

# **ВЧЕНІ ЗАПИСКИ**

**Харківського гуманітарного університету  
«Народна українська академія»**

**Том XXVI**

Харків  
Видавництво НУА  
2020

УДК 08  
В90

Збірник наукових праць засновано 1995 р.

***Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 7367 від 03.06.2003 р.***

*Друкується за рішенням Ученої ради Харківського гуманітарного  
університету «Народна українська академія».  
Протокол № 8 від 30.03.2020.*

***Індексується в Міжнародній наукометричній базі  
Index Copernicus.***

#### **Редакційна колегія**

*Астахова К. В.*, д-р іст. наук (голов. редактор); *Астахова В. І.*, д-р іст. наук;  
*Батаєва К. В.*, д-р філос. наук; *Бистрянцев С. Б.*, д-р соціол. наук;  
*Герасіна Л. М.*, д-р соціол. наук; *Дорошенко Г. О.*, д-р екон. наук; *Іванов Ю. Б.*,  
д-р екон. наук; *Коллін С.-О.*, канд. екон. наук; *Корабльова Н. С.*, д-р філос.  
наук; *Краснопольський В. Е.*, д-р пед. наук; *Лозовий В. О.*, д-р філос. наук;  
*Михайлова К. Г.*, д-р соціол. наук; *Міттельштедт Е.*, д-р екон. наук;  
*Нечитайло І. С.*, д-р соціол. наук; *Ребрій О. В.*, д-р філол. наук; *Робак І. Ю.*,  
д-р іст. наук; *Сілласте Г. Г.*, д-р філос. наук; *Сухіна В. Ф.*, д-р філос. наук;  
*Тарасова О. В.*, д-р філол. наук; *Тимошенкова Т. М.*, канд. філол. наук;  
*Томашевський Р.*, д-р іст. наук; *Хаустова В. Є.*, д-р екон. наук; *Шевченко І. С.*,  
д-р філол. наук; *Щудло С. А.*, д-р соціол. наук; *Яременко О. Л.*, д-р екон. наук.

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.  
Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія»  
Тел. 714-92-62; 714-20-07

**RESEARCH BULLETIN**  
**of Kharkiv University of Humanities**  
**“People’s Ukrainian Academy”**

**Volume XXVI**

Kharkiv  
PUA Publishers  
2020

Collection of Scientific Works was founded in 1995

***State registration Certificate number is KB № 7367 of 03.06.2003***

*Published with the authorization of the Kharkiv University  
of Humanities “People’s Ukrainian Academy” Scientific Council  
Protocol № 8 of 30.03.2020.*

***Indexed in the Index Copernicus.***

#### **Editorial Board**

*Astakhova K., Dr.Sc. (History) (editor in chief); Astakhova V., Dr.Sc. (History); Bataeva K., Dr.Sc. (Philosophy); Bystriantsev S., Dr.Sc. (Sociology); Herasina L., Dr.Sc. (Sociology); Doroshenko G., Dr.Sc. (Economics), Ivanov Yu., Dr.Sc. (Economics); Collin S.-O., Ph.D. (Economics); Korablova N., Dr.Sc. (Philosophy); Krasnopolskyi V., Dr.Sc. (Pedagogics); Lozoviy V., Dr.Sc. (Philosophy); Mykhaylyova K., Dr.Sc. (Sociology); Mittelstaedt E., Dr.Sc. (Economics); Nechitaylo I., Dr.Sc. (Sociology); Rebrii O., Dr.Sc. (Philology); Robak I., Dr.Sc. (History); Sillaste G., Dr.Sc. (Philosophy); Sukhina V., Dr.Sc. (Philosophy); Tarasova O., Dr.Sc. (Philology); Tymoshenkova T., Ph.D. (Philology); Tomaszewski R., Dr.Sc. (History); Khaustova V., Dr.Sc. (Economics); Shechenko I., Dr.Sc. (Philology); Shchudlo S., Dr.Sc. (Sociology); Yaremenko O., Dr.Sc. (Economics).*

Ukraine, 61000, Kharkiv, 27 Lermontovska Str.  
Kharkiv University of Humanities “People’s Ukrainian Academy”  
Phone numbers: 714-92-62; 714-20-07

**ISSN 1993-5560**

© People’s Ukrainian Academy, 2020

## ПРЕДИСЛОВИЕ

### Навстречу 30-летию НУА

Дорогие читатели!

Предлагаемый вашему вниманию очередной XXVI том Ученых записок Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» выходит в свет в знаменательное для нашего учебного заведения время – Академия в мае 2021 года отмечает свое 30-летие. Завершился длительный, крайне сложный, но несомненно плодотворный этап поиска своего пути, своего «лица, не общего выражения», определения своей собственной ниши в современном образовательном пространстве.

Мы с самых первых шагов своей непростой истории четко определили цели и задачи, оптимальные направления движения к их осуществлению. И сегодня мы можем с гордостью утверждать – за три десятилетия огромного труда и творческих поисков нам удалось создать уникальный учебно-научный комплекс непрерывного образования, признанный международным сообществом, в котором подготовлено на всех образовательных уровнях по итогам 2019/2020 учебного года более 6000 выпускников (6057 чел.).

И не было за эти годы ни единой рекламации, ни единого неудовольствия по поводу качества нашей учебно-воспитательной и научной работы ни от наших воспитанников или их родителей, ни от работодателей. Даже наоборот, тысячи выпускников НУА сейчас уже достойно представляют свою Alma mater и в органах высшего государственного управления, и в бизнесе и, конечно, в системе образования.

Очевидно, что фундаментом, главной точкой опоры в нашем успешном движении вперед была всесторонняя научная проработка каждого шага, каждого принимаемого решения. И каждая инновация неизменно находила отражение в научных публикациях, прежде всего на страницах нашего ежегодного научного издания «Ученые записки Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» [1].

Вот почему, подводя итоги тридцатилетней деятельности и намечая пути своего дальнейшего развития, мы хотим всесторонне проанализировать свои результаты, обобщить тот научный багаж, который нашел отражение на страницах этого издания за 25 лет его существования (этому посвящено предисловие к данному тому), а также наметить конкретные направления дальнейшей деятельности коллектива НУА, наших научных школ. Этому посвящены статьи, опубликованные в традиционных рубриках 6-го тома нашего ежегодника.

**Раздел I. Трансформация социальных функций образования и методов обучения: вызовы и перспективы XXI века.** Раздел вмещает 14 статей, в числе которых 4 автора представляют РФ, Польшу, Швецию и Беларусь.

**Раздел II. Современное общество в контексте гуманитарного знания и проблемы экономического развития.** Здесь представлены 9 работ, большинство из которых выходят на проблемы социального партнерства, ставшие с 2020 года главной темой НИР и проводимого в НУА научного эксперимента.

**Раздел III. Проблемы лингвистики, лингводидактики, литературоведения и перевода.** 10 статей, опубликованных в этом разделе, в основном освещают проблемы методики обучения и воспитания студентов и школьников, представляют зарубежный вузовский опыт.

Традиционными являются и еще три рубрики, которые носят в основном информационный характер. Это «Студенческая трибуна», где постоянно публикуются лучшие студенческие работы года; это «Наука в НУА», рассказывающая о главных научных событиях, происходивших в академии в течение учебного года; и, наконец, «Презентация новых научных изданий». В данном томе это четыре монографии и два справочных издания, подготовленных преподавателями ХГУ и СЭПШ.

Именно такая структура «Ученых записок» представляется нам наиболее целесообразной и в обозримом будущем.

Уже в самых первых томах Ученых записок ХГУ «НУА» были сформулированы фундаментальные основы функционирования нашего уникального учебно-научного комплекса: во-первых, его девиз –

**«образование, интеллигентность, культура»**; во-вторых, его миссия, которая в современном варианте звучит так: **«Создание и постоянное совершенствование инновационного образовательного модуля, обеспечивающего интеграцию и преемственность всех образовательных ступеней на принципах life long education. Обеспечение качественного образования для всех при индивидуальном подходе к каждому, кто пришел учиться в НУА. Опережающий подход к определению содержания образования и методов обучения, смысл которых заключается в том, чтобы научить обучающихся мыслить критически и интуитивно, привить им навыки критического, логического и интуитивного мышления, способствовать развитию человеческого капитала, дать знания, навыки и способности, которые будут по заслугам оценены на рынке труда»**.

И третьей составляющей наших теоретических разработок, опубликованных в первых томах Ученых записок, стала **Концепция и стратегические задачи развития НУА на ближайшее десятилетие** (до 2010 г.). Естественно, что движение к намеченным целям, к реализации определенной для себя миссии требовало глубоких научных изысканий, научно обоснованных ответов на каждодневно возникающие вопросы.

Такая задача могла быть по плечу только серьезным, стабильным научным школам. Именно они, и только они, в состоянии были обеспечить взаимосвязь образования и фундаментальной науки, поддерживая тем самым единство научной и учебной работы на базе наукоемких образовательных и информационных технологий. В создании научных школ и направлений значительная роль принадлежала «Ученым запискам ХГУ «НУА», на страницах которых детально анализировалась деятельность по созданию научных школ и обеспечению их кадрового потенциала [2, т. 12, с. 743–756; т. 20, с. 542–543 и др.].

Ценой каких усилий и за счет чего удалось сформировать научные школы по истории и социологии образования, по философии и экономике образования, по проблемам культурно-образовательной среды, как шел процесс превращения научных знаний, признанных ныне не только в Украине, но и международным научным сообществом

ществом – об этом, как и о многих других достижениях академии за три десятилетия ее существования, рассказывают публикации нашего ежегодника (см.: напр. [3]).

Готовясь к своему 30-летию, Народная украинская академия интенсифицирует поиск оптимальных путей своего дальнейшего развития, учитывая при этом, что фундаментом ее успешной деятельности на перспективу могут быть только весомые научные результаты. Этот вывод закреплен в новой, уже третьей по счету, концепции развития НУА на период 2020–2035 гг., утвержденной Советом академии 28 января 2019 года [4]. В этом, основополагающем для ХГУ «НУА» документе четко и конкретно записано: **НУА сохраняет на перспективу статус инновационного учебно-научного комплекса, ведущего экспериментальную работу по дальнейшему совершенствованию оригинальной модели непрерывного образования, по определению оптимальных путей укрепления социального партнерства, развития конструктивных отношений со всеми потенциальными стейкхолдерами системы образования.**

Деятельность НУА должна быть подчинена достижению триединой цели: продолжению социально-педагогического эксперимента по совершенствованию инновационного образовательного модуля, реализующего в полном объеме принцип *Life long learning*; обеспечению элитарной подготовки на всех уровнях обучения; формированию созидającego, жизнеутверждающего мировоззрения всех субъектов учебно-воспитательного процесса при тесном взаимодействии с внутренними и внешними группами влияния, заинтересованными в постоянном обновлении системы образования.

НУА идентифицирует себя с углубленной научной деятельностью, с фундаментальными и прикладными исследованиями по проблемам образования, с масштабной работой в области подготовки не только конкурентоспособных профессионалов для рынка труда, но и профессиональной, деловой, политической, культурной и духовной элиты, способной быстро и компетентно реагировать на вызовы времени. Академия стремится не только успешно конкурировать, но и сотрудничать со всеми стейкхолдерами, расширять и углублять принципы социального партнерства, разрабатывать и внедрять



в общественное сознание две великие идеи, доставшиеся человечеству в наследство от XX века: идею устойчивого развития и идею культуры мира [4, с. 21–22].

Базовой основой для разработки новой концепции послужил принятый в 2017 году перспективный тематический **план научно-исследовательской работы в ХГУ «НУА» на 2017–2035 гг.**, в рамках которого были подготовлены соответствующие программы постепенного перехода на следующую исследовательскую ступень – к проведению эксперимента по социальному партнерству образовательной системы и разработке комплексной темы «Становление и развитие социального партнерства как инновационная функция современного образования». Академия была определена как экспериментальная площадка регионального уровня (ГР № 01174001471) с завершением первого этапа эксперимента в 2022 году. Уже в самом начале 2019 года вышла из печати первая публикация по новой теме, «Социальное партнерство в образовании: ключевые маркеры анализа», подготовленная четырьмя известными специалистами по данной проблематике, докторами наук, профессорами НУА Астаховой Е. В., Батаевой Е. В., Михайловой Е. Г., Нечитайло И. С. [5].

В работе обозначены основные теоретические аспекты значения и реализации социального партнерства в образовании. Главное внимание уделено содержательному наполнению этого процесса, его методологическим и методическим аспектам, основным направлениям его практической реализации. Естественно, что и в Ученых записках ХГУ «НУА» тема социального партнерства начинает звучать все более глубоко и активно [6, с. 9–20, 171–182, 200–207, 381–386; 390–396 и мн. др.].

Все сказанное выше позволяет утверждать, что концептуальное видение и реализация НИР в НУА непосредственно связаны с принципом непрерывности в нескольких его отправных опорных точках. Одной из таких точек выступает в современных условиях социальное партнерство как наиболее весомый фактор создания условий для формирования и удовлетворения образовательных потребностей. Такое понимание принципиально важно для осуществления НИР, поскольку оно предполагает учет разнообразных образовательных потребностей в различных плоскостях и по

горизонталі і по вертикалі (візальної, професійної, площини таланту і пр.). В результаті організація НІР в такому змістовому ракурсі дозволяє реалізувати системний погляд на суб'єкти освітнього простору, механізми формування їх потребностей і можливостей їх реалізації.

Така концентрація інтелектуального капіталу навчального закладу на вирішенні актуальних завдань сучасності з залученням в цей процес всіх суб'єктів освітнього простору, і стейкхолдерів в тому числі, є інноваційним способом вирішення традиційних завдань університетської науки.

Створене в НУА єдине освітнє простору, всередині якого сформовані умови для постійного і всебічного освітнього впливу на людину, існує завдяки, в першу чергу, кадровому потенціалу, розуміючому і приймаючому особливості педагогічної і наукової діяльності в нових історических умовах, усвідомлюючому, що **особистий приклад Учителя – головний вектор всього освітнього процесу**. К своєму 30-літньому ювілею Академія розпоряджається достатньо потужним кадровим потенціалом, який відрізняється як високими професійними характеристиками, так і особистими.

Середній вік професорсько-викладацького корпусу на 1 січня 2020 року становив 47,3 роки, жінок в академії абсолютна більшість (78%), кількість випускників в складі викладачів перевищує 23%, т. є. практично кожен четвертий, причому більшість з них вже мають наукові ступені і звання. Всього ж на 1 січня 2020 року в НУА працюють 11 докторів наук, професорів (10% від загальної кількості при середніх візвальных показателях 58 років) і 79 кандидатів наук, доцентів. Загальний показник тих, хто має наукову ступінь перевищує 75%. І всі вони, зазвичай, публікують результати своїх наукових досліджень в першу чергу на сторінках наших Учених записок, в брошурах і монографіях, видаваних в академії.

Кількість опублікованих за ці роки монографій досягає до 200 назв. Серед них такі, що отримали широку відомість і відображають науковий облик академії, як: «Гуманістическі функції освіти і особливості їх реалізації в кризовому суспільстві»

(Астахов В. В., Астахова В. И., Астахова Е. В. и др., 1996 г. Первая изданная в НУА монографическая работа); очерки в 4-х томах «Учитель, перед именем твоим...» (Редкол.: Астахова В. И. и др. 2000, 2001, 2002 и 2004 годы); «Приватная высшая школа в объективе времени: украинский вариант» (под общей редакцией Астаховой В. И., 2000 г.); «Приватна вища освіта: шляхи України у світовому вимірі» (Сидоренко О. Л., 2000 р.); «Вищий навчальний заклад як середовище формування цінностей студентської молоді в соціокультурних умовах сучасної України» (Чибісова Н. Г., 2004 р.); «Приватна вища школа на шляху інновацій» (за ред. Андрущенко В. П., Корольова Б. І., 2005 р.); «Научные школы: проблемы теории и практики» (под общей ред. Астаховой Е. В., 2005 г.); «На алтарь призвания: очерки о педагогических династиях Харьковщины» (под общей ред. Астаховой Е. В., 2010 г.); «Образовательный потенциал Харьковщины» (под общей ред. Подольской Е. А., 2013 г.); «Образовательное законодательство Украины: проблемы и перспективы» (Астахов В. В. 2014 г.); «Служение Отечеству и долгу» (под общей ред. Астаховой В. И., 2014 г.); «Университет в условиях современности: сила традиций перед вызовами будущего» (под общей ред. Михайлевой Е. Г., 2014 г.); «Изменение общества через изменение образования: иллюзия или реальность» (Нечитайло И. С., 2015 г.); «Дорогу осилит идущий» (под общей ред. Астаховой Е. В., 2015 г.); «Проблемы развития человеческого капитала в современном социальном поле Украины» (Михайлева Е. Г., 2016 г.); «Академическая среда второй половины XX века: Харьковский контекст» (Астахова Е. В., 2018 г.); «Формирование информационно-коммуникационной компетенции студентов гуманитарных вузов в процессе профессиональной подготовки» (Кирвас В. А., 2018 г.). Только за 2019/2020 учебный год в НУА опубликовано 8 монографий. В их числе коллективная монография, посвященная 75-летию Победы над фашизмом «Спасибо, солдаты, за год 41-й, за год 45-й», под общей редакцией проф. Е. В. Астаховой, работы О.Л. Войно-Данчишиной, М. А. Красули, Ж. Е. Потаповой, Г. Н. Зобовой, Т. М. Тимошенко и др. Если к этому прибавить справочные и научно-методические издания, то их общий объем за эти годы составит более 10 тыс. п.л. Презентации этих работ и рецензии на них публикуются в каждом томе наших Ученых записок.

В качестве механизма эффективной организации научно-исследовательской работы в Народной украинской академии была сформирована структура, включающая иерархические уровни по реализации принципов преемственности, интеграции, системного подхода к процессу осуществления научного поиска. В настоящее время существующая в НУА система организации НИР включает структуры, обеспечивающие исследовательскую работу не только вузовских и школьных преподавателей и сотрудников, но и студентов и даже школьников.

Являясь с 1997 года экспериментальной площадкой МОН Украины и автором-учредителем регионального экспериментального комплекса по отработке нового образовательного модуля, Академия на протяжении всей своей тридцатилетней истории все направления своей деятельности подчиняет реализации научно-исследовательского проекта по становлению и развитию инновационного учебного заведения непрерывного образования, а с 2012 года начав также и углубленную исследовательскую работу по проблемам социального партнерства в системе образования.

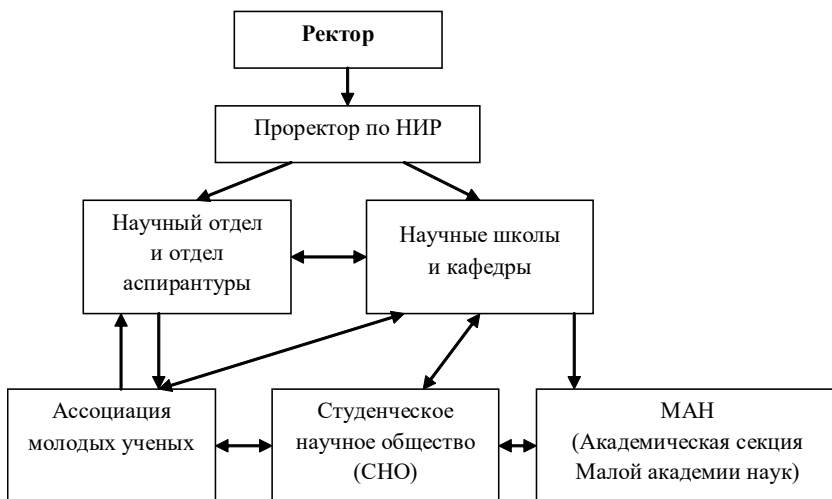


Рис. 1. Организационная структура научно-исследовательской работы в ХГУ «НУА» [7, с. 123].

Естественно, что «Ученые записки» ХГУ «НУА» не остаются в стороне от новых творческих поисков, научных дискуссий, углубленного анализа и обобщения полученных результатов. На страницах ежегодника наряду с постоянными авторами, выступающими со своими материалами в каждом томе (например, во всех двадцати пяти томах есть статьи профессоров академии Астаховой Е. В. и Астаховой В. И., Тимошенко Т. М., Чибисовой Н. Г., Шевченко И. С., Потаповой Ж. Е., Астахова В. В., Яременко О. Л. и других наших корифеев), все чаще появляются статьи молодых авторов-профессоров Михайловой Е. Г., Батаевой Е. В., Нечитайло И. С., Змиевой И. В., доцентов Решетняк Е. И., Кирваса В. А., Ивановой О. А., Подлесного Д. В., Помазана И. А., Ильченко В. В., Цыбульской Э. И. и мн. др.

Для нас очень важно, что растет количество публикаций ведущих специалистов по проблемам образования, представляющих не только украинские вузы, но и близкое и дальнее зарубежье. (например В. С. Бакиров и Л. Г. Сокурская, О. Н. Балакирева и Н. И. Кочубей, Ж. Т. Тощенко и Г. Г. Силласте, Г. Пекарский, М. И. Вишневский, аффилированные профессора ХГУ «НУА» С.-О. Коллин (Швеция) и Р. Томашевский (Польша) и мн. др. Это однозначно свидетельствует о растущем авторитете и высоком научном статусе нашего ежегодника, в состав редакционной коллегии которого тоже входят признанные в современном мире ученые из отечественных и зарубежных учебных заведений. Все сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что наш ежегодник – это плацдарм, позволяющий объективно оценивать то, что уже сделано, и главное – прокладывать путь в будущее, бороться и искать, найти и не сдаваться.

### Список литературы

1. Астахова, К. В. (гол. ред.). (2020). *Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»*, дод. до т. 25, 401 с.
2. Астахова, К.В. (гол. ред.). (2006). *Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»*, т. 12, 750 с.; (2014), т. 20, 620 с.
3. Астахова, Е. В. (2019). Концептуальные основы развития народной украинской академии в условиях неопределенности. *Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»*,

т. 25, с. 9–19; Иванова, О. А., с. 36–44; Подлесный, Д. В., 139–147; Кирвас, В. А., с. 392–395; Астахов, В. В., с. 399–405; Цыбульская, Э. И., с. 427–428.

4. Концепция, основные направления и стратегические задачи развития Народной украинской академии до 2035 года (2019). Харьков: Изд-во НУА, 56 с.

5. Астахова, Е. В., Батаева, Е. В., Михайлева, Е. Г. И Нечитайло И. С. (2019). Становление социального партнерства в образовании: ключевые маркеры анализа. Харьков: Изд-во НУА, 86 с.

6. Астахова, К.В. (гл. ред.). (2019). *Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»*, т. 25, 444 с.

7. Астахова, Е. В. (2015). *Дорогу осилит идущий*. Харьков: Изд-во НУА, 645 с.

## References

1. Astakhova, K. V. (ed.). (2020). *Vcheni zapysky Kharkivs'koho humanitarnoho universytetu «Narodna ukrayins'ka akademiya»* [Research bulletin of Kharkiv University of Humanities «People's Ukrainian Academy»], dod. do v. 25, 401 p.

2. Astakhova, K. V. (ed.). (2006). *Vcheni zapysky Kharkivs'koho humanitarnoho universytetu «Narodna ukrayins'ka akademiya»* [Research bulletin of Kharkiv University of Humanities «People's Ukrainian Academy»], v. 12, 750 p.; (2014), v. 20, 620 p.

3. Astakhova, E. V. (2019). Kontseptual'nyye osnovy razvitiya narodnoy ukrainской akademii v usloviyakh neopredelennosti [Conceptual foundations of the development of the Ukrainian folk academy in the face of uncertainty.]. *Vcheni zapysky Kharkivs'koho humanitarnoho universytetu «Narodna ukrayins'ka akademiya»*, v. 25, pp. 9–19; Yvanova, O. A., pp. 36–44; Podlesnyy, D. V., pp. 139–147; Kyrvas, V. A., pp. 392–395; Astakhov, V. V., pp. 399–405; TSYbul'skaya, E. Y., pp. 427–428.

4. *Kontseptsyya, osnovnyye napravlenyya y stratehicheskiye zadachy razvytyya Narodnoy ukraynskoй akademyy do 2035 hoda* [The concept, main directions and strategic objectives of the development of the People's Ukrainian Academy until 2035]. (2019). Khar'kov: Yzd-vo NUA, 56 p.

5. Astakhova, E. V., Bataeva, E. V., Mykhaileva, E. H. and Nechytyaylo Y. S. (2019). Stanovlenye sotsyal'noho partnerstva v obrazovanny: klyuchevyye markery analiz [Building Social Partnerships in Education: Key Markers of Analysis]. Khar'kov: Yzd-vo NUA, 86 p.

6. Astakhova, K. V. (ed.). (2019). *Vcheni zapysky Kharkivs'koho humanitarnoho universytetu «Narodna ukrayins'ka akademiya»* [Research bulletin of Kharkiv University of Humanities «People's Ukrainian Academy»], v. 25, 444 p.

7. Astakhova, E. V. (2015). *Dorohu osylyt ydushchyy* [The road will be overcome by a walker]. Khar'kov: Yzd-vo NUA, 645 p.

Від редакційної колегії **В. І. Астахова**

**Трансформація соціальних  
функцій освіти й методів  
навчання:  
виклики і перспективи  
у XXI столітті**







*Е. В. Астахова*

## **УНИВЕРСИТЕТСКИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ: РИСКИ И ВЫЗОВЫ ЭПОХИ ЦИФРОВИЗАЦИИ**

Университеты в условиях перехода от информационной эпохи к цифровой переживают далеко не лучшие времена. И быстрых позитивных изменений ожидать не приходится.

Такое сложное для мира университета положение дел объясняется целым комплексом причин, важнейшими среди которых являются тектонические изменения в жизни современного общества, сравнивать которые можно разве что с появлением человека на Земле.

Естественно, перманентные изменения внешних и внутренних условий протекания образовательного процесса, в первую очередь, в высшей школе, существенно повлияли на профессорскую корпорацию, поставили перед ней задачи, с которыми университетский преподаватель никогда ранее не сталкивался. Речь идет об изменениях всех субъектов образовательного процесса, мисси, роли, функций самого преподавателя, моделей его поведения и механизмов оценки профессиональной деятельности.

Резкое усложнение академической жизни, смена моделей взаимоотношений внутри академического сообщества и форм его контактов с внешними группами влияния – все это требует кардинальной трансформации структур и принципов университетского управления. В противном случае наиболее востребованные профессионалы могут утратить интерес к взаимодействию с традиционным университетом и уйти в «свободное плавание» онлайн и консалтинга.

В изменениях системы взаимоотношений университетских сообществ важную роль играет массовизация высшего образования, позволившая занять студенческие аудитории абитуриентам, не всегда готовым к предлагаемым методам обучения. Это вызывает напряжение в преподавательской среде, вынуждает отрабатывать технологии, способные «справляться» со студентами, имеющими разные предыстории образования, мотивацию и готовность.

В статье сделан акцент на необходимости принятия преподавателями моделей поведения, принимающих культуру изменений и неизбежность постоянных переобучений.

**Ключевые слова:** университет, преподаватель, цифровая эпоха, образовательные модели, функции, копинг-поведение, психологическая устойчивость, неготовность к обучению, транспарентность, публикационная активность, рейтинги.

***Астахова К. В. Університетський викладач: ризики та виклики епохи цифровізації.***

Університети в умовах переходу від інформаційної епохи до цифрової переживають далеко не кращі часи. І на швидкі позитивні зміни годі й чекати.

Такий складний для світу університету стан справ пояснюється цілим комплексом причин, найважливішими серед яких є тектонічні зміни в житті сучасного суспільства, порівнювати які можна хіба що з появою людини на Землі.

Природно, перманентні зміни зовнішніх і внутрішніх умов освітнього процесу, у першу чергу, у вищій школі, істотно вплинули на професорську корпорацію, поставили перед нею завдання, із якими університетський викладач ніколи раніше не стикався. Ідеться про зміни всіх суб'єктів освітнього процесу, місії, ролі, функцій самого викладача, моделей його поведінки й механізмів оцінювання професійної діяльності.

Різке ускладнення академічного життя, зміна моделей відносин усередині академічного товариства й форм його контактів із зовнішніми групами впливу – усе це потребує кардинальної трансформації структур і принципів університетського управління. Інакше найбільш затребувані професіонали можуть утратити інтерес до взаємодії з традиційним університетом і піти у «вільне плавання» он-лайн й консалтинг.

У змінах системи відносин університетських товариств важливу роль відіграє масовізація вищої освіти, що дозволила заповнити студентські аудиторії абітурієнтам, не завжди готовим до пропонованих методів навчання. Це спричиняє напругу у викладацькому середовищі, змушує відпрацьовувати технології, здатні «впоратися» зі студентами, які мають різні передісторії освіти, мотивацію й готовність.

У статті зроблено акцент на необхідності прийняття викладачами моделей поведінки, що приймають культуру змін і неминучість постійного перенавчання.

**Ключові слова:** університет, викладач, цифрова епоха, освітні моделі, функції, копинг-поведінка, психологічна стійкість, неготовність до навчання, транспарентність, публікаційна активність, рейтинги.

***Astakhova Katerina. Universities in transition from information age to a digital era are going through hard times. And we can't expect fast changes.***

The hard situation for the University is determined by a complex of factors, and tectonic transformations in the modern society, which can be compared only with the emergence of the human on Earth, are among the major ones.

Naturally, permanent internal and external changes in the process of Higher Education have affected professorship in the first place by putting forward the tasks they have never faced before. The changes concern all education parties, their mission, role and function of the teacher themselves, as well as their behaviour patterns and assessment mechanisms for professional performance.

Dramatic complexification of academic life, changing of the relationships model within academic community and of its interaction forms with external stakeholders, require ultimate transformation of university management structures and principles. Otherwise, most competent and called-for professionals might lose interest in traditional university employment and go for online jobs or consulting.

Changes in the system of relationships within academic communities are, to a large extent, determined by generalization of Higher education, which brings to university classes people lacking readiness for teaching methods practiced by a university. It puts teaching staff under stress, makes them work out techniques enabling teachers to cope with students of different education background, motivation and level of preparedness.

The paper emphasizes the ultimate requirement for teaching staff to adopt a model of behaviour accepting the culture of change and inevitability of permanent retraining.

**Key words:** university, teacher, digital era, educational models, functions, coping-behaviour, psychological stability, lack of readiness for education, transparency, publication activity, ratings.

При всей нелюбви к эпитафиям, в данном случае представляются уместными слова Фридриха Ницше «Пляшущие кажутся сумасшедшими тем, кто не слышит музыку»...

Проблема заключается в том, что современное общество плохо «слышит» или совсем «не слышит» образования. И это, представляется, достаточно опасная тенденция, ибо неверное представление об институте образования, ошибочные меседжи о его состоянии

порождают целую цепь негативных последствий. И это в условиях, когда вызовы беспрецедентны.

Конечно, понимание любых общественных процессов сегодня затруднено непривычно высокой динамикой их протекания. Но отсутствие понимания не позволяет управлять этими процессами, а, значит, несмотря на тектонические изменения и темпы трансформаций в системе образования, понимание – как цель – неизбежно.

Большинство национальных образовательных систем переживают кризис, который проявляется практически во всем. Но в первую очередь в сломе образовательных технологий, моделей и самой парадигмы образования [1, с. 7]. Это утверждение звучит уже практически аксиомно и порождает крайне негативные настроения и прогнозы в отношении перспектив института образования, особенно высшего.

Однако признавая, что система переживает далеко не лучшие времена и симптомов улучшения пока не видно, думается все же важно не обвинять попусту высшее образование в неэффективности, а путем экспериментов, в основе которых использование лучших практик, искать пути минимизации несоответствия запросам личности, общества и времени.

Мы сегодня реально сталкиваемся с тем, с чем никто до нас не сталкивался. Вихребразность и разновекторность изменений всего и вся в мире образования приводят к некоей растерянности. Звучит так много вопросов, что едва ли можно на них на все пытаться ответить. Хотя, нельзя не признать, что общественное мнение сегодня уже однозначно заточено на восприятие образовательных и научных институций как своеобразных поглотителей бюджетов, напрасно расходующих деньги налогоплательщиков.

Если говорить о современном университете, то специалисты достаточно единодушны в признании того факта, что прежняя модель устарела и требуется изменение и организационно-управленческой модели и, что особенно важно, модели принятия решений. Не изменение концептуальных основ, но серьезные уточнения архитектоники модели. Речь идет, в первую очередь, о вынужденном сочетании функций учреждения образования и бизнес-организации [2, с. 64],

широко распространено не только в практике отечественного образования, но именно здесь получившей наиболее курьезные формы.

Невозможность динамичного развития университетского сектора при таком «несочетаемом сочетании» осложняется еще и гибридизацией миссии и функций университета [3, с. 18]. В данном контексте – функций университета массового и элитарного. И это при том, что в практике современного университета пытаются смешивать еще классическую и англо-саксонскую модели.

Конечно, разделить их так, как это происходило еще совсем недавно, нельзя. Но и игнорировать принципиальные различия тоже не целесообразно, ведь восходящая к древним грекам модель классического университета рассматривает образование как неотъемлемый атрибут образа жизни: знания воспитывают, развивают человека, эстетически, нравственно, готовят его к полноценной встрече с миром. При этом высокообразованный человек впоследствии легко может овладеть любой специальностью. А в современных условиях и не одной.

Главным же в профессиональном (не в классическом) образовании является научение профессии (англо-саксонская модель).

Не предмет данной статьи – анализ и сопоставление образовательных моделей. Однако в контексте заявленной проблемы крайне важно признать, что при всем разрушении канонов прежнего университетского образования, попытка перемешивания моделей и функций, выстраивание некоего усредненного варианта представляется тупиковым подходом.

Вывод, безусловно, не бесспорный, но, думается имеющий право на существование.

Уже отмечалось, что внешняя среда меняется стремительно, постоянно генерируя все новые и новые вызовы, на которые университет вынужден постоянно реагировать. При этом, отвечая на вызовы внешней среды, сам университет должен постоянно наращивать список выполняемых им функций. И в этой своеобразной «гонке по вертикали» нельзя упустить стратегические ориентиры развития – общее направление изменений.

Представляется, что один из таких ключевых ориентиров для университетов – это сохранение экспертного уровня и удержание профессионалов, ибо только им под силу оценить ситуацию и изменить способы деятельности мира университета.

Образование в транзитном мире породило не только уникальные возможности и горизонты, но и новые приоритеты, среди которых – ключевой технологический тренд – диджитальная эра, приведшая к тому, что знание стало доступно всегда, везде и в невероятных объемах.

Цифровая эпоха кардинально трансформировала всех субъектов образовательного процесса. Доступность информации и диверсификация источников знания очень быстро исключили формальные институты образования из числа единственных и уникальных носителей знаний. Кардинально изменилась роль и функции университетского преподавателя, его приоритеты и традиционные профессиональные взаимосвязи.

В достаточно короткий промежуток времени студенческий контингент тоже трансформировался до таких модальных характеристик, которые не позволяют использовать еще вчера хорошо работающие методики обучения. Оказались не готовы к новым правилам игры ни преподаватель, ни студент...

Массовизация университетского образования и цифровая эпоха привели к появлению достаточно большого числа студентов, к работе с которыми традиционный университетский преподаватель оказался не подготовлен. Еще на стадии школьного этапа стала проявляться заметная функциональная несформированность будущих абитуриентов: проблемы с развитием моторики, пространственного мышления, сенситивности – недостаточно развитой способности ощущать, различать и реагировать на внешние раздражители, что сопряжено со слабым чувством пространства [4, с. 11]. Как следствие – неготовность к предлагаемым способам обучения. А если знания не прочувствованы, они не присваиваются и не применяются. Если сенситивность нарушена или вовсе не сформирована, то у человека не развивается полноценное чувство внутреннего «я». В таком случае человек плохо понимает сам себя, свои проблемы, ему сложно

строить взаимоотношения с людьми, в том числе и с преподавателями.

Это непривычные и многослойные процессы, которые сделали современного студента – объективно – далеко не всегда готовым к традиционной системе обучения в университете. Современным специалистам хорошо известно, что студент, в массе своей, «синтетик», он живет в пересечении временных потоков, он многомерен, но при этом логика и сложноподчиненные предложения – не его конек.

Такой взлом традиционных взаимоотношений и степени готовности к принятию традиционных образовательных технологий поставили университетского преподавателя в очень сложные условия.

Но со всем этим нужно как-то обращаться, нужно принимать во внимание наличие реальной институциональной несовместимости поколений, которая требует повышенного интереса к такой функции образования как социализация.

К сожалению, в условиях глобализации и интернационализации университетского образования, достаточно часто пытаются без должного осмысления и критической оценки переносить образовательный опыт одних общественных систем в другие, что приводит к обострению ряда проблем. Происходит увлечение методами обучающей, а не социализирующей деятельности. Практически игнорируется сущность образования как процесса социализации. Если этого не учитывать, то при наличии явного институционального межпоколенческого разрыва, о котором упоминалось выше, результаты образования могут оказаться очень далеки от ожидаемых.

Оказывается, что наступившая цифровая эпоха сформировала угрозу для традиционного преподавателя и со стороны внешней, и внутри него самого.

Уильям Г. Боуэн в своем известном «Образовании в цифровую эпоху» [1, с. 167] вычленил еще один новый вызов, который он определил как «угроза жизни» классического университетского профессора.

Г. Боуэн считает, что новые цифровые технологии кратно повышают стратификацию не только среди университетов, но и среди самого профессорско-преподавательского корпуса [1, с. 169], когда

слабеет его стремление к внутриуниверситетским контактам и связям. Возникает и очень быстро расширяется некое «индивидуальное пространство» преподавателя [1, с. 170]. Усиливаются центробежные силы, что в принципиально иную плоскость поворачивает проблему сохранения академического сообщества.

Проступает тенденция к сокращению постоянных преподавательских должностей, понижению статуса преподавателя, чьи дисциплины или сферы научных интересов вытесняются на периферию. В этих условиях, по мнению того же Г. Боуэна, требуется изменение структуры академического управления. В противном случае университеты не смогут справиться с последствиями диджитальных преобразований. «Если новые условия будут слишком жесткими, наиболее востребованные преподаватели просто «сойдут с корабля» и начнут работать самостоятельно в качестве онлайн-овых знаменитостей, занимающихся фрилансом. В некоторой степени это уже происходит. Однако эти перспективы, как и многие связанные с ними вопросы, пока так и не вызвали никакого обсуждения ни внутри академического сообщества, ни за его пределами» [1, с. 169].

Университетский преподаватель, оказавшись в ситуации конфликта интересов внешних изменений и правил с внутренними установками и относительной неготовностью к принятию культуры изменений, перестал понимать и принимать происходящее на образовательном поле. Как следствие – усиливающаяся дистанцированность, его невключенность в процессы трансформации, а иногда и откровенное их неприятие. Думается, причина здесь не только и не столько в традиционном для системы образования консерватизме. Скорее – срабатывает механизм защиты от излишней информационной перегрузки, резкой дифференциации и возрастания количества обязательных функций, постоянного хаоса и стресса, влекущих за собой депрессию.

Известный специалист в области исследований и организации высшего образования проф. М. Юдкевич выделила основные риски кадровой политики университета, среди которых одним из наиболее острых она назвала постоянные изменения условий работы



университетского преподавателя. Ежедневная смена дизайна правил приводит к тому, что их становится все сложнее и сложнее понимать. И тогда наступает ментальный предел, когда люди перестают разбираться в правилах, которые, казалось бы, должны регулировать эти процессы. Как следствие – появление самых разных мифов вокруг университетской жизни и ее регламентирующих скреп [5].

Из этого же ряда, представляется, и рейтинговые риски, вынуждающие преподавателей принимать не всегда понятные им оценки результатов профессиональной деятельности.

Всепоглощающее внимание к количеству научных публикаций, размещенных исключительно в изданиях с высоким индексом цитирования и входящих в строго определенные наукометрические базы данных, не свойственно традиционной академической культуре. Более того, внедрение централизованной оценки результативности научной и, в целом, профессиональной деятельности, меняет привычную структуру подотчетности профессорско-преподавательского корпуса. На смену знакомой и принимаемой подотчетности коллегам по цеху, ученые в новых условиях вынужденно оказываются подотчетными исключительно руководству университета. Если принять во внимание отсутствие у нас сколько-нибудь реальной конкуренции университетов в плане научно-исследовательской деятельности, то приходится констатировать: побуждение к системной публикационной активности осуществляется исключительно при помощи административного ресурса. Действенность же таких средств, как известно, весьма и весьма ограничена.

Принятие таких подходов в академической среде происходит крайне медленно. Если происходит вообще. А, значит, необходимо изменять модели поведения университетского преподавателя. Адаптировать его, через максимальную прозрачность правил, к новым тенденциям, условиям и требованиям. Представляется принципиально важным создание внутриуниверситетских управленческих подходов, которые позволяют преподавателю понимать причины необходимости изменения поведения, его возможные модели.

Безусловно, в плане мотивации материальные стимулы никто не отменял. Но, думается, критически значимы принципы университетской жизни, возможности самореализации и профессионального развития. Важны, конечно, способности, но важнее – способность использовать свои способности, ощущать сопричастность и включенность в жизнь университета и происходящие в нем перемены.

Отсутствие четких критериев, понятных требований, метания между различными моделями университетов путают ориентиры, не позволяют преподавателю самоидентифицироваться в новых условиях, адаптироваться к ним.

Одномоментно нахлынувшая эпоха цифровизации остановиться не позволяет. В этом случае преподавателя или университет просто накроет потоком изменений. Трансформации, продуцируемые диджитальными новациями неизбежны. В данном случае неизбежность – важный психологический инструмент. А с неизбежностью нужно обжиться, с ней нельзя бороться, к ней необходимо привыкнуть, использовать как аргументацию изменений, связанных с внедрением цифровизации.

В таких условиях университетскому преподавателю легче понять неизбежность изменения самого себя и вкладывания в собственную адаптивность. Особенно в плане новой научной информации о современных технологиях и методиках эффективного обучения, которые предполагают кардинальное расширение знаний о мозге, его устройстве, функционировании, способности ускорять или блокировать процессы познания. Современная нейронаука пока не знает ответов на вопросы о мотивации и способах ее достижения. Но многие открытия позволяют под другим углом рассматривать эффективность образовательных технологий.

Цифровая эпоха порождает высокие риски для профессорско-преподавательского состава. В этих условиях особую ценность приобретают такие качества, как гибкость мысли, эмоциональная устойчивость, готовность и способность к постоянным изменениям, формирование культуры принятия изменений.

Важно создавать условия, при которых университетский препода-

даватель научиться использовать максимально широкий спектр цифровых сервисов (и будет постоянно учиться применять новые), у него сформируется высокая цифровая культура. При этом, представляется, нет необходимости в изобретении университетами «велосипедов». Более эффективным может оказаться подход, позволяющий изучать, адаптировать и применять лучшие практики. Здесь необходимо, учитывая тектонические изменения, идти на опережение, а не отвечать пошагово на вызовы, искать принципиально иные технологии.

Академической среде предстоит многое осмыслить и проанализировать, ибо «сегментированные» решения по принципу «каждый сам за себя» не позволяют найти адекватные ответы.

Если принять за аксиому утверждение о том, что университет сегодня создает условия, для встречи человека с миром, то следует подчеркнуть: только хорошо организованное образование способно к решению задач такого уровня и масштаба. Подготовить студента к конструктивной встрече с изменениями, к пониманию и принятию новых культурных образцов способен только преподаватель, стоящий на такой же платформе и «заточенный» на постоянное изменение себя.

Для современного академического оплота, коим является университетский преподаватель, важен психологический ресурс, способствующий преодолению стресса, страха бесконечных изменений и текучести всех структур. В литературе все чаще встречается определение, хорошо известное психологам, «копинг-поведение» – личностные характеристики, «способствующие либо препятствующие индивиду совладать с экстремальными ситуациями» [6, с. 55]. Выработка устойчивых повенденческих моделей требует от преподавателя, от управленческих структур совершенно иных подходов к психолого-педагогической подготовке научно-педагогических кадров, уровню их психологической культуры.

Одновременно с психологической и стрессоустойчивостью, навыками работы в высококонфликтной среде, университетскому преподавателю не обойтись без социального доверия и социальной активности. Достижение доверительных отношений внутри универ-

ситета не представляется возможным – и об этом уже шла речь – без понимания миссии, цели и задач университета, без включенности в академическую жизнь и принятия ее принципов, лояльного к ним отношения.

При выборе моделей нельзя игнорировать тот факт, что превращение высшего образования исключительно в сферу услуг создает реальную опасность превращения образования из способа формирования и развития потребностей в место их удовлетворения. Здесь налицо серьезное противоречие в восприятии образования обществом потребления.

Потребление, как правило, призвано приносить удовлетворение достаточно быстро. Образование же дает только отсроченный результат, оно проявляется в отдаленной перспективе. Иными словами, университеты призваны не только удовлетворять потребности личности, общества, но и быть ответственными перед ними, задавать направления для размышлений, формировать смыслы.

Ключевой фигурой в реализации этой уникальной миссии даже в эпоху цифровизации остается исключительно университетский преподаватель, ибо цифровизация образования – мощное средство, инструмент, но никак не цель.

### Список литературы

1. Боуэн, У. (2018). *Высшее образование в цифровую эпоху*. Москва: Изд. дом Высш. шк. экономики, 222 с.
2. Попова, Е. П., Климова, А. В. (2018). Российские вузы: организационная спецификация и выбор ориентиров развития. *Социол. исслед.*, 12, с. 64–71.
3. Кроу, М., Дэборс, У. (2017). *Модель нового американского университета*. Москва: Изд-во НИУ ВШЭ, 267 с.
4. Архипов, Б. (2017). Риски современного детства: знания, отделенные от чувств. *Первое сентября*, 13, с. 11.
5. Юджевич, М. М. (2016). *Рейтинговая лихорадка: как университетской кадровой политике устоять против рейтингового вируса?* [видео]. Available at : [https://www.youtube.com/playlist?list=PLAMkBTBRmgIO63WBXhHP\\_Fc4H3U1r3O](https://www.youtube.com/playlist?list=PLAMkBTBRmgIO63WBXhHP_Fc4H3U1r3O) [Дата обращения 03 марта 2020].
6. Рождественская, Н. Н. (2014). Ресурсные состояния личности и оптимальные переживания. *Вестник высшей школы*, 5, с. 52–58.

## References

1. Bowen, W. (2018). Vysseye obrazovaniye v tsifrovuyu epokhu [Higher Education in the Digital Age]. Moskva: Izd. dom Vyssh. shk. ekonomiki, 222 p.
2. Popova, Ye. P., Klimova, A. V. (2018). Rossiyskiye vuzy: organizatsionnaya spetsifikatsiya i vybor oriyentirov razvitiya [Russian universities: organizational specification and selection of development guidelines]. Sotsiol. issled, 12, pp. 64–71.
3. Crow, M., Dabars, W. (2017). Model' novogo amerikanskogo universiteta [Designing the New American University] Moskva: Izd-vo NIU VSHE, 267 p.
4. Arkhipov, B. (2017). Riski sovremennogo detstva: znaniya, otdelennyye ot chuvstv [The risks of modern childhood: knowledge separated from the senses]. Pervoye sentyabrya, 13, p. 11.
5. Yudkevich, M. M. (2016). Reytingovaya likhoradka: kak universitetskoy kadrovoy politike ustoyat' protiv reytingovogo virusa? [Rating fever: how can university personnel policy stand up against rating virus?]. [video]. Available at : [https://www.youtube.com/playlist?list=PLAMkBTBRmgIO63WBXhhP\\_Fc4H3U1r3O](https://www.youtube.com/playlist?list=PLAMkBTBRmgIO63WBXhhP_Fc4H3U1r3O) [Data obrashcheniya 03 marta 2020]. [Accessed 03 Mar. 2020].
6. Rozhdestvenskaya, N. N. (2014). Resursnyye sostoyaniya lichnosti i optimal'nyye perezhivaniya [Resource states of personality and optimal experiences]. Vestnik vysshey shkoly, 5, pp. 52–58.

