективу ВВНЗ тощо.

Важливою частиною педагогічного дослідження було проведення формувального етапу експерименту метою якого була апробація ефективності процесу формування готовності майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту за розробленою моделлю і визначеними педагогічними умовами. Завдання цього етапу полягало у проведенні експериментальної перевірки достовірності висунутих передбачень, ефективності запропонованої і побудованої моделі та педагогічних умов підготовки майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту.

На основі аналізу психолого-педагогічної та науково-методичної літератури з проблеми дослідження, вивчення особливостей підготовки майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного, враховуючи взаємозв'язану сукупність обставин, чинників, факторів і різні підходи науковців до педагогічних умов нами були визначені такі педагогічні умови формування професійної готовності майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту: підвищення мотивації майбутніх офіцерів до засвоєння професійних знань в процесі їх підготовки до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях; професійна спрямованість формування готовності майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту інтерактивними методами; удосконалення навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях; активізація самостійної роботи майбутніх офіцерів до практичної діяльності з застосування засобів радіаційно-хімічного захисту.

Дані педагогічні умови складають процес організації освітнього процесу, вони спеціально створюються, існують і розвиваються з метою впливу на даний процес. Перевірка сформованості професійної готовності майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту за визначеними компонентами з використанням педагогічних умов проводилась шляхом порівняння результатів сформованості кожної педагогічної умови, а також узагальнених показників рівнів сформованості на етапах ВК та ПК.

Результати сформованості першої педагогічної умови (підвищення мотивації майбутніх офіцерів

до засвоєння професійних знань в процесі їх підготовки до застосування засобів радіаційно-хімічного

захисту в екстремальних ситуаціях) відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

Динаміка успішності впровадження першої педагогічної умови

№	Показники	ЕК	Результати успішності майбутніх офіцерів								СБ	ПСБ	ЯЗ у %	ПЯЗ
			2		3		4		5					
			КМУ	%	КМУ	%	КМУ	%	КМУ	%				
Мотиваційно-цільовий	КГ	ВК	19	13,87	62	45,25	41	29,93	15	10,95	3,38	0,06	40,88	3,65
		ПК	19	13,87	57	41,60	43	31,39	18	13,14	3,44		44,53	
	ЕГ	ВК	19	13,67	60	43,17	42	30,21	18	12,95	3,42	0,39	43,17	27,33
		ПК	7	5,04	34	24,46	76	54,67	22	15,83	3,81		70,50	
Когнітивно-пізнавальний	КГ	ВК	18	13,14	62	45,25	43	31,39	14	10,22	3,39	0,02	41,61	0,73
		ПК	17	12,41	62	45,25	43	31,39	15	10,95	3,41		42,34	
	ЕГ	ВК	19	13,67	60	43,17	43	30,93	17	12,23	3,42	0,38	43,17	28,05
		ПК	9	6,47	31	22,30	78	56,12	21	15,11	3,80		71,22	
Практично-діяльний	КГ	ВК	18	13,14	60	43,79	43	31,39	16	11,68	3,42	0,03	43,07	2,19
		ПК	18	13,14	57	41,60	44	32,12	18	13,14	3,45		45,26	
	ЕГ	ВК	19	13,67	59	42,45	44	31,65	17	12,23	3,42	0,38	43,88	25,90
		ПК	8	5,76	34	24,46	75	53,95	22	15,83	3,80		69,78	
Поведінково-результативний	КГ	ВК	19	13,87	61	44,53	42	30,65	15	10,95	3,39	0,06	41,61	2,92
		ПК	18	13,14	58	42,33	43	31,39	18	13,14	3,45		44,53	
	ЕГ	ВК	19	13,67	60	43,17	43	30,93	17	12,23	3,42	0,41	43,17	28,05
		ПК	6	4,32	34	24,46	77	55,39	22	15,83	3,83		71,22	

За результатами аналізу сформованості першої педагогічної умови можемо зазначити, що відбулись значні позитивні зміни в ЕГ. Приріст середнього балу в середньому у КГ склав лише 0,06 бала, а в ЕГ в середньому – 0,38 бала. Приріст якості в ЕГ збільшився в середньому на 27,33 %, а в КГ – на 2,37 %.

Результати сформованості другої педагогічної умови (професійна спрямованість формування готовності майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту інтерактивними методами) подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Динаміка успішності впровадження другої педагогічної умови

№	Показники	ЕК	Результати успішності майбутніх офіцерів								СБ	ПСБ	ЯЗ у %	ПЯЗ
			2		3		4		5					
			КМУ	%	КМУ	%	КМУ	%	КМУ	%				
Мотиваційно-цільовий	КГ	ВК	18	13,14	67	48,90	43	31,39	9	6,57	3,31	0,04	37,96	2,92
		ПК	18	13,14	63	45,99	46	33,57	10	7,30	3,35		40,88	
	ЕГ	ВК	19	13,67	67	48,20	45	32,37	8	5,76	3,30	0,53	38,13	35,25
		ПК	4	2,88	33	23,74	84	60,43	18	12,95	3,83		73,38	
Когнітивно-пізнавальний	КГ	ВК	18	13,14	66	48,17	44	32,12	9	6,57	3,32	0,03	38,67	2,94
		ПК	18	13,14	62	45,25	48	35,04	9	6,57	3,35		41,61	
	ЕГ	ВК	20	14,39	60	43,17	46	33,09	13	9,35	3,37	0,47	42,44	30,22
		ПК	7	5,04	31	22,30	78	56,12	23	16,54	3,84		72,66	
Практично-діяльний	КГ	ВК	20	14,60	64	46,71	43	31,39	10	7,30	3,31	0,04	38,69	2,92
		ПК	20	14,60	60	43,80	46	33,57	11	8,03	3,35		41,61	

Поведінково-результативний	ЕГ	ВК	19	13,67	66	47,48	44	31,66	10	7,19	3,32	0,53	38,85	34,53
		ПК	5	3,60	32	23,02	81	58,27	21	15,11	3,85		73,38	
	КГ	ВК	19	13,87	65	47,44	44	32,12	9	6,57	3,32	0,01	38,69	1,46
		ПК	19	13,87	63	45,99	46	33,57	9	6,57	3,33		40,15	
	ЕГ	ВК	19	13,67	66	47,48	46	33,09	8	5,76	3,31	0,53	38,85	33,81
		ПК	4	2,88	34	24,46	81	58,27	20	14,39	3,84		72,66	

За результатами аналізу сформованості другої педагогічної умови можемо зазначити, що відбулись теж позитивні зміни в ЕГ, так приріст середнього балу в середньому у КГ становить в середньому лише 0,02 бала, а в ЕГ склав 0,51 бала. Приріст якості в ЕГ збільшилася в середньому на 33,45 %, а в КГ – на 2,55 %.

Результати сформованості третьої педагогічної умови (удосконалення навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях) відображено в таблиці 3.

Таблиця 3

Динаміка успішності впровадження третьої педагогічної умови

№	Показники	ЕК	Результати успішності майбутніх офіцерів								СБ	ПСБ	ЯЗ у %	ПЯЗ
			2		3		4		5					
			КМУ	%	КМУ	%	КМУ	%	КМУ	%				
Мотиваційно-ці- льовий	КГ	ВК	8	5,84	68	49,63	51	37,23	10	7,30	3,38	0,06	40,88	3,65
		ПК	8	5,84	65	47,45	53	38,69	11	8,02	3,44		44,53	
	ЕГ	ВК	9	6,47	64	46,04	57	41,02	9	6	3,42	0,39	43,17	27,33
		ПК	2	1,44	39	28,06	79	56,83	19	13,67	3,81		70,50	
Когнітивно-пізна- вальний	КГ	ВК	9	6,57	65	47,45	55	40,14	8	5,84	3,45	0,02	45,99	1,46
		ПК	9	6,57	63	45,98	56	40,88	9	6,57	3,47		47,45	
	ЕГ	ВК	9	6,47	66	47,48	56	40,30	8	5,75	3,45	0,48	46,04	31,65
		ПК	2	1,44	29	20,86	85	61,15	23	16,55	3,93		77,69	
Практично-діяль- нісний	КГ	ВК	9	6,57	67	48,90	53	38,69	8	5,84	3,44	0,04	44,53	2,19
		ПК	9	6,57	64	46,71	54	39,42	10	7,30	3,48		46,72	
	ЕГ	ВК	10	7,20	69	49,64	51	36,69	9	6,47	3,43	0,45	43,16	30,94
		ПК	2	1,44	34	24,46	82	58,99	21	15,11	3,88		74,10	
Поведінково-ре- зультативний	КГ	ВК	8	5,84	69	50,36	52	37,96	8	5,84	3,44	0,02	43,80	1,46
		ПК	8	5,84	67	48,90	53	38,69	9	6,57	3,46		45,26	
	ЕГ	ВК	9	6,47	69	49,64	53	38,14	8	5,75	3,43	0,45	43,88	30,22
		ПК	2	1,44	34	24,46	81	58,27	22	15,83	3,88		74,10	

За результатами аналізу сформованості третьої педагогічної умови можемо зазначити, що відбулись значні позитивні зміни в ЕГ. Приріст середнього балу у КГ в середньому становив лише 0,03 бала, а в ЕГ склав в середньому – 0,43 бала. Приріст якості в ЕГ збільшилася в середньому на 28,96 %, а в КГ – на 1,82 %.

Результати сформованості четвертої педагогічної умови (активізація самостійної роботи майбутніх офіцерів до практичної діяльності з застосування засобів радіаційно-хімічного захисту) подано в таблиці 4.

Таблиця 4

Динаміка успішності впровадження четвертої педагогічної умови

№	Показники	ЕК	Результати успішності майбутніх офіцерів								СБ	ПСБ	ЯЗ у %	ПЯЗ
			2		3		4		5					
			КМУ	%	КМУ	%	КМУ	%	КМУ	%				
Мотиваційно-цільовий	КГ	ВК	15	10,95	67	48,90	45	32,85	10	7,30	3,36	0,04	40,15	2,92
		ПК	15	10,95	63	45,98	48	35,04	11	8,03	3,40		43,07	
	ЕГ	ВК	16	11,51	67	48,20	48	34,53	8	5,76	3,34	0,53	40,29	34,53
		ПК	2	1,44	33	23,74	85	61,15	19	13,67	3,87		74,82	
Когнітивно-пізнавальний	КГ	ВК	14	10,22	66	48,17	48	35,04	9	6,57	3,38	0,03	41,61	2,19
		ПК	14	10,22	63	45,98	50	36,50	10	7,30	3,41		43,80	
	ЕГ	ВК	16	11,51	60	43,16	55	39,57	8	5,76	3,40	0,53	45,32	31,65
		ПК	1	0,72	31	22,30	84	60,43	23	16,55	3,93		76,97	
Практично-діяльнісний	КГ	ВК	13	9,49	67	48,90	48	35,04	9	6,57	3,38	0,04	41,61	2,92
		ПК	13	9,49	63	45,98	51	37,23	10	7,30	3,42		44,53	
	ЕГ	ВК	13	9,35	68	48,92	50	35,97	8	5,76	3,38	0,53	41,73	34,53
		ПК	1	0,72	32	23,02	85	61,15	21	15,11	3,91		76,26	
Поведінково-результативний	КГ	ВК	12	8,76	62	45,26	53	38,68	10	7,30	3,44	0,03	45,99	2,19
		ПК	12	8,76	59	43,06	55	40,15	11	8,03	3,47		48,18	
	ЕГ	ВК	13	9,35	66	47,48	52	37,41	8	5,76	3,40	0,51	43,17	31,65
		ПК	1	0,72	34	24,46	81	58,27	23	16,55	3,91		74,82	

За результатами аналізу сформованості четвертої педагогічної умови можемо зазначити, що відбулись значні позитивні зміни в ЕГ. Приріст середнього балу у КГ становив в середньому лише 0,03 бала, а в ЕГ склав 0,52 бала. Приріст якості в

ЕГ збільшилася в середньому на 33,09 %, а в КГ – на 2,55 %.

Ефективність реалізації педагогічних умов під час формувального етапу експерименту відображено в таблиці 5.

Таблиця 5

Динаміка рівнів сформованості професійної готовності майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту

радіаційно-хімічного захисту									
Рівні готовності		Педагогічні умови та динаміка їх реалізації (у %) у КГ та ЕГ							
		Низький рівень		Середній рівень		Достатній рівень		Високий рівень	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Перша умова	педагогічна	-0,73	-8,63	-2,92	-19,42	0,73	24,45	1,46	3,60
Друга умова	педагогічна	0,00	-10,07	-2,92	-23,74	2,19	25,89	0,73	7,92
Третя умова	педагогічна	0,00	-5,03	-1,46	-23,74	0,73	20,13	0,73	8,64
Четверта умова	педагогічна	0,00	-10,07	-2,93	-23,74	2,20	23,74	0,73	10,07
Середній бал:		-0,18	-8,45	-2,56	-22,66	1,463	23,55	0,91	7,56

Результати формувального етапу експерименту засвідчили позитивну динаміку рівнів сформованості професійної готовності майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту в ЕГ: на низькому рівні зменшилося на 8,45 %;

на середньому рівні зменшилося на 22,66 %; на достатньому рівні збільшилася на 23,55 %, а на високому рівні – на 7,56 %.

Динаміка показників рівнів сформованості професійної готовності майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту, що в КГ суттєвих змін не спостерігалось. Отримані

позитивні результати експериментального дослідження в ЕГ є свідченням ефективності визначених педагогічних умов формування професійної готовності майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту.

Висновки з проведеного дослідження та перспективи. Отримані позитивні результати експериментального дослідження в ЕГ є свідченням ефективності визначених педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів до застосування засобів радіаційно-хімічного захисту та цілеспрямованого впровадження педагогічних умов і авторської моделі формування такої підготовки. Подальшого дослідження та вивчення потребують такі аспекти, як: вплив саморозвитку на професійну підготовку майбутніх офіцерів та методичні засади такого формування. Заслуговує на увагу питання практичної підготовки майбутніх офіцерів до участі в гібридній війні і вивчення її особливостей.

Список літератури:

1. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. ; за ред. В. Г. Кременя. Т. : Богдан, 2004. 368 с.
2. Гальперин П. Я. Развитие исследования по формированию умственных действий. М. : Директ-Медиа, 2008. 94 с.

3. Дияк В. В. Організаційно-педагогічні умови оптимізації викладання соціально-економічних дисциплін у вищих військових навчальних закладах : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Х., 2004. 251 с.

4. Діденко О. В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Х., 2003. 206 с.

5. Івашков Ю. Б. Формування дисциплінованості як професійної якості майбутніх офіцерів державної прикордонної служби України: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2010. 196 с.

6. «Концепція військової освіти в Україні». URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1410-97-%d0%bf>. (дата звернення 1.08.2018).

7. Царенко О. В. Педагогічні умови застосування навчально-ігрового проектування у гуманітарній підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників: дис. ... канд. пед. наук ; 13.00.04 ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2010. 168 с.

8. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. К. : Либідь, 2002. 560 с.

Ihab Makhoul

*graduate student of the Department of Pedagogy and Psychology
Alfred Nobel University (Dnipro)*

Іхаб Макхулі

*аспірант кафедри педагогіки та психології
Університет імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

TECHNOLOGY OF READINESS FORMATION OF FUTURE TEACHERS TO WORK IN SCHOOLS OF NATIONAL MINORITIES ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В ШКОЛАХ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Annotation: The article deals with the problem of readiness formation of future teachers to work in schools of national minorities. Pedagogical technology has been developed as an interconnected set of forms, methods, means and resources of educational process. The technology is presented in the form of blocks such as target, theoretical and methodological, organizational and content, diagnostic and productive. The content of the academic disciplines was updated: History of Ukraine, Ethnopedagogics, Age and Pedagogical Psychology, Religious Studies, History of Pedagogy, Pedagogical Technologies, and Culturology in the context of studying folk pedagogy, literary works, regional ethnography and historical material, individual traditions, customs, etc. The activities of the university's Centers for the development of competences have been submitted. Optional discipline has been developed: "Polyethnic Educational Space" aimed at introducing future teachers to culture, art, religion, traditions, the existence of national minorities in Ukraine, and the formation of readiness for work in a multi-ethnic educational environment.

Key words: *technology, formation of readiness, future teacher, schools of national minorities, polyethnic education.*

Анотація: У статті розглянуто проблему формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин. Розроблено педагогічну технологію як взаємопов'язану сукупність форм, методів, засобів і ресурсів освітнього процесу. Технологію представлено у вигляді блоків: цільового, теоретико-методологічного, організаційно-змістового та діагностико-результативного. Оновлено зміст навчальних дисциплін: «Історія України», «Етнопедагогіка», «Вікова та педагогічна психологія», «Релігієзнавство», «Історія педагогіки», «Педагогічні технології», «Культурологія» у контексті вивчення

народної педагогіки, художньо-літературних творів, краєзнавчого історичного матеріалу, окремих традицій, звичаїв тощо. Подано діяльність університетських Центрів розвитку компетентностей. Розроблено дисципліну за вибором: «Поліетнічний освітній простір», метою якої є ознайомлення майбутніх учителів з культурою, мистецтвом, релігією, традиціями, побутом національних меншин України, формування готовності до роботи в умовах поліетнічного освітнього середовища.

Ключові слова: технологія, формування готовності, майбутній учитель, школи національних меншин, поліетнічна освіта.

Постановка проблеми. Загальновідомо, що учні шкіл національних меншин – це перш за все представники поліетнічного (полікультурного, багатонаціонального) сучасного середовища, що, безсумнівно, накладає чіткі вимоги до вивчення та вшанування не лише історії, культури, традицій, релігії конкретного етносу, а ще й всієї країни. Полікультурна освіта спрямована на розвиток позитивного сприймання різноманітності суспільства як запоруки прогресу всього людства та успішної самореалізації кожної особистості. Разом із тим, як свідчать результати сучасних наукових досліджень, підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах поліетнічного освітнього простору здійснюється недостатньо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом науковці досліджували різні напрямки зазначеної проблеми: становлення та розвиток освіти національних меншин в Україні, у тому числі історико-педагогічні дослідження за регіональною ознакою (В. Курило, Л. Терських (Східна Україна), Л. Левицька, Л. Сливка (Західна Україна); дослідження освіти різних національностей, особливостей освіти національних меншин у багатонаціональному суспільстві (Н. Рудницька, Н. Кротік, О. Геркєрова (євреї), М. Хайруддінов (кримські татари), Н. Сейко, В. Фесенко (поляки), О. Підгатець (турки-месхетинці), О. Костюк (німці, чехи); історичні аспекти підготовки вчителів до роботи в школах національних меншин (Л. Войналович, Н. Петрошук) та використання етнопедагогіки, національного виховання в освітньому процесі (В. Кузь, Н. Побірченко, М. Стельмахович, О. Ярошинська, І. Хлистун, Н. Жмуд, Е. Ананьян, А. Лукановська); підготовка майбутніх педагогів до роботи в ДНЗ, ЗНЗ національних меншин у наш час (О. Гуренко, Є. Бубнов, Т. Коваль, О. Хоружа, К. Юр'єва).

Виділення невирішеної раніше загальної частини проблеми. У названих вище роботах розкрито сутність основних етнокультурних процесів, що відбуваються в Україні, окреслено основні компетентності учителів, що дозволяють використовувати в освітньому процесі широкий потенціал народної педагогіки та етнокультурні традиції виховання та ін. Разом із тим, наявний фонд наукових знань не дає принципової відповіді на питання – як саме необхідно здійснювати університетську підготовку майбутніх учителів, щоб випускники ЗВО ефективно працювали в умовах поліетнічного освітнього простору.

Мета статті – теоретично розробити педагогічну технологію формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин.

Викладення основного матеріалу. Зна-

чимо, що вибір технології як провідного засобу формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин обумовлений тим, що технологічність освітнього процесу, на думку Н. Волкової, забезпечує якість освіти, оскільки намагається відповісти на запитання, яким чином краще здійснювати освітню діяльність [1, с. 108].

Аналіз наукової літератури свідчить, що поняття «технологія» раніше асоціювалась виключно з виробничою сферою, але сьогодні його використовують в усіх наукових галузях життєдіяльності та життєтворчості людини, зокрема, в педагогічних дослідженнях («педагогічна технологія», «освітня технологія», «технологія навчання та виховання» тощо.).

Сучасні науковці розглядають поняття технології як процес на філософському, загальнонауковому та технічному рівнях; як впорядкованість операцій, процедур, дій; як систему прийомів, форм і методів та ін., що спрямовані на поліпшення організації та реалізації освітнього процесу. Причому С. Сисєва пропонує педагогічну технологію розглядати на загальнопедагогічному (дидактичному), частково-методичному (предметному) та локальному рівнях (методи, прийоми) [2, с. 129].

Розглядаючи педагогічну технологію як основу процесу формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин, з'ясуємо **логіку побудови педагогічної технології**: мета, що розкривається в завданнях і базується на теоретико-методологічних засадах; зміст як основа педагогічної технології; форми, методи і засоби як процесуальна основа педагогічної технології; рефлексія, корекція педагогічної технології на різних етапах її реалізації; діагностика отриманих результатів, що співвідносяться із метою.

Отже, у дослідженні під **технологією формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин** ми розуміємо взаємопов'язану сукупність форм, методів, засобів і ресурсів освітнього процесу, об'єднаних метою функціонування та єдністю реалізації, що спрямовані на формування готовності майбутніх учителів до роботи в умовах поліетнічного освітнього середовища.

Специфіка педагогічної технології полягає в тому, що її структура може бути не лише самостійно розроблена, але й відтворена, доповнена авторами, з огляду на специфіку дослідницької роботи. Зазначену педагогічну технологію представимо у вигляді блоків: **цільового, теоретико-методологічного, організаційно-змістового та діагностико-результативного**. При цьому вважаємо за необхідне звернути увагу на наступне:

взаємодія блоків технології породжує нові інтеграційні якості, яких не має жоден з окремо взятих блоків; інтеграційні якості технології не є механічною сумою якостей блоків, що її утворюють.

Значимо, що педагогічна технологія спрямована на подолання низки труднощів професійної підготовки студентів: відсутність спеціальної літератури з питань багатонаціонального освітнього середовища; відрив освітнього процесу в університеті від практичної діяльності вчителя; відсутність достатньої підтримки з боку науково-педагогічних працівників у контексті підготовки студентів до роботи в поліетнічному освітньому середовищі; розчарування в результаті проблем, що виникали в межах педагогічної практики.

Розробляючи **цільовий блок** педагогічної технології, вважаємо, що мета як наукове поняття є передбаченням у свідомості суб'єкта результату, на досягнення якого спрямована діяльність [3]. У педагогічній технології мета – уявне, заздалегідь визначуване уявлення про результат педагогічного процесу, якості, стан особистості, що передбачається формувати. Вона визначає вимоги до педагогічного процесу та служить еталоном для оцінки результатів.

Загальною **метою** цього процесу визначено: формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин. Відповідно до мети нами визначено наступні **завдання**: визначити сукупність форм і методів університетської підготовки студентів; актуалізувати потреби в самопізнанні й самовдосконаленні; формувати внутрішню мотивацію студентів; розвивати суб'єкт-об'єктні відносини, що передбачають наявність високого рівня активності при реалізації мети дослідження.

Педагогічну технологію характеризують рівнем досягнутих результатів, які, своєю чергою, відповідають поставленій меті. Мета педагогічної технології співвідноситься з результатами, утворюючи замкнутий цикл. Отже, ступінь відповідності мети й результатів постає орієнтиром ефективності педагогічного процесу, який вивчають.

Розробка технології формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин базується на низки **методологічних підходів (теоретико-методологічний блок)**: системний, особистісно зорієнтований, компетентнісний, гуманістичний, діяльнісний, культурологічний.

Концепція професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин ґрунтується на **закономірностях**: кореляція змісту, форм, методів і засобів навчання з соціально-економічними запитами та викликами сьогодення, здобутками національної та світової культури, мистецтва, науки; культури; єдність мети та результатів; єдність педагогічних технологій освітнього процесу завданням дослідження; взаємозв'язок обсягу та змісту університетської підготовки майбутніх учителів.

Наступним кроком роботи стало виокремлення **принципів** реалізації педагогічної технології як засобів досягнення педагогічної мети з урахуванням закономірностей освітнього процесу. Такі принципи ми розглядаємо як системоутворювальні чинники освітнього процесу, що визначають напрямки діяльності викладачів, їх взаємодії зі студентами. Ці принципи розглядають у вигляді вимог і правил, відповідно з якими викладач вибудовує власну траєкторію професійної діяльності.

На загальнодидактичному рівні виділимо наступні **принципи**: гуманізації; гуманітаризації; науковості; доступності і посиленості; безперервності; інтегративності; наступності та перспективності; практичної (професійної) спрямованості; наочності; інтеграції навчальної та науково-дослідної діяльності студентів; культурологічно-пов'язаного навчання; світоглядного взаєморозуміння; діалогічної взаємодії викладачів і студентів.

Окреслені нами цільовий і теоретико-методологічні блоки дозволили перейти до обґрунтування **організаційно-змістового блоку реалізації технології**, зокрема, до доцільного вибору змісту, форм, методів і засобів університетської підготовки майбутніх учителів.

Ми маємо глибоке переконання, що серед найважливіших компонентів педагогічної технології є **зміст**. Його побудова передбачає наявність конкретних засобів (підстав, принципів і правил), що визначають і спрямовують професійну підготовку студентів та забезпечують науково-обґрунтовані підходи до конструювання змісту відповідно до сформульованої мети дослідження.

Моделюючи зміст навчання ми спиралися на ідеї про те, що завдяки реалізації змісту однієї навчальної дисципліни, досягти мети дослідження неможливо. Відтак, провідна роль відводиться оновленню змісту низки навчальних дисциплін: «Історія України», «Етнопедагогіка», «Вікова та педагогічна психологія», «Релігієзнавство», «Історія педагогіки», «Педагогічні технології», «Культурологія».

Логіка вибору зазначених навчальних дисциплін полягає в тому, що саме вони мають широкі можливості для формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин у контексті вивчення знань народної педагогіки, у т. ч. художньо-літературних творів, краєзнавчого історичного матеріалу, окремих традицій, звичаїв тощо.

Зазначене твердження є результатом, який ми отримали в процесі проведення констатувального експерименту. Зазначимо також, що сучасний зміст освітнього процесу ЗСО не співвідноситься з реальними сьогодення, у т. ч. з наявністю в нашій країні значної кількості дітей національних меншин. Установлено, що планування та реалізація навчально-виховної роботи переважно не враховує національну приналежність школярів, а усталений стиль мислення вчителів не дозволяє їм використовувати нові методики, що враховують національно-культурний склад учнів.

У чому полягає оновлення змісту навчальних

дисциплін? Модернізація робочих навчальних програм полягає у збагаченні змісту через: доповнення змісту теоретичними знаннями щодо філософсько-методологічних, соціально-педагогічних, психологічних й організаційно-методичних знань засад поліетнічної освіти та здатності до роботи в школах національних меншин. Фактично передбачається наявність теоретичних знань, умінь з фахових дисциплін, організації педагогічної діяльності студентів, уявлення про логіку й етапи педагогічної діяльності в багатонаціональному освітньому середовищі.

Ступінь змістового складника навчальних дисциплін виражається через знання основних нормативних документів, що регламентують здійснення полікультурної освіти та захист прав національних меншин; знання основної термінології, психолого-педагогічної та методичної літератури з проблем освіти національних меншин; знання і прийняття загальнолюдських норм моралі та правил міжособистісних взаємин, правил культури поведінки та культури спілкування в поліетнічному соціумі тощо. Зазначена робота реалізується у бібліотечних фондах, краєзнавчих міні-музеях з тематичними етнографічними експозиціями, фольклорних аудіо-, відеотеках, що сприяють підвищенню методичної грамотності, ознайомленні з культурою, мовою, звичаями та традиціями різних народів тощо.

Формування готовності до роботи в школах національних меншин передбачає гармонійне поєднання *аудиторної, самостійної та позааудиторної роботи, виробничої (педагогічної) практики студентів*. Основними видами навчальних занять є: лекція, семінарське, практичне, індивідуальне заняття, консультація.

У процесі дослідницької роботи ми пропонуємо наступні види лекцій:

- інформаційна лекція, під якою ми розуміємо вид лекційного заняття, у процесі якого викладач пропонує студентам інформацію з теоретичних питань навчальної дисципліни відповідно до навчального плану. Як приклад, лекція на тему: «Вивчення та розвиток ідей народної педагогіки в дослідженнях українських учених»;
- проблемна лекція, у процесі її проведення ми подаємо матеріал (на відміну від традиційної лекції) як невідоме, що необхідно «відкрити», дослідити (тема лекції «Урахування національно-релігійної належності дітей в роботі дитячих оздоровчих закладів»);
- бінарна лекція – лекція інноваційно-інформаційного типу з використанням міжпредметних зв'язків, у процесі її реалізації здійснюється інтеграція різних навчальних дисциплін, наприклад, педагогіки, психології, історії тощо. Пропонуємо студентам лекцію на тему: «Мирне розв'язання конфліктів у процесі міжетнічної взаємодії»;
- тематична лекція (вступна або / та підсумкова), що окреслює тематику навчальної дисципліни, як приклад, лекція «Етноспецифічні методи та засоби навчання та виховання школярів»;
- лекція-конференція, що проводиться зазвичай за моделлю науково-практичної конференції. У

нашій роботі ми використовуємо лекцію «Сучасна етнокультурна ситуація в Україні та в світі»;

- лекція-візуалізація як вид навчального заняття, на якому подається інформація у візуальній формі, з використанням ІКТ технологій з демонстрацією слайдів, фільмів, фотографій. Ми пропонуємо лекцію на тему: «Із чого починається зовнішня і внутрішня полікультура дитини?» з демонстрацією фрагментів фільмів «Місто бога» (режисер – Фернандо Мейерлесс), «Авіатор» (Скорсезе) та ін.;
- лекція-консультація – вид заняття, на якому обговорюється навчальний матеріал, що викликає у студентів труднощі, упроваджуємо лекції на теми: «Тенденції виховання дітей в країнах ЄС», «Роль родини у формуванні культури спілкування дитини з представниками різних національностей», «Як проявляти етнічну толерантність в школі?» та ін.

Представимо далі види практичних занять, які ми використовуємо в процесі впровадження педагогічної технології в практику університетської освіти:

- міждисциплінарний семінар, що організується та проводиться різними викладачами з метою реалізації міждисциплінарних зв'язків. Як приклад, представимо семінар «Методи сучасних етнопедагогічних досліджень»;
- семінар-конференція або круглий стіл – заняття, на якому студенти виступають з доповіддю й обговорюють її, наприклад, семінар «Ксенофобія – реальності сьогодення»;
- семінар-дискусія як вид семінарського заняття, на якому використовується активний метод навчання – дискусія, у нашій практиці застосовуємо семінар «Толерантність до проявів інокультурності»;
- пошуковий семінар або семінар-дослідження, що передбачає в межах дослідницького навчання роботу в групах, колективний пошук розв'язання професійних завдань і проблем, представляємо семінар «Проблеми впровадження основних нормативних документів, що регламентують здійснення полікультурної освіти в Україні»;
- ділова гра як вид семінарського заняття, на якому здійснюється моделювання реальної діяльності у спеціально створеній проблемній ситуації, з метою застосування теоретичних знань та отримання в педагогічному процесі певних накреслених результатів за рахунок відпрацювання на семінарі вмінь використовувати сукупність психолого-педагогічних методів. Ми пропонуємо наступні ділові ігри: «У гостях у сусідів», «Урок в музеї», «Подорож по нашому краю»;
- аналітичний семінар, що спрямований на відпрацювання аналізу професійних ситуацій. Ми розглядаємо семінар, у межах якого студенти аналізують запропоновану професійно-педагогічну ситуацію й пропонують варіанти її вирішення, наприклад, в межах проведення семінару «Цінності культурного розмаїття суспільства: минуле та сьогодення».

Особливе місце в процесі університетської підготовки відводиться індивідуальній роботі студентів. Як слушно зазначає Т. Дерєка [4], така робота передбачає створення умов для реалізації творчих можливостей студентів через індивідуальнорієнтований розвиток здібностей, науково-дослідну роботу, творчу діяльність та проведення консультацій.

Навчальні консультації проводяться з метою кращого засвоєння нових знань та вироблення навичок культури навчальної праці. У межах нашого дослідження здійснено консультації на теми: «Дружба народів: проблеми та рішення», «Подолання конфліктів в умовах поліетнічного освітнього середовища», «Національна та конфесійна толерантність в освітньому середовищі», «Толерантність – важлива риса українців», «Етнічні стереотипи».

Особлива увага приділялася проектній діяльності. Наведемо приклад організації та реалізації етнокультурного проекту «Мій рідний край», метою якого є ознайомлення студентів специфікою етнокультурного оточення, розвиток пізнавального інтересу до культур і традицій різних національностей, формування навичок взаємодії та співробітництва. Етапи реалізації даного проекту детально буде подано в наступному підрозділі дисертаційної роботи.

У навчанні студентів перевага надається активним та інтерактивним **формам** занять. Одразу зазначимо, під формами ми розуміємо спеціально організовану спільну діяльність викладачів і студентів, що відбувається за встановленим порядком, режимом [3]. У контексті вирішення завдань дослідження ми використовуємо наступні форми: тренінгові методики: «Національність не обирають», «Життя в поліетнічному регіоні», ділові ігри: «Кухня народів світу», «Пісні і танці народів світу», евристичні бесіди, дискусії «Подолання етнічних стереотипів», кейс-вправи «Роль сім'ї в утвердженні загальнолюдської моралі», проектна робота тощо на засадах партнерської взаємодії, що сприяє формуванню навичок критичного мислення, активної пізнавальної діяльності, загальних і спеціальних (фахових, предметних) компетентностей.

Далі представимо основні **методи**, які ми використовуємо в роботі. Під методами ми розуміємо сукупність способів, засобів і прийомів наукового пізнання, що дозволяють досягати поставленої мети та завдань науково-дослідної діяльності й освітнього процесу [3]. Окреслимо основні методи: організації та реалізації освітньої діяльності; стимулювання та мотивації; контролю; творчої активності; інтерактивний. Використання методів задля формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин обумовлюється світоглядною позицією викладачів і студентів, їхніми поглядами на сутність предмета дослідження, орієнтацією на застосування різних форм реалізації освітнього процесу. Визначним фактором вибору зазначених методів стала організація освітньої діяльності студентів задля формування їх готовності до роботи в школах національних меншин, а також виявлені під час констатувального експерименту

індивідуальні особливості.

Як слушно зазначає І. Підласий [5], форми і методи навчання безпосередньо перебувають у взаємозв'язку із **засобами навчання** – різноманітними матеріалами, знаряддями та інструментами освітнього процесу, за допомогою яких успішно досягається мета навчання. Основні засоби навчання, які ми використовували в нашій роботі – методики з діагностики, цифрові технології, розроблений навчально-методичний комплекс та ін.

Особливу роль в реалізації нашої педагогічної технології мають університетські Центри розвитку компетентностей. Ми маємо глибоке переконання, що організація освітнього процесу для студентів має мати практико-орієнтований характер та організовуватися відповідно до алгоритму «аудиторія – центри компетентностей – бази практик». Це пов'язано із тим, що модернізація змісту освіти, запровадження у практику діяльності закладів вищої освіти інноваційних освітніх технологій спрямовані на формування соціально активної, творчої особистості.

Діяльність студентів у Центрах спрямована на отримання вмінь і практичних навичок при формуванні, розширенні та поглибленні спеціальних (фахових і предметних) компетентностей, необхідних для майбутніх учителів.

Зазначимо також, що творча робота майбутніх учителів у Центрах компетентностей характеризується через розуміння ними творчого характеру праці вчителя; бажання вирішувати нестандартні завдання; сприяння інноваціям; оригінальність розв'язання педагогічних завдань; наявність творчого потенціалу; прагнення творчо застосовувати в освітній діяльності прогресивні надбання народної педагогіки різних етносів тощо.

Зазначимо також, що діяльність студентів у Центрах компетентностей спрямована на подолання труднощів, зафіксованих нами в процесі реалізації констатувального експерименту: формалізм в організації освітнього процесу; недостатність часу до спеціальної підготовки студентів; недостатність стимулів, інтересу, зацікавленості; слабка особистісна спрямованість процесу підготовки вчителя у вищій школі; перевага серед навчальних завдань тих, що орієнтовані на звичайну школу.

Особлива роль відведена розробленої нами **дисципліні за вибором**: «Поліетнічний освітній простір». **Метою** дисципліни є ознайомлення майбутніх учителів з культурою, мистецтвом, релігією, традиціями, побутом національних меншин України, формування готовності до роботи в умовах поліетнічного освітнього середовища.

Виділимо основні **завдання** навчальної дисципліни: поглибити знання студентів про поліетнічне освітнє середовище; ознайомити з концептуальними засадами полікультурної освіти; розширити знання про особливості виховання в сім'ях різного етнічного складу; сформувати уявлення про міжкультурні комунікації, етнічну картину світу, культуру, сутність етнічних конфліктів та шляхів їх подолання.

Зазначимо, що зміст навчальної дисципліни спрямований на вирішення проблем, які були порушені під час констатувального експерименту: вплив особливостей сімей національних меншин на процес навчання та виховання учнів; розроблення форм і методів взаємодії школи з батьками учнів національних меншин, у т. ч. використовуючи позитивний зарубіжний досвід; подолання нетолерантного ставлення певної кількості учнів до представників низки національних меншин (ромів, арабів, азербайджанців, туркменів та ін.) через наявність сталих негативних стереотипів про зазначені меншини.