*М. И. Вишневский*

## **ФИЛОСОФСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ**

Философия рассматривается как способ концептуального исследования оснований культуры, связанный с разработкой логически упорядоченного и доказательного мировоззрения. В этом общеобразовательном качестве философия входит в содержание высшего образования. Философское образование представляет собой приобщение к культуре теоретического мировоззренческого мышления на возможно более убедительных образцах, представляемых историей философии. Множественность таких образцов вызвана отсутствием в философии парадигмального знания, единого для всего философского сообщества. Отдельные философские учения выступают как феномены культуры, в процессе функционирования которой происходит селекция и фиксация в коллективной памяти наиболее значимых построений. Селекция эта происходит под влиянием исторически меняющейся общественной ситуации в целом, а также специфической ситуации в самой философии, складывающейся в рамках соответствующей традиции. Прошлые мысли живут в настоящем, поскольку они позволяют давать ответы на вопросы, выдвигаемые современностью (Коллингвуд).

Проблема культурного наследия, его отбора и использования приобретает особую актуальность в переломные исторические эпохи. Этот отбор, происходящий во всех сегментах культуры, осуществляется с учетом и под влиянием сформированных образованием философско-мировоззренческих позиций соответствующих специалистов. Широта мировоззренческого кругозора позволяет им подниматься над индивидуальными и групповыми пристрастиями и вступать в конструктивный диалог относительно ценностей, унаследованных от прошлого. Именно на это нацеливает теория коммуникативного действия Хабермаса, предлагающая избегать абсолютизации инструментальной рациональности. Призвание философии как существенного компонента образования и культуры в целом здесь видится в том, чтобы возглавить борьбу за коммуникативность нашего жизненного мира и движение к осмысленному консенсусу по ключевым проблемам современного бытия. Полноценное философское образование является необходимым условием культивирования рационального мировоззренческого дискурса, сбережения и дальнейшего развития культурных основ жизни.

**Ключевые слова:** философское образование, мировоззрение, культура, коммуникативная рациональность.

***Вишневський М. І. Філософсько-освітній аспект функціонування культури.***

Філософія розглядається як спосіб концептуального дослідження підстав культури, пов'язаний з розробкою логічно упорядкованого і доказового світогляду. У цьому загальноосвітньому як філософія входить в зміст вищої освіти. Філософська освіта являє собою залучення до культури теоретичного світоглядного мислення на можливо більш переконливих зразках, які подаються історією філософії. Множинність таких зразків викликана відсутністю в філософії парадигмального знання, єдиного для всього філософського співтовариства. Окремі філософські вчення виступають як феномени культури, в процесі функціонування якої відбувається селекція і фіксація в колективній пам'яті найбільш значущих побудов. Селекція ця відбувається під впливом історично мінливою суспільної ситуації в цілому, а також специфічної ситуації в самій філософії, що складається в рамках відповідної традиції. Минулі думки живуть в сьогоденні, оскільки вони дозволяють давати відповіді на питання, висунуті сучасністю (Коллінгвуд).

Проблема культурної спадщини, його відбору і використання набуває особливої актуальності в переломні історичні епохи. Цей відбір, що відбувається у всіх сегментах культури, здійснюється з урахуванням і під впливом сформованих освітою філософсько-світоглядних позицій відповідних фахівців. Широта світоглядного кругозору дозволяє їм підніматися над індивідуальними і груповими пристрастями і вступати в конструктивний діалог щодо цінностей, успадкованих від минулого. Саме на це націлює теорія комунікативної дії Габермаса, що пропонує уникати абсолютизації інструментальної раціональності. Покликання філософії як істотного компонента освіти і культури в цілому тут бачиться в тому, щоб очолити боротьбу за комунікативність нашого життєвого світу і рух до осмисленого консенсусу щодо ключових проблем сучасного буття. Повноцінне філософську освіту є необхідною умовою культивування раціонального світоглядного дискурсу, заощадження та подальшого розвитку культурних основ життя.

**Ключові слова:** філософська освіта, світогляд, культура, комунікативна раціональність.

### ***Vishnevsky Mikhail. Philosophical and Educational Aspect Functioning Culture.***

Philosophy is considered as a method of conceptual study of the foundations of culture associated with the development of a logically ordered and evidence-based worldview. In this general educational capacity, philosophy is included in the content of higher education. Philosophical education is an introduction to the culture of theoretical worldview thinking on the most convincing examples presented by the history of philosophy. The multiplicity of such patterns is caused by the absence in the philosophy of paradigmatic knowledge that is common for the entire philosophical community. Separate philosophical teachings act as cultural phenomena, in the process of functioning of which selection and fixing in the collective memory of the most significant constructions takes place. This selection occurs under the influence of a historically changing social situation as a whole, as well as a specific situation in philosophy itself, taking shape within the framework of the corresponding tradition. Past thoughts live in the present because they allow us to answer questions posed by modernity (Collingwood).

The problem of cultural heritage, its selection and use becomes especially relevant in the turning periods of history. This selection, taking place in all segments of culture, is carried out taking into account and under the influence of the philosophical and philosophical positions of the specialists formed by the formation. The breadth of worldview allows them to rise above individual and group addictions and engage in a constructive dialogue regarding values inherited from the past. This is precisely what Habermas's theory of communicative action aims at, avoiding the absolutization of instrumental rationality. The vocation of philosophy as an essential component of education and culture as a whole is seen here as leading the struggle for the communicative nature of our life world and the movement towards a meaningful consensus on the key problems of modern life. A full-fledged philosophical education is a prerequisite for cultivating a rational worldview discourse, saving and further developing the cultural foundations of life.

**Key words:** philosophical education, worldview, culture, communicative rationality.

Философия правомерно рассматривается в качестве способа концептуального исследование оснований культуры. На всех этапах существования институционализированной системы образовательной деятельности философия признается необходимым компонентом



содержания высшего образования. Последнее является профессиональным, философия же входит в его состав в качестве общеобразовательного компонента, обеспечивающего трансляцию в культуре признанных в своей значимости образцов теоретического обобщения и осмысления мировоззренческих исканий и социального опыта людей. Наличие в содержании высшего образования философско-мировоззренческого компонента призвано приобщить формирующихся специалистов к сложной и ответственной деятельности мировоззренческой рефлексии, то есть к размышлениям о сущности мироздания и о требованиях, которые культура предъявляет к человеку как ее носителю и творцу [1; 2].

Невозможно принудить человека в совершенстве овладеть навыками критического, ответственного философско-мировоззренческого мышления, но в процессе образования можно показать пути развертывания такого мышления и даже заново «проиграть» их или, лучше сказать, побудить самостоятельно пройти, в том числе с помощью тщательно отобранных и методически грамотно преподанных примеров. Философское образование и есть, собственно говоря, приобщение к культуре мировоззренческого мышления на возможно более убедительных и плодотворных, в том числе в плане личностной значимости, образцах, которые предоставляет нам история философии. Акцентирование внимания на конкретных образцах и примерах философско-мировоззренческого творчества связано с тем, что имеющиеся в этой сфере многочисленные обобщения и схематизации не являются ни общепризнанными, ни бесспорно доказательными.

Теоретизируя, мы нередко склоняемся к преувеличению возможностей установления объективных законов этого движения, в котором, как отмечал Ст. Лем, случайная ситуация, возникшая в итоге совпадения обстоятельств, при повторениях нередко перерождается в устойчивую особенность системы и ее закономерность. Иными словами, «случай превращается в руководящее начало, произвол – в судьбу» [4, с. 28]. В цитируемой здесь работе литературное произведение как феномен культуры рассматривается в качестве своеобразной управляющей программы или матрицы преобразований,

которым предполагается подвергнуть сознание читателей [4, с. 140]. Культура в целом предлагает людям множество образцов и примеров поведения и оценки, и здесь особое значение имеют, как правило, почти не осознаваемые нами механизмы селекции этих образцов, фиксации в коллективной памяти признанных наиболее значимыми примеров, притязающих на роль жизненно важных норм. Такая селекция имеет место и в отношении зафиксированных в совокупном архиве культуры памятников движения философско-мировоззренческой мысли и оформления ее результатов.

К философии можно применить мысль, высказанную в связи с анализом процессов восприятия читающей публикой художественных текстов и состоящую в том, что «генетическая обусловленность всех литературных произведений двояка, ибо они возникают гибридно: путем скрещивания общественной ситуации с литературной» [4, с. 225]. Поэтому так важно учитывать исторический контекст создания и функционирования творений человеческого духа, ставших элементами культурного наследия. Р. Дж. Коллингвуд отмечал, что историческое прошлое современно уже в том отношении, что установившаяся его мысль историка представляет собой форму опыта, связанного с решением проблем его времени, и прошлое для него есть нечто живое или, может быть оживленное работой его мысли [3, с. 148–151]. Прошлое вообще живет в нас, даже если мы не концентрируем на нем свое внимание. По убеждению Коллингвуда, всякая история есть история мысли или история человеческих дел, в которые неразрывно вплетены эти мысли. Если человек «в состоянии понять мысли людей самых различных типов, воспроизведя их в себе, значит, в нем самом должны присутствовать самые различные типы человека. Он должен быть микрокосмом всей истории, которую он в состоянии познать» [3, с. 388].

Коллингвуд указывает также, что прошлые мысли живут в настоящем несвободно, ибо они окружены новой смысловой оболочкой, выражающей вопросы, поставленные современностью и настоятельно требующие ответа. Вообще для того, чтобы правильно понять какое-либо высказывание или действие, нужно уяснить, ответом на какой вопрос или вызов они являются. Каждый значимый вопрос,

каждая проблема принадлежат к некоторой социально-культурной ситуации, стороной которой они являются и которую тоже нужно истолковать сообразно с ее собственной природой. Правильность ответа на такой вопрос предполагает соответствие ответа поставленному вопросу, которое позволяет двигаться дальше в постановке и решении актуальных в сложившейся ситуации вопросов. В новой же, изменившейся ситуации признававшиеся правильными ранее полученные ответы на определенные вопросы могут оказаться уже неправильными, ибо изменились сами вопросы, которые ставит жизнь. Здесь нужно также учитывать влияние выбранного исследователями масштаба, в котором рассматриваются явления и процессы [5, с. 294–307]. Широкие обобщения и закономерности могут быть сформулированы при выборе укрупненного масштаба, при котором многие детали, конкретные особенности изучаемой реальности трудно разглядеть и четко зафиксировать. Изменяя масштаб, мы, как пишет П. Рикер, видим разные вещи. В отношении историко-культурного наследия это означает, что на макроуровне выявляются некоторые связи и тенденции, которые пролагают себе дорогу в течение длительных периодов времени или в отношении больших историко-культурных общностей, и открывается возможность построения претендующих на универсальную значимость теорий. На микроуровне же, как правило, нет должного (многочисленного и однотипного) материала, позволяющего осуществить убедительные статистически выкладки. Зато вырисовывающаяся здесь картина становится насыщенной жизненной конкретикой и, в связи с этим, весьма пестрой и неоднозначной.

Проблема культурного наследия приобретает особую актуальность и остроту в переломные исторические эпохи, когда происходит радикальная переоценка ценностей, сопровождающаяся низвержением прежних базовых ценностей и попытками установить их новый состав и новый принцип отбора. Подобный отбор происходит ближайшим образом в тех сферах жизни общества и в тех сегментах культуры, которые непосредственно охвачены преобразованиями. Здесь важна позиция не только соответствующих специалистов, но и философов, сам статус которых побуждает подниматься над частностями, конъюнктурными моментами и стремиться к выра-

ботке общих картин происходящих трансформаций, базирующихся на определенных теоретико-мировоззренческих посылах. Обобщенность таких картин открывает путь для соотнесения основополагающих идей и осуществления мировоззренческого диалога, основывающегося на уважении к мнению оппонентов и стремлении достичь если и не полного единства, то хотя бы взаимопонимания и осуществления рационального дискурса.

Теория коммуникативного действия Ю. Хабермаса указывает на недостаточность тех особых форм разума, которые связаны с господством инструментальной рациональности. Инструментальные действия направлены на достижение определенных практических целей и используют для этого технические правила, в идеале основанные на надежно удостоверенном научном знании. Коммуникативные же действия ориентированы не на внешний успех, а на установление взаимопонимания между людьми, и регулируются они совместно принятыми нормами, определяющими общие поведенческие ожидания субъектов. Взаимопонимание здесь достигается посредством аргументации, нацеленной на консенсус, свободный от чьего-либо господства. Различая инструментальную и коммуникативную рациональность, Хабермас показывает, что в Новое время они вступают в постоянно обостряющееся противоречие. Оно выражающееся в противостоянии, с одной стороны, реализующих инструментальную рациональность социальных структур, регулируемых через деньги и власть, и, с другой стороны, «жизненного мира» людей, или повседневного взаимодействия, в котором люди устанавливают консенсус и разделяют, благодаря этому, одни и те же смыслы, осуществляют социализацию. Жизненный мир, по Хабермасу, имеет признаки интуитивного целостного знания, включающего невысказанные предпосылки, намерения, навыки, способствующие приобщению к социальной жизни [6, с. 336]. Вследствие расширяющегося бюрократического регулирования повседневной жизни людей, безмерного возрастания власти денег и ее слияния с политической властью происходит постепенный захват жизненного мира инструментальной рациональностью. Это порождает новые многочисленные конфликты и создает проблемы, опасные для самих общественных

систем инструментального действия, которые становятся в итоге все менее эффективными. Важно то, что «деньги и власть несовместимы со смыслом и солидарностью», которые «нельзя ни купить, ни заставить силой служить себе» [6, с. 372].

Дифференциация институционализированной общественной системы невероятно усложняет жизненный мир, налагает на него все более плотную и запутанную сеть формальных регуляций и ведет к искажению нормальной человеческой коммуникаций. Многие нормы жизни современного общества устанавливаются помимо дискурса через разные государственные институты и, будучи порой плохо согласованными между собой и непонятными людям, навязываются им просто как данность. В этих условиях призвание философии, по Хабермасу, состоит в том, чтобы возглавить борьбу за коммуникативность нашего жизненного мира, за отстаивание и развитие права и способности людей вести разностороннее обсуждение и достигать осмысленного консенсуса по всем жизненно важным вопросам, то есть быть свободными и сознательными субъектами своего жизненного процесса. Свобода эта не исчерпывается, конечно, простой осведомленностью относительно законов бытия, однако она не может быть достигнута и вне обеспечивающего эту осведомленность образования и самообразования, которые в норме осуществляются на протяжении всей сознательной жизни человека. Призвание философии как существенного компонента образования и культуры видится здесь в том, чтобы быть посредником между повседневными практиками и многообразием специализированных видов деятельности с их сложными системами знаний и норм. Посредничество это необходимо и при рассмотрении вопроса о базовых ценностях современной культуры и о составе культурного наследия, которое их выражает. Это наследие весьма неоднородно и во многом зависит от того, к какому сегменту современной культуры оно относится. Очевидно, что разные люди неодинаково воспринимают и истолковывают современность, а с ней и то прошлое, из которого она возникла. Данное обстоятельство нужно учитывать, рассуждая о ценности памятников культуры и необходимости их сбережения, популяризации, изучения и т. д.

Современное философское образование призвано подкреплять своими специфическими средствами выполнение социально-культурной миссии философии, состоящей в том, чтобы хранить, развивать, пропагандировать, вообще культивировать рациональный мировоззренческий дискурс, способствовать налаживанию диалога и установлению взаимопонимания как между сторонниками разных мировоззренческих позиций, признанных в культуре, так и представителями различных дисциплинарных и профессиональных сообществ. Выполняя посредническую функцию в дискуссии о ценностях, философия как бы предостерегает от мировоззренческих абсолютизаций, способных сеять вражду и нетерпимость.

Известно, что существует сравнительно неширокий круг памятников культуры, признаваемых выдающимися, которые характеризуются своеобразной неисчерпаемостью, поскольку каждая новая эпоха может открыть в них нечто особенно значимое именно для нее. Таковы, например, некоторые произведения художественной литературы. В полной мере это относится и к тем творениям философской мысли, высокая общекультурная значимость которых как бы закреплена традицией и признается таковой большинством представителей философского сообщества. Полноценное философское образование является необходимым условием культивирования рационального мировоззренческого дискурса, сбережения и дальнейшего развития культуры.

### Список литературы

1. Вишневский, М. И. (2015). Об изучении философии. В: М. И. Вишневский, Д. С. Лавринович, ред. *Оптимизация социально-гуманитарного образования в вузе*. Могилев: МГУ им. А.А.Кулешова, 156 с.
2. Вишневский, М. И. (2019). Цивилизационный сдвиг и новые мировоззренческие ориентиры образования. *Веснік МДУ ім. А. А. Куляшова. Серія А. Гуманітарна наука*, 1, с. 69–76.
3. Коллингвуд, Р. Дж. (1980). *Идея истории. Автобиография*. Москва: Наука, 485 с.
4. Лем, С. (2007). *Философия случая*. Москва: АСТ, 767 с.
5. Рикер, П. (2004). *Память, история, забвение*. Москва: Изд-во гуманитар. литер., 728 с.

6. Хабермас, Ю. (2003). *Філософський дискурс о модерне*. Москва: Весь Мир, 416 с.

### References

1. Vishnevskij, M. I. (2015). Ob izuchenii filosofii [About the study of philosophy]. In: M.I., Vishnevskij, D.S., Lavrinovich, ed. *Optimizacija social'no-gumanitarnogo obrazovanija v vuze*. Mogilev: MGU im. A.A.Kuleshova, p. 156.
2. Vishnevskij, M. I. (2019). Civilizacionnyj sdvig i novye mirovozzrencheskie orientiry obrazovanija [The civilizational shift and new world outlook of education]. *Vesnik MDU imja A.A.Kuljashova. Seryja A. Gumanitarnyja navuki*, 1, pp. 69–76.
3. Kollingvud, R. Dzh. (1980). *Ideja istorii. Avtobiografija* [The idea of history. *Autobiography*]. M.: Nauka, 485 p.
4. Lem, S. (2007). *Filosofija sluchaja* [Philosophy of the case]. Moskva: AST, 767 p.
5. Riker, P. (2004). *Pamjat', istorija, zabvenie* [Memory, history, oblivion]. Moskva: Izd-vo gumanit. liter, 728 p.
6. Habermas, Ju. (2003). *Filosofskij diskurs o modern* [Philosophical discourse on modernity]. Moskva: Ves' Mir, 416 p.

*Т. В. Зверко*

## **КОНФІГУРАЦІЇ ДОВІРИ ДО ОСВІТИ: ІНСТИТУЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ**

Стаття присвячена аналізу конфігурації довіри до освіти на інституціональному рівні. Виявлено, що довіра до освіти залежить від низки об'єктивних та суб'єктивних чинників. З одного боку, це пов'язано з особливими очікуваннями як соціуму в цілому, так і суб'єктів освітнього процесу, з іншого – з упевненістю у діях.

На основі теоретичного аналізу та результатів соціологічних досліджень розглянуто виміри довіри, відношення довіри/недовіри в сфері освіти, які можуть мати як конструктивний, так і деструктивний характер. Закцентовано увагу на проблемних зонах, що пов'язані з дефіцитом довіри до освіти через блокування її діяльнісного потенціалу; з реалізацією основних принципів, серед яких соціальна відповідальність, взаємовигідне співробітництво, конструктивний діалог у площині «держава – громадськість».

**Ключові слова:** освіта, довіра до освіти, виміри довіри, довіра інституціональна, довіра міжособистісна.

### ***Зверко Т. В.* Конфигурации доверия к образованию: институциональный контекст.**

Статья посвящена анализу конфигурации доверия к образованию на институциональном уровне. Выявлено, что доверие к образованию зависит от ряда объективных и субъективных факторов. С одной стороны, это связано с особыми ожиданиями как социума в целом, так и субъектов образовательного процесса, с другой – с уверенностью в действиях.

На основе теоретического анализа и результатов социологических исследований рассмотрены измерения доверия, отношения доверия/недоверия в сфере образования, которые могут иметь как конструктивный, так и деструктивный характер. Сделан акцент на проблемных зонах, связанных с дефицитом доверия к образованию из-за блокирования его деятельностного потенциала; с реализацией основных принципов, среди которых социальная ответственность, взаимовыгодное сотрудничество, конструктивный диалог в плоскости «государство – общественность».

**Ключевые слова:** образование, доверие к образованию, измерение доверия, доверие институциональное, доверие межличностное.



**Zverko Tamara. Configuring trust in education: institutional context.**

The article is devoted to the analysis of the configuration of trust in education at institutional level. It was concluded that trust in education depends on a number of objective and subjective factors. On the one hand, this is due to particular expectations of both society as a whole and the subjects of educational process, and on the other hand, due to confidence in actions. On the basis of theoretical analysis and the results of sociological studies dimensions of trust, attitude of trust/mistrust in the field of education, which can be both constructive and destructive, are examined. Emphasis is placed on problem areas associated with lack of trust in education due to blocking its activity potential; with the implementation of basic principles, among which are social responsibility, mutually beneficial cooperation, constructive dialogue in the terms of «state – public».

**Key words:** education, trust in education, measurement of trust, institutional trust, interpersonal trust.

Сучасний освітній простір, його конфігурації, передбачуваність/непередбачуваність змін змісту та освітнього простору, відповідність вимогам суспільства – ці та інші питання все більше артикулюються в дослідницьких сюжетах представників наукової спільноти. Одночасно вони є похідними однієї важливої проблеми, що стосується можливості відновлення і розвитку соціальної довіри.

Ця функція освіти актуалізується у зв'язку з утратою в Україні соціальної довіри і на базисному, елементарному (довіра до людей), і на абстрактному (довіра до інституцій і систем) рівнях [1, с. 127]. Даний факт також підтверджують результати проведених упродовж останніх десяти років Лабораторією проблем вищої школи Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» соціологічних досліджень<sup>1</sup>, які показують оцінки впливу (а значить і довіри) на світогляд студентської молоді державних і суспільних інститутів, організацій. Вони є достатньо диференційованими.

<sup>1</sup> Результати міжнародного соціологічного дослідження, яке було проведене лабораторією проблем вищої школи Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» в 2009 році в рамках наукового проекту «Студент ХХІ ст.»; результати опитування молоді Харківського регіону з вивчення питань розвитку громадянського суспільства, проведене лабораторією проблем вищої школи Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» в 2014 році (n=1119).

Зокрема, міжнародне дослідження 2009 р. показало, що особливу роль у цьому напрямку студенти відводять закладам вищої освіти (70,3%), певною мірою значущими визнаються ЗМІ (59,7%) (саме ці структури мають найбільший вплив на світогляд студентів і при цьому користуються високим рівнем довіри серед них), церква, творча інтелігенція, учені, загальноосвітні навчальні заклади сприймаються як ті, що сприяють впливу (відповідно – 21,9%, 21,7%, 21,6%, 19%).

За даними іншого дослідження (2014 р.), у опитаних молодих людей освіта, м'яко кажучи, не займає перші позиції з переліку того, що викликає почуття гордості (19,5%), тому, мабуть, найбільш значущим вони вважають, поряд із стабільністю у державі (77,7%), підтримку освіти й науки (62,5%), важливим для них є прагнення отримати якісну освіту (4,1 за 5-бальною шкалою).

Тож першорядного значення набуває виявлення та застосування тих механізмів, що сприятимуть відновленню і укріпленню соціальної довіри, забезпеченню мінімізації ризиків, конструктивного соціального діалогу в освітньому полі. Безсумнівно, «реалізувати це... система освіти може тільки при наявності такого культурно-освітнього середовища, в якому імітаційні та фальсифікаційні форми освітнього процесу не сприймаються і відчужуються» [2, с. 22].

Однією з важливих, на наш погляд, для аналізу є конфігурація довіри до освіти на інституціональному рівні, що і є метою нашої статті.

З теоретичної точки зору, важливими, на наш погляд, для трактування феномена довіри є напрацювання Б. Барбера, Е. Гідденса, Н. Лумана, Р. Патнема, А. Селігмена, Ф. Фукуями, П. Штомпки. Так, на думку П. Штомпки, «довіра – це ставка відносно до майбутніх непередбачених дій інших» [3, с. 12].

Виходячи з цього, довіра передбачає два основних компоненти: 1) особливі очікування (щодо поведінки іншого в певній ситуації) і 2) упевненість у діях (ставка). Вчений визначає різновиди довіри: довіряючи, ми «ставимо» на різні об'єкти. «Первинні «мішені» довіри вибудовуються як концентричні кола – від максимально близьких міжособистісних стосунків до більш абстрактних орієнтацій відносно соціальних об'єктів. Це особиста довіра до індивідів, з якими ми вступаємо в прямі контакти; категоріальна довіра (стать, вік, релігія

тощо); позиційна – довіра/недовіра до певних соціальних ролей (мати, друг, учитель тощо); групова (наприклад, студентська група для професора); інституціональна (школа, університет тощо), включаючи «процедурну» довіру до інституціональних практик і процедур, які розуміють як віру в те, що наслідування їм приведе до найкращих результатів (довіра до науки, до освіти тощо); комерційна (довіра до фірми, автора тощо); системна (довіра до соціальних систем, порядку й режиму)» [3, с. 12–13].

Крім того, П. Штомпка виділяє три типи орієнтації індивіда залежно від його очікувань. Для перших двох орієнтацій (надія/розчарування, віра/сумнів) виявляються характерними пасивність, дистанціювання, прагнення до уникнення будь-яких зобов'язань. Третя орієнтація – довіра – виявляється в ситуації, коли ми, незважаючи на невизначеність і ризик, усе ж націлені на дії.

Інтерес у цьому плані викликають виміри довіри, які пропонує брати до уваги учений [3, с. 13]:

«1) довіра як характеристика стосунків (однобічних та взаємних). Основне послання полягає у тому, що тут спостерігається намагання максимізувати «прибуток» і мінімізувати «втрати» на основі зваженої оцінки інформації. Очевидно, при цьому може виникнути проблема відсутності достатньої інформації з різних аспектів ситуації і, відповідно, наявності невизначеності та ризику. Більш складні системи довіри з'являються у ситуації, коли довіра є попередньою умовою і результатом успішного співробітництва;

2) довіра як особистісна риса, що ґрунтується на «базовій довірі», «імпульсі довіри»;

3) довіра з урахуванням культурного контексту: одні соціальні ролі пов'язані з вимогою довіри (доктор, соціальний працівник тощо), інші – з очікуваннями від того, хто повинен виправдати довіру (наприклад, професор університету)».

Існують й інші точки зору щодо трактування феномена довіри. Так, у розумінні Р. Патнема та Ф. Фукуями, це здійснення очікуваної, зокрема чесної, орієнтованої на спільні цінності поведінки. А на думку українського соціолога Т. Стеценко, довіра визначається як позитивні морально-етичні, прагматичні або емоційні оцінки суб'єкта певного

об'єкта з позиції його надійності та очікувань суб'єкта [4].

В рамках нашого аналізу важливо з'ясувати, в яких конфігураціях може виступати інституціональна довіра до освіти. З одного боку, це пов'язано з особливими очікуваннями як соціуму в цілому, так і суб'єктів освітнього процесу, з іншого – з упевненістю у діях. За логікою це передбачає довіру до системи освіти, довіру до навчального закладу, довіру до викладача – представника професійного співтовариства, довіру до студента – суб'єкта освітнього процесу.

Такі конфігурації довіри сприяють формуванню усталених зв'язків та взаємовідносин у площині «суспільство – освіта», забезпечують інтеграцію в освітньому полі, позитивно впливають на якість освіти.

Якщо говорити про виміри довіри в контексті характеристики стосунків, то, як показують дослідження останніх років, студент зорієнтований, передусім, на самореалізацію – професійну, творчу, зосереджений на собі та своєму близькому оточенні, для нього важливі морально-етичні норми взаємодії [5, с. 79]. Це дозволяє робити припущення щодо проєкційних векторів розвитку його власних практик, у тому числі й освітніх. Очевидно, що в основі довіри до інституту знаходиться довіра міжособистісна – до тих, хто представляє цей соціальний інститут. І як стверджує дослідниця Т. Горіна, це дає розуміння того, що, «по-перше, інституціональною довірою можна управляти, змінюючи рівень міжособистісної довіри в освітньому середовищі. По-друге, непрямим показником рівня інституціональної довіри може бути рівень міжособистісної довіри» [6, с. 1847].

Отже, освіта – той інститут, який може конструювати та накопичувати соціальну довіру. І, як наголошують дослідники, все більше актуалізується проблема формування довіри до освіти через її якість.

Так, за результатами загальнонаціонального опитування «Вища освіта в Україні: суспільна думка студентів»<sup>2</sup>, більшість студентів (87%) звертають увагу на якісну підготовку у виші, з них 36% вважають це першочерговим завданням. Цим зумовлена і їхня оцінка якості вищої освіти в Україні: нижче за середній рівень – 2,8 бали за 5-бальною

<sup>2</sup> Результати загальнонаціонального опитування «Вища освіта в Україні: громадська думка студентів», проведеного з 5 по 12 березня 2015 р. Фондом «Демократичні ініціативи» ім. І. Кучеріва (n=1001).

шкалою (хоча якість освіти у своєму виші студенти оцінили дещо вище – в 3,2 бали).

Для підвищення якості підготовки, на думку студентів, необхідно, перш за все, скорегувати вітчизняні освітні стандарти та систему якості для визнання в світовому освітньому просторі, налагодити співпрацю з кращими зарубіжними університетами, посилити зв'язок викладання з потребами ринку праці<sup>3</sup>.

Як показали дані проведеного в 2017 році загальнонаціонального опитування «Українське покоління Z: цінності та орієнтири»<sup>4</sup>, 72% молодих українців задоволені й дуже задоволені своєю освітою, проте лише 44% респондентів задоволені якістю освіти в Україні в цілому, третина опитаних вважає, що українська освіта відповідає потребам сучасного ринку праці. Більшість учасників фокус-груп стверджують, що освіта дає скоріше «корочку» (диплом), ніж навички, які необхідні в професійній діяльності. Серед проблемних зон позначені: корупція, відсутність належної практики та інновацій у навчанні, перевантаженість навчальної програми дисциплінами, які не пов'язані зі спеціальністю.

По-перше, важливо усвідомлювати, що дефіцит довіри до освіти блокує її діяльнісний потенціал, який забезпечує життєздатність системи освіти. По-друге, основними принципами розвитку довіри мають стати соціальна відповідальність, взаємовигідне співробітництво, конструктивний діалог у площині «держава – громадськість». По-третє, однією із умов відновлення довіри до освіти є регулярне інформування про прозорість, відкритість, результати освітньої діяльності.

При цьому слід констатувати, що відношення довіри/недовіри в сфері освіти можуть мати як конструктивний, так і деструктивний характер. Відповідно, перше веде до діалогу, а друге – до втрати зв'язків, ігнорування інтересів суб'єктів освітнього процесу. Маємо

---

<sup>3</sup> Результати загальнонаціонального опитування «Вища освіта в Україні: громадська думка студентів», проведеного у березні 2015 р. Фондом «Демократичні ініціативи» ім. І. Кучеріва (n=1001).

<sup>4</sup> Результати загальнонаціонального опитування «Українське покоління Z: цінності та орієнтири», проведеного у липні-серпні 2017 р. компанією GfK Ukraine на замовлення Центру «Нова Європа» (n=2000).

надію, що проблеми довіри в освітньому полі будуть вирішуватися за оптимістичним сценарієм.

### Список літератури

1. Андрущенко, А. Н. (2013). Анализ и систематизация научных подходов к формированию типологии доверия. *Социол. исслед.*, 8, с. 126–135.
2. Астахова, Е. В. (2015). Система образования: ресурсы и возможности формирования социального доверия. *Новий колегіум*, 4, с. 19–22.
3. Фрейк, Н. В. (2006). Концепция доверия в исследованиях Штомпки. *Социол. исслед.*, 11, с. 10–18.
4. Стеценко, Т. О. (2012). Проблеми виміру освіти в соціології. В: *Соціальні технології актуальних проблем теорії та практики*. Київ, 156 с.
5. Михайлева, Е. Г., Астахова, В. И., Астахова Е. В. и др. (2018). *Современные технологии развития творческой активности студентов*. Харьков: Изд-во НУА, 308 с.
6. Горина, Т. С. (2014). Теоретические установки изучения доверия в образовательной среде. *Фундаментальные исследования*, 11–8, с. 1845–1851.

### References

1. Andrushchenko, A. N. (2013). Analiz i sistematizatsiya nauchnykh podkhodov k formirovaniyu tipologii doveriya [Analysis and systematization of scientific approaches to the formation of a typology of trust]. *Sotsiol. Issled*, 8, pp. 126–135.
2. Astakhova, Ye. V. (2015). Sistema obrazovaniya: resursy i vozmozhnosti formirovaniya sotsial'nogo doveriya [Education system: resources and opportunities for the formation of social trust]. *Noviy kolegium*, 4, pp. 19–22.
3. Freik, N. V. (2006). Kontseptsiya doveriya v issledovaniyakh Shtompki [The concept of trust in the research of Shtompka]. *Sotsiol. Issled*, 11, pp. 10–18.
4. Stetsenko, T. O. (2012). Problemi vimiru osvnti v sotsholognii [Problems of vimiru to be learned in social science]. In: *Sotsial'ni tekhnolognii aktual'nikh problem teorii ta praktiki* [Social technology of actual problems of theory and practice]. Kyiv, 156 p.
5. Mikhayleva, Ye. G., Astakhova, V. I., Astakhova Ye. V. And oth. (2018). *Sovremennyye tekhnologii razvitiya tvorcheskoy aktivnosti studentov* [Modern technologies for the development of students' creative activity]. Khar'kov: Izd-vo NUA , 308 p.
6. Gorina, T. S. (2014). Teoreticheskiye ustanovki izucheniya doveriya v obrazovatel'noy srede [Theoretical guidelines for the study of trust in the educational environment]. *Fundamental'nyye issledovaniya*, 11–8, pp. 1845–1851.

*В. П. Козыренко, С. И. Козыренко*

## **РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

Одним из основных инновационных направлений в системе высшего образования является широкое внедрение цифровых решений. Концепция развития цифровой экономики и общества на 2018–2020 годы предусматривает ключевые политики, первоочередные сферы, инициативы и проекты цифровизации Украины на ближайшие годы. Одно из основных направлений Концепции – цифровизация образовательных процессов.

Одним из актуальных направлений решения поставленных задач становится развитие образовательных инноваций в условиях цифровизации учебного процесса. Особенность нынешнего состояния обучения состоит в том, что прогресс собственно средств информационных технологий (аппаратных и программных) происходит гораздо интенсивнее, чем педагогических технологий этого направления. Это несоответствие может быть устранено за счет адекватной подготовки преподавателей к обучению в условиях цифровой трансформации. В статье рассмотрены требования к цифровой компетенции преподавателей.

Отмечено - внедрение образовательных инновация на основе цифровых решений не является самоцелью. Развитие образовательных инноваций в условиях цифровизации учебного процесса должно быть направлено на подготовку профессионалов, способных вывести страну на новый уровень.

**Ключевые слова:** цифровая трансформация, риски цифровизации, цифровая компетенция.

### ***Козиренко В. П., Козиренко С. І. Розвиток освітніх інновацій в умовах цифровізації навчального процесу.***

Одним із головних інноваційних напрямків у сфері вищої освіти є широке впровадження цифрових рішень. Концепція розвитку цифрової економіки і суспільства на 2018–2020 роки містить ключові пріоритети, ініціативи і проекти «цифри» на найближчі роки.

Одним з основних напрямків є оцифрування навчальних процесів. Однією з найактуальніших напрямків завдання є розвиток освітніх інновацій із застосуванням цифрових рішень. Особливістю нинішнього стану освіти

є те, що прогрес інформаційних технологій (апаратного та програмного забезпечення) сам по собі є набагато інтенсивнішим, ніж педагогічні технології цього напрямку. Ця невідповідність може бути виправлена шляхом адекватної підготовки вчителів для навчання в цифровому середовищі. У статті розглядаються вимоги до цифрової компетентності викладачів.

Відмічено, що впровадження освітніх інновацій на основі цифрових рішень не є самоціллю. Розвиток освітніх інновацій із застосуванням цифрових рішень має бути спрямований на підготовку фахівців, які можуть вивести країну на новий рівень.

**Ключові слова:** цифрова трансформація, ризики цифровізації, цифрова компетентність.

### ***Kozyrenko Victor, Kozyrenko Svitlana. Development Educational Innovation in the Conditions Digitalization of the Learning Process.***

One of the main innovations in higher education is the widespread adoption of digital solutions. The concept of the development of the digital economy and society for 2018–2020 provides key policies, priority areas, initiatives and projects of digitalization of Ukraine for the coming years. One of the main areas of the Concept is the digitalization of educational process. One of the most pressing areas of the task is the development of educational innovations in the digitalization of the educational process.

The peculiarity of the current state of education is that the progress of the information technology (hardware and software) itself is much more intensive than the pedagogical technologies of this direction. This discrepancy can be corrected by adequately prepared teachers for learning in a digital transformation environment. The article discusses the requirements of the digital competence of teachers.

It is noted that the introduction of educational innovation based on digital solutions is not an end in itself. The development of educational innovation in the digitalization of the learning process should be aimed at training professionals who can take the country to the next level.

**Key words:** Digital transformation, risks of digitalisation, digital competence.

Внедрение цифровых решений происходит во все сферы жизни, в том числе и в образовательную среду. В январе 2018 года правительство Украины утвердило Концепцию развития цифровой экономики и общества на 2018–2020 годы, а также план мероприятий по ее реализации. Концепция предусматривает ключевые политики,



первоочередные сферы, инициативы и проекты цифровизации Украины на ближайшие годы. Одно из основных направлений Концепции – цифровизация образовательных процессов и стимулирование цифровых трансформаций в системе образования с дальнейшим развитием цифровых компетенций для обеспечения готовности к использованию цифровых возможностей.

Цифровизация в образовании подразумевает:

- создание цифровых образовательных платформ, основанных на интерактивных и мультимедийных технологиях с обеспечением общего доступа учебных заведений к таким ресурсам;
- полное обеспечение широкополосным Интернет всех участников учебного процесса;
- развитие дистанционных и он-лайн технологий обучения с максимально возможным наполнением мультимедийной цифровой информацией.

Одним из актуальных направлений решения поставленных задач становится развитие образовательных инноваций в условиях цифровизации учебного процесса.

Методически обоснованное и целесообразное применение цифровых решений для образовательных инноваций должно происходить с учетом и при наличии в учебном заведении основных условий успешной интеграции цифровых технологий в учебно-воспитательный процесс [1; 2], а именно:

1. Достаточный уровень программно-технического обеспечения учебно-воспитательного процесса учебного заведения.

2. Наличие цифровой образовательной среды, которая представляет собой единую систему, включающую компьютерные и сетевые средства, системное и профессиональное программное обеспечение, электронные обучающие и методические ресурсы, Интернет, активно используемые мобильные технологии. Цифровая образовательная среда должна постоянно развиваться в соответствии с потребностями учебно-воспитательного процесса и развитием самих цифровых решений.

3. Постоянное совершенствование цифровой компетенции преподавателей и всего кадрового потенциала учебного заведения.

Особенность нынешнего состояния обучения состоит в том, что прогресс собственно средств цифровых решений (аппаратных и программных) происходит гораздо интенсивнее, чем педагогических технологий этого направления. Это несоответствие может быть устранено за счет адекватной подготовки преподавателей к обучению в условиях цифровой трансформации. Более того, такой подход к решению существующего несоответствия позволяет выполнить переход от стихийного формирования цифровой культуры личности к ее целенаправленному развитию. Ситуация осложняется и активным перемещением субъектов обучения в мобильные технологии, которые пока остаются за пределами цифровой среды учебного заведения.

Существенным фактором, влияющим на эффективность образовательных инноваций, остается цифровая компетенция преподавателей [3; 4]. Цифровая компетенция должна стать одной из ведущих компетенций, обеспечивающих применение инновационных форм организации образовательного процесса и активных методов обучения, а также современных цифровых учебно-методических материалов в условиях цифровой трансформации учебной среды. Именно перед преподавателями ставится задача создания инновационной информационно-методической системы обеспечения учебно-воспитательного процесса. Решение этой задачи требует от преподавателей широкого кругозора и умения ориентироваться в современных цифровых потоках, мотивации и готовности к выбору эффективных информационно-педагогических средств, владения программными средствами как системного, так и проблемно-учебного назначения, способности найти место цифровых технологий в методической среде преподаваемого предмета.

Достижение указанных компетенций возможно через систему повышения квалификации, которая должна:

- опираться на международные стандарты в области информационных технологий, соответствовать государственным образовательным стандартам;
- использовать структуру цифровых компетенций преподавателя;
- учитывать профили подготовки и предметную направленность;

- быть практически ориентированной, нацеленной не просто на передачу навыков и знаний, а на реальные изменения в обучении;
- способствовать созданию своей учебной интегрированной среды (сайта или блога с интегрированными в него необходимыми социальными сервисами).

В любом случае для образовательной области определяющими становятся категории не технологические, а педагогические.

Масштабность и исключительно высокий уровень технологических решений в условиях цифровой трансформации, взрывной рост объемов информации, используемых в учебном процессе, неизбежно приводят к появлению достаточно значимых и ощутимых рисков, требующих принятия ответственных решений. К рискам развития образовательных инноваций следует отнести, прежде всего:

1. Уровень информационной безопасности. Цифровая трансформация информационной среды учебного заведения существенно обостряет вопросы, связанные с физической и информационной безопасностью [5].

2. Избыточность в наполнении информационными средствами и низкая эффективность при высоких затратах.

Внедрение цифровых решений в образование не является самоцелью. Развитие образовательных инноваций в условиях цифровизации учебного процесса должно быть направлено на подготовку профессионалов, способных вывести страну на новый уровень.

### Список литературы

1. Рубин, Ю. Б. (2004). *Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект*. Москва: Маркет ДС Корпорейшн, 540 с.

2. Козыренко, В. П. (2011). Информационно-техническое обеспечение учебно-воспитательной и научной работы в системе непрерывного образования. В: В. И. Астахова, ред. *Непрерывное образование как принцип функционирования современных образовательных систем : (первый опыт становления и развития в Украине)*. Харьков, разд. 2.2, с. 130–139.

3. Козыренко, В. П., Дьячкова, О. В. (2012). Развитие информационно-коммуникационных компетенций как фактор формирования интегративной образовательной среды. *Вісн. Нац. техн. ун-ту «Харків. політехн. ін.-т»*. Серія: *Нові рішення в сучас. технологіях*, 68, с. 147–151.

4. Козыренко, С. И., Козыренко, В. П. (2016). Формирование информационной компетенции субъектов обучения. В: *Стратегия качества в промышленности и образовании*. Дніпропетровськ; Варна, с. 372–374.

5. Барашев, К. С., Козыренко, В. П. (2015). Информационная безопасность высшего учебного заведения. В: *Экспертные оценки элементов учебного процесса*. Харьков, с. 13–15.

## References

1. Rubin, Yu. B. (2004). *Globalizaciya i konvergenciya obrazovaniya: tekhnologicheskij aspekt* [Globalization and convergence of education: technological aspect]. Moscow, Market DC Corp. Publ., 540 p. (in Russian).

2. Kozyrenko, V. P. (2011). Informacionno-technicheskoye obespecheniye uchebno-vospitatel'noy i nauchnoy raboty v sisteme neprerivnogo obrazovaniya [Information and technical support of educational and scientific work in the system of continuous education]. In: V.I. Astakhova, ed. *Neprerivnoye obrazovaniye kak princip funkcinirovaniya sovremennykh obrazovatel'nykh sistem* [Continuing education as a principle of functioning of modern educational systems: (the first experience of formation and development in Ukraine. Kharkiv, vol. 2.2, pp. 130–139 (in Russian).

3. Kozyrenko, S. I., Kozyrenko, V. P. (2016). Formirovaniye informacionnoy kompetencii sub'yektov obucheniya [Formation of information competence of subjects of training]. *Strategiya kachestva v promishlennosti i obrazovanii* [Quality Strategy in Industry and Education]. Dnipropetrovsk, Varna, pp. 372–374 (in Russian).

4. Kozyrenko, V. P., Dyachkova, O. V. (2012). Razvitiye informacionno-kommunikacionnykh kompetencyi kak faktor formirovaniya integrativnoy obrazovatel'noy sredy [Development of information and communication competencies as a factor in the formation of an integrative educational environment]. *New Solutions in Modern Technologies*, 68, pp. 147–151 (in Russian).

5. Barashev, K. S., Kozyrenko V. P. (2015). Informacionnaya bezopanost vyshchego uchebnogo zavedeniya [Information security of higher education institutions]. *Ekspertnyye ocenki elementov uchebnogo uchebnogo processa* [Expert assessment of the elements of the educational process]. Khrarkiv, pp. 13–15 (in Russian).

*Ekaterina Bataeva*

## **PRACTICES OF SELF-CONSTITUTION AND DECONSTRUCTION IN HIGHER EDUCATION**

The article analyzes the prospects of using the concepts of “self-constitution” (Z. Bauman) and “deconstruction” (J. Derrida) in the context of modern sociology of education. The concepts of “visible” and “invisible pedagogics” (B. Bernstein) in the context of the deconstruction sociology of education is considered. It is shown that in the context of the “self-constitutional” paradigm, the subject of education calls into question any attempts of coding or programming his/her professional or worldview experience, since in this case he/she is deprived of the freedom of self-determination. In the postmodern theory of education, social actors are endowed with the possibility of self-constitution or self-assembly. It is concluded that in the theory of deconstruction, special attention is paid not so much to teaching methods (how teaching), but to content (what learning), which can stimulate intellectual creativity or, conversely, leave a student indifferent. A comparative analysis of the “invisible” and “visible” pedagogics is carried out, in which the programming/coding of the consciousness of students is possible on the basis of subjective ideas of a teacher. It is concluded that “visible pedagogics” may turn out to be more humanistic because of their “visibility”: since a teacher openly manifests his/her principles and requirements, the students have an opportunity to identify and then accept or reject them. As for the “invisible pedagogy”, it is much more difficult to determine how correct it is via that situation that “discursive rules (learning order rules) are known only to the transmitter”.

**Key words:** self-constitution, deconstruction, constructivism, visible pedagogy, invisible pedagogy.

### ***Батаєва К. В. Практики самоконституювання і деконструкції в системі вищої освіти.***

Проаналізовані перспективи використання концептів «самоконституювання» (З. Бауман) і «деконструкції» (Ж. Дерріда) в контексті сучасної соціології освіти. Розглянуто зміст концепцій «видимих» і «невидимих педагогік» (Б. Бернштейн) в контексті деконструктивістської соціології освіти. Показано, що в контексті парадигми «самоконституювання» суб'єкт освіти ставить під сумнів будь-які спроби кодування або програмування його професійного чи світоглядного досвіду, оскільки в цьому випадку він

позбавляється свободи самовизначення. У постмодерністській теорії освіти соціальні актори наділяються можливістю самоконституювання або само-монтажу. Зроблено висновок, що в теорії деконструкції особливу увагу приділено не тільки методам викладання (як-навчання), скільки змісту (що-навчання), який може стимулювати інтелектуальну творчість або, навпаки, залишити студента байдужим. Проведено порівняльний аналіз «невидимої» і «видимої» педагогик, в яких не виключається можливість програмування/кодування свідомості учнів, виходячи з суб'єктивних уявлень педагога про те, які інтелектуальні коди необхідні студентам. Зроблено висновок, що «видимі педагогіки» можуть виявитися більш гуманними в силу їх «видимості»: оскільки викладач відкрито маніфестує свої принципи і вимоги, в учнів залишається можливість ідентифікувати, а потім прийняти їх або відхилити. Що ж стосується «невидимої педагогіки», то саме тому, що її «дискурсивні правила знає тільки транслятор», набагато складніше визначити, наскільки коректними вони є в дійсності.

**Ключові слова:** самоконституювання, деконструкція, конструктивізм, видимі педагогіки, невидимі педагогіки.

### ***Батаева Е. В. Практики самоконституирования и деконструкции в системе высшего образования.***

В статье проанализированы перспективы использования концептов «самоконституирования» (З. Бауман) и «деконструкции» (Ж. Деррида) в контексте современной социологии образования. Рассмотрено содержание концепций «видимых» и «невидимых педагогик» (Б. Бернштейн) в контексте деконструктивистской социологии образования. Показано, что в контексте парадигмы «самоконституирования» субъект образования подвергает сомнению любые попытки кодирования или программирования его профессионального или мировоззренческого опыта, поскольку в этом случае он лишается свободы самоопределения. В постмодернистской теории образования социальные акторы наделяются возможностью самоконституирования или само-монтажа. Сделан вывод, что в теории деконструкции особое внимание уделяется не столько методам преподавания (*как-обучение*), сколько содержанию (*что-обучение*), которое может стимулировать интеллектуальное творчество либо, наоборот, оставить студента равнодушным. Проведен сравнительный анализ «невидимой» и «видимой» педагогик, в которых не исключается возможность программирования/кодирования сознания обучающихся, исходя из субъективных представлений педагога о том, какие интеллектуальные коды необходимы студентам. Сделан вывод,

что «видимые педагогики» могут оказаться более гуманными в силу их «видимости»: поскольку преподаватель открыто манифестирует свои принципы и требования, у обучающихся остается возможность идентифицировать, а затем принять их или отклонить. Что же касается «невидимой педагогики», то именно потому, что ее «дискурсивные правила известны только передающему», гораздо сложнее определить, насколько корректными они являются в действительности.

**Ключевые слова:** самоконституирование, деконструкция, конструктивизм, видимые педагогики, невидимые педагогики.

In the modern philosophy of education, one can notice an ideological clash of paradigms that interpret the educational situations in different ways – social constructivism, the concept of “self-constitution” by Z. Bauman and “deconstruction” by J. Derrida. If the theory of social constructivism is popular in modern sociology of education, the concepts of “self-constitution” and “deconstruction” have not yet received adequate coverage in modern sociology of education and require in-depth conceptualization [1; 2; 3; 4; 7]. The purpose of the article is to consider the features of application of postmodern concepts of Z. Bauman, J. Derrida in the situation of analysis of problems in higher education.

In the social constructivism, one considers conditions and possibilities of explicit or implicit formation/development of students’ personality through creation of a certain educational environment. In a situation of perception/assimilation of certain values, concepts, ideas translating by educational agents, it is possible to carry out coding/programming of consciousness/worldview of students. The worldview of students can be constructed consciously (if the educational agents, pursuing pedagogical and professional goals, try to reproduce a certain personality model of the student that meets the needs of a society) or unconsciously (if students, while staying in a specific educational interactive situation, involuntarily learn a certain set of norms and values, rules and behaviors created and encouraged by educational agents). In the process of creating worldview constructs, students can take an active part or can act as recipients of intellectual models offered by educational agents. Conscious constructing of the model of creative thinking learner, as a rule, is based on humanistic ideals of a free, intellectually and spiritually mature person, prone to creativeness.

The designing of the student's model can be more or less "subtle" or "rude" (via using "soft" technologies for improving the personality or "hard" methods for transmitting certain "codes" of behavior). Designers can explicitly (through visible and recognizable teaching methods) or implicitly (using latent ways of building competencies through rewards) stimulate the formation of certain behavioral and mental skills of students. However, in certain contexts, educational constructivism may conflict with liberal ideas of freedom of a person, which is endowed with the possibility of disagreement in the construction of codes of thinking or behavior (albeit humanistic codes of thinking or behavior), the possibility of rebellion against any technologies of personality formation. In this point, when human freedom can be somewhat impaired, one can state a conceptual discrepancy between the paradigms of social constructivism and "self-constitution" of the student's personality.

The concept of self-constitution by Z. Bauman reserves the possibility of a free choice of certain educational vectors by a social actor that attract his/her attention not by virtue of its coercion, but because of temptation of their semantic meanings. A student may freely form his/her professional and communicative competencies, making an independent decision, which theoretical and applied disciplines one should study in-depth, which curricula are truly innovative, and which ones can be ignored. The subject in the context of the paradigm of "self-constitution" questions any attempts to encode or recode his/her consciousness, any programming contexts of his/her professional or worldview perception, regardless of their proclaimed context ("humanistic" or "marketable"). Since in a situation of "recoding" or "reprogramming" of consciousness, a subject is already deprived of the freedom of self-determination, since someone else (external actors), and not he/she, decides what his/her linguistic, communicative, professional competences should be, how he/she should be trained (interactively or in the mode of deep self-reflection), what teaching practices he/she should prefer. Therefore, in the postmodern sociology of education, one deconstructs any attempts of imposing to educational subjects the structured models of learning, in which everything is under strict control, in which instructors are endowed with supreme authority to make a decision, how, in what time and in what direction students should develop. Social actors



in the higher education are endowed with the possibility of self-constitution or self-assembly, which is “a finally incomplete process” [8]. According to Z. Bauman, self-constitution does not have a final point, does not have a visible limit, or even a stable direction. “The *self-assembly* of the agency is *not a cumulative process*; self-constitution entails disassembling alongside the assembling, adoption of new elements as much as loss shedding of others, learning together with forgetting” [8, p.194].

Z. Bauman introduces the concept of “orientation points”, which indirectly can “direct the successful movement” of actors of the educational process. The multiplicity of diverse opportunities, the pluralism of development models, the diversity of competing vectors are a randomly scattered set of poles that can be approached or ignored. “Orientation points are substitute for pre-determined patterns for life-projects. ... Thus, freedom of choice and dependence on external agents ... are products of the same process of self-assembly and of the constant demand for reliable orientation points” [8, p.195]. So, in the concept of Z. Bauman, the ideas of constructivism are suspended and uncertain: “orientation points” are allowed to constructing of certain aspects of students’ worldview, although they cannot coerce and control over the practices of reaching these orientations.

Analyzing the prospects of the concept of “self-constitution”, it is possible to distinguish two modes of (re)production of sociocultural learning process described by B. Bernstein: “*what* is transmitted, its content, and *how* they are transmitted; in other words, the “what” and “how” of any transmission” [9]. The “how” mode of knowledge transmission carried out in explicit or implicit, visible or invisible regime of communication, in which hierarchical relations are masked or, conversely, are open positioned has particular importance in the educational process according to B. Bernstein. The theory of “pedagogical practices” by B. Bernstein emphasizes the priority of the so-called “invisible pedagogics”, aimed at “acquiring learners’ competencies” rather than transmitting information (which is the goal of “visible pedagogics”). Invisible pedagogics, which B. Bernstein calls “progressive” (as opposed to conservative “visible pedagogics”), do not exclude the possibility of a hierarchical elevation of a teacher in a situation of educational interaction with students, who secretly/invisibly controls the

learning process, focusing on developing students' competence. "In the case of an *invisible pedagogy* the *discursive rules* (the *rules of the order of instruction*) are *known only* to the *transmitter*, and in this *sense* a *pedagogic practice* of this type is (at least initially) *invisible* to the acquirer, essentially because the acquirer appears to fill the *pedagogic space* rather than the transmitter" [9, p.71]. According to B. Bernstein, the "progressiveness" of invisible pedagogics is manifested not only in the fact that they stimulate the acquisition of competencies by students, but also in the fact that they are "less concentrated on establishing explicit stratifying differences between the acquirers" [9, p.93], contributing to the implementation and development of a wide variety of the abilities of students. "Their focus is not upon a gradable performance of the acquirer, but on the procedures internal to the acquirer (cognitive, linguistic, affective, motivational)" [9, p. 71], allowing students to deviate from the generally accepted canons of thinking and communication.

Despite the obvious "progressive" and humanistic implication of the concept of "invisible pedagogics" by B. Bernstein, there are some doubts about the unambiguity of his attitudes, as well as the expediency of opposing the projects of "visible" and "invisible" pedagogics. Do the attitudes for "acquiring competencies" and for "fulfilling the tasks" exclude each other? Can't the practices of transferring of information and creative development of competences of students be combined in the same communicative and educational situation? It seems that the process of acquiring/developing various competencies not only excludes, but even presupposes a preliminary acquaintance with a certain conceptual context and the assimilation of the transmitted ideas in combination with their subsequent creative and original transformation. In addition, not only "invisible", but also "visible" pedagogics, in which serious attention is paid both to the practice of completing tasks and to the practice of developing students' competencies, may question the "establishment of explicit stratifying differences between the acquirers" and encourage a *different* style of solving the tasks, recognizing *different* ways of the assimilation of information, using *different* criteria for evaluating the learning outcomes of students, refusing the practices of comparing the achievements of students in accordance to "some external standards".

Let us touch upon a more serious problem related to the possibilities of

social modeling of communicative and educational practices of students. If we compare the prospects of the “invisible” and “visible” pedagogics, then, in both contexts the possibility of programming/coding the consciousness of students is not excluded as a teacher subjectively can decide which learning codes have to be cultivated in educational process. At the same time, it is quite obvious that different teachers can emphasize the importance of completely different, and even alternative, programs for the development of students’ competence; they can try to “encode” students’ consciousness in different ways, as a result one may encounter the effect of “inconsistency” and “cacophony” in educational attitudes of students. We can also allow the possibility of situations in which a teacher, pursuing the goals of competence development of students that he may understand in a specific way, might not really develop and liberate the students’ thinking, but rather standardize and primitize its content, encouraging those forms of thinking and communication that *seem* optimal and progressive, not being such in reality. It is necessary to bear in mind the possibility of not quite qualified pedagogical practices, via which students can be harmed by introducing various cliches and stereotypical codes of thinking into their consciousness. In this context, “visible pedagogics” may turn out to be much less dangerous because of their “visibility” and transparency: since a teacher quite openly manifests his/her principles, rules and requirements, students always have the opportunity to identify, and then accept or reject them. It is much more difficult to determine how correct, humanistic and progressive the “invisible pedagogics” are in reality because of “their discursive rules are known only to the transmitter” [9]. As a result, it becomes much more difficult for students to protect themselves from unskilled intrusion into their private world and from arbitrary coding/programming of their consciousness, from attempts to construct their inner world according to inexplicable attitudes of external actors.

The deconstruction theory of education discusses the possibility of transforming the conceptual foundations of learning process, in which students can play an active role, showing agreement or disagreement with changing of their conceptual attitudes. In the concept of Allosteric Learning Model by A. Jordan, one can find an analysis of deconstructive educational practices carried out by a student himself. The process of assimilation of

knowledge is the result of the process of transforming existing concepts, where the main actor is only the student himself. The acquisition of knowledge involves an action of its elaboration through which a student... produces new values that are most suitable for solving the formulated problems [6]. In the context of deconstruction theory not so teaching methods (how teaching) as learning context (what learning) have great importance because they can stimulate intellectual creativity of students or, conversely, stay them indifferent due to its banality and superficiality.

According to A. Jordan, new knowledge resonates with the already existing information system of a student, as a result a variety of effects can occur, from distortion and mutation of information to its creative transformation. "To accept new knowledge means to include it in an already functioning conceptual structure. The new view replaces the old one, rebuilding the previous conceptual structures. What fundamentally changes in the student's thoughts is not information, but the conceptual "plexus" (lattice) that connects this information and produces new meanings for answering the question posed. Knowledge is not transmitted, it arises at the time of its elaboration, when the student's conceptual system, encountering new information and mobilizing existing ideas, produces a new system of meanings that are more suitable for solving problems formulated by the students themselves" [6, p. 309].

Similar conceptual attitudes can be found in the theory of D. Mezirov, who analyzed the basic principles of "transformative education" of adults, which results in a "paradigm shift" in their cognitive and normative-value orientations, generating radical transformations of their "personal paradigms". However, unlike A. Jordan, who believed that the resonant conjugation of new information and the already formed conceptual "lattice" became the basis for self-constitution of the students' worldview, D. Mezirov emphasizes the importance of radical discrepancies between the student's ideas and the knowledge that he/she perceives, the importance of occurrence of the so-called "disorienting dilemma", which "represents a mismatch between what a person already assumes as truth and what he/she just heard and read" [10]. The presence of such a discrepancy prompts a student to actively overestimate and rethink the existing worldview

experience, creatively reconfigure, transform it with the aim of reintegration into a new social and educational context.

In the future, it is necessary to consider the problem of the deconstruction of classical/innovative teaching practices, which implies the decentration of each of them from the “main” position and the recognition of the importance of each of them in a certain context. It is necessary to clarify the relationship between lecture and discussion interaction, monologue and dialogue, classical and innovative learning methods in the context of the postmodern theory of deconstruction.

### References

1. Батаева, Е. (2019). Когнитивные и метакогнитивные способности обучающихся в контексте смарт-образования. *Образование и наука (=The Education and Science)*, 4(21), с. 36–59.
2. Батаева, Е. (2015). Условия коммуникативной солидарности в диверсифицированном обществе. *Гуманитарний часопис*, 2. с. 12–18.
3. Bataeva, K. (2016). Communicative and instrumental models of educational process in modern philosophy and sociology of education. *Гуманитарний часопис*, 3, p. 5–11.
4. Батаева, Е. (2015). Коммуникативные и инструментальные стратегии в системе высшего образования. *Вчені записки ХГУ «НУА»*, т. 21, с. 279–289.
5. Деррида, Ж. (2000). *О грамматологии*. М.: Ad Marginem, 521 с.
6. Жиордан, А. (2013). Аллостерическая модель и современные теории обучения. В: *Теоретические вопросы образования* [online]. Минск: БГУ. Available at: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/104669>.
7. Батаева, Е.В. (ред.). (2017). *От коммуникативного действия к практикам деконструкции в современном образовании*. Харьков: Изд-во НУА, 204 с.
8. Bauman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*. London, Routledge, 232 p.
9. Bernstein, B. (2009). Class, codes and control. In: *The Structuring of Pedagogic Discourse: IV*. London, Routledge, 246 p.
10. Mezirow, J. (1991). How Critical Reflection triggers Transformative Learning. In: *Fostering critical reflection in adulthood*. [online]. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. URL: <http://www.ln.edu.hk/osl/conference2011/output/breakout/20Mezirow.pdf>.

## References

1. Bataeva, E. (2019). Kognitivnye i metakognitivnye sposobnosti obuchajushhihsja v kontekste smart-obrazovanija [Cognitive and metacognitive abilities of students in the context of smart education]. *Obrazovanie i nauka*, 4(21), pp. 36–59.
2. Bataeva, E. (2015). Uslovija kommunikativnoj solidarnosti v diversificirovannom obshchestve [The conditions of communicative solidarity in a diversified society]. *Gumanitarnij chasopis*, 2, pp.12–18.
3. Bataeva, K. (2016). Communicative and instrumental models of educational process in modern philosophy and sociology of education. *Humanitarian Journal*, 3, pp. 5–11.
4. Bataeva, E. (2015). Kommunikativnye i instrumental'nye strategii v sisteme vysshego obrazovanija [Communicative and instrumental strategies in higher education]. *Vcheni zapiski HGU «NUA»*, vol.21, pp. 279–289.
5. Derrida, J. (2000). *Of Grammatology*. Moscow: Ad Marginem, pp.7-107. (in Russian).
6. Giordan, A. (2013). The allosteric learning model and current theories about learning. In: *Theoretical questions of education* [online]. Minsk: BSU. Available at: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/104669> (in Russian).
7. Bataeva, E.V. (ed.). (2017). *Ot kommunikativnogo dejstvija k praktikam dekonstrukcii v sovremennom obrazovanii* [From communicative action to deconstruction practices in modern education]. Har'kov: Izd-vo NUA, 204 p.
8. Bauman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*. London, Routledge, 232 p.
9. Bernstein, B. (2009). Class, codes and control. In: *The Structuring of Pedagogic Discourse: IV*. London, Routledge, 246 p.
10. Mezirow, J. (1991). How Critical Reflection triggers Transformative Learning. In: *Fostering critical reflection in adulthood*. [online]. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. URL: <http://www.ln.edu.hk/osl/conference2011/output/breakout/20Mezirow.pdf>.

*Роман Томашевский*

**ВЗАИМОСВЯЗЬ СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ  
В ПОЛЬШЕ XXI ВЕКА  
(генезис, актуальное состояние, перспективы)**

Близость уровня элитных средних школ определяет качество образования в университетах. Попытки их объединения оказались образовательной утопией, несмотря на лозунги о равных возможностях образования, давление со стороны Поколения '68, взглядах коммунистов на равенство или усилия западных демократий. Демографический спад в Польше не устранил различия в образовании средних школ и университетов. Введение различных экзаменов на аттестат зрелости (базовый или расширенный уровень) даже углубило и усложнило отношения между вузами и университетами. Нынешние ассоциации средних школ и университетов в Польше определяются или обусловлены в равной степени следующими факторами: традициями, основанными в период 1919–2011 годов, дистанцией от административных изменений в 1999–2018 годах, тенденцией развития массового образования с параллельным явлением сопротивления образованию и изменениями в образовании и оптимизацией его перспектив, которые никто не может надежно спроектировать в польских реалиях. Поэтому оптимизация отношений между средней и академической школами – это постоянный и вечный процесс.

**Ключевые слова:** миф об экзамене на аттестат зрелости, университетский миф, ментальный капитал в образовании.

***Томашевський Роман. Взаємозв'язок середньої і вищої школи в Польщі XXI століття (генезис, актуальний стан, перспективи).***

Близькість рівня елітних середніх шкіл визначає якість освіти в університетах. Спроби їх об'єднання виявилися освітньою утопією, незважаючи на гасла про рівні можливості освіти, тиск з боку Покоління '68, поглядах комуністів на рівність або зусилля західних демократій. Демографічний спад в Польщі не усунув відмінності в освіті середніх шкіл і університетів. Введення різних іспитів на аттестат зрілості (базовий або розширений рівень) навіть поглибило і ускладнило відносини між вузами та університетами. Нинішні асоціації середніх шкіл і університетів в Польщі визначаються або обумовлені в рівній

мірі наступними факторами: традиціями, заснованими в період 1919-2011 років, дистанцією від адміністративних змін в 1999–2018 роках, тенденцією розвитку масового освіти з паралельним явищем опору освіти, змінами в освіті і оптимізацією її перспектив, які ніхто не може надійно спроекувати в польських реаліях. Тому оптимізація відносин між середньою і академічною школами – це постійний і вічний процес.

**Ключові слова:** міф про іспит на атестат зрілості, університетський міф, ментальний капітал в освіті.

***Tomaszewski Roman. Relationships between high Schools and Universities in Poland in 21st century (origin, current state, perspectives).***

The near location of elite high schools determines the level of education at universities. Attempts to their unification or even uniformity turned out to be an educational utopia despite slogans about equal educational opportunities, pressure from the Generation '68, communist visions of equality, or the efforts of Western democracies. The demographic decline in Poland has not eliminated the diversities in high schools and universities education. The introduction of various matriculation exams (elementary or at advanced level) has even deepened and complicated the relationship between high schools and universities. The current associations of high school and university in Poland are determined or conditioned equally by the following factors: tradition derived from period 1919-2011, distance from administrative changes in 1999-2018, mass education aspirations with the parallel phenomenon of resistance to education and last but not least, change and optimization perspectives in education which nobody can reliably design in Polish realities. Optimizing the relationship between high school and academic school is therefore a permanent and timeless undertaking.

**Keywords:** matriculation exam myth, university myth, mental capital in education.

Высшее образование, которое некогда  
было привилегией, сегодня стало правом  
*Тони Джадт (2006 г.)*<sup>1</sup>

Самый успешный период в польской системе образования наступил после упадка государства на рубеже XVIII–XIX столетия, что можно

---

<sup>1</sup> Т. Джудт, *Powojnie. Historia Europy od roku 1945*, Poznań 2011, s. 465.



назвать своего рода парадоксом. Польское образование также опередило восстановление страны в начале XX века. Реформы Юзефа Дитля способствовали динамичному развитию польских средних и высших школ в Галиции в 1866–1914 годы. Данный процесс предшествовал созданию Второй Речи Посполитой в 1918 году. Период 1833–1861 гг. – это своеобразный пробел в развитии польских школ и университетов, вызванный политическими репрессиями во всех частях Польши. Прежде всего, речь идет о сокращении использования польского языка в образовательных учреждениях. Существенным моментом является тот факт, что именно в данный период произошло окончательное разделение уровней школьного образования на начальное, среднее и высшее, которое все еще актуально для европейских и большинства неевропейских систем образования. Школьные реформы, проведенные в европейских странах в период с 1861 по 1888 год, касались принципа всеобщего обязательного школьного образования, который был реализован в начальной школе. Начиная с реформы графа Александра Велепольского (Царство Польское), при помощи реформы Дитля (Галиция) и заканчивая реформой Адальберта Фалька (Пруссия – Германская империя), в результате развития средних и высших школ были созданы условия для восстановления элит.

Типовым решением для польского общества можно назвать взаимоотношения между вузами и средними школами, предложенные в образовательных системах немецкоязычных стран, начиная с 1834 года<sup>2</sup>. Подтверждением чего стали два закона, касающиеся школьной системы Второй Речи Посполитой, принятые в период 1919–1920 и 1931–1933 гг. В частности, второе нововведение, известное как реформа Енджеевича оказалось весьма эффективным. Реформа ввела единые образовательные стандарты для польских средних школ (предлагающих аттестат зрелости по их окончании) и университетов<sup>3</sup>. Накануне Второй мировой войны польские вузы сумели приспособо-

---

<sup>2</sup> J. Schiller, *Universitas rossica. Koncepcja rosyjskiego uniwersytetu 1863–1917*, Warszawa 2008, s. 20. Начиная с 1834 года, вузы принимали только абитуриентов с аттестатом зрелости.

<sup>3</sup> J. Jastrzębski, *Państwowe Szkolnictwo Akademickie II Rzeczypospolitej. Zagadnienia systemowe*, Kraków 2013.

биться к новым требованиям, при этом они защитили свою автономию и вышли на высокий уровень образования. Хотя, стоит уточнить, повышение уровня произошло в условиях достаточно жестких требований и научных стандартов, а количество вузов сократили до тридцати двух. Свообразным «тылом» вузов стали около 700 гимназий и лицеев, гарантирующих хороший уровень подготовки к университету. Подобная аналогия прослеживается в немецкоязычных государствах. Среди польских средних школ особенно высокий уровень подготовки предлагали заведения, основанные в особом порядке. Например, Кременецкий лицей, коллегиум иезуитов в Буньковичах под Хировом, а также школа в Рыдзыне, которую патронировал фонд князей Сулковских<sup>4</sup>.

Характерной чертой среднего образования Второй Речи Посполитой были тесные связи с высшими школами. С одной стороны, выпускники лицеев были очень хорошо подготовлены к учебе в университете, с другой стороны, часть вузовских преподавателей дополнительно работали в средних школах из-за нехватки высококвалифицированных учителей. В то время подобные отношения воспринимались в польском обществе как проявление патриотизма, однако они не могли не оказать особое влияние на высокий уровень выпускников старших классов. В дальнейшем плодами их высокой подготовки пользовались университеты. Взаимозаменяемость кадров между двумя уровнями образования так осталась особенностью периода, котором идет речь. Поскольку во второй половине XX века достичь подобного уровня не удалось, хотя и были предприняты попытки создать средние школы под патронажем университетов.

Выпускники средних и высших школ сформировали во Второй Речи Посполитой новый тип элиты, в ее основе было образование. Кроме того, в 1918–1939 гг. новая элита уравнивала старую польскую элиту, основу которой составляли аристократическое дворянство XIX века, а также деловые и землевладельческие круги<sup>5</sup>. Несомненно, высокий

---

<sup>4</sup> Opr. Zbiorowe, *Szkoła rydzynska. Dzieło życia Tadeusza Łopuszańskiego*, Warszawa-Rydzyna 2013.

<sup>5</sup> H. Domański, *Jedna struktura społeczna, Polska jedna czy wiele*, Warszawa 2005, s. 92-93.

уровень польских университетов сформировался под влиянием пристального внимания к преподавательскому составу вузов, а также организации университетов, но в равной степени обусловлен высокими требованиями, предъявляемыми к средним школам и экзаменам на аттестат зрелости. Таким образом, качественный фактор преобладал. Он же определил элитное положение вуза и польской системы образования до Второй мировой войны. Несмотря на волнения войны, перерыв в работе польских средних и высших школ, а также политические беспорядки, вызванные коммунистической идеологией, школьная система в Польше в 1944–1948 годах унаследовала довоенные стандарты. Средние школы сохранили свой уровень и относительную независимость, а польские университеты не поддались советизации даже во времена сталинизации<sup>6</sup>. С другой стороны, проблемой для среднего и высшего образования в Польше оказалось давление послевоенных бэби-бумеров. Будучи выпускниками старших классов, они в основном стремились продолжить свое образование в вузах. В 1960–1970-е гг. это означало строгий отбор в процессе вступительной кампании и вызывало социальную напряженность. Кроме того, свою лепту в сопротивление сложившейся ситуации внесли представители академических кругов и также средних школ (в основном общеобразовательных лицеев). Можно сказать, что это стало своеобразным вкладом Польши в европейский бунт Поколения '68. В советской зоне влияния такой бунт был отмечен только в Польше. Сам факт существования элитных вузов в крупных городах и независимых, можно сказать оппозиционных академических кругов, стал определяющим мотивом в процессе сопротивления идеологическим или квази-образовательным утопиям коммунизма. Над послевоенной польской интеллигенцией находилась коммунистическая партийно-правительственная элита, пытающаяся осуществить свой неэффективный контроль, но взамен получившая массу комплексов и разочарований. Внешне эти процессы проявились в форме антиинтеллектуальной политики.

---

<sup>6</sup> J. Connelly, *Zniewolony uniwersytet. Sowietyzacja szkolnictwa wyższego w Niemczech Wschodnich, Czechach i Polsce 1945-1956*, Warszawa 2014.

В дополнение к вопросу сопротивления академических кругов и частично общеобразовательных школ, сигнальная социальная напряженность стала вкладом Польши в европейское восстание поколения '68, которое в советской зоне было отмечено только в Польше. Факт существования элитных вузов в крупных городах и независимых, даже оппозиционных академических кругов определил их сопротивление идеологическим или квази-образовательным (или идеологическим) утопиям коммунизма. Послевоенная польская интеллигенция, созданная в этом направлении, имела коммунистическую партийно-правительственную элиту, пытающуюся осуществить неэффективный контроль, но это привело правящих коммунистов к комплексам и разочарованию. Внешним проявлением данных процессов стала антиинтеллектуальная политика<sup>7</sup>.

Лекарством от сложившейся ситуации в коммунистическом государстве, где институт среднего и высшего образования стал источником гражданской оппозиции, должна была стать реформа Ежи Куберского (1974 год). Это была попытка скопировать советскую систему образования в 1974–1980 гг. Эксперимент оказался неудачным. Можно предположить, что важную роль в этом сыграли высшие и средние элитные школы в крупных городских центрах. В период военного положения и политического кризиса, а также бюрократического разобщения «Солидарности», именно образовательные элиты взяли на себя роль политической оппозиции коммунистической системе<sup>8</sup>. Коммунистическая власть в ПНР вынуждена была принять либеральный закон о высшем образовании в 1982 году. Протесты привели к отказу от внедрения принципов политического строя в системе образования министра Куберского, а также вызвали значительное опоздание комплексного реформирования образования

---

<sup>7</sup> До конца существования Польской народной республики и выпускники польских средних школ, и выпускники вузов воспринимались как интеллигенция, требующая социальной маргинализации.

<sup>8</sup> R. Tomaszewski, *Университет как фактор консолидации польского общества и государства (1907–2007)*, Drynowski Zbiornik tom 10, Charków 2018, s. 315-334.

в Польше<sup>9</sup>. Реформы начали проводить только в 1991 году, вследствие чего была принята так называемая реформа Хандке в 1999 году<sup>10</sup>. Описанные процессы обусловили взаимоотношения между средними и высшими школами: в случае элитарных средних школ сотрудничество не составляло проблем, однако все остальные школы, где уровень подготовки выпускников оставлял желать лучшего, испытывали определенные проблемы в процессе сотрудничества с вузами.

Сегодня взаимоотношения между высшей и средней школой в Третьей Речи Посполитой зависят от следующих факторов:

- переменчивости демографической ситуации в 1990–2035 гг.,
- стимулирования образовательных целей второй волны бэби-бумеров периода 1990-2010 гг.,
- демографического кризиса в школах и университетах в 2012–2023 гг.,
- европейских образовательных стандартов, принятых после вступления Польши в Европейский Союз,
- образовательных реформ в высшем образовании с четким политическим подтекстом (реформа Кудрицкой – 2011–2014 гг., реформа Говина – 2016–2025 гг.),
- от феномена академического капитализма, а также кризиса коммерческой приспособляемости среднего образования к демографическим переменам наряду с расхождениями в социальных стратегиях реформы Хандке (1999) и Залевской (2018),
- разделения средних школ на элитарные и массовые, а также феномена сопротивления в образовании.

В Польше период с 1948 по 1999 гг. считалось, что к обучению в вузе может подготовить учреждение, в которое поступали дети,

---

<sup>9</sup> В. Miśkiewicz, *Polskie szkolnictwo wyższe w latach 1981–1987*, Toruń 2003.

<sup>10</sup> U. Świątochowska, *Systemy edukacyjne przełomu XX i XXI wieku*, Toruń 2000, s. 25-27. Период 1990-1994 гг. – это время стагнации, поскольку Совет по делам реформы под руководством доктора Б. Славинского все свое внимание сосредоточил на идеологии антикоммунизма, вместо того чтобы решать проблемы учебного процесса.

окончившие начальную школу (школа-семилетка до 1960 г. и школа-восьмилетка с 1961 г.). Далее обучение в средней школе длилось четыре или пять лет, по окончании которой ученики сдавали достаточно сложный государственный экзамен на аттестат зрелости. Только аттестат об окончании средней школы (аттестат зрелости) давал право на обучение в университете, а тип школы не имел значения: 4-летний общеобразовательный лицей (профессионально-технический, художественный, любой другой) или 5-летний техникум. Любой аттестат давал возможность поступить в вуз на любую специальность, однако до 1995 года дополнительным критерием отбора абитуриентов был строгий вступительный экзамен, организованный вузами. Выпускнику средней школы приходилось проходить два сложных суровых испытания, которые не были связаны друг с другом. После политического перелома 1989/1990 гг. селекцию абитуриентов постепенно отменили. Новую норму окончательно закрепили в новом законе о высшем образовании в 1999 году. Единственным критерием приема в вуз стал конкурс аттестатов о среднем образовании. Это произошло параллельно с введением новой системы экзаменов на аттестат зрелости в 2001 году. Проблема взаимоотношений между средней школой и вузами осложнялась спецификой экзамена на аттестат зрелости, поскольку его можно было сдавать на базовом или расширенном уровне<sup>11</sup>. Экзамен в двух вариантах сводил на нет идею конкурсной основы аттестатов, поскольку существовал аттестат с расширенным экзаменом и базовым. На практике это означало, что только выпускники, имеющие аттестат с расширенным экзаменом, были действительно подготовлены к учебе в вузе.

В перспективе польской системы среднего образования (1919–2019 гг.) роль и масштабы трудностей при сдаче выпускных экзаменов в средней школе очень варьировались. Однако на протяжении всего столетия уровень экзаменов выходил за пределы простой дидактической ценности и определял пороговый уровень взаимоотношений школы и вуза. До 1974 года экзамен на аттестат зрелости был исключительно инструментом селекции. Новшество, предложенное

---

<sup>11</sup> Opr. Zbior., *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998 s.52.

в рамках реформи Куберского, позволило отказаться от сдачи выпускного экзамена в средней школе и получения аттестата о среднем образовании, что, однако, исключало возможность дальнейшего обучения. По сути, речь идет о варианте автоматической селекции выпускников средней школы. Высокий уровень сложности выпускных экзаменов в средней школе поддерживался руководством средних школ, которые пользовались автономией в организации и проведении экзамена на аттестат зрелости. Работу директоров средних учебных заведений оценивали, исходя из коэффициента поступивших в вузы выпускников школ. Однако еще с середины 1960-х гг. в оценках польских преподавателей вузов стало доминировать мнение о низкой подготовке выпускников школ к занятиям в вузе. Это явление усугубилось тем, что уровень подготовки в элитарных и обычных школах в крупных городах очень различался. Критика в адрес выпускников средних школ и уровня их подготовки значительно усилилась в 1990–1998 гг., что было совершенно оправдано ввиду быстрого роста доступности средних школ и исчезновения механизма селекции.

Параллельно с этим вузы ограничивали вступительные экзамены или вообще отказывались от них в попытках выжить. Суммы бюджетных дотаций зависели от количества студентов очной формы обучения, поэтому стремительное увеличение количества студентов-заочников, соответственно, увеличило доходы вузов, поскольку заочники платили за обучение<sup>12</sup>. Более того, возросла внутренняя конкуренция среди вузов, поскольку количество негосударственных вузов увеличилось до 300. До 2005 года управление и средними школами, и вузами, осуществляло Министерство народного образования (Ministerstwo Edukacji Narodowej), однако министерство было не в состоянии выйти за рамки арбитра-медиатора между школами и вузами. Начиная с 2006 года и до сегодняшнего времени, однако, Министерство народного образования управляло только средними школами, однако академические вузы и университеты находились в ведении Министерства науки и высшего образования (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa

---

<sup>12</sup> С 1991 года заочная форма обучения стала платной.

Wyższego). Различия в позиции двух министерств говорят не только об отсутствии взаимодействия между двумя ведомствами, но также усиливают эту разницу, усложняя взаимодействие между школой и университетом. Попытки реформ на уровне средней и высшей школы также не коррелируются между собой, провоцируя системный хаос. Ситуация сохраняется до сегодняшнего дня, более того, она может ухудшиться, поскольку мы наблюдаем последствия реформ министров Залевской и Говина, которые проводились одновременно, однако без должного взаимодействия.

Объективным фактором можно также назвать увеличивающееся давление демографического кризиса (начиная с 2010 года), а также увеличение роли так называемого «академического капитализма». Как следствие – коммерциализация некоторых средних школ, которые ориентированы на сдачу базового экзамена на аттестат зрелости. Возможно, мы имеем дело с «капитализмом средней школы»? В ближайшей перспективе подобная практика дала возможность внедрить реформу Хандке которая проводилась одновременно с имплементацией процедур болонского процесса. Необходимо подчеркнуть, что несоответствие данных нововведений неслучайно. В качестве вполне очевидного тезиса следует принять утверждение о том, результатом обеих нововведений стал дефект в виде увеличения стандартизации в образовании на среднем и высшем уровнях обучения. С этого момента учителя средних школ сосредоточились на подготовке учеников старших классов к экзаменационным тестам. Данная форма проверки знаний стала более предпочтительной, именно ее навязала Центральная экзаменационная комиссия Министерства народного образования. В результате польские университеты заполонило поколение так называемых «тестэйджеры»<sup>13,14</sup>. Только элитарные лицеи в больших городах смогли избежать данной тенденции. В то же время именно реформа Хандке, начиная с 2003 года, сумела

---

<sup>13</sup> Игра слов, от „test” (подросток) и „nastolatek” (тинэйджер), «поколение *detu – тесты*».

<sup>14</sup> *Testolatki – od podstawówki do matury młodzież uczy się głównie dla testów*, Polityka 19/2011.



«впихнуть» в старшие классы 90% выпускников гимназий (8-летних средних школ)<sup>15</sup>, которые впоследствии и составили основную массу выпускников с базовым аттестатом зрелости и, соответственно, тестэйджеров в вузах.

Исходя из экономических соображений, и государственные, и частные вузы толерантно отнеслись (и относятся) к данному явлению. Они могли не только отменить вступительные экзамены или собеседования, но дополнительно пользовались соответственными законодательными поправками в законе Хандке. Вместо вступительного экзамена в университетах появился конкурс аттестатов, наряду с которым только на некоторых специальностях (медицина, право-ведение и т.д.) проводились тесты, или, реже, собеседование. Под давлением демографических перемен и общественных запросов как родителей старшеклассников, так и учеников школ либо студентов-первокурсников, в польском образовании в 2008–2019 гг. Сбылись пророчества Поколения '68: цель образования заключается «в окончательной ликвидации неоказания содействия, и, тем самым, в запрете селекции в школе (и в университете – Р.Т.); в праве каждого на образование и гарантированной стипендии; ... ответственности учителей перед учениками (и студентами – Р.Т.); ликвидация всех ... авторитарных учителей; навязывании сверху программ обучения (в том числе в вузах – Р.Т.)»<sup>16</sup>. В данном контексте возникает сомнение – чем еще в Польше определяются взаимоотношения между средней школой и университетом? Наверняка речь не идет о явлении противодействия, которое, несмотря на его «разрекламированность» в работах профессора Э. Билиньской-Суханек, носит ограниченный диагностический и регуляторный характер<sup>17</sup>. Вывод

---

<sup>15</sup> P. Mikiewicz, *Spoleczne swiaty szkól srednich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005, s. 30-31. Прежде только 30% учеников школ-восьмилеток продолжали учебу в лицеях.

<sup>16</sup> R. Lumley, *States of emergency. Cultures of Revolt in Italy from 1968 to 1978*, London 1990, s.96 (za T.Judt, op.cit.,s.489).

<sup>17</sup> E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Kraków 2003.

этот можно подтвердить разделением средних школ на немногочисленные элитарные лицеи и массовые средние школы, которые превратились в точки «продажи» аттестатов зрелости. В свою очередь это влияет и на разделение вузов согласно аналогичным критериям. Данное явление невозможно уменьшить или ограничить в третьей декаде XXI века, хотя бы исходя из формальных квалификационных стандартов, предлагаемых в ЕС для определённой части профессий, поскольку только так можно подтвердить диплом.

Ключевой вопрос, описывающий взаимоотношения по линии лицей – университет, звучит так: **где заканчивается школа и начинается вуз? Вероятно, там, где заканчивается школьный учебник по данному предмету и начинаются знания, распороченные в научных публикациях.** Собственно, данное разграничение вступает в противоречие с Болонским процессом и давлением, связанным с упрощением программ обучения, методов академического образования со стороны массового студента. В результате все сводится к ограничению научного прогресса и «портит» университет.

Стимулирование образовательных устремлений поколения «польских бэби-бумеров 1946–1958 гг.», которые осуществили несбывшиеся мечты своих дедушек и бабушек, первоначально привело к снижению уровня старших и средних школ, однако в конечном имело положительный эффект. Речь идет о двухуровневом среднем образовании в Польше в 2002–2018 годах (первый уровень – средняя школа, гимназия, второй уровень – старшие классы, лицей), поскольку дети из социально низких слоев или неблагополучных семей получили возможность уравнивать свои шансы с другими детьми. Следующий момент – увеличение коэффициента дошкольного образования<sup>18</sup>. Благодаря тому, что гимназисты и лицеисты стали субъектами образовательного процесса, их шансы частично уравнились в рамках дошкольного образования, а значит, фактор неблагополучия в семье или социальном окружении также уменьшился. Реформа Хандке оказалось эффективной. Стоит отметить, что двухуровневое среднее

---

<sup>18</sup> Например, в Слупске количество детей, посещающих детский сад, увеличилось с 30% до 70% (в возрастной группе 3–5 лет).

образование в Польше в свое время также было введено в рамках реформы Енджеевича во Второй Речи Посполитой. Эффекты были сопоставимы. Однако в период 1949–1999 гг., а также начиная с 2018 года (псевдо-реформа министра Залевской) начальная школа удлинилась до 8 лет, а средняя школа – до 4–5 лет. Как это повлияет на взаимоотношения школа средняя – школа высшая? В третьей декаде XXI века в польских условиях это будет зависеть от самоадаптационных условий вузов. Сомнения вызывает явная дезинтеграция академических кругов, которые были вынуждены пережить реформы профессора Кудрицкой (2011–2014 гг.) и доктора Говина (2016–2022 гг.).

Принимая во внимания цепочку преобразований в образовании, на одно поколение польской молодежи пришлось целых три преобразования в период 2007–2019 гг. Иными словами, нововведения продолжались 11 лет, в то время как длительность образовательного цикла составляет 17 лет. Дестабилизация угрожает, прежде всего, взаимоотношениям на уровне средняя школа – высшая школа. При этом университеты, вероятно, примут всех выпускников средних школ, принимая во внимание демографический спад. Селекция коснется (если это будет вообще возможно) определенных специальностей. Элитарные общеобразовательные лицеи в Польше пользуются неизменной популярностью, как, впрочем, и престижные вузы. Обмен выпускниками в этих заведениях – процесс относительно спокойный. Таким образом, подтверждается тезис о том, что для достижения академических успехов вуз должен быть окружен элитарными средними школами (данное условие очень важное, хотя, оно не единственное)<sup>19</sup>.

В польских организационных реалиях современной системы образования средние школы, а прежде всего высшие школы, различным образом пытаются позаботиться о качестве будущих учеников и студентов. Попытки создать элитарные детские садики, негосударственные элитарные начальные школы, а также попытки некоторых

---

<sup>19</sup> D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010.

### Образовательные индикаторы развития потенциала Польши (статистические данные)

ПОКАЗАТЕЛИ	Сравнение по годам и периодам				ПРИМЕЧАНИЯ
	II Речь Посполитая	III Речь Посполитая			
		2010 г.	2019 г.	2020 г.	
Население Польши	1939 г. ≈ 37 млн	39,5 млн	38,5 млн	38,5 млн	
Количество средних школ	ок. 800	ок. 7700	ок. 7000	ок. 6500	
Количество выпускников средних школ	ок. 22 тыс.	ок. 298 тыс.	ок. 265 тыс.	ок. 198 тыс.	Аттестаты с высшем образованием: Эффективность II РП - ≈ 50% Эффективность III РП - ≈ 70%
Количество студентов	ок. 50 тыс.	1840 тыс.	1300 тыс.	1305 тыс.	Все формы обучения в высшей школе
Количество высших школ	32	457	300	ок. 230	
Количество аспирантов и формы научного развития	ориентировочно 1 - 2 тыс. (ассистентура)	37,5 тыс.	ок. 50 тыс.	ок. 40 тыс.	
		Аспирантура			ок. 90%
		Другие формы (ассистентура, экстернат)			ок. 10%

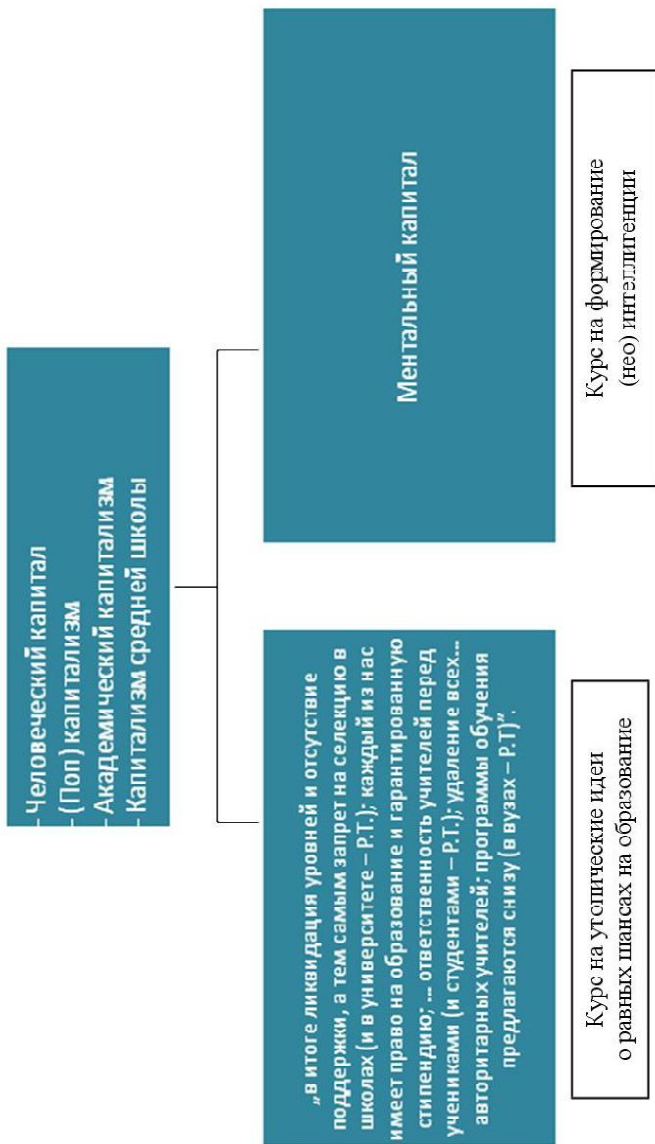


Рис. 1. Метаморфозы капитала в образовании в условиях массового общества



государственных школ и лицеев выйти на уровень элитарных учреждений, создание академических лицеев или школ с иностранным языком обучения, а также все более явные попытки польской молодежи мигрировать в поисках лучшего образования в страны ЕС или в США<sup>20</sup> – все это говорит о росте качественного фактора в образовании. На практике каждая из этих форм приобретает различную эффективность, поэтому вряд ли возможно найти универсальное решение. Тем более, невозможно подобное решение навязать административным путем. Единственный реальный фактор селекции – это установки выпускников средних школ, их родителей, а прежде всего – доминирующий положительный фактор, который описывает среднюю и высшую школу в польских образовательных реалиях. В качестве негативного фактора, однако, можно назвать претензии некоторых польских старшеклассников, которые кое-кто нередко пытается оправдать в рамках явления сопротивления в обучении. Наилучшим образом это проиллюстрировано в приведенных выше цитатах. Это означает, однако, что политический популизм может переходить в общественный популизм, а потом и в образовательный. Тем не менее, возникают сомнения касательно того, гарантирует ли это прогресс и улучшение отношений на стыке средняя школа – высшая школа. Возможно, стоило бы сослаться на еще один фактор – стимулирующий, которые таким образом оптимизирует данный стык. Я называю это «ментальным капиталом», который вместе с аттестатом зрелости должен принести с собой студент – первокурсник.

### References

1. Bilińska-Suchanek, E. (2003). *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Kraków.
2. Connelly, J. (2014). *Zniwolony uniwersytet. Sowietyzacja szkolnictwa wyższego w Niemczech Wschodnich, Czechach i Polsce 1945-1956*. Warszawa.
3. Domański, H. (2005). *Jedna struktura społeczna, Polska jedna czy wiele*. Warszawa.

---

<sup>20</sup> Речь идет о финансовых возможностях родителей или же о стипендиальных программах.

4. Hejwosz, D. (2010). *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*. Kraków.
5. Jastrzębski, J. (2013). *Państwowe Szkolnictwo Akademickie II Rzeczypospolitej. Zagadnienia systemowe*. Kraków.
6. Judt, T. (2011). *Powojnie. Historia Europy od roku 1945*. Poznań.
7. Lumley, R. (2005). *States of emergency. Cultures of Revolt in Italy from 1968 to 1978*. London 1990.
8. Mikiewicz, P. *Społeczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław.
9. Miśkiewicz, B. (1998). *Polskie szkolnictwo wyższe w latach 1981-1987*, Toruń 2003. V: *Reforma systemu edukacji*. Warszawa/
10. Opr. Zbiorowe,(2013). *Szkoła rydzyńska. Dzieło życia Tadeusza Łopuszańskiego*. Warszawa-Rydzyna.
11. Schiller, J. (2008). *Universitas rossica. Koncepcja rosyjskiego uniwersytetu 1863-1917*. Warszawa.
12. Świętochowska, U. (2000). *Systemy edukacyjne przełomu XX i XXI wieku*. Toruń.
13. Testolatki – od podstawówki do matury młodzież uczy się głównie dla testów (2011). *Polityka*, 19.
14. Tomaszewski, R. (2018). Университет как фактор консолидации польского общества и государства (1907–2007). *Drynowski Zbirnik*, t. 10.



*Т. И. Бондарь*

**ВОСПИТАНИЕ КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ФАКТОР  
УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА  
(некоторые аспекты из опыта Специализированной  
экономико-правовой школы ХГУ «НУА»)**

В статье формулируются отдельные теоретико-методологические положения, определяющие новые подходы к оценке места и роли воспитательной работы в учебном заведении нового типа в условиях становления Новой украинской школы; дается характеристика основных направлений, форм и методов воспитательного воздействия, используемых в ходе проведения эксперимента по становлению и совершенствованию системы непрерывного образования.