Орієнтиром для розроблення зазначеної навчальної дисципліни є результати дослідження Т. Коваль [6], яка говорить про значущість для сучасного вчителя знань про етносоціальне та етнокультурне розмаїття України, регіону; основні причини розміщення різних народів на території держави, регіону; етнічний склад населення, про рівнозначність, рівноправність різних етнічних груп тощо. Дійсно, отримавши такі знання, учитель може враховувати специфіку кожного етносу, ефективно співпрацювати з представниками різних етнічних груп тощо.

Програма дисципліни розрахована на 90 годин, з яких: лекції – 14 годин, практичні заняття – 14 годин, модульні контрольні роботи – 4 години, самостійна робота – 58 годин.

Діагностико-оцінний блок технології передбачає здійснення рефлексії через включення майбутніх учителів в аналітико-оцінну, пошуково-практичну діяльність, що сприяє формуванню стійких уявлень про специфіку роботи в багатонаціональному освітньому середовищі, її основні проблеми та недоліки з позиції суб'єктів та об'єктів освітнього процесу, пріоритети розвитку поліетнічного освітнього процесу в Україні.

Рефлексія впливає на внутрішні стимули розвитку потреби майбутнього учителя до самоосвіти, пов'язана з усвідомленням себе в цій позиції та оцінкою ефективності своєї діяльності.

Передбачено також діагностику та самодіагностику. Отримані поточні результати дають можливість здійснювати корегуючі дії в контексті завдань нашого дослідження.

Результатом реалізації технології є сформованість мотиваційного, когнітивного, операційного, рефлексивного та творчого складників готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин.

Висновки та пропозиції.

1. Розроблено технологію формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин як взаємопов'язану сукупність форм, методів, засобів і ресурсів освітнього процесу, об'єднаних метою функціонування та єдністю реалізації, що спрямовані на формування готовності майбутніх учителів до роботи в умовах поліетнічного освітнього середовища. Зазначену технологію подано у вигляді блоків: цільового, теоретико-методологічного, організаційно-змістового та діагностико-результативного.

2. Розроблення технології здійснено, враховуючи низку методологічних підходів (системний,

особистісно зорієнтований, компетентнісний, гуманістичний, діяльнісний, культурологічний), принципів (гуманізації, гуманітаризації, науковості, доступності і посильності, безперервності, інтегративності, наступності та перспективності, практичної спрямованості, наочності, інтеграції навчальної та науково-дослідної діяльності студентів, культурологічно-пов'язаного навчання, світоглядного взаєморозуміння, діалогічної взаємодії викладачів і студентів).

3. Вивчення особливостей реалізації поліетнічного освітнього процесу дозволило здійснити розробку змістового компонента педагогічної технології. Оновлено зміст навчальних дисциплін: «Історія України», «Етнопедагогіка», «Вікова та педагогічна психологія», «Релігієзнавство», «Історія педагогіки», «Педагогічні технології», «Культурологія» у контексті вивчення знань народної педагогіки, у т. ч. художньо-літературних творів, краєзнавчого історичного матеріалу, окремих традицій, звичаїв тощо. Подано діяльність університетських Центрів розвитку компетентностей, що спрямована на підвищення якості професійної підготовки на основі компетентнісного підходу, навчання заснованого на практичній діяльності та дослідженнях.

Розроблено дисципліну за вибором: «Поліетнічний освітній простір», метою якої є ознайомлення майбутніх учителів з культурою, мистецтвом, релігією, традиціями, побутом національних меншин України, формування готовності до роботи в умовах поліетнічного освітнього середовища.

Загалом, наукове обґрунтування та змістова характеристика розробленої технології дозволили перейти до експериментального етапу дослідження.

Список літератури:

1. Волкова Н. П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах : монографія / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнопольський. – Дніпропетровськ : Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. – 228 с.
2. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак / С. О. Сисоєва // Педагогічний процес: теорія та практика. – 2006. – № 2. – С. 127 – 131.
3. Український тлумачний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://language.br.com.ua/>.
4. Дерєка Т. Г. Неперервна професійна підготовка фахівців фізичного виховання: акмеологічні засади: [монографія] / Т. Г. Дерєка; за ред. С. О. Сисоєвої. – Київ : Видавництво ВП «Едельвейс», 2016. – 528 с.
5. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.
6. Коваль Т. В. Формування готовності майбутніх учителів школи першого ступеня до роботи з батьками в поліетнічному середовищі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. В. Коваль ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2015. – 21 с.

Mishchenko O. A.*Teacher of the Department of Special, Inclusive and Health-Saving Education,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University***Мищенко О. А.***викладач кафедри спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди*

**PECULIARITIES OF THE LECTURING SKILL IDEA DEVELOPMENT OF HIGHER
EDUCATIONAL INSTITUTIONS TEACHERS IN THE NATIONAL PEDAGOGIC THOUGHT (THE
END OF XIX – THE BEGINNING OF XX CENTURY)
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІДЕЇ ЛЕКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ (КІНЕЦЬ XIX –
ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)**

Lead: We characterized the peculiarities of the lecturing skill idea development of higher educational institutions teachers in the national pedagogic thought (the end of XIX – the beginning of XX century). The meaning of lectures as the main form and an important method in the University education is disclosed based on the analysis of the journalistic work of the best representatives of the researched period native pedagogics. We specified the lecturing skill components and elucidated the ways of its improvement, presented by the national pedagogic thought of the end of XIX – the beginning of XX century.

Keywords: *lecture, lecturing skill, teaching activity, higher educational institutions at the end of XIX – the beginning of XX century, national pedagogic thought.*

Анотація: Схарактеризовано особливості розвитку ідеї лекторської майстерності викладачів вищих навчальних закладів у педагогічній думці кінця XIX – початку XX століття. На підставі аналізу публіцистичного доробку кращих представників вітчизняної педагогіки досліджуваного періоду розкрито значення лекцій як провідної форми й важливого методу в університетській освіті. Визначено складники лекторської майстерності та висвітлено представлені вітчизняною педагогічною думкою кінця XIX – початку XX століття шляхи її удосконалення.

Ключові слова: *лекція, лекторська майстерність, викладацька діяльність, вищі навчальні заклади кінця XIX – початку XX століття, вітчизняна педагогічна думка.*

Постановка проблеми. Створення транскордонного світового науково-освітнього співтовариства вимагає від закладів вищої освіти якісної підготовки прогресивно адаптованих викладацьких кадрів, здатних до творчої праці й професійного розвитку. Вміння викладача творче переосмислити і науково-точно подати матеріал найширше розкривається у форматі лекції як «головній інформаційній магістралі у навчальному процесі вищої школи» [1, с. 3]. Зарубіжні діячі різних періодів (H.L. Miller, R. Allain, M. Crossley et al.) та сучасні вітчизняні діячі вищої школи (К. Амосова, Л. Кайдалова та інші) неоднозначно висловлювалися щодо важливості лекції в навчальному процесі. Дане питання залишається гострим і тепер. Пошуки нових шляхів його наукового розв'язання можливі у площині вивчення й переосмислення історико-педагогічного досвіду минулого щодо різноаспектних питань лекторської майстерності. Цікавим для діалогу з сучасністю є освітньо-виховний досвід педагогічної думки кінця XIX – початку XX століття, коли суспільний розвиток країни ґрунтувався на ідеях національно-культурного відродження, відбувалися реформаційні зміни, йшов активний пошук моделі освіти й виховання, здатної забезпечити вимоги суспільства до формування особистості і визначити оптимальні шляхи її підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Установлено, що дане питання побічно висвітлювалося у дослідженнях, предметом аналізу яких були

становлення та розвиток вищих навчальних закладів в Україні у різні історичні періоди (Мартиненко О. [2], Зеленська Л. [3], Микитюк О. [4], Посохов С. [5], Сухомлинська О. [6]); організація університетської освіти й лекційної системи у другій половині XIX – на початку XX століття (Василейський С. [7], Осова О. [8]); творча спадщина видатних професорів-науковців вищих навчальних закладів зазначеного періоду на території сучасної України (Кін О. [9], Микитюк В. [10], Мартиненко І. [11]).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Необхідним є аналіз поглядів представників наукового авангарду на лекційну систему як на домінуючий метод викладання, а також загострення полеміки на шпальтах публіцистичних видань кінця XIX – початку XX століття щодо місця, суті лекторської майстерності викладачів вищих навчальних закладів. Також вимагають наукового узагальнення представлені вітчизняною педагогічною думкою зазначеного періоду шляхи удосконалення лекторської майстерності.

Мета статті – схарактеризувати особливості розвитку ідеї лекторської майстерності викладачів вищих навчальних закладів у вітчизняній педагогічній думці кінця XIX – початку XX століття.

Викладення основного матеріалу. Вивчення поглядів на лекторську майстерність викладачів вищих навчальних закладів пов'язано з визначенням сутності й складників цього феномена. Науковці і

громадські діячі досліджуваного періоду розглядали його у взаємозалежності із проблемою значущості системного лекційного викладання, пропонували не обмежувати коло дослідження російськими університетами, а закликали залучати багаторічний досвід іноземних закладів вищої освіти: «чим рясніші й різноманітніші факти, чим різкіші контрасти, в тому числі випадки успіху лекцій, яка доходить до точки «кипіння» аудиторії, до найбільшого ентузіазму і насаги, до духовного потрясіння і переродження людей, ми включимо в свій кругозір – тим міцніше висновки, тим краще пізнання можливого значення і успіху лекцій...» [12, с. 116-117].

Проблеми якості навчального процесу й лекторської майстерності викладачів вищої школи науково-педагогічний авангард зазначеного періоду розглядав у *взаємозв'язку із поняттям та головними завданнями «університетської освіти»*. П. Покровський визначав «вищу освіту» як «освіту критичну», у якій «елемент навчання низці відомостей» слід підпорядкувати власному добуванню істини – «не навчально-догматичне викладання раціональних знань й їх випровадження, але їх науково-критичне добування» [13, с. 180].

Проф. П. Казанський мав аналогічну думку, вважаючи, що «початком занять в університеті має бути засвоєння студентами наукових істин й практичних знань» шляхом самостійного їх пошуку та формування власних суджень: «лише ті знання, які ми вишукуємо і свідомо засвоюємо, здатні дійсно збагатити нашу пам'ять, розширити розум й надати здатність до дії» [14, с. 14].

Серед основних завдань університетів граф О. Мусін-Пушкін виділяв привчання «підготовлених молодих людей науково мислити, переслідувати суто наукові цілі, рухати науку вперед» [15, с. 7].

Значущість і якість систематичних лекційних курсів науковці досліджуваного періоду пов'язували також із мірою доцільності лекційної системи в існуючому вигляді та *співвідношенням обсягу лекцій і практичних занять у системі університетського викладання*. Жвава полеміка із зазначеного питання, розгорнута у вітчизняних публіцистичних виданнях у 60–70-ті роки XIX століття, до кінця XIX – початку XX століття набула різкого загострення, поділивши дописувачів за полярністю поглядів [16, с. 128-145].

Серед **супротивників лекційної системи** були В. Вяземський, П. Казанський, О. Пиленко, П. Покровський та інші.

Джерела свідчать, що В. Вяземський надавав перевагу практичним заняттям й пропонував замінити лекції співбесідами з професорами. Він критикував тогочасне тяжіння вітчизняної вищої школи до іноземних зразків з притаманною для них «кропіткою й педантичною дріб'язковістю», яка «суперечить слов'янській натурі, котра вимагає широкої і ясної думки» [17, с. 9]. На його переконання, «єдиною можливістю придбання знань» стала б заміна лекцій «керуванням практичними роботами і роз'ясненням сумнівів учнів» [17, с. 8]. Дослідник вважав необхідним створення бібліотек з

якісними перекладами кращих друкованих видань (переважно американських і англійських), стверджував, що: «хороший добір книг дає можливість черпати відомості з першоджерел ... читаючи одночасно декілька книг, можна отримати висвітлення питання з різних боків і в викладенні різних осіб: це робить більш ймовірним, що хоча б один з викладів потрапить у співзвучність із ходом мислення студента, а предмет буде міцно засвоєно» [17, с. 8].

О. Пиленко – прихильник скорочення числа лекційних годин – вважав, що хороші підручники замінюють «пасивні лекції». Бажано, щоб «...пасивні лекції були присвячені тільки тим питанням, які за самою своєю суттю здатні вищою мірою зацікавлювати слухачів» [12, с. 112-113]. Оскільки подібних питань в кожній науці мало, увесь звільнений час О. Пиленко пропонував присвятити активним заняттям студентів.

Уважно стежив за дискусією й професор Новоросійського університету П. Казанський – противник систематичних лекційних курсів: «спробуйте сказати, що читання лекцій умертвляє всяку серйозну роботу, а широкое поширення диктування лекцій настільки ж сприяє розвитку розумових лінощів, як і іспити, – і ви одразу будете звинувачені в непристойній лайці» [14, с. 13]. Головний аргумент П. Казанського проти лекцій – їх загальний, без урахування індивідуальних особливостей студентів, підхід, який «унеможливорює продумування та засвоєння нових відомостей», оскільки «потребує від кожного однакової швидкості міркування, однакової невтомності, словом, однакових здібностей» [14, с. 16]. Успішність міркування та запам'ятовування вбачав у зупинках у потоці вражень, до того ж різної тривалості для різних слухачів, задля «органічного співставлення та приєднання щойно набутих даних із існуючими знаннями». П. Казанський наголошував, що у пам'яті учня залишаться лише ті відомості, які справили на нього особливо сильне враження». Наголошував П. Казанський й на складнощах, пов'язаних із високою науковістю лекцій, які потребують для свого засвоєння «більшого мислення, й тим менше дають слухачам» [14, с. 16].

Установлено, що лекції П. Казанський пропонував залишати в наступних випадках: на початку курсу, коли «є потреба зацікавити слухачів новим предметом»; в середині курсу, коли «з'явиться будь-яке питання, усним викладом якого можна торкнутися уяви і серця» студентів. «Головне, що може при цьому мати на увазі викладач, – писав професор, – це – пробудити в слухачах любов до істини, прагнення до знання» [14, с. 27].

Допускаючи читання лекцій при неоднорідності слухачів там, «де в аудиторію може увійти кожен, хто буде проходити повз», П. Казанський радив «запропонувати тільки початкове зв'язне викладення якогось цікавого питання» [14, с. 27-28]. Лекції можливі, за словами П. Казанського, в науках «описових і історичних, ... засвоєння яких є справою більше уяви, ніж роздумів»; або в читаннях, які «супроводжують дослід, демонстрації та

різні вправи учнів», на які безумовно переноситься «центр тяжіння таких лекцій» [14, с. 28].

П. Казанський вважав, що читання лекцій: а) «не повинно бути зовсім припинено, воно повинно бути тільки істотно скорочено, видозмінено і доповнено іншими прийомами викладання»; б) «зовсім не повинно бути знищено, але лише введено в розумні межі, ... бути не головним, а другим порядком прийомом університетських занять»; в) «допустимо тоді, коли завданням професора є початкове, поверхнєве ознайомлення слухачів з будь-яким питанням, чи предметом, коли не йдеться про необхідність його серйозного вивчення» [14, с. 28-29].

Джерела свідчать, що неабиякий резонанс викликала пропозиція П. Казанського замінити лекції вивченням уроків за підручником та «співбесідами за його прочитаними частинами» [12, с. 45]. П. Казанський допускав фрагментарне проведення лекційних занять, при цьому лекторська майстерність мала полягати в умінні «зробити загальну характеристику свого предмета», «розкрити внутрішній дух, основні засади та його головний зміст»; вимовлятися лекції мали «з захопленням», «справляти виховне враження, яке буде спонукати до праці і до істини» [12, с. 126].

Проведений науковий пошук дозволяє серед прихильників лекційної системи назвати О. Бригнера, П. Карасевича, В. Лексиса, Л. Петражицького, О. Мусін-Пушкіна, які категорично не погоджувалися із запропонованою професором П. Казанським системою університетського викладання. Так, Л. Петражицький стверджував, що проф. Казанський, критикуючи лекційну систему, пропонує замість неї «систему скороченого і зосередженого» вдовбування змісту підручників [13, с. 184].

До цієї оцінки приєднувався й прихильник модернізації лекційної системи П. Покровський, який наголошував, що система проф. Казанського «не відповідає цілям і задачам університету» [13, с. 183]. Він вказував на недоцільність втрати часу на студіювання підручників, яке унеможлиблювало «самостійну, вдумливу і критичну роботу». [13, с. 183]. Дописувач погоджувався з проф. Л. Петражицьким, який вважав, що «для нормального розвитку розуму і засвоєння знань важливо, щоб різного роду враження і матеріали ... вступали в асоціації зчеплення і зрощення з іншими категоріями відомостей. В іншому випадку вони не пускають міцного коріння в інтелекті і можуть дуже скоро випаруватися». Схему навчання П. Казанського П. Покровський назвав нелогічною, оскільки «існують предмети, які вимагають повторного їх вивчення, навіть якщо вивчення відбувається за підручниками» [13, с. 183].

За визначенням П. Покровського, система П. Казанського перетворила б університет в «згущену гімназію»; студентів – в учнів, мотивованих лише вічною примарою близького іспиту; професорів, через руки яких пройдуть в рік, за планом проф. Казанського, від 8 до 20 груп учнів (одна за одною), – у фахівців з «натаскування» до іспитів [13, с. 183-184].

Категорично заперечуючи сприяння «сучасної постановки університетської справи виробленню науково-критичного світогляду» [13, с. 170], П. Покровський шукав досконалу систему її організації. Аналізуючи відвідуваність лекцій у свої студентські роки, молодий здобувач професорського звання виділяв: а) старанне відвідування більшістю студентів та енергійне плескання професорам спочатку (у вересні); б) поступове зменшення слухачів, аудиторії збирали вже менше половини слухачів (до Різдва), а оплески, «якось самі собою зійшли нанівець, вийшли з моди»; в) продовження процесу зменшення слухачів – «на другому курсі лекції відвідувало, в середньому, не більше однієї десятої студентів» [13, с. 170]. П. Покровський звинувачував професорів «в недбалій підготовці до лекцій», у «невмінні зацікавити, при найдобриших намірах». Цікавим для нашого дослідження є припущення Покровського про відсутність прямої залежності між ораторськими здібностями й якістю лекцій: «дуже часто навчальна сила не поєднується в людині з даром слова і навпаки – порожній, нетямущий професор часто буває чудовим лектором і збирає повні аудиторії» [13, с. 184]. Висновок дописувача: «лекційна система в теперішньому вигляді взагалі не може зрівнятися з самостійним вивченням курсу за кількома хорошим посібникам».

Запоруку вдалої лекції П. Покровський вбачав у наявності стрункого плану, аргументуючи неможливістю професорів «сходячи в урочні години на кафедру» уникнути провалу читання й «плутанини у думках». Слухання лекцій для студентів він розумів «чужою творчістю, іншою думкою, що сприймається ззовні» [13, с. 180]. Для здійснення «наближення до науки» в університетах необхідна «самостійна, активна наукова робота студентів, необхідний живий, енергійний контроль з боку досвідчених осіб за цією роботою, необхідно також зіткнення поглядів, жива суперечка, година якої, при розумному керівництві, може іноді принести дуже багато для розробки і з'ясування поставленого питання». Саме у «розумному керівництві зіткненнями юних умів» Покровський й вбачав успіх викладання, «маючи на меті не іспит і не майбутню службову діяльність студентів, а їх наукове вдосконалення – виховання духовної самодіяльності, інтересу до науки, критичного наукового аналізу» [13, с. 186-187].

Отже, запропоновані П. Покровським зміни не заперечували лекції повністю, автор протестував лише проти переважаючого їх значення, проти «загальних, систематичних курсів, які настільки легко можна замінити підручниками».

Стаття П. Покровського була проаналізована М. Карєєвим у роботі «Питання про лекційну систему у вищій школі». Вбачаючи у авторі «вчорашнього студента, який лише готується до професорського звання, з повною недовірою до існуючої системи», проф. М. Карєєв підкреслював значення усіх методів отримання знань: «посібники-посібниками, лекції-лекціями, одні з іншими не мають конкурувати» [18, с. 342-343].

Сам Покровський допускав лекції у випадках, наприклад, викладу новинок у науці; «невеликого приватного курсу за улюбленим і особливо розробленим лектором питанням». Тільки тоді, на думку П. Покровського, університети у багато разів легше впоралися б із роллю «світочів науки», а «професори не були б самотніми представниками наукової роботи» [13, с. 190-191]. Зазначену тезу М. Карєєв коментував як безумовно позитивну, проте вважав, що подібні приватні курси будуть прийнятними лише «для небагатих, здатних спеціально зацікавитись й вже підготовлених загальним курсом» [18, с. 344].

Не погоджувався з пропозиціями П. Покровського щодо скасування лекційної системи або «зведення її до скромніших розмірів» редактор журналу «Вісник Європи»: «якщо далеко не всі професори є видатними лекторами, то ж не всі також можуть стати видатними керівниками практичних занять». Проводячи паралель із парламентським ораторами, К. А. виділяв у професорському середовищі два однаково цінних типи, які доповнюють один одного: «сильний бік одних полягає в безпосередній дії на слухачів, сильний бік інших – уміння направляти самостійну роботу» [13, с. 192]. Причина слабого відвідування лекцій, на думку К.А., – «не існуюча в них самих неможливість порушити і підтримати інтерес до них, а випадкові, тимчасові обставини. Важко очікувати повних аудиторій, коли в студентській масі інтерес до подій дня, під впливом ненормальних політичних умов, переважає над інтересом до науки». «Лекції, гідні свого призначення, – підкреслював редактор журналу, – подаються не повторенням підручника: вони містять в собі багато такого, що дізнатися з інших джерел вельми не легко» [13, с. 193-194].

Не погоджувався з позицією П. Покровського щодо лекційної системи в університетському викладанні й граф О. Мусін-Пушкін. У статті «До питання про університетське викладання» він наголосив: «Якщо скасувати лекційну систему, як припускає автор, то без жодного збитку можна було б звернути університетські аудиторії в екзаменаційні камери, а лекторів – в присяжних екзаменаторів» [15, с. 1]. Науковець також категорично не погоджувався із системою викладання, яка була запропонована П. Казанським, вважаючи, що вузько-утилітарний елемент в університетській освіті «абсолютно спотворює основне завдання університету як храму науки» [15, с. 8]. Обґрунтовуючи власну позицію щодо удосконалення системи викладання в університетах, О. Мусін-Пушкін наголошував, що «не можна дивитися на лекційну систему як на єдину самодостатню в університетському викладанні» [15, с. 4]. За його баченням, лекційна система в цілому ряді інших систем передачі змісту університетського курсу не позбавлена важливого, істотного значення, проте за умови активної позиції студента в ній, а сама лекція має виступати зв'язним викладанням цілого відділу курсу, заздалегідь розробленого студентом.

Наголосимо, що користь від лекційної системи О. Мусін-Пушкін вбачав виключно в зв'язку з

семінарськими заняттями та декларував завдання лекції в залежності від її місця у навчальному курсі: 1) практичні заняття передують лекції – остання має на меті об'єднати їх, сформулювати відповідні висновки, підсумувати їх і представити в стрункому цілому, – зацікавити студентів цілим, закінченим відділом курсу, що вкрай важливо для студента, який вивчає наукову дисципліну; 2) практичні заняття йдуть слідом за прочитанням лекції – відзначити і вказати ті наукові джерела, ту наукову літературу, вивчаючи яку студент може проникнути в найглибшу суть даного питання, навчитися розчленовувати питання на його складові частини. «І в тому і в іншому випадку лекція, прочитана професором, буде це загальний курс або спеціальний, беручи до уваги перевагу живої мови перед читанням, хоча б прекрасного підручника, є істотним і необхідним доповненням до вивчення студентом тієї чи іншої наукової дисципліни» [15, с. 5].

Грунтовний захист лекцій, як вказував П. Казанський, знаходимо і у професора П. Карасевича. Панівні прийоми викладання складають, на його думку, «найбільш придатну форму, в якій зручніше і легше вчити і вчитися юриспруденції», «головна і істотна умова, при якій може відбуватися успішне вивчення науки права». У статті «О форме университетского преподавания науки права» він навів ряд доводів захисту лекцій: вони «здатні не тільки замінити цілий ряд підручників, керівництв і будь-яких інших посібників, а й дають багато, чого в книгах учень не знайде»; за своєю усною формою «скоріше здатні пробудити в слухачах увагу, підтримувати і плекати її», «... сильніше і жвавіше закарбовуються в нашої пам'яті». «Живе слово, сказане професором під впливом якщо не захоплення, то прагнення до істини, любові до свого предмету, глибоко западає в душу слухача, хвилює її, нашоухує на нові думки» [14, с. 23].

Таким чином, лекторська майстерність викладача вищої школи, на думку П. Карасевича, полягала в умінні *сконцентрувати* в лекції «все краще й науково-значуще з наукової і навчальної літератури»; *викласти* «всі нові результати науки, все здобуте власним мисленням професора, його власними дослідженнями і відкриттями»; *за допомогою живого слова* «звернути особливу увагу слухача на ті чи інші положення, які при читанні книги могли б залишитися непоміченими, наголосом голосу надати значення тим чи іншим словам, що виражають рельєфно цю ідею» [14, с. 23].

На захист лекцій виступив і проф. А. Брикнер, який вважав їх головною метою не «залучення студентів університетів до наукових занять, слуханням лекцій як таких та заучуванням «записок», проте заняття самою наукою, в яку саме лекції повинні служити засобом введення». «Лекції повинні мати предметом викладу зображення науки як певного цілого, її завдань, основних засад, її ставлення до інших наук і до життя», вважав і проф. В. Лексис [14, с. 23-24].

У переліку прихильників лекційної системи викладання, як вже зазначалося, був професор Л. Петражицький, який вважав, що «секрет успіху

університетського викладання, тобто лекцій, не в скороченні їх числа і аж ніяк не в зведенні їх до деяких найбільш «цікавих» проблем; і поготів не в зведенні до проблем методологічного характеру». «Лекція є мисленням уголос», – писав Л.І. Петражицький. Науковець, погоджуючись із К. Вангеровим, висловлював «рішучий протест» проти фрагментарного читання лекцій. «Не вибрані частини і матерії, а «вся система науки, як єдине ціле, в органічному зв'язку, повинна бути представлена слухачам». Суттєве значення він надавав ретельній розробці матеріалів лекції, в чому «і полягала головна перевага і головна сила і краса ... лекцій», а отже й лекційної майстерності професорів [12, с. 125].

Видатні і особливо «блискучі» університетські лекції, на думку Л. Петражицького, рухаються в досить високих сферах науки, таких високих, як високо піднімається думка даного талановитого вченого; «наукові лекції (а не педагогічно-елементарне розжовування уроку для введення) здатні викликати і викликають наукове натхнення і ентузіазм». Л. Петражицький дав ряд рекомендацій, спрямованих на підвищення якості лекційної системи: 1) професор повинен не тільки сам не виголошувати ідеї, що наука зводиться до вивчення «розміченого» підручника, але всіма силами перешкоджати виникненню такої асоціації. «Немає нічого небезпечнішого і злочиннішого, як приниження і компрометування гідності університетської кафедри. У такій подвійності немає нічого шкідливого в галузі вищого викладання, навіть є деякі переваги – менше догматизму, більше матеріалу для порівняння і критичного ставлення» [12, с. 132]; 2) нормальна, відповідна природі вченої установи – університету – рушійна психічна сила лекції (необхідна для успіху її) – є психіка не педагога, а вченого, якого надихають його наукові переконання, те, що він вважає істиною, особливо те, що він вперше знайшов як істину. Він виступає в аудиторії не в якості граєсептор'а (наставника), а в якості professor'а (сповідує публічно і проповідує свої наукові переконання) [12, с. 187]; 3) лекція відображає емоційну підкладку істинно наукового духовного життя і веде до того, що слухачі істинного вченого, у міру його «інтересу» (тобто помірних емоцій) або наснаги та ентузіазму (сильних і дуже напружених емоцій), переживають паралельні вібрації наукового почуття. Отже, «наукові ras і складніші рухи виробляються з почуттям, точніше: емоційна підкладка і сила руху думки тут «живіша», інтенсивніша, ніж, наприклад, при читанні книги». Показово, що жвавість лекції та рівень її емоційного забарвлення впливають на інтенсивність відбитків її процесу. «А розумові процеси, пророблені з ентузіазмом і науковим захопленням разом з талановитим професором, – щось зовсім непорівнянне і незмірне з блідими слідами книжкового читання» [12, с. 187].

Л. Петражицький писав, що якість лекцій, їх майстерність наочно відображаються в поведінці студентів після них. Спостерігаючи за виразом обличчя, поставою слухачів після натхненної лекції,

автор бачив «різницю у мімічних проявах, малослівність, зосередженість, занурення у роздуми», не притаманні посереднім і нудним лекціям: «це вони продовжують «споглядати» лекцію, так само, як слухачі натхненного концерту продовжують слухання місць, що найбільше їх вразили... Цей психічний стан в подальшому змінюється іншим: потребою поговорити про різні положення і частини лекції з колегами. Утворюються пари або купки і йде жвава розмова, деякі сильно жестикулюють. І тепер їх ще переслідує лекція, але вже в якості відновлення нормального перебігу суб'єктивного життя, «звільнення від гіпнозу». Якщо при виході з аудиторії переважають різні буденні розмови, то це ознака, що лекція була не з «блискучих» [12, с. 247].

Якість викладання у вищих навчальних закладах досліджуваного періоду в цілому й лекційної майстерності викладачів зокрема вітчизняні педагоги пов'язували **зі свободою викладання й наукової діяльності викладацького складу**: «незалежність професора як викладача – необхідна умова для підняття рівня університетського викладання, для наближення професорських лекцій до ідеалу, при якому вони перетворюються на різновид наукової творчості», зазначав у статті «До свободи наукового викладання» Ф. Батюшков [19, с. 38].

Науковці й викладачі, які безпосередньо працювали у вищій школі досліджуваного періоду, у своїх публікаціях неодноразово порушували питання щодо доступності **свободи обирання та відвідування студентами аудиторних занять**. Так, М. Гиляров-Платонов піддав критиці характерне для університетів того часу надмірне захоплення дисципліною. Характеризуючи стан вищої школи на початку ХХ століття, він зауважував, що було ймовірним навіть закриття цілого курсу через зниження відвідуваності лекцій й реакції ради університету: «якщо студенти будуть наполягати на своєму» [20, с. 36]. У пошуках шляхів вирішення проблеми університет, як зазначав дописувач, «вважав за краще діяти дисципліною і вимагати тільки дисципліни. Йому потрібно, щоб студенти ходили на лекції, хоча б вони не слухали. Стало бути, йому потрібно тільки пристойність, один зовнішній вигляд слухання і викладання, і для порядку цієї благовидності він готовий позбавити себе дійсних слухачів. Він вдається до дисципліни, усвідомлюючи, що в його розпорядженні немає інших засобів діяти». На думку дописувача, «університет сповідує своє моральне безсилля; кається, що до нього немає поваги, що він не сподівається побачити її від власних слухачів і впевнений, що не побачить» [20, с. 36].

У контексті пошуків шляхів удосконалення вищої освіти в цілому, презентації власних систем й обґрунтування їх переваг, науковці досліджуваного періоду побічно торкалися й проблеми визначення суті й змісту понять лекторських здібностей, «емоційного забарвлення» лекцій тощо.

«Обдаровані й талановиті лектори, європейські науковці, популярні серед університетських професорів», стали предметом аналізу О. Мусіна-

Пушкіна, який констатував факт малочисельності таких професорів в кожному університеті. Проте «лекції таких викладачів назавжди залишаються пам'ятними для студентів та привертають в його аудиторії натовп слухачів, на яких впливає сама особистість лектора, його красномовство та наукова слава». На переконання дописувача, навіть лише перебування студента у «пройнятій наукою атмосфері професора» надає суттєвої користі, пробуждає «науковий інтерес» [15, с. 5].

Вважаючи «керівництво заняттями головною справою університетського викладання», Ф. Батюшков, на противагу тезі О. Мусін-Пушкіна, не вважав відсутність зовнішніх лекторських здібностей перешкодою для того, щоб бути «не тільки великим ученим, а й прекрасним керівником занять» [19, с. 38]. Вирішуючи питання наявності та значущості лекторських якостей і здібностей у викладачів вищих навчальних закладів, дослідник побічно порушував *проблему зовнішньої форми виголошення змісту наукової дисципліни – красномовність, диктування*. Зауважимо, що, обґрунтовуючи власну позицію з цього питання, Ф. Батюшков звертався до досвіду німецьких та французьких викладачів та студентів. Розглядаючи «практичні міркування, про буцімто легше засвоєння живого слова, аніж читання книги, як міркування педагога середньої школи», автор наголошував на «бажанні самостійності підготовленої молоді, яка приходить до університету» [19, с. 38-39].

Отже, на переконання Ф. Батюшкова, красномовство буде застосовуватися там, де потрібно впливати на психіку аудиторії, викликати підйом почуттів, переконувати, проповідувати, аргументувати в диспутах, в тому або іншому сенсі впливати – на почуття і волю якості слухачів (суди, мітинги тощо). Зовсім інші вимоги повинні бути пред'явлені до професора і до ідеалу «різновиду наукової творчості» [19, с. 39-40].

Установлено, що категорично не був згоден з ототожненням університетської лекції з «твором ораторського мистецтва», а професора – з «оратором» Л. Петражицький. У статті «Університет і наука. Досвід теорії і техніки університетської справи і наукової самоосвіти» він стверджував, що «не бачить завдання лекції в тому, щоб вона «діяла на уяву», давала «яскраві образи». «На слухачів лекція професора, який щиро захоплюється течією ідей, діє зовсім не в комічному напрямку. Емоції при живому їх вираженні – заразливі, заразливо діють на слухачів престиж університету, кафедри, наукове ім'я професора» [12, с. 188].

Припускаючи вплив деяких лекцій, особливо стосовно етичних проблем, які діють безпосередньо на моральні почуття та етичний світогляд, Л. Петражицький відмічав, що це відбувається «не шляхом чисто інтелектуального сприйняття відомих формул і суджень, а шляхом емоційного процесу, через який й відбувається безпосереднє залучення до моральних почуттів, їх підйому і сили» [12, с. 222].

Активну участь в обговоренні ролі «живого слова» приймав і П. Казанський, який запорукою

«самого живого слова» вважав його відповідність «запиту учня на дану хвилину», коли слово б «відповідало на його визначені питання, було сказано серед життєвої обстановки». Живим словом є скоріше розмова, ніж ораторська промова. «Читання ж лекцій з року в рік і день у день живим словом назвати абсолютно не можна. Це – слово мертво» [14, с. 25].

Підтвердженням якості змісту лекцій вважалося його оприлюднення. Аналізуючи лекційну майстерність викладачів вищих шкіл, дописувачі опосередковано розглядали проблему **літографування лекцій**. Зазначимо, що існуюча заборона літографувати лекції, на думку Н. Гилярова-Платонова, була мірою, що «може дозволяти викладачам вести справу спустивши рукави». «Поки професорське слово залишається в рукописних зошитах студентів, лектор може не приймати на себе моральну відповідальність за наукову гідність своїх читань». Особистий дозвіл та нагляд професорів за відтворенням їх лекцій докорінно змінювали справу, тому, на думку М. Гилярова-Платонова «літографування має прямо стати справою обов'язковою, як перша умова нормально поставленої педагогічної справи: якщо є викладання, має бути і керівництво або якісь посібники для учнів» [20, с. 147].

Висновки та пропозиції. Дослідження показало, що розвиток ідеї лекторської майстерності виразився у постановці і спробах вирішення наступних питань: 1) доцільність використання наукового методу або групи методів задля об'єктивного з'ясування значущості системного лекційного викладання; 2) взаємозв'язок лекторської майстерності з головними завданнями «університетської освіти»; 3) місце й значення лекційної системи в університетському викладанні (за існування лекційної системи висловились О. Бригнер, П. Карасевич, В. Лексиса, Л. Петражицький та інші; проти – В. Вяземський; за скорочення – О. Пиленко, П. Покровський; за реформування – П. Казанський; за її модернізацію – О. Мусін-Пушкін); 4) наявність свободи викладання та наукової діяльності викладацького складу; 5) доступність свободи обиравання та відвідування студентами аудиторних занять; 6) літографування лекцій.

До складників лекторської майстерності відносили: зменшення догматизму та створення підґрунтя для самостійного науково-критичного добування істини студентами; врахування психічних рушійних сил учасників лекції; відходження від іноземних зразків (широкі ясні думки, притаманні слов'янській натурі); зіткнення поглядів, жива суперечка; збудження інтересу «живим словом»; оприлюднення лекційних курсів тощо.

Серед шляхів удосконалення лекторської майстерності презентованих вітчизняною педагогічною думкою зазначеного періоду наступні: 1) ретельний відбір, аналіз та узагальнення матеріалу (концентрація значущих наукових даних з літератури та викладання власних здобутків лектора); 2)

чітка структурованість предмету: загальна характеристика, основні засади, зміст, практичне значення тощо; 3) манера викладу – ясність, точність, виваженість слів, легкість подання, рельєфність ідей, ілюстрація прикладами; 4) емоційне забарвлення – вимовляти із захопленням, вміти зацікавити, залишити матеріал у пам'яті, справляти виховне враження, спонукати до праці; 5) психологічні – розкриття внутрішнього духу предмета, керування увагою слухачів, розвиток власної психіки не педагога, а вченого, який сповідує публічно.