**Ключевые слова:** воспитательная работа, системы непрерывного образования.

***Бондар Т. І. Виховання як визначальний фактор навчально-виховного процесу (деякі аспекти з досвіду Спеціалізованої економіко-правової школи ХГУ «НУА»).***

У статті формулюються окремі теоретико-методологічні положення, що визначають нові підходи до оцінки місця і ролі виховної роботи в навчальному закладі нового типу в умовах становлення Нової української школи; дається характеристика основних напрямків, форм і методів виховного впливу, які використовуються у ході проведення експерименту щодо становлення та вдосконалення системи безперервної освіти.

**Ключові слова:** виховна робота, системи безперервної освіти.

***Bondar Tetiana. Education as a determining factor educational process (some aspects from the experience of the Specialized Economics and Law School of KUH “PUA”).***

This paper formulates the aspects which modify the new approaches to the characteristics of the place and the role of pedagogic work in the educational establishment of the new type during the formation of the New Ukrainian School; the characteristics of the main directions, forms and methods of the educational

influence are given, they are used during the experiment as for establishment and improvement of a system of life-learning.

**Key words:** educational work, system of life-learning.

Воспитание в развитии личности выступает важнейшим фактором наряду с наследственностью и окружающей средой. Оно обеспечивает социализацию личности, программирует параметры ее развития с учетом многогранности воздействия различных факторов.

Целью данной статьи является обобщение наиболее значимых теоретических положений и эффективных методов воспитательного воздействия в условиях кардинального изменения целей и задач образования в современном мире.

Рассматривая воспитание как целенаправленное, долгосрочное воздействие на личность, предполагающее заранее запрограммированные результаты [2, с. 58–77], Ученый Совет Народной украинской академии в своей Концепции развития НУА до 2035 года записал: «В формуле учебно-воспитательного процесса ведущая роль отводится воспитательной работе, поскольку главная цель образования в современном мире существенно трансформировалась от прямолинейной трансляции знаний к формированию мотивированной потребности в знаниях, устойчивого интереса к самостоятельному поиску, к учебе и самосовершенствованию на протяжении всей жизни [4, с. 45].

Приоритетным направлением воспитательного воздействия мы считаем формирование конструктивного, созидającego мышления, жизнеутверждающего мировоззрения, преклонения перед прошлым своей семьи, отечества, веры в будущее и уверенности в себе, иными словами – жизненного оптимизма и жизнестойкости; формирование возвышенных, духовных потребностей, гражданственности как высшего проявления нравственных качеств человека. Сверхзадачей воспитательного процесса в Народной украинской академии считается формирование интеллигентности, которая определяется уровнем общей культуры, включающей в себя культуру как профессиональную, так и нравственную, политическую, правовую, эстетическую, психологическую, физическую, культуру поведения и быта.

Одним словом, культура – есть процесс самосозидания человека в ходе его контактов с обществом.

В многочисленных статьях и монографиях, изданных в НУА по проблемам воспитания, формулируются как общие характеристики функций воспитания, так и особенности их реализации именно в нашем учебном заведении.

К основным функциям воспитательного воздействия современная научная литература относит:

- диагностику природных задатков, теоретическую разработку и практическое создание условий их проявления и развития;
- организацию учебно-воспитательной деятельности детей;
- использование положительных факторов в развитии качеств личности;
- содержание воспитания, средств и условий социальной среды;
- воздействие на социальные условия, устранение и преобразование (по возможности) негативных средовых влияний;
- формирование специальных способностей, обеспечивающих приложение сил в разных сферах деятельности: научной, профессиональной, творческо-эстетической, конструктивно-технической и т.д. [5, с. 17].

Достижения современной науки свидетельствуют о том, что только в социальной среде происходит действенная выработка программ социального поведения человека, формируется человек как личность.

В научной литературе существует две противоположные точки зрения по вопросу воспитания:

- 1) воспитание ускоряет развитие личности;
- 2) воспитание замедляет развитие личности.

Сторонники первой позиции считают, что спонтанно проходящие процессы развития личности не достаточны и необходимо с помощью интенсивных педагогических влияний их ускорять. Так утверждает, например, Р. В. Овчарова [5, с. 58].

Сторонники второй позиции выступают за оберегание детства ребенка, а не за искусственное ускорение его развития, т.е. они стоят на том, что необходимо дать возможность созреть задаткам ребенка, определяющим его индивидуальность [5, с. 69].

Ведущим фактором влияния воспитания на личность является его целенаправленный характер, он систематичен и осуществляется на большом культурном материале. Целенаправленное управление процессом развития личности обеспечивает специально организованная воспитательная работа, которая осуществляется в образовательных учреждениях, подготовленными людьми-педагогами. Как указывал Л. С. Выготский, «учитель с научной точки зрения – только организатор социальной воспитательной среды, регулятор и контролер ее взаимодействия с каждым учеником» [7, с. 47].

Любая воспитательная система является единством не только общего и особенного, но и единичного – того специфического, что свойственно конкретному учебному заведению с данным составом педагогов и учащихся в окружающей его среде.

В многоступенчатой структуре Народной украинской академии находятся дети разных возрастов. Мы осознаем, что все происходящее в этом учебном заведении должно быть педагогически обосновано и направлено на постепенный переход ребенка из мира детства во взрослый мир, из мира собственной природы в мир социальности и культуры. Девиз НУА: «Образование. Интеллигентность. Культура». Это очень емкие понятия, в них заключена и главная цель учебного заведения, и содержание его деятельности, и ориентиры результативности. Ясно, что на первый план выходит проблема воспитания, так как именно оно является основой и направляющей силой истинного образования. В основе организации образовательного процесса в условиях непрерывного образования положена идея целостности. Воспитание, обучение и развитие осуществляется в единой педагогической, гуманистической системе, где человек признается высшей ценностью. Ценностное отношение к ребенку проявляется в любви к нему, признании его субъектности и поддержке индивидуальности на всех этапах образовательного процесса. Целостность воспитания базируется на совместной деятельности детей и взрослых, на единстве их интересов. Идея целостности прослеживается и во взгляде на учебное заведение как целостное культурно-образовательное пространство, где живут и воссоздаются культурные образцы совместной жизни детей и взрослых,

осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры. Можно говорить о воспитательной системе, которая основана на непрерывности и преемственности и имеет свои особенности:

- единство целевых установок, ценностных ориентиров воспитания, конкретизация их на каждом возрастном этапе;
- утверждение качественного своеобразия и непреходящей ценности отдельных периодов детства, отбор содержания, методов и форм воспитательной работы, основанных на этом своеобразии;
- создание воспитательного пространства различного радиуса действия: от дошкольной группы, школьного класса, школы до всего учебного заведения;
- деятельностный подход к воспитанию, который предполагает взаимодействие учащихся и педагогов на основе самостоятельности и самодеятельности;
- создание пространства интеграции между учащимися разных образовательных структур;
- подход к детскому коллективу на разных образовательных ступенях как своеобразному инструменту для воспитания всех и развития каждого.

Такие особенности позволяют наполнять процесс воспитания на каждой возрастной ступени определенным содержанием и согласованными действиями всех его участников, основанными на сотрудничестве и сотворчестве. Система воспитания в рамках комплекса непрерывного образования находится на стадии становления. Она динамичная и развивающаяся с действенным механизмом коррекции и регуляции.

Воспитание рассматривается коллективом СЭПШ как деятельность по формированию определенных ценностных ориентиров, идеалов, в результате которой происходит социализация и инкультуризация личности. Это деятельность, направленная на саморазвитие индивида, формирование его духовности.

Приоритетными направлениями воспитательной работы в СЭПШ является формирование у учащихся:

- нравственных ценностей;
- патриотизма;
- мировоззренческой потребности в здоровом образе жизни.

На реализацию этих задач направлена вся система учебной и внеучебной работы в школе. Мы убеждены, что каждый урок, каждое учебное занятие должны нести в себе максимальный заряд воспитательного воздействия. Можно выделить такие основные направления внеклассной и внеурочной воспитательной работы в СЭПШ:

- реализация педагогики партнерства;
- организация ученического самоуправления;
- проведение традиционных мероприятий и конкурсов;
- участие учащихся в проектной деятельности;
- расширение сети кружков эстетической направленности, создание школьного театра и вовлечение в их работу школьников;
- физкультурно-оздоровительная работа и привлечение учащихся, родителей и учителей к участию в спортивно-массовых мероприятиях;
- организация взаимодействия с семьей, вовлечение семьи во внеурочную жизнь школы.

В основе реализации указанной системы воспитания в СЭПШ лежит «сетевой» принцип, который обеспечивает сочетание тщательно продуманных и подготовленных массовых акций и праздников, которые выполняют функцию ориентиров для детей разного возраста, с сетью мероприятий малых форм камерного типа, позволяющих привлечь к участию в них школьников, родителей, педагогов. Через создание больших и малых традиций в Народной украинской академии создается атмосфера общего долга и семейных отношений.

Значительное влияние на нравственное воспитание учащихся оказывают традиционные для академии конкурсы и праздники, такие как конкурс «История моей семьи», День семьи, День Победы и другие.

Моральное развитие школьников, прежде всего, осуществляется в процессе практической деятельности. Школьная организация «ИСТОК» является непосредственным участником процесса воспитания. Посредством коллективных творческих дел и проектов учащиеся приобщаются к общечеловеческим ценностям, и таким образом их творческая деятельность приобретает глубокий моральный смысл.

Традиционными для школьников являются спортивные и оздоровительные мероприятия, такие как Дни здоровья для школьников и педагогов, спартакиада НУА, малые олимпийские игры, веселые старты. В этих мероприятиях принимают активное участие не только школьники и педагоги, но и родители.

Деятельность по организации досуга осуществляется при помощи различных форм: работы клубов по интересам, художественных коллективов, спортивных секций, посредством деятельности факультета дополнительных специальностей, различных форм внеурочной работы, которую предлагают кафедры, классные руководители, музей истории академии, Центр научно-гуманитарной информации, психологическая служба, служба «Здоровье», студенческое и ученическое самоуправление [6, с. 12].

Бытует распространенное мнение, будто ребенок – чистый лист, на котором можно нарисовать что угодно, что из любого ребенка можно воспитать кого хочешь. Однако наука утверждает и практика подтверждает, что все дети очень разные: есть робкие и отважные, есть ленивые и очень старательные, есть дети, разум которых невозможно разжечь никакими сильными впечатлениями, а есть такие, которые все схватывают с полуслова и намека.

Воспитание – это посев зерна: чем лучше природная почва, тем богаче урожай. Однако можно растение выращивать и в болоте, и на песках, только это потребует значительно больших усилий, терпения, времени. И результаты могут быть не равнозначными.

Жизнь подтверждает, что способности чувствовать, мыслить, хотеть ребенок приобретает в виде задатков и возможностей. Однако их развитие зависит от внешних обстоятельств, и в первую очередь, от обучения и воспитания, от совместных усилий семьи, школы, общества.

### Список литературы

1. Белова Л. О. (2004). *Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики*. Харків, 255 с.
2. Усик, Е. Ю. (ред.). (2007). *Глоссарий современного образования*. Харьков, 523 с.

3. Астахова, Е. В. (2015). *Дорогу осилит идущий*. Харьков, 650 с.
4. Нар. укр. акад. (2019). *Основные направления и стратегические задачи развития Народной украинской академии на период 2020-2035 гг.* Харьков, 254 с.
5. Овчарова, Р. В. (2003). *Психологическое сопровождение родительства*. Москва, 319 с.
6. *Семья и школа – гаранты нравственного воспитания детей* (2010). Харьков, с. 11–13
7. Чибісова, Н. Г. (2004). *Вищий навчальний заклад як середовище формування цінностей студентської молоді в соціокультурних умовах сучасної України*. Харків, 233 с.

### References

1. Byelova, L. O. (2004). *Vykhovna systema VNZ: pytannya teorii ta praktyky* [Educational System of Higher Education: Issues of Theory and Practice]. Kharkiv, 255 p.
2. Usik, Ye.YU. (ed). (2007). *Glossariy sroemennogo obrazovaniya* [Glossary of actual education]. Khar'kov, 523 p.
3. Astakhovoy, Ye. V. (ed). (2015). *Dorogu osilit idushchiy* [The road will be overpowered]. Khar'kov, 650 p.
4. Nar. Ukrainian Acad. (2019). *Osnovnyye napravleniya i strategicheskiye zadachi razvitiya Narodnoy ukrainskoy akademii na period 2020-2035 gg.* [The main directions and strategic objectives of the development of the People's Ukrainian Academy for the period 2020-2035]. Khar'kov, 54 p.
5. Ovcharova, R.V. (2003). *Psikhologicheskoye soprovozhdeniye roditel'stva* [Psychological support of parenthood]. Moskva, 319 p.
6. *Sem'ya i shkola – garanty nrvstvennogo vospitaniya detey* [Family and school - guarantors of moral education of children] (2010). Khar'kov, pp. 11–13
7. Chibisova, N.H. (2004). *Vyshchyy navchalnyy zaklad yak seredovyshche formuvannya tsinnostey student-skoyi molodi v sotsiokulturnykh umovakh suchasnoyi Ukrayiny* [The ultimate first mortgage as a middle ground for the formation of the values of student youth in the social and cultural minds of Ukraine today]. Kharkiv, 233 p.



*В. В. Астахов*

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МУЗЕЯ ИСТОРИИ НАРОДНОЙ УКРАИНСКОЙ АКАДЕМИИ ПО СОХРАНЕНИЮ ПАМЯТИ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ**

В работе, посвященной 20-летию истории музея Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия», представлена краткая характеристика направлений деятельности вузовского музея, который за сравнительно небольшой период своей деятельности завоевал симпатии подавляющего большинства своих посетителей, как из числа учащихся и сотрудников НУА, так и гостей академии. Акцентируется внимание на необходимости использования работы музея в качестве одной из главных составляющих такого важнейшего приоритета в деятельности учебного заведения, как воспитательная работа, особая роль в которой отводится гражданско-патриотическому воспитанию всех членов коллектива академии. Значимость этой работы многократно возрастает в связи с 75-летним юбилеем Победы, а также в связи с усиливающейся идеологической борьбой вокруг этого величайшего исторического события.

**Ключевые слова:** музей истории вуза, гражданско-патриотическое воспитание, воспитательная работа музея.

### ***Астахов В. В. Діяльність музею історії Народної української академії по збереженню пам'яті про Велику Вітчизняну війну.***

В роботі, присвяченій 20-річчю історії музею Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія», представлена коротка характеристика напрямків діяльності вузівського музею, який за порівняно невеликий період своєї діяльності завоював симпатії переважної більшості своїх відвідувачів, як з числа учнів і співробітників НУА, так і гостей академії. Акцентується увага на необхідності використання праці музею в якості однієї з головних складових такого найважливішого пріоритету в діяльності навчального закладу, як виховна робота, особлива роль в якій відводиться громадянсько-патріотичному вихованню всіх членів колективу академії. Значимість цієї роботи багато разів зростає в зв'язку з 75-річним ювілеєм Перемоги, а також у зв'язку з посиленням ідеологічної боротьби навколо цієї величезної історичної події.

**Ключові слова:** музей історії вузу, цивільно-патріотичне виховання, виховна робота музею.

***Astahov Victor. The museum of People's Ukrainian Academy History working on preservation of the Great Patriotic War memory.***

The paper is devoted to the 20<sup>th</sup> anniversary of the History Museum of Kharkiv University of Humanities People's Ukrainian Academy it gives a brief review of major activities of the university museum, which has gained popularity among PUA pupils and students as well as external visitors. The paper highlights the value of museum work in the process of education, in teaching civic and patriotic values, in particular. This work is getting even bigger importance in connection with the 75<sup>th</sup> anniversary of The Victory, and ideological debate concerning this great historic event.

**Key words:** university history museum, civic and patriotic education, educational function of a museum.

Открытие музея истории НУА состоялось 9 октября 1999 года, а в 2010 году за активную работу по формированию патриотизма и гражданственности учащейся молодежи и студенчества музей истории НУА удостоен звания «**Образцовый вузовский музей**». В апреле 2015 года музей начал свою работу в новом реконструированном помещении площадью более 100 кв. м, где в логической последовательности размещены 28 стендов и 14 витрин, освещающих все стороны жизни нашего инновационного учебно-научного комплекса непрерывного образования.

Значительное место на его стендах занимает история становления образования на Харьковщине, начиная от церковно-приходских школ и Харьковского колледжума через открытие в 1805 году первого в Восточной Украине университета до сегодняшнего образовательного потенциала, включающего более 70 вузов III и IV уровней аккредитации и 200 общеобразовательных школ.

Каждый стенд музея интересен по-своему. Рассказывая о возникновении в 1991 году первого в Украине частного учебного заведения, мы используем не только документы и фотографии, но и многие артефакты такие как «ручка-самописка» с золотым пером, которой все учредители подписали первый договор о создании Народной украинской академии 29 мая 1991 года; первые наши приобретения: пишущая машинка, переносной магнитофон и маленький телевизор... Да, именно с этого мы начинали, но мы были полны идей, энтузиазма



и уверенности в том, что у нас хватит сил реализовать наши замыслы.

И дальше на стендах можно воочию увидеть, как шел этот непростой, но невероятно важный и увлекательный процесс: становление инновационного учебного заведения, рождение традиций, история факультетов и подразделений, организация научных школ и в целом воспитательная работа в академии.

Последовательно отстаивая идею важнейшего приоритета воспитательной работы в процессе обучения, мы особую роль отводим гражданско-патриотическому воспитанию всех членов нашего коллектива. Многократно возрастает значимость этой работы в связи с 75-летним юбилеем Победы, а также в связи с усиливающейся идеологической борьбой вокруг этого величайшего исторического события.

И здесь, естественно, ведущая роль принадлежит музею, который от момента своего рождения стал стержневым фактором этого направления воспитательной работы.

**С одной стороны**, бесценными являются материалы и документы, представленные в витринах и на стендах музейной экспозиции, на выставках, посвященных событиям Великой



Открытие спартакиады–2019



Аллея Памяти. Школьник возлагает цветы




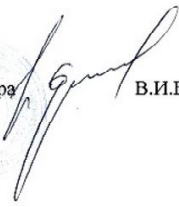
Митинг на меморіалі – возложеніє гірлянди

Отечественной войны. Музей экспонирует не только награды, документы и фотографии наших героических предков, но и такие уникальные вещи как капсулы с землей, переданной нам с братских могил в местах кровопролитнейших сражений той Великой войны, а также сертификаты, подтверждающие их подлинность; личные вещи и артефакты из археологических раскопок.

Здесь хранятся треугольники фронтовых писем Героев Советского Союза К.Ф. Белоконя и Д.А. Ушакова, документы одного из создателей танка Т-34 А.С. Бондаренко, личные вещи воинов, прошедшие с ними дорогами войны. И здесь же альбом «Наша бессмертная рота», где собраны фотографии и краткие биографические сведения о дедах и прадедах наших студентов, школьников, преподавателей и сотрудников, которые прошли через военные испытания.

**С другой стороны**, мощный воспитательный эффект дают экскурсии по страницам истории Великой Отечественной войны, которые



	Министерство культуры Российской Федерации Федеральное государственное учреждение культуры Государственный историко-мемориальный музей-заповедник <b>«Сталинградская битва»</b> (Музей-заповедник «Сталинградская битва»)
	400053, г. Волгоград, ул. Маршала Чуйкова, 47. ОКПО 05180924 ОГРН 1023403444613 ИНН 3444050351/КПП 344401001
№ 3 «16» сентября 2016 г.	
<p>Священная земля, пропитанная кровью советских          воинов – защитников волжской твердыни.</p> <p>Взята с места самых ожесточенных боев и бессмертных подвигов в          период Сталинградской битвы на Мамаевом кургане.</p>	
Заместитель директора  В.И.Берлов	

проводят студенты и учащиеся СЭПШ – выпускники отделения экскурсоводов факультета дополнительных специальностей.

Помимо регулярных обзорных экскурсий в музее проводятся специальные тематические экскурсии, уроки, беседы, в числе которых:

  
УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ І ТУРИЗМУ  
УПРАВЛІННЯ КУЛЬТУРИ І ТУРИЗМУ  
СЕВАСТОПОЛЬСЬКОЇ МІСЬКОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

КУ «НАЦІОНАЛЬНИЙ МУЗЕЙ ГЕРОЇЧНОЇ ОБОРОНИ І ВИЗВОЛЕННЯ СЕВАСТОПОЛЯ»

Історичний бульвар, м. Севастополь, 99011 тел./ факс (0692) 54-29-26  
E-mail: sev\_panorama100@mail.ru

---

*16.03.2010* № *27*

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

Декану факультета Харківського  
гуманітарного університету  
«Народная українська академія»  
Астахову В.В.

Уважаемый Виктор Викторович!

Национальный музей героической обороны и освобождения Севастополя  
передает Вам священную землю с легендарной Сапун-горы города-героя  
Севастополя.

Генеральный директор музея  А.А. Рудометов

### Становление и развитие образования на Харьковщине.

На стендах музея представлены документы, материалы, фотографии, рассказывающие об истории развития образования на Харьковщине, начиная от возникновения первых учебных заведений в XVI–XVII столетиях и заканчивая международными контактами вузов города и в том числе Народной украинской академии.

В витринах музея можно увидеть редкие и уникальные экспонаты, такие, например, как альбом Д. И. Багалея, посвященный 100-летию Харьковского университета, или макет Учредительной грамоты императора Александра I об открытии первого в Украине уни-

верситета, ставшего со временем прародителем высшего образования в нашем городе.

### **Непрерывное образование: опыт Народной украинской академии.**

Почти 25 лет назад создание и отработка оригинальной авторской модели – инновационного учебно-научного комплекса непрерывного образования – казались утопией. Сегодня – это реальность. основополагающие принципы Народной украинской академии «Образование. Интеллигентность. Культура» неизменны на протяжении всей истории существования академии. Экспозиция музея рассказывает об этапах становления и развития комплекса, о его достижениях и проблемах.

#### **Мой факультет – моя гордость.**

Сегодня экономика, социология, филология (иностранные языки) наиболее востребованные специальности в Украине. Чем отличаются выпускники НУА от специалистов- выпускников других учебных заведений? Каковы их конкурентные преимущества? Чем гордятся факультеты? Чем живут сегодня? Их настоящее и перспективы развития – все в истории вуза.

### **Общеобразовательная школа в системе непрерывного образования.**

Специализированная экономико-правовая школа – это создание условий для становления личности ребенка, целенаправленного развития его способностей, необходимых для адаптации в быстро меняющемся мире. Об одном из главных звеньев в системе непрерывного образования, о победах и достижениях, о главных конкурентных преимуществах СЭПШ – экскурсия в музей истории НУА.

#### **Наука на Харьковщине и в НУА.**

Все направления своей деятельности Народная украинская академия подчиняет реализации научно-исследовательского проекта по становлению и развитию учебного заведения нового типа, представляющего собой инновационную модель непрерывного образования. А созданные собственные научные школы по вопросам истории, философии, социологии, психологии, информационных технологий вносят свой вклад в решение проблем модернизации системы



образования в Украине. В музее четко представлены не только научные достижения НУА, но и пути и средства, позволившие добиться поставленных целей и перспективы развития НИР до 2035 года.

**Международные контакты – зеркало успеха учебного заведения.**

На концепции развития НУА базируется стратегия внешних связей академии. Развитие и укрепление контактов, организация зарубежных практик и стажировок, сотрудничество с благотворительными фондами – основные направления деятельности НУА.

Но все же особый интерес всегда вызывают экскурсии по военной тематике, что особенно наглядно проявляется в связи с юбилейными датами. Такие темы, как «Я помню, я горжусь...» (по материалам альбома «Наша бессмертная рота»), или по отдельным мемориальным плитам Аллеи Памяти, или «Харьков – город воинской славы», «Высота маршала И. Конева» и другие постоянно в центре внимания студкома и учкома, классных руководителей, тьюторов студенческих академических групп.

Отсюда и **третья составляющая** воспитательного воздействия музея. Это хранящиеся здесь тексты экскурсий, методических разработок, подготовленных студентами и даже школьниками, а также книги, которые ежегодно издаются в НУА ко Дню Победы. Книги, написанные внуками и правнуками победителей («Письмо к деду», «Я помню, я горжусь» и др.), преподавателями и сотрудниками (например, «Дети войны о войне и Победе»). Особый интерес представляют материалы поисковой группы, которая почти десять лет разыскивает сведения о солдатах и офицерах, захороненных на солдатском мемориале по улице Пушкинской, 102. Об этом тоже издана книга «Слышим эхо минувшей войны». Готовится очередная монография к 75-летию Победы «Спасибо, солдаты, за год 41-й, за год 45-й», которая тоже подготовлена членами нашего коллектива и будет представлена в соответствующем разделе музейной экспозиции.

В 2020 году в академии пройдет XXV юбилейный конкурс «История моей семьи», девиз которого – «Ратные и трудовые подвиги наших дедов в годы Великой Отечественной войны». В этом конкурсе ежегодно принимают участие от 250 до 500 наших студентов и школь-

ников, которые работают над своими исследованиями не только с родителями, но зачастую большими семейными кланами.

Завершается этот конкурс защитой представленных работ и торжественным праздничным вечером с награждением победителей. Копии работ победителей хранятся в музее и используются как экспонаты на выставках, в ходе проведения экскурсий и в текущей воспитательной работе.

С 2010 года совершенно особое место в работе музея занимает Аллея Памяти, открытая перед входом в академию 24 апреля 2010 года в честь 65-й годовщины Победы над фашизмом.

Аллея – это уникальный комплекс, рассказывающий о главных сражениях и победах Великой Отечественной войны. Здесь вдоль тротуара высажено 20 многолетних лип и установлено 20 мемориальных плит-обелисков, под которыми захоронена земля с братских могил городов-героев. Аллея создана на средства, собранные коллективом



Открытие Аллеи Памяти

Народной украинской академии. Здесь проводятся многие торжественные мероприятия, а студенты-экскурсоводы музея рассказывают о городах-героях.

Так, например, есть тематическая экскурсия «Харьков – город воинской славы», подготовленная студентами РП-31 Иваном Алексейчиком и БУ-41 Волковой Анастасией; «Битвы, которые переменили ход войны» (студентка РП-21 Екатерина Золотопуп), «Севастополь – город славы русского флота» (студентка РП-22 Екатерина Чазова), «Битва под Москвой – начало Победы» (студент БУ-21 Александр Редин) и др. Очередная работа музея совместно с ЦНГИ и студкомом – это выставка, открытая в Выставочном зале I корпуса НУА на третьем этаже, под девизом «Есть память которой не будет забвенья и слава, которой не будет конца». Открытие выставки приурочено к международному дню студентов и работа по ее материалам продолжится до Дня Великой Победы.



Открытие выставки

*Е. Н. Шестакова*

**МУЗЕЙ ИСТОРИИ НУА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ АКАДЕМИИ  
(20-летию Музея истории НУА посвящается)**

В статье рассматривается деятельность музея истории НУА за 20 лет его существования и функционирования в учебном заведении нового типа. Музейная педагогика определяется как система параллельного образования, имеющая уникальные возможности обучения, особую структуру дидактического процесса. Музей в вузе – это особое место, в котором сохраняется и приумножается все наследие учебного заведения. Принятые во многих странах программы делают посещение музея естественной частью учебного процесса, причем большое значение придается позиции самого музея, стремящегося наладить активные партнерские отношения с педагогами.

Особенность работы Музея истории НУА связана с уникальностью нашего учебного заведения, с идеей непрерывного образования, положенной в основу его деятельности.

Музей является активным участником создания и развития культурно-образовательной среды, необходимой для подготовки специалистов, соответствующих потребностям современного рынка труда. Образовательно-воспитательная деятельность музея заключается в сохранении, изучении и демонстрации культурных и культурно-исторических ценностей связанных как с историей ХГУ «НУА», так и с развитием образования на Харьковщине и в Украине в целом. Сложный и ответственный участок работы музея связан с учебно-методической деятельностью, сбором и систематизацией новых материалов и документов, постоянным пополнением музейных фондов и экспозиций.

**Ключевые слова:** музей, музейная педагогика, непрерывное образование, учебно-воспитательный процесс.

***Шестакова О. М. Музей історії НУА у системі безперервної освіти академії (20-річчю Музея історії НУА присвячується).***

У статті розглядається діяльність музею історії НУА за 20 років його існування та функціонування в навчальному закладі нового типу. Музейна педагогіка визначається як система паралельної освіти, що має унікальні можливості навчання, особливу структуру дидактичного процесу.

Музей у виші – це особливе місце, де зберігається та примножується вся спадщина навчального закладу. Програми, прийняті у багатьох країнах, роблять відвідування музею невід’ємною частиною навчального процесу, і тут велика увага надається позиції самого музею, що прагне налагодити активні партнерські відносини з педагогами.

Особливість роботи Музею історії НУА пов’язана з унікальністю нашого учбового закладу, з ідеєю безперервної освіти, яка покладена в основу його діяльності.

Музей історії НУА є активним учасником створення та розвитку культурно-освітнього середовища, що необхідне для підготовки спеціалістів, які відповідають потребам сучасного ринку праці. Освітньо-виховна діяльність музею полягає в збереженні, вивченні та демонстрації культурних та культурно-історичних цінностей, що пов’язані як з історією ХГУ «НУА», так і з розвитком освіти на Харківщині та в Україні в цілому. Складною та відповідальною ділянкою роботи музею є його навчально-методична діяльність, збір нових матеріалів та документів, а також систематизація музейних фондів.

**Ключові слова:** музей, музейна педагогіка, безперервна освіта, учбово-виховний процес.

### ***Shestakova Olena. The PUA History Museum within the lifelong education system of the Academy.***

The article deals with the PUA History Museum for the 20 years of its existence and functioning in an educational establishment of a new type. Museum pedagogy is defined as a system of parallel education with unique opportunities of learning and a specific structure of the whole didactic process.

A museum in a higher educational establishment is a special structure, storing and multiplying all the legacy of the educational establishment. Curricula, accepted in many countries, consider visiting such museums an integral part of the educational process. In this regard attention is focused on the attitudes of the museum itself, striving to maintain active partnership with teachers.

The peculiarity of work of the PUA History Museum is connected with the unique nature of this educational establishment, with the idea of lifelong education in its basis.

The PUA History Museum is an active participant of creating and developing a certain cultural and educational atmosphere, which is necessary for training specialists, who match the demands of a modern labour market. Teaching and educational museum activities lie in keeping, studying and demonstrating cultural

and historic values, which are connected both with the history of Kharkiv University of Humanities 'People's Ukrainian Academy' and with the development of education in Kharkiv region and in Ukraine in general. Another responsible and complex part of museum work is connected with teaching and curriculum activities, collecting new materials and documents, as well as with systematizing museum collections.

**Key words:** museum, museum pedagogy, lifelong education, teaching and educational process.

Являясь частью культурно-образовательной среды и активно участвуя в социализации личности, музей расширяет восприятие человеком окружающего мира. Приобщение к окружающему миру и обществу происходит в музейной среде в процессе передачи чувственного опыта, знаний, умений и ценностей от одного поколения к другому. Этот процесс вписывается в концепцию непрерывного образования, поскольку его образовательным результатом является преобразование социокультурного опыта в собственные установки, ценности, ориентации, усвоение социальных норм, ролей и т.д. [3, с. 43].

Одно из основных направлений деятельности музея – культурно-образовательная деятельность, теоретической основой которой является музейная педагогика. В последние годы все чаще говорят об актуальности музейной педагогики, о том, что музей – это живая память, связующее звено между прошлым и настоящим, зеркало истории, свет истины. И действительно, чем больше мы вникаем в суть проблем, поставленных перед музейными работниками, тем больше понимаем, какие возможности дает нам для воспитания молодежи этот «неисчерпаемый источник духовности», сколько форм, методов работы предстоит еще освоить, чтобы реализовать задуманное.

Поиски вариантов сотрудничества и нахождение способов взаимодействия во имя лучшего образования подрастающего поколения – вот над чем постоянно работают музейные педагоги. Принятые во многих странах программы делают посещение музея естественной частью учебного процесса, причем большое значение придается позиции самого музея, стремящегося наладить активные партнерские отношения с педагогами.

Музейная педагогика во многих зарубежных странах рассматривается как система «параллельного образования», педагогическая система, имеющая определенный контингент, социальный заказ, особенности содержательного компонента, особую структуру дидактического процесса, использующая специфические формы обучения, и, наконец, уникальные возможности обучения (как посредством музейного педагога, так и через экспозицию музея).

Еще в начале XX в. Е. Н. Медынский, рассматривая вопросы гармоничного развития личности, отмечал роль учреждений по внешкольному образованию, которые «должны воздействовать на все стороны человеческого Я не толчками, не отрывисто, а систематически», «деятельность всех просветительских учреждений должна идти по известной системе, т.е. последовательно». Основными принципами организации внешкольного образования выдающийся педагог считал общественность, самостоятельность, общедоступность, полноту отдельных ячеек, бесплатность, систематичность, планомерность [2, с. 29].

Указывая на общие закономерности музейно-педагогической деятельности, реализуемые в музеях любого типа, Б. А. Столяров, вместе с тем, подчеркивал, что в рамках единых принципов музейной педагогики следует отличать методику воздействия на посетителей разного возраста и разной степени подготовленности к усвоению ценностей истории и культуры, а главное, специфику музеев разных типов [4, с. 37]. Работа с группами старшеклассников и студенческой молодежи продолжает оставаться одной из самых сложных проблем музейной педагогики. Для решения комплексных задач эстетического развития и художественного воспитания средствами музея необходимо соблюдение таких принципиально важных установок, как:

- 1) Непрерывность и преемственность процессов эстетического развития и художественного воспитания;
- 2) Непосредственное общение с подлинниками высокого художественного качества;
- 3) Приобщение через связи с творческими организациями к современному художественному процессу [4, с. 38].

Музей – это особенное место в вузе, в котором сохраняется и приумножается все наследие учебного заведения. Через документы, фотографии, вещественные экспонаты музей раскрывает вехи истории и развития вуза, важнейшие исторические моменты, научные достижения, а также историю создания центров развития науки, подготовку высокопрофессиональных специалистов, биографии ученых, научную деятельность преподавателей, студентов, творческую и общественную научную деятельность активных участников становления и развития учебного заведения.

Музей истории НУА является уникальным инструментом историзации происходящего в Академии культурно-образовательного процесса [1, с. 43], сохраняет преемственность поколений и способствует передаче жизненного опыта и традиций. Со времени своего создания в 1999 г., музей стал важнейшим звеном, средоточием единой системы учебно-воспитательного процесса, активным участником создания и развития культурно-образовательной среды, необходимой для подготовки специалистов, соответствующих потребностям современного рынка труда, среды, способствующей формированию у студентов и школьников гражданско-патриотических чувств, воспитанию в них уважения к истории, культуре и традициям своего народа.

Музей истории ХГУ «НУА» существует уже 20 лет. В 2015 г. был полностью реконструирован и открыт 4 апреля 2015 г. С этого времени музей посетили более пяти тысяч человек. Это все школьники и студенты НУА, преподаватели, сотрудники, родители, наши многочисленные гости, в числе которых ректоры харьковских вузов, директора школ, руководители вузовских и школьных музеев города и др.

Музей создан для того, чтобы дать целостное представление:

- об академии как о самом молодом, инновационном высшем учебном заведении в Харькове;
- об истории и перспективах академии;
- о результатах эксперимента по становлению уникального учебно-научного комплекса непрерывного образования;
- о людях, обеспечивших ее высокий имидж и признание не только в Харькове и Украине, но и далеко за их пределами.



К числу основополагающих функций музея мы относим:

1. Обеспечение сбора, комплектования, изучения, сохранения и популяризации ценностей, документов и артефактов, освещающих деятельность НУА вчера, сегодня, завтра.

2. Функция образования и воспитания, удовлетворения образовательных и духовных потребностей посредством сохранения, изучения и демонстрации культурных и культурно-исторических ценностей связанных с историей ХГУ «НУА», с развитием образования на Харьковщине. Иными словами наш музей призван влиять на совершенствование современной интеллектуальной, духовной, художественной жизни города. Он ориентирован на совершенствование социокультурной реальности, художественной культуры, на формирование исторической памяти разновозрастной аудитории.

3. Функция профессиональной ориентации, совершенствования культурно-образовательной среды нашего учебного заведения, утверждения его достоинств, достижений и преимуществ, раскрытия его уникальности и перспективности в глазах членов академического коллектива, общественности Харькова и Украины в целом.

Наиболее сложная и ответственная работа музея связана с учебно-методической деятельностью, сбором новых материалов и документов, а также систематизацией музейных фондов. Ежегодно у нас проводятся научно-практические семинары по актуальным проблемам музейной педагогики в вузах. Также немаловажное значение в деятельности музея по увековечению традиций НУА является создание персоналий ведущих преподавателей и ученых академии. «Персоналии» – фонд личного происхождения преподавателей и сотрудников академии, где собраны личные вещи, документы, фотоматериалы, рукописи, статьи, газетные вырезки, тексты выступлений на конференциях, письма и т. д. Над их созданием работают и члены Совета музея.

С первого года основания Академии ведется «Летопись истории НУА»: фотодокументы, буклеты, рекламы, дипломы и другие материалы день за днем рассказывают о важнейших событиях из жизни НУА.

В 2016 г. были разработаны методические указания по материалам

витрин и стендов Музея истории Академии, активно использующиеся при подготовке экскурсоводов. В 2017 г. на основе этих методических указаний опубликована брошюра с текстом обзорной экскурсии по музею на пяти языках (украинском, английском, французском, испанском, немецком). Также в 2019 г. готовятся к изданию материалы по тематическим экскурсиям, такие как «Харьков – город воинской славы», «Выпускники – гордость Академии» и т.п.

На протяжении многих лет в Народной украинской академии ведется Книга Почета, в которую, согласно специально разработанному Положению, заносятся имена тех преподавателей и сотрудников, студентов и школьников, которые в течение учебного года прославили академию особыми достижениями в учебе, работе, спорте, творчестве. Решение о занесении в Книгу Почета принимается Ученым Советом НУА и оглашается на ежегодном собрании трудового коллектива перед началом учебного года. Эта работа дает реальную возможность воспитывать молодежь не только на традициях прошлого, но и на живых примерах настоящего, на конкретных личностях преподавателей, формируя у студентов и школьников уважительное отношение к труду и заслугам своих наставников.

Все это свидетельствует о том, что музей истории НУА является важным средоточием воспитательной работы среди студентов университета, а также важным элементом профориентационной работы среди ученической молодежи нашего города.

### Список литературы

1. Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» (2017)., *Аналитические материалы к собранию трудового коллектива НУА 31 авг. 2017 г.* Харьков: Изд-во НУА, 64 с.
2. Медынский Е. Н. (2018). *Внешкольное образование, его значение, организация и техника.* М.: Наука, с. 29.
3. Мышева, Т. П. (2008). *Музейная педагогика в современном социокультурном образовательном контексте.* Таганрог, 160 с.
4. Столяров, Б.А. (1999) *Теория и практика образовательной деятельности художественного музея.* Д-р пед. наук. Москва.

### References

1. NUA (2017). *Analiticheskie materialy k sobraniyu trudovogo kollektiva NUA 31 avg. 2017 g.* [Analytical materials dedicated for the annual meeting of PUA personnel August 31, 2017], Kharkiv, Izd-vo NUA, 64 p.
2. Medynskiy, Ye.N. (1918). *Vneshkol'noe obrazovanie, ego znachenie, organizatsiya i tekhnika* [Extracurricular education, its importance, organization and technology]. Moscow: Nauka, pp. 29.
3. Mysheva, T. P. (2008). *Muzeinaya pedagogika v sovremennom sotsiokul'turnom obrazovatel'nom kontekste* [Museum pedagogy in modern sociocultural educational context]. Taganrog, 160 p.
4. Stolyarov, B.A. (1999). *Teoriya i praktika obrazovatel'noi deyatel'nosti khudozhestvennogo muzeya* [Theory and practice of educational activity of art museum]. D-r of pedagogical sciences. Moscow.

*Г. Г. Силласте*

## **SMART-ОБРАЗОВАНИЕ: ОБРАЗОВАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ**

Статья рассматривает концептуальные и практические вопросы развития Smart-образования. Дан экскурс в историю появления понятия, его развития в сфере гуманитарного и социального знания. Автор анализирует Smart-образование в позиций институционального и инструментального подходов. Рассматриваются конкретные виды Smart-технологий, их эффективность, применение в реальной образовательной практике, а также перспективы развития Smart-образования как социального процесса и как образовательной технологии.

**Ключевые слова:** Smart-образование, функции образования, интенсифицирующее образование, институциональный подход, инструментальный подход, транспрофессиональный тип специалиста, научная школа, технология «глоссарий», технология картирования, когортное возрастное образование.

### ***Силласте Г. Г. Smart-освіта: освіта в освіті.***

Стаття розглядає концептуальні та практичні питання розвитку Smart-освіти. Здійснено екскурс в історію появи поняття, його розвитку в сфері гуманітарного та соціального знання. Автор аналізує Smart-освіту з позицій інституційного та інструментального підходів. Розглядаються конкретні види Smart-технологій, їх ефективність, застосування в реальній освітній практиці. А також перспективи розвитку Smart-освіти як соціального процесу і як освітньої технології.

**Ключові слова:** Smart-освіта, функції освіти, інтенсифікуюча освіта, інституціональний підхід, інструментальний підхід, транспрофесіональний тип фахівця, наукова школа, технології «глосарій», технологія картування когортна вікова освіта.

### ***Sillaste Halyna. Smart Education: Education in Education.***

The article examines the conceptual and practical issues of the development of smart education. An excursion into the history of the concept, its development in the field of humanitarian and social knowledge is given. The author analyzes

smart education in terms of institutional and instrumental approaches. The specific types of smart technologies, their effectiveness, application in real educational practice are considered. As well as the prospects for the development of smart education as a social process and as an educational technology.

**Key words:** smart education, education functions, stimulating education. Institutional approach, instrumental approach, professional type of specialist, scientific school, glossary technology, mapping technology cohort age education.

### **Небольшая историческая преамбула.**

Категория смарт в научном мире отнюдь не нова. Пришедшая из области технических наук (конкретно-аэрокосмической) свыше 40 лет назад в качестве передовой технологии, сменяющей ставшей к тому времени обыденной технологию информационную. В процессе инновационной смены технологий смарт технологии характеризовались набором свойств, позволяющих в ходе эксплуатации адаптировать то или иное устройство к потребностям пользователя (будь то смарт-телефоны, смарт-телевизоры и т.д.). Таким образом смарт-технологии перешли в разряд приоритетных, способных определить лицо следующего за информационным этап общественного развития.

Постепенно технический термин стал внедряться в понятийный оборот социальных наук. И, как это обычно происходит в случае теоретического реформатирования содержания технического термина в социальный, концептуального единства в таких случаях добиться сложно. А я бы сказала, что практическая потребность в этом пропадает. Почему? Потому что, интегрированное из технической в социальную среду понятие наполняется новым, уже социальным содержанием с учетом специфики сферы и начинает прирастать новыми характеристиками, дающими понятию новую теоретическую жизнь и прикладное применение корневому техническому понятию.

Такая метаморфоза и произошла с понятием смарт-технология (в дословном переводе – умная технология), широко распространенная к настоящему времени в *системе* образования, в самом *социальном институте* образования, а также в его *субъект-объектных отношениях*.

Поэтому теоретически буду исходить из того, что образование, будучи вечно развивающейся социальной системой, с интенсификацией достижений науки и техники лишь усиливает свою социальную значимость, повышая требования ко всем его социальным агентам – как потребителям, так и производителям новых образовательных продуктов, способствующих удовлетворению спроса на рынке образовательных услуг.

**А теперь по существу: парадигмальные составляющие смарт-образования.**

Выделю две парадигмальные составляющие в развитии. Не считаю этот термин в понятийном основании удачным или научно корректным, так как образование «не-смарт» («no-smart»), проще говоря, «не-умным» или глупым, согласитесь, быть не может. И в этом кроется своего рода «понятийные издержки» модификации технического понятия в гуманитарную область. С этой точки зрения казалось бы ближе определение «*интенсифицирующее образование*». Но это дело частного вкуса; а о вкусах (как и о женщинах), не спорят.

Итак, смарт-образование концептуально может рассматриваться в двух векторах:

1 – *Институциональный*. С его позиции образование рассматривается как система и социальный процесс. Тогда смарт – это их свойство, проявляющееся во взаимодействии с окружающей средой.

2 – *Инструментальный*. С его позиции смарт – это технология (некая методика или набор методик и практик), повышающая эффективность института образования, его качество и востребованность рынками труда, занятости, профессий и образовательных услуг.

Это не противоречащие друг другу подходы. Их объединяет тот факт, что все происходящие изменения рассматриваются в едином социальном пространстве: образовательном – как пространстве реализации и самореализации личности, индивидуальных, коллективных, социальных и государственных интересов. На этом основании проанализируем особенности и тематическое содержание смарт-образования.

### С позиций институционального подхода.

Меняются время, люди, техника и технологии, но образование как институт, система и процесс остается жить, расширяя многообразие своих функций: общественной ценности, самооценности, интеллектуализации деятельности, экономической выгоды, социальной защиты, карьерного и профессионального роста, рынка образовательных услуг и образовательных потребностей. Таков своего рода новый «социологический пасьянс» из изменяющихся функций образования, которое всегда наполняется знаниями, оставаясь продуктом ума и интеллекта.

В любом случае понятийным индикатором в институциональном подходе является «смарт» как свойство. В этом контексте могу согласиться с авторами одного из исследований в области смарт-образования [1, с. 45], что свойствами смарт являются: незамедлительное реагирование на изменения во внешней среде; адаптация к трансформирующимся условиям; самостоятельное развитие и самоконтроль; эффективное достижение результата.

Приставка смарт – универсальна. Говорят об «умных городах», об «умной технике», о «технике с умом», об «умных технологиях» и т.д. Видимо, точкой «смарт-отсчета» целесообразно брать целевую установку каждой конкретной образовательной ступени, которая требует подбора более эффективных современных свойств и технологий для реализации задач.

Исходя из выше сказанного, напрашивается следующий понятийный конструкт категории смарт-образования как социальной системы. *Смарт-образование – система усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, необходимых человеку для жизни и труда, динамично реагирующая на изменения внешней среды, повышающая личностную адаптивность к новым условиям интеллектуального и технологического прорыва, самостоятельность развития и самоконтроль; эффективность достижения результата (авт.).*

Смарт-образование призвано сформировать специалиста нового, **транспрофессионального типа** – т.е. специалиста, владеющего широким набором профессиональных навыков на уровне междисциплинарного овладения своей профессией, способный

*к мобильному повышению квалификации, работе в смежных областях и легко адаптирующийся на рынке труда, занятости и профессий (авт.) [2].*

**Что предполагают новые условия интеллектуального и технологического прорыва с позиций усиливающейся кадровой конкуренции на рынках труда и профессий и усвоения студентом знаний в системе высшего образования? Выделю наиболее важные свойства:**

1. *Скоростная мобильность как индивидуально-личностная, так и профессиональная.* Причем, время требует все большей динамизации мобильности не столько горизонтальной, сколько именно лифтовой, вертикальной. Горизонтальная, особенно затянувшаяся, мобильник работника, все чаще становится тормозящим фактором, а не движущей силой .

2. *Высокая стрессоустойчивость.*

3. *Способность и умение воспринимать и обрабатывать* все расширяющиеся потоки информации, формируя из себя своего рода «маркера», фигуру лидера мнений.

Из этих новых целевых установок подготовки кадров в значительной мере формируется и новая образовательная среда высшей школы. К их восприятию и пониманию должна готовить средняя школа. Если она наполняет школьника как «сосуд» первичными знаниями, то высшая школа готовит из них «смарт-продукт».

**О тенденциях и социальных трансформациях внутри самой системы смарт-образования.**

Сегодня вузы как города: среди них нет похожих. Но есть похожие проблемы развития и технологии их возможного разрешения или во всяком случае- оптимизации этих решений. Выделю некоторые из них как вопросы практико-ориентированные.

Начну с одной из сложнейших: *поколенческой смены научно-педагогических кадров высшей школы.* Уходит кадровая когорта, идеологически развивавшаяся в координатах двух социальных эпох; двух (и даже трех) информационных мирах. Эта когорта была стержнем и фундаментом высшей школы, способствующим выполнению высшей школой ее миссии.



На смену приходит поколение рыночной, транзитивной эпохи, относительно однородной с новой системой сформировавшихся экономических, материальных и духовных ценностей, техническими и технологическими возможностями. Это с одной стороны. С другой – «входящие» в вузы кадры отличаются явно ослабленной базой профессиональной методической подготовки и готовности к участию в самом процессе передачи знаний в форме вузовских учебных занятий. Это поколение, бесспорно, технологичнее; зачастую ценящее технологии передачи знаний выше содержания самих знаний.

На этом фоне смарт-образование выполняет функцию инструмента, конкретнее-образовательной технологии с широким набором смарт инструментов, среди которых главную роль играют инструменты информационные: медийные технологии, формы визуализации, ретрансляционные технологии передачи информации через интернет и т.д. Не спорю, эти смарт технологичные подходы технизируют ум, но далеко не всегда его интеллектуализируют. Но техницизм и менеджеризм в учебном процессе высшей школы без владения технологией и методикой обучения переформатированию не поддаются.

**Смарт-образование и вузовские научные школы.** Вопрос особый. По личному опыту (как руководитель почти тридцатилетнего развития в российской социологии научной школы «Гендерная и экономическая социология») убеждена: научная вузовская школа-это мощный резерв интенсификации и разнообразия форм и инструментов смарт-образования и продвижения мыслящих, потенциально креативных студентов. Имею ввиду не только аспирантов, которые, увы, сегодня доведены до уровня «студентов третьей ступени», «задержавшихся» в вузе и мало соответствующих как статусу, так и качеству начинающих исследователей, тем паче – молодого ученого. Аспирантское обучение по принципу «остаточного времени», дает нам соответствующего «остаточного» аспиранта, в большинстве случаев до статуса «ученый» так и не доходящего.

По моему убеждению. произошедшее в высшей школе лишение аспирантуры ее автономного статуса, выравнивание статусов аспиранта, магистранта, студента до «одного плинтуса» – как всего

лишь «ступени» высшего образования- фактически уже девальвировало аспирантуру как социальный институт, призванный формировать вузовскую школу молодых ученых и являющуюся базой развития вузовских научных школ. На данном этапе магистратура и учебная деятельность магистрантов значительно ближе к формату смарт-образования, чем аспирантура.

***Сможет ли компенсировать высшая школа уже ощущаемый дефицит молодых преподавательских кадров*** в своей специальности? Это вопрос «больной мозоли». Временно воодушевили слова Президента РФ в одной из последних его бесед с президентом РАН: «аспирантура не ступень образования, а самостоятельное направление подготовки кадров».

**Распад традиционного конструкта «одно образование-одна профессия»** Парадигму «одной профессии» постепенно сменяет парадигма «несколько профессий» как отклик на рыночную ситуацию спроса и предложений, с одной стороны, и стратификацию материальных возможностей студента, специалиста или работника – с другой. Образование материально дорогой товар, на который многие семьи копят, создавая резервы (образовательные кредиты, личная оплата, материнский капитал и т.д).

В то же время все чаще можно встретить студентов, которые сами себе поднимают планку требовательности и экономии времени на обучении. Это выражается в том, что студент одновременно учится в двух вузах двум разным специальностям и таким образом, получает «двойное образование», о чем свидетельствуют два диплома. Например, в одном вузе изучает «международные отношения», в другом – осваивает «менеджмент». Чем не «смарт-стратегия» ускорения в высшем образовании: «две четырехлетки за одну». Это пример действительно очень умного образования и одновременно социального взросления с повышенной требовательностью студента к самому себе.

**Студент как человек, получающий знания в вузе, становится в широком смысле слова категорией стареющей по возрасту.** Непрерывное образование предполагает, что желающий обучаться сам все делает для того, чтобы инициативно поддерживать

свою квалификацию, смарт-форму на протяжении всего трудоспособного периода. Поэтому образование возрастных когорт – назову его *когортным возрастным образованием* – еще одно знамение времени и новая характеристика смарт-образования.

### **Смарт-образование самих преподавательских кадров.**

Не праздный вопрос: где приобретает навыки работы в аудитории преподаватель? – Только в самой аудитории, когда приходит пора самому встать за кафедру. Мало продуктивный процесс. Крайне редкие случаи, когда в высшую школу приходит преподаватель с высокой профессиональной квалификацией «лектор». Это и в советской высшей школе встречалось редко, а в современной такие преподаватели из класса динозавров. Прискорбный, но факт: самих будущих преподавателей высшей школы (возможно, кроме учителей?) никто предварительно не готовит. Поэтому в вузах «класса университет» необходима специальная программа, как например, «Педагогика преподавателя».

Финуниверситет ни одно десятилетие компенсирует ее отсутствие **специальными для преподавателей курсами повышения квалификации** на базе ИПКП-института повышения квалификации преподавателей, школой методического мастерства. К ней в последние годы подключены также вузы-филиалы, получившие таким образом качественную методическую поддержку для повышения собственной преподавательской квалификации.

Закончу концептуальный сюжет развития смарт-образования упоминанием активно развивающейся в последние годы **концепции Smart education** как объединения высших учебных заведений и профессорско-преподавательского состава для осуществления совместной образовательной деятельности в сети Интернет на базе общих стандартов, соглашений и технологий. Думается, что подобный *солидаризирующий* подход к развитию высшего образования имеет большие резервы.

Таковы некоторые позиции относительно *институционального подхода* в изучении и развитии смарт-образования как социальной системы. А теперь о подходе инструментальном.

### **Инструментальный подход к смарт-образованию как к технологии и учебно-образовательному конструированию**

Смарт-образование с позиций инструментального подхода предполагает 1) изучение, апробацию, внедрение и применение в учебном процессе новых образовательных технологий, ускоряющих приобретение навыков и закрепляющих их; 2) активное развитие методов социологической диагностики эффективности взаимодействия «студент–преподаватель», 3) оперативное воздействие на коррекцию учебного процесса под влиянием смарт-технологий.

На этой основе должен протекать процесс усложнения форм интеллектуального осмысления, увеличение роли и обогащение технологий самостоятельной работы студента, повышение его личной ответственности за качество получаемых знаний.

Изменившаяся внешняя практическая среда требует обновления образовательных технологий, внедрения новых дополнительных форм оригинальной самостоятельной работы для развития навыков студентов, переформатирование простейших технологий в форме созерцательной медийной визуализации (выступления с презентацией и пассивный ее «кинопросмотр») в формы *умной, групповой, творческой* работы студентов всех ступеней высшего образования в зависимости от специфики их задач и интеллектуальных ресурсов.

Этого можно добиться переходом от линейного восприятия информации («каждый за себя») к анализу результатов группового творчества. Это, конечно, увеличивает нагрузку креативного участия самого преподавателя, которому необходимо самому разработать комплекс сюжетных работ, предполагающих сочетание разных жанров деятельности, ответственность не только за себя, но и за работающих в групповом задании студентов. В такой работе места сканированию чужих работ не остается.

Проверив на практике, могу сказать, что **жанровое разнообразие видов самостоятельных студенческих работ, сопровождающиеся дискуссиями или дебатами**, в полной мере соответствуют «умному образованию». В этом случае эффект работы – рекреационный, а не сканирующий. Более того, такие смарт-технологии предполагают освоение тайм-менеджмента как технологии организации

выполнения личного и группового творческого задания.

Лучше всего реализации этих повышенных требований и потенциальных возможностей студентов соответствует внедрение **коллективных студенческих проектных работ** по учебным дисциплинам. Хотя даже само преподавание учебной дисциплины можно построить в технологии «учебный проект». Реализуя эту технологию в дисциплине первого курса «Введение в специальность», получала неизменно позитивный результат.

Применение **многожанровых технологий для творческих заданий** даже для одного семинара или поточной лекции дает очень хороший эффект. Тормозящий фактор этой smart- технологии один: в большинстве случаев неподготовленность к ее применению самого преподавателя, методический уровень которого не позволяет развить креативное воображение и предложить формат неординарных и интересных для выполнения взаимосвязанных заданий .

**Смарт образование для самого студента** – это прежде всего увеличение его собственной самоотдачи для получения большего объема знаний в рамках общепринятого учебного плана. Сказала бы, что студенту самому необходимо научиться «сжиматься в пружину», чтобы успевать за предусмотренное время освоить в 1.5, а то и 2 раза больше информации и приобретения навыков, чем сегодня. В связи с этим вспоминаю емкие слова четверостишья Н. Богуславского:

*«...Время растяжимо. Но все зависит от того,  
какого рода содержимым вы заполняете его».*

Еще один аспект применения smart-технологий: **развитие «студенческой креативности»** как характеристики «умного образования». Студенческая креативность очень часто остается «в спящем режиме», ей не хватает «энергии отдачи». Есть традиционные технологии развития студенческой креативной деятельности: студенческие творческие объединения, кружки, клубы и т.д. Например, одной из внедренных технологий развития научного творчества студентов-социологов первого–второго курсов стала «СМС-Студия молодого социолога».

В ней студенты (не обязательно социологи) получают навыки практического участия во внешних социсследованиях, их обработке

и анализе, научных презентациях их итогов, а также в социологическом исследовательском волонтерстве.

Особого внимания **внедрение смарт-технологий** требует, по моему мнению, **среди студентов первого курса**. Именно здесь с первых дней обретения бывшим школьником статуса студента, теряется для продуктивной смарт-работы не менее 30–40% выделенного на учебный процесс времени. Дело в том, что большинство первокурсников не готовы к самостоятельной работе, к нагрузкам обучения в высшей школе в целом. Переход от школьной безответственности к вузовской требовательности первокурсникам дается трудно, хотя и не безуспешно.

Кратко о *некоторых сконструированных автором смарт-технологиях самостоятельной работы студентов*.

– **Технологии: издательский проект; научно-организационный менеджмент социолога; научный отчет и внешняя презентация итогов; «По волнам нашей памяти»(социальная история). Технология «гlossарий»** обучает навыкам работы с понятийным аппаратом учебной дисциплины и овладению профессиональной терминологией, способствует обогащению устной лексики студента знанием и пониманием профессионального понятийного языка.

– **Технология картирования**, способствующая овладению структурно-операциональным мышлением как инструментом углубленного анализа контента научной статьи из ведущего профессионального журнала своей специальности.

– **Технология «лекция-синтез»**, позволяющая преобразовать рядовую поточную лекции в смарт-технологию коллективного творчества и конструирования встречных дискуссий.

Ограничусь этой микровыборкой. Смарт-технологий, направленных на формирование креативного мышления студентов апробировано много. Часть из них описана в учебном пособии автора «Социальная конфликтология в сфере экономики и финансов». Часть 2 – в облаке: «Интерактивные методики» [3].

### **В заключение небольшая ремарка.**

Возвращаясь к названию статьи, «смарт-образование как образование в образовании» хотелось подчеркнуть, что современная высшая школа в своем развитии в условиях глобализации не имеет другого пути как совершенствование обучения посредством все более высоких требований к качеству получаемых знаний, само использование которых требует знаний технологий того, как это сделать. Поэтому высшую школу как смарт-систему можно сравнить сегодня с образовательной динамо-машиной, которая постоянно вырабатывает энергию познания и созидания, заряжая ею креативные батареи возможностей студентов. Вопрос в том, готов ли сам студент увеличить свою самоотдачу в этом процессе?

### **Список литературы**

1. Днепровская, Н.В., Янковская, Е.А. и Шевцова, И.В. (2015). Понятийные основы концепции смарт-образования. *Открытое образование*, 6, с. 45.
2. Силласте, Г.Г. (2017). *Формирование новой экономической интеллигенции в условиях рыночной экономики*. Москва: Инфра-М, 281 с.
3. Силласте, Г.Г. (2016). Социальная конфликтология в сфере экономики и финансов. Ч. 2 В облаке: интерактивные методики. Москва: Кнорус, 241 с.

### **References**

1. Dneprovskaya, N.V., Yankovskaya, E.A. and Shevczova, I.V. (2015). Ponyatijny'e osnovy' koncepczii smart-obrazovaniya. *Otkry'toe obrazovanie*, 6, p. 45.
2. Sillaste, G.G. (2017). *Formirovanie novoj e'konomicheskoi intelligenczii v usloviyakh ry'nochnoj e'konomiki*. Moskva: Infra-M, 281 p.
3. Sillaste, G.G. (2016). *Soczial'naya konfliktologiya v sfere e'konomiki i finansov. Ch. 2 V oblake: interaktivny'e metodiki*. Moskva: Knorus, 241 p.

*Н. Г. Чибисова*

## **СЕМЬЯ В ФОРМИРУЮЩЕМСЯ SMART-ОБЩЕСТВЕ**

В статье анализируется такой социальный институт как семья, который в условиях становления smart-общества претерпевает серьезные изменения. Smart-общество – это этап развития информационного общества, и если последнее опиралось на знание и информацию, то smart-общество базируется на взаимодействии и обмене опытом. Smart-технологии сегодня объединяются с информационными, но при этом из данного процесса не исключается человеческий фактор, без которого невозможно плодотворное, эффективное решение проблем. В новом обществе будут востребованы новые люди с новым сознанием и новыми личностными качествами, среди которых: активность мышления, креативность, быстрота реакции, мобильность, коммуникабельность, способность впитывать и самостоятельно перерабатывать громадный объем разнообразной информации, командность, готовность работы в коллективе в рамках глобальной сети. Воспитание новых личностей начинается в семье. Но современная семья как социальное образование также меняется. Что сохранится в семье как в традиционном социальном институте, и какие характерные особенности она приобретет в новом обществе? – на данные вопросы и ищет ответы автор статьи.

Человек в smart-обществе не теряет своей нравственной основы. Новое общество предполагает наличие у индивидов развитого чувства ответственности за свою жизнь и жизнь других людей, а следовательно, и институт семьи сохранится, сформировав новые качества и черты.

**Ключевые слова:** Smart-общество, smart-технологии, образование, студент, компетенции, семья, общество.

### ***Чибисова Н. Г. Сім'я у smart-суспільстві, що формується.***

У статті аналізується такий соціальний інститут як сім'я, який в умовах становлення smart-суспільства зазнає серйозних змін. Smart-суспільство – це етап розвитку інформаційного суспільства, і якщо останнє спирається на знання і інформацію, то smart-суспільство базується на взаємодії і обміні досвідом. Smart-технології сьогодні об'єднуються з інформаційними, але при цьому з даного процесу не виключається людський фактор, без якого неможливо плідне, ефективно вирішення проблем. У новому суспільстві будуть затребувані нові люди з новою свідомістю і новими особистісними



якостями, серед яких: активність мислення, креативність, швидкість реакції, мобільність, комунікабельність, здатність вбирати і самостійно переробляти величезний обсяг різноманітної інформації, вміння працювати в команді, готовність до роботи в колективі в рамках глобальної мережі. Виховання нових особистостей починається в родині. Але сучасна сім'я як соціальне утворення також змінюється. Що збережеться в родині як в традиційному соціальному інституті, і які характерні риси вона придбає в новому суспільстві? – на ці питання і шукає відповіді автор статті.

Людина в smart-суспільстві не втрачає своєї моральної основи. Нове суспільство передбачає наявність у індивідів розвиненого почуття відповідальності за своє життя і життя інших людей, а отже, і інститут сім'ї збережеться, сформувавши нові якості і риси.

**Ключові слова:** Smart-суспільство, smart-технології, освіту, студент, компетенції, сім'я, суспільство.

### ***Cybysova Nataliia. Family in Forming smart society.***

The article analyzes such social institution as the family, which is undergoing major changes in the context of the emerging smart society. Smart society is a stage in the development of information society, and if the latter relied on knowledge and information, then smart society is based on interaction and the exchange of experience. Smart technologies today are combined with information technologies, but at the same time, the human factor is not excluded from this process, since without the human factor a fruitful and effective solution to problems is impossible. New society will call for new people with a new conscience and new personal qualities, including active thinking, creativity, quick reaction, mobility, sociability, ability to absorb and independently process a huge amount of various information, teamwork, willingness to work in a team within the global network. The education of new individuals begins within the family. However, the modern family as a social entity is also changing. The author of the article seeks to answer the question of what the family as a traditional social institution will retain and what characteristic features it will acquire in the new society.

A person in smart society does not lose his moral foundation. The new society assumes that individuals have a developed sense of responsibility for their own lives and the lives of other people, and, consequently, the institution of the family will be preserved, having formed new qualities and traits.

**Key words:** Smart-society, smart-technologies, education, student, competences, family, society.

Информационное общество постепенно трансформируется в smart-общество (термин «smart» – «умный», впервые появился в 50-е года XX ст. в менеджменте и характеризовался постановкой цели руководства предприятия перед организацией, коллективом и выполнением поставленных задач) [3, с. 9–12]. И если информационное общество базировалось на информации и знании, то smart-общество основывается на взаимодействии и обмене опытом. Smart-технологии сегодня объединяются с информационными, но при этом из данного взаимодействия не исключается человеческий фактор, без которого невозможно плодотворное, эффективное решение проблем. Следовательно, в новом обществе будут востребованы новые люди: «Владеть smart-технологиями способны особо подготовленные люди, являющиеся носителями smart сознания, с присущими им smart компетенциями, позволяющими успешно решать, поставленные задачи» [1, с. 32–45].

В smart-обществе складываются иные социальные связи и контакты, развиваются такие личностные способности, как активность мышления, креативность, быстрота реакции, мобильность, коммуникабельность, способность впитывать и самостоятельно перерабатывать громадный объем разнообразной информации. Нуждается современное smart-общество и в таких качествах, как командность, готовность работы в коллективе в рамках глобальной сети.

В новых условиях перед человеком встает задача – конструирование своей собственной уникальной личности [7]. Н. В. Комлева отмечает, что «новый тип личности действительно начинает демонстрировать новую модель своего потребительского поведения, причем во многих сферах жизни: он сам хочет быть Smart, то есть хочет больше знать, лучше разбираться в разных областях знаний, находить самые эффективные решения» [5, с. 27–33].

В новых условиях меняется и нравственный мир человека. Цифровые технологии в Smart-обществе будут оцениваться не с точки зрения их технического развития, а – в зависимости от того, насколько они влияют на среду обитания человека, насколько среда является пригодной для жизни человека и общества. Кроме того, оценка Smart-технологий будет учитывать значимость решений экономических и социальных проблем общества. Внедрение в жизнь новых технологий имеет и ряд негативных моментов: увеличивается безработица,

происходит расслоение общества, растет стоимость коммунальных услуг из-за комфортности данных услуг и др. Снижается духовный уровень развития личности. Люди меньше читают книг, реже ходят в театры, кинотеатры, на концерты и выставки.

В Smart-обществе другими становятся и его социальные основы. Семья всегда выступала основой общества, рассматривалась как ячейка государства. В ней как в старейшем социальном институте всегда отражались все достижения, трудности, противоречия общества. Что происходит с семьей в Smart-обществе?

Семья как социальное образование, социальный институт общества претерпевает изменения. Среди негативных моментов, которые начинают проявляться следует отметить:

- институт брака перестает быть ценностью;
- разрушается преемственность поколений;
- формируется иная система ценностей и идеалов.

Меняется и роль семьи в развитии личности и общества. Данные вопросы интересовала исследователей на протяжении многих столетий. Так, проблемами семьи занимались такие классики социологии, как Э. Дюркгейм, О. Конт, П. Сорокин, Г. Спенсер, Т. Парсонс и др. Вопросам становления современной семьи уделяли внимание: Э. Бьорджесс, Дж. Боссард, У. Дж. Гуд, К. Киркпатрик, Г. Локк, М. Нимкофф, У. Огборн, Р. Уинч, Р. Хилл, К. Циммерман, М. Елмер и др.

В современной научной литературе в вопросах понимания роли семьи в обществе сложилось два подхода: один – фамилистический, воспринимающий современную семью как находящуюся в состоянии кризиса, в связи с распадом ее традиционных форм, связей, ценностных основ, другой – постмодерный, который определяет новые формы семьи, сложившиеся в новых условиях, и которые в корне отличаются от традиционного ее толкования [1]. Исследователи полагают, что изменения в современной семье происходят в результате трансформаций, происходящих в обществе. Среди представителей первого подхода: Б. Бергер, Д. Бланкен-Хорн, Дж. Девис, А. Карлсон, П. Морган, Д. Попеное, Р. Вайтфилд; на постсоветском пространстве – А. Антонов, В. Медков. Ко второму подходу можно отнести исследователей: А. Вишневого, А. Волкова, С. Голода и др.

Отдельные аспекты формирования и становления современной

семьи изучают: А. Гаутер, Дж. Горник, В. Дюмон, У.Дж. Гуд, А. Карлсон, А. Кан, А. Кох, Ш. Кемерман, Дж. Льюис, М. Мейерс, П. Мосс, Б. Пфау – Еффингер, К. Росс, Ж. Сардин, Н. Строрник, Н. Фрейзер, Р. Хилл, А. Черлин, а также украинские исследователи: С. Аксенова, В. Андриющенко, Е. Балакирева, В. Бялковская, О. Васильева, С. Глазунов, Д. Касьянова, О. Коломиец, О. Крикун, Б. Кримера, И. Курило, А. Лантух, Н. Лавриненко, Е. Либанова, Т. Медина, Л. Мельничук, А. Ноур, В. Пилипенко, А. Реух, Л. Слюсар, В. Стешенко, Л. Чуйко, Ю. Якубова и др.

Цель данной статьи выявить тенденции развития семьи в новых условиях становления smart-общества.

Семья всегда являлась сложным социальным образованием, который связан со всеми сферами жизни общества. На протяжении многих столетий именно семья являлась транслятором традиций, обычаев, нравственных норм и ценностей социума, она выполняла присущие ей функции по рождению, содержанию и воспитанию подрастающего поколения. Так как никто не рождается с готовым набором качеств и представлений о жизни. Все личностные свойства формируются в ходе жизни с момента рождения человека до его зрелости. Семья вводит ребенка в окружающий мир, обращая внимание на различные стороны его становления: нравственную, политическую, физическую, эстетическую, религиозную и др. Именно в семье ребенок включается в общественную жизнь, воспринимает ее нормы и ценности, язык, способы мышления. Семья выступает важнейшим фактором социализации личности.

В формирующемся Smart-обществе семья приобретает новые формы, она становится подвижной и менее стабильной, изменяются ее ценностные основы. В конце 90-х гг. на каждые 100 браков приходилось в среднем 60% разводов, а в повторный брак вступало лишь 40% мужчин и женщин. Постепенно доля разводов в бездетных семьях уменьшается, в то время как в семьях с двумя и более детьми – увеличивается. Наличие нескольких детей не рассматривается как фактор, препятствующий разводу.

Следовательно, рост разводов связан, в первую очередь, с нарушениями адаптации супругов к социально-экономическим условиям и с перестройкой социальной основы общества [2].

Еще одной особенностью семьи в меняющемся обществе выступает снижение рождаемости. В литературе отмечается, что на данном этапе тип воспроизводства населения способствует переходу от естественной рождаемости к рационально регулируемому зачатию и сознательному планированию числа детей [4]. Это связано с изменением социально-экономических условий жизни, процессами информатизации и урбанизации. Для Smart-общества характерна быстрая смена информации, знаний, а процесс получения знаний довольно медленный. Поэтому потребность в новой рабочей силе обеспечивается в основном за счет миграционных процессов. Возрастает мобильность в профессиональной сфере.

Найти работу в городе легче, чем в сельской местности. Крупнейшие информационные центры сосредоточены, как правило, в мегаполисах, поэтому большая часть населения мигрирует из сельской местности в город, из города в мегаполис. Возникает проблема временного жилья. Молодой человек отрывается от дома, от своих корней. Он начинает испытывать чувство одиночества, что, в свою очередь, ведет к возникновению или ранних браков, или к возникновению не традиционных форм семьи (гражданские браки, гостевые и др.); данные процессы тормозят и рождаемость. Родительский дом, семья перестают играть важную роль в передаче традиций, ценностей; связи с семьей разрушаются.

Smart-общество требует постоянного приобретения новых знаний, постоянного обучения и переобучения. Это ведет к изменению роли женщины в семье; ее профессиональная занятость не позволяет уделять достаточно времени воспитанию и развитию детей. Меняется внутренняя структура семьи, происходит процесс изменения семейных ролей, связанных с изменением статуса личности в обществе.

Традиционный союз мужчины и женщины в Smart-обществе становится редкостью. И дело здесь не только в общем настрое и стремлениях молодых людей. Социальные условия становятся иными, следовательно, меняется и устройство малой группы – семьи. Ранее это было прочное фундаментальное образование, где чтит традиции и ценили авторитеты. Ныне же малая группа стала более мобильной, а взгляды – лояльнее. Сегодня уже существуют однополюсные семьи, которые воспитывают детей.

Институт семьи в современном обществе стоит практически на грани вымирания. О том, что роль семьи как важной социальной ячейки пошатнулась, свидетельствует не только динамика разводов, но и приверженность молодых людей к новому, популярному направлению философии – чайлдфри («childfree» – свободный от детей), то есть к стремлению жить для себя, не задумываясь о продолжении рода [6]. Это обстоятельство приводит к тому, что семьи с одним ребенком или двумя заменяются бездетными, для которых такой образ жизни является осознанным выбором.

В обществе меняются функции семьи. И если ранее функция продолжения рода играла первостепенную роль, то в складывающемся обществе союзы заключаются ради поддержки и совместного достижения успеха, а также для обретения чувства социальной защищенности и спокойствия. Кроме того, на первое место выдвигаются и такие функции семьи, как коммуникативная и хозяйственно-бытовая. Значительную роль в жизни семьи продолжает играть производственная функция.

Таким образом, в формирующемся обществе брак мужчины и женщины рассматривается как союз, который аккумулирует в себе достижения обоих партнеров, и который заключается прежде всего для поддержки друг друга и дальнейшего совместного развития. В таком союзе каждый будет учиться любить, уважать и ценить своего союзника. Данная форма брака может способствовать дальнейшему развитию такого социального объединения как семья.

Человек в smart-обществе не теряет своей нравственной основы, наоборот, она будет играть все более значимую роль. Smart-общество предполагает наличие у индивидов развитого чувства ответственности за свою жизнь и жизнь других людей, а следовательно семья не исчезнет, а будет приобретать новые формы и черты.

### Литература

1. Ардашкин, И.Б. (2017). Смарт-общество как этап развития новых технологий для общества или как новый этап социального развития (прогресса): к постановке проблемы. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*, 38, С. 32–45.

2. Голофаст, В.Б. (2006). *Социология семьи. Статьи разных лет*. СПб.: Алетейя, 432 с.
3. Друкер, П. (2003). *Практика менеджмента*. Москва: Вильямс, С. 9–12.
4. Коваль, Н. А., Калинина, Е. А. (2007). *Психология семьи и семейной дезадаптивности*. – Тамбов : ТГУ им. Г.Р. Державина, 351 с.
5. Комлева, Н. В. (2017). Профессиональная компетентность личности в условиях Smart-общества. *Открытое образование*, 1, т.21, с. 27–33. 363-769-1-SM.pdf.
6. Семья в современном обществе *родословия*, [online]. Режим доступа: <https://xn——dtbebvqercbbtq4r.xn—p1ai/blog/semya-v-sovremennom-obshchestve>.
7. Книга Элвина Тоффлера «Третья волна» об изменениях в обществе – краткое изложение. (2015). *Vc.ru*, [online]. Режим доступа: <https://vc.ru/p/third-wave>.

## Reference

1. Ardashkin, I. B. (2017). Smart-obshchestvo kak etap razvitiya novykh tekhnologiy dlya obshchestva ili kak novyy etap sotsial'nogo razvitiya (progressa): k postanovke problemy [Smart society as a stage of development of new technologies for society or as a new stage of social development (progress): to the formulation of the problem] *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya*, 38 .pp. 32–45.
2. Golofast, V. B. (2006). *Sotsiologiya sem'i. Stat'i raznykh let* [Sociology of the family. Articles of different years]. SPb: Aleteyya, 432 p.
3. Druker, P. (2003). *Praktika menedzhmenta* [Management Practice]. Moskva: Vil'yams. pp. 9–12
4. Koval, N. A., Kalinina, Ye. A. (2007). *Psikhologiya sem'i i semeynoy dezadaptivnosti* [Psychology of the family and family maladaptation]. Tambov : TGU im. G.R. Derzhavina, 351 p.
5. Komleva, N. V. (2017). [pdf]. Professional'naya kompetentnost' lichnosti v usloviyakh Smart-obshchestva [Professional competence of the individual in a smart society]. *Otkrytoye obrazovaniye*, 1, V. 21. pp. 27–33.
6. Sem'ya v sovremennom obshchestve (2019). In: *Ros. dom rodoslovnaja* [online]. Available at: <https://khn——dtvebvkepsbbtk4r.khn—p1ay/blog/sem'ya-v-sovremennom-obshchestve>.
7. Ivanov, M. (ed.) (2015). «Tret'ya volna» ob izmeneniyakh v obshchestve – kratkoye izlozheniye. In: *Vc.ru* [online]. Available at: <https://vc.ru/p/third-wave>.

*Sven-Olof Yrjö Collin*

## **MOTIVATIONS TO HUMAN ACTION: SELFISHNESS, BELONGINGNESS AND DUTY**

Teaching in business programs use models that assume human motivation to be mainly directed by selfishness or belongingness. But humans also have the motive of duty, to do the right thing. We need to consider duty in order to give a fuller image and explanation of humans and their motives to action. I present the concept of duty in contrast to selfishness and belongingness. Through duty we can understand human action when it is driven by motives of doing the right thing instead of satisfying the needs of the ego or the group. Each instinct has been explored in economics, sociology, and psychology, but the instinct of duty only in parts and bits in sociology and practical philosophy, and to a lesser degree in economics through the growing interest in business ethics.

Regarding the situation and environment can stimulate certain behavior, the behavior guided by duty could be selected by the environment.

**Key words:** Duty, human motivation, selfishness, belongingness.

### ***Коллин Свен-Олоф. Источники человеческой мотивации: эгоизм, чувство принадлежности и долг.***

При изучении бизнес-дисциплин, среди основных факторов, определяющих мотивацию индивида в бизнесе, традиционно называют: эгоизм (инстинктивное стремление к исключительно собственной выгоде) и чувство принадлежности к определенному сообществу или группе. Автор данного исследования утверждает, что т. к. человек зачастую руководствуется долгом и стремлением поступать «правильно», в соответствии со своим представлением о долге, то для получения более полного представления о поведении человека и мотивах его поступков, необходимо также учитывать и мотив долга. Концепция долга представлена в противовес инстинктам эгоизма и групповой принадлежности. Обращается внимание на то, что инстинкт действовать в соответствии со своим долгом менее изучен, и возросший интерес к данному феномену обусловлен растущим интересом к бизнес-этике.

Автор обращает внимание на тот факт, что в определенных обстоятельствах одни мотивы поведения могут быть востребованы более, чем другие.



**Ключевые слова:** долг, мотивация человека, эгоизм, чувство принадлежности.

**Коллін Свен-Олоф. Джерела людської мотивації: егоїзм, почуття приналежності та обов'язок.**

При викладанні бізнес-дисциплін, серед основних факторів, що визначають мотивацію бізнес-активності індивіда, традиційно називають: егоїзм (інстинктивне прагнення до власної вигоди) та відчуття приналежності до певної спільноти або групи. Автор дослідження стверджує, що оскільки людина керується обов'язком та намаганням діяти «правильно», у відповідності зі своїми уявленнями про обов'язок, то для формування повного уявлення про поведінку людини та мотивацію людських вчинків, необхідно враховувати і мотив обов'язку. Концепція обов'язку розглянута в протиставленні інстинктам егоїзму та приналежності до спільноти. Привертається увага до того, що інстинкт діяти згідно з обов'язком є менш дослідженим в науковій літературі, а інтерес до цього фактору обумовлений актуальністю бізнес-етики в сучасному світі.

Автор звертає увагу на той факт, що в залежності від обставин, одні мотиви поведінки можуть бути більш затребуваними, ніж інші.

**Ключові слова:** обов'язок, мотивація людини, егоїзм, відчуття приналежності.

## Introduction

Teaching in business programs involves presenting the major theories and their basic assumptions of human behaviour. Through our teaching we not only give knowledge, but we also influence the views of the students and ultimately even influence their behaviour. It has been claimed that education in business program foster egoism and lower levels of moral reasoning (Brandon et al., 2007; Scofield et al., 2004). While it could partly be explained by selection, it can be assumed that business education influences the student's attitudes. It should therefore be of outmost importance that the education covers all aspects of human behaviour. In this paper, I will put an emphasis on our basic assumptions of human behaviour and that we have to be able to deal with three motives of human action, selfishness, belongingness and duty.

In economics and in corporate governance (CG), which is my specialised

field, we use self-interest as the founding motive influencing human decision making and action. It can be defined as an individual performing an action because the individual will achieve a personal benefit (Cropanzano, Goldman and Folger, 2005), and it resides explicitly in agency theory (Jensen & Meckling, 1976). In CG we also use a motive we can term belongingness (Gere and MacDonald, 2010) as a complementary motive. It can be defined as an individuals tendency to be attracted and to belong to a group, and to adjust to the norms of the group, for example norms of reciprocity and equity, through internalizing norms, i.e., become socialized, or to act in a way that is considered to be legitimate. This conception resides in theories such as institutional theory (DiMaggio & Powell, 1991), and theories using the Weberian conception of value rational (wertrational) action (Swedberg, 2007). Both assumptions are teleological models of humans, stressing the desired consequence of an action. They have been explained as ultimately evolutionary instincts drawing on the recent development in evolutionary psychology where they have been seen as selected due to supporting inclusive fitness and altruism (Boehm, 1997).

During the last 10 years a deontological model has appeared, assuming duty as a motive for human action. It can be defined as an individual performing an act since it is right according to the individual's system of beliefs to perform the act, and in contrast to the other two motives, it is action without considering the consequences of the action. Duty as a motive resides today mainly in organizational justice theories (Turillo, Folger, Lavelle, Umphress and Gee, 2002). The conceptual development of duty as a motive and the empirical evaluation and testing is still in its infancy and it has yet to await its import to economics and CG theories. The lack of presence in our theories does not excuse its absence in our teaching but put even stronger demands to include it in our teaching, and ultimately, to develop it through our studies. I will therefore continue to describe duty through contrasting it to the other motives.

### **Duty in contrast with selfishness and belongingness**

Economic agents of today are claimed to be motivated by two different forces, the instinct of selfishness and the instinct of belongingness, represented by two different perspectives on humans, the economic man and the social man. I would like to add the moral man that acts out of duty.

Agency theory has as its starting point the claim that every individual is governed by self-interest. This is, as argued by Granovetter (1985), an under-socialised view of human action and human motives to action, creating the image of man as "...close to being a social moron." (Sen, 1977: 336). On the other hand, sociological studies tend to stress internalization and group behaviour, i.e., belongingness or affinity to such an extent that they reach a view of action and motives that is over-socialised.

I extend the classes of human actions from two to three classes. A human being, I claim, is governed by the instinct of self-interest, the instinct of belongingness, and the instinct of duty. They are termed instincts because they are not subject to individual choice, but belong to the faculties of humans. Each instinct have been explored; the instinct of self-interest in economics, the instinct of belongingness in sociology and psychology, but the instinct of duty only in parts and bits in sociology and practical philosophy, and to a lesser degree in economics through the growing interest in business ethics (e.g. Victor & Cullen, 1988).

The exploration of duty is still in commence in economics and business administration. The omission of one significant human motivation to action can maybe be explained by the image of Uomo d'onore that has been created by the endless stream of entertainment movies of the Sicilian and Italian mafia, or the image of the Prussian Junker, that led by duty went to war. It can, however, be found in political studies, such as public policy formation (Kriesi and Jegen, 2000), based on the Weber notion of the different types of action: instrumentally rational, value rational, affectual and traditional. In this categorization, studies in business administration have been focused on instrumental rationality, as in agency theory, or traditional action, as in institutional theory, where imitation and isomorphism are important concepts. The value rational (wertrational) action, which can be expressed as duty, has overall been neglected.

One study approaching duty were offered as early as 1975, explaining professional organizations as implementers of value-rational action (Satow, 1975). It did not, however, get any followers and went into oblivion. A model of normative behaviour has been presented by Etzioni (1988). It has continued into the research areas of business ethics (Victor & Cullen,

1988) and corporate social performance (Swanson, 1995), leaving the case of duty unexplored. In the field of corporate governance, it has been expressed in a descriptive way by the stewardship view (Davis, Schoorman & Donaldson, 1997), stressing the duty of fiduciary responsibility. White (2004) presented a Kantian conception of duty, pushing duty into the model of preferences and utilities, but at the price of not being able to offer an answer to the question, why being moral (Campbell and Christopher, 1996), i.e., giving up the necessary assumption of the autonomous human that have the freedom of making the choice of acting out of duty. Beugré (2010) argued conceptually that deontic agents, i.e., individuals acting out of duty, could resist socialization into norms of corruption in organizations.

There are several reasons why an agent of duty can be conceivable in economic environments. One reason is using the Perrow (1986) notion of human flexibility, asking the question; under what conditions will an individual behave according to the instinct of self-interest, belongingness and duty? Experiments have showed that individuals tend to act more in accordance to fairness than self-interest when the other players are identified as persons (Camerer and Thaler, 1995), i.e., the instinct of belongingness can be triggered by identity of the exchange partner. Thus, situation and environment stimulate certain behaviour. Empirical studies of ethical climates (Victor & Cullen, 1988; Cullen, Parboteeah & Victor, 2003) appear to support this argument. Another reason is that it is conceivable that certain environments, for example those experiencing high uncertainty, select individuals that act according to duty (White, 2004). Thus, behaviour guided by duty could be selected by the environment.

My claim is that there are, at least, three models of the human being in the economic sphere, based on three instincts, with capacity to predict human behaviour. I add duty, and therefore I will now show that there is a conceptual space available for duty.

Self-interest is when an individual act upon a calculus where the costs and benefits for the individual are summed together through a preference function into a utility which produce the action. There are no limitations of the behaviour, thus even opportunistic acts and illegal acts are included since it is only the calculus that put the limits on the behaviour. Self-interest is the rationality behind an action that economics has made hegemonic,

deeming all actions to be explained through the calculus of individual utility. Incentive systems are those organizational instruments that are used to manipulate the instinct and create desirable actions. This is the behaviour of the agent appearing in agency theory (Jensen & Meckling, 1976).

The need of belongingness is the attitude treated by sociologists (Baumeister and Leary, 1995; Cremer and Leonardelli, 2003; Gere and MacDonald, 2010), claiming that humans have a tendency to belong to groups, and to adjust to the norms of the group (Blair & Stout, 2001). In order to be accepted in the group, an individual internalize norms, i.e., becomes socialized, or act in a way that is considered to be legitimate, for example reciprocity and inequity aversion (Fehr and Fischbacher, 2002). This instinct can have rather simple modern manifestations, such as supporters of a football team, or in more advanced and totalitarian systems, with the function of creating a coherent society, such as religion (Graham and Haidt, 2010). The sanction system of the group is governing this instinct, where the ultimate sanction is the exclusion from the group.

The need to do the right thing signifies the tendency of humans to experience a duty (Blair & Stout, 2001), which is an action that is being performed because the individual considers the action to be obligatory. It is a normative behaviour in the sense that it rests on an order that the individual carry, but it is not defined by a group, but by the individual. Thus, it has to be clearly separated from the instinct of belongingness, where the group through their ideology defines the proper behaviour. Duty is not something that is performed, as in the instinct of belongingness, in order to please the group and to be accepted by the group. An action governed by duty is performed because it is right and because it has to be performed.

The motivation to perform actions according to the different instincts differs. The self-interest motivation is with reference to the individual, the motivation of belongingness has a reference to the group, and the duty has a reference to the righteous order and its rules. As claimed by Kantian moral philosophy, which I will present in the next section, a duty is not performed out of inclination, be it towards the self or others. It is without desire, except the desire to perform the duty.

The instinct of belongingness and the instinct of duty are both behaviours governed by internalized norms. A major difference between these two

instincts is that the sense of belongingness is tied to a group and the feelings for the group, while the sense of duty, according to Kant, is tied to practical Reason. We transpose it into *Weltanschauung*, which is a system of ideas that define the proper actions the actor has to perform, i.e., to paraphrase the honourable men of the Wild West: 'an actor has to do, what an actor has to do'.

Duty is an instinct that governs human rational action through relating action alternatives to a *Weltanschauung* that indicate what actions have to be performed, without reference to individual or social utility, but to what is righteous. It cannot be reduced to corporate social responsibility (CSR) or other similar approaches since they are teleological models, thus not being in accordance to duty, which is a deontological model.

It should be stressed that although being claimed to be instincts, they vary between individuals, depending on the individual history. It has been found, for example, that Kibbutz children, trained in a highly cooperative culture, are more prone to cooperate than children from middle-class city environments in Israel (Shapira, 1976; Shapira and Madsen, 1969), and that children from Israeli Kibbutz and Germany are more cooperative and less competitive in behaviour than Israeli and American city children (Madsen and Shapira, 1977). It has also been found that moral judgement differs between cultures, as defined by ethnicity, nationality and class (Haidt, Koller and Dias, 1993). Thus, it can be claimed that environment, such as culture, do not remove any instinct, but influence its application.

In order to develop the view of duty, I now turn to a description of duty, using my interpretation of the Kantian moral idea.

### **Kantian duty**

The human being is heteronomous in the sense that she is influenced by her desire to happiness, to life and to be accepted in a group. These are the driving forces of selfishness and belongingness. The individual being makes decisions and acts out of a calculus how to improve her individual utility or social acceptance. She thereby becomes a function of her calculus and the situation for her as biological being or social being. She is dependent of something outside her i.e., she is heteronomous.

The human being is, however, also autonomous, and it is her autonomy that is the subject of the Kantian moral teaching (Kant, 2004). She has the

possibility to act out of freedom, independent of any outside force that stimulate her to perform an action. Freedom can, however, not be proved, but only indicated as a necessary assumption in order to explain the existence of the moral order. In this sense Freedom is for the practical Reason what Das Ding an Sich is for the pure Reason, a necessary assumption, but which we can have no knowledge about, and therefore never can prove. It is, however, a necessary assumption in order to understand morality. The human being has the possibility to formulate categorical imperatives, which are rules for the will, thus she is free since only those that are free can formulate rules for themselves. Freedom is the capacity to regulate your self, independent of situation and circumstances.

The human regulation of her will is the moral law, which is contained in the practical Reason, as compared to the pure Reason, where the principles of knowledge reside. As an individual she creates maxims, i.e., rules of her conduct, for example, 'I will take care of anyone that needs me'. Confronted with a human that needs care, she has the free choice of taking care of the person, or to walk by. The assaulted person in the Gospel according to St. Luke (10:29-37) could be left behind, as the priest did since the person were not a Jew, or could be taking care of, as the Samaritan did, since the suffering person was a human being. The morally correct action is not to adhere to maxims, but to confront your maxims with the categorical imperative, the ultimate regulation of the free will. It says, in two famous formulations that: 1. "Act only according to that maxim whereby you can at the same time will that it should become a universal law." ("Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde"), and 2. "Act in such a way that you treat humanity, whether in your own person or in the person of any other, never merely as a means to an end, but always at the same time as an end" ("Handle so, dass du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst."). Since the assaulted person is a human being, she has to be treated as an end, i.e., taking care of, thus, according to the first formulation, the maxim of taking care of others is morally correct since it can be a universal law.

The correct moral actions are those actions that are in accordance to

maxims that can be made universal laws. The Kantian moral system is therefore a deontological moral system, where the morality comes from acting according to certain maxims. This can be compared to moral systems, like the utilitarian, that is a teleological moral system since it judges a moral action out of its consequences. The morally correct action is not when you apply a calculus and find out that the action can produce something considered as good. If you do that, you are not free, but ruled by the consequences of your actions. Instead, you have to adhere to the maxim and act in accordance to it. If the rule stands the test of the categorical imperative, you have made a morally correct action.

Duty (Pflicht in German) is the action performed out of reverence of the maxim that is in accordance to the categorical imperative. It is not obeying the maxim, it is not to act because it is in accordance to a duty where the duty tells you how to act, since then the duty is the cause of the action, and thereby it is not a free act. Duty in the moral sense is not to perform due to duty, but out of duty. It is paying respect to a maxim, to act, not in accordance to a duty, but because it is a duty. Therefore, duty can be pleasant or unpleasant, but both of these are personal feelings and sentiments arrived at during the act, which are consequences, and therefore without any moral value. Duty is performed since it is right, which is the only reason, the only cause of the act. Through duty the human being manifest herself as a being with practical reason, vanquish her biology and her social needs, realizing her freedom and manifest her as an intelligible being.

This sense of being noble, when only listening to her own Reason, is termed self worth or self-respect. It should, of course, not be interpreted as an argument of subjectivity and individualism, since Reason is a faculty of all intelligible beings. It is truly universal, not being tied to any individual sentiments and occasional feelings, or to any democratic feelings, trying to satisfy a group or a majority of humans, since moral standards are not subject for voting but for the categorical imperative. Duty is universal, although self-respect is individual.

We transpose this idea of one single universal Reason into a system of ideas held in esteem by an individual, which we term Weltanschauung. It could be translated into World view, but we are not sure that the English



term connotes the very content of Weltanschauung, being a set-up of ideas and beliefs that make it possible for the individual to understand the world and to interact with the world, i.e., the concept is both a concept of cognition and of action. While world view is probably only a system of ideas, which excludes it from being a concept of moral, Weltanschauung includes praxis, thus stressing action, and thereby being a concept of morality. We also realize that transposing practical Reason to Weltanschauung is controversial, but space is here limited and arguments would divert attention from my exploration of duty. I am confined with the comment that universal Reason runs the risk of being reduced to the liberal contractual conception of the original position, as presented by Rawls (1989), which present society as devoid one of its very basic elements, that of conflict. [http://en.wikipedia.org/wiki/Categorical\\_imperative](http://en.wikipedia.org/wiki/Categorical_imperative) - cite\_note-Ellington-0#cite\_note-Ellington-0

Summarizing, it can be said that duty is to perform an act that follows a maxim that has been evaluated by the individual using the categorical imperative with reference to a Weltanschauung. Duty manifests the individual as a free, autonomous and intelligible being (i.e., carrier of practical Reason) with self-respect.

### **Conclusion**

Humans have at least three different motives for their actions, selfishness, belongingness and duty. While teaching and research in business programs deals with the two first, the third alternative, duty, is mainly ignored. I have showed in this paper that there is a conceptual space for the third motive, duty. Through duty we can understand human action when it is driven by motives of doing the right thing instead of satisfying the needs of the ego or the group. Methodological it can be hard to identify duty since the dominance of selfishness and belongingness makes humans inclined to motivate their actions through the hegemonic and therefore legitimate motives of selfishness or belongingness. But science has the responsibility to find the explanation to action, not only to find the legitimation of action.

Academics, through their research, but even more, through their teaching, influence individuals, their actions and ultimately, society. Society expects that we realize what we communicate. We have therefore to realize what

we communicate. To understand the width of human behaviour and action is the task of social science, including business administration and economics. Therefore, we include duty as a human motive of action, together with selfishness and belongingness.