Список літератури:

1. Мачинська Н.І. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник / Н.І. Мачинська, С.С. Стельмах. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. – 180 с.
2. Мартиненко О.М. Організація науково-дослідної роботи викладачів вищих навчальних закладів у Україні (XIX ст.) : автореф. дис...канд. пед. наук / О.М. Мартиненко. – Харків, 1999. – 17 с.
3. Зеленська Л.Д. Проблема формування професійно-педагогічної компетентності вчених вищих навчальних закладів Слобожанщини (кінець XIX - початок XX століття) : автореф. дис...канд. пед. наук / Л. Д. Зеленська. – Харків, 2006. – 26 с.
4. Микитюк О.М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект) / О.М. Микитюк. – Харків : Харківський пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, 2001. – 256 с.
5. Харківський університет XIX – початку XX століття у спогадах його професорів та вихованців: у 2 т. / [наук. ред. С. І. Посохов]. Харків: САГА, 2008. – 539 с.
6. Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.) : монографія / [авт.: Сухомлинська О. В., Дічек Н. П., Березівська Л. Д., Гупан Н. М., Бондар Л. С., Антоненко Н. Б., Філімонова Т. В., Антоненко М. Я., Куліш Т. І., Шевченко С. М.]. – К. : Пед. думка, 2013. – 620 с.
7. Василейский С.М. Лекционное преподавание в высшей школе. Краткий исторический очерк его, психолого-педагогические основы и общая методика / С. М. Василейский. – Горький: ГПИ им. М. Горького, 1959. – 271 с.
8. Осова О.О. Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах освіти на Слобожанщині, у другій половині XIX століття : автореф. дис...канд. пед. наук / О. О. Осова. – Харків, 2008. – 34 с.
9. Кін О.М. Проблеми навчання і виховання в педагогічній спадщині М. Сумцова : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.М. Кін. – Харків, 2001. – 19 с.
10. Микитюк В.О. Формування професійно-педагогічної майстерності викладачів вищих освітніх закладів Слобожанщини другої половини XIX – початку XX століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.О. Микитюк. – Харків, 2004. – 27 с.
11. Мартиненко І.І. Проблема національної освіти учнівської молоді у творчій спадщині діячів науки та культури Слобожанщини XIX століття: автореф. дис...канд. пед. наук / І.І. Мартиненко. – Харків, 2012. – 20 с.
12. Петражицкий Л. Университет и наука: опыт теории и техники университетского дела и научного самообразования: в 2-х т. / Л. Петражицкий. – СПб.: Тип. Ю. Н. Эрлих, 1907. – 639 с.
13. Покровский П. К вопросу об университетском преподавании / П. Покровский // Вестник Европы, август, 1913. – СПб. – С. 167–194.
14. Казанский П. К вопросу о преподавании на юридических факультетах / П. Казанский. – Одесса: Экономическая типография, 1901. – 80 с.
15. Мусин-Пушкин А.А. К вопросу об университетском преподавании / А.А. Мусин-Пушкин. – Петроград: Тип. Главного управления, 1913. – 14 с.
16. Mishchenko O.A. Features of the development of university lecture skills in the national pedagogical thought of the 60's and 70's, the XIX century / O.A. Mishchenko // Scientific journal – Innovative solutions in modern science. – 2018. – № 3 (22), May. – P. 128–145.
17. Вяземский В. О необходимых изменениях в методах преподавания / В. Вяземский // Известия Собрания инженеров путей сообщения. – 1915. – № 6. – С. 10.
18. Кареев Н.И. По вопросу лекционной системы в высшей школе / Н.И. Кареев // Вестник Европы. – 1913, октябрь. – СПб. – С. 339–346.
19. Батюшков Ф.Д. К свободе научного преподавания / Ф.Д. Батюшков // Мир Божий. – 1905, октябрь, к. 10, отд. II. – С. 32–40.
20. Гиляров-Платонов Н. Университетский вопрос / Н. Гиляров-Платонов // «Современные известия» 1868–1884 гг. – СПб.: Изд. К. П. Победоносцева, 1903. – 290 с.

Найниш Л.А.

*Доктор педагогических наук, профессор
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства
Кувшинова О.А.*

МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация: Рассмотрены проблемы моделирования в области педагогических наук. Ключевые слова: модель, педагогика, проблемы.

Модели используются для:

- проектирования продуктивной деятельности;
- подготовки учебного материала;
- выявления структуры какого-либо педагогического процесса;

- взаимодействия субъектов образования;
- оптимального распределения ресурсов;
- подготовки средств реализации педагогических процессов;
- установления соответствия между содержанием образования и содержания обучения;
- логического упорядочивания учебного материала;
- создания механизмов обратной связи.

Вот далеко не полный перечень областей использования моделей в педагогике. Все многообразие моделей классифицируют по различным основаниям. Самыми распространенными видами педагогических моделей считают следующие:

- научно-технические, которые создаются для исследования педагогических процессов;
- опытные модели – это копии исследуемого объекта;
- учебные модели – это обучающие программы, наглядные пособия, тренажеры;
- игровые модели – это разного рода игры, которые воссоздают различные ситуации для выявления возможной реакции со стороны исследуемого объекта;
- имитационные модели, воссоздающие реальность с различной степенью точности.

Слово «модель» прочно вошло в наш лексикон. Но до сих пор нет однозначного толкования.

В толковом словаре русского языка (том 2) термин «модель» имеет шесть толкований:

1. Образцовый экземпляр, с которого снимается копия, а также образец для изготовления чего-либо.
2. Образцовый экземпляр, с которого снимается форма для отливки или воспроизведения в другом материале.
3. Тип, марка, образец конструкции.
4. Воспроизведение или схема чего-либо, обычно в уменьшенном виде.
5. Вспомогательный объект (или система), заменяющий изучаемый объект, представленный в наиболее общем виде.
6. То, что служит натурой для художественного воспроизведения.

Эта тема развивается в работах различных ученых. В.А. Штоф называет моделью «любую систему, мысленно представляемую или реально существующую, которая находится в определенных отношениях с другой системой, называемой обычно оригиналом или натурой».

[164]...Р. Шеннон дает следующее определение: «Модель является представлением объекта, системы или понятия (идеи) в некоторой форме, отличной от формы их реального существования. Модель служит обычно средством, помогающим нам в объяснения, понимании или совершенствовании системы» [163].....

Проведем анализ данных в словаре толкований, используя понятие информации. Первое, второе и третье толкования свидетельствуют о том, что образец конструкции и образцовый экземпляр, с которого снимается копия, а также образец для изготовления чего-либо предполагают идентичность информации, которая доставляется наблюдателю от образца и его копий. Некоторое ограничение в этой информации предполагают все остальные толкования. Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что модель служит заменителем (заместителем) исходного объекта по какому-то циклу информации. Следовательно, если даны хотя бы два объекта и они обладают одинаковой информацией,

их можно заменять. При этом объект, которым заменяют, называется моделью, а объект, который заменяют, считаю исходным.

Постановка проблемы.

Назначение моделей бесконечно. Они могут использоваться для предсказания, сравнения, анализа, прогнозирования и т.д. Бесконечность информации, на основе которой происходит моделирование, порождает бесконечное многообразие моделей. Их можно классифицировать по разным признакам. Наиболее употребительной классификацией является деление моделей на физические и описательные.

К физическим моделям относят физические копии реального объекта или процесса. К описательным – относят различные описания. В зависимости от средств описания все описательные модели подразделяют на две группы: словесные и математические.

К словесным моделям относят литературу, математические – основаны на использовании числа и формы. Что позволяет разделить их на два вида: аналитические и синтетические (геометрические). Первые используют для описания объекта или процесса числа, вторые форму. Геометрические модели лежат в основе изображений, используемых в технике и изобразительном искусстве. Аналитические модели, благодаря хорошо развитому аналитическому аппарату, имеют чрезвычайно широкое применение в различных областях науки и техники. И везде они демонстрируют большую эффективность.

Использование математических моделей дает следующие преимущества:

- получение некой схемы, которая позволяет ориентироваться в реальности;
- возможность проведения эксперимента, осуществить который в реальной действительности оказывается невозможно.

Но математическим моделям, как и всем остальным, свойственны недостатки. Основным недостатком является то, что модель содержит в себе не всю информацию исходного объекта. Поэтому все результаты, полученные на модели, относятся

только к самой модели. В этой связи надо четко представлять какую информацию она содержит, какую нет. Поэтому нужно прежде всего установить цель создания модели. И оценивать ее только с этих позиций.

Как правило, неадекватность модели объекту особенно описательной не всегда очевидна. Как же оценивать эту адекватность? Любая оценка представляет собой сравнение с неким эталоном. Но существует достаточно много областей, где такие эталоны отсутствуют. Тогда единственным мерилом правильности принятия решения является практика.

Целесообразность использования математической модели в педагогике объясняется тем, что фактически невозможно сконструировать реальную модель учебного процесса, которая не сможет быстро дать ответ на поставленный вопрос, что обусловлено достаточно большими временными рамками протекания учебного процесса.

В этой связи возникает вопрос: почему такая обширная область знаний как педагогика не отличается широким использованием математических моделей, хотя потребность в них, как в данном случае, постоянно возникает. И постоянно существуют попытки построить математическую модель для того или иного рассматриваемого случая. [*Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высш. шк., 1980. Белкин Е.Л. Дидактические основы управления познавательной деятельностью. Ярославль: ЯГПИ, 1974. Скворский В.Я. О роли педагогического взаимодействия // Вест. высш. шк. 1987. № 6. С. 29 – 33. Кузьмина Н.В. Основы вызовской педагогики. Л.: Издательство ЛГУ, 1972. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. Ростов н/Д: «Феникс», 200. – 416 с.; Третьяков П.И. и др. Адаптивное управление педагогическими системами. М.: «Академия», 2003 – 368 с. Лернер]. Возникает вопрос: почему использование математических моделей в педагогике осуществляется в основном на уровне попыток? На наш взгляд положение дел в педагогике таково, что она перешла от описательной стадии к стадии обобщенного толкования явлений и прогнозирования. Это естественный путь развития, ибо обобщать – это значит видеть и познавать, а видеть и познавать – значит пользоваться языком. В этом процессе вольно или невольно объекты-вещи заменились на объекты-слова.*

Использование объектов-слов обострило научные споры в области педагогики. Особенно остро они разгораются по поводу понятийного состава научной терминологии. Считается, что любая развитая область научного знания имеет запас достоверных сведений, которые однозначно понимаются и изменяются которые можно только благодаря всестороннему обоснованию. Но при этом подчеркивается, что нет строгой упорядоченности в понятийном составе педагогики. [*Педагогика. Под общей редакцией П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.*]. Далее указывается, что в отличие от таких наук, как

математика, физика, логика, педагогика пользуется в основном общеупотребительными словами, которые, попадая в научный обиход, должны приобрести однозначность.

В этой связи поговорим немного о словах. В лингвистике много говорят и пишут о полисемичности слова. [*Заде Л. Понятие лингвистической неременной и его применение к принятию приближенных решений. М., Мир, 1976. Гальперин И.Р. Информативность единиц языка. М., Высшая школа, 1974. Городецкий Б.Ю., Раскин В.В. Методы семантического исследования ограниченного подъязыка. М., МГУ, 1971.*]. Но этот факт совершенно незначителен по сравнению с двусторонним значением слова. Оно состоит из предметной части (самого слова) и из внепредметной части (фона). Внепредметная часть слова, в принципе, не допускает определений в силу своей бесконечной множественности. Невозможно определить все бесконечное множество предметов, составляющих фон. Нельзя определить неопределимое, как нельзя заставить звучать тишину, нельзя определить белое, не имея черного, нельзя двигаться вперед, чтобы что-то не осталось позади, и т.д. Фон обычно оказывается неопределенным и определить его в принципе невозможно. Если мы начнем его определять, то фоном окажется нечто другое, которое требует очередного определения и так до бесконечности. В результате фон всегда окажется вне области определения. Он составляет некую инвариантную неопределенность, которая присутствует в любом языке.

Бесконечная неопределенность второй части слова отличает ее от определенно выраженной и единичной первой части. Понимание и эффективное использование любого языка возможно при наличии общего фона, общей инвариантной неопределенности. Это обстоятельство необходимо всегда учитывать при пользовании бытовым языком, который обычно пользуется объектами-вещами.

Формирование научной мысли идет по пути перехода от оперирования понятиями, относящимися к конкретным объектам, и их конкретным соотношениям, к утверждениям об объектах вообще и их соотношениям вообще. Тогда водятся понятия об аксиоматике и о структурах. Наука начинает оперировать не только объектами-вещами, а еще и объектами-словами. Язык все более и более глубоко втягивается в орбиту науки. Он становится научным. Превращение обычного языка в научный заключается в том, что идут постоянные попытки определить фон. (Иногда они выдаются за научные поиски.) Эти попытки не прекращаются, поскольку научные изыскания ориентированы на широкий круг пользователей, которые должны понимать, о чем идет речь. Но это в принципе невозможно потому, невозможен для всех общий инвариантный фон. **Принцип инвариантной неопределенности накладывает запрет на попытки определить фон, подобно тому, как принцип сохранения энергии, например, накладывает запрет на поиск веч-**

ного двигателя. Хотя существует большая потребность сделать научный язык понятным всем или хотя бы коллегам.

История развития науки знает много дискуссий, основанных на непонимании тех или иных терминов, которые отнимают драгоценное время учебного и существенным образом тормозят развитие научного знания. Особенно грешат этими спорами те науки, которые оперируют в основном объектами-словами. В таких областях знания трудно сформировать доказательную базу, являющуюся очень важным моментом в научных изысканиях.

Известно, что процедуры доказательств делятся на две группы: предъявительные и формальные. Предъявительная процедура свободна от слов и основана на непосредственном погружении в реальность. Формальное доказательство базируется всегда на инвариантной неопределенности. Хотя сама идея классического формального доказательства прямо противоположна любой неопределенности. Доказано то, что не подлежит сомнению. Как же в этом случае возможно проведение доказательств, которые проводятся в научных исследованиях постоянно? Это становится возможным потому, что слово превращается в сигнал [Вальков К.И. *Машины учат говорить? // Вопросы геометрического моделирования. Л., 1980. С. 7 – 43.*].

В сигнал слово превращается тогда, когда его беспредметная часть фиксируется. Таким образом, в сигнал превращаются не только слова, но и целые выражения. В отличие от слова сигнал не имеет своего конкретного лица. Многоликость его отличительная черта. Слово всегда единственно, как единственна человеческая личность. Его можно толковать, объяснять, но его невозможно заменить (синоним – это уже другое слово). Сигнал же не требует никаких толкований. Кроме этого всегда можно заменить одну систему сигналов на другую,

что имеет огромное практическое значение. Это обстоятельство является основополагающим моментом в различных процессах моделирования. [Кейслер Г., Чэн Ч.Ч. *Теория моделей. М., Мир, 1977.*] Другим важным практическим значением сигнала является то, что он, как и слово, доставляет некую информацию. Это обстоятельство позволяет его использовать в формальных доказательствах. Примером самого широкого использования сигналов является математическая логика, где даже самые простые и короткие слова заменяются сигналами.

Самыми распространенными сигналами являются математические объекты: числа и формы. Их беспредметная часть бесконечно велика: все реальные объекты могут быть в каком-либо количестве и каждый объект имеет какую-либо форму. Это обстоятельство позволяет число и форму считать объектами высочайшей степени абстракции. Математики на этом основании считают их объектами любой природы. Иначе говоря, под ними подразумевают любые объекты, которые представляют их фон (внепредметную часть). Когда же этот фон зафиксирован, он становится нам безразличным, а объекты-слова превращаются в сигналы. Имея зафиксированную инвариантную неопределенность, они обеспечивают непротиворечивую доказательную базу, лежащую в основе той или иной математической модели. Логика этого доказательства однозначна внутри формального механизма, но когда мы включаем фон, то получаем в принципе бесконечный гомоморфизм математической модели. В этом заключается сила математики. Одна формальная математическая модель может описывать различные реальные ситуации и объекты. Таким образом, использование математических моделей позволяет снизить остроту полемики по поводу значения тех или иных научных терминов и ввести доказательную базу формальной логики.

Prakhova Marina Yur'evna

Associated Professor,

Ufa State Petroleum Technological University (USPTU)

Krasnov Andrey Nikolaevich

Candidate of technical sciences, associated Professor,

USPTU

Zaichenko Nadezhda Viktorovna

Candidate of technical sciences, Head of the Training Department

USPTU

Khoroshavina Elena Aleksandrovna

Candidate of technical sciences, associated Professor,

USPTU

SOME PROBLEMS OF EVALUATION BY TESTING IN TECHNICAL UNIVERSITIES

Summary: The article examines the role and place of testing in the knowledge evaluation in engineering higher education. The urgency of this issue is connected with Russia's transition to the new competence-based approach to learning. The analysis of the advantages and disadvantages of testing has done. The paper presents also the results of the authors interviewing the graduating class of pupils and students of technical university. Some recommendations on the use of testing in higher school are provided.

Key words: higher education, educational supervision, testing, interviewing, competency approach, domain-specific knowledge.

Problem Statement. Reform of Russian higher education led to a sharp increase in the quality requirements for the training of professionals of all fields, especially in technical areas.

The transition to two-tier system of education bachelor - master as a result of Russia's accession to the Bologna Convention in 2003 brought many changes in higher education. They are aimed at its modernization, which is continued to this day. Her main areas:

- To bring direction and content of training in line with modern science and technology development that led to the continuous updating of federal state educational standards;

- Establishing the content and technology education needs co-temporary society (the transition from reproductive learning, i.e. the transfer of "ready-made of knowledge," to the competence learning, the purpose of which - the formation of professionally significant skills of students, the so-called competence);

- Development of new information technology training;

- The creation of an objective and effective quality control system received education that meets international standards.

Quality education is the main criterion for evaluation of an educational institution. There are many methods for achieving this goal including the use of objective methods of assessing this quality. So choosing the most effective ones is one of the topical issues.

Analysis of the Latest Researches and Publications.

One way of quality assessing is testing. The question of testing as a tool to assess knowledge in higher education is one of the most controversial and is a lively debate in almost any university. This is true not only for Russia but also for other countries. Both supporters and opponents of the test result valid arguments in support of its position [1 – 6].

Recently, interest in this issue again brightened. The reason was the proposal to introduce an independent testing for all graduates of bachelor in the country. This test should replace the existing state exam. It's goal - to promote the mobility of students within the country and become an indicator of the quality of bachelor in higher schools. The Higher School of Economics is preparing a pilot project of this exam. This is supposed to be a standardized exam, for example, as GRE subject test. This exam is for bachelor graduates wishing to enter the U.S. master's programs, it includes a test of language proficiency and knowledge in mathematics.

Nevertheless, the ratio of the testing is very ambiguous, and this applies to all communities connected with higher education in one way or another - teachers, employers and students. In this case the profile of education (humanitarian or technical) is irrelevant: the supporters and opponents of the tests are in all universities.

Methodology and research goals

The current tendency to make testing as the main tool for the control of knowledge, including for the final assessment, was the reason for this article.

We are aware that, strictly speaking, the choice in

favor of testing is already made by external factors (included in the Bologna Convention, the implementation of quality management systems, abandonment of traditional examination sessions in favor of the point-rating system (PRS), etc.).

So the main goal of our research - to analyze the pros and cons of testing in terms of assessing the quality of higher education.

This analysis will help to solve the following problems:

- 1) to maximize the advantages of testing and to minimize the impact of its shortcomings;

- 2) to find any niche in the kinds of the assimilation of discipline control, where the use of tests is the most appropriate.

To implement the study used methods such as descriptive method, analytical review and the standard survey method.

The survey was conducted in the following focus groups:

- 1) students of the graduating class of the Lyceum;

- 2) students of oil technical university (full-time education);

- 3) students of oil technical university (distance learning).

Analysis and Discussion of the Research Results

Currently, there are three main areas of testing:

- 1) education - in connection with increasing duration and complexity of training curricula. The evaluation function of testing is double: first, it allows you to assess the knowledge of a discipline specific training, and secondly - the correctness of the curriculum subjects, the choice of educational methods, etc. factors;

- 2) training and selection - due to the increase in the rate of growth and complexity of production. At least testing provides an opportunity to identify people who obviously are not suitable for any professional activity and to determine the recommended area;

- 3) psychological counseling - in connection with the acceleration of social processes. Testing can identify with a certain probability the actual level of development of human skills, knowledge, personal characteristics, etc.

Science knowledge assessment by means of tests began in the late XIX - early XX century, at the intersection of psychology, sociology, pedagogy, and other so-called behavioral sciences. Tests themselves have appeared much earlier - in ancient China they were used for the selection of individuals for public office [7].

The ancestor of the tests in its present form is considered to be an Englishman, Francis Galton. He introduced three fundamental principles to the theory of testing that are used to this day:

- 1) using the same series of tests to a large number of subjects;

- 2) the statistical treatment of results;

- 3) the selection of standards assessment.

While in the West testing as a tool for evaluation of a quality used for over a century, in Russia, his fate was thorny and unpredictable.

In the early twentieth century, the post-revolutionary period, when any of the methods of control of knowledge have been canceled, the use of tests was banned [8].

Then in the 20s, the education revolution occurred, and many Soviet scientists and educators engaged in research relating to all aspects of testing. But in the early 30-ies of XX century, all these works have been criticized, and then, in 1936, were banned altogether.

Centre for Development testing has shifted to the West, where investments in the development and evaluation of tests increased year by year.

Tests used to solve for admission to universities, a prestigious job and to address other vital issues were called «high-stakes tests».

However, this led to another extreme.

Evaluation of the accuracy of measurement results and the adequacy of the interpretation of the testing results were not supported by a serious check, and the testing procedure often was not standardized. Therefore, expansion of testing for the formation of individual life trajectories strongly exacerbated the problem of the influence of the testing results on the social, psychological and economic aspects of life.

Not surprisingly, the massive use of imperfect tests, whose results are affected by certain decisions, leading to performances against tests, which often involved students.

In the Soviet Union resumption of testing technology has coincided with the beginning of the introduction of computers that allowed to formalize the process of testing and facilitate statistical processing of large volumes of data.

The first official recognition of testing as a way to test the level of knowledge appeared in the December 1988, initially as entrance tests, including technical schools, and since 1995 - as a way to final certification of schoolchildren [9].

It should be noted that all matters relating to testing, a special science testers involved. This is an interdisciplinary science to create high-quality and evidence-based diagnostic techniques for measuring. In fact, testing is a mathematical technique to create and use a variety of tests (psychological, technical, medical, professional, educational, etc.) and is a branch of applied mathematics and cybernetics.

To date, the global leader in the use of test technologies in education are the USA (according to other reports [9] Testing Centre are the Netherlands, followed by Japan, Australia, USA). All scientific and methodical literature published in English. In the West the rating of the university depends on the level of test control: the higher the level of testing, the higher the rating.

At the same time the Americans themselves say that although the national standardized tests are dealt with each year better, the gap between the level of knowledge of American students and their peers from European and Asian competitors increases, and among the reasons for this is called "the holy faith in the standard test" [10]. Not less eloquently the editorial in the newspaper "Los-Angeles Times" called its article: "Testing kills learning".

In higher educational institutions of Russia the

testing so far belongs to the innovative methods. This is due to the fact that most teachers haven't got scientific knowledge of the methodology and technology of testing.

Creating a reliable, valid test with stable characteristics is very complex and time-consuming process.

In order to test really was an instrument of objective assessment of knowledge of discipline, we must carefully consider all its components - the actual test items, the testing procedure and the model aggregation (how to interpret the results).

As a result, most tests are designed for teachers of their own risk. Of course, this is still a positive thing and should be encouraged. These tests are basically a set of 20-30 questions, each of which is invented by a few answers. Their degree of plausibility depends on the time a teacher and his imagination. The practical value of such tests is highly questionable.

The authors of most publications on testing, for example [11 – 13], point the following features as the undoubted benefits of testing:

- Control objective, as all students are on an equal footing in the process of the testing and processing the results of the same criteria, subjectivity of the teacher is excluded;

- Efficiency of the process and results (especially if the computer test is used), which makes testing extremely useful tool for monitoring the quality of the educational process within the quality management system;

- Standardization of test items and test procedure allow to evaluate the level of knowledge in any discipline of students from various universities (on-line testing) and then use these results for the accreditation of specialties;

- Analysis of test results can be used to make appropriate management decisions regarding the correction of curriculum subjects, choosing educational technologies, methodological support and discipline, etc.;

- Test lets you check the knowledge for the entire discipline, while all exams are a kind of lottery: what questions will fall on the ticket. Even if the teacher has a habit to ask supplementary questions, a controlled amount of knowledge on the exam is much smaller;

- Provides a more accurate assessment of knowledge, because scale evaluation of the test has a lot more gradations (in accordance with the number of jobs) than the usual scale of assessment of knowledge;

- Testing requires far less expensive to conduct and inspection, than examination (excluding the cost of development of test items themselves, that, ideally, is done once).

Disadvantages of testing (some of them also reported in the cited works), in our opinion, confirm the thesis that at least part of them is the obvious extension of its advantages:

- Development of quality test questions is a lengthy and laborious process, but the opinion that the test is created once and for all, is profoundly mistaken. Practice shows that the variants of test items should be changed frequently, because they soon become known "to the public." When using computer-based testing preferable to have a relatively bank of jobs that are

completed in the options at random. Change, such jobs can be much less, but their initial amount increases significantly. There are a number of disciplines (mainly technical), which are significantly updated every year, so this implies a change in the tests;

- Declared breadth of material in the test is clearly the opposite direction: although it requires the student familiarity with all the stuff, but very superficial, at the level of concepts, not fact;

- In any testing (as well as on the exam) is an element of chance; it can be due to random error in the design of the response ("crossed out the wrong cell") or, that happens more often, guess the answer. It distorts the results of the test and leads to the need to use fairly complicated mathematical apparatus to handle them, which allows to take into account the probabilistic component;

- Even the impeccably compiled test items do not allow us to estimate non-standard, unconventional thinking, although it is desirable to identify such students as early as possible - they are subsequently Masters and postgraduates. This shortcoming, in our opinion, is the most important - tests do not allow students to demonstrate their ability to think.

Quality education is determined equally by those who give knowledge and those who receive them. To study the views of students on tests, we conducted a survey.

The questionnaire was entitled "Test as a way to assess knowledge: the pros and cons" and contained the following questions:

1) What do you prefer - a test with multiple choice questions or colloquium, jobs which require a detailed reasoned response?

2) Does it matter to you, how many correct answers can be in the test task and the order in which questions are asked (on the test sequence or at random)?

3) Do you usually answer the test questions intelligently or more are relying on luck?

4) How do you think, the score for the test matches your knowledge is too high or too low?

5) Your personal opinion about the tests as a way of assessing knowledge (strengths and weaknesses).

The questionnaire results are somewhat expected, but something quite unexpected.

Answers to the first four questions are presented as charts 1 – 4. Designation focus groups corresponds to the following groups:

- 1) pupils of the graduating class of the Lyceum;
- 2) students of Ufa State Oil Technical University (full-time education);
- 3) students of Ufa State Oil Technical University (distance learning).

According to the results of the questionnaire, preferences of school pupils and students are opposed.

100% pupils prefer the test and half of them rely on luck. It's interesting that in this approach the structure of test task however is not indifferent to them. Apparently, if test items are ordered, the answer is easier to guess. Evaluation is often overestimated (75%).

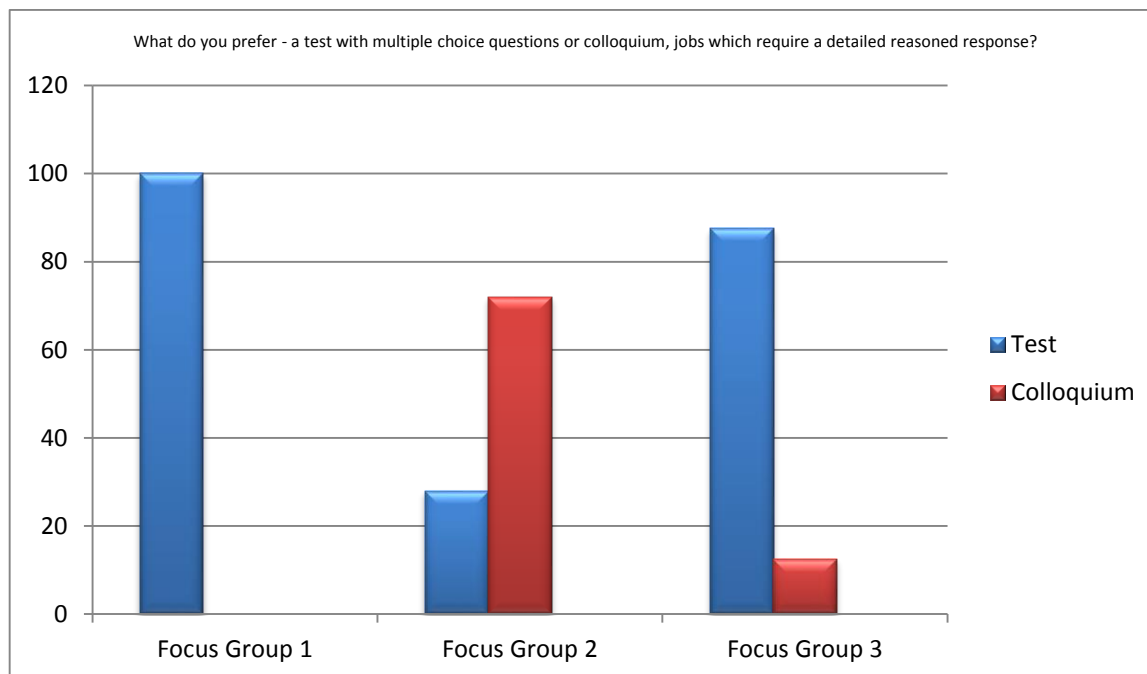
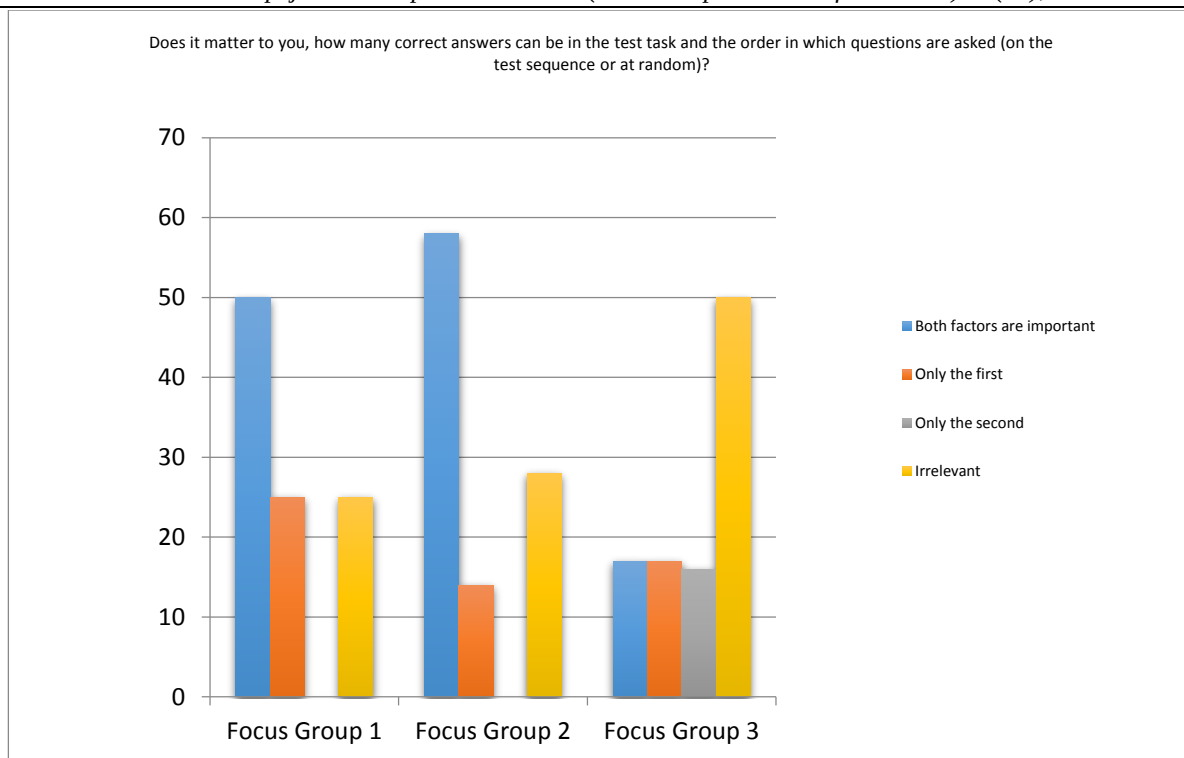
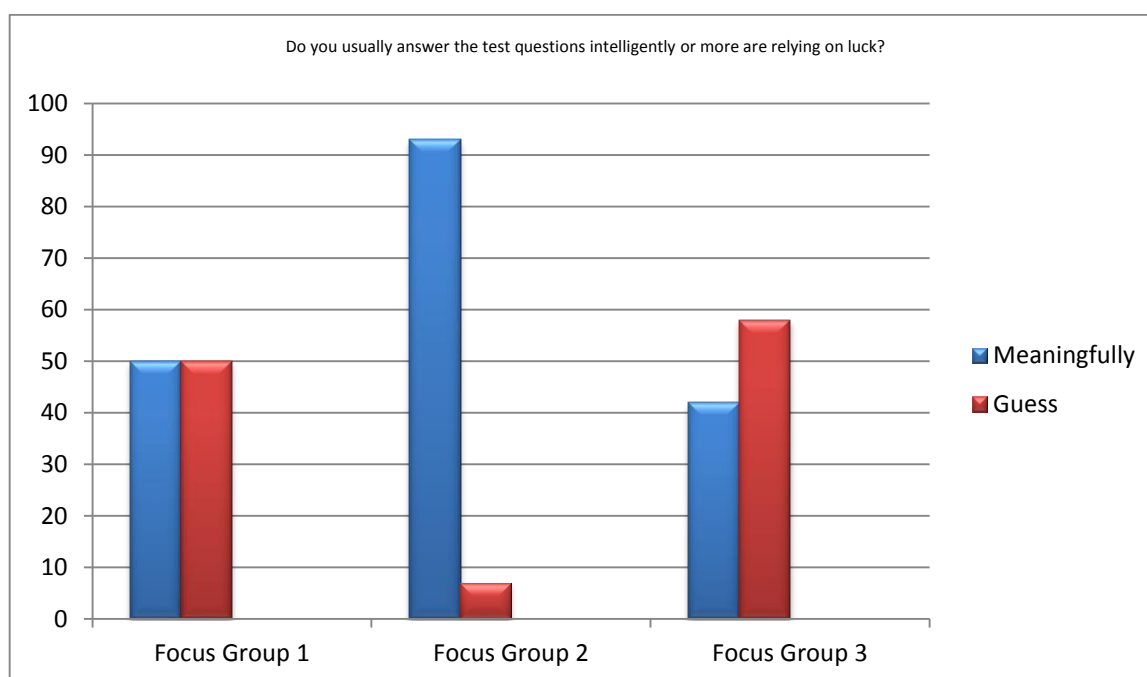


Chart 1. Distribution of answers to question 1

*Chart 2. Distribution of answers to question 2**Chart 3. Distribution of answers to question 3*

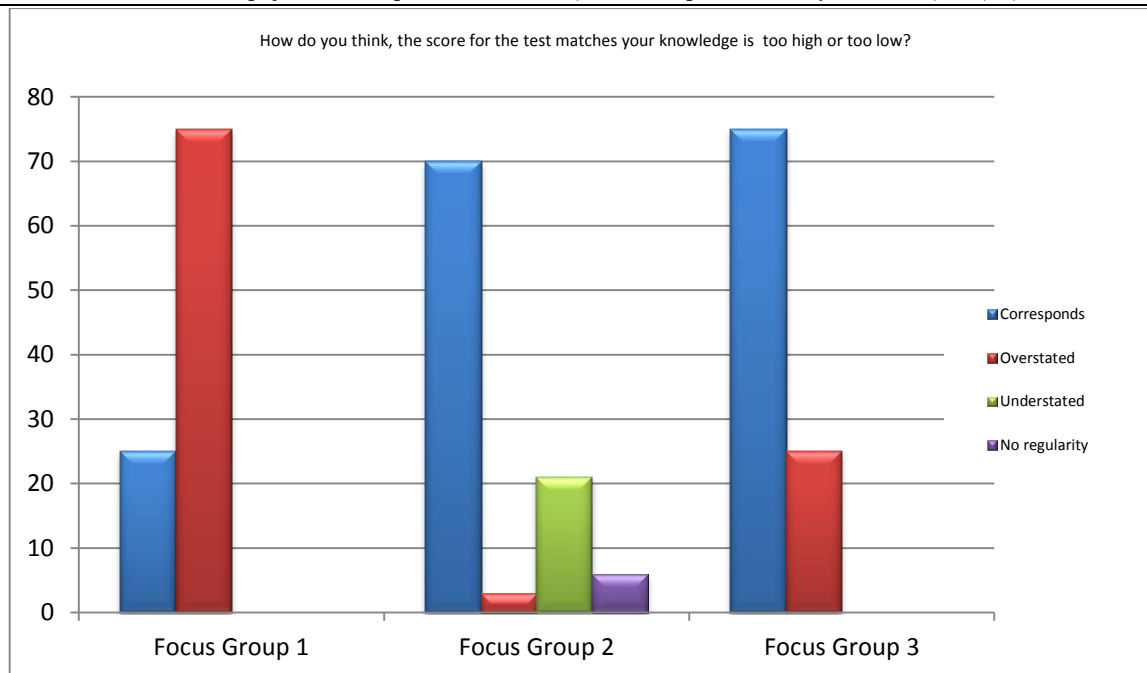


Chart 4. Distribution of answers to question 4

Full-time students (we interviewed students of two training profiles: “Automation of technological processes and production” and “Design and operation of oil and gas pipelines, gas storage facilities and tank farms”) in the majority are opposed to testing (testing was preferred only 28% of respondents). Furthermore, even these 28% of respondents when answering the last question, noted as the main drawbacks of testing the next ones: a high probability of random guessing the correct answer and the inability to evaluate the student's ability to reason logically and to prove their point. Here are two of the most characteristic responses to this question: “Tests are the most favorite way to assess students' knowledge, because You can guess the correct answer or write off a neighbor, but do not fully reflect the student's knowledge on the subject” and “The test does not show the thought process which is valuable in itself. So generally a test is for the lucky students, and a colloquium - for thinking ones!”.

As for two requirements for the test tasks (only one correct answer and the location of jobs in the sequence corresponding to the sequence of discipline material), for the majority of respondents it's important.

Among distance learning students the picture is reversed - the test was chosen by 66% of respondents, and 58% of respondents answer at random. Hence, the expected high degree of indifference to the structure of the test questions - for half of the respondents, it does not matter.

Thus, the students themselves note as the main advantages of the test, small amount of time (it is noted by almost all respondents) and convenience (to use ready-made wording to the answer), and as deficiencies - inability to assess the ability to justify and defend their opinions, as well as the frequent discrepancy between the results of real knowledge. As for the objectivity of testing, many respondents emphasize that the test is objective insofar as exempt from *subjectivity teacher*, but an *objective assessment of knowledge* isn't.

All these arguments apply to models of education, in which the quality of it is estimated by the quantity of *acquired knowledge*. The authors of [8] aim to “...persuade opponents to promising test technology for assessment of the quality of students' knowledge”. Indeed, in many ways they are convincing. But not for nothing they use exactly this semantic concept – “*knowledge*”.

However, the concept of knowledge has several varieties. The authors of [14] divide domain-specific knowledge into four types—declarative (“knowing that”), procedural (“knowing how”), schematic (“knowing why”), and strategic (“knowing when certain knowledge applies, where it applies, and how it applies”).

In our view, the transition to new standards, implementing competence-based approach to education, makes testing in its current form, unsuitable for assessing the quality of education tools. The main reason is that testing evaluates only declarative and procedural knowledge, partly schematic knowledge and never strategic ones. This is especially true of domain-specific knowledge.

Competence is an integral concept. It is the behavioral model of professional and social activity, the ability to establish and implement a graduate of the relationship between “knowledge - the ability” and the specific situation.

It consists of three components.

First, this knowledge is not just a luggage information. It is mobile knowledge that can quickly find the information, to weed out unnecessary and to translate the experience into its own activities. We can say that this knowledge is not only and not on a particular subject, but about how, at any time to find another appropriate knowledge.

Second, this is the ability to use knowledge in a particular situation, it is an understanding of what knowledge is lacking for this situation and how to get

it.

Third, this is an adequate assessment - myself, the world, my place in the world, specific knowledge of the necessity or uselessness of something for any activities.

It's unable to determine the exact contribution of any discipline in the formation of any competence, so the amount of test results for individual subjects may not be assessing the quality of graduates.

In addition, the use of testing is complicated by the nonlinear development of the content of the educational program [15], consisting of a large number of disciplines for the selection and individual training plans.

Conclusions and Recommendations

In this situation, the test has two alternatives. First - use as a "niche" tool for some particular situations (e.g., blitz-interview with the purpose of admission to the laboratory work, the input control on discipline, self-study test subjects, etc.). Development of these test items do not require special training of teachers, saving the time it takes to control, i.e., the benefits of testing implemented and cons remain "behind the scenes".

The second alternative - on the contrary, the yield of testing for a higher level. For this purpose, the creation of a new generation of tests is necessary. It must be integrated tests (not to be confused with interdisciplinary!), which can evaluate the level of training in the direction of a whole training profile or separately for cycles directions. As a benchmark for these tests, you can use the methodology and practice of professional tests, developed by employers' associations. Tasks of such tests (at least some of them) must be open, i.e. requiring a free text response with the necessary justification. This will simulate a simple situation, which the student can meet at work.

Of course, such task will require some more time to perform as well as for testing, but benefit will be much more.

Naturally, the transition to this level of testing requires a completely different attitude to the development of test items.

It is only possible if at each department it will be at least one or two teachers specially trained in the development of tests, examination, testing techniques. They need to educate other teachers.

And, of course, such testing should be performed only by means of special computer programs.

But even in this case, test will not become a comprehensive tool for the knowledge control. In accordance with the principles of the formation of competences it's necessary to develop the communicative abilities of the student, he must know not only the right, in his opinion, the answer, but to be able to explain why it is loyal, to be able to defend his position. You can learn this only through verbal communication between student and teacher, discussion in seminars. These forms of the educational process have always been important and will remain so, despite the change in the model of higher education. A testing must to "know its

place" and used as a form of partial control (e.g., landmark) of the modern educational process.

Referencies

1. Gajić O., Markov S., Radulović B., Stojanović M., 2012. The Analysis of Students' Opinions on the Role of Knowledge Tests in Higher Education // The New Educational Review, 30 (4): 114-125.
2. Popham W. James., 1999. Why Standardized Tests Don't Measure Educational Quality // Educational Leadership, 56 (6): 8-15.
3. Gibbs G., 1999. Using assessment strategically to change the way students learn // Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
4. Gow L. and Kember D., 1993. Conceptions of teaching and their relation to student learning // British Journal of Educational Psychology, 63: 20-33.
5. Assessing Learning in Australian Universities: Ideas, strategies and resources for quality in student assessment. [Electronic resource]. - URL www.cshe.unimelb.edu.au/assessinglearning.
6. Prakhova M.U., Zaichenko N.V., Krasnov A.N. how to assess the professional competence / Higher Education in Russia. 2015. № 2. P. 21-28.
7. Kim V., 2007. Testing academic achievement. Monograph. Ussuriysk: Publisher UGPI.
8. Maltsev A., Naymushina A., 2008. Testers in education: yesterday, today and tomorrow // Problems of Education, Science and Culture, 60 (24).
9. Bulanova - Toporkova M., 2002. Pedagogy and Psychology of Higher Education: Handbook. Rostov-on-Don: Phoenix.
10. Kirillova S. TIMSS on both your houses! [Electronic resource]. - URL <http://ps.1september.ru/articlef.php?ID=200501006>.
11. Kosukhin B., Loginova G., Loginova Y., 2008. The role and place of testing in high school. Higher education in Russia, 1: 94 - 97.
12. Test method for assessing students SSU, "for" and "cons", 2009. [Electronic resource]. - URL <http://www.universite.ru/index.php>.
13. Vasiliev Y., Gordin V., 2010. Experience testing in St. Petersburg branch of state-owned University. - Higher School of Economics: results, problems and prospects [Electronic resource]. - URL <http://www.hse.ru/data/2010/04/30/1216579667>.
14. Shavelson Richard J., Huang L., 2003. Responding Responsibly to the Frenzy to Assess Learning in Higher Education // Change, 1 (2).
15. Roger B., 2012. The Seven Red Herrings About Standardized Assessments in Higher Education (Foreword by Ewell P. Commentaries: Miller M. A., Rhodes T. L., Banta T. W. and Pike G. R.) // National Institute for Learning Outcomes Assessment, September.

ПОЛИТИЧЕСКИЕ НАУКИ

Horbatiuk S. Ye.,

Ph.D in Public Administration,

Doctoral Candidate of the Social and Humanitarian Policy Chair,

National Academy for Public Administration under the President of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Горбатюк Світлана Євгенівна,

кандидат наук з державного управління,

докторант кафедри соціальної і гуманітарної політики

Національної академії державного управління при Президентові України, м. Київ, Україна

STATE STANDARDS AS AN INSTRUMENT OF PUBLIC ADMINISTRATION IN THE FIELD OF SOCIAL AND HUMANITARIAN SECURITY

ДЕРЖАВНІ СТАНДАРТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ У СФЕРІ СОЦІОГУМАНІТАРНОЇ БЕЗПЕКИ

Summary: The article describes the essence of national standards as an instrument of public administration in the field of social and humanitarian security and their influence on the realization of social and humanitarian rights of citizens. Institutional problems in the formation of a system of state social standards are identified. The necessity of development is substantiated and the author's vision of the state standards for the protection and welfare of children, the basic conceptual fundamentals of modernizing the system of state standards in the social and humanitarian sphere are presented.

Key words: state standards, cost of living, public administration, social and humanitarian security.

Анотація: У статті розкрито сутність національних стандартів як інструменту державного управління у сфері соціогуманітарної безпеки та їх вплив на реалізацію соціальних і гуманітарних прав громадян. Виявлено інституційні проблеми у формуванні системи державних соціальних стандартів. Обґрунтовано необхідність розроблення та представлено авторське бачення державних стандартів безпеки і благополуччя дитини, основних концептуальних засад модернізації системи державних стандартів у соціогуманітарній сфері.

Ключові слова: державні стандарти, прожитковий мінімум, державне управління, соціогуманітарна безпека.

Постановка проблеми. На сучасному етапі створення умов для стабільного соціогуманітарного розвитку є головним завданням державного управління в Україні. Вкрай низький рівень життя населення, системне поглиблення нерівності, поляризація різних соціальних груп за рівнем доходів, посилення соціального розмежування суспільства на багатих і бідних тощо актуалізують питання трансформації механізмів забезпечення соціогуманітарної безпеки. Високорозвинені демократичні соціальні держави такі явища елімінують механізмами державних гарантій, застосовуючи державні стандарти і нормативи. Тому проблема удосконалення державних стандартів у системі інструментарію державного управління в Україні та їх адаптації до норм ЄС з огляду на європейській вибір суспільства не втрачає актуальності як у теоретико-методологічному, так і практичному аспектах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковому співтоваристві проблематика соціогуманітарної безпеки та її окремих складових у контексті трансформаційних змін сучасного соціуму залишається актуальною і привертає увагу фахівців різних галузей науки. Соціальна політика, теоретико-методологічні проблеми формування та забезпечення соціальних стандартів в Україні розкрива-

ються у працях В.Гошовської, Е.Лібанової, О.Макарової, В.Трощинського, А.Попка, П.Ситника та ін. українських науковців.

Дослідженню соціальних стандартів у системі соціального захисту присвячено наукові роботи В.Бідак, С.Корецької, М.Кравченко, О.Крентовської, О.Петроє, В.Скуратівського, Н.Ярош та ін.

У галузі науки "Державне управління" проблема стандартизації представлена дисертаціями на здобуття наукового ступеня доктора наук, які стосуються управління галузевою стандартизацією в умовах реформування вищої медичної освіти в Україні (М.Білінська), розвитку соціальних стандартів у сфері охорони здоров'я (Н.Ярош) та ін.

Визначення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз сучасних досліджень державного управління процесами соціогуманітарного розвитку свідчить про відсутність цілісного уявлення, що відбиває поняття стандартизації як системи у сфері державного управління соціогуманітарною безпекою. Розкриваючи державні стандарти з позиції соціального захисту, зокрема забезпечення мінімальних фізіологічних, соціальних, культурних потреб людини, автори не ставили за мету дослідити державні стандарти у їх системному впливі на процеси забезпечення соціогуманітарної безпеки.

Важливість і актуальність задекларованої проблеми зумовлюється необхідністю наукового осмислення шляхів модернізації державного управління у контексті формування сучасного соціогуманітарного простору та маркування теоретико-методологічних орієнтирів удосконалення його інструментарію. Тому **метою статті** є обґрунтування концептуальних засад модернізації системи державних стандартів у соціогуманітарній сфері в Україні.

Виклад основних результатів та їх обґрунтування. Реалізація соціальної функції держави досягається шляхом застосування сучасного управлінського інструментарію, в якому дедалі більше уваги приділяється національним стандартам. Від створених на державному рівні умов для реалізації громадянами їхніх соціальних і гуманітарних прав, ефективності системи державних соціальних гарантій, сформованих на основі національних стандартів, забезпечення рівного доступу до гарантованих державою послуг великою мірою залежить рівень соціогуманітарної безпеки. Важливо, що, задовольняючи потреби людини в матеріальних і духовних благах, держава за допомогою стандартів також гарантує відповідні фінансові та ін. ресурси, призначені для цих цілей.

Згідно із Законом України “Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії” забезпечення основних потреб громадян гарантовано державою на рівні державних соціальних стандартів і нормативів. Законом встановлено державні соціальні стандарти у сфері доходів населення, а також державні соціальні нормативи у сфері соціальних послуг, житлово-комунального обслуговування, транспортного обслуговування та зв’язку, охорони здоров’я, забезпечення навчальними закладами, обслуговування закладами культури, фізичної культури та спорту, побутового обслуговування, торгівлі та громадського харчування.

Базовим державним соціальним стандартом в Україні є встановлений законом прожитковий мінімум, на основі якого визначаються державні соціальні гарантії та стандарти у сферах доходів населення, житлово-комунального, побутового, соціально-культурного обслуговування, охорони здоров’я та освіти [1]. Згідно з Конституцією України, кожен має право на достатній життєвий рівень для себе і своєї сім’ї, що включає достатнє харчування, одяг, житло. Також Основний Закон гарантує, що пенсії, інші види соціальних виплат та допомоги, які є основним джерелом існування, мають забезпечувати рівень життя, не нижчий від прожиткового мінімуму, встановленого законом.

Отже, державні стандарти мають бути орієнтовані на забезпечення потреб та інтересів громадян, зокрема гідних та безпечних умов, соціально визначеної якості життя, що має особливе значення у контексті сучасних конотацій соціогуманітарної безпеки. Однак аналіз положень Постанови КМУ “Про затвердження наборів продуктів харчування, наборів непродовольчих товарів та наборів послуг для основних соціальних і демографічних груп населення” [2], зокрема унормований набір товарів і послуг, який береться за основу під час формування

державних соціальних стандартів, дає підстави вважати, що декларації України про запровадження європейських стандартів якості життя наразі є недовсяжними. Гарантовані державою послуги не відповідають сучасним уявленням про стандарти життя європейського рівня. Визначені норми взуття, одягу, медикаментів, засобів особистої гігієни вочевидь не можуть забезпечити потреби сучасної людини, навіть з огляду на її фізіологічні особливості та потреби у різні періоди життя, а окремі з них виглядають просто абсурдно (наприклад, на думку посадовців, для новонароджених достатньо одного гарнітуру (шапочка, сорочка, пелюшки) на 6 років). Крім того, документом не враховано послуги з медичного обслуговування, освіти, постійне зростання тарифів на оплату житлово-комунальних послуг.

У добу розвитку інформаційного суспільства, коли органи державного управління анонсують державні послуги і зв’язки з громадянами у форматі електронного урядування, не враховано потребу населення у користуванні Internet, мобільним зв’язком тощо. Так, послуги “зв’язку та інформативні” не відображають ні національні потреби, ні глобальні тенденції розвитку відносин в інформаційному просторі, коли включають лише такі норми, як листування у межах України (1,2 конвертів на одну середньостатистичну сім’ю), користування місцевим телефонним зв’язком (25 хвилин на місяць на одну особу), передплата (придбання) газет та журналів (52 штуки на одну середньостатистичну сім’ю на рік). Задоволення культурних потреб людини та потреб у духовному розвитку також гарантовано на мінімальному рівні (6 разів на рік відвідування одного із закладів культури (театрів, кінотеатрів, клубів, музеїв, парків, зоопарків, заповідників, цирків, музичних установ, бібліотек), придбання 6 книг на рік), що навряд чи може забезпечити формування всебічно розвиненої духовно багатой особистості.

Такий стан справ свідчить не тільки про декларативний характер заяв стосовно підвищення якості життя громадян як пріоритет державної політики, а й про порушення міжнародних зобов’язань України, взятих у зв’язку з ратифікацією Конвенції Міжнародної організації праці про основні цілі і норми соціальної політики № 117 [3], згідно з якою кожна країна-підписант у ході встановлення прожиткового мінімуму має ураховувати потреби людини на житло, освіту, медичне обслуговування.

Отже, існує нагальна потреба доктринального переосмислення поняття соціального “стандарту” у контексті його зв’язку із категорією “мінімум”. Стандарт має гарантувати достойні умови життя, а не біологічне виживання. Тому вочевидь система соціальних стандартів в Україні, виконуючи певні позитивні функції, не позбавлена суттєвих недоліків.

Зафіксовані у Конституції України соціальні гарантії багато в чому мають декларативний характер, незадовільний ступінь реалізації і на практиці не забезпечені в інституційному аспекті, що спричиняє загрозу соціогуманітарній безпеці. Нагляд-

ним свідченням формального характеру конституційно закріплених прав (на достатній життєвий рівень для себе і своєї сім'ї, що включає достатнє харчування, одяг, житло; безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; безоплатність медичної допомоги у державних і комунальних закладах охорони здоров'я та ін.) є постійне зниження рівня життя громадян, збереження великої частки населення з доходами нижче прожиткового мінімуму, демографічна криза, безробіття, нерівний доступ до якісної освіти, медичної допомоги, поширення соціально небезпечних хвороб.

Заради об'єктивності потрібно зазначити, що питання справедливості і соціальної орієнтації політики актуальні не лише для України. Вони активно обговорюються на європейському рівні. Формування загальних соціальних стандартів і прийняття загальноєвропейських соціальних принципів у державах-членах ЄС є предметом постійної уваги інституцій ЄС. Так, у 2017 р. Європейською комісією було розроблено соціальну хартію "Європейські основи соціальних прав", в якій закріплено права на освіту, рівні можливості, сприяння у працевлаштуванні, справедливу зарплату і пільги [4]. Метою документа, який, до речі, не має обов'язкового характеру, однак підтриманий усіма державами-членами ЄС як спільне політичне зобов'язання та відповідальність, є стимулювання урядів до уніфікації соціальних стандартів і норм у Євросоюзі, створення підґрунтя для більш справедливого і соціально орієнтованого ЄС. Основою для розвитку справедливого, рівного і демократичного суспільства європейськими державами визнано право на якісну та інклюзивну освіту, підготовку і навчання протягом усього життя.

В умовах європейського вибору Україні доведеться гармонізувати методичні підходи до формування соціальних стандартів із ЄС. Однак вже сьогодні необхідно вирішити два першочергових питання: встановити реалістичний розмір прожиткового мінімуму, орієнтований на забезпечення гарантованих Конституцією України соціальних прав, зокрема права кожного на достатній рівень життя для себе і своєї сім'ї, а також забезпечити його дотримання при реалізації соціальних стандартів і нормативів.

Оскільки домінуючим джерелом фінансування державних гарантій є бюджетне, головною припоною на шляху реалізації державних стандартів є недостатнє фінансування, дефіцит державного бюджету, зростання внутрішнього і зовнішнього боргу, тіньова економіка, інфляція, спад виробництва, а також поширення такого суспільно небезпечного явища, як корупція.

Підвищення рівня прожиткового мінімуму має опиратися на виділення необхідних грошових коштів із державного бюджету, дієве зростання державних інвестицій, активну та ефективну соціально-економічну політику, політику у сфері освіти, охорони здоров'я, запобігання корупції, тіньової еко-

номіки та ін. На державному рівні, діючи за принципами субсидіарності та пропорційності, необхідно створити всі умови для більш активної участі соціальних і приватних партнерів у вирішенні питань забезпечення соціальних стандартів для підвищення якості життя громадян і формування якісного людського капіталу.

Вочевидь державне управління у сфері соціогуманітарної безпеки ефективним є тоді, коли, охоплюючи всі сегменти становлення та життєдіяльності людини, ним утворюється цілісний державний механізм як засіб упорядкування процесів соціального і гуманітарного розвитку суспільства. Встановлення оптимального прожиткового мінімуму є необхідною умовою забезпечення якості реалізації стандартів у всіх сферах соціогуманітарного розвитку.

У сучасних країнах, які сповідують високі стандарти якості життя населення, формування національного людського капіталу починається з охорони дитинства. Забезпечення, дотримання та захист прав дитини, створення всіх умов для формування безпечного середовища, що оточує дитину, є головним завданням національних органів державної влади, а також міжнародних інституцій та організацій, які на регіональному та глобальному рівнях опікуються питаннями захисту дітей. Застосування різноманітних інструментів управлінського впливу на процеси формування та реалізації політики з охорони дитинства дозволяє найбільш повно врахувати соціальні, культурні, економічні та ін. інтереси дитини на усіх стадіях її розвитку, життєдіяльності та становлення як особистості з позиції забезпечення соціогуманітарної безпеки людини, суспільства, держави.

Розвинені країни світу, зокрема США, політику держави щодо підтримки дитини будують на таких головних стандартах, як безпека, благополуччя, стабільність. Саме на підставі дотримання цих стандартів оцінюється якість політики і ступінь реалізації та захисту прав дитини, передбачених Конвенцією ООН про права дитини, положення якої знайшли подальшого розвитку в наступних документах організації. Так, Декларація і план дій "Світ, сприятливий для дітей", ухвалені резолюцією S-27/2 спеціальної сесії Генеральної асамблеї ООН у 2002 р., закріпили намір держав щодо розбудови сприятливого для дітей світу на основі підпорядкованих найкращому забезпеченню інтересів дитини принципів і цілей: діти – перш за все; викоринити злидні; не забути жодної дитини; піклуватися про кожну дитину; дати кожній дитині освіту; захистити дітей від шкоди та експлуатації; захистити дітей від війни; боротися з ВІЛ/СНІДом; прислухатися до дітей і забезпечувати їх участь; зберегти Землю для дітей [5]. Згодом сама ж ООН визнала, що цілі не були реалізовані, а загальні досягнення не відповідають національним і міжнародним зобов'язанням. Крім того об'єктивні тенденції соціогуманітарного розвитку актуалізували в політиці з охорони дитинства проблему безпеки.

Реакція розвинених країн на ці виклики проявилася в модернізації правових механізмів державного управління, урізноманітненні управлінського інструментарію. Ключовим компонентом інтегрованої системи захисту дітей стала комплексна національна стратегія або національний план дій для дітей, який ґрунтується на Конвенції ООН про права дитини. Комплексна національна політика охопила галузеві національні плани дій та політики, що визначають конкретні цілі, цілеспрямовані заходи щодо їх реалізації, а також розподіл фінансових і людських ресурсів. Водночас, як показує європейський досвід, національна координація і гармонізація політики стосовно охорони дитинства є однією з проблемних в більшості держав-членів ЄС. Серед найбільш поширених проблем потрібно назвати те, що національні стратегії не завжди пов'язані з галузевими, регіональними та місцевими стратегіями і бюджетами, національна стратегія не завжди супроводжується конкретними планами дій, політика і законодавство не завжди взаємопов'язані і скоординовані для задоволення потреб дитини. Так, за даними ЄС 2015 р., тільки 13 держав-членів мали спеціальну національну політику або стратегію у сфері захисту дітей. Хорватія, Франція, Італія та Румунія мали проекти національної політики щодо усиновлення, уряд Греції повідомив про розробку комплексної політики у сфері охорони дитинства як один із пріоритетів політики. Окремі країни керуються планами дій на регіональному або місцевому рівнях. У Данії за відсутності національної політики органи місцевого самоврядування зобов'язані розробляти політику у сфері охорони дитинства на місцях. У державах-членах із децентралізованими системами, зокрема Фінляндії, Нідерландах, співіснують місцеві, регіональні і національні політики. У Німеччині та Бельгії політики розробляються на рівні федеральних земель, а у федеральному уряді Австрії розроблена національна політика у сфері охорони дитинства [6].

Однак попри те, що формування політики з охорони дитинства відбувається у різний спосіб на основі централізованих і децентралізованих моделей управління, більшість країн тяжіє до запровадження дієвого інструментарію реалізації положень конвенції ООН про права дитини, зокрема відображених у нормах національного законодавства. В сучасному державному управлінні поширюється практика стандартизації у сфері охорони дитинства, зокрема ухвалення стандартів безпеки і благополуччя дитини.

На досвіді Ірландії можна побачити, що ухвалення національного стандарту безпеки і благополуччя дитини відбувалося за участі всіх інститутів державного управління, відповідальних за формування та реалізацію національної політики з охорони дитинства, шляхом відкритих консультацій із інститутами громадянського суспільства, державно-приватного партнерства, усіма зацікавленими сторонами. Національний стандарт складається із згрупованих за відповідними тематиками стандартів, які містять вимоги до: орієнтованих на охорону

дитинства служб (права і різноманітність дітей považаються і заохочуються, до дітей дослухаються, забезпечується ефективне спілкування та інформування дітей); безпечності та ефективності послуг (охоплює 12 стандартів, котрі містять норми стосовно своєчасності, ефективності, якості послуг, що надаються дітям, міжвідомчої і міжпрофесійної співпраці, управління та моніторингу); лідерства та менеджменту (дотримання законодавства, правил, національної політики, стандартів захисту дітей та сприяння їх благополуччю під час виконання функцій відповідними службами, ефективний менеджмент і відповідальність); ефективного використання ресурсів; робочої сили: вимоги до компетентностей, навичок і досвіду персоналу, зокрема й управлінського; використання інформації та інформаційних систем в інтересах забезпечення безпеки та благополуччя дитини) [7].

В Індонезії національний стандарт надання допомоги у закладах захисту дітей містить стандарти, які націлені на реалізацію права дитини на отримання допомоги у своїх сім'ях, розвиток прямих послуг для підтримки сімей, що мають проблеми у піклуванні про дітей, альтернативний догляд за дітьми через прийомні сім'ї, опікунство, усиновлення та у закладах соціального захисту, удосконалення управління системою дитячих закладів, зокрема шляхом надання дозволів, проведення моніторингу й оцінювання. Ґрунтуючись на цих завданнях, Національний стандарт об'єднує такі ключові регуляторні компоненти, як принципи догляду за дитиною, у тому числі в системі альтернативного догляду; дотримання прав і потреб дитини, насамперед, у турботі, захисті, участі; трансформація інституційної підтримки у сімейні форми; поетапність надання послуг; роль співробітників, соціальних органів і органів державної влади у реалізації політики охорони дитинства [8].

Стандарт безпеки дитини, ухвалений в Канаді, фактично охоплює цикли від отримання інформації щодо небезпеки дитини до результатів надання послуг відповідними службами і включає 8 цільових стандартів: отримання рефералу, визначення відповідального та співпраця з усіма зацікавленими сторонами у зборі інформації; планування та проведення розслідувань щодо захисту дітей; проведення оцінки та розроблення плану забезпечення безпеки; проведення оцінки ризиків; проведення дослідження стану захисту дітей; передача справи (строки, суб'єкти, дозволи тощо); поточний менеджмент справ служби; закриття справи [9].

Отже, умовами забезпечення безпеки і благополуччя в найкращих інтересах дитини є створення ефективної нормативно-правової бази, невід'ємним елементом якої є стандартизація діяльності суб'єктів державної політики у сфері охорони дитинства. З огляду на сучасну управлінську практику інструментом державного управління у напрямі посилення гарантій безпеки дітей в Україні має стати запровадження державних, міжгалузевих, галузевих стандартів безпеки та благополуччя дитини, адже саме неефективність інструментарію

державної політики у сфері підтримки сімей та дітей призвела до загострення проблем у цій царині. Зростання кількості сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах, дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей з особливими потребами актуалізує потребу в розробці цього управлінського інструменту, який стане в нагоді для аналізу якості реалізації положень Конвенції ООН про права дитини в Україні.

Запровадження у вітчизняній практиці стандартів безпеки і благополуччя дитини є новим інструментом державного управління, впровадження якого потребує науково-методичної підтримки. Позитивним досягненням державного управління можна вважати закріплення норми стосовно розробки та встановлення мінімальних стандартів безпеки та благополуччя дитини у Національній стратегії у сфері прав людини [10], плані дій щодо її реалізації [11], державній соціальній програмі з реалізації Конвенції ООН про права дитини [12]. Документи відіграли важливу роль у внесенні до чинного законодавства норм про безпеку дитини, визнавши її одним із пріоритетів державної політики [13]. Таким чином нормами стосовно безпеки і охорони дитинства було розширено зміст основних засад національної безпекової політики, а також внутрішньої політики у соціальній і гуманітарній сферах.

Так, у Законі України “Про охорону дитинства” охорону дитинства визнано стратегічним загальнонаціональним пріоритетом, що “має важливе значення для забезпечення національної безпеки України”, а до системи заходів з охорони дитинства включено такий, як забезпечення належних умов для гарантування безпеки [14]. Створення умов для повноцінного життя і розвитку дитини, її безпеки, благополуччя, зростання у безпечному сімейному оточенні визначено серед засад внутрішньої політики України у соціальній сфері [15].

Вперше у спеціальному законодавстві у сфері національної безпеки (Законі України “Про основи національної безпеки України”) з’явились положення про охорону дитинства, зокрема у визначення поняття національної безпеки було введено положення про охорону дитинства, а створення умов для повноцінного життя і розвитку дитини, її безпеки, благополуччя, зростання у безпечному сімейному оточенні було визнано серед пріоритетів національних інтересів. Однак із прийняттям нового Закону України “Про національну безпеку України” [16] норми щодо захисту дитинства не виокремлено. Вочевидь у цьому законі інтереси особистості, суспільства, держави щодо охорони дитинства розглядаються у контексті прав громадян, тоді як на міжнародному рівні питання охорони дитинства виокремлені із загального масиву документів у окремий напрям регулювання.

Отже, попри певні позитивні зрушення у формуванні інституційного механізму державного забезпечення прав дитини, зокрема ухвалення низки нормативно-правових актів державного рівня на розвиток положень Конституції України, формування організаційно-функціональної структури публічного адміністрування з повноваженнями у

сфері охорони дитинства, відсутність стандартів безпеки і благополуччя дитини є суттєвою прогалиною його функціонування. Політика з охорони дитинства має стати наскрізною складовою державного управління у всіх сферах суспільного розвитку, формуючи соціальні цінності і соціальні інтереси усього суспільства через узгодження і координатію дій для задоволення системи найкращих інтересів дитини. Однак недооцінка сучасного інструментарію державного управління процесами забезпечення, реалізації і охорони прав дитини, недостатній рівень соціальних стандартів, зокрема прожиткового мінімуму, призводить до послаблення соціальних детермінант соціогуманітарного розвитку, підриває основи соціально-економічної стабільності і безпеки суспільства.

Як сучасний інструмент державного управління національний стандарт безпеки та благополуччя дитини має ґрунтуватися на принципах дитиноцентризму та сімейної орієнтованості, участі дитини як суб’єкта в процесах забезпечення, здійснення та охорони її прав, запровадження ефективних механізмів управління та менеджменту з чіткими лініями відповідальності, міжвідомчої і міжпрофесійної координації для забезпечення найкращих інтересів дитини.

Беручи до уваги досвід країн, які пройшли шлях розробки та мають достатню практику діяльності на основі стандартів безпеки і благополуччя дитини, в Україні національний стандарт доцільно представити на основі окремих стандартів, згрупованих за їх цільовим спрямуванням. Перша група закріпить вимоги до якості послуг, які надаються дітям державними і недержавними суб’єктами на основі забезпечення найкращих інтересів дитини через застосування системного підходу, зокрема у контексті реалізації концепції підтримки сімей, забезпечення рівного доступу та можливостей дитини у всіх сферах її життєдіяльності, створення умов для реалізації і захисту прав дитини, забезпечення безпечного середовища для життя і розвитку дітей тощо на основі підвищення рівня соціальних стандартів, зокрема прожиткового мінімуму.

Другу групу стандартів доцільно підпорядковувати забезпеченню управлінських циклів і процесів, що мають на меті підвищити якість послуг дитині і отримати найкращий для неї результат. Це стосується стандартизації управлінських процесів у частині прийняття рішень, розмежування повноважень на національному, регіональному, місцевому рівнях, а також по горизонталі, встановлення відповідальності, управління ресурсами, формування та розвитку кадрового потенціалу, інформаційно-аналітичного забезпечення, зокрема використання інформації як основного ресурсу моніторингу, стратегічного та операційного планування, прогнозування, ухвалення управлінського рішення тощо, оцінювання якості та ефективності практичної діяльності, контролю за дотриманням стандартів безпеки і благополуччя дитини.

Формуючи механізми державного управління у сфері соціогуманітарної безпеки потрібно вихо-

дити з того, що визнання права на безпеку і благополуччя дитини пов'язано з такими аспектами забезпечення життєдіяльності людини, як соціальний захист, освіта, охорона здоров'я, рівний доступ до якісних послуг та інформації. Освіта має відповідати найкращим інтересам дитини і цілям сталого розвитку в цілому як один із механізмів їх досягнення, адже у системі світової освіти проблематика здоров'я, безпеки, соціальної інтеграції визнається в числі пріоритетів. Серед восьми ключових галузей для набуття компетентностей XXI ст., що визначені ЮНЕСКО, три стосуються здоров'я, безпеки та соціальної інтеграції.

Формування компетентностей в системі сучасної освіти пов'язано з новою філософією освіти на глобальному рівні, що орієнтована на досягнення трьох головних цілей: доступ кожної людини до освіти протягом усього життя для безперервного навчання і отримання компетентностей, які відповідають вимогам глобалізованого суспільства знань; забезпечення сталого економічного розвитку через покращення зайнятості та підприємництва; посилення соціальної інтеграції та згуртованості шляхом активного залучення до громадської діяльності. Всі цілі сучасної освіти розкриваються крізь призму забезпечення соціогуманітарної безпеки людини, суспільства, держави.

Рамкова програма оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя [17], схвалена Європейським парламентом і Радою ЄС у 2018 р., спрямована на ідентифікацію та визначення основних компетентностей, необхідних для працевлаштування, розвитку особистісного потенціалу, активної громадянської позиції, соціальної інтеграції; а також підтримку зусиль на європейському, національному, регіональному, місцевому рівнях щодо розвитку компетенцій на основі навчання упродовж усього життя. Саме таким шляхом може бути досягнуто мети – забезпечення всебічного та сталого розвитку, соціальної єдності, демократичної культури. Потрібно зазначити, що “Особиста, соціальна та навчальна” компетенція базується на позитивному ставленні до особистого, соціального й фізичного благополуччя та навчання протягом всього життя.

Питання безпеки є частиною державних стандартів у сфері освіти. Так, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти включає принаймні три освітні галузі, зміст яких послідовно взаємозв'язаний із змістом відповідних освітніх галузей Державного стандарту початкової загальної освіти, що стосуються питань здоров'я, безпеки та соціалізації. Зокрема це освітня галузь “Здоров'я і фізична культура”, загальними змістовими лініями якої є здоров'я, фізична культура, безпека життєдіяльності, захист Вітчизни і цивільна оборона; освітня галузь “Технології”, інформаційно-комунікаційний компонент якої спрямований на надання уявлення про інформаційну безпеку суспільства та особистості; освітня галузь “Природознавство”, що апелює до поняття безпеки в оточуючому середовищі [18]. У новому Законі України “Про освіту” і Концепції “Нова українська школа” також серед

компетентностей зафіксовано такі, як навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність та ін.

Вочевидь компетентності у сфері соціалізації, безпеки, культури, яких має набути дитина в системі освіти для реалізації особистісного і соціального потенціалу, формування та збереження фізичного, психологічного благополуччя тощо мають розвиватися і підкріплюватися в системі освіти упродовж життя. Наразі стандарти вищої освіти та стандарти професійно-технічної освіти розробляються Міністерством освіти і науки України, однак неодмінною вимогою часу є те, щоб саме в цих документах було розширено список компетентностей у сфері соціалізації, безпеки, благополуччя, культури, які дозволять людині комфортно взаємодіяти у сучасному соціогуманітарному просторі.

Підсумовуючи вищевикладене, зрозуміло, що державні стандарти у сфері соціогуманітарної безпеки, утворюючи єдину систему, мають забезпечити реалізацію права кожної людини на достойний рівень життя, безпечну життєдіяльність, отримання належних знань, навичок, компетентностей і професійної орієнтації, без яких неможлива особистісна і соціальна реалізація в сучасному суспільстві.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Система стандартів в Україні охоплює широкий комплекс конституційних прав громадян у таких життєво важливих сферах соціогуманітарного розвитку, як трудові відносини, соціальний захист, освіта, підтримка сім'ї, охорона дитинства та ін. Держава як конститууюча інстанція формує національні стандарти та забезпечує їх реалізацію, створюючи ефективно функціонуючу систему соціогуманітарної безпеки.

Державні стандарти як інструмент державного управління у сфері забезпечення соціогуманітарної безпеки мають бути вбудованими в систему соціально-економічних та культурних відносин і базуватися на реальних потребах громадян в достатніх умовах життя, гідного та із соціально визнаною якістю; охоплювати все населення держави; мати системний характер; спираючись на національні соціокультурні традиції суспільства охоплювати всі сегменти життєдіяльності людини.

В умовах суперечливого соціогуманітарного розвитку, коли загострюються протиріччя між принципами ринкової економіки, ресурсною спроможністю державних інститутів і потребами людини у соціальному та гуманітарному розвитку й реалізації, система державних стандартів має забезпечити умови для цивілізованого поступу суспільства і належного рівня соціогуманітарної безпеки людини, суспільства, держави. Відповідно перспективні наукові дослідження доцільно спрямувати на законодавче, організаційне та ресурсне забезпечення управлінських процесів, спрямованих на формування та реалізацію державних стандартів і нормативів.