### References

1. Baumeister, R. F., Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), pp. 497–529.
2. Beugré, C. D. (2010). Resistance to socialization into organizational corruption: A model of deontic justice. *Journal of Business and Psychology*, 25, pp. 533–541.
3. Blair, M. M., Stout, L. A. (2001). Director accountability and the mediating role of the corporate board, *Washington University Law Quarterly*, 79, pp. 403–447.
4. Boehm, C. (1997). Impact of the human egalitarian syndrome on Darwinian selection mechanics, *The American Naturalist*, vol. 150, S1, Multilevel Selection: A Symposium Organized by David Sloan Wilson (July), pp. 100–121.
5. Brandon, D. M., Kerler III, W. A., Killough, L. N. and Mueller, J. M. (2007). The joint influence of client attributes and cognitive moral development on students' ethical judgments. *Journal of Accounting Education*, 25, 59–73.
6. Camerer, C., Thaler, R. H. (1995). Anomalies: Ultimatums, dictators and manners. *Journal of Economic Perspectives*, 9(2), pp. 209–219.
7. Campbell, R. L., Christopher, J. C. (1996). Moral development theory: A critique of its Kantian presuppositions. *Development Review*, 16, pp. 1–47.
8. Cremer, D. D., Leonardelli, G. (2003). Cooperation in social dilemmas and the need to belong: The moderating effect of group size. *Group Dynamics*, 7(2), pp. 168–174.
9. Cropanzano, R., Goldman, B. and Folger, R. (2005). Self-interest: Defining and understanding a human motive. *Journal of Organizational Behavior*, 26, pp. 985–991.
10. Cullen, J. B., Parboteeah, K. P. and Victor, B. (2003). The effects of ethical climates on organizational commitment: A two-study analysis. *Journal of Business Ethics*, 46, pp. 127–141.
11. Davis, J. H., Schoorman, F. D. and Donaldson, L. (1997). Toward a stewardship theory of management. *Academy of Management Review*, 22, pp. 20–47.

12. DiMaggio, P. J., Powell, W.W. (1991). Introduction. In: Powell, W.W., DiMaggio P.J., eds. *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 1–40.
13. Etzioni, A. (1988). *The moral dimension: Towards a new economics*. New York: Free Press.
14. Fehr, E., Fischbacher, U. (2002). Why social preferences matter – the impact of non-selfish motives on competition, cooperation and incentives. *The Economic Journal*, 112(march), pp. 1–33.
15. Gere, J., MacDonald, G. (2010). An update of the empirical case for the need to belong. *The Journal of Individual Psychology*, 66(1), pp. 93–115.
16. Graham, J., Haidt, J. (2010). Beyond beliefs: Religions bind individuals into moral communities. *Personality and Social Psychology Review*, 14(1), pp. 140–150.
17. Granovetter, M. (1985). Economic action and social structure: The problem of embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91, pp. 481–510.
18. Haidt, J., Koller, S. H. and Dias, M. G. (1993). Affect, culture, and morality, or is it wrong to eat your dog? *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), pp. 613–628.
19. Jensen, M. and Meckling, W. (1976). Theory of the firm: Managerial behaviour, agency costs, and ownership structure. *The Journal of Financial Economics*, 3, pp. 305–360.
20. Kant, I. (2004). *Kritik av det praktiska förnuftet*. Stockholm: Thales.
21. Kriesi, H., Jegen, M. (2000). Decision-making in the Swiss energy policy elite. *Journal of Public Policy*, 20(1), pp. 21–53.
22. Madsen, M. C. and Shapira, A. (1977). Cooperation and challenge in four cultures. *The Journal of Social Psychology*, 102, pp. 189–195.
23. Perrow, C. (1986). *Complex organizations: a critical essay*. 3. ed. New York: McGraw-Hill
24. Rawls, J. (1989). *A Theory of Justice*, Oxford: Oxford University Press.
25. Satow, R. L. (1975). Value-rational authority and professional organizations: Weber's missing type. *Administrative Science Quarterly*, 20(4), pp. 526–531.
26. Scofield, S. B.; Phillips Jr., T. J. and Bailey, C. D. (2004). An empirical reanalysis of the selection-socialization hypothesis. In: *Accounting, Organization and Society*, 29, pp. 543–563.
27. Sen, A. K. (1977). Rational fools: A critique of the behavioral foundations of economic theory. *Philosophy and Public Affairs*, 6(4), pp. 317–344.

28. Shapira, A. (1976). Developmental differences in competitive behavior of Kibbutz and city children. *The Journal of Social Psychology*, 98, pp. 19–26.
29. Shapira, A., Madsen, M. C. (1969). Cooperative and competitive behavior of Kibbutz and urban children in Israel. *Child Development*, 40(2), pp. 609–617.
30. Swanson, D. L. (1995). Addressing a theoretical problem by reorienting the corporate social performance model. *Academy of Management Review*, 20(1), pp. 43–65.
31. Swedberg, R. (2007). Max Weber's interpretive economic sociology. *American Behavioral Scientist*, vol 50(8), pp. 1035–1055.
32. Turillo, C. J., Folger, R., Lavelle, J. J., Umphress, E. E. and Gee, J. O. (2002). Is virtue its own reward? Self-sacrificial decisions for the sake of fairness, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89, pp. 839–865.
33. Victor, B., Cullen, J. B. (1988). The organizational bases of ethical work climates. *Administrative Science Quarterly*, 33(1), pp. 101–125.
34. White, M. D. (2004). Can homo economicus follow Kant's categorical imperative? *Journal of Socio-Economics*, 33, pp. 89–106.

*О. І. Решетняк*

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ФІНАНСУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЯК БАЗИ СТВОРЕННЯ НАУКОВО-ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ КРАЇНИ**

Мета статті полягає в дослідженні стану та тенденцій розвитку сфери вищої освіти в Україні та визначення її впливу на створення науково-інноваційного потенціалу країни. Методи дослідження: статистичний та графічний аналіз, моделювання, кореляційний аналіз. В статті проведено дослідження тенденцій та стану розвитку сфери вищої освіти в Україні, визначено основні проблеми розвитку. Встановлено, що кількість навчальних закладів та студентів скорочується, витрати на вищу освіту є недостатніми для забезпечення якісної підготовки кваліфікованих кадрів задля забезпечення наукового та інноваційного розвитку країни. Побудовано модель прогнозу частки витрат на сферу вищої освіти в ВВП. Здійснено прогноз на 2020 р., який показав можливе зростання частки витрат на сферу вищої освіти в ВВП країни. Встановлено залежність від витрат на підготовку одного студента та темами зросту ВВП країни. Розрахунки показали, що темпи зростання ВВП України мають високу кореляційну залежність (0,67–0,78) від витрат на підготовку одного студента з лагом часу запізнення, якій дорівнює 5–7 років. Лаг обумовлюється терміном навчання в закладах вищої освіти (ЗВО) та отриманням практичного досвіду 1–3 років. Обґрунтовано, що якщо збільшувати витрати на підготовку висококваліфікованих кадрів можливо забезпечити розвиток науково-інноваційного потенціалу, який сприяє економічному зростанню країни.

**Ключові слова:** проблеми фінансування, заклади вищої освіти, науково-інноваційний потенціал

***Решетняк Е. И.* Исследование проблем финансирования высшего образования в Украине как базы создания научно-инновационного потенциала страны.**

Цель статьи заключается в исследовании состояния и тенденций развития сферы высшего образования в Украине и определения его влияния на создание научно-инновационного потенциала страны. Методы исследования: статистический и графический анализ, моделирование, корреляционный анализ. В статье проведено исследование тенденций и состояния развития

сферы высшего образования в Украине, определены основные проблемы развития. Установлено, что количество учебных заведений и студентов сокращается, расходы на высшее образование недостаточны для обеспечения качественной подготовки квалифицированных кадров для обеспечения научного и инновационного развития страны. Построена модель прогноза доли расходов на сферу высшего образования в ВВП. Осуществлен прогноз на 2020, который показал возможность роста доли расходов на сферу высшего образования в ВВП. Установлена зависимость между затратами на подготовку одного студента и темпами роста ВВП страны. Расчеты показали, что темпы роста ВВП Украины имеют высокую корреляционную зависимость (0,67–0,78) от затрат на подготовку одного студента с лагом времени опоздания, которой равен 5–7 лет. Лаг объясняется сроком обучения в учреждениях высшего образования (УВО) и получением практического опыта 1–3 лет. Обосновано, что если увеличивать расходы на подготовку высококвалифицированных кадров возможно повышение научно-инновационного потенциала, обеспечивающего экономический рост страны.

**Ключевые слова:** проблемы финансирования, учреждения высшего образования, научно-инновационный потенциал

***Reshetnyak Olena. The Study of Problems of Higher Education Financing in Ukraine as the Basis for Creating a Scientific and Innovative Capacity of the Country.***

The purpose of the article is to study the status and development trends of the sphere of higher education in Ukraine and determine its influence on the creation of the country's scientific and innovative potential. The methods of research are statistical and graphical analysis, modelling, correlation analysis. The article studies the trends and development status of higher education in Ukraine, identifies the main development problems. It has been established that the number of educational institutions and students is declining, the costs of higher education are insufficient to ensure the quality training of the qualified personnel to ensure the scientific and innovative development of the country. A forecast model for the share of spending on higher education in GDP has been built. The author has made a forecast for 2020, which showed the possibility of increasing the share of expenditures on higher education in GDP. The interdependence between the cost of one student training and the country's GDP growth rate has been established. Calculations showed that the GDP growth rate in Ukraine has a high correlation (0.67-0.78) from the cost of training one student with a time lag of 5-7 years. The lag is explained by the duration of training in

institutions of higher education and obtaining practical experience in 1-3 years. It is proved that if there is the increase of the cost of training highly qualified personnel, it is possible to increase the scientific and innovative potential that ensures the country's economic growth.

**Key words:** financing problems, institutions of higher education, scientific and innovative potential.

**Постановка проблеми.** З метою створення конкурентоспроможної економіки Україні потрібно розвивати власний науково-інноваційний потенціал, який залежить від якості підготовки висококваліфікованих кадрів. Багато років Україна вважалася державою з вагомим науковим потенціалом, який характеризувався відомими у світі науковими школами, а також розвинутою системою вищої освіти та підготовки наукових кадрів. Однак стан розвитку інноваційної сфери економіки, скорочення частки наукомісткої продукції в ВВП країни, зменшення кількості наукомістких виробництв та інші чинники свідчать о необхідності підвищення якості підготовки наукових кадрів. Саме від цього залежить інноваційний розвиток національної економіки, а також дієвість використання ендогенних факторів економічного зростання. Тільки формування сприятливих передумов, щодо забезпечення підготовки фахівців вищої кваліфікації економіка країни зможе поступово стати конкурентоспроможною. Тому дослідження проблем підготовки висококваліфікованих кадрів в системі вищої освіти в сучасних умовах є дуже актуальною [1].

Базою для створення конкурентоспроможного потенціалу є стан та розвиток вищої освіти в країні, тому в сучасних умовах саме вища освіта розглядається, як один із найважливіших факторів, що забезпечують економічний розвиток України. Дослідження стану вищої освіти в Україні, як бази для створення умов формування науково-інноваційного потенціалу та підготовки кадрів вищої кваліфікації обумовлює необхідність аналізу динаміки основних показників, які характеризують її розвиток.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розвиток вищої освіти в Україні є пріоритетним напрямом розвитку країни в цілому, саме тому актуальність цього питання постійно зростає. Серед авторів,

які розглядали аспекти, пов'язані з проблемами вищої освіти, можна відзначити Д. Белла [2], Б. Мільнера [3], І. Мохнатюка [4], О. Тоффлера [5], однак донині питання ефективного розвитку сфери вищої освіти, її фінансування задля забезпечення науково-інноваційного розвитку залишаються не вирішеними.

**Мета статті** полягає в дослідженні стану та тенденцій розвитку сфери вищої освіти в Україні та визначення її впливу на створення науково-інноваційного потенціалу країни.

**Основні результати дослідження.** В 2018/2019 навчальному році в Україні налічувалося 282 закладів вищої освіти (ЗВО) III–IV рівнів акредитації та 370 ЗВО I–II рівнів акредитації. Якщо до 2004/2005 навч. р. кількість ЗВО III–IV рівнів акредитації стрімко зростала, особливо це можна прослідкувати в часи гіперінфляції (1994–2005 рр.), то з 2005 р. ситуація стабілізувалася на рівні 349–350 навчальних закладів, а з 2006/2007 навч. р. кількість ЗВО поступово знижується (рис. 1). Тенденція кількості ЗВО I–II рівнів акредитації є негативною за весь час існування незалежної України, їх зменшення досягає 2 разів в 2018/2019 навч. р. по відношенню до 1990/1991 навч. р. [7–8].

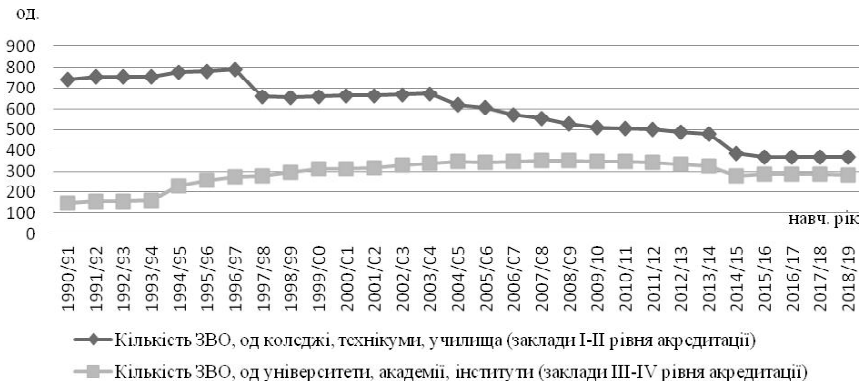


Рис. 1. Динаміка кількості ЗВО III–IV рівнів акредитації та ЗВО I–II рівнів акредитації за 1990–2019 рр, од.

Джерело: побудовано автором на основі [8]



Розглядаючи динаміку кількості студентів за період 1990–2019 рр. необхідно відмітити її нерівномірність в секторі ЗВО III–IV рівнів акредитації (рис. 2). Якщо, кількість студентів ЗВО I–II рівнів акредитації за період аналізу знижувалася більш менш рівномірно (середній темп зростання складав 95%), то для ЗВО III–IV рівнів акредитації спостерігалось збільшення кількості студентів до 2008 р., коли їх кількість дорівнювала 2375,2 тис. осіб, оді як в 2019 р. складала лише 1322,3 тис. осіб, таким кількість осіб, о навчаються в ЗВО скоротилася на 44,3% [7–8].

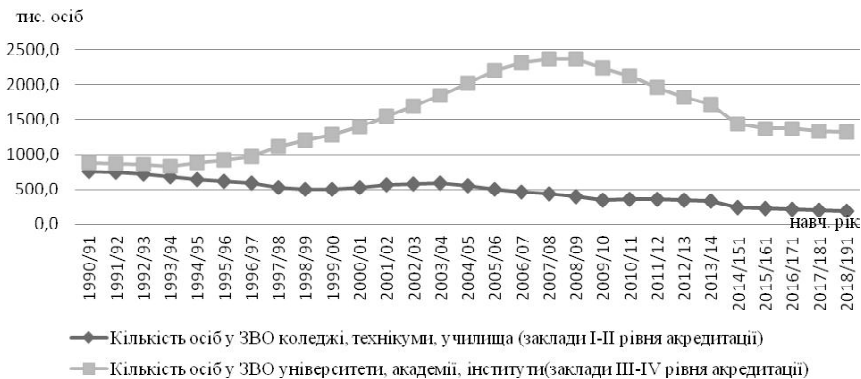


Рис. 2. Динаміка кількості студентів за період 1990–2019 рр. необхідно відмітити її нерівномірність в секторі ЗВО III–IV рівнів акредитації

Джерело: побудовано автором на основі [8]

Зменшення кількості студентів обумовлюється багатьма факторами, це й демографічна ситуація в Україні, яка обумовлює зниження кількості випускників шкіл, а також скорочення відсотка випускників шкіл, які оступають у вітчизняні ЗВО. Так, якщо в 2013/2014 навч. р. 82% випускників шкіл стали студентами вітчизняних ЗВО, в 2014/2015 навч. р. – 86%, 2017/2018 навч. р. – 80%, то в 2018/2019 навч. р. лише 74% [7–8].

Аналіз динаміка кількості студентів закладів вищої освіти за 2010–2019 навчальні роки свідчить про поступове їх скорочення. Аналіз

співвідношення прийнятих студентів в ЗНО до випущених студентів за весь період дослідження свідчить, що кількість вступників в середньому на 28% менша, ніж кількість випускників ЗВО. Це призвело до того, що кількість студентів у розрахунку на 10000 населення за період дослідження скоротилася на 162 осіб, якщо 2010/2011 навч. р. в Україні було 476 студентів на 1000 осіб, то в 2018/2019 навч. р. – лише 314 осіб.

Аналіз фінансування вищої освіти в Україні показав, що фінансування здійснювався з державного бюджету в 2010/2011 навч.р. на 38,6%, в 2015/2016 навч.р. – на 47,2%, в 2018/2019 навч. р. – на 43,1%; з місцевого бюджету в 2010/2011 навч.р. – на 0,7%, в 2015/2016 навч.р. – на 1,1%, в 2018/2019 навч. р. – на 1,0%; коштів юридичних осіб в 2010/2011 навч.р. – на 0,6%, в 2015/2016 навч.р. – на 0,7%, в 2018/2019 навч. р. – на 0,5%, фізичні особи фінансують систему вищої освіти в 2010/2011 навч.р. на рівні 60,3%, в 2015/2016 навч.р. – на 54,0%, в 2018/2019 навч. р. – на 54,1% Треба відзначити, що в останні роки спостерігається тенденція збільшення фінансування за рахунок державного бюджету та зменшення фінансування вищої освіти домогосподарствами [7, с. 11]. Роботодавці, юридичні особи практично не фінансують розвиток вищої освіти в Україні (в середньому відсоток фінансування дорівнює 0,6% та має тенденцію до зниження) [8, с. 76]. Загалом, така структура фінансування вищої освіти відповідає загальноєвропейським тенденціям, але треба враховувати абсолютні і відносні показники обсягів фінансування для того, щоб зробити висновки про доцільність структури фінансування [7].

Таким чином, можливо зробити висновок, що зменшення кількості студентів в ЗВО України призводить до зміни структури фінансування вищої освіти в країні та загальної суми фінансування.

В Україні видатки на фінансуванні вищої освіти є досить високими у порівнянні з іншими країнами [8, с. 4]. Так, в 2010 р. вони становили 1,71% ВВП, в 2013 р. – 2,23%, в 2016 р. – 1,97%, в 2017 р. – 1,31%, а в 2018 р. – 1,22%, що свідчить про тенденцію до зменшення фінансування починаючи з 2013 р., але в той час кількість студентів була на 21% більша у порівнянні з 2018 р. Світовий досвід показує, що у більшості розвинених країнах рівень фінансування вищої освіти з державних джерел становить біля 1% ВВП [6], але це в абсолютному

вимірі суттєво більше ніж обсяг фінансування в Україні. На жаль, порівняно високі витрати держави у відносному значенні на вищу освіту в Україні не дають можливості говорити про їх достатній рівень для забезпечення розвитку вітчизняної вищої освіти. Видатки зведеного державного бюджету на вищу освіту, також зменшуються з 2013 р. в структурі усіх державних видатків (рис. 3). Так, в 2010 р. вони становили 28,93% від видатків зведеного бюджету України, в 2013 р. – 31,32%, в 2016 р. – 27,2%, в 2017 р. – 21,8%, а в 2018 р. – 20,7%, що свідчить про тенденцію до зменшення фінансування починаючи з 2013 р. [7–8].

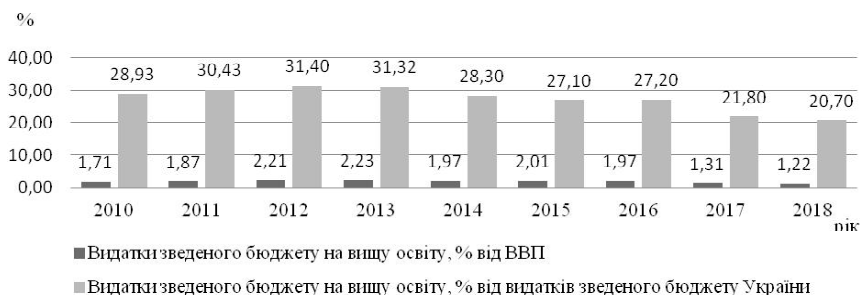


Рис. 3. Динаміка видатків зведеного державного бюджету на вищу освіту за період 2007–2018 рр.

Джерело: побудовано автором на основі [8]

На основі зміни динамічних рядів було зроблено прогнозування відсотка бюджету на вищу освіту. Після побудови трендових прямих вибрано модель, у якій критерій  $R^2$  має максимальне значення (0,815), тобто найкращим чином описує динаміку – це поліном третього ступеня:  $y = 0,0021x^3 - 0,0633x^2 + 0,4084x + 1,4659$ .

Таким чином, спостерігають позитивну тенденцію, яка передбачає збільшення відсотка бюджету на сферу вищої освіти. Прогнозне значення відсотка у 2020 р. дорівнює 2,03 %.

Як показує аналіз, в абсолютному вимірі без урахування інфляційних процесів, загальні витрати на вищу освіту збільшуються. Але, якщо дослідити динаміку витрат на вищу освіту в твердій валюті (долар США), то динаміка видатків зведеного бюджету України на вищу

освіту більш нерівномірна. Так, в 2008 р. у порівнянні з 2007 р. видатків зведеного бюджету України на вищу освіту збільшилися на 38,6%, в 2009 р. у порівнянні з попереднім роком зменшилися на 23,5%, в 2014 р. – зменшилися на 46,5%, в 2015 р. – зменшилися на 40,5%, в 2016 р. – зменшилися на 10,5%, в 2017 р. – збільшилися на 15,7%, в 2018 р. – збільшилися на 11,4%. Таким чином, якщо з 2008 по 2013 р. спостерігається зростання витрат на вищу освіту з бюджетних джерел (загальне зростання на 47,8%), то з 2014 по 2016 р. – суттєвий спад, який змінився незначним зростанням з 2017 р. Такі тенденції призвели к загальному зменшенню суми видатків зведеного бюджету України на вищу освіту в доларах США на 35,6%. Це пов'язано, як зі зменшенням кількості студентів, які навчаються в ЗВО України, так і зі зменшенням суми витрат, що припадають на одного студента. Якщо в 2013 р. на одного студента приходилося 1782,89 дол США, то в 2016 р. – 790,86 дол. США (зменшення на 55,6%), а в 2018 р. – 1074,56 дол США (менше у порівнянні з 2013 р. на 39,7%) [7–8]. Динаміка зміни загальних витрат на одного студента за період 2008 – 2018 р наведена на рис. 4.

долл. США



Рис. 4. Динаміка зміни загальних витрат на одного студента за період 2008–2018 р.

Джерело: побудовано автором на основі [8]

У відповідності з гіпотезою щодо впливу витрат на забезпечення підготовки висококваліфікованих кадрів на забезпечення економічного

зростання було проведено кореляційний аналіз витрат на підготовку одного студента та темпів зростання ВВП України. Розрахунки показали, що темпи зростання ВВП України мають високу кореляційну залежність (0,67–0,78) від витрат на підготовку одного студента з лагом часу запізнення, якій дорівнює 5–7 років – у відповідності до терміну навчання в ЗВО та отримання практичного досвіду 1–3 років. Таким чином, гіпотеза впливу витрат на підготовку кваліфікованих фахівців на темпи зростання економіки, підтверджується. Якщо збільшувати витрати на підготовку висококваліфікованих кадрів може бути впливати на розвиток науково-інноваційного потенціалу та забезпечувати економічне зростання країни.

**Висновки.** Одна з головних проблем української освіти – це витрати на одного студента внаслідок оснащення вишів більш сучасним обладнанням та навчальними матеріалами. У зв'язку із цим збільшується вартість освіти і зменшується її доступність. Отже, науково-технічний прогрес робить освіту менш доступною, але науково-інноваційне зростання та підвищення конкурентоспроможності та економічне зростання залежать від фінансування підготовки кадрів вищої кваліфікації. У цьому випадку одним з варіантів економічної політики може бути зростання обсягів фінансування студентів або вишів недержавними засобами, що дозволило б своєчасно оновлювати технічний потенціал ЗВО і сприяло б збільшенню кількості та якості наукових досліджень, а також формувало б кваліфіковані кадри задля забезпечення економічного зростання.

### Список літератури

1. Хаустова, В. Е., Решетняк, О. І. (2019), Основні тенденції та проблеми розвитку науки в Україні. *Проблеми економіки* [online] 2, с. 62–72. Available at: <https://doi.org/10.32983/2222-0712-2019-2-62-72>.
2. Белл, Д. (1999). *Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования*. Москва: Академія, 956 с.
3. Мільнер, Б. (1999). Управління знаннями – визов XXI века. *Voprosy ekonomiki*, 9., сс. 108–118.
4. Мохнатюк, І. А. (2008). *Особистості сучасного освіти: соціокультурно-ціннісні вимірювання*. [online] Available at: <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=3368&chapter=1>.

5. Тоффлер, О. (1986). *Будуще труда. Новая технократическая волна на Западе*. Москва: Прогрес, сс. 250–275.
6. Решетняк, О. І., Зайка, Ю.Ю. (2015). Організація економічно забезпеченого державного управління, сфера освіти для сприяння формуванню кластерних структур. В: *Стабілізація економіки України: новітні моделі та механізми досягнення*. Дніпропетровськ: НГК, с. 152–162.
7. Основні показники діяльності вищих навчальних закладах України на початок 2016/17 навчального року. (2017). *Statistichniy byuleten* ‘, Кінв, 208 с.
8. Ukrstat.gov.ua. *Державна служба статистики України*. [online] Available at: <http://www.ukrstat.gov.ua>.

### Referents

1. Khaustova, V. E., Reshetnyak, O. I. (2019). Osnovni tendentsii ta problemi rozvitku nauki v Ukraini [Main trends and problems of science development in Ukraine] *Problemi ekonomiki*. [online], 2. p. 62–72. Available at: <https://doi.org/10.32983/2222-0712-2019-2-62-72>
2. Bell, D. (1999). *Gryadushcheye postindustrial'noye obshchestvo: Opyt sotsial'nogo prognozirovaniya*. [The Emerging Post-Industrial Society: A Social Forecasting Tool]. Moskva: Academia, 956 p.
3. Mil'ner, B. (1999). Upravleniye znaniyami – vyzov XXI veka. *Voprosy ekonomiki*, 9, pp. 108–118.
4. Mokhnatyuk, I. A. (2008). Osobennosti sovremennogo obrazovaniya: sotsiokul'turno-tsennostnoye izmereniye. [Personality of modern education: socio-cultural and value dimension]. [online]. Available at: <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=3368&chapter=1>.
5. Toffler, O. (1986). *Budushcheye truda* [The Future of Labor], *Novaya tekhnokraticeskaya volna na Zapade*. Moskva: Progress, pp. 250–275.
6. Reshetnyak, O. I., Zayka, YU. A. (2015). Organizatsiyno-ekonomichne zabezpechennya derzhavnogo upravlinnya sferoyu osviti za dopomogoyu formuvannya klasternikh struktur [Organization of Economically Secured Public Administration, Education to Support the Formation of Cluster Structures], *Stabilizatsiya ekonomiki Ukraini: novitni modeli ta mekhanizmi dosyagnennya: monografiya*. Dnipropetrovs'k: NGK, pp. 152–162.
7. Osnovni pokazniki dnyal'nosti vishchikh navchal'nikh zakladiv Ukraini na pochatok 2016/17 navchal'nogo roku. [Main indicators of activity of higher educational establishments of Ukraine at the beginning of the 2016/17 academic year] (2017). *Statistichniy byuleten* ‘, Kyiv, 208 p.
8. Ukrstat.gov.ua. *Derzhavna sluzhba statistiki Ukraini*. [State Statistics Service of Ukraine]. [online]. Available at: <http://www.ukrstat.gov.ua>.

*Н. П. Гога*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ**

В статье анализируются различные факторы, оказывающие влияние на процесс саморегуляции и, как следствие, повышения социально-психологической адаптации. Выделены психологические подходы к развитию личности с учетом влияния комплекса биологических или социальных факторов (становления сознания, идентичности, социального и эмоционального интеллекта, моральных суждений). Рассмотрена взаимосвязь поведенческой теории с идеями А. Маслоу об особенностях мотивационного выбора во взаимодействия «человек – окружающая среда» с учетом факторов самореализации.

Описаны характеристики «психологического портрета» подросткового возраста с учетом характерных противоречий, а также выделены типы развития в соответствии с особенностями становления саморегуляции.

Представлены результаты психологического исследования выраженности факторов развития социально-психологической адаптации у школьников, студентов младших и старших курсов. Проанализировано сравнительное развитие у испытуемых факторов самопринятия, принятия других, эмоциональной комфортности, интернальности, стремления к доминированию, адаптивности. Сделан вывод о прямом влиянии стабилизации гормонально-эмоционального состояния, а также влияния включенности в социальную среду на уровень социально-психологической адаптации и саморегуляции личности.

**Ключевые слова:** школьники, студенты, саморегуляция, подростковый возраст, социально-психологическая адаптация.

### ***Гога Н. П. Психологічні фактори саморегуляції сучасних школярів та студентів.***

У статті аналізуються різні фактори, що впливають на процес саморегуляції і, як наслідок, підвищення соціально-психологічної адаптації. Виділено психологічні підходи до розвитку особистості з урахуванням впливу комплексу біологічних або соціальних факторів (становлення свідомості, ідентичності, соціального й емоційного інтелекту, моральних суджень). Розглянуто взаємозв'язок поведінкової теорії з ідеями А. Маслоу про особливості

мотиваційного вибору у взаємодії «людина – навколишнє середовище» з урахуванням факторів самореалізації.

Описано характеристики «психологічного портрета» підліткового віку з урахуванням характерних протиріч, а також виділені типи розвитку відповідно до особливостей становлення саморегуляції.

Представлені результати психологічного дослідження вираженості факторів розвитку соціально-психологічної адаптації у школярів, студентів молодших й старших курсів. Проаналізований порівняльний розвиток у випробовуваних факторів самоприняття, прийняття інших, емоційної комфортності, інтернальності, прагнення до домінування, адаптивності. Зроблено висновок про прямий вплив стабілізації гормонально-емоційного стану, а також впливу включеності в соціальне середовище на рівень соціально-психологічної адаптації та саморегуляції особистості.

**Ключові слова:** школярі, студенти, саморегуляція, підлітковий вік, соціально-психологічна адаптація.

### ***Hoha Natalia. Psychological Factors of Self-Regulation of Modern Schoolchildren and Students.***

The article analyzes various factors that influence the process of self-regulation and, as a result, increase social psychological adaptation. Psychological approaches to a personal development, taking into account the influence of a complex of biological or social factors (consciousness formation, identity formation, social and emotional intelligence formation, moral judgment formation) have been determined. The connection of the behaviour theory with A. Maslow's ideas about certain peculiarities of a motivation choice within the interaction "man-environment" taking into account factors of self-realization has been considered.

Characteristic features of a "psychological portrait" of adolescence taking into account characteristic contradictions as well as types of development in accordance with peculiarities of the self-regulation formation have been determined.

The results of the psychological study on the evidence of factors of development of schoolchildren, junior and senior students' socio-psychological adaptation have been provided. Comparative development of those tested as to the factors of self-acceptance, acceptance of others, emotional comfort, internality, a desire to dominate, adaptability has been analyzed. The direct influence on stabilizing a hormonal-emotional state, as well as influence of inclusion in the social environment on the level of socio-psychological adaptation and personal self-regulation have been concluded.



**Key words:** schoolchildren, students, self-regulation, adolescence, socio-psychological adaptation.

В широком смысле психическая саморегуляция рассматривается как один из уровней регуляции активности живых систем, для которого характерно использование психических средств отражения и моделирования реальности.

Согласно В. И. Моросановой, под саморегуляцией понимаются «интегративные психические явления, процессы и состояния», обеспечивающие «самоорганизацию различных видов психической активности» человека, «целостность индивидуальности и становление бытия человека» [5]

Изучение процесса саморегуляции тесно связано с целостным развитием и становлением личности в процессе становления личности.

Классическим является рассмотрение закономерностей и динамики развития и формирования личности в русле *биологизаторской (биогенетической) концепции*. Данное направление идет от работ Г. Спенсера, С. Холла, Д. Болдуина, К. Бюлера и т.д.

Авторы опираются на идею повторения в психическом развитии одного индивида (онтогенезе) этапов развития человечества (филогенеза). Каждый из авторов в большей или меньшей степени отрицали влияние факторов внешней среды на формирование психических процессов, поведения и адаптации, считая, что развития человека полностью зависит от «врожденной программы» [7].

Противоположная точка зрения указывает на определяющее влияние фактором социальной среды. К представителям этой концепции можно отнести Э. Дюркгейма, Г. Тарда, Ш. Блонделя, П. Жане и других ученых. Данное направление, в свою очередь, недооценивали роль наследственности.

Компромиссным направлением стало третье направление – группа теорий «двух факторов», в основу которого положен принцип конвергенции У. Штерна. Именно к этому направлению относятся представители различных психологических направлений (психолоаналитического, когнитивного, бихевиористического, гуманистического, экзистенциального и т.д.). Общим для такого объединения является

вопрос о соотношении влияния биологического и средового факторов [7].

Например, З. Фрейд, рассматривал поведение как проявление биологических влечений, инстинктов и подсознательных мотивов человека, на которые влияют условия его воспитания в семье в детском возрасте, и считал, что мы не осознаем многих причин нашего поведения, поскольку они скрыты от нас, и что происходящее с нами есть результат деятельности подсознания («бессознательного»), «содержимое» которого накапливается в течение всей жизни. Э. Эриксон, в свою очередь, принимая важность, биологической составляющей, указывал на влияние в развитие человека социальных, исторических и культурных факторов в структуре становления идентичности. Л. Колберг рассматривал становление моральной составляющей личности. Исследования Ф. Ценней указывали на взаимосвязь развития этапов мышления в онтогенезе и моральных суждений [6].

А. Валлон выделяет 7 стадий развития ребенка, переход из одной в другую связан с накоплением качественных и количественных изменений [6].

Г. Дюпон и Р. Селман изучали развитие социального интеллекта через формирование у детей дружеских и социальных взаимосвязей, а, следовательно, и развития саморегуляции и социально-психологической адаптации [3].

Наиболее подробно взаимосвязь процессов становления личности и формирования процессов саморегуляции проанализирована в русле бихевиористического направления (влияние позитивного и негативного подкрепления, моделирование поведения, подражание и т.д.). Основным является мысль о том, что формирование личности проходит всю жизнь без выделения каких-то обязательных этапов за исключением возрастных особенностей. Принимает эту идею и А. Маслоу как представитель гуманистического направления, однако который в основу развития помещает особенности мотивационного выбора во взаимодействия «человек-окружающая среда» с учетом факторов самореализации.

Подростковый возраст является важным этапом формирования

саморегуляції і соціально-психологічної адаптації, так на протязі всього етапу людина повністю змінює своє соціальне оточення, закінчуючи шкільну освіту і або продовжуючи навчальну діяльність у вузі, або починаючи трудову діяльність. До сих пор існує дискусія по приводу вікової періодизації: 12–15 років, 11–17, 10–18. Найбільш розширеними межами вважаються 11–19, що відповідає середнім класам школи і 2–3 курсу вищого навчального закладу. Багато авторів (С. А. Амбалова, А. С. Бажин, Г. І. Гапонова, Е. Н. Клименкова і т.д.) окремо виділяють дослідженню юнацького віку. Тем не менше, питання про виділення меж підліткового і юнацького віку по-прежнему залишається дискусійним [1].

П. Блос виділив чотири психологічні критерії, що дозволяють провести межу між типовими структурами підліткового і дорослого свідомості [2]:

- 1) вторинний процес індивідуалізації;
- 2) тимчасова тривалість свідомості (розуміння реальності часу, необхідність правильного розуміння свого минулого і складання планів на майбутнє);
- 3) формування статевих належностей;
- 4) «Я-концепція».

С. Холл називав цей період «періодом «бури і натиска»», він описав його зміст як кризу свідомості, подолавши яку людина отримує почуття індивідуальності, розвинуту «Я-концепцію», саморегуляції, високий рівень соціально-психологічної адаптації. Він описав амбівалентність і парадоксальність характеру підлітка, виділив ряд основних протиріччів, притаманних цьому віку [3]:

- надмірна активність може привести до виснаження;
- безглузда радість змінюється сумом;
- впевненість в собі переходить в застиглість і сором;
- егоїзм чередується з альтруїзмом;
- високі моральні прагнення змінюються низкими побудженнями;
- пристрасть до спілкування змінюється закритістю;

- тонкая чувствительность переходит в апатию;
- живая любознательность – в умственное равнодушие;
- страсть к чтению – в пренебрежение к нему;
- стремление к реформаторству – в любовь к рутине;
- увлечение наблюдениями – в бесконечные рассуждения.

Таким образом, Э. Шпрангер описал 3 типа развития в подростковом возрасте [4].

• *Первый тип* характеризуется резким, бурным, кризисным течением, когда подростки переживают второе рождение, в итоге которого возникает новое «Я». Процессы становления саморегуляции проходят неравномерно.

• *Второй тип* развития – плавный, медленный, постепенный рост, когда подросток приобщается к взрослой жизни без глубоких и серьезных сдвигов в собственной личности, процессы саморегуляции проходят стабильно.

• *Третий тип* представляет собой такой процесс развития, когда подросток сам активно и сознательно формирует и воспитывает себя, преодолевая усилием воли внутренние тревоги и кризисы. Он характерен для людей с высоким уровнем саморегуляции и самодисциплины. Одним из факторов является включенности подростка в социальную среду.

Саморегуляция является основой для становления социально-психологической адаптации, подразумевающего взаимодействия с окружающей средой в сфере самопрезентации, межличностного взаимодействия, степени личностной ответственности, эмоционального интеллекта и лидерских качеств и т.д.

Для выявления уровня адаптированности личности была использована методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда [8].

Методика включает в себя шесть интегрированных шкал, обеспечивающих анализ различных факторов, оказывающих влияние на процесс адаптации: 1. самопринятие; 2. принятие других; 3. эмоциональная комфортность; 4. интернальность; 5. стремление к доминированию.

В исследование приняли участие 60 человек: 20 школьников 9 и 10 класса (15–16 лет), 25 студентов (1–2 курса, 17–18 лет), 15 студентов – контрольная группа студентов 4–5 курса (21–22 года).

Результаты исследования представлены на рис. 1.

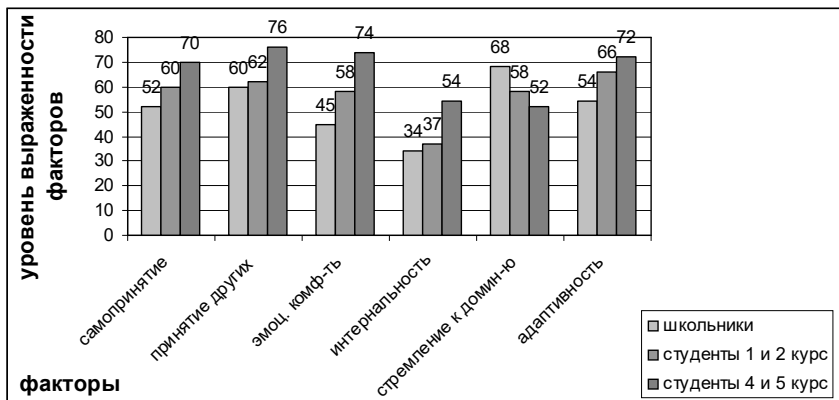


Рис. 1. Сравнительный анализ выраженности факторов социально-психологической адаптации у школьников и студентов

Анализ исследования показал, прямую зависимость выраженности большинства факторов социально-психологической адаптации от возраста испытуемых, однако следует отметить, что по шкалам «принятие других» (60% и 62%) и «интернальность» (34% и 37%) незначительную разницу в показателях между школьниками и студентами 1–2 курсов. Объяснением это быть психологические особенности подросткового возраста, связанные с важностью включенности в референтные группы. Невысокий уровень интернальности, а, следовательно, ориентация на внешний локус контроля, приписывания причин происходящего внешним причинам также связан с процессом формирования я концепции, ответственности, поиска своего места в социуме, тогда как на студентов 4–5-х курсов влияние оказывает социальная, а у многих, уже и профессиональная среда.

Можно ответить изменение выраженности факторов по шкалам «самопринятие» (52%, 60%, 70%) и «адаптивность» (54%, 66%, 72%) у всех трех групп испытуемых. Рост самопринятия связан, в том

числе, и со стабилизацией эмоционально-гормонального баланса, развитие дополнительных адаптивных стратегий и апперцепции (накопление личного опыта).

Интересным является снижение уровня развития «стремления к доминированию» от школьников к студентам 4-го и 5-го курсов (68%, 58%, 52%), что также взаимосвязано с формированием «Я-концепция», приобретением собственного статуса, стабилизацией уровня самооценки. Студенты 4-х и 5-х курсов показали высокий уровень выраженности «эмоциональной комфортности» (74%).

Таким образом, можно сделать вывод, что студенты независимо от курса демонстрируют более высокий уровень проявления факторов социально-психологической адаптации, кроме того, выраженность по всех шкалам кроме «стремления к доминированию» у студентов 4-го и 5-го курса, что напрямую связано с включением в учебную и профессиональную деятельность, что является наиболее явным показателем развитой саморегуляции личности.

Результаты проведенной работы могут использоваться для разработки программы тренингов для студентов, направленных на повышение уровня интернальности, эмоционального интеллекта, проработку индивидуальных стратегий адаптации; а также могут быть использованы при составление программы психологических тренингов для школьных классов, студенческих групп, отдельно участников школьного и студенческого самоуправления.

### Список литературы

1. Амбалова, С. А. (2017). Особенности механизмов психоэмоционального состояния в юношеском возрасте. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, т. 6, 4 (21), с. 270–273
2. Блос, П. (2010). *Психоанализ подросткового возраста*. Москва: Ин-т общегуманитарных исследований, 272 с.
3. Мухина, В. С., Хвостов, А. А. (2008). *Возрастная психология: детство, отрочество, юность*. Москва: Академия, с. 366.
4. Кон, И. (2012). *Психология ранней юности*. Москва: Прогресс, 256 с.
5. Моросанова, В. И. (2010). Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека. *Вест. Моск. ун-та*, 1, с. 36–45.

6. Обухова, Л. Ф. (2009). *Возрастная психология*. Москва: Высш. образование, 374 с.
7. Павелків, Р.В. (2015) *Вікова психологія*. Київ: Кондор, 469 с.
8. Лемак, М. В., Петрищев, В. Ю. (ред.). (2012). *Психологу для роботи. Діагностичні методики*. Ужгород: Вид-во Олександрії Гаркуші, 615 с.
9. Бондарь, Т. И. (2019). Коммуникация «школа – родители» в контексте современных трансформаций образования. *Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»*, т. 25, с.171–181.

### References

1. Ambalova, S. (2017). Osobennosti mekhanizmov psikhoemotsional'nogo sostoyaniya v yunosheskom vozraste [Features of the mechanisms of psychoemotional state in adolescence]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, vol. 6, 4(21), pp. 270–273/
2. Blos, P. (2010). *Psikhoanaliz podrostkovogo vozrasta* [Adolescent Psychoanalysis]. Moskva: Institute for Humanitarian Research, 272 p.
3. Myhina, A., Hvostov, A. (eds). (2008). *Age psychology: childhood, adolescence, youth*/ Moskva: Academia, 366 p.
4. Kon, I. (2012). *Psikhologiya ranney yunosti* [The Psychology of Early Youth]. Moskva: Progress, 256 p.
5. Morosanova, V. (2010). Individual'nyye osobennosti osoznannoy samoregulyatsii proizvol'noy aktivnosti cheloveka [Individual features of conscious self-regulation of arbitrary human activity]. *Vestnik Moskovskogo universiteta*, 1, pp. 36–45.
6. Obyhova, L. (2009). *Vozrastnaya psikhologiya* [Age-related psychology]. Moskva: Higher education, 374 p.
7. Pavelkiv, R.V. (2015). *Vikova psikhologiya* [Age-related psychology]. Kyiv: Kondor, 469 p.
8. Lemak, M., Petrysche, V. (eds.). (2015). *Psychologist for work. Diagnostic methods*. Uzgorod : Alexandra Garkush Publishing House, 615 p.
9. Bondar, T. Y. (2019). Kommunykatyuya «shkola – rodytely» v kontekste sovremennykh transformatsyy obrazovanyya [The School-parent communication in the context of the modern educational transformations]. *Vcheni zapysky Kharkivs'koho humanitarnoho universytetu «Narodna ukrayins'ka akademiya»*, v. 25, pp.171–181.





**Сучасне суспільство  
в контексті гуманітарного  
знання й проблеми  
економічного розвитку**





*О. А. Іванова*

## **ЕФЕКТИВНА ОРГАНІЗАЦІЯ ВИРОБНИЦТВА ЯК ЗАСІБ УПРАВЛІННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЮ ІННОВАЦІЙНОГО ПІДПРИЄМСТВА**

Розглянуто особливості сучасних інноваційних підприємств, а також організація виробництва наукомістких підприємств, яка повинна відповідати виробничо-технічним умовам виготовлення наукомісткої продукції. Проаналізовано підходи до поняття «інноваційне підприємство». Залежно від значення, місця та ролі інновацій, а також їх прояву виділені характеристики інноваційного підприємства. На підставі сучасних літературних джерел виділено підходи до поняття «інновації».

Зроблено висновок про необхідність використання специфічних методів організації виробничих процесів, обліку сучасних принципів організації виробництва. Використання принципів оптимальної організації виробництва буде направлено на підвищення економічної ефективності, результативності виробничих процесів, оптимізації виробничого процесу в просторі і в часі, і як наслідок оптимізації витрат, підвищення результатів інноваційного підприємстві і отже підвищення рівня конкурентоспроможності підприємства. Їх реалізація дозволить удосконалювати організацію наукоємного виробництва, забезпечити виконання завдань і досягнення цілей інноваційного підприємства. Методи організації виробництва інноваційного підприємства повинні враховувати етап створення та освоєння нового виробу. При оцінці доцільності впровадження інновацій на сучасному підприємстві слід брати до уваги критерії ефективності інноваційно-інвестиційної діяльності. Відзначено, що оцінка ефективності реалізації принципів організації виробництва може бути побудована на підставі показників інноваційної діяльності підприємства. На основі проведеного дослідження виділені відмінні риси організації виробничих процесів інноваційного підприємства.

**Ключові слова:** інновації, інноваційне підприємство, організація виробництва, методи, ефективність, конкурентоспроможність, управління.

***Іванова О. А. Эффективная организация производства как способ управления конкурентоспособностью инновационного предприятия.***

Рассмотрены особенности современных инновационных предприятий,

а также организация производства наукоемких предприятий, которая должна соответствовать производственно-техническим условиям изготовления наукоемкой продукции. Проанализированы подходы к понятию «инновационное предприятие». В зависимости от значения, места и роли инноваций, а также их проявлении выделены характеристики инновационного предприятия. На основании современных литературных источников выделены подходы к понятию «инновации».

Сделан вывод о необходимости использования специфических методов организации производственных процессов, учета современных принципов организации производства. Использование принципов оптимальной организации производства будет направлено на повышение экономической эффективности, результативности производственных процессов, оптимизации производственного процесса в пространстве и во времени, и как следствие оптимизации затрат, повышения результатов инновационного предприятия и следовательно повышению уровня конкурентоспособности предприятия. Их реализация позволит совершенствовать организацию наукоемкого производства, обеспечит выполнение задач и достижение целей инновационного предприятия. Методы организации производства инновационного предприятия должны учитывать этап создания и освоения нового изделия. При оценке целесообразности внедрения инноваций на современном предприятии следует принимать во внимание критерии эффективности инновационно-инвестиционной деятельности. Отмечено, что оценка эффективности реализации принципов организации производства может быть построена на основании показателей инновационной деятельности предприятия. На основе проведенного исследования выделены отличительные черты организации производственных процессов инновационного предприятия.

**Ключевые слова:** инновации, инновационное предприятие, организация производства, методы, эффективность, конкурентоспособность, управление.

### ***Ivanova Olga.* Efficient Production Process as a Method of Competitiveness Management at an Innovative Enterprise.**

Characteristics of modern innovative enterprises are identified in the article. The paper also deals with organization of production at science-intensive enterprises which is supposed to comply with technical conditions of science-intensive production. Approaches to the concept of innovative enterprise are analyzed.