Список літератури:

1. Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії : Закон України від 05 жовт. 2000 р. № 2017-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2017-14>.
2. Про затвердження наборів продуктів харчування, наборів непродовольчих товарів та наборів послуг для основних соціальних і демографічних груп населення : Постанова КМУ від 11 жовт. 2016 р. № 780 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/780-2016-п>.
3. Про ратифікацію Конвенції Міжнародної організації праці про основні цілі та норми соціальної політики № 117 : Закон України від 16 верес. 2015 р. № 692-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/692-19>.
4. European pillar of social rights // https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_en.pdf.
5. A world fit for children : United Nations A/RES/S-27/2 ; Resolution adopted by the General Assembly [on the report of the Ad Hoc Committee of the Whole (A/S-27/19/Rev.1 and Corr.1 and 2)] S-27/2. // <https://undocs.org/en/A/RES/S-27/2>.
6. National policy framework (action plan or strategy) // <http://fra.europa.eu/en/publication/2015/mapping-child-protection-systems-eu/national-policy>.
7. National Standards for the Protection and Welfare of Children // https://www.tusla.ie/uploads/content/Publications_Child-Protection-Welfare-Standards.pdf.
8. Indonesia National Standard of Care for Child Welfare Institution // <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/5666/pdf/5666.pdf>.
9. Ontario Child Protection Standards (2016). // <http://www.children.gov.on.ca/htdocs/English/professionals/childwelfare/protection-standards/index.aspx>.
10. Про затвердження Національної стратегії у сфері прав людини : Указ Президента України від 25 серпн. 2015 р. № 501/2015 // Офіційний вісник Президента України : офіційне видання від 03 верес. 2015, 2015 р. – № 20. – стор. 80. – стаття 1203.
11. Про затвердження плану дій з реалізації Національної стратегії у сфері прав людини на період до 2020 року : Розпорядження КМУ від 23 листоп. 2015 № 1393-р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1393-2015-р>.
12. Державна соціальна програма “Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини” на період до 2021 року, затверджена постановою КМУ від 30 трав. 2018 р. № 453 // Офіційний вісник України офіційне видання від 22 червн. 2018 р. 2018 р. – № 48. – стор. 85. – стаття 1673. – код акта 90535/2018.
13. Про внесення змін до деяких законів України щодо посилення гарантій безпеки дітей : Закон України від 07 листоп. 2017 р. № 2180-VIII // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017. – № 51-52. – ст.445.
14. Про охорону дитинства : Закон України від 26 квітн. 2001 р. № 2402-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>.
15. Про засади внутрішньої і зовнішньої політики : Закон України від 01 липн. 2010 р. № 2411-VI [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2411-17>.
16. Про національну безпеку України : Закон України від 21 червн. 2018 р. № 2469-VIII // Офіційний вісник України офіційне видання від 20 липн. 2018 р. 2018 р. – № 55. – стор. 51. – стаття 1903. – код акта 90815/2018.
17. Annex to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning {SWD(2018) 14 final}; European Commission ; Brussels, 17.1.2018 COM (2018) 24 final // <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.
18. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова КМУ від 23 листоп. 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>.

Халимоник О.П.,
аспірант, Національна академія
державного управління
при Президенті України, м. Київ

Khalimonik O. P.
graduate student
The National Academy of Public Administration of Ukraine

ФІНАНСОВИЙ КОНТРОЛЬ ЯК СКЛАДОВА СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

FINANCIAL CONTROL AS PART OF THE STRATEGIC MANAGEMENT OF THE EDUCATION SYSTEM IN UKRAINE

Анотація: У статті досліджувалась така складова стратегічного управління як контроль. Визначалось місце фінансового контролю в стратегічному управлінні. Розглядався фінансовий механізм системи освіти України. Виокремлена проблема функціонування фінансового контролю як складова стратегічного управління системою освіти в Україні. Запропонований альтернативний варіант вирішення проблеми, шляхом запровадження державного-громадського контролю в стратегічному управлінні освітою. Даний варіант доможе наложити тісні партнерські зв'язки між суспільством і владою та удосконалити функціонування фінансового контролю в сфері освіти.

Ключові слова: контроль, фінансовий контроль, управління, стратегічне управління, система освіти, управління системою освітою.

Summary: The article examines such a component of strategic management as control. The place of financial control in strategic management was determined. The financial mechanism of the educational system of Ukraine was considered. The problem of functioning of financial control as a component of strategic management of the education system in Ukraine is highlighted. An alternative solution to the problem is proposed, through the introduction of state-public control in strategic management of education. This option is likely to bring tight partnerships between society and government and improve the functioning of financial control in the field of education.

Key words: control, financial control, management, strategic management, education system, system management education.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

Провідні країни світу розглядають сферу освіти як пріоритетний напрям інвестицій, який повертається новими технологіями, знаннями і продуктами від інноваційної діяльності. Україна повинна це усвідомити та залучати і використовувати кошти іноземних інвесторів в галузь освіти, це в свою чергу дасть можливість економіці більш динамічно розвиватись.

Сьогодні в Україні проводяться реформаційні процеси. При проведенні реформи в освіті особливо необхідним є правильна побудова стратегічного планування та управління. Всі розуміють, що в час проведення активної фази реформування освітянської галузі, значну увагу в країні слід приділити ефективному використанню бюджетних коштів.

Головною складовою стратегічного управління та ефективності використання бюджетних коштів в системі освіти є фінансовий контроль, який проводиться на всіх стадіях фінансування.

Механізм фінансового контролю як складова стратегічного управління системою освіти в Україні, на жаль, має свої недоліки, зокрема один із важливих – відсутність співпраці учасників освітянського процесу. Через зміну (корегування) чинної системи фінансового контролю в стратегічному управлінні освітою, можна значно покращити механізм функціонування фінансового контролю, що

дасть змогу завчасно виявляти наявні проблеми та вчасно їх вирішувати без нанесення шкоди бюджету країни.

Водночас, слід зауважити, що, проблема фінансового контролю як складова стратегічного управління системою освіти ще не ставала предметом окремого комплексного наукового дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.

Вчені та науковці постійно вивчають питання фінансового контролю, в тому числі і питання фінансового контролю в стратегічному управлінні системою освіти в Україні.

Поміж наукових досліджень, у яких було описано фінансовий контроль в управлінні системою освіти, слід відзначити роботи таких вітчизняних вчених як – Василенко В. Д., Ващенко І. В., Кремень В. Г., Крисюк С. В., Монаснюк О. П., Рубан Н. І., Савченко Л. А., Стефанюк І. Б. та інші.. Досліджують питання фінансового контролю в управлінні системою освіти і вчені зарубіжжя, такі як – Вознесенський Е. А., Данилевський Ю. А., Дробозіна Л. О., Грачова О. Ю., Степашин С. В., Дуброу Д., Левалуа Б., Робертсон Дж., та інші.

Формулювання цілей статті (постановка завдання).

Мета статті – розглянути фінансовий контроль як складову стратегічного управління системою освіти, виокремити проблему в механізмі його

функціонування та запропонувати альтернативний варіант її вирішення.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Для того, щоб розібратися як саме пов'язаний фінансовий контроль з стратегічним управлінням в системі освіти України, потрібно розглянути як відбувається сам процес управління.

Управління як вид діяльності людини існує дуже давно, але усвідомлення необхідності систематизації досвіду в цій сфері відбулося лише на початку XX століття. Поштовхом для осмислення того, що управління повинно ґрунтуватися на об'єктивних наукових засадах стало опублікування в 1911 році книги Ф.Тейлора «Принципи наукового управління» [1]. Тейлор на конкретних прикладах показав можливість підняття продуктивності праці в кілька разів, шляхом стандартизації інструментів і методів виконання робіт та шляхом спеціалізації управлінської діяльності - замість одного майстра вводяться декілька майстрів-спеціалістів, інструкторів, інспекторів з якості. Майстри за допомогою наукових методів постійно здійснюють пошук нових та ефективніших способів виконання операцій, потім складають письмові інструкції та навчають передовим методам робітників. За продуктивну і якісну роботу робітники винагороджуються підвищеною платнею та преміями.

У 1916 році основоположник класичної (адміністративної) системи управління Анрі Файоль публікує працю «Загальне і промислове управління», де він систематизує основні функції управління, основні принципи управління та основні елементи управління. Наведена класифікація з певними доповненнями і уточненнями використовується і досі [2].

Управління як специфічне явище починається тоді, коли у будь-яких взаємозв'язках, відносинах, процесах присутнє свідоме начало, інтерес і знання, цілі і воля, енергія й діяльність людини.

Управління утворено людьми для свідомої саморегуляції своєї життєдіяльності і має таке ж важливе значення для забезпечення її потреб і інтересів як сім'я і власність, мораль і право, спосіб виробництва і держава, знання й інформація тощо. Все це зумовлює залежність управління від стану суспільства, ідеалів і цінностей [3, с. 7].

Для того, щоб більш детально з'ясувати сутність управління розглянемо декілька визначень. Найбільш вдалі з них:

Управління — це складова частина функціонування систем організації різної природи: біологічних, технічних, соціально-економічних. У кожній з них існують об'єкти, які підпорядковують собі інші, а значить, і керують ними, змушують рухатися в певному напрямку, виконувати задані дії, організовують їх діяльність в цілому.

Управління — це процес впливу однієї особи на іншу відповідно до поставлених завдань. Це, мабуть, найпростіше з можливих визначень цього поняття.

Управління — це завжди діяльність, спрямована на якісні або кількісні зміни навколишнього оточення, що включає при цьому і такі поняття як планування, стратегічне планування, постановка перспективних цілей [4].

Виокремлюють такі специфічні риси управління:

А. Управлінський вплив обов'язково повинен передбачати момент цілепокладання, тобто точну ціль і точний напрямок руху до неї, а також повинен бути практичним задля дійсного руху до цілі.

В. Цілеспрямована колективна діяльність потребує від управління й організаційного моменту для спрямованої і практичної взаємодії людей по досягненню певних цілей.

С. В управлінні здійснюється пряме і практичне регулювання, при якому та чи інша соціальна норма не лише проголошується, визнається і стверджується, а й справді втілюється в життя, застосовується у вирішенні визначених цілей [3, с. 7-8].

Виділяють такі форми управління:

- генеральне;
- функціональне;
- стратегічне;
- фінансове;
- виробниче;
- операційне;
- інноваційне;
- муніципальне [5, с. 148].

Ми розглянемо стратегічне управління.

Термін «стратегічне управління» був введений в обіг у 1960-1970 рр. Найбільший внесок у розробку теорії стратегічного управління зроблений Ігорем Ансоффом протягом 1965-1980 рр., опублікувавши ряд робіт: «Стратегія корпорацій» (1965 рік), «Від стратегічного планування до стратегічного управління» (1976 рік), «Основи стратегічного управління» (1979 рік) та інші.

І. Ансофф вважає, що діяльність зі стратегічного управління пов'язана з постановкою цілей і завдань організації і з підтримкою продуктивних взаємин між організацією та її бізнес-середовищем, що дозволяють їй досягти своїх цілей, відповідають її внутрішнім можливостям і дозволяють залишатися сприятливою до зовнішніх викликів [6, с. 101-104].

Також у другій половині XX століття з'явилося ряд і інших робіт, присвячених проблемі стратегічного управління, як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Зокрема, «Стратегія і структура» А. Д. Чандлера; «Корпоративна культура» і «Нова корпоративна стратегія» І. Ансоффа; «Стратегія конкуренції» М. Портера; «Основи стратегічного менеджменту» К. Боумена та ін.

Визначною подією було проведення у травні 1971 року в Пітсбурзі (США) розширеної конференції з питань стратегічного управління, де в 14 розгорнутих доповідях було підбито підсумки розвитку стратегічного підходу до управління західними та східними компаніями, а також визначено основні напрямки розвитку стратегічного

управління. 1973 рік вважається початком регулярного теоретичного дослідження та практичного впровадження стратегічного управління. Відтоді цей напрям у теорії та практиці управління непинно розвивається, дослідження в цій галузі проводяться в усьому світі, більшість процвітаючих організацій досягли своїх результатів завдяки впровадженню системи стратегічного управління. Так, більшість корпорацій США та Західної Європи мають кваліфікований персонал, що пройшов спеціальну підготовку зі стратегічного управління.

Розглянемо, що ж собою являє стратегічне управління.

Вже згаданий вище науковець Ансофф дає таке трактування стратегічного управління: «Багатоплановий, формально-поведінковий управлінський процес, який допомагає формувати та виконувати ефективні стратегії, що сприяють балансуванню відносин між певним суб'єктом управління

(переважно організаціями та установами), включаючи його окремі структурні одиниці, та зовнішнім середовищем, а також досягненню встановлених цілей» [7, с. 16].

Стратегічне управління трактується як діяльність, що полягає у виборі напрямку дій для досягнення цілей в умовах нестабільного зовнішнього середовища.

Водночас в більш широкому розумінні існує таке визначення стратегічного управління - це галузь наукових знань, що охоплює методологію формування стратегії розвитку організаційних структур і прийняття стратегічних управлінських рішень, способи їх практичної реалізації для досягнення цілей суб'єкта управління [8].

М. Мескон в своїй праці «Основи менеджменту» вважає, що процес стратегічного управління має складатися з дев'яти етапів.

Схематично цей процес можна зобразити так:



Рис. 1 Процес стратегічного управління

О. Віханський пропонує розглядати стратегічне управління як динамічну сукупність п'яти взаємозалежних управлінських процесів: аналізу

середовища; визначення місії і цілей; вибору стратегії; виконання стратегії; оцінки і контролю виконання [9, с. 70-72].

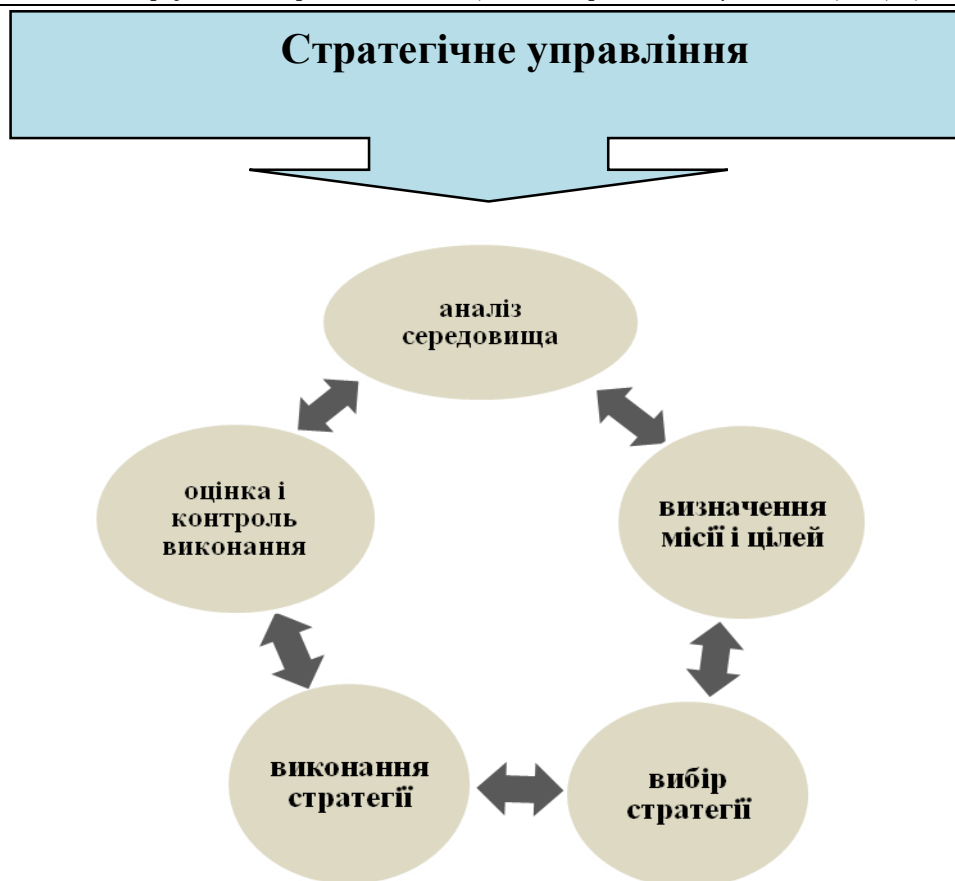


Рис. 2 Стратегічне управління

Отже, проаналізувавши тлумачення терміну «стратегічне управління» можна запропонувати таке визначення – процес управління, який має містити такі складові як: чітке визначення мети, яку потрібно досягти в майбутньому, з'ясування проблем та викликів, які потрібно буде вирішувати, вміння правильно контролювати та своєчасно розпізнати виявлені проблеми та володіти механізмом їх вирішення, прийняття управлінських рішень з урахуванням відповідності між поставленою метою та можливостями, при цьому усвідомлювати потреби та запити суспільства.

Як видно з рис.2 процес стратегічного управління включає процес контролю, який є невід'ємною його складовою.

Контроль - реалізація системи контролюючих заходів, які сприяють забезпеченню налагодженої роботи всіх складових системи стратегічного управління.

На практиці використовується багато видів контролю.

В своїй праці Ю.Б.Королев, В.Д.Коротнев, Г.Н.Кочетова «Менеджмент», виділяють за кваліфікаційними ознаками такі види контролю, що схематично можна зобразити так (рис. 3) [10, с. 196-197; 11, с. 218]:



Рис. 3. Види контролю за кваліфікаційними ознаками

Ми розглянемо контроль за аспектами впливу, а саме фінансовий контроль.

Роз'яснимо поняття фінансовий контроль.

Фінансовий контроль - це обов'язковий елемент фінансової системи, форма реалізації контрольної функції фінансів. Основу контрольної функції фінансів складає рух фінансових ресурсів. Контрольна функція разом з розподільчою функцією дає змогу здійснювати контроль за розподільчими процесами вартості суспільного продукту і відповідно управляти цими процесами.

Саме за допомогою фінансового контролю держава вирішує такі важливі питання, як формування, розподіл, перерозподіл та ефективне використання державної і комунальної власності, коштів бюджетів всіх рівнів, раціонального та цілеспрямованого використання інших фінансових ресурсів.

Визначивши, місце фінансового контролю в стратегічному управлінні - ми безпосередньо розглянемо, яку роль відіграє фінансовий контроль як складова стратегічного управління системою освіти.

Перш ніж розглянути, яке значення виконає фінансовий контроль як складова стратегічного управління системою освіти в Україні з'ясуємо, що ж таке система освіти та стратегічне управління системою освіти.

Система освіти України – це державний інструмент реалізації конституційного права громадян України на освіту.

Відповідно до Закону України «Про освіту» - (далі – Закон): «Система освіти - сукупність складників освіти, рівнів і ступенів освіти, кваліфікацій, освітніх програм, стандартів освіти, ліцензійних умов, закладів освіти та інших суб'єктів освітньої

діяльності, учасників освітнього процесу, органів управління у сфері освіти, а також нормативно-правових актів, що регулюють відносини між ними» [12].

Так, згідно з Законом - стратегію розвитку освіти в Україні розробляє центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки (Міністерство освіти і науки України).

Стратегічне управління освітою - це вміння передбачати стратегію змін в освіті, управління цією сферою, що ґрунтується на дослідженнях освітнього середовища, реакціях на соціально-економічні, політичні зміни суспільства.

Стратегічне управління освітою являє собою процес цілеспрямованого впливу суб'єктів стратегічного управління на сферу освіти, орієнтований на розвиток і прогрес об'єктів управління [13, с. 159].

Стратегічне управління системою освіти – теоретична діяльність вищих керівних кадрів освіти, центральних органів управління освітою, що спрямована на вироблення стратегії розвитку освітньої галузі, окремих її підсистем [11, с. 218].

В п.4 статті 5 Закону зазначено, що документами державного прогнозування і стратегічного планування розвитку освіти є прогноз розвитку освіти України, стратегія розвитку освіти України, відповідні державні, регіональні та місцеві цільові програми, плани діяльності у сфері освіти органів влади.

Державним документом, що визначає мету, стратегічні напрями та основні завдання, на виконання яких має бути спрямована реалізація державної політики у сфері освіти є Указ Президента від 25.06.2013 року №344 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року».

Згідно з Указом було прийнято Національну стратегію розвитку освіти в Україні.

Національна стратегія визначає основні напрями і шляхи реалізації ідей та положень Національної доктрини розвитку освіти, здійснення реформування освіти упродовж найближчих 10 років у нових соціально-економічних умовах [14].

Під час підготовки Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа» також було визначено стратегічні напрями та основні завдання реформування загальної середньої освіти.

Варто зазначити, що вміння правильно організувати процес стратегічного управління системою освіти – запорука інтелектуального розвитку нації.

Як вже зазначалось вище фінансовий контроль є складовою стратегічного управління, а отже і складовою стратегічного управління системою освіти. Більш детально розглянемо місце фінансового контролю в стратегічному управлінні системою освіти в Україні.

Для того, щоб зрозуміти, як здійснюється фінансовий контроль в системі державного управління освітою в Україні, потрібно спочатку розглянути фінансовий механізм системи освіти.

Схематично модель організації фінансового механізму системи освіти України можна зобразити наступним чином (рис. 4)

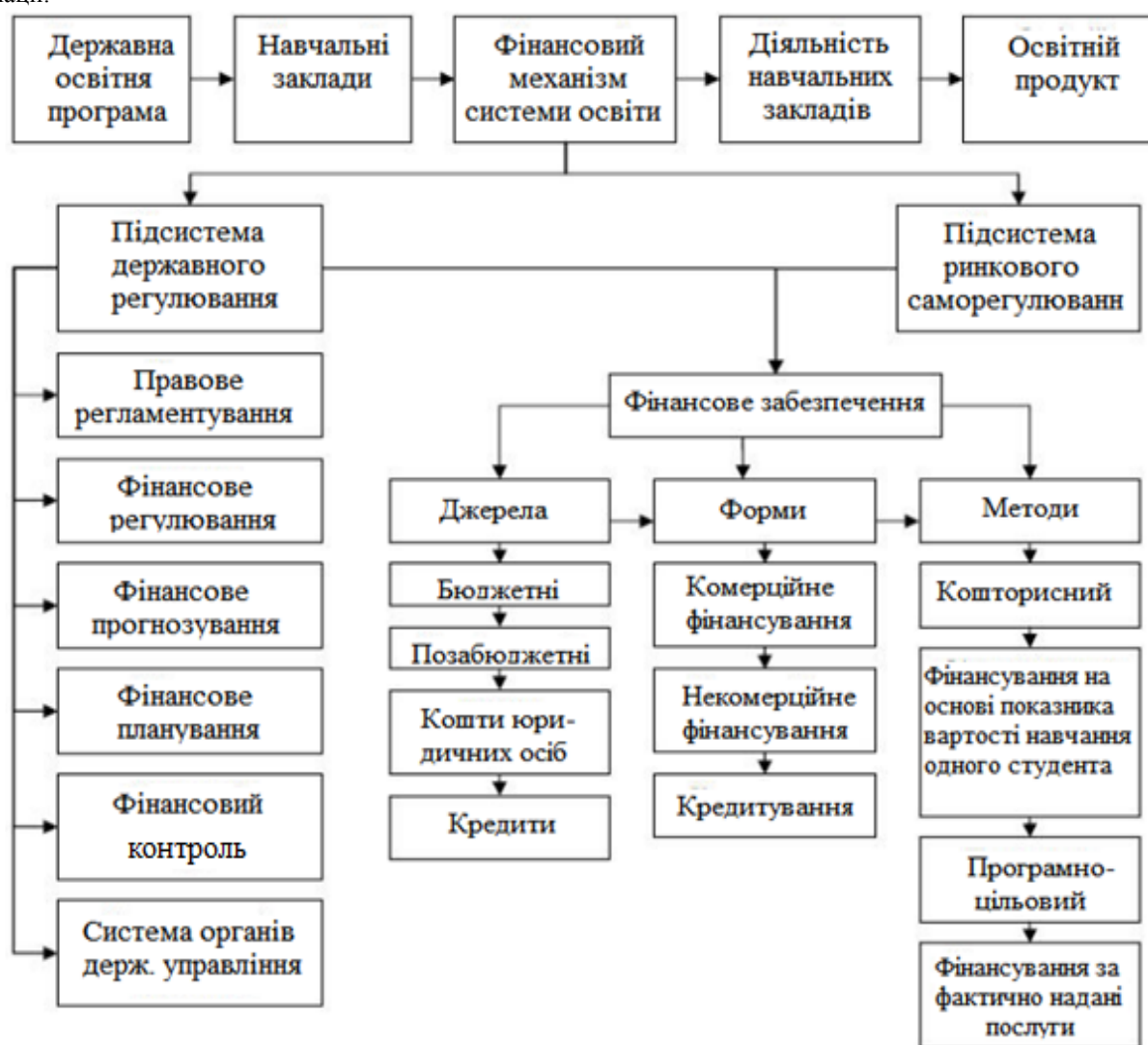


Рис. 4 Загальна модель організації фінансового механізму системи освіти

Фінансовий механізм системи освіти слід розглядати, як елемент реалізації державної політики в галузі освіти, що являє собою сукупність самостійних, але взаємопов'язаних форм, методів, інструментів та важелів впливу, які забезпечують створення і використання бюджетних та позабюджетних фінансових ресурсів для ефективного функціонування освітньої сфери України.

Як видно з рис. 4 - фінансовий контроль є однією з головних складових фінансового механізму системи освіти України.

На сьогоднішній день на законодавчому рівні немає визначення поняття фінансового контролю у сфері освіти. Закон України «Про освіту» теж не дає визначення «фінансовий контроль». Так само відсутнє загальне законодавче визначення сутності

та процедур проведення фінансового контролю в системі діяльності органів управління освітою.

У літературі можна зустріти думку про те, що фінансовий контроль у порівнянні з іншими функціями стратегічного управління має вторинний характер. [15, с. 143]. На наш погляд, і при переліку функцій стратегічного управління (де контроль зазвичай ставиться в кінці цього переліку), і при їх розгляді, мова йде не про другорядність його як виду діяльності, а про послідовність дій у процесі управлінської діяльності. Тому черговість може лише підкреслити самостійність та специфіку функції, що виконується, але не її другорядність.

Фінансовий контроль у галузі освіти - це заснована на нормах фінансового права система заходів і органів щодо перевірки законності та доцільності дій у сфері формування, розподілу і використання грошових фондів держави у сфері освіти [16, с. 125].

Елементами системи фінансового контролю в стратегічному управлінні освітою є суб'єкт та об'єкт контролю, предмет, методи та процес контролю, узагальнення та реалізація результатів контролю.

Предметом фінансового контролю в системі стратегічного управління освітою є всі стадії бюджетного процесу.

Суб'єктом контролю є носій контрольних функцій щодо об'єкта контролю [17, с. 68-72].

Сьогодні в Україні функціонує значна кількість органів і служб, які тією чи іншою мірою здійснюють фінансовий контроль у сфері освіти. За відсутності чіткої концепції та нормативно-правового поля у сфері фінансового контролю на законодавчому рівні не визначено порядок взаємодії суб'єктів фінансового контролю галузі освіти.

До суб'єктів державного фінансового контролю у сфері освіти відносять: Верховну Раду України, Рахункову палату України, Міністерство фінансів України, Міністерство освіти і науки України, Державну аудиторську службу України, Державну казначейську службу України, Державну фіскальну службу України, інші центральні органи виконавчої влади, у віданні яких перебувають навчальні заклади, органи місцевого самоврядування, Фонд державного майна.

Безпосередньо, державний фінансовий нагляд (контроль) здійснюється центральним органом виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері освіти, та місцевими органами управління освітою.

Об'єктом фінансового контролю в системі стратегічного управління освітою є грошові потоки і фінансова діяльність закладів освіти.

Нині в галузі освіти здійснюються всі форми фінансового контролю за витрачанням бюджетних коштів: попередній, поточний і наступний, які тісно взаємопов'язані та доповнюють одна одну, що свідчить про неперервний характер контролю.

Зокрема, попередній контроль забезпечує перевірку проектів бюджетів, фінансових планів, кошторисів. Поточний контроль допомагає своєчасно виявити недоліки й порушення у процесі

фінансово-господарської діяльності та оперативно їх усунути. Наступний контроль виявляє вади, не виявлені попереднім та поточним контролем.

Оскільки на сьогодні чинна система фінансового контролю в державі практично не виконує попереджувально-профілактичної функції, а переважно констатує порушення, то це свідчить про перевагу застосування подальшого (наступного) контролю у вигляді перевірок і ревізій. Сама ж процедура наступного контролю несе в собі негативні якості, адже всі недоліки, прорахунки, зловживання, що були на об'єктах у минулому і виявлені ревізорами, виправити неможливо, тобто контроль практично не виконує попереджувально-профілактичної функції. У зв'язку з цим для контролюючих органів у системі освіти слід рекомендувати більш широко здійснювати функцію попереднього контролю на стадії формування кошторисів доходів і видатків освітніх установ та організацій [18].

Фінансовий контроль як складова стратегічного управління системою освіти здійснюється за витрачанням коштів і матеріальних цінностей, їх збереженням, станом і достовірністю бухгалтерського обліку та звітності у закладах, які отримують кошти з бюджетів усіх рівнів та державних валютних фондів. На основі ревізій та перевірок робиться глибокий аналіз, який дає можливість подавати пропозиції щодо усунення виявлених недоліків і порушень та запобігання їх у подальшому.

Фінансовий контроль за діяльністю навчальних закладів незалежно від форм власності здійснюється з метою підвищення ефективності їх діяльності та забезпечення реалізації єдиної державної політики у галузі освіти.

Ефективна діяльність закладів освіти безпосередньо залежить від правильно організованої системи фінансового контролю [19].

Фінансовий контроль в стратегічному управлінні системою освіти України повинен бути побудований таким чином, щоб можна було швидко й ефективно налаштовуватись на вирішення нових завдань, на застосування нових методів контролю [20, с. 98].

За останні роки відбулося суттєве зростання кількості порушень в сфері освіти, що свідчить не тільки про необхідність посилення фінансового контролю, а також вказує на те, що економічний механізм господарювання є недосконалим та містить дуже багато слабких позицій, що сприяє скоєнню тяжких злочинів та завдає великих матеріальних збитків як галузі так і державі в цілому [11, с. 219].

На жаль, це і прогалини в нормативно-правових документах, не чітка координація діяльності органів фінансового контролю, невпорядкованість контролю, як вже описувалось вище, і непоодинокі випадки корупційних схем, відсутність єдиного інформаційно-консультаційного центру фінансового контролю, відсутність автоматизованої інформаційно-аналітичної системи фінансового контролю, неналагоджена співпраця між стейкхолдерами (учасниками) освітнього процесу та інші.

Чудовою альтернативою удосконалення фінансового контролю як складової стратегічного

управління системою освіти є розвиток соціального партнерства. Він набуває особливого значення в умовах недофінансування, неналежного та неефективного використання коштів, а також незаконної управлінської діяльності.

Залучення до процесу фінансового забезпечення та контролю освіти місцевої громади, неурядових та неприбуткових (громадських, благодійних, фондів тощо) організацій, підприємств дасть змогу вивести фінансовий контроль в управлінні освітою на більш високий рівень. Тому виникає потреба в створенні державно-громадського фінансового контролю в системі управління освітою.

Державно-громадський фінансовий контроль в системі управління освітою – контроль, який ґрунтується на спільній діяльності органів державної влади та громадськості в галузі освіти, розподілі між суб'єктами повноважень, прав та відповідальності за їх реалізацію для забезпечення функціонування й розвитку системи освіти та ефективного використання коштів в ній.

Державно-громадський фінансовий контроль в системі управління освітою передбачає співпрацю в процесі управління органів різного походження (державних, громадських, самоврядування), що забезпечує поступовий перехід від централізованого до децентралізованого управління.

Партнерство між владою та громадськістю в результаті співпраці фактично перерозподіляється шляхом переговорів і консультацій поміж державними органами і представниками громадськості. Вони готують і розглядають проекти рішень через спільні робочі групи, Ради, створюють спільно механізми для вирішення проблем фінансового контролю в системі освіти.

Делегування повноважень означає, що громадськість має сили, розум і реальні важелі впливу на рішення влади, а також реальні можливості для контролювання процесу ухвалення рішень.

Необхідність удосконалення фінансового контролю як складової стратегічного управління системою освіти є об'єктивною вимогою часу і пов'язана з пошуком напрямів ефективного та комплексного розвитку всіх елементів механізму управління державною власністю і фінансовими ресурсами.

Висновок. У статті теоретично узагальнено та запропоновано нове вирішення наукової проблеми функціонування фінансового контролю як складової стратегічного управління системою освіти в Україні. Результати проведеного дослідження стали основою для розробки рекомендацій прикладного характеру щодо удосконалення функціонування фінансового контролю як складової стратегічного управління системою освіти в Україні, зокрема:

- визначено сутність фінансового контролю як однієї з важливих функцій стратегічного управління, яка полягає в сприянні реалізації фінансової політики держави, забезпеченні процесу формування й ефективного використання фінансових ресурсів держави для досягнення поставлених нею цілей;

- визначено місце фінансового контролю в фінансовому механізмі системи освіти України;

- розглянуто елементи фінансового контролю. Визначено, що учасниками фінансового контролю як складової стратегічного управління системою освіти в Україні є суб'єкти державного фінансового контролю – Верховна Рада України, Рахункова палата України, Міністерство фінансів України, Міністерство освіти і науки України, Державна аудиторська служба України, Державна казначейська служба України, Державна фіскальна служба України та інші;

- з'ясовано, що діюча система фінансового контролю як складова стратегічного управління системою освіти в Україні не враховує реалій сьогодення і потребує невідкладного, належним чином опрацьованого, якісного реформування, через зміну (корегування) чинної системи фінансового контролю в управлінні системою освіти;

- запропоновано впровадити державно-громадський фінансовий контроль в управлінні системою освіти в Україні, основні принципи якого базувалися на делегуванні повноважень, залученні громадськості до управління галуззю.

Список використаної літератури:

1. Тейлор Ф.У. Принципи наукового менеджменту/Ф.У. Тейлор. Пер. з англ. - М.: Контролінг, 1991. - 104 с.
2. Анрі Файоль. Загальне і промислове управління [Електронний ресурс] / Анрі Файоль. – Режим доступу: [http://gtmarket.ru / laboratory / basis / 5783](http://gtmarket.ru/laboratory/basis/5783).
3. Оболенський О. Ю. Опорний конспект лекцій з навчальної дисципліни — Публічне управління: наукова розробка / О.Ю. Оболенський, С.О. Борисевич, С.М. Коник. – К.: НАДУ, 2011. – 56 с.
4. Вікіпедія – Режим доступу https://uk.wikipedia.org/wiki/Управління#cite_note-3
5. Конспект лекцій з дисципліни «Економіка підприємства» для студентів напряму підготовки 6.030502 «Економічна кібернетика», 6.03502 «Маркетинг» денної та заочної форм навчання. – К., 2014. – 553 с.
6. Тарнавська Н.П., Пушкар Р.М. Менеджмент: теорія та практика: Підручник для вузів. – Тернопіль: Карт-бланш, 2003. – с. 490.
7. Ансофф І. Новая корпоративная стратегия / И. Ансофф. - СПб. :Изд-во "Питер", 1999. - 416 с.
8. Schendel D. E. Business Policy or Strategic Management: A Broader View for an Emerging / D. E. Schendel, K. J. Hatten ; Academy of Management Proceedings, august 1972. - P. 56-57.
9. Забродська Л.Д. Стратегічне управління: реалізація стратегії: Навч. посібник. – Харків: Консум, 2004. – с. 208.
10. Менеджмент в АПК І Ю.Б.Королев, В.Д.Коротнев, Г.Н.Кочетова и др.. - М.: Колос С, 2007. - 424с.
11. Халимоник О.П. «Проблеми функціонування фінансового контролю як складової стратегічного управління системою освіти в Україні»./ Збірник наукових праць - Наукові розвідки з державного та муніципального управління. Випуск 2 –

Київ: «Академія муніципального управління», 2016. – 256с.

12. Закон України “Про освіту” – [Електронний ресурс]. – <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

13. Крисюк С. В. Державне управління освітою : навч. посіб. для слухачів, асп., докторантів спец. "Державне управління освітою" / С. В. Крисюк. - К. : НАДУ, 2009. - 220 с.

14. Стратегія розвитку освіти в Україні. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ххІ столітті. Інтернет ресурс - [Електронний ресурс]. - <https://studfiles.net/preview/5539372/page:27/>

15. Плахотнікова Л.О. Удосконалення умов фінансування вищої освіти як основного чинника підготовки фахівців / Л.О. Плахотнікова // Формування ринкових відносин в Україні. – 2010. – №3. – С. 141 – 146.

16. Тимошенко О.В. Особливості реалізації фінансового механізму системи вищої освіти України // Економічний вісник НГУ.- 2011.- №3.- С. 123-130.

17. Базась М. Ф. Методика та організація фінансового контролю: Підруч. для студ. вищ. навч. зал. - К.: МАУП, 2008. - 440 с.

18. Обґрунтування структури механізму фінансового контролю в системі освіти / Г. М. Калиневич // Наукові записки [Української академії друкарства]. Серія : Економічні науки. - 2015. - № 1. - С. 20-27.

19. Сисюк С. В. «Проблеми здійснення та законодавчого врегулювання державного та внутрішнього фінансового контролю в державних закладах освіти» - [Електронний ресурс]. – http://www.rusnauka.com/NPM_2006/Economics/7_s_isjuk.doc.htm

20. Халимоник О.П. «Удосконалення фінансового контролю як складової стратегічного управління системою освіти в Україні.// Науково-виробничий журнал – «Держава та регіони. Серія: Державне управління». Випуск 1 – Запоріжжя: «Класичний приватний університет», 2017. – 158с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Kudashev Azat Rishatovich

Doctor of psychology, head of Department of management and social psychology Bashkir Academy of public service and management at the Head of the Republic of Bashkortostan, Ufa

kafmen-bagsu@yandex.ru

Кудашев Азат Ришатович

доктор психологических наук, заведующий кафедрой менеджмента и социальной психологии, Башкирская академия государственной службы и управления при Главе Республики Башкортостан, г. Уфа

kafmen-bagsu@yandex.ru

LEAN GOVERNMENT: THE ORIGINS, CONCEPTUAL FOUNDATIONS AND APPROACHES TO IMPLEMENTATION

БЕРЕЖЛИВОЕ ПРАВИТЕЛЬСТВО: ИСТОКИ, КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И ПОДХОДЫ К ВНЕДРЕНИЮ

Summary: The purpose of the article is to develop the concept of lean government at the level of the region (subject) of the Russian Federation. Various theoretical models and approaches from the history of management (including the experience gained in the Soviet period), which can be used in the creation and implementation of lean government technologies, are summarized. The author's view on the basic conceptual framework for the development of lean government, including their socio-psychological aspects. The main approaches to the organization and content of training of civil and municipal employees, methods of support and discussion of emerging problems, the formation of best practices in this area are described.

Key words: *lean government, history of origin, domestic experience, concept of creation, social and psychological aspects, practice of implementation.*

Аннотация: Цель статьи заключается в разработке концепции бережливого правительства на уровне региона (субъекта) Российской Федерации. Обобщены различные теоретические модели и подходы из истории управления (включая наработанный опыт в советское время), которые могут быть использованы при создании и внедрении технологий бережливого правительства. Изложен взгляд автора на основные концептуальные основы разработки системы бережливого правительства, включая их социально-психологические аспекты. Описаны основные подходы к организации и содержанию обучения государственных гражданских и муниципальных служащих, методы сопровождения и обсуждения возникающих проблем, формирования передового опыта в данной области.

Ключевые слова: *бережливое правительство, история возникновения, отечественный опыт, концепция создания, социально-психологические аспекты, практика внедрения.*

Идеология и инструментарий бережливого производства (Lean-production) довольно прочно вошли в арсенал современных технологий эффективного управления предприятиями. В современной России одним из наиболее успешных примеров использования этой технологии является государственная корпорация «Росатом». С приходом руководителя этой государственной корпорации С.В. Кириенко в руководство Администрации Президента Российской Федерации вполне закономерным выглядит идея внедрения технологий бережливого производства в практику работы государственных и муниципальных органов управления, т.е. продвижение идеи бережливого правительства. С учётом этого, целью настоящей статьи является рассмотрение исторических предпосылок приёмов бережливого производства (сквозь призму идеи бережливого правительства), в том числе и с учётом отечественного опыта управления, а также разработка концепции и внедрения технологий бережливого правительства на уровне региона.

Бережливое производство и разрабатываемая на этой основе концепция бережливого правитель-

ства как оригинальная философия и технология эффективного управления уходит своими корнями к истокам научного менеджмента. Уже в работах Фредерика У. Тейлора мы можем увидеть такой элемент Lean-технологии как разработка и доведение до каждого работника подробного, пошагового описания работы. На необходимость применения научной организации труда (системы Ф.У. Тейлора) на вновь создаваемых и восстанавливаемых предприятиях Советской страны неоднократно указывал в своих работах В.И. Ленин. Им же впервые была поставлена задача внедрения системы Ф. У. Тейлора в практику работы государственного аппарата. В своей известной работе «Как нам реорганизовать Рабкрин» он предлагает снизить численность государственных служащих, а оставшиеся должны пройти ряд серьёзных испытаний. «Рабкрин должен быть сведён к 300-400 служащих, особо проверенных по части добросовестности и по части знания нашего госаппарата, а также выдержавших особое испытание относительно знакомства их с основами научной организации труда вообще и, в частности, труда управленческого, канцелярского и т.д.» [2, с. 42]. Мы видим, что на очень

сложном этапе государственного строительства в разрушенной и измотанной гражданской войной стране, акцент делается, говоря современным языком, на морально-нравственных качествах личности государственных служащих, знании ими научной организации труда руководителя, организации труда подчинённых и особенностей работы в офисе.

Другой известный теоретик в области повышения эффективности работы государственных учреждений в преобразованной Германии, - Макс Вебер видел их источник в широко распространении приёмов и управленческих технологий, названных им рациональной бюрократией. Это повышение эффективности основывалось не на личной преданности чиновников руководству организации, а на чётко прописанных нормах и правилах. К ним относят строгую специализацию в своей функциональной области, неуклонное следование подробной инструкции на работе, обязательное прохождение квалификационных испытаний и постоянное совершенствование своих профессиональных навыков [1]. Здесь также можно увидеть определённые мотивы, перекликающиеся с основными принципами Lean-идеологии: описание производственного процесса (близко к понятию потока), повсеместное использование типовых приёмов работы и стандартизация задач, стремление стать самообучающейся организацией.

С точки зрения создания предпосылок для применения технологий бережливого производства в системе государственного и муниципального управления большую теоретическую и практическую ценность представляют работы отечественной (советской) психотехнической школы 20-30 годов прошлого столетия. В то время на всех крупных (и не только!) социалистических предприятиях создавались психотехнические отделы или лаборатории, главной задачей которых были повышение эффективности производственных процессов, совершенствование организации труда и его психофизиологическое обеспечение. В число прорабатываемых вопросов в этих лабораториях входили и вопросы совершенствования и улучшения работы министерств и ведомств.

Так, в Отчёте о деятельности Казанского Института Научной организации труда указаны такие решения, которые позволяют оптимизировать численность служащих: «... Разработан вопрос о нормальном аппарате Губсовнархоза. ... Разработаны рациональные системы делопроизводства, регистрации, техники учёта и статистики в профсоюзе. ... Ведётся работа, по поручению Татгосплана, по пересмотру и нормализации штатов всех учреждений ТАССР». [2, с. 337]. Технологии бережливого производства также нацелены на выстраивание такой организационной структуры, которая позволила бы добиваться решения задач при помощи оптимальной численности работников, которые обучают и поддерживают друг друга.

Целый ряд правил для совершенствования офисной работы содержится в знаменитом трудо-

вом листке, разработанным директором Центрального института труда Алексеем Капитоновичем Гастевым. Эти правила можно было встретить на видных местах в учреждениях, на предприятиях, он даже висел в Кремлёвской приёмной Председателя Правительства советской страны В.И. Ленина. Этот листок начинается с упоминания офисной работы: «Работаем ли мы за канцелярским столом, пилим ли напильником в слесарной мастерской, или, наконец, пашем землю, - всюду надо создать трудовую выдержку и постепенно сделать её привычкой» [2, с. 276]. Целый ряд правил касается работы в офисе и не потерял свою актуальность до сих пор: сначала представить себе весь рабочий процесс в канцелярии, грамотно организовать своё рабочее место, чёткая и понятная маркировка всех папок, создание режима равномерно распределённого во времени труда (правила № 1, 3, 4, 7, 9, 13). В концепции бережливого правительства именно работе в офисе, созданию и выравниванию управленческих потоков уделяется весьма пристальное внимание.

После известного ослабления научного и практического интереса к проблемам эффективного управления (Победа в Великой Отечественной войне и связанные с ней огромные человеческие и материальные потери, тяжёлый период послевоенного восстановления народного хозяйства), вопросы повышения эффективности работы отечественных предприятий стали подниматься в рамках программ повышения качества выпускаемой продукции. Так, с 1958 года стала разрабатываться и активно внедряться система КАНАРСПИ, от слов качество, надёжность, ресурс с первых изделий. Эта система успешно работала на машиностроительных (самолётостроительных) предприятиях, начиная с города Горький (ныне – город Нижний Новгород) и распространяясь на многие другие производственные предприятия. Здесь мы также можем видеть элементы Lean-технологии: широкое внедрение стандартизации и унификации деталей и узлов, формирование комплексных бригад из различных специалистов и рабочих (конструкторы, технологи, эксплуатационники и др.), которые сейчас можно было бы назвать командами качества. Другими словами, в системе КАНАРСПИ в производственном потоке акцент делался на этап проектирования и конструирования изделия (технического узла) с тем, чтобы добиться их (изделий) высокого качества в досборочный период. Такого рода проекты реализовывались в советское время и в других промышленных центрах, таких как Саратов, Ленинград (ныне Санкт-Петербург), Ярославль, Львов (ныне находится в Украине) и целый ряд других городов и промышленных площадок.

Здесь необходимо напомнить о целой серии интересных исследований, проведённых психологами Ленинградского университета и посвящённых проблеме психологии бездефектного труда [5, с. 161-177]. Показано, что в основе безошибочного выполнения трудовых действий лежит сочетание двух основных характеристик работников: высокий уровень профессиональной компетентности и вы-

раженность такого личностного качества как самоконтроль. При этом на бездефектную работу положительно влияют как психодинамические показатели (слабость нервной системы, умеренная инертность нервных процессов), так и свойства социальной зрелости личности, - высокая нормативность поведения (ответственность), интровертированность, уверенность в своих силах. Таким образом, целый ряд приёмов бережливого производства, которые переключаются с разработками в области повышения качества продукции, имеют хорошо изученное психологическое обеспечение и это является одним из преимуществ отечественной школы управления. На этом мы закончим краткое изложение истоков и наработок в области бережливого производства в нашей стране и за рубежом и перейдём к рассмотрению концепции бережливого правительства.

Концепцию бережливого правительства можно рассматривать с помощью двух методологических подходов: функционально-ресурсного и системного подходов. Во-первых, необходимо настроиться на длительную, возможно, многолетнюю работу по непрерывному совершенствованию системы органов исполнительной власти в нашей стране в целом и Республике Башкортостан в частности. С учётом первого из заявленных подходов предстоит ревизовать все функции и полномочия органов исполнительной власти на федеральном и региональном уровнях. Главная задача здесь с точки зрения концепции бережливого правительства, - это охватить все области государственного управления и в то же время исключить дублирование функций как между различными федеральными министерствами и ведомствами, так и, что особенно важно, между федеральными и региональными уровнями управления. Возможно, после проведённой работы, надо будет отказаться от правила «возникла новая государственная задача – создаём для её решения новый государственный орган». Вместо этого можно использовать создание проектных структур с чётко прописанными функциями, сроками достижения целей (подцелей) и прошедшими конкурсным отбором перед получением бюджетного финансирования. В качестве таких целевых ориентиров могут быть качественные и количественные показатели, достигнутые в ходе реализации проекта. Например, в Приоритетной программе «Повышение производительности труда и поддержка занятости», утверждённой Советом при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию указаны конкретные показатели производительности труда с привязкой по годам и указанием субъектов Российской Федерации. А в качестве соисполнителей Приоритетной программы указаны в том числе и органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления муниципальных образований, Федеральный ресурсный центр (см. Паспорт Приоритетной программы).

Во-вторых, системный подход требует нахождения определённой иерархичности и сбалансированности как в рамках большой (сложной) системы,

так и между уровнями этой системы. В сочетании с идеологией бережливого правительства это ставит вопрос о выделении так называемого системообразующего фактора. В качестве такового можно предложить системное видение главной цели построения структуры бережливого правительства: выработка эффективно действующей системы органов исполнительной власти за счёт создания административного потока, создающего конкретную государственную (муниципальную) услугу и устранения неэффективных промежуточных звеньев. Весьма важной подсистемой здесь будет специальная группа (проектная команда) по разработке мероприятий и оценке эффективности внедрения технологий бережливого правительства. Как показывает практика, создание подобных структур внутри министерств, ведомств часто приводит к формальному подходу и стремлению приукрасить показатели для отчётности. Поэтому более эффективным будет создание системы независимых центров по внедрению Lean-технологий в систему государственного управления. Полезный опыт реализации системного подхода накоплен в ходе реализации федеральной Программы подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства Российской Федерации (её ещё называют Президентской программой), которая реализуется в соответствии с Указом Президента Российской Федерации № 774 от 23.07.1997. Здесь была создана Федеральная комиссия по подготовке управленческих кадров (ныне – Федеральный ресурсный центр) и сеть региональных комиссий, которые занимаются реализацией программы на местах, оценивают её эффективность и ведут работу по постоянному совершенствованию и постпрограммному развитию выпускников.

Наконец, в-третьих, предстоит задействовать целый комплекс социально-психологических механизмов конструктивной направленности, и, наоборот, преодолеть негативные проявления и особенности психологического свойства, препятствующих внедрению технологий бережливого правительства. Здесь достаточно будет указать, что из четырнадцати принципов бережливого производства, блестяще описанных Джефффри Лайкером, не менее шести имеют ярко выраженную психологическую составляющую. Здесь можно указать на такие принципы как формирование ценностей, связанных с постановкой и достижением долгосрочных целей (т.н. «работа на перспективу»). Другие принципы с социально-психологическим содержанием: стандартизация выполнения задач (своеобразное когнитивное картирование), визуализация процессов и проблем, подготовка собственных лидеров внутри фирмы, командные методы работы и взаимозаменяемость, групповые методы принятия решений и коммуникации в команде, нацеленность на постоянное развитие и самосовершенствование. Даже одна из последних книг по концепции и реализации бизнес-процессов в соответствии с моделью бережливого производства в современных российских условиях, которую весьма удачно подготовил Станислав Логунов, вышла в крупном

федеральном издательстве в серии «Психология. Искусство лидера»! [4]. Представляется, что именно в плоскости психологии современных государственных гражданских служащих будет найдена одна из главных трудностей при внедрении технологии бережливого правительства и концепция должна это предусматривать. Дело в том, что, как показывают многолетние наблюдения и наша практика подготовки современных госслужащих, в этой социально-профессиональной группе представлена исполнительская доминанта, соответственно инициативная составляющая, особенно направленная на совершенствование самой системы выражена слабо. Зачастую те или иные предложения от государственных гражданских (муниципальных) служащих, направленные на рационализацию работы того или иного органа (ведомства, администрации), воспринимаются руководством этого органа как скрытая критика с последующей негативной реакцией. В результате эти предложения либо игнорируются, либо сам служащий назначается ответственным за реализацию своих предложений без обеспечения ресурсами и полномочиями, что закономерно приводит к провалу с последующей критикой или даже оргвыводами. Отсюда установка на работу строго по инструкции (должностному регламенту), дабы не навлечь на себя укоры со стороны коллег и руководства. Соответственно концепция бережливого правительства должна содержать тезис о прямой заинтересованности всех государственных гражданских (муниципальных) служащих и прежде всего первых руководителей государственных органов в налаживании благоприятной психологической атмосферы входе сбора и реализации предложений по внедрению lean-технологий в каждом государственном (муниципальном) органе.

Другой психологический барьер, который необходимо преодолеть, находится в плоскости различий в демонстрируемом и декларируемом поведении чиновников, с одной стороны, и их реальными мотивами и скрытыми поступками, - с другой. Здесь имеется в виду расхождение между официальными призывами и отчётами, особенно со стороны высоких руководителей, и тем реальным «закулишем», когда принимаются кадровые решения, распределяются государственные средства через систему государственных (муниципальных) закупок и т.п. Отсюда берут своё начало странные, мягко говоря, назначения на государственные (муниципальные) должности, неэффективное расходование бюджетных средств, резонансные факты получения «откатов» крупными руководителями и другие социальные явления, повышающие социальную напряжённость. Очень тонко различие между продекларированными процедурами и скрытыми механизмами в государственном управлении отразил Леонид Филатов в своём шедевре «Про Федота – стрельца, удалого молодца»: Чтоб худого про царя не болтал народ зазря, действуй строго по закону, то бишь действуй ... втихаря. Поэтому весьма важным в чиновничьей среде является факт

установления доверительных отношений, вхождение в близкий неформальный круг общения с высоким руководителем. В научной литературе феномен приоритета неформальных отношений над формально регламентированными получил название «непотизм». Интересно, что и в китайском языке имеется специальное слово, отражающее важность сформированности межличностных связей в административной и бизнес - среде, - «гуанси», что традиционно рассматривается там как важный социальный ресурс [6].

От рассмотрения исторических предпосылок и концептуальных основ Lean-технологий в государственном и муниципальном управлении перейдём к изложению подходов к внедрению технологий бережливого правительства. В первом приближении здесь можно выделить два основных этапа: подготовительно – образовательный и проектно – внедренческий. Поскольку Республика Башкортостан была включена в число пяти пилотных регионов Российской Федерации, где проводится работа по внедрению Lean-технологий в систему государственного и муниципального управления, то можно обобщить некоторый накопленный опыт подготовки и внедрения методов бережливого правительства.

На первом, подготовительном этапе, была подобрана команда специалистов (консультантов и преподавателей – практиков), которые разработали образовательную программу повышения квалификации «Бережливое правительство», состоящую, в зависимости от контингента, из 15 - 21 учебных модулей (или разделов, таких как история и основы концепции бережливого производства, основные категории Lean, офисные процессы и семь видов потерь в современном офисе, вовлечение сотрудников в процессы изменений и методы управления сопротивлениями и др.). Затем Администрация Главы Республики Башкортостан сформировала три целевые группы для последующего обучения: группа специалистов, обучение предусматривается в объёме 36 часов с применением дистанционных образовательных технологий; группа руководителей, обучение в объёме 72 часа, очно-заочная форма обучения с применением дистанционных образовательных технологий с итоговым тестированием; головная рабочая группа, повышение квалификации в объёме 144 часа, очно-заочная форма обучения с применением дистанционных образовательных технологий, итоговая аттестация состоит из компьютерного тестирования и защиты проекта по развитию государственного органа (органа местного самоуправления) в области бережливого правительства перед компетентной комиссией. Отметим также, что все программы включают в себя два практикума: работа в т.н. Lean-лаборатории и прохождение он-лайн тестирования в системе дистанционного обучения на выраженность двух ключевых компетенций «Лидерство» и «Готовность к изменениям». Результаты психологического тестирования будут учитываться при формировании проектных команд в государственных органах, органах местного самоуправления по внедрению

проектов в области бережливого правительства. Это соответствует концепции соответствия работника и организации (person – organization fit), которая интенсивно разрабатывается в современной организационной психологии [7].

Методическое обеспечение образовательного этапа также потребовало проведения определённой подготовительной работы. Как показала наша 25-летняя практика подготовки и повышения квалификации государственных гражданских и муниципальных служащих, реализация целей компетентного подхода в наибольшей степени достигается в такой аудитории за счёт умелого сочетания теоретической подготовки и применения интерактивных методов обучения [3]. Так, для каждого учебного модуля был подготовлен кейс, иллюстрирующий практику применения той или иной lean-технологии. Например, кейс «Берлога для Вини-Пука» (©, А.Р. Кудашев, 2018) описывает развитие событий в районной администрации, которая реализовывала проект по строительству жилья для работников бюджетной сферы. Кейс показывает, как неудовлетворительные результаты освоения администрацией бюджетных средств по проекту были получены в следствие не соблюдения одного из основных принципов бережливого правительства Go and see. Другой кейс «Бедняга Фрэнк» (© А.Р. Кудашев, 2018) показывает практический пример постоянного совершенствования производственной системы в сфере выстраивания сети новых супермаркетов и реализации основных принципов бережливого производства.

Сопровождение проектов по внедрению технологий бережливого правительства в Республике Башкортостан только берёт своё начало, оно должно завершиться в ноябре 2018 года, подведение итогов, - в декабре. Однако уже сегодня можно выделить две основные группы проблемных вопросов, возникающих в ходе реализации такого рода проектов. Первую группу можно назвать организационно – правовые вопросы: как упростить выделение и расходование бюджетных средств, которое сейчас носит крайне запутанный и бюрократизированный характер? Приводят даже примеры совещания в Правительстве Российской Федерации под председательством Президента, где указывалось на то, что регион подготовил заявку на получение федеральных средств для устранения последствий наводнения, а деньги в регион месяц спустя не поступили (В.В. Путин: «Шевелиться надо!»). Другой характерный вопрос: как претворять в жизнь принципы работы с поставщиками товаров и услуг (11-й принцип) в условиях действующего российского законодательства, требующего проведения всевозможных конкурсных процедур? Вторую группу проблемных вопросов можно было бы назвать социально – психологической. Как повысить инициативность наших сотрудников, ведь большинство

настроено на строгое следование инструкциям, на исполнение (порой бездумное), на процесс, а не на результат? Как мотивировать людей на постоянное саморазвитие и совершенствование (14-й принцип), ведь большинство образовательных программ они проходят формально, чтобы только получить соответствующий документ и отнести в кадры (отчитаться, поставить галочку)? Представляется, что одним из вариантов поиска ответов на распространённые вопросы и обобщения достижений может быть проведение серии вебинаров для руководителей и специалистов с привлечением представителей экспертного сообщества и руководителей профильных министерств и ведомств. Важную роль здесь играет то обстоятельство, что Координационный совет по реализации проекта бережливого правительства возглавляет высшее должностное лицо – Глава Республики Башкортостан Рустэм Закиевич Хамитов.

В заключении хочется отметить, что успешная реализации модели бережливого правительства требует использования как зарубежного, так отечественного опыта в этой области. Важным является разработка концепции построения системы бережливого правительства на региональном и муниципальном уровнях. Наконец, обобщение практики реализации lean-технологий в государственном и муниципальном управлении, формирование передового опыта в этой сфере представляет, бесспорно, большую теоретическую и практическую ценность для всех заинтересованных лиц (учёных, специалистов-практиков, представителей экспертного сообщества и других).

Список литературы:

1. Вебер М. Избранные произведения. – М., 1990.
2. История советской психологии труда. Тексты. / Под ред. В.П. Зинченко, В.М. Мунипова, О.Г. Носковой. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 360 с.
3. Кудашев А.Р. Интерактивные методы подготовки руководителей: опыт разработки и применения // Современный государственный гражданский и муниципальный служащий: образование, компетенции, карьера. Мат-лы Междунар. науч.-практич. конф. – Уфа: БАГСУ, 2016. с. 357-363.
4. Логунов Станислав. Путь самурая. Внедрение японских бизнес-принципов в российских реалиях. – М.: Изд-во «Э», 2018. – 256 с.
5. Психология менеджмента / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. – 272 с.
6. Юревич А.В. Социально-психологические механизмы кадровой политики // Психол. журн., 2017, Т. 38, № 6, с. 88-97.
7. Westerman J.W., Cyr L.A. An Integrative Analysis of Person-Organization Fit Theories // International Journal of selection and assessment. 2004. Vol. 12. № 3. P. 252-266.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Volkova I. V.

*Candidate of Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Ukrainian Linguistics,
Literature and Methodology of Education
PI «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» KhRC*

Волкова Ірина Вікторівна

*Кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української лінгвістики,
літератури та методики навчання
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради*

THE PROBLEM OF COMPARISON IN ARTISTIC TEXT ПРОБЛЕМА ПОРІВНЯННЯ В ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ

Summary: The article systematically studies various comparative linguistic means of fiction, their typology is developed. The system connections that arise between comparisons in a work of art are analyzed; discovered the dominant role of comparisons in creating the lexical structure of images was found. The semantic, morphological and formally-syntactic typology of comparisons is established. The linguistic features of revealing comparative means of artistic text are investigated. The potential functional and stylistic possibilities of comparative means are studied. It is proved that the comparison is inextricably linked with the value picture of the world.

Key words: *comparison, comparative component, artistic text, expressiveness, linguistic picture of artistic text, heterogeneity of components.*

Анотація: У статті системно досліджено різні порівняльні мовні засоби художньої літератури, розроблено їх типологію. Проаналізовано системні зв'язки, що виникають між порівняннями в художньому творі; виявлено домінуючу роль порівнянь у створенні лексичної структури образів. Установлено семантичну, морфологічну та формально-синтаксичну типологію порівнянь. Досліджено мовні особливості виявлення порівняльних засобів художнього тексту. Вивчено потенційні функційні та стилістичні можливості порівняльних засобів. Доведено, що порівняння нерозривно пов'язане з ціннісною картиною світу.

Ключові слова: *порівняння, порівняльний компонент, художній текст, експресивність, мовної картини художнього тексту, гетерогенність компонентів.*

Постановка проблеми. Порівняння здавна привертає увагу лінгвістів. Історія його дослідження нараховує більше двох тисяч років [11, с. 1]. Адже порівняння впливає на процес пізнання в будь-якій мові, відтворює загальний настрій, рівень освіченості, асоціативного мислення та культурного виховання мовця, особисте його ставлення до суб'єкта порівняння і є виразним матеріалом для дослідження найяскравіших когнітивних ознак, якими сформовано зміст провідних духовних цінностей нашого народу, його ментальність.

Конструкції з порівняльним компонентом є надзвичайно частотними в художньому тексті, сприяють установленню характерних ознак предмета, як прийом художнього мовлення являють собою один із засобів змалювання образу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У мовознавстві природу порівняльних конструкцій було проаналізовано в кількох аспектах: граматичному (Ю. Маковецька-Гудзь [11], І. Кучеренко [9] та ін.), фразеологічному (В. Огольцев [14], К. Мізін [12] та ін.), ономазіологічному (Л. Олексішина [15] та ін.), функціонально-стилістичному (Л. М'яснянікіна [13], Т. Коваль [7] та ін.). Порівняння як експресивний засіб розглядали у своїх працях В. Яригіна [20], Л. Гололюх [3], О. Сухолитка [17] та ін.

На нашу думку, аналіз порівняльних одиниць дає ключ до розуміння пізнавальної та комунікативної функції елементів їхньої структури. Такий аналіз можливий завдяки вербалізації мовцями за допомогою порівняльних конструкцій певної культурно-національної інформації.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність розвідки зумовлена посиленням інтересом сучасної лінгвістики до системно-функціональної організації природи мови, відсутністю спеціальних комплексних мовознавчих праць, що представляють ментально-мовний опис концептів, які стали предметом і образом порівняння. Наукова новизна роботи виявляється в тому, що в ній уперше системно проаналізовано порівняльні мовні засоби художньої літератури, розроблено їх типологію; ураховано системні зв'язки, що виникають між порівняннями в художньому творі; виявлено домінуючу роль порівнянь у створенні лексичної структури образів.

Основною метою роботи є встановити семантичну, морфологічну та формально-синтаксичну типологію порівнянь, дослідити мовні особливості виявлення порівняльних засобів художнього тексту.

Для досягнення поставленої мети слід вирішити низку **завдань**: з'ясувати особливості тлумачення терміна «порівняння»; визначити сутність порівняння; подати класифікацію порівнянь; дослідити семантичну та прагматичну своєрідність порівняльних конструкцій художнього тексту.

У роботі використано **методи**, що поширені в сучасному мовознавстві: описовий – для систематизації тих мовних одиниць, які забезпечують формування порівнянь у досліджуваному матеріалі, при з'ясуванні місця порівнянь у системі образних засобів мови; контекстуальний – для уточнення значення окремих мовних одиниць; елементи компонентного аналізу – для виявлення тих складових значення слова, що виражають порівняння в досліджуваному матеріалі; метод дистрибутивного аналізу – для уточнення ролі мовного оточення слів у тексті для вираження порівняння; концептуальний метод (при вивченні когнітивного та прагматичного рівнів порівнянь).

Проведений комплексний аналіз дає змогу глибше пізнати своєрідність порівняльних засобів, їхні потенційні функційні та стилістичні можливості.

Виклад основного матеріалу. Порівняння входять до системи понять, за допомогою якої носії мови сприймають, класифікують та інтерпретують світ. Ця система є складником мовної картини світу, можливість пізнати яку нам дає краще розуміння специфіки будь-якої мови, розуміння системи уявлень народу, його самотності й ментальності.

Категорія порівняння властива будь-якій мові, адже “без порівняння немає пізнання” [16, с. 90]. Літературознавчий словник-довідник зазначає, що «порівняння – троп, який полягає в поясненні одного предмета через інший, подібний до нього, за допомогою компаративної зв'язки, тобто єднальних сполучників: як, мов, немов, наче, буцім, ніби та ін.» [4, с. 546].

Енциклопедія української мови тлумачить порівняння як фігуру мови або рідше троп (у формі орудного відмінка іменників), що полягає в зображенні особи, предмета, явища чи дій через найхарактерніші ознаки, які є органічно властивими для інших. В основі порівнянь лежать логічні операції виділення найсуттєвішої ознаки описуваного через пошук іншого, для якого ця ознака є виразнішою [5, с. 507].

Нині залишається дискусійним питання щодо тропеїчного статусу порівняння. Більшість науковців наполягають на тому, що порівняння належить до системи тропів, обґрунтовуючи це функцією тропу в художньому тексті, оскільки воно увиразнює мовлення та служить засобом створення експресивності (К. І. Мізін [12], В. Чабаненко [19], В. Яригіна [20] та ін.).

Інші дотримуються думки, що порівняння належить до стилістичних фігур [18, с. 7], оскільки, виходячи з визначення Аристотеля, троп має місце, коли відбувається заміна, а у випадку з порівнянням має місце додавання (Цит. за [18, с. 7]).

Мовознавці часто визначають порівняння як трикомпонентну структуру, яка містить суб'єкт, якого воно стосується, об'єкт, з яким порівнюється суб'єкт та семантичну основу (спільність), що до-

зволяє порівнювати два об'єкти. На нашу думку, такий погляд на структуру порівняння є слушним, тож він узятий нами за основу при виконанні вибірки порівнянь із тексту роману В. Лиса «Століття Якова».

З погляду узуальної асоціативності, мовознавці поділяють порівняння на мовні та мовленнєві (К. І. Мізін [12], Н. С. Хижняк [18, с. 7] та ін.). Мовні – це так звані усталені порівняння. Мовленнєві – авторські, що відображають ідіосиль письменника і дозволяють глибше проникнути в задум автора.

Нині мовознавці наголошують на тому, що на ступінь прагматичної значущості певною мірою впливає наявність у структурі слова певних сем: оцінної, емоційної, експресивної, стилістичної [8, с. 75]. Прагматична значущість порівнянь пов'язана з різними типами контекстів, з одного боку, та з різними типами інформації, з іншого. Художні тексти відіграють особливу роль у цьому вимірі.

На думку І. Р. Гальперіна, уся інформація, що міститься в тканині художнього тексту, може бути змістовно-фактуальною, змістовно-концептуальною та змістовно-підтекстовою [2]. Одним же із засобів мовної картини світу є порівняння зі змістовно-концептуальною значущістю, оскільки така інформація дозволяє читачеві зрозуміти відношення між явищами через різні емоційні, експресивні й оцінні відтінки [8, с. 75].

Аналіз значущості порівнянь дозволяє детальніше розкрити особливості функціонування окремої компаративної одиниці з огляду на втілення авторського задуму. Звернімо увагу на те, що порівняння зазвичай використовують з метою виявлення в певному об'єкті тих ознак, на які частіше не звертають увагу.

Порівнянням відведено окреме місце при дослідженні мовної картини художнього тексту, оскільки їх детальний аналіз дозволяє говорити про роль окремих об'єктів або явищ навколишньої дійсності в концептуалізації світу, об'єктивованій засобами мови [8, с. 75].

У мові художнього тексту вивчення специфіки порівнянь набуває особливої дослідницької ваги. Адже тут емоційно-оцінний характер порівнянь виявляється максимально повно, фіксуючи ментальні елементи картини світу. На думку Г. Ковальнової, порівняння є одним із засобів маніпулятивного впливу на учасників діалогу, з одного боку, і на читача, з другого [8, с. 75]. Завдяки компаративним конструкціям у людини формується асоціативно-образна оцінна модель світу, а також збільшується рівень інформованості про довкілля. Тож порівняння відіграє роль емоційного індикатора авторського ставлення до зображуваного і є важливим чинником при зображенні авторської картини світу.

На думку О. С. Ахманової, експресія при таманна переважно текстам художнього твору та є “виразально-зображальною якістю мовлення, що відрізняють його від звичайного (або стилістично нейтрального) і надають йому образності та емоційного забарвлення” [1, с. 524].

Як семантико-стилістична категорія експресивність виявляє зв'язок із емоційністю, оцінністю, стилістичним значенням, проте не отожднюється з названими поняттями. Експресивність акумулює в

собі ці поняття, є інтенсивною виразністю певного мовного знака. Оскільки експресивність може бути притаманна одиниці будь-якого рівня мови, то логічно видається класифікація експресивних засобів відповідно до рівнів мовної структури, що передбачає виділення принаймні таких видів експресивних засобів: фонетичні, лексико-фразеологічні, словотвірні, морфологічні та синтаксичні. Ми ж у дослідженні логічно обмежимося лексико-фразеологічними та синтаксичними засобами.

Ми згодні з думкою про те, що «експресивні засоби виступають специфічними актуалізаторами тексту, розширюють можливості асоціативного сприйняття повідомлення, його інтерпретації та суб'єктивного осмислення» [7, с. 6]. Це повною мірою стосується порівняння як одного з компонентів вираження мовної картини світу художнього тексту.

Отже, порівняння як особливий прийом відзеркалення в мові об'єктивної реальності і спосіб її пізнання вимагає дослідження його стилістичних функцій в сучасній прозі, оскільки є важливим елементом у дослідженні мовної картини художнього тексту.

В енциклопедії української мови вказано, що «у порівнянні розрізняють суб'єкт порівняння (те, що порівнюють), об'єкт порівняння (те, з чим порівнюють) і ознаку, за якою один предмет (суб'єкт) порівнюється з іншим (об'єктом). Ознака може визначатися кольором, формою, розміром, запахом, відчуттям, якістю, властивістю тощо. Порівняння, завдяки рухливості лексичної семантики, часто лежать в основі утворення інших художніх засобів – епітетів, метафор, гіпербол, паралелізмів тощо» [5, с. 507].

Мовознавці пропонують різні класифікації порівнянь. Так, у праці Н. С. Хижняк подано таку класифікацію: асоціативні та логічні порівняння. Під асоціативним порівнянням автор розуміє категорію, що втілюється в стилістичній фігурі порівняння, яка може зіставляти два таксономічні об'єкти, поєднані спільністю певної ознаки, виражається морфологічно, лексично та синтаксично (порівняльними зворотами і підрядними реченнями) і характеризується образністю, експресивністю та гнучкістю структури. Логічне ж порівняння стосується здатності порівнювати предмети, істоти чи їхні якості, зважаючи на міру якості чи ступінь виявлення дії або стану, і яке граматично співвідноситься зі ступенями порівняння прикметників і прислівників, які виступають засобом вираження порівняння логічно зіставних предметів та дій [18, с. 60].

Асоціативне порівняння, на противагу логічному, має модальне значення. Так, модальністю ірреальності можна схарактеризувати порівняння, у яких дії чи то властивості суб'єкта представлено як ймовірні, можливі, приблизні. В українській мові таку модальність може бути виражено за допомогою таких модальних часток: *мов, мовби, ніби, неначе, неначебто* тощо.

З формального погляду порівняння може бути простим – у ньому предмет чи явище зіставляється за однорідними ознаками; поширеним, коли предмет чи явище зіставляються за кількома ознаками одночасно; приєднальним, у якому образ подається

після предмету; заперечувальним – у цьому порівнянні є протиставлення двох об'єктів.

Отже, класифікувати порівняння можна, урахуовуючи як лексико-семантичний, так і синтаксичний рівні мови.

Художній образ часто будується на використанні подібності між двома далекими один від одного предметами. Доцільно припустити, що актуалізація образного компонента значення за допомогою художнього порівняння відбувається за умови гетерогенності його компонентів. Така гетерогенність зумовлюється тим, що суб'єкт та об'єкт порівняння належать до різних категоріальних областей та представлені словами різних лексико-семантичних груп (назва істоти / назва неістоти, абстрактна назва / конкретна назва тощо): *Сама схожа на струнку доладну ялинку* [10, с. 56]; *Над селом пливли велетенські журавлі – білі хмари* [10, с. 151].

Іноді актуалізація образного компонента значення відбувається у протилежному напрямку: *Кинувся, нахилився до блідого, як смерть, лиця* [10, с. 19]; *Ну ти дайош, дед! Прям ковбой! Какої-то!* [10, с. 25]; *Засліпили очі білим блиском двоє груденят – ніби білі калачики, для нього спечені* [10, с. 27]. Як бачимо з наведених прикладів, виникає певна асиметрія між двома компонентами порівняння. Це актуалізує образний компонент значення, який пов'язаний з відчуттями, емоціями, що викликає цей об'єкт. Наведені приклади свідчать про відображення у мові певних рис мовної особистості. Тут на перший план виходить аспект антропоцентризму, який є центральним у багатьох сучасних лінгвістичних працях.

На наш погляд, вибір автором порівняння зумовлений людським досвідом, вибірковістю сприйняття, наданням переваги певним культурним факторам, принципом зрозумілості.

Ю. М. Караулов, один з найбільш відомих дослідників цієї проблеми, вважав, що цілком правомірно говорити про можливість вивчення здібностей людини за допомогою особливостей текстів, які породжуються нею [6, с. 3].

Індивідуальний досвід людини тісно пов'язаний з уявленням про “добро” і “зло”, “погане” і “добре”, “гарне” і “потворне”, що вводять у змістову структуру компаративної конструкції такі компоненти, як оцінність, експресивність, емоційність: *Кожну рисочку вивчив на її обличчі, оваліному, засмаглому, на сонце схожому, а тепер побачив дві диньочки груденят – сліпучо-білих, тоже два ясних сонця, під правою цицькою родимочку, схожу на маленького павучка, вперше побачив. А не знав, ой, не знав до цих пір цієї дівчини... Ніби двері розчинив у цілий світ, а там... Морозом війнуло...* [10, с. 28]; *Голос із минулого, далекий, наче луна, що прилетіла із-за лісу. І гострий, мов лезо ножа, що розрізує йому горло. Навпіл* [10, с. 48] тощо. Як бачимо з наведених прикладів, порівняння нерозривно пов'язане з ціннісною картиною світу, його аналіз дає змогу виявити місце тих чи інших об'єктів у мовній картині світу. Ця інформація відображає авторське бачення довкілля та узгоджується з індивідуальною моделлю світу письменника.

Із наведених прикладів порівнянь стає зрозуміло, що вони виконують дві основні функції в тексті твору: логіко-інтелектуальну та емоційно-експресивну. Тож мають змістову та експресивну складові.