Characteristics of an innovative enterprise are identified, according to the functions, role and place of innovations in production process. The concept of

innovation and approaches to it in modern scientific resources are studied in the paper.

The conclusion about the use of specific methods in production management is made. The necessity to take into account up-to-date production management principles is substantiated. It is proved that application of principles of optimal production process management leads to higher production efficiency and optimization of production in space and time, which results in costs optimization and better results of innovative enterprise, which enhances its competitiveness.

Implementation of the principles ensures a higher level of production process management, completion of the production tasks set, and allows to achieve goals of an innovative enterprise.

Methods of production process management at an innovative enterprise are supposed to consider the stages of product development and start-up of the production. Assessment of innovations in the process of production should consider certain efficiency criteria for investment in innovation. The system of efficiency assessment criteria is suggested in the paper, it is based on indicators of innovative enterprise activity. Specific features of production management at an innovative enterprise are explicated.

**Key words:** innovation, innovative enterprise, organization of production, methods, efficiency, competitiveness, management.

В сучасних умовах, інноваційні підприємства відрізняються особливим характером своєї діяльності, основу якої становить використання, освоєння, впровадження і застосування інновацій в економічній діяльності. Ураховуючи складну природу та походження самого поняття «інновації», неоднозначне трактування буде відносно і терміна «інноваційне підприємство». Традиційним підходом до визначення специфіки інноваційного підприємства є вказівка на необхідність ситуації, в якій впровадження інновацій складного характеру є невід'ємною частиною організації і її галузевого сегмента, отже, підприємство є інноваційним, якщо істотна частина його діяльності пов'язана з інноваційними процесами. Таким чином, загальний підхід до визначення сутності інноваційного підприємства пов'язаний зі специфікою діяльності, яку воно здійснює.

Відповідно до даного підходу, інноваційна компанія багато в чому залежить від адаптації до зовнішнього середовища, гнучкого управління здатності до нововведень. Однак даний підхід багато в чому

обмежується визначенням ключового напрямку діяльності інноваційного підприємства в залежності від понять «інновація» та «інноваційна діяльність».

Інновації – це кінцевий результат інноваційної діяльності, у вигляді нового чи удосконаленого продукту або технологічного процесу, який наділено якісними перевагами при використанні та проектуванні, виробництві, збуті, використовується у практичній діяльності та має суспільну перевагу. Таке загальне визначення поняття та сутності інновацій представлено у багатьох літературних джерелах. Подібне значення інновацій представлено також в законодавчих актах, наприклад відповідно до Закону України «Про інноваційну діяльність» від 04.07.2002 р. № 40-IV під інноваціями слід розуміти новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоспроможні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери. Отже інновація може розглядатися як результат, як зміна або як процес, але ще однією точкою зору є визначення інновації як використання результатів науково-технічної діяльності, спрямованих на вдосконалення будь-якого процесу.

З економічної точки зору інновація як корисний результат повинна приносити підприємству прибуток. Оскільки інновація це складна, об'ємна категорія, яка досліджується в різних вимірах, то і прибуток може бути від нових технологій, виробництва та реалізації нової продукції, організаційних, технологічних, економічних, соціальних рішень. Окрім типових видів інновацій, прибуток від яких розраховують до початку прийняття рішення про їх впровадження на підприємстві, в сучасних умовах господарювання приділяється увага пошуку інноваційних шляхів оптимізації витрат щодо підвищення результатів роботи всередині підприємства. Тому метою дослідження є необхідність виділення внутрішніх методів підвищення ефективності організації виробництва сучасного інноваційного підприємства, що дозволить не тільки підвищити його кінцеві фінансово-економічні показники, а також збільшити рівень конкурентоспроможності в цілому.

Створення і розвиток інноваційної економіки вимагає застосування

сучасних підходів до організації виробництва, координації та системної взаємодії всіх учасників інноваційного процесу, починаючи від науково-дослідницької розробки і конструкторського моделювання, приділяючи значну увагу виробничому процесу, і закінчуючи стадією комерціалізації інноваційного продукту.

Організація виробництва інноваційних підприємств повинна відповідати виробничо-технічним умовам виготовлення наукомісткої продукції, тому необхідно використовувати специфічні методи організації виробничих процесів. Однак ці питання ще недостатньо досліджені. У практичній діяльності інноваційних підприємств їм мало приділяється уваги. Саме тому розробка процедури вибору методів організації виробничих процесів такого підприємства становить інтерес як в теоретичному, так і в практичному плані. Відзначимо той факт, що в сучасних умовах виживання підприємств, завоювання ними конкурентних переваг можливо виключно за умови обов'язкової і постійної організаційно-технічної перебудови з метою наближення існуючого виробництва до оптимального проекту, який би відповідав досягнутим рівням знань, техніки, технології, організації та управління виробництвом. Процес зближення наявної моделі організації з її ідеальним проектом необхідний для досягнення стійкої конкурентоспроможності на ринку.

Оптимальний проект організації повинен відповідати сучасним рівням технології, техніки та культури організації і управління інноваційними підприємствами.

Реалізація основних принципів організації виробництва (диференціації, концентрації та інтеграції, спеціалізації, пропорційності, паралельності, прямоочності, безперервності, ритмічності, автоматичності, гнучкості та ін.) призводить до підвищення ефективності роботи підприємства при стійкому впливі навколишнього середовища, збільшуючи ще й внутрішню гнучкість виробництва, тобто здатність з найменшими витратами оперативно адаптуватися до змін виробничої програми, умов на ринку товарів і послуг, норм державного регулювання. В результаті утворюється динамічна організаційна структура підприємства. З метою прийняття рішення щодо вибору ефективного і доцільного методу по реалізації принципів організації

виробництва потрібен аналіз індикаторів, які дозволяють зробити цей вибір обґрунтованим. До них можна віднести показники ефективності проекту, адже будь-який процес реалізації методу організації виробництва, як правило, вимагає інвестицій або оцінки наявних ресурсів підприємства. Така оцінка співпадає з методикою визначення ефективності впровадження інноваційної діяльності.

З огляду на перелік ключових характеристик інноваційної компанії можна судити про необхідність цільової орієнтації інноваційної діяльності, так як впровадження інновацій заради самого процесу не представляється раціональним. Ефективне використання на практиці методів організації виробництва зможе підвищити рівень конкурентоспроможності інноваційного підприємства в сучасних умовах господарювання.

### Список літератури

1. Иванова, О. А. (2011). Організаційно-економічний механізм підвищення конкурентоспроможності регіону. В: К. Ф. Ковальчук, ред. *Соціально-економічний розвиток регіонів: теорія, методика, проблеми, перспективи*. Дніпропетровськ : ІМА-прес, с. 178–187.
2. Левченко, Ю. Г. (2018). *Інноваційний розвиток економіки : модель, система управління, державна політика*. Київ: Кондор, 448 с.
3. Иванова, О. А. (2011). Управление конкурентоспособностью предприятия в современных условиях хозяйствования. *Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.»*. Харків, т. 17 с. 164–172.
4. Петрова, І. Л., Шпильова та Т. І., Сисоліна, Н. П. (2010). *Інноваційна діяльність: стимули та перешкоди*. Київ: Дорадо, 318 с.
5. Законодавство України (2002). *Про інноваційну діяльність* [online]. Україна, Київ. Available at: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2947-14>
6. Федулова, Л. І. (2006). *Інноваційна економіка*. Київ: Либідь, 478 с.

### References

1. Ivanova, O. A. (2011). Organizational and economic mechanism of enhancing regional competitiveness [Organizational and economic mechanism of enhancing regional competitiveness]. In: Kovalchuk K. F., ed., *Sotsialno-ekonomichnyy rozvytok rehioniv: teoriya, metodyka, problemy, perspektivy*. Dnipropetrovsk : IMA-pres, pp. 178–187.



2. Levchenko, YU. H. (2018). *Innovatsiynyy rozvytok ekonomiky : model', systema upravlinnya, derzhavna polityka* [Innovative economic development; model, management system, state policy]. Kyiv : Kondor, 448 p.
3. Ivanova, O. A. (2011). *Upravleniye konkurentosposobnost'yu predpriyatiya v sovremennykh usloviyakh khozyaystvovaniya* [Competitiveness management of an enterprise under present marketing conditions]. *Vchenni zap. Khark. gumanit. un-tu «Nar. ukr. akad.»*, 17, pp. 164–172.
4. Petrova, I. L., Shpylova, T. I. and Sysolina, N. P. (2010). *Innovatsiyna diyalnist: stymuly ta pereshkody* [[Innovative activity: incentives and hurdles]. Kyiv : [Dorado], 318 p.
5. *Zakonodavstvo Ukrainy (2012). Pro innovatsiynu diyalnist* [About innovative activity]. [online]. Ukraine, Kyiv. Available at: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2947-14>.
6. Fedulova, L. I. (2006). *Innovatsiyna ekonomika* [Innovative economy]. Kyiv : Lybid, 478 p.

*Є. В. Свищова*

## ІГРОФІКАЦІЯ В МАТЕМАТИЧНІЙ ОСВІТІ

Стаття присвячена ігрофікації в математичній освіті – використанню елементів гри та ігрових технологій в процесі навчання, що дозволяє розглядати гру і як метод навчання, і як форму виховної роботи, і як засіб організації цілісного освітнього процесу. Гра – генетично обумовлений вид людської діяльності, закладений в генофонді будь-якої популяції людей. Це дає підставу говорити про включення ігрової діяльності в навчально-виховний процес на правах з іншими елементами. Використання ігор різних форматів і жанрів не є новим явищем в освіті, застосуванню ігор у розвитку і навчанні дітей присвячено багато наукових досліджень. Однак вивчення ігрових технологій відбувається, як правило, в рамках шкільної математики і не розповсюджується на дослідження використання ігрових технологій в вищій математиці. В статті демонструється використання ігрових моментів на заняттях з вищої математики на прикладах таких ігор як математичні змагання, математичні пазли, брейн-ринги, ігри-софізми, ігри-п'ятихвилинки та ігри, пов'язані з розв'язанням задач на кмітливість, які автор використовує в навчальному процесі. Показано, що доцільність використання ігрових технологій на різних етапах навчання математики різна. Так, наприклад, при засвоєнні нових знань можливості ігор значно поступаються більш традиційним формам навчання, тому ігрові форми занять краще застосовувати при перевірці результатів навчання, формуванні навичок та вмінь. Робиться висновок, що ігри не можуть бути основним засобом вивчення математики, вони ніколи не витіснять класичне навчання з освіти, проте, можуть виявитися незамінним інструментом педагога, зможуть змінити і урізноманітнити традиційне навчання.

**Ключові слова:** ігрофікація, математична освіта, ігрові технології, математичні змагання, математичні пазли, брейн-ринги, софізми, ігри-п'ятихвилинки.

### ***Свищова Е. В. Игрофикация в математическом образовании.***

Статья посвящена игрофикации в математическом образовании – использованию элементов игры и игровых технологий в процессе обучения, что позволяет рассматривать игру и как метод обучения, и как форму воспитательной работы, и как средство организации целостного

образовательного процесса. Игра – генетически обусловленный вид человеческой деятельности, заложенный в генофонде любой популяции людей. Это дает основание говорить о включении игровой деятельности в учебно-воспитательный процесс на правах с другими элементами. Использование игр разных форматов и жанров не является новым явлением в образовании, применению игр в развитии и обучении детей посвящено множество научных исследований. Однако изучение игровых технологий происходит, как правило, в рамках школьной математики и не распространяется на исследование использования игровых технологий в высшей математике. В статье демонстрируется использование игровых моментов на занятиях по высшей математике на примерах таких игр как математические соревнования, математические пазлы, брейн-ринги, игры-софизмы, игры-пятиминутки и игры, связанные с решением задач на сообразительность, которые автор использует в учебном процессе. Показано, что целесообразность использования игровых технологий на разных этапах обучения математике разная. Так, например, при усвоении новых знаний возможности игр значительно уступают более традиционным формам обучения, поэтому игровые формы занятий лучше применять при проверке результатов обучения, формировании навыков и умений. Делается вывод, что игры не могут быть основным средством изучения математики, они никогда не вытеснят классическое обучение из образования, однако, могут оказаться незаменимым инструментом педагога, смогут изменить и разнообразить традиционное обучение.

**Ключевые слова:** игрофикация, математическое образование, игровые технологии, математические соревнования, математические пазлы, брейн-ринги, софизмы, игры-пятиминутки.

### ***Svishchova Yevheniia. Gamification in Math Education.***

The article deals with gamification in mathematical education, i.e., the use of game elements and game technologies in the learning process, which allows us to consider the game as a teaching method, as a form of educational work, and as a means of organizing a holistic educational process. The game is a genetically determined type of human activity embedded in the gene pool of any population of people. This gives reason to talk about the inclusion of game activities in the educational process on a rights basis with other elements. Using games of various formats and genres is not a new phenomenon in education, many scientific studies deal with the usage of games in the development and training of children. However, the study of gaming technologies occurs, as a rule, within the framework of

school mathematics and does not extend to the study of the usage of gaming technologies in higher mathematics. The article demonstrates the usage of gaming moments in higher mathematics class and gives examples of such games as mathematical competitions, mathematical puzzles, sophism games, five-minute games and games related to solving quick-witted tasks that the author uses in the educational process. It is shown that the appropriateness of using gaming technologies at different stages of learning mathematics is different. So, for example, when mastering new knowledge, the games opportunities are significantly inferior to more traditional forms of training, therefore game forms of training are best used when checking learning outcomes, building skills and abilities. It is concluded that games cannot be the main means of studying mathematics, they will never outcompete classical forms of education; however, they may turn out to be an indispensable tool for a teacher, and they can change and diversify the traditional education.

**Key words:** five-minute games, gamification, game technology, math competitions, math education, math puzzles, sophisms.

Людина грає лише тоді, коли вона  
в повному значенні слова людина, і вона  
буває цілком людиною лише тоді, коли  
грає [1].

*Фрідріх Шіллер*

Почну із статистичних даних: з усіх студентів, що вивчають математику на першому курсі, менше 1% стають математиками. Решта 99% студентів вивчають математику не через те, що вона їм дуже подобається. Здебільшого навпаки, математика як наука їх зовсім не цікавить. Вони вивчають її тому, що математика включена в навчальні програми обраної ними спеціальності, отже, її вивчення є для них неминучою необхідністю [2].

Перехід від шкільної до вузівської математики для більшості першокурсників пов'язаний з великими труднощами: немає ще навичок конспектування, темп вивчення матеріалу і його обсяг набагато більший за шкільний, та і займатися півтори години поспіль математикою для багатьох виявляється дуже виснажливим. Не треба забувати, що першокурсники ще діти, хоча часто вони і вище нас за зростом. Видима акселерація розвитку нового покоління більше пов'язана

з фізичним розвитком, ніж з духовним. Адже здатність і швидкість засвоєння нового матеріалу за останні десятиліття не збільшилася, а, скоріше, навіть зменшилася. Усе це змушує шукати нові ефективні методи навчання і такі методичні прийоми, які підтримували б у студентів інтерес до досліджуваного матеріалу, їх активність протягом усього заняття [3].

Розглянемо один з методичних прийомів, який приносить успіх при вивченні навіть такої серйозної науки, як математика. Мова йде про ігрофікацію або гейміфікацію в освіті (термін набув широкого поширення у другій половині 2010 року) – використання елементів гри і ігрових технологій в процесі навчання, що дозволяє розглядати гру і як метод навчання, і як форму виховної роботи, і як засіб організації цілісного освітнього процесу. Ігрові моменти підвищують інтерес до математики, вносять різноманітність і емоційне забарвлення в навчальну роботу, знімають втому, розвивають увагу, роблять сприйняття більш активним і творчим.

Гра – генетично обумовлений вид людської діяльності, закладений в генофонді будь-якої популяції людей. Це дає підставу говорити про включення ігрової діяльності в навчально-виховний процес на правах з іншими елементами, що підтверджують основоположники педагогічної науки В. А. Сухомлинський, А. С. Макаренко, С. Т. Шацький та інші [4]. Використання ігор різних жанрів і форматів не є новим явищем в освіті, дослідженню застосування ігор у розвитку і навчанні дітей присвячено безліч наукових досліджень, видано велику кількість збірок дитячих ігор і готових ігрових сценаріїв [5; 6]. Однак вивчення ігрових моментів відбувається, як правило, в рамках шкільної математики і не розповсюджується на дослідження використання ігрових технологій в вищій математиці.

Актуальність даної теми обумовлена педагогічною значимістю ігрофікації в математичній освіті, а також необхідністю всебічного вивчення її застосування в вузі.

Метою є демонстрація використання ігрових моментів на заняттях з вищої математики на прикладах таких ігор як математичні змагання, брейн-ринги, ігри-п'ятихвилинки, ігри-софізми, математичні пазли та

ігри, пов'язані з розв'язанням задач на кмітливість, які автор використовує в навчальному процесі.

Доцільність використання ігрових технологій на різних етапах навчання математики різна. Так, наприклад, при засвоєнні нових знань можливості ігор значно поступаються більш традиційним формам навчання, тому ігрові форми занять краще застосовувати при перевірці результатів навчання, формуванні навичок та вмінь.

Ідея змагання за бальною системою закладена в багатьох іграх, які ми дивимося по телевізору з великим задоволенням. За таким же принципом організуються і математичні змагання між студентами [7]. При цьому темою гри стає той розділ математики, вивчення якого завершується напередодні. Якщо дозволяє час, то на це відводиться ціла пара. Так, наприклад, протягом багатьох років серед студентів першого курсу факультету «Бізнес-управління» після закінчення вивчення теми «Елементи лінійної алгебри» проводиться брейн-ринг з вивченого матеріалу. На це змагання відводиться одна пара. З академічної групи формуються невеликі групи студентів, кожна з яких отримує один і той же набір завдань, що складається приблизно з 20 завдань різного рівня складності, які оцінюються в 1, 2 або 3 бали. Завдання дозволяється розв'язувати і індивідуально, і колективно. Кожна група сама обирає стратегію і тактику своєї поведінки, сама розподіляє ролі і погоджує дії. На це відводиться 60 хвилин, після закінчення яких кожна група здає отримані відповіді. Час, що залишився до кінця пари, присвячується перевірці та обговоренню рішень, підрахунку набраних кожною групою балів і визначенню групи-переможниці. Прикладами таких завдань є наступні:

- знайти найбільше значення, яке може приймати визначник третього порядку за умови, що всі його елементи рівні  $\pm 1$ ?
- з'ясувати, чи комутують дані матриці?
- розв'язати дану систему рівнянь за правилом Крамера;
- знайти  $n$  – ну степеня наведеної матриці;
- при якому значенні параметра  $a$  дана система рівнянь є несумісною?
- при якому значенні параметра  $c$  дана система рівнянь є невизначеною?

Математичні змагання дуже добре «уживаються» з серйозним навчанням. Їх потрібно розглядати як вид творчої діяльності в тісному зв'язку з іншими видами навчальної роботи.

У разі, коли немає можливості виділити пару або її частину на змагання, можна обмежитися грою-п'ятихвиличкою. Наприклад, відомо, що частинні похідні вищих порядків не залежать від того, в якій послідовності відбувається диференціювання. Обговоривши з групою всі можливі варіанти і виписавши їх на дошці, викликаються бажаччі по одному на кожен варіант. Ну а тепер: хто швидше одержить правильний результат?

До гри, яка не потребує багато аудиторного часу, можна віднести і наступну. Студентам групи задається підготувати в якості домашнього завдання питання на вивчену напередодні тему. Після цього на парі усі по ланцюжку задають підготовлені питання один одному, оцінюючи при цьому правильність отриманих відповідей. Як правило, проведення такої гри має мету перевірити отримані студентами теоретичні знання. Такі ігри проводяться при вивченні усіх математичних дисциплін на факультетах «Бізнес-управління» та «Соціальний менеджмент». Так, наприклад, після вивчення теми «Транспортна задача» курсу «Оптимізаційні метод та моделі» підготовленими студентами питаннями можуть бути наступні:

- чим відрізняється задача відкритого типу від задачі закритого типу?
- як задачу відкритого типу можна перетворити в задачу закритого типу?
- які існують методи побудови початкових опорних планів?
- які основні етапи методу потенціалів?
- як сформулювати критерій оптимальності?

Позитивним моментом такої гри є те, що студенти одночасно навчаються говорити, бачити, чути, виправляти помилки інших, тим самим закріплюючи і свої знання.

Після вивчення тем «Похідна» і «Інтеграл» студентам пропонується перевірити свої знання формул і правил диференціювання або інтегрування, зігравши в «математичні пазли». Гра проходить наступним чином: всі студенти розбиваються на групи по 2–3 людини, кожній

групі видається набір карток, на кожній з яких написано або математичний знак, або функція, або цифра, або змінна  $x$ . Потрібно з карток скласти формулу диференціального або інтегрального числення, причому всі картки набору повинні бути використані. Наприклад:

– з 11 карток, на яких написано 5, 4, 4, 3,  $x$ ,  $x$ , ( , ) , + , ' , = , повинна бути побудована формула:  $(x^4 + 5)' = 4x^3$ ;

– з 16 карток  $\int$ , ( , ) ,  $\sin$ ,  $\cos$ ,  $x$ ,  $x$ ,  $x$ , + , + , + , 2, 2,  $C$ ,  $dx$ , = повинна бути побудована формула:  $\int (\cos x + 2) dx = \sin x + 2x + C$ .

Група, що правильно склала формулу, отримує наступний набір карток з більш складним завданням.

Великий інтерес студентів завжди викликають ігри-софізми. Софізм – це навмисне хибне твердження з замаскованою помилкою, що є дуже своєрідною формою демонстрації законів математики. Якщо при класичному викладанні матеріалу прагнуть до можливо більшого розкриття ідеї, то тут для досягнення ефективності та цікавості, навпаки, якомога хитріше маскують суть справи. Отриманий результат може суперечити всім нашим уявленням, але знайти помилку не так-то й просто; іноді вона може бути і досить тонкої і глибокої. Математичні софізми будуються переважно на неточності формулювань і геометричних побудов, на прихованому виконанні заборонених дій, нехтуванні умовами застосування правил, формул або теорем, тощо [8]. Вони виникають як в алгебрі, так і в геометрії, і можуть бути виявлені, хоча і не часто, навіть в розділах вищої математики. Наприклад, після вивчення інтегрального числення, студентам пропонується знайти помилку в «доведенні» твердження  $\sin^2 x + \cos^2 x = 0$ .

Отже, знайдемо інтеграл двома способами:

$$1) \int 2 \sin x \cos x dx = \int 2 \sin x d(\sin x) = \sin^2 x + C$$

$$2) \int 2 \sin x \cos x dx = - \int 2 \cos x d(\cos x) = - \cos^2 x + C.$$

Так як обчислювався один і той же інтеграл, то результати обчислень повинні збігатися. Таким чином,  $\sin^2 x = - \cos^2 x$ , звідки відразу ж отримуємо

$$\sin^2 x + \cos^2 x = 0.$$

Ну а зараз: хто перший знайде помилку?

Розбір даного софізму наочно показує, що різні способи обчислення



інтеграла від однієї і тієї ж функції можуть привести до візуально різних відповідей, що не є помилкою, тому що, як відомо, будь-які дві первісні однієї і тієї ж функції відрізняються одна від одної на константу.

Чим же корисні софізми для вивчення математики? По-перше, вони розвивають логічне мислення. Знайти помилку – значить не зробити її в майбутньому. По-друге, розгляд софізмів допомагає глибше засвоїти навчальний матеріал. По-третє, розвиває уважність, вдумливість, критичне ставлення до досліджуваного матеріалу. І, нарешті, це просто захопливе заняття – знайти помилку, яка призводить до абсурдного висновку. Ігри-софізми показують, як ретельно в ланцюзі математичних тверджень повинен бути перевірений кожен крок. «Розв’язання софізмів, які призводять до абсурду, для не новачка в математиці має бути прекрасним способом перевірки правильності наближення до математичної істини, засобом тренування розуму і утримання міркувань і доказів в твердо встановлених межах», – сказав свого часу Віола.

Велике значення при вивченні математики має інтерес, що є, в свою чергу, наслідком захопливості самої математики, її ідей, логічної побудови, практичних застосувань. Тому такими важливими є справи, що вимагають застосування кмітливості при їх розв’язанні. Це незрівнянна по ефективності зарядка для розуму, займатися якою бажано щодня. Тому приблизно 5 хвилини кожної пари відводиться на розв’язання однієї задачі на кмітливість. Це бажано робити в той час, коли стає очевидно, що студенти втомилися, і потрібно зробити невелику перерву в роботі. Прикладами таких задач можуть бути наступні:

– якщо півтора землекопа викопують півтора метра канави за півтора дня, то скільки землекопів, що копають в півтора рази швидше, викопують півтора десятка метрів канави за півтора десятка днів?

– Микиті 14 років. «Скільки тобі років?» – запитав він у Андрія. Андрій відповів так: «Мені в 4 рази більше, ніж було тобі тоді, коли мені було в 3 рази більше років, ніж тобі тоді, коли мені було в 2 рази більше років, ніж тобі». Скільки років Андрію?

– 20 зошитів коштують стільки ж гривень, скільки їх можна купити на 80 гривень. Скільки зошитів можна купити на 70 гривень?

Розв'язуючи логічні завдання, студенти не просто відпочивають, вони долучаються до творчого мислення, інтуїтивно відчують красу і велич математики, усвідомлюють всю безглуздість широко поширеної думки про неї як про щось нудне і застигле. Задачі на кмітливість пробуджують в них спостережливість, вміння логічно та нестандартно мислити, прагнення подолати труднощі, віру в свої сили.

Підведемо підсумок: найважливіше і найактуальніше завдання сучасного закладу освіти – не тільки давати готові знання, а й розвивати інтерес до навчання, виробляти потребу в постійній самоосвіті, потребу в нових знаннях та невтомну допитливість. Використання математичних ігор на заняттях оживляє процес навчання, підвищує інтерес до математики, вносить різноманітність і емоційне забарвлення в навчальну роботу, знімає втому, розвиває увагу, робить сприйняття більш активним і творчим. Завдання викладача – наповнити гру дидактичним змістом. Гра вчить, розвиває і виховує. Це не тільки забава, а серйозне заняття, що вимагає мобілізації інтелектуальних і духовних можливостей особистості.

Зрозуміло, ігри не можуть бути основним засобом вивчення математики, вони ніколи не витіснять класичне навчання з освіти, проте, очевидно і те, що ігри можуть виявитися незамінним інструментом педагога, зможуть змінити і урізноманітнити традиційне навчання.

### Список літератури

1. Шиллер, Ф. (2007). *Письма об эстетическом воспитании человека*. Москва: Директ-Медиа, 200 с.
2. Блехман, И. И., Мьшкис, А. Д. и Пановко, Я. Г. (1976). *Прикладная математика: предмет, логика, особенности подходов*. Київ: Наук. думка, 271 с.
3. Кудрявцев, Л. Д. (1985). *Современная математика и ее преподавание*. Москва: Наука, 142 с.
4. Латышина, Д. И. (2005). *История педагогики*. Москва: Гардарики, 603 с.
5. Лядис, В. Я. (1992). *Инновационное обучение и наука*. Москва: ИНИОН, 50 с.
6. Кларин, М. В. (1995). *Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта)*. Рига: НПЦ «Эксперимент», 176 с.

7. Свищева, Е. В. (2013). Игра как одна из форм интерактивного метода обучения математике. *Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.»*, т. 19, с. 188–197.

8. Конфорович, А. Г. *Математичні софізми і парадокси*. Київ: Рад. шк., 208 с.

### References

1. Schiller, F. (2007). *Pis'ma ob esteticheskom vospitanii cheloveka* [Letters Upon The Aesthetic Education of Man]. Moskva: Direkt-Media, 200 p.

2. Blekhman, I. I., Myshkis, A. D., Panovko, Ya. G. (1976). *Prikladnaya matematika: predmet, logika, osobennosti podkhodov* [Applied mathematics: subject, logic, features of approaches]. Київ: Naukova dumka, 271 p.

3. Kudryavtsev, L. D. (1985). *Sovremennaya matematika i yeye prepodavaniye* [Modern mathematics and its teaching]. Moskva: Nauka, 142 p.

4. Latyshina, D. I. (2005). *Istoriya pedagogiki* [History of pedagogy]. Moskva: Gardariki, 603 p.

5. Lyaudis, V. Ya. (1992). *Innovatsionnoye obucheniye i nauka* [Innovative training and science]. Moskva: INION, 50 p.

6. Klarin, M. V. (1995). *Innovatsii v mirovoy pedagogike: obucheniye na osnove issledovaniya, igry i diskussii (Analiz zarubezhnogo opyta)* [Innovation in world pedagogy: training based on research, games and discussions (Analysis of foreign experience)]. Riga: NPTS «Eksperiment», 176 p.

7. Svishcheva, Ye. V. (2013). Игра как одна из форм интерактивного метода обучения математике [Game as one of the forms of an interactive method of teaching mathematics]. *Vcheni zap. Kharkiv. humanitar. university of «Nar. Ukrainian Acad.» [Scientific notes of the Kharkov Humanities University «People's Ukrainian Academy»]*. Kharkiv, 19, pp. 188–197.

8. Konforovich, A. G. (1983). *Matematichni sofizmi i paradoksi* [Mathematical sophisms and paradoxes]. Kii'v: Rad. shkola, 208 p.

*Claudia Wiepcke, Ewald Mittelstädt*

**AMBIGUITY TOLERANCE – LEARNING HOW TO DEAL  
WITH UNCERTAINTY BY EXPERIMENTATION  
(PROTOTYPING)**

Educational policy of the state at the macro level and schools at the micro level are increasingly confronted with questions as to which key competences have to be developed in order to enable graduates of all levels to cope independently with a great variety of challenges in different life situations. One of the possible solutions could be provided by entrepreneurial education. The paper deals with entrepreneurial education, its principles and approaches that can be used beyond traditional business programmes to train students to cope efficiently with all types of social and professional challenges.

Entrepreneurial education is viewed in the paper as not limited to acquisition of knowledge and competences which are required for a successful start-up process and business management. It is a bundle of principles, decision-making logic and problem-solving techniques that everyone can access to a certain degree. These principles and techniques presented and substantiated in the paper can be applied in any sphere of life and professional activities. Entrepreneurship education empowers students in all circumstances to be more creative, opportunity-orientated, proactive and innovative, i.e. to become entrepreneurs. Young people who don't intend to become self-employed also benefit from such kind of education because it increases their participation, e.g. through higher employability. Entrepreneurial skills are highly valued by employers: it is people possessing entrepreneurial skills who help companies to become and stay innovative. As uncertainty has become a feature of the modern world, ability to deal with it is a most demanded skill education is supposed to develop and is known as the psychological construct of ambiguity tolerance.

**Key words:** student, entrepreneurial education, experiment.

***Випке Клаудія, Міттельштетт Евальд. Толерантність до невизначеності. Як за допомогою експериментування навчитися діяти в ситуаціях невизначеності***

Стаття присвячена підприємницькій освіті та тим педагогічним рішенням, які можуть бути використані освітніми інституціями різних рівнів поза її межами для того, аби навчити випускників самостійно справлятися

з різноманітними життєвими та професійними викликами.

Вживаючи термін «підприємницька освіта», автори мають на увазі весь комплекс освітніх підходів, стратегій та технологій, спрямованих на пробудження у людині підприємницького світогляду, формування та удосконалення таких підприємницьких навичок, як прийняття рішень, володіння технологіями вирішення проблем, що можуть бути корисними в різних сферах життя або професійної діяльності.

Підприємницька освіта дає змогу студентам у будь-якій ситуації бути креативними, знаходити можливості, діяти про активно та інноваційно, покращує їх перспективи знайти своє місце на ринку праці. Толерантність до ситуації невизначеності, вміння діяти ефективно в нестабільних, невизначених умовах – одна з найважливіших компетентностей, яку підприємницька освіта успішно формує та розвиває через ряд освітніх технологій, що розкриті в статті. Наприклад, технологія моделювання (створення прототипів) в курсі «Design Thinking». В рамках курсу студенти вчаться вирішувати проблеми в невизначених ситуаціях за допомогою експерименту: створюють прототипи, випробовують та удосконалюють їх. Таким чином підприємницька освіта сприяє особистісному розвитку та формуванню сучасних компетентностей студентів всіх рівнів і спеціалізацій.

**Ключові слова:** студент, підприємницька освіта, експеримент.

***Винке Клаудиа, Миттельштедт Эвальд. Толерантность к неопределенности. Как с помощью экспериментов научиться действовать в ситуациях неопределенности.***

Статья посвящена предпринимательскому образованию и тем педагогическим решениям, которые могут быть использованы образовательными учреждениями различных уровней за ее пределами для того, чтобы научить выпускников самостоятельно справляться с различными жизненными и профессиональными вызовами.

Употребляя термин «предпринимательское образование», авторы имеют в виду весь комплекс образовательных подходов, стратегий и технологий, направленных на пробуждение в человеке предпринимательского мировоззрения, формирования и совершенствования таких предпринимательских навыков, как принятие решений, владение технологиями решения проблем, которые могут быть полезными в различных сферах жизни или профессиональной деятельности.

Предпринимательское образование позволяет студентам в любой ситуации быть креативными, находить возможности, проактивно и инновационно

действовать, улучшает их перспективы найти свое место на рынке труда. Толерантность к ситуации неопределенности, умение действовать эффективно в нестабильных, неопределенных условиях – одна из важнейших компетенций, которую предпринимательское образование успешно формирует и развивает через ряд образовательных технологий, раскрыты в статье. Например, технология моделирования (создание прототипов) в курсе «Design Thinking». В рамках курса студенты учатся решать проблемы в неопределенных ситуациях с помощью эксперимента: создают прототипы, испытывают и совершенствуют их. Таким образом, предпринимательское образование способствует личностному развитию и формированию современных компетентностей студентов всех уровней и специализаций.

**Ключевые слова:** студент, предпринимательское образование, опыт.

### **Introduction**

The 17 goals of Agenda 2030 for sustainable development (such as sustainable consumption and production, devising measures for climate protection set by the Federal Ministry for economic Cooperation and Development in Germany (BMZ) made it clear that we face many challenges both globally and nationally. The solution to these problems cannot be achieved by using the same approaches as those that have led to these problems. Education is the main vehicle for developing new solutions. Educational policy at the macro level and schools at the micro level are increasingly confronted with questions as to which key competences should be developed in order to cope independently with a great variety of challenges in different life situations. For this reason, the European Commission has suggested the promotion of entrepreneurship and entrepreneurial education in several key documents since 2003 (see European Commission 2016: 36).

But what is entrepreneurial education? Entrepreneurial education is a transfer of knowledge and competences which are required for a successful start-up process and business management to students. In a broader sense, Entrepreneurship Education refers to all educational measures aimed at awakening in students of entrepreneurial attitudes and skills (see Wiepcke 2012, 290). Entrepreneurship Education is a set of principles, decision-making logic and techniques that everyone can acquire to a certain degree. Entrepreneurship education empowers students in all cases to be more creative, opportunity-orientated, proactive and innovative, i.e. to become

successful entrepreneurs. Young people who don't become self-employed will also benefit from Entrepreneurship education because will broaden their options, e.g. through higher employability, and will help companies to be more innovative. But how does innovative thinking work in a world that is becoming more ambiguous and uncertain? One possible approach is the so-called „blue ocean strategy“.

**The Blue-Ocean-Strategy**

The blue ocean strategy is intended for dealing with disruptive improvements of products or ideas for products. Disruption refers to a process in which an existing business model or market is replaced or

Attributes	Red Ocean activities	Blue Ocean activities
Competition	There is strong competition in the market, which determines the strategy of making entrepreneurial decisions. The strong focus on competition means that companies remain in the Red Ocean. They focus on competition and do not focus enough on customer benefits.	The market, where competition is fierce, is avoided. Companies focus on the benefits for their customers. As a result, all the facts relevant to competition in the industry are called into question.
Industry structure	Start-ups are based on the given structure of the industry and strategic planning starts with a structural analysis of the industry.	It is assumed that companies with their own 'right' strategy can change the industry structures to their advantage and create a new market.
Strategic Creativity	Creativity and innovation are regarded as irrelevant. For this reason, strategic planning focuses on securing competitiveness in existing markets.	Innovation can be systematically associated with benefits through creativity, so that industry boundaries can be restructured.
Demand	Companies try to increase their market share by using existing customers and gaining new ones from the same sector.	Companies look after non-customers in order to tap into and exploit new demand.

displaced by innovations. The blue ocean strategy divides markets into red oceans and blue oceans. In the chart below the most important features of decision making by means of the two strategies are presented and distinguished from each other.

In summary, it can be said that a part of the Blue Ocean is future markets in which competition isn't relevant for some time. The focus is on developing innovative benefits for customers in new market spaces. This way blue ocean products achieve differentiation (unique selling points), are initially low on competition and bring high profits (see Kim/Mauborgne2015).

Since the blue ocean strategy refers to future market spaces, decisions are made under the conditions of uncertainty. Entrepreneurs are encouraged to cope with uncertain and unpredictable situations. The decision-making logic of the blue ocean strategy neglects the plannable element (unlike the red ocean strategy) and focuses on the pragmatically feasible. The scientific interest in dealing with uncertainty has also formed its way to initial education and is to be known as the psychological construct of ambiguity tolerance (see Mittelstädt 2017).

### **Ambiguity tolerance – dealing with uncertainty**

Ambiguity tolerance (uncertainty tolerance) means that people can deal with contradictory, unstructured, open and ambiguous situations. In general, it enables people to cope with the unpredictability of life. Such people can deal better with complex, ambiguous and/ or non-transparent tasks that cannot be solved by means of existing action strategies than people with weak ambiguity tolerance. Entrepreneurs usually have a higher degree of ambiguity tolerance than other groups (Bijedic 2013, 229). Because of that, it is one of the key competences for entrepreneurs to develop. With the help of experimental way of learning, such as the Marshmallow Challenge, the ambiguity tolerance of the students can be strengthened.

### **The Marshmallow Challenge**

The Marshmallow Challenge (also known as the Spaghetti Tower) is an entertaining and motivating exercise that encourages students to experiment. Each team (3-5 people) gets 1 meter of string, 1 meter of tape, marshmallow, 20 spaghetti and a pair of scissors. The task is to build a tower as high as possible with these tools within the period of 18 minutes.



The team with the highest marshmallow on the top of the table wins. The teams' approach to planning and implementation should be assessed, evaluated and reflected upon (see Uebernickel et al. 2015,194).

Wujec (2010) examined the success rate of different teams. The highest towers are built by kindergarten children with an average height of 75 cm. Top managers build towers with an average height of 60 cm. The worst towers are built by economics students with an average height of 25 cm. Wujec explains the different success rates by the different approaches used. While children do not discuss how to do the task, but immediately start to build, try out building strategies straight away, repair and use broken spaghetti again, so in the end they construct stable and high towers. Business students, on the other hand, first discuss building plans and look for perfect solutions before getting down to business. The discussion prior to starting the building costs time. If you put the marshmallow on top at the end of the 18 minutes period, the tower will collapse and there will be no time for another attempt. The children's strategy is also called 'rapid prototyping'.

### **Testing assumptions with prototyping**

The production of prototypes emerged within the framework of Design Thinking (see Mittelstädt/Wiepcke2018). In producing prototypes within the framework of business idea development, new concepts are not discussed long and theoretically, but are designed in the form of prototypes and quickly tested in practice. The thoughtfully developed idea of is transformed into a model that can be viewed, touched and transferred (see Freudenthaler-Mayrhofer/Sposato 2017, 209). The goal of the prototypes is to test them in practice. The target group gives feedback on the strengths and weaknesses so that new insights can be gained. The assumptions made can thus be confirmed or disproven on the market every week or month in the form of a new version.

### **Learning how to deal with uncertainty by experimentation**

The experiments on the Marshmallow Challenge with children and business administration students show that children do not take a planning approach when building the Spaghetti Tower and thus build the highest and most creative towers. They face the uncertain situation by immediately starting to build (create a first prototype), trying (test assumptions) and improving (improve the prototype step by step). Children use rapid

prototyping, which is important for implementing a blue ocean strategy. Personality and competence development of students can be influenced by experimentation. Learning by discovering and action-orientation allows them to apply short decision-making processes as well as experiencing their limitations. The Marshmallow Challenge requires learners to develop the ability to recognize the demands placed on them and to take advantage of new ways of approaching them. This enables them to apply the structures learned to various economic situations as entrepreneurial strategies (see Schlusser/ Schuhen 2011 ,60).

### References

1. Bijedic, Teita (2013). *Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit im Rahmen einer Entrepreneurship Education*. München: Rainer Hamp Verlag.
2. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2015). *Agenda 30 – 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung* [online]. Zugriffsmodus: [http://www.bmz.de/de/ministerium/ziele/2030\\_agenda/17\\_ziele/index.html](http://www.bmz.de/de/ministerium/ziele/2030_agenda/17_ziele/index.html): (Berufungsdatum 19.12.2017).
3. Europäische Kommission (2013). *Aktionsplan Unternehmertum 2020 - Den Unternehmertegeist in Europa neu entfachen*. Brüssel.
4. Europäische Kommission (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Brüssel.
5. Freudenthaler-Mayrhofer, D., Sposato, T. (2017). *Corporate Design Thinking - Wie Unternehmen ihre Innovationen erfolgreich gestalten*. Berlin.
6. Kim, W. Ch., Mauborgne, R. (2015). *Der Blaue Ozean als Strategie*. München: Hanser.
7. Mittelstädt, E. (2017). Ambiguitätstoleranz. Warum es sich lohnt, zu lernen mit Ungewissheit umzugehen. *RKW Magazin*, 3.
8. Mittelstädt, E., Wiepcke, C. (2018). Design Thinking. *Unterricht Wirtschaft/ Politik*, 4.
9. Schlösser, J., Schuhen, M. (2011) Mit ökonomischen Experimenten Wirtschaft erleben. In: Retzmann, Thomas (hg.). *Methodentraining für den Ökonomieverricht II. Schwalbach/ Ts.*, s. 5774.
10. Wiepcke, C. (2012). Gründungserziehung. In: H. May, C. Wiepcke (hg.) *Lexikon der ökonomischen Bildung*. München, s. 61–64.
11. Wujec, T. (2010). *TED Talks*. [online]. Zugriffsmodus: [https://www.ted.com/talks/tom\\_wujec\\_build\\_a\\_tower?language=de#t-212002](https://www.ted.com/talks/tom_wujec_build_a_tower?language=de#t-212002) (Berufungsdatum 19.12.2017).

*О. Л. Войно-Данчишина*

## **РАБОТАЮЩАЯ ЖЕНЩИНА В «ИНТЕРЕСНОМ» ПОЛОЖЕНИИ: ПРАВОВОЙ СТАТУС**

Трудовое законодательство Украины содержит наибольшее количество прав и льгот для беременных. В статье анализируется правовое положение беременных работниц, рассматриваются нюансы применения на практике тех или иных норм, приводятся примеры ситуаций, которые становятся предметом трудовых споров. Будущим и состоявшимся мамам, помимо основных трудовых прав, данных всем работникам, предоставляются дополнительные гарантии от государства, что является нормальной цивилизованной практикой. Это касается приема на работу, предоставления более легкой работы, определенных ограничений на привлечение беременной работницы к командировкам, ночной или сверхурочной работе, увольнения и возможности применения дисциплинарных наказаний. Не все работодатели готовы исполнять нормативные требования, что нередко приводит к нарушениям прав женщин. В то же время и самих работодателей необходимо обезопасить от определенных ухищрений со стороны работниц. Интересы работодателя и работника не всегда совпадают и, как правило, каждый из них стремится при возможно меньших расходах собственных ресурсов (денежных, физических или интеллектуальных) получить как можно больше дохода. Между тем, и работодатель, и наемный работник должны осознавать необходимость абсолютного соблюдения требований законодательства о труде и принимать необходимые меры по выполнению в полном объеме возложенных на них обязанностей. В противном случае независимо от вида и тяжести правонарушения они могут быть привлечены к дисциплинарной, административной или криминальной ответственности. Осуществлять контроль за соблюдением законодательства в трудовой сфере должно государство, так как именно оно устанавливает правила поведения работодателей и работников на рынке труда. Эта функция возложена на Государственный департамент надзора за соблюдением законодательства о труде, инспекторы которого с целью защиты трудовых прав субъектов трудовых отношений должны осуществлять соответствующий контроль.

**Ключевые слова:** трудовое законодательство, права женщин, трудовые гарантии для беременных женщин, ответственность работодателя и работника

***Войно-Данчишина О. Л. Працююча жінка в «цікавому» положенні: правовий статус.***

Трудове законодавство України містить найбільшу кількість прав і пільг для вагітних. У статті аналізується правове становище вагітних працівниць, розглядаються нюанси застосування на практиці тих чи інших норм, наводяться приклади ситуацій, які стають предметом трудових спорів. Майбутнім матусям, крім основних трудових прав, даних всім працівникам, надаються додаткові гарантії від держави, що є нормальною цивілізованою практикою. Це стосується прийому на роботу, надання легшої роботи, певних обмежень на залучення вагітної працівниці до відряджень, нічний або понаднормової роботи, звільнення та можливості застосування до неї дисциплінарних покарань. Не всі роботодавці готові виконувати нормативні вимоги, що нерідко призводить до порушень прав жінок. У той же час і самих роботодавців необхідно забезпечити від певних хитрощів з боку робітниць. Інтереси роботодавця і працівника не завжди збігаються і, як правило, кожен з них прагне при можливо менших витратах власних ресурсів (грошових, фізичних або інтелектуальних) отримати якомога більше доходу. Тим часом, і роботодавець, і найманий працівник повинні усвідомлювати необхідність абсолютного дотримання вимог законодавства про працю та вживати необхідних заходів щодо виконання в повному обсязі покладених на них обов'язків. В іншому випадку незалежно від виду і тяжкості правопорушення вони можуть бути притягнуті до дисциплінарної, адміністративної або кримінальної відповідальності. Здійснювати контроль за дотриманням законодавства у трудовій сфері має держава, так як саме вона встановлює правила поведінки роботодавців і працівників на ринку праці. Ця функція покладена на Державний департамент нагляду за додержанням законодавства про працю, інспектори якого із метою захисту трудових прав суб'єктів трудових відносин повинні здійснювати відповідний контроль.

**Ключові слова:** трудове законодавство, права жінок, трудові гарантії для вагітних жінок, відповідальність роботодавця і працівника

***Voino-Danchishina Olga. A Working Woman in an “Interesting” Position: Legal Status.***

The labor legislation of Ukraine contains the largest number of rights and benefits for pregnant women. The article analyzes the legal status of pregnant women workers, examines the nuances of applying certain norms in practice, and gives examples of situations that become the subject of labor disputes. In addition

to the basic labor rights given to all employees, expectant and accomplished mothers are provided with additional guarantees from the state, which is normal civilized practice. This applies to hiring, providing easier work, certain restrictions on attracting a pregnant employee to business trips, night or overtime work, dismissal and the possibility of disciplinary punishments. Not all employers are ready to comply with regulatory requirements, which often leads to violations of women's rights. At the same time, the employers themselves must be protected from certain tricks on the part of workers. The interests of the employer and the employee do not always coincide and, as a rule, each of them seeks to get as much income as possible with the expenses of their own resources (monetary, physical or intellectual). Meanwhile, both the employer and the employee must be aware of the need for absolute compliance with the requirements of labor legislation and take the necessary measures to fully implement the responsibilities assigned to them. Otherwise, regardless of the type and gravity of the offense, they can be brought to disciplinary, administrative or criminal liability. The state should exercise control over the observance of legislation in the labor sphere, since it is it that sets the rules for the behavior of employers and workers in the labor market. This function is entrusted to the State Department of Labor Law Supervision, the inspectors of which must exercise appropriate control to protect the labor rights of subjects of labor relations.

**Key words:** labor legislation, women's rights, labor guarantees for pregnant women, responsibility of the employer and employee.