Висновки дослідження та пропозиції. Проведений аналіз свідчить про ефективність художнього порівняння як засобу актуалізації мовних одиниць та про його широкі можливості для вивчення засобів вербальної репрезентації мовної картини світу автора як організуючого ядра твору. Порівняння як особливий прийом віддзеркалення в мові об'єктивної реальності і спосіб її пізнання вимагає дослідження його стилістичних функцій у сучасній прозі. Порівняння – один з основних прийомів пізнання світу, його традиційно вважають найпростішим мовним засобом образності. Дослідження порівнянь як мовного засобу дотепер залишається актуальним, оскільки компаративні конструкції здатні не лише фіксувати елементи моделі світу, але й простежити процеси їх формування та показати динаміку цих процесів. Порівняння має широкі можливості для вивчення мовної картини світу автора як організуючого ядра твору. Вибір порівняння автором художнього твору зумовлений людським досвідом, вибірковістю сприйняття, наданням переваги певним культурним факторам, принципом зрозумілості. Перспективними вважаємо дослідження використання порівняння в мові творів сучасної української художньої літератури.

Література

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М : УРСС : Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 144 с.
3. Голоюх Л. В. Порівняння як структурно-стилістичний компонент художнього тексту (на матеріалі української художньої прози) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.01 / Л. В. Голоюх. – Київ, 1996. – 20 с.
4. Гром'як Р. Т. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів, В. І. Теремко. – К.: Академія, 2004. – 752 с.
5. Енциклопедія української мови / [уклад. В. М. Русанівський та ін.]. – К.: «Укр. енциклопедія» ім. М. Бажана, 2004. – 821 с.
6. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи её изучения / Ю. Караулов // Язык и личность. – Москва: Наука, 1989. – С. 3-8.
7. Коваль Т. Л. Засоби експресивізації українського газетного дискурсу початку ХХІ ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.01 / Т. Л. Коваль. – Запоріжжя, 2011. – 19 с.
8. Ковальова Г. Світоглядні домінанти українців у компаративних моделях: семантика й прагматика порівняння / Ганна Ковальова // Український світ у наукових парадигмах : Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. – Харків: ХІФТ, 2014. – Вип. 1. – С. 74–80.
9. Кучеренко І. К. Порівняльні конструкції мови в світлі граматики / І. К. Кучеренко. – : в-во Київ. ун-ту, 1959. – 108с.
10. Лис В. Століття Якова / Володимир Лис. – Харків: Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2015. – 240 с.
11. Маковецька-Гудзь Ю. А. Семантико-граматичні моделі художніх порівнянь (на матеріалі української поетичної мови 70-90-х років ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.01 / Ю. А. Маковецька-Гудзь. – Київ, 2010. – 20 с.
12. Мізін К. І. Усталені порівняння англійської, німецької, української та російської мов крізь призму часового коду культури: зіставно-лінгвокультурологічний аспект / К. І. Мізін // Вісник Луганського національного університету : серія Лінгвістика. – № 2 (29). – 2013. – С. 13–18.
13. М'яснянкіна Л. І. Порівняння в ідіостилі М. О. Шолохова: функціонально-семантичний і прагматичний аспекти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.02 / Л. І. М'яснянкіна. – Запоріжжя, 2011. – 20 с.
14. Огольцов В. М. Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии / В. М. Огольцов. – М.: Либроком. – 2010. – 178 с.
15. Олексишина Л. Г. Лексико-семантичні та стилістичні особливості зоонімічних художніх порівнянь німецької мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.04 / Л. Г. Олексишина. – Львів, 2004. – 20 с.
16. Русанівський В. М. Структура лексичної і граматичної семантики : [монографія] / Віталій Макарович Русанівський. – К. : Наук. думка, 1988. – 240 с.
17. Сухолитка О. Образно-асоціативне порівняння у творах Валерія Шевчука. Лінгвістичний аналіз / О. Сухолитка // Актуальні проблеми сучасної філології : Мовознавчі студії : зб. наук. праць. – Рівне : РДГУ, 2001. – Вип. 9. – С. 72–78.
18. Хижняк Н. С. Відтворення асоціативного поля порівняння в іспано-українському художньому перекладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.16 / Н. С. Хижняк. – Київ, 2012. – 20 с.
19. Чабаненко В. А. Силістика експресивних засобів української мови: Монографія / Чабаненко В. А. – Запоріжжя: ЗДУ, 2002. – 351 с.
20. Яригіна В. В. Порівняння та перифрази як засоби вираження емоційно-експресивного забарвлення в українських проповідях / В. В. Яригіна // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна : серія філологія. – № 836. – Вип. 54. – Харків, 2008. – С. 45–47.

Visych O.

candidate of philological sciences, associate professor

Doctoral Student of the Department of Theory of Literature and Foreign Literature of Lesya Ukrainka Eastern European National University

Вісич О.к. філол. н., доцент, докторант кафедри теорії літератури та зарубіжної літератури
Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки**METADRAMATIC EXPERIMENTS IN THE CREATIVE WORK OF IVAN BAGRIANY
МЕТАДРАМАТИЧНІ ЕКСПЕРИМЕНТИ У ТВОРЧОСТІ ІВАНА БАГРЯНОГО**

Summary: The article deals with the metadramatic analysis of the works «General», «Morituri», «Rozgrom» by Ivan Bagriany. It is traced the author's specifics of the use of metadramatic techniques (literary references, travesty games, role within the role, plays within the play, etc.), which multiply the stage space and increase the conventionality of theatrical reality. All the dramatic texts of the author consist a detailed metaphor of theater as a springboard for staging of the world history chaos. The intellectual-gaming nature of metadramatic poetics conflicts with the writer's realistic literary school. The metadramatic experiments of the author have been described as an illustrative and important example of the dynamics of the formation of the metadrama genre form in Ukrainian literature.

Key words: *metadrama, staging, dream, travesty, theater.*

Анотація: У статті здійснено метадраматичний аналіз творів Івана Багряного «Генерал», «Морітурі», «Розгром». Простежено авторську специфіку використання прийомів метадрами (літературних покликань, травестійної гри, ролі в ролі, п'єси в п'єсі тощо), які розшаровують сценічний простір та посилюють умовність театральної дійсності. Доведено, що у драматичних текстах автора наскрізною є розгорнута метафора театру як плацдарму для постановки хаосу світової історії. Інтелектуально-ігрова природа метадраматичної поетики конфліктує з тяжінням письменника до реалістичної школи. Метадраматичні експерименти письменника потрактовано як показовий та важливий приклад динаміки формування жанрової форми метадрами в українській літературі.

Ключові слова: *метадрама, інсценізація, сон, травестія, театр.*

Постановка проблеми. Важливими напрямком розвитку теорії метадрами у ХХІ ст. є аналіз жанрових модифікацій драми в національних літературах різних епох для виявлення специфічних тенденцій втілення феномену театру у всій його багатогранності в площині художніх текстів. Невипадково на зміну узагальнюючим працям таких авторів, як Ліонель Ейбл, Річард Хорнбі, Карен Фівер-Маркс та ін., у яких типологізовано моделі реалізації метадраматичної поетики, активно з'являються студії вузько орієнтовані на особливості польської, іспанської, єгипетської метадрами тощо. В українському літературознавстві зазначену концепцію прийнято застосовувати при аналізі драматургії кін. ХХ – початку ХХІ ст., що цілком несправедливо, з огляду на наявність тривалої традиції використання метадраматичних технік у вітчизняній літературі.

Слід додати, що в перші десятиліття ХХ ст. в українській літературі практика звертання до метадраматичної форми вже мала свої здобутки. Певні прийоми метадрами та її структурні елементи використовували Іван Карпенко-Карий, Леся Українка, Володимир Винниченко, Людмила Старницька-Черняхівська, Варвара Чередниченко, Яків Мамонтов. У радянський період особливо була популярною драматургія Миколи Куліша, з якою не міг не бути обізнаний Іван Багряний. У впливовій для сучасників творчості Куліша важливе місце посідає містифікаційний дискурс, автор вдало використовував феномен бланзювання, вертепну матрицю, популярний прийом п'єси в п'єсі, модифікація якого особливо помітна в творі «Вічний

бунт». Наголосимо, що метадраматична форма була зручною для ризикованого напівприхованого діалогу з владою, який змушені були в такий спосіб вести письменники в умовах тоталітарного режиму. Разом з тим можна погодитись з режисером Богданом Жолдаком, який вбачає чимало бланзювання, абсурдизму і пересмикування в драматичних творах, що стали зразком соцреалістичного канону. Навіть самотність метадраматичного мислення Ігоря Костецького Жолдак виводить з досвіду роботи «у радянських довоєнних театрах, де йшли вистави лише абсурдові. Скажімо, «Загибель ескадри», про те, як ескадра самозатопилася, аби не належати Україні (?), чого в історії насправді й не було» [8, с. 19]. Тяжіння Івана Багряного, чий драматичний доробок є предметом цього дослідження, до метадрами однозначно продиктовано не так естетичними шуканнями експериментаторів-європейців, як українською традицією та її соцреалістичною деформацією, що призвела до панування в довоєнній Україні власне антитеатру, зашморг якого зумовлював авторів вдаватися до метадраматичних прийомів, які хоч частково додавали мистецької пластики домінуючим схемам і штампам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на те, що драматичні жанри не є вершиною творчості Івана Багряного, його пошуки в цьому напрямку спробували оцінити упродовж останніх років численні науковці, серед яких варто виділити Світлану Антонович, яка розглядала тексти автора у контексті еміграційної драматургії се-

редини XX ст.; Світлану Беспутну з її компаративним дослідженням художніх кодів Багряного та Ігоря Костецького; Аліну Желновач, яка зокрема вивчає мілітаристський дискурс письменника; Івана Немченка та його аналіз жанрової форми вертепу в п'єсі «Розгром»; Катерину Степанець, яка здійснила комплекс різноаспектних досліджень доробку Багряного-драматурга, та ін.

Виділення невирішеної раніше частини загальної проблеми. Попри очевидну увагу Івана Багряного до театрального світу та його художню репрезентацію в авторському різножанровому доробку, а також наявність виразних прийомів театралізації безпосередньо у драматичних текстах письменника, вони досі не розглядались у контексті теорії метадрами.

Мета статті – аналіз авторської реалізації метадраматичної форми творів Івана Багряного «Морітурі», «Розгром», «Генерал» на тематичному, образному та концептуальному рівнях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Іван Багряний – представник літературного покоління, яке розпочало свою творчу діяльність у постреволюційні двадцять роки, а в тридцять він опинився у числі письменників, які зазнали звинувачень як дисиденти та стали жертвами репресій сталінської тоталітарної машини. Коли Друга світова війна досягла Слобожанщини, нещодавно звільнений з в'язниці Багряний працював у містечку Охтирці, де заробляв на життя малярством. Зокрема деякий час письменник працював художником-декоратором в місцевому театрі (колишній Другий Харківський робітничо-селянський театр), який відновив роботу в окупації, не зважаючи на евакуацію творчого колективу в Казахстан. Постійні контакти з новоствореною трупю надихнули письменника спробувати свої сили у жанрі драматургії. Так з'явився текст п'єси «Генерал», чия назва, ймовірно, виникла під впливом безпосереднього знайомства з німецьким генералом, портрет якого написав Багряний, коли незакінчена художня освіта була єдиним засобом його заробітку в окупованому місті. Цікаво, що саме цей генерал став на захист Івана Багряного, коли гестапівці мали претензії до митця за художній розпис театральної завіси у театрі.

Як стверджує дослідниця Юлія Войчишин, письменник сподівався побачити цю виставу на сцені театру, де він встиг близько познайомитися з колективом, проте «тодішній директор театру В. Кривуцький, щоб не викликати гніву в німців, відмовився її ставити. Невдовзі Багряний рішив тікати на Захід» [5, с. 16]. Відомо, що на Східній Україні під час війни деякі театри, попри ідеологічні пріоритети загарбників та їхню розважальну стратегію у сфері культури, під впливом націоналістичних осередків намагались поширювати серед місцевого населення патріотичні орієнтири. Однак репертуарна політика театрів контролювалась владними установами, які остерігались «сумнівних мотивів», відтак кожна вистава мусила бути узгоджена з відповідними інстанціями [6, с. 66]. За свідченням Юрія Шереха, в

театрах окупованого Харкова було вилучено як «совєтські п'єси», так і «українські патріотичні», на цьому «безідейному» тлі глядачам «було приємно побачити «Рожеве павутиння» в випадкових декораціях і костюмах (що Бог послав) і майже без режисерської руки» [7, с. 389]. Цілком вірогідно, що ця вистава за п'єсою Якова Мамонтова з притаманними для неї елементами метадраматичної побудови могла вплинути на драматургічний задум Івана Багряного.

Думки щодо естетичної вартості драматичної спадщини письменника розділяються. Віддаючи належне намаганням автора шляхом поєднання епічного наративу та структури драми відкрити перспективи такого жанру-гібриду як драматична повість, літературознавці все ж не схильні відносити Івана Багряного до визначних українських драматургів. Не викликає сумніву той факт, що автора насамперед цікавив драматизм життя, складні екзистенційні ситуації у вирі бурхливих історичних подій, випробування якими пройшов і він сам. Публіцистичне мислення і активна громадська позиція Івана Багряного, що тривалий час очолював Українську революційно-демократичну партію в еміграції, не сприяли творчій свободі, яка є важливою передумовою метадраматичного письма. Однак світ театру повсякчас приваблював автора, про що свідчить його останній прижиттєвий роман «Маруся Богуславка» (інша назва – «Буйний вітер»), у якому йшлося про постановку однойменної п'єси Михайла Старицького аматорською трупю напередодні навали фашистського війська на СРСР. Твір закінчується успіхом постановки на сцені, але на перший план оповіді все ж виходить історія змужніння молодих людей, яких здружив театральний колектив. Цікаво, що Ігор Качуровський зараховує цей роман письменника, поряд з такими відомими творами, як «Тигролови» та «Сад Гетсиманський», до таких, що написані на рівні, який відповідає тогочасним зразкам світової літератури.

Останніми роками помітні спроби реабілітувати драматургічний хист митця та довести, що його ідіостиль формувался у руслі шукань драматургів-новаторів 20-30-х років XX ст. Цю точку зору активно відстоює дослідниця Катерина Степанець, яка знаходить в доробку Багряного прикмети епічного брехтівського театру, піранделлівські прийоми, ситуації «втручання театральної реальності», у результаті чого «реальність і уявне утворюють гротескно-фантазмагоричний колаж, причому, межа між ними руйнується» [11, с. 299]. На нашу думку, є підстави стверджувати про наявність метадраматичних інтенцій в творчості Івана Багряного, які, однак, не були вповні реалізовані.

Особливої уваги у межах метадраматичного аналізу заслуговує п'єса «Генерал» (1944), присвячена каркаломним пригодам формування «зародку нео-петлюрівської армії» та ідеї повернення справедливості, що вбачалась як обмін ролями, зумовлених історією, – чесних людей-мучеників і їхніх катів у формі органів влади СРСР або ж тимчасової

окупації. Вистава має комедійно-сатиричний характер, на що вказує сам автор: «Це був пролог до комедії, яку не можна було поставити цілих сто років» [2, с. 9], проте не позбавлена трагедійних і мелодраматичних елементів.

У п'єсі відтворено події 1941 на території Полтавщини. Персоносфера побудована навколо колишнього політв'язня Данила, який унаслідок катувань втратив розум у таборах і повернувся додому до матері, коханої Оксани, колишньої трактористки, вимушеної йти на фронт танкісткою, племінника Сашка, «епохального» героя, що «за віком хлопчисько, за досвідом – дід». Завдяки спілці Данила та Сашка в тексті реалізується сервантівська модель Дон Кіхот / Санчо Пансо: двоє героїв – ідеаліст та авантюрист – вступають у боротьбу зі світом на захист Ідеалу, яким у п'єсі Багряного є Україна.

Твір починається з «титру», де автор повідомляє свій сон про візит у театр майбутнього у Києві 2041 року, де разом з безтурботними киянами дивився виставу з циклу «Наше фантастичне минуле». Часова дистанція, за задумом письменника, уможливорює зображення «жасної, макабричної епохи» ХХ ст. без цензури, «нот і ультиматумів». На цьому утопічна модель твору вичерпується, а на зміну автору-наратору приходить автор-драматург, виступаючи традиційно у ремарках п'єси. Одноразовий характер має також образ ведучого, який не виконує притаманної у подібних випадках метадраматичної функції, а з'являється у пролозі лише з двома фольклорно-поетичними вставками.

П'єса «Генерал» заслуговує уваги як травестійний вид метадрами. Як відомо, травестія (від італ. *travestire* – переодягатись) – це спосіб інтертекстуального письма, близький до пародії і стилізації, що передбачає комічну переробку текстів, які втілювали серйозний, здебільшого пафосний зміст. Водночас термін використовують для означення ролей з переодяганням і пов'язане з ним комічне перелицювання персонажів. Наявність травестії є маркером карнавалізованої літератури, буфонади. Прикладом класичного драматичного тексту з домінантою рольових травестій слід вважати комедії німецького письменника Августа Коцебу «Перевдягання» та «Фельдмаршальський мундир» (в останній мають місце ситуації, суголосні з сюжетом п'єси Івана Багряного). Акцент на перевдяганні був притаманний також низовим жанрам англійського театру, що продовжував традиції комедії дель арте, у якому отримали популярність авантюрні сюжети зі зміною одягу.

Прийом перевдягання у творі Багряного однією з перших спробувала системно розглянути Аліна Желновач у статті «Карнавалізація воєнної дійсності в п'єсі Багряного «Генерал»». Дослідниця зазначає, що «приси карнавалу та маскараду простежуються на прикладі головних персонажів: чоловіки міняються місцями один з одним, з жінками; при зображенні домінує гротеск, сатира, травестія» [9, с. 213]. Однак важливо підкреслити, що перевдягання слугує засобом обміну ролями, ото

його функція є виразно метадраматичною. Симптоматично, що Данило Лендер фанатично бажає здійснення нав'язливої божевільної ідеї: «...нічого так не хочу, як тільки того, щоб мені в руки колись потрапив той самий слідчий, що мучив мене... і всіх. Щоб ми, каже, помінялись ролями» [2, с. 20]. Така нагода випала під час відступу радянських військ у ході Другої світової війни. Задля збереження власного життя переляканий генерал Попов не гребує ніякими методами: він загання хворого за млин, де перевдягається в його речі, ставши напрочуд схожим на Данила, і навіть своїм виглядом викликав театральні вигуки схвалення з боку своєї свити: «чудово», «геніально», «знаменито». Натомість розгублений потерпілий змушений був одягнути військову уніформу, чим також справив неабияке враження на свого першого глядача Сашка. Останньому приходить ідея і надалі використовувати військову форму, яку масово залишали розбиті вояки, намагаючись втекти від гітлерівців.

Додамо, що роль психічно хворого генерал намагався виконувати напрочуд сумлінно, задля чужого ока він навіть підтримував «під ручку» іншого офіцера, що переодягнувся в спідницю, та відрекомендовував його перед незнайомими своєю дружиною. Щоб ніхто не розпізнав у ньому представника радянського істеблішменту, генерал навіть перейшов на українську мову. Та при першій нагоді він вдруге змінює «шкуру» і одягає на себе мундир німецького жандарма.

Інтертекстуальної поліфонії п'єси Івана Багряного надає образ Йосипа Швейка з відомого роману Ярослава Гашека, «інтересної книги» яку читає Сашко. Літературні покликання, на думку Річарда Хорнбі, сприяють створенню драма / культура комплексу, що, своєю чергою, унеможливорює плоскісне, ізольоване від попередньої традиції прочитання твору. Як стверджує Катерина Степанець, героїв п'єси українського письменника ми сприймаємо «як роздвоєних особистостей, тому що вони перебувають «під впливом» твору Я. Гашека (орієнтація на тип поведінки гашеківських персонажів)» [11, с. 300]. Книга «Пригоди бравого вояка Швейка» завдяки іскрометному авторському гумору стала напрочуд популярною, зазнала численних інсценізацій та екранізацій. Зауважмо, що у творі Гашека є епізод переодягання Швейка в форму російського офіцера-втікача, який міг стати ембріоном творчого задуму Багряного. Нове життя образу Швейка надав Бертольд Брехт, створивши п'єсу «Швейк у Другій світовій війні», причому варто підкреслити, що твір Брехта і п'єса Багряного були написані практично одночасно (1944). Під час розгортання подій у творі українського автора Сашко не розлучається з улюбленою книгою (до речі, в СРСР у 30-х роках вийшли дві книги Гашека у перекладі Е. Двоя), навіть ретранслює фрагменти чеського твору.

Цікаво, що Багрянний вводить Йосипа Швейка у персоносферу як героя-фантома. У п'єсі розіграно коротку пантоміму «Сашко знайомиться з Швейком», а цей вставний прийом завше має метадраматичне забарвлення:

– А-а, Йосип Швейк?!. (Виструнчується, подає руку і тисне уявну Швейкову руку в повітрі)

– Сашко Прохода...

– Ну, товаришу Йосип Швейк! Ходи з нами... (бере книгу під руку, поправляє шолом) Ех!..(Рішуче маршує через сцену) [2, с. 31].

Згодом Сашко повсякчас звертається до уявного персонажа: «Ну, як там воно було далі, товаришу Йосип Швейк? Га?... (Читає)» [2, с. 48], «А ти, Йосип Швейк, на цій таратайці грав? Ні?.. жаль...» [2, с. 48], а сам літературний солдат стає для нього прикладом для наслідування. Юнак постійно шукає аналогії між своєю ситуацією та сюжетом роману, відчуваючи абсолютну спорідненість: «Вроді про нас, вроді про мене. От книга!» [2, с. 14], тому, коли після бомбардування вона губиться, Сашко відчуває справжній розпач: «Розбомбили ідоли!.. Як же я сам тепер буду?» [2, с. 67].

Комедійний жанр особливо сприятливий для різного роду ігор, тож не дивно, що репліки персонажів наповнені театральною лексикою, як от: роль, ампула, блазень тощо, а події, що відбуваються на сцені, герої переважно маркують «цирком», «концертом», «забавкою», «грою», «вертепом», «комедією»; знаходимо також нагадування про перебування в театрі («кіятрі»).

Ключовим художнім прийомом метадами є п'єса в п'єсі, що набув у світовій літературі численних форм. У «Генералі» наявна низка вставних інсценізацій, перша з яких відбувається на початку твору, коли Данило у безумному приступі «розкручує Енкеведе»: «арештовує», «тримає у камені», «дає чосу» своїм колишнім слідчим. Роль головного ворога – генерала Попова – «виконує» лантух борошна. Зрештою ця мікро-постановка «слідства» отримує глядача – селянина, який марно намагається повернути свій мішок. Та йому на заваді стає Сашко, «ввійшовши в азарт від інтересної гри» [2, с. 15].

Другою постановочною ситуацією у творі є сцена суду над полоненими дезертирами. Причому Сашко перед початком процедури проговорює сценарій майбутнього дійства: «А тоді ми їх всіх приговоримо до розстрілу. Хай потіпаються. А тоді помилуємо, проголосимо амністію – і в армію!! Сформуємо свою армію!» [2, с. 61], а після «вистави» замість оплесків «актори» отримують від дезертирів прокляття на кшталт «аферисти», «хохли», «Пугачов», «Петлюра».

Елементи дискурсивної метадами реалізуються у творі завдяки прямим звертанням до публіки, яку часом герої сприймають частиною постановки, у якій самі беруть участь: «На кого ж вони нас – на кого ж народ покинули!!» [2, с. 28]. У третій інтермедії Іван Багряний дає глядачу коротку репліку, вчергове розриваючи замкненість сценічного простору:

Хомула (роз'юшений, стривожений): Де він... Я є власть, і я мушу його знешкодити. Де він?

Голос з публіки: Хто?... [2, с. 32].

Власне інтермедії у п'єсі «Генерал» традиційно для цього структурного елементу драми,

який тяжіє до посилення ігрового характеру дійства, є важливим складником метадраматичної поетики тексту. Так, в одній з них генерал Попов доводить, що він Данило Лендер, у відповідь його співрозмовник говорить з розпукою: «В цій свистоплясці я вже забув своє ампула... І навіть, як мене звать...» [2, с. 31]. Епізодичне усвідомлення власної участі в театральній виставі провокує Попова на гнівні репліки на адресу автора. У приступах люті персонаж намагається звести рахунки з письменником, що його створив: «Дайте мені автора!! Дайте мені того, недостріляного мною, автора!! Він раз був у моїх руках і вийшов живий... У-у-у!! Чом я його тоді не роздавив, не знищив!!» [2, с. 34]. Особливо для Попова нестерпним є той факт, що заради власного спасіння у п'єсі він повинен говорити українською мовою: «...ще примусив мене говорити цією ненависною мені, проклятою (перекривляє) «мовою», етим петлюровським язиком... Ось цього я не перенесу ... Так, так, він змусив мене говорити тим самим «язиком», за який я йому власноручно ребра виламував!» [2, с. 34]. І знов ж брутальний монолог генерала перериває метадраматичне попередження: «Та, ш-ш-ша-ж!! Тут публіка...» [2, с. 34]. Отож шляхом прийомів метадами Багряний загострює відчуття реалій доби Розстріляного відродження, з пережитим досвідом якої українці зустріли нове випробування – Другу світову війну. Формат інтермедії якнайкраще в цьому випадку дозволив письменнику вийти на життєві покликання, в тому числі автобіографічного характеру.

Традиційно метадраматичну функцію мають картини сну та марення, створюючи градацію умовності сценічної дійсності. Фрагменти марення збожеволілого Данила наповнені жахом табірної життя. Ці візії слугують сюжетним містком між минулим персонажа та подіями безпосередньо у п'єсі. У сні Сашка дублюється модель обміну ролями: «Сон мені такий поганий снився. Ніби я вже – маршал СРСР в Москві, а Хамула – самостійний маршал у Києві. Га... Я в Москві, а Хамула – в Києві! А не навпаки! От свинство...» [2, с. 47]. Власне сном називає все, що відбувалось на сцені, Данило, прийшовши до тями у кінці п'єси. Відтак Іван Багряний задавши фантасмагоричний тон ще в початковому «титрі» драми, наскрізно використовує сон як форму захисту від пережитого, водночас подвоюючи сценічну умовність.

Важливо, що п'єса «Генерал» – єдиний «чистий» драматичний твір у доробку письменника. Два інших тексти, які дослідники відносять до цього роду, – це драматична повість «Морітурі» та повість-вертеп «Розгром». Втім, посилення епічного стрижня, на нашу думку, не стає на заваді метадраматичним експериментом автора.

Драматична повість «Морітурі» (1947), яку літературознавці вважають чи не найкращим твором, у якому проявився потенціал Багряного-драматурга, написана на основі автобіографічного матеріалу. Вона присвячена трагічним сторінкам вітчизняної історії та зображає апокаліпсис сталінських таборів, де опинились носії різних

світоглядів. Топос в'язниці та екзистенційна ситуація приречених на смерть безвинних людей зумовлює особливий тон оповіді, де поєднаний жертвний пафос і строгість літератури нон-фікшн, але в ньому наявні виразні відтінки гри і театралізації. Починаючи з експозиції, у тексті підкреслено авторські наміри показати жаску історичну панораму як дійство «Привид бродить по Європі» «в постановці нашого «Великого режисера...» (він же «Цезар», «Антихрист»), причому ці номінації сприймаються як евфемізм лиходія Сталіна.

Відомо, що драматична повість «Морітурі» отримала сценічне втілення в Німеччині та Австралії, причому Багрянний вірив, що п'єса на сцені «буде багато ефективніша, аніж на письмі» [1, с. 167]. Звісно, автор мав на увазі насамперед просвітницьке значення твору, який дозволяв читачам проникнутися реаліями епохи, що відійшла у минуле. Але сподівання на успішність постановки додавали і застосовані ним художні засоби (історіософська опозиційність простору, міфологізація, християнська символіка, гротеск, алюзійність), серед яких варто виділити власне метадраматичний прийом роль у ролі. Наприклад, Штурман спочатку постає в тексті як Юнак з числа «морітурі» і відрізняється від інших лише тим, що не бажає вітати Цезаря, а згодом перетворюється в Месію. До певної міри в ньому можна побачити персоніфіковану алегорію: оскільки герой позиціонує себе «запереченням» різних ідеологічних напрямів, юнакову причетність до яких припускають співкамерники (троцькіст, бухаринець, дашнак, соціаліст). Шукаючи собі дванадцять апостолів, Месія так формулює призначення тих, хто прозрів у застінках соціалістичної катівні: «Ми є заперечення. Всього. І цілої «світової революції»... І доктрини її...» [3, с. 60]. Причому героєм певен, що його призначення не лише стати лідером ув'язнених, які втрачають надію, але й вийти «на арену, на передову лінію історії...» [3, с. 60].

Драматична повість місцями нагадує розширену ремарку, в якій детально описується сценографія, вигляд персонажів, мізансцени тощо. Хоча чимало типових театральних ремарок, поданих курсивом, супроводжують власне діалоги. Певну суголосність з новаторством Брехта слушно зауважує Надія Колошук, яка вказує на повторювані допити та очні ставки: «Роблячи епізоди очних ставок трагічно карикатурними, автор добився ефекту «очуднення», притаманного брехтівському епічному театрові, де глядач повинен сам аналізувати й робити висновки з побаченого» [10, с. 22]. Важлива роль у драматичних текстах Багряного належить пісні. На перший погляд, цей прийом абсолютно далекий від зонгів Брехта, які стали означниками епічного театру, а є лише продовженням традиції музичності українського театру, що завжди тяжів до оперети. Однак використані в творах Багряного пісні є напрочуд влучним коментарем до дійства. Наприклад, Брехтівською гротескністю відзначається вже перша пісня включена у текст «Морітурі» – «улюблена пісня вождя», яка лунає з радіостанції

«Комінтерн», але згодом її підхоплюють каторжани у загратованому вагоні:

Дінь-бом!.. дінь-бом!.. —
Чути дзвін кандальний...
Дінь-бом!.. дінь-бом!.. —
Шлях сибірський дальній...
Дінь-бом... дінь-бом... — чути там і тут:
Товариші... робітники...
на каторгу ідуть... [3, с. 124].

Таке призначення й інших арештантських пісень, що використовує автор. Епоха також яскраво позначається інтертекстуальним звертанням до «Інтернаціоналу», що мав статус гімну СРСР, а згодом партії більшовиків. Обривки його звучання та суперечки навколо цього твору, який для в'язнів остаточно втрачає свою сакральність, є наскрізними у п'єсі. Серед театральних алюзій варто виділити і реакцію Штурмана на смерть Єжова, яку він зустрів без ейфорії, іронічно прокоментувавши відомою фразою з п'єси Шіллера «Змова Фієско в Генуї», котру зазвичай помилково приписують Шекспірові як авторові більш знаменитої трагедії «Отелло»: «Мурин зробив своє діло – мурин може йти геть!...» [3, с. 120]. Ця цитата маркує чітке розуміння героєм наївності щасливих співузників, адже абсурдна світова вистава, що випала на їхню долю, продовжує тривати.

Повість-вертеп «Розгром» (1948) складається з п'яти «відслон», обрамлених своєрідними авторськими вставками, стилістично відмінними від основного тексту та з найбільш виразним метадраматичним началом. Пролог складається з чотирьох візії («Я бачу їх...»), що є ланцюгами образів, які приходять на зміну один одному. Фіксує їх появу, автор розкриває алхімію власного творчого процесу. Характерним є пошук художнього формату, який письменник здійснює безпосередньо у тексті, інтенсивно вживаючи жанрові терміни: «Я хочу упорядкувати цей жах, я хочу упорядкувати цей кадр з великої епопеї, я хочу стежити за ним у всій його цілості, в логічній послідовності, в трагічній його викінченості» [4, с. 13]. Сам автор усвідомлює, що складність матеріалу унеможливило жанрову однорідність. У третій та четвертій частині прологу письменник насичує опис нічних напівмарень театральньо-кінематографічними елементами, специфічною метафорикою, на зразок «заслони стомленої уяви», «чорного провалля «антрактів», «хімерних ляльок дивовижної драми», блазнів, що «вдираються в антракти і галасують в темряві». Запозичуючи кінематографічну техніку, Багрянний вдається до фрагментарності та швидкої зміни простору, а безпосереднє коментування законів побудови власного тексту створює ефект відкритого прийому: «Маленькі деталі. Дрібні кадри, вихоплені з грандіозної епопеї, з хаотичної і страшної цілості» [4, с. 13]. Попри те, що театр у тексті названий «хімерним», «мінливим і хистким», саме на нього автор покладає місію впорядкувати та систематизувати марева історії та пам'яті. З таким завданням, на думку драматурга, може справитись форма вертепу, з характерною багатошаровістю цього жанру та виразним національним колоритом.

У четвертій візії постає образ збожеволілого режисера, чия творча метода полягає у знехтуванні всіх театральних законів: «урухомив раптом усе зразу», «здався на самих акторів, давши їм волю», а після прем'єри втік [4, с. 15]. У результаті на режисера перетворюються самі актори, а театральним стає весь простір «перед лаштунками й поза лаштунками, і перед заслоною, і з боків, і зовсім на неозначених і непередбачених точках неосязної сцени» [4, с. 15]. Зрештою регулювати цей «карколомний вертеп» береться автор, готовий «впустити весь той хаос».

Надалі у творі мотив театру та театралізації виникає лише спорадично, однак концентрація метадраматизму в пролозі виступає виразним камертоном, що сприяє рецепції трагічних подій, зображених як безумна постановка, в якій світова катастрофа руйнує людські життя.

Висновки та пропозиції. У середині ХХ століття письменники нерідко вдавались до застосування метадраматичної поетики, намагаючись втілити страхіття і абсурд епохи. Аналіз різножанрової драматичної спадщини Івана Багряного засвідчує авторські інтенції в опануванні художніх прийомів актуальних його культурно-літературній добі, серед яких, безумовно, наявні й елементи метадрами. У п'єсі «Генерал» до таких належать життєві та літературні покликання, центральне місце серед останніх посідає персонаж-фантом Йосип Швейк. Ключовим метадраматичним прийомом у творі є травестія, що зумовлена наскрізним обміном ролями, грою ролі в ролі. Класичний прийом метадрами п'єси втілений у формі вставних інсценізацій. Вжито елементи дискурсивної метадрами, зокрема, пряме звертання до глядачів, фрагментарне випадання з ролі, театральний лексикон. Посиленню ігрового характеру сюжету сприяють інтермедії, а також картини сну та марення, що розшаровують сценічний простір та подвоюють умовність театральної дійсності.

Драматична повість «Морітурі» та повість-вертеп «Розгром» репрезентують шукання автора у руслі синтезу епосу та драми. Метадраматична поетика у цих творах яскраво сконцентрована в пролозі, візійна природа якого дозволила автору обіграти метафору театру як плацдарму для постановок світової історії.

Попри інтенсивні звертання Івана Багряного до засобів метадрами, її інтелектуально-ігрова

спрямованість конфліктує з тяжінням письменника до реалістичної школи. Окрім того, отримана письменником соціальна травма не надавалась до мистецьких експериментів. Публіцистичність стилю, епізодичний надмір патетики та категоричність позиції автора маргіналізують естетику метадрами. Втім, художній досвід Івана Багряного є показовим прикладом в динаміці застосування метадраматичних прийомів в українській літературі. Перспективним видається осмислення топосу театру в прозовому доробку письменника.

Список літератури:

1. Багряний І. Листування. У двох томах / І. Багряний; [упоряд. О. Коновал]. – К.: Смолоскип, 2002. – Т. 1. – 2002. – 706 с.
2. Багряний І. Генерал / Іван Багряний. – Мюнхен: Україна, 1948. – 94 с.
3. Багряний І. Морітурі / Іван Багряний. – Б. м.: Прометей, Б. р. – 126 с.
4. Багряний І. Розгром: Повість-вертеп / Іван Багряний. – Б. м.: Прометей, 1948. – 125 с.
5. Войчишин Юлія. Іван Багряний. Літературно-біографічна студія / Юлія Войчишин. – Вінніпег-Оттава, 1968. – 88 с.
6. Бортник Л. А. Український театр у період окупації: форми організації, репертуар (1941–1944 рр.) // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2014. – № 1119. – Серія «Історія України. Українознавство: історичні та філософські науки». – Вип. 18. – С. 63–70.
7. Шерех Ю. Я – мене – мені... (і докруги): Спогади. І. В Україні / Ю. Шерех. – Х.: Фоліо, 2012. – 475 с.
8. Жолдак Б. Близнята чи двійники / Богдан Жолдак // Кіно-театр. – 1998. – № 2. – С. 19–20.
9. Желновач А. Карнавалізація воєнної дійсності в п'єсі І. Багряного «Генерал» / А. Желновач // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Філологія. – 2015. – № 1152, вип. 72. – С. 212–215.
10. Колошук Н. Іван Багряний: доміанти творчості та проблеми вивчення : навч. посіб. / Надія Колошук. – Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2010. – 121 с.
11. Степанець К. В. Діалог з участю третього (І. Багряний, Б. Брехт і Я. Гашек) / К. В. Степанець // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2014. – Вип. 5. – С. 297–304.

Шигуров Виктор Васильевич*Доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русского языка
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский
Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва»***Шигурова Татьяна Алексеевна***Доктор культурологии,
профессор кафедры культурологии и информационно-библиотечных ресурсов
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский
Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва»,
Саранск, Россия*

МОДАЛИЦИЯ МЕСТОИМЕНИЙ-СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: СТУПЕНИ, ПРИЗНАКИ, ПРЕДЕЛ

Аннотация: В работе исследуется ступенчатая природа транспозиции языковых единиц из местоимений-существительных в межчастеречный семантико-синтаксический разряд вводно-модальных слов и выражений. Охарактеризованы этапы модализации предложно-падежных форм местоимений-существительных, их признаки и предел. Выявлены особенности функционального типа транспозиции местоимений-существительных в вводно-модальные единицы. Показано распределение модусной рамки и диктума в разноструктурных предложениях, эксплицирующих те или иные стадии модализации прономинальных словоформ. На шкале переходности представлены основные ступени транспозиции предложно-падежных форм местоимений-существительных в разряд вводно-модальных слов и выражений.

Ключевые слова: русский язык, грамматика, транспозиция, модализация, местоимение-существительное, вводно-модальное слово, шкала переходности, ступень.

Shigurov Victor Vasilievich**Shigurova Tatyana Alexeevna***Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"National Research Ogarev Mordovia State University", Saransk, Russia*

MODALATION OF LOCALITIES-EXISTING IN RUSSIAN LANGUAGE: STAGES, SIGNS, LIMITS

Abstract: The stepped nature of the transposition of linguistic units from pronouns-nouns into the interchain semantic-syntactic category of introductory-modal words and expressions is studied. The stages of modulation of prepositional-case forms of pronouns-nouns, their signs and limits are characterized. The peculiarities of the functional type of the transposition of nouns to introductory-modal units are revealed. The distribution of the modus frame and the dictum in the difference-structured sentences, explicating some or other stages of modalation of pronounal word forms, is shown. On the transition scale, the main stages of the transposition of prepositional-case forms of pronouns-nouns into the category of introductory-modal words and expressions are presented.

Key words: Russian language, grammar, transposition, modalation, pronoun-noun, introductory-modal word, scale of transitivity, step.

Вводные замечания

Среди транспозиционных процессов в системе частей речи и межчастеречных разрядов предикативов и вводно-модальных слов и выражений особое место занимает модализация языковых единиц разной категориальной принадлежности. В вводно-модальной функции, как известно, могут быть использованы существительные (*факт, в сущности, к сожалению* и т.п.), прилагательные и наречия, в том числе в безлично-предикативной позиции (*очевидно, действительно, самое главное, скорее всего, наоборот, кстати* и т.п.), глаголы (*кажется, пожалуй, видать, судя по... и др.*) и др. В ядре данного семантико-синтаксического разряда слов и выражений находится небольшое количество единиц, не соотносимых в современном языке со словами других частей речи (*по-видимому, следовательно, во-вторых* и нек. др.). Многочисленные факты перемещения языковых единиц из одного

класса в другой приводят к образованию синкретичных структур, синтезирующих в разной пропорции признаки двух, трех и даже четырех частей речи и межчастеречных разрядов предикативов и вводно-модальных единиц (см. об этом на материале разных типов транспозиций в: [1–26]). Сказанное определяет важность комплексного изучения языкового механизма транспозиции, в том числе модализации, порождающей в разных условиях речи не только вводно-модальные единицы, но и периферийные, гибридные структуры, совмещающие в той или иной пропорции свойства исходных и конечных пунктов транспозиции. В результате данного типа транспозиции возникают модалиты, эксплицирующие в типовых контекстах разные этапы «движения» языковых единиц из разных частей речи в вводно-модальные слова и выражения.

Результаты исследования и обсуждение

Исследование процесса модализации местоимений-существительных в русском языке показывает

ступенчатую природу данного типа транспозиции. Этапы модалации допускают графическое изображение в виде звеньев (ступеней) на шкале переходности, фиксирующих постепенное движение языковых единиц из класса местоимений-существительных в межчастеречный семантико-синтаксический разряд вводно-модальных слов и выражений.

Подобно другим типам межкатегориальной транспозиции, одно и то же местоимение-существительное при модалации демонстрирует разные степени отдаления от исходной части речи и приближения к разряду ядерных вводно-модальных единиц типа *по-видимому*, *во-первых*, *следовательно*, *например*, т.е., условно говоря, «движется» в разных контекстах по шкале переходности. Понятия «степень» и «ступень» переходности (модалации) мы используем вслед за рядом исследователей как синонимичные. Так, Ю. Л. Воротников отмечает, что при употреблении, например, приставки *по-* в компаративах типа *побольше* (≈ ‘чуть больше’), *поменьше* (≈ ‘чуть меньше’) наблюдается «позатупное возрастание или убывание степени проявления признака по отношению к его исходному уровню» [27, с. 89]. В таких случаях, по мнению автора, мы имеем дело с первой ступенью изменения признака «в ряду нескольких последовательных ступеней» [27, с. 89].

Приведем типовые контексты, фиксирующие разные ступени (степени) модалации местоименно-субстантивных словоформ *между нами* и *по мне*:

Ступень **М(ест) С(ущ)** на шкале модалации представляют ядерные местоимения-существительные с ярко выраженными дифференциальными признаками данной части речи, а именно: семантикой указания на предмет (лицо говорящего); принадлежностью к семантическому разряду дейктических, личных местоимений и формально-грамматическому разряду местоимений-существительных; грамматическими категориями, формами и значениями лица, рода, числа и падежа; словоизменительной парадигмой категории падежа; первичными синтаксическими функциями существительного, т.е. подлежащего и дополнения; синтагматическими присловными подчинительными связями с другими словами в предложении и др. Грамматическим формам категорий лица, рода, числа и падежа ядерных местоимений-существительных типа *я* (**Я** сам с трудом узнал в нем старого знакомого) присущи значения 1-го лица (‘говорящий’), единственного числа (‘один’), мужского рода (‘лицо мужского пола’), именительного падежа (‘субъект’).

Прототипическим личным местоимениям-существительным *я*, *мы*, служащим базой для вводно-модальных выражений *по мне*, *между нами*, присущи следующие типы употребления (см.: [28]):

Местоимение-существительное *я*:

(1) ‘Употребляется для обозначения говорящим самого себя’: **Я** родился в городе на Неве. **Мне** жилось трудно.

Местоимение-существительное *мы*:

(2) ‘Употребляется для обозначения группы лиц, включая говорящего’: **Мы** росли вместе; **Нам** много не надо.

Для прототипических местоимений-существительных *я*, *мы* характерно употребление в разных формах падежей, с предлогами и без предлогов. К ядерным, с нашей точки зрения, можно причислить и местоимения с предлогами *по мне* и *между нами*, если они не выражают субъективно-модальной оценки какого-либо положения дел в позиции предиката высказывания. Ср. контексты употребления ядерных (3) и периферийных (4) предложно-падежных форм *по мне* и *между нами*:

(3) **По мне** прыгал кузнечик; **Между нами** не было разногласий;

(4) **Вот это решение – по мне**; **Это – между нами**.

Ступени периферии местоимений-существительных [**М(ест) С(ущ) : м(од)**] на шкале модалации соответствует первый этап на пути местоименно-субстантивных словоформ к вводно-модальным словам и выражениям. Он представлен контекстами предикативного употребления периферийных местоимений-существительных с субъективно-оценочным значением в двусоставном предложении:

Сравним два типа контекстов:

(5) **Все это – между нами**;

(6) **Такой расклад – по мне**.

Оценка субъектом модуса своего высказывания осуществляется в приведенных предложениях в рамках единой предикативной единицы. Диктум (пропозиция) и модус (модусная рамка) эксплицируются субъектно-предикатным ядром двусоставного предложения. В позиции предиката актуализируется субъективно-модальный компонент семантики периферийных местоимений-существительных типа *по мне*, *между нами*. Оцениваемая ситуация передается подлежащим. Но вводно-модальная функция местоимениям-существительным, употребленным в предикативной позиции, на данном этапе модалации не свойственна. Они сохраняют основные семантико-грамматические признаки местоимений-существительных: категориальную семантику указания на предмет; отнесенность к семантическому разряду дейктических (личных) местоимений и формально-грамматическому разряду местоимений-существительных; грамматические категории лица, числа, падежа и (общего) рода (с факультативной реализацией), с фиксированными формами единственного / множественного числа, дательного / творительного падежа (*Это по мне*; *Разумеется, сказанное – между нами*); флексии, выражающие грамматические значения падежа и числа; сочетаемость с глагольными связками, эксплицирующими предикативные значения времени и наклонения (модальности) (*Пусть это будет между нами*); вторичная синтаксическая функция составного именного предиката (именной компонент) и т.п.

Типы предикативного употребления периферийных местоименно-субстантивных словоформ

эксплицируют следующие контексты [(из «Национального корпуса русского языка» (www.ruscorpora.ru)]:

(7) *Он предупредил, что это очень трудно – ломать такие стены, но я сказал: «Ничего, это по мне»* (В. Аксенов. Звездный билет); *Нет, эта страна как раз по мне!* (А. Браво. Комендантский час для ласточек);

(8) *«Радик, – ассистент понизила голос, – телеграмма лежит у Натана. Только это между нами, ладно?»* (Р. Нахапетов. Влюбленный); *О разоблачении Соколовского он рассказал инженеру Прохорову и заведующему клубом Добжинскому, добавил: «Разумеется, это между нами»* (И. Эренбург. Оттепель);

Обладая словоизменительной категорией падежа, периферийные местоимения-существительные с предлогами употребляются в предикативной позиции в фиксированных формах дательного / творительного падежа (*Это по мне / между нами*), давая основание для выделения двух подступеней в зоне периферии существительных: **М(ест) С(ущ) : м(од) 1** и **М(ест) С(ущ) : м(од) 2**.

Подступени шкалы модалагии **М(ест) С(ущ) : м(од) 1** соответствуют контексты предикативного употребления периферийных местоимений-существительных с предлогами в фиксированных формах категории падежа. Диктум в таких случаях представляет подлежащее, а модус – периферийное местоимение-существительное в функции предиката:

(9) *Ее хотели исключить тогда. Но это между нами, господин Штейнбах! Ради Бога!* (А. Вербицкая. Ключи счастья); *В общем, не важно. Общежитие – это по мне, это отрада* (Н. Мордюкова. Казачка).

Подступень шкалы модалагии **М(ест) С(ущ) : м(од) 2** эксплицируют контексты, в которых ситуация (диктум, пропозиция), оцениваемая субъектом модуса, выражается дважды – в разных предикативных частях сложноподчиненной конструкции, а именно: в субстантивированном местоименном корреляте *это (все)*, употребляющемся чаще всего в функции формального подлежащего главной части сложного предложения, и в придаточной части, раскрывающей содержание этого местоименного коррелята. Ср. типовой контекст:

(10) *Это по мне, что нужно много оперировать;*

(11) *Это между нами, что поедут туда только сотрудники новой лаборатории.*

В примерах (10–11) периферийные местоимения-существительные *между нами, по мне* выражают позицию субъекта модуса, оценивающего в позиции предиката сообщаемое (диктум), которое представлено в этом случае дважды – формальным подлежащим главной части сложноподчиненного предложения и раскрывающей его содержание придаточной частью с союзом *что*.

В отличие от подступени **М(ест) С(ущ) : м(од) 1**, также фиксирующей контексты предикативного употребления периферийных местоимений-существительных, в предложениях подступени **М(ест)**

С(ущ) : м(од) 2 модусная рамка и пропозиция синтаксически разделены по-разному: если на первой из указанных подступеней диктум и модус представлена в рамках субъектно-предикатной оси одной предикативной единицы, то на второй – с выходом в сложное предложение: оценка говорящим сообщаемого – пропозиции вербально представлена предикатом главной части сложноподчиненной конструкции (*по мне...* – модус), а сообщаемое – субъектом-подлежащим главной части и целой придаточной частью с союзом *что* (*это...; что нужно много оперировать*).

С модальными словами периферийные местоимения-существительные типа *по мне, между нами* сближает субъективно-модальная семантика логической и эмоционально-экспрессивной оценки какого-либо положения дел. В то же время наличие подчинительной связи с подлежащим главной части сложноподчиненного предложения (*это; все это* и др.) и формальной связи с придаточной частью (союз *что*); позиция предиката в главной части; отсутствие функции вводности с соответствующим интонационно-смысловым сопровождением сдерживают переход периферийных предложно-падежным форм местоимений-существительных в разряд вводно-модальных единиц.

Зону гибридности [**м(ест) с(ущ) : м(од)**] на шкале модалагии предложно-падежных форм местоимений-существительных *между нами, по мне* манифестируют два типа их употребления: (12) в составе устойчивых вводных оборотов с глагольным компонентом (*между нами говоря; между нами сказать; между нами будет сказано* и нек. др.) и (13) в качестве предикативного употребленных предложно-падежных форм с эллиптированным подлежащим в первой предикативной части бессоюзного сложного предложения, содержание которой поясняется следующей за ней предикативной единицей. Отношения пояснения оформлены пунктуационным знаком «двоеточие». Ср. типовые контексты употребления гибридов:

(12) *Гробыня продолжала: «Или Гроттерша, между нами будет сказано. Что она, красавица?»* (Д. Емец. Таня Гроттер и колодец Посейдона); *Между нами, мальчиками, говоря, Рада – та девочка, которая может присниться* (Г. Башкуев. Маленькая война); *А он, между нами сказать, – под оглоблями бегал: де-ла-с!* (А. Белый. Москва).

(13) *Строго между нами: я хочу в политику* (С. Шаргунов. Вась-вась); *Между нами: я человек небрезгливый и нестеснительный* (А. Рубанов. Сажайте, и вырастет).

В эллиптированных предложениях (13) может быть восстановлено формализованное подлежащее в виде субстантивированного указательного местоимения-прилагательного *это*; ср.: *Это строго между нами: ...; Это между нами: ...*

В предложениях (12) гибридная, местоименно-субстантивно-модальная словоформа *между нами* входит в структуру устойчивых вводно-модальных выражений в качестве зависимого компонента словосочетаний с глагольным ядром. Глагольная лексема может иметь разные формы репрезентации –

полупредикативную (деепричастие: *между нами говоря*) (14), субстантивную (инфинитив: *между нами сказать*) (15), предикативную (финитная форма пассива СВ: *между нами будет / будь сказано*) (16):

(14) *Между нами говоря*, звонок будильника уже огромный стресс для человека, понимающего: ему пора вставать на работу (Д. Донцова. Доллары царя Гороха);

(15) *Между нами сказать*, – знаменитости в данное время влекнут очень жалкую жизнь... (А. Белый. Москва);

(16) *Двухгодичный, положенный законами срок истекает: заплатить восемьдесят тысяч штрафа, так и в затылке зачесется; они же все такие, между нами будь сказано, скряги* (И. Панаев. Раздел имения).

Для местоимения-существительного с предложением *по мне* такой тип вводно-модального употребления не характерен. Вряд ли мы скажем: **По мне сказать, ...; *По мне говоря, ...; *По мне будет / будь сказано, ...*

Любопытно, что фразеологизированная вводно-модальная конструкция *между нами говоря* не имеет в современном языке соотносительной деепричастной конструкции (*между нами говоря*). Иными словами, нельзя построить предложение с указанным деепричастным оборотом, которое соответствовало бы грамматической норме.

Что касается предложно-падежной формы *по мне*, то она встречается в составе другого устойчивого вводного оборота – с союзом *как* (*как по мне*):

(17) *Как по мне, то книг было многовато* (В. Пелевин. Бэтман Аполло); *Как по мне – так я ничего героического не сделал* (М. Елизаров. Pasternak).

В результате редукции устойчивых вводных оборотов с глагольным компонентом возникают периферийные отместоименно-субстантивные вводно-модальные единицы; ср.: *между нами говоря / сказать / будет сказано* → *между нами*. Приведем типовые контексты употребления гибридов типа *между нами говоря, как по мне* и соотносительных с ними вводно-модальных выражений (*между нами, по мне*):

(18) (а) *Говоря между нами, меня это немного смешит* (В. Пелевин. S.N.U.F.F.); *Выгода моя в том, что я могу писать все, что мне вздумается, могу даже выдумывать (между нами будет сказано), могу в путешествии своим ставить без числа восклицательные знаки, точек сколько угодно!* (П. Яковлев. Чувствительное путешествие по Невскому проспекту); *Но оригинального в ней, сказать между нами, очень мало* (В. Авенариус. Школа жизни великого юмориста);

(б) *Впрочем, между нами, у тебя у самой есть слабость вкусно поесть* (А. Куприн. Гранатовый браслет);

(19) (а) *Как по мне, претерпевание – это, например, продлённое во времени и пространстве состояние тяжёлых трудовых суток, за кото-*

рыми следуют ещё одни трудовые сутки (Т. Соломатина. Девять месяцев, или «Комедия женских положений»);

(б) *По мне, питерские девицы переигрывают с этой своей фирменной духовностью* (Е. Пищикова. Пятиэтажная Россия).

Местоименно-субстантивно-модальным образованиям в составе устойчивых оборотов типа *между нами говоря* присущи признаки местоименно-существительных и вводно-модальных слов и выражений. С местоимениями-существительными их сближают такие свойства, как: а) лексическое значение; б) частеречное значение указания на предмет; в) отнесенность к семантическим разрядам дейктических, личных местоимений и формально-грамматическому разряду местоимений-существительных (*между нами сказать; как по мне* и т.п.); г) грамматические категории лица, числа и падежа с фиксированными формами 1-го лица единственного (*по мне*) / множественного числа (*между нами*) и дательного (*по мне*) / творительного падежа (*между нами*); д) синтаксическая функция обстоятельного компонента при глагольном компоненте обособленной конструкции (*между нами будет сказано: как?* – без разглашения: внутреннее обстоятельство образа действия при сказуемом, выраженным глагольным пассивом; в деепричастной конструкции *между нами говоря* функция второстепенного сказуемого совмещена с функцией внешнего обстоятельства условия: *между нами говоря ≈ 'если говорить между нами...'*); е) присловная подчинительная связь с главным глагольным компонентом в рамках словосочетания непредсказуемого типа (*между нами сказать* – падежное примыкание).

С вводно-модальными единицами гибриды типа *между нами (говоря), (как) по мне* сближают такие признаки, как: а) субъективно-модальное значение логической и эмоционально-экспрессивной оценки сообщаемого или его части; б) неизменяемость, обособленность фиксированных грамматических форм падежа от соответствующей парадигмы категории падежа местоимения-существительного; в) употребление в сочетании с другими словами (в составе устойчивых оборотов) в функции вводно-модального компонента высказывания (*сказать / говоря между нами; как по мне* и т.п.); г) особое интонационно-смысловое оформление в речи, характеризующееся понижением тона голоса и ускорением темпа речи; г) выделение на письме знаками препинания – запятыми, реже – тире, скобками.

Гибридность второго типа (*между нами*) представлена, как уже сказано, употреблением словоформы в бессоюзном сложном предложении с пояснительными отношениями между предикативными частями (*Между нами: я давно его знаю*). Как и периферийные вводно-модальные единицы типа *между нами*, данный гибрид используется в одиночной позиции, но отделяется от последующей предикативной части знаком двоеточия (а не запятыми, тире или скобками). На этапе гибридности происходит дальнейшее ослабление лексической и

частеречной семантики местоимения-существительного, что обусловлено процессом его десемантизации и формированием прагматического элемента семантики. Категориальная семантика гибрида отличается синкретизмом: значение указания на предмет совмещено у него с субъективно-модальным значением оценки сообщаемого как факта, не подлежащего разглашению. Однако парентетической функции, сопряженной с обособлением, т.е. интонационно-смысловым выделением вводно-модального компонента высказывания, у местоименно-субстантивно-модальной структуры *между нами* еще нет. Отсутствует у нее и особый тип предложенческой связи с членами предложения – интродукция (включение) или – в иной терминологии – соотношение (см., напр.: [29, с. 153–160]). В целом морфологические характеристики местоимения-существительного выражены неотчетливо, что связано с процессом декатегоризации словоформы, ослаблением у нее морфологических и синтаксических свойств исходного класса местоимений-существительных. В то же время грамматические категории лица, числа и падежа пока сохраняются. Можно говорить лишь об отсутствии парадигмы категории падежа, невозможности мены ее граммем в связи с жестко фиксированным типом употребления формы творительного падежа с предлогом *между*.

В высказываниях с гибридами типа *Между нами говоря, он плохо ориентируется в ситуации* модус и диктум распределены по разным частям простого осложненного предложения с обособленным вводным компонентом (*между нами говоря*). Семантика субъективной модальности, т.е. оценки говорящим сообщаемого как факта, который не подлежит разглашению, выражается гибридом *между нами* в составе обособленного вводного оборота (*между нами говоря* – модус), а оцениваемая субъектом модуса ситуация – оставшейся частью предложения (...*он плохо ориентируется в ситуации* – диктум). Позиции модусной рамки и пропозиции в высказываниях с гибридами *Между нами: ситуация скоро изменится* связаны с разными предикативными частями бессоюзного сложного предложения: гибрид в функции предиката представляет модус в эллиптической части сложного предложения (*Между нами... ≈ Это между нами...*), а следующая за ней предикативная единица – оцениваемое субъектом модуса положение дел (...*ситуация скоро изменится*).

Степень периферии [м(ест) с(ущ)] : М(од)] на шкале модалации представляют типовые контексты вводно-модального употребления предложно-падежных форм местоимений-существительных *между нами, по мне*. Образование периферийных модалатов на базе местоимений-существительных *я, мы* в формах дательного или творительного падежа с предлогами связано, с одной стороны, с меной бессоюзного сложного предложения на простое, осложненное вводным компонентом (20), а с другой – с редукцией в речи устойчивых вводных конструкций *между нами говоря, как по мне* (21).

Ср. типовые контексты, эксплицирующие зоны гибридных, местоименно-субстантивно-модальных структур и соотносительные с ними периферийные вводно-модальные единицы:

(20) *Между нами: завтра эта комиссия будет расформирована* (гибрид) --> *Между нами, завтра эта комиссия будет расформирована* (периферийный модалат).

(21) *Между нами говоря, специалист он никакой* (гибрид) --> *Между нами, специалист он никакой* (периферийный модалат); *Как по мне, срочно надо менять тренера* (*по мне* гибрид) --> *По мне, срочно надо менять тренера* (периферийный модалат).

Синтаксической базой для формирования периферийных вводно-модальных единиц могут быть разные структуры, подвергающиеся редукции:

(22) Деепричастные обороты в вводно-модальной функции; *между нами говоря* --> *между нами: Виктор Павлович, между нами (говоря), мне что-то перестали эти чаепития нравиться* (В. Гроссман. Жизнь и судьба);

(23) Инфинитивные обороты в вводно-модальной функции; *между нами сказать* --> *между нами: ...Денги эти я не получил от вас в подарок, это было вознаграждение за услугу, и вознаграждение, между нами (сказать), небольшое...* (Н. Гейнце. В тине адвокатуры);

(24) Предикативные единицы, структурируемые финитным глаголом СВ в форме пассива в вводно-модальной функции (в составе сложных конструкций); *между нами будет сказано; между нами будь сказано* --> *между нами: Между нами (будь сказано), генерал граф Солн – плохой стратег* (П. Муратов. Осада Левеллина);

(25) Безглагольные устойчивые обороты с союзом *как* в вводно-модальной функции; *как по мне* --> *по мне: (Как) по мне, то книг было много* (В. Пелевин. Бэтман Аполло);

Модалация местоимений-существительных с предлогами (*между нами, по мне*) имеет функциональный характер: их вводно-модальное употребление не связано с образованием новых лексических единиц языка. Это чисто грамматический процесс, заключающийся в развитии у местоимений-существительных вторичных субъективно-модальных значений. При «движении» по шкале модалации от ступени гибридности [Козлов – город торговый, но, *между нами будь сказано, очень скучный* (А. Эртель. Записки Степняка); *Я расскажу вам историю, между нами говоря, совершенно правдивую* (А. Дмитриев. Поворот реки)] к ступени периферии вводно-модальных единиц [*Между нами, я бы все-таки не полез на твоём месте на трибуну с такой речью* (В. Шукшин. Правда)] словоформы типа *между нами* в значительной мере ослабляют или утрачивают (нейтрализуют) частеречную семантику указания на предмет; отнесенность к семантическому разряду дейктических, личных местоимений и формально-грамматическому разряду местоимений-существительных, синтаксическую функцию обстоятельства при глаголе-сказуемом обособленной конструкции

(*между нами будет / будь сказано: как?* – внутреннее обстоятельство образа действия при сказуемом, выраженным глагольным пассивом СВ); присловную подчинительную связь с главным компонентом в рамках словосочетания непредсказующего типа [*между нами говоря* – падежное примыкание)].

Подобно периферийным отсубстантивным вводно-модальным единицам вроде *по совести*, соотносительным с вводно-модальными оборотами (*по совести говоря*), отместоименно-субстантивные вводно-модальные единицы типа *между нами*, как и исходные обороты *между нами говоря* (*сказать, будет / будь сказано*), передают условно-следственные отношения между теми или иными ситуациями; ср. синонимичность конструкций:

(26) *Если говорить между нами, можно было бы и не спешить;*

(27) *Между нами говоря, можно было бы и не спешить;*

(28) *Между нами, можно было бы и не спешить;*

Функциональным модалатам типа *между нами, по мне* присуща субъективно-модальная семантика, эксплицирующая позицию говорящего, его интеллектуально-логическую и эмоционально-экспрессивную оценку сообщаемого – определение степени достоверности информации путем отсылки к источнику, точке зрения субъекта модуса (*по мне*) (29) или представления ее как некоего конфиденциального факта, который не подлежит разглашению (*между нами*) (30).

Приведем типовые контексты употребления отместоименно-субстантивных вводно-модальных единиц:

(29) *По мне, слово президента банка стоит больше сиюминутной выгоды* (С. Данилюк. Бизнес-класс);

(30) *Не та у тебя репутация, хоть и скверная она, между нами, но не та* (Е. Парнов. Третий глаз Шивы).

Употребление местоимений-существительных в вводно-модальной функции приводит к их некоторой десемантизации, абстрагированию лексических значений личных местоимений, что сопровождается декатегоризацией, ослаблением или утратой отдельных морфологических и синтаксических признаков данной части речи. Рассматриваемые модалаты приобретают признак неизменяемости: им свойствен фиксированный контекстом модалации тип употребления грамматической формы одного падежа – дательного (*по мне*) или творительного (*между нами*). На ступени периферии вводно-модальных слов и выражений происходит изоляция, обособление формы дательного или творительного падежа функциональных модалатов *по мне, между нами* от парадигмы категории падежа местоимений-существительных *я, мы*. Сами же категории падежа, числа, лица у этих модалатов сохраняются: в них ощутимы грамматические значения 1-го лица ('говорящий') и ед. числа ('один'). Категория рода у слова *я*, как известно, является общей, конситуативно обусловленной: ср. формы

мужского рода со значением лица мужского и формы женского рода со значением лица женского пола у личного местоимения *я* в конструкциях типа *Я пришел / Я пришла* (см., напр.: [30, с. 132]). В форме же дательного падежа местоимения-существительного с предлогом *по* в вводно-модальной функции (*по мне, не надо им мешать: пусть сами предлагают решение*) значение рода не проявляется. Не актуализируются в интродуктивной позиции и объектное и / или пространственное значения формы дательного падежа местоимения-существительного *я*; ср.: *По мне пробежал холодок... / По мне, надо подождать немного*. Морфемная структура модалатов *по мне, между нами* несколько затемнена, но следы членимости на морфы сохраняются. Благоприятствует «застыванию» предложно-падежных форм местоимений-существительных *между нами, по мне* и характер их присловных подчинительных связей. Так, *между нами* связывается внутри обособленных вводных конструкций с глаголами в разных формах репрезентации (финитная форма, инфинитив, деепричастие) способом падежного примыкания, сближаясь в функциональном плане с наречиями-обстоятельствами: *Между нами говоря, вряд ли он согласится с этим предложением*. При вводно-модальном употреблении словоформа *по мне* утрачивает присловную предсказующую связь (сильное управление), реализующую объектные отношения: *Они скушали по мне... --> Как по мне (по мне), это единственно правильное решение*.

В целом по мере продвижения местоимений-существительных от пункта **М(ест)** **С(ущ)** (ядро местоимений-существительных) к пункту **м(ест)** **с(ущ)** : **М(од)** (периферия вводно-модальных слов) через промежуточную зону гибридности **м(ест)** **с(ущ)** : **м(од)** с местоименно-субстантивно-модальными образованиями происходит постепенное ослабление и утрата синтаксической связи предложно-падежных форм *по мне, между нами* с другими словами предложения. Типичным для периферийных вводно-модальных единиц [**м(ест)** **с(ущ)** : **М(од)**] является использование в синтаксической функции вводно-модального компонента простого осложненного предложения. Синтаксически они связаны с предложением способом интродукции (соотношения).

Заключение

Проведенное исследование позволяет заключить, что отместоименно-субстантивные вводно-модальные единицы не способны выступать в функции какого-либо члена предложения (ср. обстоятельственную функцию у гибридов, примыкающих к глаголам в пределах вводного оборота типа *между нами говоря*). Характерным признаком таких функциональных модалатов является их синтаксическая обособленность, отсутствие связей с другими словами в предложении. Свойствен им и особый тип интонации, отличающийся понижением тона голоса и увеличением темпа речи. На письме вводно-модальные слова на базе местоимений-существительных с предлогами выделяются запятыми, реже – тире или скобками.

Образование такого рода вводно-модальных единиц связывается обычно с процессом недоговаривания, редукции в речи целых вводных оборотов, включенных в структуру предложения и лишенных функции члена предложения, равно как и синтаксических связей с другими словами (см., напр.: [31, с. 371–372; 32, с. 109; 271–279]). При этом вводно-модальные единицы типа *между нами, по мне* не имеют такого дифференциального признака ядерных модальностей, как отсутствие лексических значений исходных местоимений-существительных. Зона периферии вводно-модальных слов и выражений **[м(ест) с(ущ) : М(од)]** на шкале модальности служит пределом для транспозиции рассматриваемых местоимений-существительных в межчастеречный семантико-синтаксический разряд вводно-модальных единиц. Начальный и конечный пункты на шкале межчастеречной транспозиции (модальности) эксплицируют факты чисто грамматической (функциональной) омонимии *между нами, по мне* (местоимения-существительные с предлогами) и *между нами, по мне* (вводно-модальные единицы), функционирующие в рамках исходных местоименно-субстантивных лексем (*я, мы*). В предложениях с периферийными модальностями типа *Между нами, вмешиваться в этот процесс вообще не надо* модус и диктум представляют разные части простого осложненного предложения с обособленным вводным компонентом (*между нами*). Семантика субъективной модальности, т.е. оценки говорящим сообщаемого как факта, не подлежащего распространению, выражается периферийным модальютом в функции вводности (*между нами* – модус), а оцениваемое субъектом модуса положение дел – оставшая часть простого предложения (...*вмешиваться в этот процесс вообще не надо* – диктум).

Список литературы

1. Бабайцева В.В. Явления переходности в грамматике русского языка: монография. М.: Дрофа, 2000. 640 с.
2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1955. – 416 с.
3. Баудер А.А. Части речи – структурно-семантические классы слов в современном русском языке. Таллин: Валгус, 1982. 184 с.
4. Виноградов В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. – М.: Высш. шк., 1986. – 640 с.
5. Зернов Б.Е. Взаимодействие частей речи в английском языке (статику-динамический аспект). Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1986. 126 с.
6. Калечиц Е.П. Взаимодействие слов в системе частей речи: (межкатегориальные связи). Свердловск: Изд-во Урал ун-та, 1990. 160 с.
7. Ким О.М. Транспозиция на уровне частей речи и явление омонимии в современном русском языке. Ташкент: Изд-во “Фан”, 1978. 228 с.
8. Лукин М.Ф. Трансформация частей речи в современном русском языке. Донецк: Изд-во Донецк. ун-та, 1973. 100 с.
9. Мигирин В.Н. Очерки по теории процессов переходности. Бельцы, 1971. 199 с.
10. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. М.: Прогресс, 1988. 656 с.
11. Шигуров В.В. Функциональный анализ деепричастий // Рус. яз. в шк. 1988. № 1. С. 67–72.
12. Шигуров В.В. Отпричастные существительные с отрицанием // Рус. яз. в шк. 1992. № 3–4. С. 52–56.
13. Шигуров В.В. Разновидности функциональной транспозиции словоформ в системе частей речи современного русского языка // Филологические науки. 2001. № 6. С. 59–65.
14. Шигуров В.В. Местоименно-числительный тип употребления глаголов: лексика и грамматика // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. 2002. Т. 61. № 2. С. 34–43.
15. Шигуров В.В. Функциональная транспозиция пространственных наречий в императивно-эмотивные междометия (на материале образований *вон, прочь, долой*) // Филологические науки. 2006. № 3. С. 51–62.
16. Шигуров В.В. Транспозиция в системе частей речи как факт грамматики и словаря // Русский язык в контексте национальной культуры: материалы I Междунар. науч. конф., Саранск, 27–28 мая 2010 г. / редкол. : В. В. Шигуров (отв. ред.) [и др.]. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2010. С. 3–9.
17. Шигуров В.В. Механизм предикативации языковых единиц в русском языке: грамматика и семантика // Известия Национальной Академии наук Кыргызской Республики. 2011. № 4. С. 143–146.
18. Шигуров В.В. Два вектора развития русского причастия в контексте предикативации и / или адъективации: семантика и грамматика // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2012. № 3. С. 152–157.
19. Шигуров В.В. Индексы предикативации отадъективных гибридов на -о в контекстах типа *Это весело – кататься с горки* // Вестник гуманитарного научного образования. 2012. № 9 (23). С. 4–6.
20. Шигуров В.В. Индексация зоны гибридных структур на шкале предикативации страдательных причастий // Московское научное обозрение. 2012. № 4-2 (20). С. 15–19.
21. Шигуров В.В. Лингвистические и экстралингвистические причины предикативации причастий в русском языке // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. 2013. Т. 72, № 4. – С. 3–11.
22. Шигуров В.В. Предикативация как тип ступенчатой транспозиции языковых единиц в системе частей речи: Теория транспозиционной грамматики русского языка. М.: Наука, 2016. 704 с.
23. Шигуров В. В., Шигурова Т. А. Модальность деепричастных форм глаголов в русском языке: форма, причина, предпосылки // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-26. С. 5972–5976.
24. Шигуров В.В., Шигурова Т.А. Функциональные отдеепричастные модальности в русском языке // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3.

25. Шигуров В.В., Шигурова Т.А. О грамматической квалификации оборота *судя по...* в аспекте модалитации и препозиционализации // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 8-1. С. 71–74.
26. Shigurov V.V., Shigurova T.A. Theoretical Basics of the Transpositional Grammar of Russian Language // International Journal of Applied Linguistics and English Literature. 2016. Т. 5. № 5. С. 237–245.
27. Воротников Ю.Л. Слова и время. М.: Наука, 2003. 167 с.
28. Большой толковый словарь русского языка. Гл. ред. С. А. Кузнецов 2014 // режим доступа: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts>.
29. Чикина Л.К., Шигуров В.В. Присловные и предложенческие связи в русском синтаксисе. М.: Флинта: Наука, 2009. 192 с.
30. Милославский И.Г. Морфологические категории современного русского языка. М.: Просвещение, 1981. 254 с.
31. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М.: Учпедгиз, 1938. 452 с.
32. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. 2-е изд. Л.: Учпедгиз. Ленингр. отд-ние, 1941. 620 с.

#7 (35), 2018 część 4
Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe
(Warszawa, Polska)
Czasopismo jest zarejestrowane i publikowane w Polsce. W czasopiśmie publikowane są artykuły ze wszystkich dziedzin naukowych. Czasopismo publikowane jest w języku polskim, angielskim, niemieckim i rosyjskim.

Artykuły przyjmowane są do dnia 30 każdego miesiąca.

Częstotliwość: 12 wydań rocznie.

Format - A4, kolorowy druk

Wszystkie artykuły są recenzowane

Każdy autor otrzymuje jeden bezpłatny egzemplarz czasopisma.

Bezpłatny dostęp do wersji elektronicznej czasopisma.

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

Rada naukowa

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

Dawid Kowalik (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Peter Clarkwood (University College London)

#7 (35), 2018 part 4
East European Scientific Journal
(Warsaw, Poland)
The journal is registered and published in Poland. The journal is registered and published in Poland. Articles in all spheres of sciences are published in the journal. Journal is published in **English, German, Polish and Russian.**

Articles are accepted till the 30th day of each month.

Periodicity: 12 issues per year.

Format - A4, color printing

All articles are reviewed

Each author receives one free printed copy of the journal

Free access to the electronic version of journal

Editorial

Editor in chief - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

The scientific council

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

Dawid Kowalik (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Peter Clarkwood (University College London)

Igor Dziedzic (Polska Akademia Nauk)

Alexander Klimek (Polska Akademia Nauk)

Alexander Rogowski (Uniwersytet Jagielloński)

Kehan Schreiner (Hebrew University)

Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Anthony Maverick (Bar-Ilan University)

Mikołaj Żukowski (Uniwersytet Warszawski)

Mateusz Marszałek (Uniwersytet Jagielloński)

Szymon Matysiak (Polska Akademia Nauk)

Michał Niewiadomski (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Redaktor naczelny - Adam Barczuk

1000 kopii.

Wydrukowano w «Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warszawa, Polska»

Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe

Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warszawa, Polska

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com/>

Igor Dziedzic (Polska Akademia Nauk)

Alexander Klimek (Polska Akademia Nauk)

Alexander Rogowski (Uniwersytet Jagielloński)

Kehan Schreiner (Hebrew University)

Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Anthony Maverick (Bar-Ilan University)

Mikołaj Żukowski (Uniwersytet Warszawski)

Mateusz Marszałek (Uniwersytet Jagielloński)

Szymon Matysiak (Polska Akademia Nauk)

Michał Niewiadomski (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Editor in chief - Adam Barczuk

1000 copies.

Printed in the "Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw, Poland»

East European Scientific Journal

Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw, Poland

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com>