В современном трудовом законодательстве несколько категорий работающих находятся на особом льготном положении и среди них, безусловно, женщины. Речь в статье пойдет об их правовом положении, защите трудовых прав беременных женщин и связанных с этим нюансов применения законодательства на практике.

Большинство современных женщин не собираются прерывать свою карьеру в связи с беременностью, как это было еще лет двадцать назад. Но многие из них испытывают некоторое чувство неуверенности и незащищенности на работе в связи со своим новым статусом. В ряде случаев это происходит из-за незнания трудового законодательства. Возникает масса вопросов о том, какие права имеет беременная работающая женщина в Украине, на какой режим работы она может претендовать, могут ли ее уволить и т.п. У работодателей (законопослушных, конечно же) также возникает немало

проблем с появлением такой работницы. Это связано с правильностью оформления документации, необходимостью обеспечения женщине более легкой работой, вероятностью манкирования своими обязанностями со стороны беременной работницы и невозможностью ее увольнения как обычного работника.

Данным проблемам посвящено немало публикаций, что объясняется её особой актуальностью на данном этапе социально-трудовых отношений. Однако в них чаще рассматриваются отдельные аспекты рассматриваемой проблемы. Комплексного анализа правового положения указанной категории женщин, гарантий для них с момента приема на работу и вплоть до увольнения не проводилось. Нарушение законодательства, связанного с особым статусом беременных работающих женщин, приводит к значительному количеству трудовых споров и необходимостью разъяснения их правового положения, а также вероятностью внесения некоторых изменений в действующие нормативно-правовые акты.

Начнем с того, что беременная женщина находится под защитой трудового законодательства, начиная с момента приема на работу и заканчивая увольнением (глава XII КЗоТ Украины) [2].

Поддержка будущей матери начинается уже с момента приема на работу. Закон не обязывает ее сообщать работодателю о том, что она находится в «интересном» положении. Хотя это ставит работодателя в достаточно невыгодное положение. Он при этом сталкивается с необходимостью приблизительно через полгода снова подыскивать кандидата на должность ушедшей в декрет работницы и кроме этого выплачивать кругленькую сумму (22%) от общей суммы декретных выплат [8].

Отказывать беременной женщине при приеме на работу по мотивам, связанным с беременностью запрещено [2]. Закон обязывает работодателя в случае отказа в приеме на работу предоставить беременной женщине письменное обоснование причин отказа. Такой документ может являться основанием для обжалования отказа работодателя в суде. И, если суд установит, что отказ работодателя был незаконным, то вынесет решение, обязывающее работодателя заключить трудовой договор с беременной. Причем, испытательный

срок для таких женщин установит работодатель не может (ст. 26 КЗоТ Украины) [там же].

Если работающая на предприятии женщина узнала о том, что она вскоре станет мамой, не обязательно сразу же сообщать об этом работодателю. В этом есть смысл в том случае, если по состоянию здоровья (возможно уже с первых недель беременности) женщина нуждается в более легкой работе, которая исключает воздействие неблагоприятных факторов. В таком случае ей необходимо предоставить работодателю медицинское заключение (ст. 178 КЗоТ Украины) [2]. Закон Украины «Основы законодательства Украины об охране здоровья» определяет нормативные положения по выдаче заключений о необходимости перевода на другую, более легкую работу. Так, частью первой статьи 69 Закона предусмотрено, что заключение о необходимости временного перевода на другую работу выдают врач или комиссия врачей лечебного заведения по месту проживания или работы работника. И только после этого женщина либо переводится на более легкую работу, либо ей снижаются нормы выработки, нормы обслуживания (т.е. снижается интенсивность труда). Если при этом понижается заработная плата, то у женщин сохраняется средний заработок по предыдущей работе [6]. Если же заработок на более легкой работе более высокий, то выплачивается фактический заработок (п.4 ст. 178 КЗоТ Украины) [2].

Возможно работодатель не найдет возможности немедленно предоставить будущей маме более легкую работу. Но он не имеет права отказаться от исполнения обязанности переводить работницу на более легкую работу, мотивируя это, например, отсутствием вакантного рабочего места. Собственник в случае необходимости должен даже организовать проведение учебы по приобретению другой профессии беременной женщиной [4]. Потому, что очень велик соблазн уволить работницу по основанию обнаружившегося несоответствия занимаемой должности или выполняемой работе вследствие состояния здоровья, препятствующего продолжению данной работы по пункту 2 статьи 40 КЗоТ, что будет нарушением. В любом случае, до решения вопроса о предоставлении беременной женщине в соответствии с медицинским заключением другой работы,

более легкой и исключаяющей воздействие неблагоприятных производственных факторов, она подлежит освобождению от работы с сохранением среднего заработка за все пропущенные вследствие этого рабочие дни за счет предприятия (часть вторая ст. 178 КЗоТ) [2].

Среднемесячная заработная плата в описанных выше случаях исчисляется, исходя из выплат за последние два календарных месяца, предшествующих такому переводу [4].

Будущая мама может просить перевести ее на неполное рабочее время (неполный рабочий день или неполная рабочая неделя). По общему правилу такой вид рабочего времени устанавливается по соглашению с работодателем [2]. В нашем же случае, беременной женщине не может быть отказано в установлении неполного рабочего времени (ст. 56 КЗоТ Украины) [2]. Законодатель в данном случае не забыл об интересах работодателя и часть 2 вышеуказанной статьи содержит пояснение, что оплата труда будет осуществляться пропорционально отработанному времени или нормам производства.

Беременных женщин не может работодатель привлекать к работе в ночное время, к сверхурочным, к работе в выходные дни, направлять в командировку (ст. 176 КЗоТ Украины) [2]. Даже если до момента беременности, женщина работала на такой работе, характер которой обуславливал внезапные вызовы среди ночи, возможность дежурств в выходные дни (например, работа в правоохранительных органах), то во время беременности ее руководитель должен оградить от подобного рода режима работы. В случае, когда начальник сознательно идет на нарушение трудового законодательства и отправляет беременную в командировку или назначает дежурство в выходной, она может смело отказаться выполнять его требования. Такое поведение является правоммерным и не будет считаться нарушением трудовой дисциплины.

Законодательство предусматривает возможность дополнительного оздоровления за счет работодателя (или на льготных условиях), что предусмотрено ст. 185 КЗоТ. Согласно ее положению собственник или уполномоченный им орган в случае необходимости обязан выдавать беременным женщинам путевки в санатории и дома отдыха, а также предоставлять им материальную помощь. Формулировка этой



статті доволно расплывчатая. Доказати цю саму «необхідність» крайнє складно. Скорее всего, она підтверджується медичнським заключенням. В цій статті багато спорних моментів і, якщо роботодавець не пожелает виконати цю норму, то йому складно буде щось пред'явити. Розмір матеріальної допомоги законодавством не конкретизовано. Звичайно він прописується в колективному договорі. Якщо в цьому документі даний питання не урегульовано, то вагітна може звернутися в профсоюз.

179 статтею КЗоТ передбачено право жінок по закінченні відпустки по вагітності і родам (її тривалість визначена в ст. 17 Закону України «Про відпустках») вийти на роботу на умовах неповного робочого часу або працювати вдома (в час перебування в відпустці по догляді за дитиною до досягнення 3-річного віку) [2]. Відповідно, жінка має право працювати на тому ж місці роботи і на тій же посаді, з якої відійшла в відпустку [7]. Слід сказати, що ця норма зараз актуальна для молодих жінок, які прагнуть не допустити відставання в кар'єрі, незважаючи на народження дитини.

В той же час Закон «Про відпустках» дозволяє жінкам до або після відпустки по вагітності і родам використовувати щорічний відпустку, навіть якщо вони не відпрацювали на цьому підприємстві шість місяців, необхідних по закону для надання відпустки в перший рік роботи [7].

В час перебування жінки в відпустці по вагітності і родам роботодавець звичайно приймає іншого працівника для заміщення посади тимчасово вакантної. Ця посада заміщується, як правило, на умовах срочного трудового договору і в заявленні, і наказі про прийом на роботу вказується «до фактичного виходу основного працівника на роботу» [2]. Це надає право роботодавцю звільнити працівника, прийнятого по срочному трудовому договору, в разі виходу декретниці з відпустки по її бажанню раніше, ніж дитині виконається три роки. Звільнення працівника, який працює на місці декретниці в зв'язі з истечением строку трудового договору (по п. 2 ст. 36 КЗоТ) проводиться накануне дня виходу на роботу основного працівника.

Неоднозначную позицию занимают работодатели в отношении увольнения беременных женщин. Ведь работодатель не имеет право уволить беременную даже за нарушение трудовой дисциплины. Немало конфликтных ситуаций и трудовых споров связано именно с увольнением. Причем, стоит отметить, что не всегда работодатель является той стороной трудового договора, которая нарушает как законодательство, так и моральные нормы. В судебной практике встречаются случаи, когда женщины злоупотребляют своим положением, а иногда и предоставляют фиктивные медицинские документы и сведения работодателю, чтобы сохранить рабочее место.

Закон устанавливает однозначные гарантии при увольнении беременных женщин. Статья 184 КЗоТ устанавливает запрет на увольнение беременных женщин, женщин, имеющих детей до 3-х лет, одиноких матерей при наличии ребенка в возрасте до 14 лет или ребенка-инвалида. Исключением являются случаи полной ликвидации предприятия, когда прекращаются все трудовые договоры на предприятии. Но и в этом случае указанные категории женщин находятся на привилегированном положении, так как работодатель обязан их трудоустроить. Это касается даже тех женщин, которые работали по срочному трудовому договору, срок которого истек [2]. По мнению Минсоцполитики, собственник обязан трудоустроить увольняемую на этом же или на другом предприятии [9]. При этом разрыв во времени между увольнением и трудоустройством в данном случае также не допускается. На весь период поиска работы работодатель выплачивает беременным женщинам среднюю заработную плату, но не больше 3-х месяцев с момента окончания срока трудового договора (а не со дня увольнения). Собственник обязан уведомить женщину, что к работе она не будет допущена на период поиска ей подходящей работы. Однако если она откажется от трудоустройства по специальности без уважительных причин, то может быть уволена по пункту 2 статьи 36 КЗоТ, то есть в связи с окончанием трудового договора, заключенного на срок. Увольнение по такому основанию (п. 2 ст. 36 КЗоТ) возможно, даже если прошло определенное время после окончания срочного трудового договора, ибо, как считает Минсоцполитики, договор, заключенный на определенный срок, не становится

бессрочным, поскольку «имело место требование прекращения трудового договора» [9].

Отечественное законодательство в полной мере защищает положение работающих беременных женщин, как одной из льготных категорий работников. К сожалению, в реальности эти цивилизованные нормы создают немало неудобств для работодателей, которые всячески стремятся обойти закон, нарушая, таким образом, права женщин. Нередко это приводит к настоящей дискриминации по половому признаку при приеме на работу, когда предприниматель отдает предпочтение работникам противоположного пола, предполагая ситуацию с уходом возможной работницы в декрет и связанным с этим комплексом льгот для нее. С другой стороны, есть смысл определенным образом обезопасить положение и самого работодателя, который иногда оказывается введенным в заблуждение. Так, в качестве гарантии для работающей беременной женщины, возможно предусмотреть продление срочного трудового договора в случае его окончания в период беременности до окончания беременности (по заявлению работницы). Основанием для этого может быть только медицинская справка. И в дальнейшем по запросу работодателя женщина должна будет предоставлять медицинскую справку о состоянии беременности (но не чаще, чем один раз в три месяца). В случае, если женщина продолжает работать после окончания беременности, то у работодателя должно быть право расторгнуть с ней трудовой договор в связи с истечением срока его действия в течение недели со дня, когда он узнал о факте окончания беременности.

Можно предусмотреть норму относительно увольнения беременной женщины в связи с окончанием срока трудового договора, если она была принята на время исполнения обязанностей отсутствующего работника. При этом можно перевести ее до окончания беременности на другую имеющуюся у работодателя работу, которую женщина может выполнять с учетом ее состояния здоровья.

Женщины уже давно не редкость среди частных предпринимателей. В Украине 32% руководителей малого и среднего бизнеса – женщины. Но, несмотря на карьеру, приоритетными для большинства

остаются семья и дети. Женщина-предприниматель в таком случае так же имеет определенные права в случае ухода в декрет. Физические лица – предприниматели имеют право на получение пособия по временной нетрудоспособности из Фонда социального страхования по временной утрате трудоспособности [1]. Основным условием этого является уплата единого социального взноса (далее ЕСВ). Таким образом, если женщина – предприниматель уплачивает ЕСВ в размере не менее минимального страхового взноса в месяц и решила родить ребенка, то она имеет право на оплату и декретных, и обычных больничных. Для получения оплаты по больничному женщине необходимо обратиться в Фонд социального страхования по месту регистрации (в территориальное отделение по месту проживания, указанному в паспорте.). Переселенцы могут обращаться в территориальное отделение Фонда [1]. Декретные могут быть выплачены только в безналичной форме. Для получения декретного пособия необходимо в любом банке открыть отдельный текущий счет для зачисления страховых средств.

Помимо этого женщина-предприниматель (1 и 2 группы, где нет наемных работников), соответствующим образом оформив больничный, может быть освобождена от уплаты единого налога при условии, если болезнь будет длиться не менее 30 календарных дней [5].

Трудовое законодательство Украины содержит наибольшее количество прав и льгот для беременных. Будущим и состоявшимся мамам, помимо основных трудовых прав, данных всем работникам, предоставляются дополнительные гарантии от государства, что является нормальной цивилизованной практикой. Не все работодатели готовы исполнять все нормативные требования, что нередко приводит к нарушениям прав женщин. В то же время и самих работодателей необходимо обезопасить от определенных ухищрений со стороны работниц. Интересы работодателя и работника не всегда совпадают и, как правило, каждый из них стремится при возможно меньших расходах собственных ресурсов (денежных, физических или интеллектуальных) получить как можно больше дохода. Между тем, и работодатель, и наемный работник должны осознавать необходимость абсолютного соблюдения требований законодательства о труде

и принимать необходимые меры по выполнению в полном объеме возложенных на них обязанностей. В противном случае независимо от вида и тяжести правонарушения они могут быть привлечены к дисциплинарной, административной или криминальной ответственности.

### Список литературы

1. Щербак, Н. (2017). Декретный отпуск для ФЛП. *Мой бизнес* [online]. Available at: <https://msb.aval.ua/ru/news/?id=26427>.
2. Законодавство України (1971). *Кодекс законів про працю України*. [online]. Киев. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-08>.
3. Законодавство України (1992). *Про охорону праці*. [online]. Киев. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2694-12>.
4. Законодавство України (1995). *Про порядок обчислення середньої заробітної плати*. [online]. Киев. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/100-95-%D0%BF>.
5. Отпуск или больничный у частного предпринимателя [Электронный ресурс] // Бухгалтер.com : [сайт]. – 2014. – Режим доступа: <https://byhgalter.com/ru/otpusk-ili-bolnichnyj-u-chastnogo-predprinimatelya/>.
6. Законодавство України (1992). *Основи законодавства про охорону здоров'я*. [online]. Киев. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2801-12>.
7. Законодавство України (1996). *Про відпустки*. [online]. Киев. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/504/96-%D0%B2%D1%80>.
8. Законодавство України (1999). *Про обов'язкове державне соціальне страхування*. [online]. Киев. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1105-14>;
9. Законодавство України (2011). *Щодо порядку звільнення жінок, зазначених у частині третій статті 184 КЗпП України, у зв'язку із закінченням строку трудового договору*. [online]. Киев. Available at: [доступу: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v3961739-11](https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v3961739-11).

### References

1. Shcherbak, N. (2017). Dekretnyy otpusk dlya FLP [A maternity leave for Entrepreneur]. In: *Мой бизнес*. [online]. Available at: <https://msb.aval.ua/ru/news/?id=26427>.
2. Zakonodavstvo Ukrayiny (1971). *Kodeks zakoniv pro pratsyu Ukrayiny*

[Code of Laws of Labor of Ukraine]. [online]. Ukraine, Kyiv. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-08>.

3. Zakonodavstvo Ukrayiny (1992). *Pro okhoronu pratsi* [On labor protection]. [online]. Ukraine, Kyiv. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2694-12>.

4. Zakonodavstvo Ukrayiny (1995). *Pro poryadok obchyslennya serednoyi zarobitnoyi platy* [On the procedure for calculating the average wage]. [online]. Ukraine, Kyiv. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/100-95-%D0%BF>.

5. Otpusk ili bol'nichnyy u chastnogo predprinimatel'ya [Vacation or sickness certificate for a private entrepreneur] (2014). In: *Bukhgalter.com*. [online]. Available at: <https://byhgalter.com/ru/otpusk-ili-bolnichnyj-u-chastnogo-predprinimatel'ya/>

6. Zakonodavstvo Ukrayiny (1992). *Osnovy zakonodavstva pro okhoronu zdorov'ya* [Fundamentals of Health Care Legislation]. [online]. Ukraine, Kyiv. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2801-12>.

7. Zakonodavstvo Ukrayiny (1996). *Pro vidpustky* [On vacations]. [online]. Ukraine, Kyiv. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/504/96-%D0%B2%D1%80>.

8. Zakonodavstvo Ukrayiny (1999). *Pro obov'yazkove derzhavne sotsial'ne strakhuvannya* [On compulsory state social insurance]. [online]. Ukraine, Kyiv. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1105-14>.

9. Zakonodavstvo Ukrayiny (2011). *Shchodo poryadku zvil'nennya zhinok, zaznachenykh u chastyni tretiy statti 184 KZpP Ukrayiny, u zveyazku iz zakinchennyam stroku trudovoho dohovoru* [Concerning the procedure for dismissal of women referred to in Article 184 (3) of the Labor Code of Ukraine in connection with the expiry of the employment contract]. [online]. Ukraine, Kyiv. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v3961739-11>.

*И. Б. Кравчина*

## **ЗАКОНОДАТЕЛЬНОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ СФЕРЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ БУЛЛИНГУ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ**

Статья посвящена проблеме буллинга (травли) как форме насильственного поведения подростков и молодежи, имеющего систематический характер. Выявлена распространённость указанного антиобщественного социального поведения в Украине и установлены его отрицательные последствия для психического здоровья ребенка, его социализации. Проанализированы внесенные в Кодекс Украины об административных правонарушениях и Закон «Об образовании» изменения, которыми определено понятие «буллинг» и его типовые признаки, установлены механизмы противодействия этому явлению в учреждениях образования, а также введена административная ответственность за буллинг участников образовательного процесса, сокрытие случаев буллинга руководителем учреждения образования.

На основе проведенного исследования автором предлагаются пути совершенствования антибуллингового законодательства в части доработки дефиниции «буллинг», которая в действующей редакции Закона содержит оценочные суждения и не соответствует принципу правовой определенности, и пересмотра норм административного законодательства, устанавливающих ответственность за буллинг участника образовательного процесса.

**Ключевые слова:** буллинг, насилие, травля, административная ответственность участников образовательного процесса.

***Кравчина І. Б. Законодавче регулювання сфери запобігання та протидії булінгу в закладах освіти України.***

Статтю присвячено проблемі булінгу (цькуванню) як формі насильницької поведінки підлітків та молоді, що має систематичний характер. Виявлено поширеність зазначеної антисуспільної соціальної поведінки в Україні та встановлено негативні наслідки, булінгу для психічного здоров'я дитини, її соціалізації. Проаналізовано зміни, що внесені до Кодексу України про адміністративні правопорушення та Закону «Про освіту», якими визначено поняття «буллинг» і його типові ознаки, встановлені механізми протидії цьому

явищу в установах освіти, а також впроваджена адміністративна відповідальність за булінг учасників освітнього процесу, приховування випадків булінгу керівником закладу освіти.

На основі проведеного дослідження автором пропонуються шляхи удосконалення антибулінгового законодавства в частині доопрацювання дефініції «булінг», яка в чинній редакції Закону містить оціночні судження і не відповідає принципу правової визначеності, та перегляду норм адміністративного законодавства, що встановлюють відповідальність за булінг учасника освітнього процесу.

**Ключові слова:** булінг, насильство, цькування, адміністративна відповідальність учасників освітнього процесу.

### ***Kravchyna Iryna. Legislative regulation of the sphere of prevention and counteraction of bullying in educational establishments of Ukraine.***

The article deals with the problem of bullying (harassment) as a form of violent behaviour of teenagers and young people, which is systematic. The prevalence of the above-mentioned anti-social behaviour in Ukraine has been identified and its negative consequences for the child's mental health and socialization have been established. The amendments made to the Code of Administrative Offences and the Education Act, which define the concept of bullying and its typical characteristics, establish mechanisms to counter this phenomenon in educational institutions, and introduce administrative liability for bullying participants in the educational process, concealment of bullying cases by the head of the educational institution, have been analysed.

On the basis of the conducted research the author offers ways of improvement of the antibullying legislation to parts completion of a definition "bullying" which contains estimated judgments in the current version of the law and does not correspond to the principle of legal definiteness, and revision of standards of the administrative legislation, establishing responsibility for bullying of the participant of educational process.

**Key words:** bullying, violence, harassment, administrative responsibility of participants in the educational process.

В настоящее время в Украине, как и во многих других странах мира, получило распространение такое антиобщественное социальное явление как буллинг (от англ. bullying, bully – хулиган, драчун, задира,



грубиян, насильник), которое связано с систематическими насильственными действиями подростков и молодежи, обучающихся в образовательных учреждениях, с целью причинить вред, вызвать страх, тревогу или иным образом создать негативную среду для других лиц (сверстников, младших или старших лиц).

Так, по результатам исследования UNICEF, каждый четвертый ребенок (24%) подвергался буллингу со стороны одноклассников в течение последних трех месяцев, а 67% пережили проявления такого насилия. При этом 48% детей никогда не рассказывали о случаях насилия в учебном заведении, 40% стесняются об этом говорить, а 22% заявили, что это нормальное явление [1, с. 26].

Очевидно, что буллинг чрезвычайно отрицательно отражается на психическом здоровье ребенка, его социализации, оказывая серьезное негативное воздействие на его самосознание, мировоззрение, оставляя психологические травмы на всю жизнь, что в дальнейшем может привести к невозможности строить полноценные отношения с другими людьми, воспитывать собственных детей.

Исследования проблемы травли в учебных заведениях начались в 70-х годах XX столетия после выхода в свет трудов норвежского психолога Дана Ольвеуса, определившего буллинг как преднамеренное повторяющееся отрицательное (неприятное или причиняющее вред) поведение одного или нескольких лиц, направленное против человека, которому трудно защищаться (кто чувствует себя уязвимым, более или менее беспомощным) [2], и с этого времени она вызывает нарастающий интерес как в западной, та и в отечественной науке, в том числе юридической. В частности, в последнее время к проблемам борьбы с буллингом обращались такие отечественные ученые-юристы, как Козаченко В. В., Лубенец И. Г, Плутицкая К. С., Янышевская К. Д., Джуская А. В. и ряд других, однако отдельные аспекты этой важнейшей проблемы остались без внимания ученых.

Потребность в определении на законодательном уровне дефиниции «буллинг», путей ему противодействия в целях обеспечения защиты прав детей и молодежи, а также других лиц, обучающихся и работающих в учебных заведениях, воплотилась в принятии 18 декабря 2018 г. Закона Украины №2657-VIII «О внесении изменений в неко-

торые законодательные акты Украины относительно противодействия буллингу (травле)» [3].

В связи с изложенным, *цель* настоящей статьи состоит в анализе законодательного определения «буллинг» и обосновании целесообразности и возможности привлечения к административной ответственности школьников и студентов за это деяние.

Законом от 18 декабря 2018 г. Кодекс Украины об административных правонарушениях дополнен новой статьей 173-4, устанавливающей ответственность за буллинг участника образовательного процесса, а также за сокрытие случаев буллинга руководителем учебного заведения.

Кроме того, вышеуказанными изменениями в Закон Украины «Об образовании» вводится определение термина «буллинг» и перечисляются его типовые признаки: систематичность (повторяемость) деяния; наличие сторон – обидчика (буллера), потерпевшего (жертвы буллинга), наблюдателей (при наличии); действие или бездействие обидчика, следствием которых является причинение психического и/или физического вреда, унижение, страх, тревога, подчинение потерпевшего интересам обидчика, и/или социальная изоляция потерпевшего. Так, согласно пункту 3-1 части 1 статьи 1 Закона Украины «Об образовании» буллингом признается деяние (действие или бездействие) участников образовательного процесса, которое заключается в психологическом, физическом, экономическом, сексуальном насилии, в том числе с применением средств электронных коммуникаций, совершаемое в отношении малолетнего или несовершеннолетнего лица и (или) таким лицом в отношении других участников образовательного процесса, в результате чего мог быть или был причинен вред психическому или физическому здоровью потерпевшего. Из законодательного определения усматриваются и виды буллинга – психологический, физический, экономический, сексуальный, кибербуллинг, предусматривающий травлю через социальные сети.

По мнению специалистов Главного юридического управления Верховной Рады Украины, приведенная дефиниция характеризуется отсутствием правовой определенности и, следовательно, не отвечает конституционному принципу верховенства права (в части обеспечения

правовой определенности, качества и однозначности норм как составляющих того принципа) [4].

Не оспаривая необходимости перевода борьбы с буллингом в правовую плоскость, полагаем, что законодательная новелла об установлении административной ответственности за это чрезвычайно распространенное антиобщественное явление является преждевременной и избыточной по следующим основаниям.

Во-первых, действия, предусмотренные диспозицией статьи 173-4 КУоАП, можно квалифицировать по ряду статей как действующего КоАП, так и Уголовного кодекса Украины в зависимости от формы проявления буллинга и его последствий. Например, экономический буллинг или буллинг, соединенный с физическим или психическим насилием в отношении несовершеннолетнего, в зависимости от обстоятельств совершенного деяния, следует квалифицировать по статьям 186, 187 или 189 УК Украины (соответственно – грабеж, разбой или вымогательство). Физический буллинг, выразившийся в умышленном причинении сильной физической боли или физического либо морального страдания путем нанесения побоев, мучений или других насильственных действий с целью принудить потерпевшего или другое лицо совершить действия, противоречащие их воле, с целью запугивания или дискриминации его или других лиц, образует состав преступления, предусмотренный частью 1 статьи 127 УК Украины (пытка). Это же касается телесных повреждений различной степени тяжести (статьи 121, 122, 125 УК). Доведение лица до самоубийства или до покушения на самоубийство, явившиеся следствием жестокого с ним обращения, шантажа, систематического унижения его человеческого достоинства или систематического противоправного принуждения к действиям, которые противоречат его воле, склонение к самоубийству, а также другим действиям, способствующим совершению самоубийства, в том числе в отношении малолетнего, подпадают под признаки преступления, предусмотренного статьей 120 УК Украины. Указанный перечень составов преступлений и административных правонарушений, по которым в настоящее время можно квалифицировать деяния, предусмотренные в диспозиции статьи 173-4 КоАП, можно продолжить. Что же касается случаев,

когда буллинг не имеет явных проявлений в материальном мире, а вредные последствия наступают для психического состояния лица-жертвы, то в таком случае установление дополнительной административной ответственности не решит проблему.

Во-вторых, по данным Всемирной организации охраны здоровья (ВООЗ) в 2016 году из 42 исследуемых стран Украина заняла 9 место по количеству пострадавших от травли. Опрос ВООЗ показал, что случаев травли среди 11-летних значительно больше, чем среди 15-летних [1, 27]. Поэтому целесообразность установления ответственности за правонарушения, совершенные лицами, которых в подавляющем большинстве случаев нельзя признать субъектами (административная ответственность наступает с 16-летнего возраста), весьма сомнительна.

В-третьих, несмотря на предписания части 1 статьи 221, пункта 1 части 1 статьи 255 КоАП, согласно которым дела об административных правонарушениях, предусмотренных статьей 173-4, рассматривают судьи, а протоколы об этих правонарушениях составляют уполномоченные на то должностные лица органов внутренних дел (Национальной полиции), установление и фиксация признаков объективной стороны такого правонарушения без проведения соответствующих следственных действий, не предусмотренных КоАП, представляются невозможными.

В-четвертых, как отмечается в Методических рекомендациях по предотвращению и противодействию насилия Министерства образования и науки Украины совместно с Министерством молодежи и спорта Украины (приложение к письму МОН Украины от 18.05.2018 г. № 1/11-5480), «буллинг – чрезвычайно сложная проблема, и во время ее решения необходимо учитывать различные факторы. Комплексный подход предусматривает участие самих участников коллектива; привлечение родителей, педагогических руководителей и общества; взаимосвязь политики, законодательства и практики; определение индикаторов насилия и соблюдение принципов прав человека с учетом их универсального характера и культурных традиций» [1, 27]. Принятие законодательства, которым предусмотрена административная ответственность за совершение буллинга, полностью не решит

ету проблему. Ее решение видится в сфере педагогически-воспитательной работы и должно быть направлено на предупреждение таких деяний, а не наказания за их совершение.

Анализ и обобщение опыта других государств в этой области свидетельствует о наличии двух основных подходов к профилактике и борьбы с буллингом в учреждениях образования. Первый предполагает, что решение всех вопросов, связанных с противодействием насилию (формирование соответствующей политики, разработка понятия «буллинг», дисциплинарные меры и проч.), должно быть передано на уровень образовательного учреждения и оформлено в виде локального нормативного акта. Другой подход – издание нормативно-правового акта, в котором закрепляется идеология противодействия, определяется перечень местных органов власти, непосредственно ответственных за разработку и контроль модельной политики. При этом полагаем, что осуществление предлагаемых мер не требует их нормирования на уровне законодательных положений и может осуществляться в рамках деятельности государственных органов исполнительной власти.

В целом, положительно оценивая принятие Закона Украины «О внесении изменений в некоторые законодательные акты Украины относительно противодействия буллингу» как первого шага к выработке действенного правового механизма противодействия этому антиобщественному явлению, отмечаем актуальность усовершенствования правового регулирования отношений, связанных с предупреждением и противодействием буллингу в учреждениях образования, путем:

1) доработки Закона Украины «Об образовании» в части определения термина «буллинг», который в действующем Законе не отражает всей полноты и сущности этого явления, содержит оценочное суждение и не соответствует принципу правовой определенности;

2) пересмотра норм административного законодательства, устанавливающих ответственность за буллинг участника образовательного процесса, как избыточных, принятых без учета границ регулирования отношений по Кодексу Украины об административных правонарушениях.

### Список літератури

1. Міністерство освіти і науки України (2018). *Запобігання та протидія насильству: методичні рекомендації (додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 18.05.2018 № 1/11-5480)*. Київ, 86 с.
2. Olweus, D. (2014). *Bullying in School: Some Facts, Some Myths, and Systematic Intervention*. Athens. *Ilga-europe* [online]. Available at: [https://www.ilga-europe.org/sites/default/files/Attachments/dan\\_olweus.pdf](https://www.ilga-europe.org/sites/default/files/Attachments/dan_olweus.pdf).
3. Законодавство України (2018). *Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)* [online]. Україна, Київ. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#n23> [дата звернення 01.10.2019].
4. Верхована Рада України (2018). *Проект Закону про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу* [online]. Україна, Київ. Available at: [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=64402](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=64402) [дата звернення 01.10.2019].

### References

1. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (2018). *Zapobihannia ta protydiia nasyilstvu: metodichni rekomendatsii [Preventing and combating violence: methodological recommendations] (dodatok do lysta Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 18.05.2018 № 1/11-5480)*. Kyiv, 86 p.
2. Olweus, D. (2014). *Bullying in School: Some Facts, Some Myths, and Systematic Intervention*. Athens. *Ilga-europe* [online]. Available at: [https://www.ilga-europe.org/sites/default/files/Attachments/dan\\_olweus.pdf](https://www.ilga-europe.org/sites/default/files/Attachments/dan_olweus.pdf).
3. Zakonodavstvo Ukrainy (2018). *Pro vnesennia zmin do deiakykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy shchodo protydi bulinhu (tskuvanniu) [About modification of some legislative acts of Ukraine concerning counteraction to bullying]* [online]. Ukraine, Kyiv. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#n23> [Accessed 01 October 2019].
4. Verhovna Rada (2018). *Proekt Zakonu pro vnesennia zmin do deiakykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy shchodo protydi bulinhu [Draft Law on Amendments to Certain Legislative Acts of Ukraine on Combating Bullying]* [online]. Ukraine, Kyiv. Available at: [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=64402](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=64402) [Accessed 01 October 2019].

*Е. І. Цибульська, В. В. Соловійов*

## СУТНІСТЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОРГАНІЗАЦІЇ

Стаття присвячена огляду теоретико-методологічних підходів до проблеми вивчення інтелектуального потенціалу організації. У статті обґрунтовується необхідність дослідження теоретичного і практичного аспектів розвитку інтелектуального потенціалу організації. У роботі представлена авторська трактування терміна інтелектуальний потенціал організації. Досліджується структура інтелектуального потенціалу організації, що включає в себе інтелектуальний, інформаційний і людський капітал. Зроблено висновок про те, що інтелектуальний потенціал відноситься до ключових факторів розвитку сучасного суспільства і виступає як індикатор розвитку організації. Розглянуто ключові особливості розвитку інтелектуального потенціалу, які характерні для вітчизняних організацій: низький рівень розвитку інтелектуального потенціалу, обумовлений недостатніми знаннями і досвідом в області розвитку інтелектуального потенціалу; недостатній досвід за оцінкою нематеріальних активів, відсутність методик оцінки; підвищена увага до матеріальних активів і недостатне – до нематеріальних активів.

У зв'язку з тим що головним інститутом, що формує базу для інтелектуального розвитку, є система освіти, доцільно визначити її як провідний чинник, який сприяє розвитку організації. Доводиться, що без повноцінної адекватної освіти неможливо забезпечити сталий і успішний розвиток суспільства, економіки зі сприятливим соціальним фоном.

**Ключові слова:** потенціал, інтелект, інтелектуальний потенціал організації, освіту, інтелектуальний капітал, інформаційний капітал, людський капітал.

### *Цибульская Э. И., Соловьев В. В. Сущность интеллектуального потенциала организации.*

Статья посвящена обзору теоретико-методологических подходов к проблеме изучения интеллектуального потенциала организации. В статье обосновывается необходимость исследования теоретического и практического аспектов развития интеллектуального потенциала организации. В работе представлена авторская трактовка термина интеллектуальный потенциал организации. Исследуется структура интеллектуального потенциала

организации, включающая в себя интеллектуальный, информационный и человеческий капитал. Сделан вывод о том, что интеллектуальный потенциал относится к ключевым факторам развития современного общества и выступает в качестве индикатора развития организации. Рассмотрены ключевые особенности развития интеллектуального потенциала, которые характерны для отечественных организаций: низкий уровень развития интеллектуального потенциала, обусловленный недостаточными знаниями и опытом в области развития интеллектуального потенциала; недостаточный опыт по оценке нематериальных активов, отсутствие методик оценки; повышенное внимание к материальным активам и недостаточное – к нематериальным активам.

В связи с тем что главным институтом, формирующим базу для интеллектуального развития, является система образования, целесообразно определить ее как ведущий фактор, способствующий развитию организации. Доказывается, что без полноценного адекватного образования невозможно обеспечить устойчивое и успешное развитие общества, экономики с благоприятным социальным фоном.

**Ключевые слова:** потенциал, интеллект, интеллектуальный потенциал организации, образование, интеллектуальный капитал, информационный капитал, человеческий капитал.

### **Tsybulska Eleonora, Soloviev Vladyslav. Essence of intellectual potential of organization.**

The article is devoted to a review of theoretical and methodological approaches to the problem of studying the organization intellectual potential. The necessity in studying the theoretical and practical aspects of the development of an intellectual potential of an organization is substantiated in the article. Author's interpretation of the term "organization intellectual potential" is presented in the work. The structure of the organization intellectual potential, which includes intellectual, informational and human capital is investigated. It is concluded that intellectual potential is one of the key factors in the development of modern society and acts as an indicator of the development of an organization. Key features of the organization intellectual potential development are common to domestic organizations: low level of organization intellectual potential development due to insufficient knowledge and experience in the field of development of intellectual potential; lack of experience in valuing intangible assets; lack of valuation techniques; increased attention to tangible assets and insufficient attention to intangible assets are considered. Due to the fact that the



main institution that forms the basis for intellectual development is the education system, it is advisable to define it as a leading factor contributing to the development of the organization. The thesis is proved that, it is impossible to ensure the sustainable and successful development of society, the economy with a favorable social background without a full adequate education.

**Key words:** potential, intelligence, intellectual potential of an organization, education, intellectual capital, information capital, human capital.

Сучасний стан світової економіки можна охарактеризувати як складну, систему, що постійно змінюється. У цих умовах тільки та організація, яка усвідомлює необхідність розробляти і впроваджувати інноваційні проекти і робити це швидше за конкурентів, має шанс на успіх, на довгострокову присутність на ринку. В даний час основною конкурентною перевагою організації є її співробітники, їхні знання, здібності, навички, вміння і досвід. Все це визначає інтелектуальний потенціал організації. Саме інтелектуальний потенціал відіграє вирішальну роль у формуванні конкурентної переваги організації [1]. Ефективне використання, аналіз і оцінка інтелектуального потенціалу з метою підвищення конкурентних переваг організації стає все більш актуальним. На жаль ключова особливість інтелектуального потенціалу вітчизняних організацій – низький рівень його розвитку, обумовлений недостатніми знаннями і досвідом в цій галузі. Таким чином, вивчення теретико-методологічних підходів до сутності інтелектуального потенціалу організації досить актуальне для України.

Дослідженням категорії «інтелектуальний потенціал» займаються як зарубіжні автори: Е. Брукінг [2], Т. Шульц [3], так і вчені СНД, такі як: Воронін Ю. [4], Войнов Д. А. [5], Красноженова Г. І. [6], Левашов В. К., Руткевич М. Н. [7], Коновалова А. Н. [8], Нехорошева Л. Н. [9]. Це пов'язано з тим, що за останнє десятиліття в центрі уваги виявляються працівники з високою кваліфікацією, величезним багажем знань і готовністю вчитися, що безпосередньо впливає на підприємство в цілому, підвищує ефективність його роботи.

Незважаючи на велику кількість праць, які пов'язані з дослідженням інтелектуального потенціалу організації до теперішнього часу не існує єдності у поглядах на зміст зазначеної категорії, а сформовані уявлення не в повній мірі відповідають вимогам її тлумачення.

**Мета статті** – систематизація теоретико-методологічних підходів щодо вивчення інтелектуального потенціалу організації як каталізатора її розвитку.

Інтелектуальний потенціал це багатогранне і складне поняття, тому в сучасній науці існує декілька концептуальних підходів до питання розуміння його сутності. Позиції вітчизняних і зарубіжних дослідників представлені в табл. 1.

Таблиця 1

**Теоретико-методологічні підходи до визначення поняття «інтелектуальний потенціал» (ІІІ)**

Автор	Визначення
<b>ІІІ як сукупність</b>	
Воронін Ю. [4]	інтелектуальний потенціал в широкому сенсі – сукупність здібностей системи (держави, регіону, колективу, особи) створювати унікальні досягнення в області науки, техніки, в духовно-моральній сфері)
Войнов Д. А. [5]	сукупність знань, інформації, досвіду, кваліфікації та мотивації персоналу, організаційні можливості, канали комунікації, що забезпечують конкурентні переваги комерційної організації на ринку
<b>ІІІ як показник або характеристика</b>	
Красноженова Г. І. [6]	комплексна характеристика рівня розвитку інтелектуальних, творчих можливостей, ресурсів країни, галузі, особистості
Левашов В. К., Руткевич М. Н. [7]	спеціалізований показник, що відображає в узагальненому вигляді рівень розвитку двох тісно пов'язаних між собою областей інтелектуального життя суспільства, а саме – науки і освіти
<b>ІІІ як здатність або можливість</b>	
Коновалова А. Н. [8]	загальні не актуалізовані знання
Нехорошева Л. Н. [9]	різноманіття міжособистісних колективних взаємодій, в процесі яких з'являються нові знання

З табл. 1 видно, що існує три теоретико-методологічні підходи до визначення поняття «інтелектуальний капітал» як сукупність, як показник або характеристика та як здатність або можливість. Всі три підходи мають право на існування. Але на нашу думку поняття

«інтелектуального потенціалу» в епоху інформаційної та глобалізованої економіки має свої особливості. Як вважає К. В. Астахова «... центральне питання сучасності – незмірно зростаючий обсяг інформації, що саме завдяки інформації суспільство розвивається настільки стрімко і інформація – головна цінність» [10, с. 32]. Отже інтелектуальний потенціал організації в таких реаліях не можливо уявити без інформаційного капіталу. «Фактори глобалізації та інтернаціоналізації ... в сучасному світі послідовно перетворюють знання в товар, стимулюють можливість капіталізації знання» [11, с. 22]. Процес капіталізації знань в організації є результатом трансформації людських ресурсів в інтелектуальний капітал.

Приведені міркування дають можливість дати авторське визначення інтелектуального потенціалу організації: ІП організації – це її внутрішній ресурс (інформаційний, людський та інтелектуальний капітал), який реалізується в інтелектуальних новаціях та інтелектуальній активності. Таким чином інтелектуальний капітал включає три компоненти: інтелектуальний капітал, інформаційний капітал та людський капітал. Такої ж думки про склад ІП організації дотримується і проф. Козьменко С. Н. [12].

Інтелектуальний капітал являє собою сукупність інтелектуальної власності, ринкового капіталу і інфраструктурних активів компанії. Інформаційний капітал являє собою сукупність інформаційних ресурсів та інформаційних активів компанії. Людський капітал являє собою сукупність формалізованих і неформалізованих активів співробітників організації..

Найважливішим фактором формування, розвитку та раціонального використання інтелектуального потенціалу організації є освіта її співробітників, а також накопичення ними знань.

Таким чином, постійне вкладення інвестицій в освіту співробітників і підвищення їх кваліфікації в майбутньому сприятиме нарощуванню людського капіталу, а в кінцевому рахунку дозволить сформувати високий інтелектуальний потенціал організації. У зв'язку з тим що головним інститутом, що формує базу для інтелектуального розвитку, є система освіти, доцільно визначити її як провідний чинник, який сприяє розвитку організації.

### Список літератури

1. Турило, А. М., Корнух, О.В. (2012). Методичні підходи до формування та оцінки рівня людського інтелектуального капіталу підприємства як складової інтелектуального капіталу підприємства. *Інноваційна економіка*, 28, с. 3–10.
2. Брукинг, Э. (2001). *Интеллектуальный капитал*. СПб.: Питер, 288 с.
3. Schultz, T. (1964). Investment in Human Capital. *Economic Growth – an American Problem. Englewood Cliffs*. P. 126.
4. Воронин, Ю. М. (2002). Развитие научного потенциала инновационного типа и роль государственных научных центров . *Проблемы прогнозирования*, 3, с. 83–93.
5. Войнов, Д. А. (2004). *Развитие интеллектуального потенциала коммерческой организации как ключевого фактора конкурентоспособности*. Канд. экон. наук: 08.00.05. Москва, Российская академия государственной службы при президенте РФ.
6. Красноженова, Г.Ф. (1998). Высшая школа России (проблемы сохранения интеллектуального потенциала). Москва: Мысль, 258 с .
7. Левашов, В.К., Руткевич М.Н. (2000). О понятии интеллектуального потенциала и способах его измерения. *Науковедение*, 1, с. 49–65.
8. Коновалова, А. Н. (2010). *Управление интеллектуальным потенциалом в сфере услуг*. Канд. экон. наук: 08.00.0. Тольятти. Поволж. гос. ун-т сервиса.
9. Нехорошева, Л.Н. (2017). Новые подходы к управлению научно-техническим развитием в условиях формирования рыночных отношений. *Экономика промышленного производства*, вып. 21, с. 43–52.
10. Астахова, Е. В. (2006). Глобализация. Образование. Вызовы времени. Поиск оптимального сочетания. *Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»*. Харків: Вид-во НУА, т. 12, с. 27–39.
11. Астахова, В. И. (2013). Академическая культура как фундамент формирования современного специалиста. *Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»*. Харків: Вид-во НУА, т. 19, с. 21–39.
12. Козьменко, С. Н., ред. (2005). *Потенциал инновационного развития предприятия*. Сумы: Деловые перспективы, 256 с.

### References

1. Turylo, A. M. , Kornukh, O. V. (2012) Methodical approaches to the formation and assessment of the level of human intellectual capital of the enterprise as a

component of the intellectual capital of the enterprise. *Innovative economy*, 28, p. 3–10.

2. Brooking, A. (1997). *Intellectual Capital. Core Asset for the Third Millennium Enterprise*. London: International Thomson Business Press, 204 p.

3. Schultz, T. (1964). Investment in Human Capital. *Economic Growth – an American Problem. Englewood Cliffs*. P 126.

4. Voronin, Yu. M. (2002). Development of the scientific potential of the innovation type and the role of state research centers. *Forecasting Problems*, 3, p. 83–93.

5. Voynov, D.A.(2004) *Development of intellectual potential of a commercial organization as a key factor of competitiveness*. Kand. ekon. nauk : 08.00.05. Moscow. Rossiyskaya akademiya gosudarstvennoy sluzhbyi pri prezidente RF.

6. Krasnozhenova, G.F. (1998). *Vysshaya shkola Rossii (problemyi sohraneniya intellektualnogo potentsiala) [Higher School of Russia (problems of maintaining intellectual potential)*. Moskva: Myisl, 258 p.

7. Levashov, V. K., Rutkevich, M. N. (2000). On the concept of intellectual potential and how to measure it. *Science of Science*, 1, pp. 49–65.

8. Konovalova, A. N. (2010). *Service Intellectual Property Management*. Kand. ekon. nauk : 08.00.05. Povolzh. gos. un-t servisa

9. Nehorosheva, L.N. (2017). New approaches to the management of scientific and technological development in the conditions of the formation of market relations. *Industrial Economics*, 21, pp. 43–52.

10. Astahova, E. V. (2006). Globalization. Education. Challenges of the time. Search for the best combination. *Scientific the notes of the Kharkiv Humanitarian University «National Academy of Ukraine»*, vol.12, p.27–39.

11. Astahova, V. I. (2013). Academic culture as the foundation for the formation of a modern specialist. *Scientific notes of the Kharkiv Humanitarian University «National Academy of Ukraine»*, vol.19, p.21–39.

12. Kozmenko, S. N. (2005). *Potentsial innovatsionnogo razvitiya predpriyatiya*. Sumyi: Delovye perspektivy, 256 p.

*Н. В. Статівка, Г. Б. Тимохова*

## **ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА: ВЗАЄМОДІЯ УНІВЕРСИТЕТІВ ТА БІЗНЕСУ**

У статті представлені результати дослідження особливостей форм співпраці бізнесу та університетів в галузі інтелектуального бізнесу в умовах розвитку Індустрії 4.0. Показано, що під впливом четвертої промислової революції (Індустрії 4.0) відбувається зміна освітньої парадигми, яка може перетасувати міжнародні рейтинги університетів, масово сформувати людей з новим світоглядом і амбіціями і визначити економічний успіх країн. Проаналізовані особливості змін компетентнісних профілів освітніх програм університетів, обумовлені розвитком Індустрії 4.0. Відзначено, що на відміну від операційного ведення бізнесу, інтелектуальна діяльність має принципово інший профіль ризику і менш передбачувану результативність. Університети виробляють ідеї (знання і технології), що дозволяють створювати і розвивати нові товари і послуги, покращувати існуючі технологічні та управлінські процеси. Опрацьовані питання особливостей змін парадигми в освіті – перехід від жорсткої часової прив'язки до навчання, орієнтованого на досягнення конкретних результатів в максимально короткі терміни.

**Ключові слова:** інтелектуальний бізнес, університети, освітні програми, компетентнісний профіль освітніх програм.

### ***Статівка Н. В., Тимохова Г. Б. Перспективы развития интеллектуального предпринимательства: взаимодействие университетов и бизнеса.***

В статье представлены результаты исследования особенностей форм сотрудничества бизнеса и университетов в области интеллектуального бизнеса в условиях развития индустрии 4.0. Показано, что под влиянием четвертой промышленной революции (Индустрии 4.0) происходит изменение образовательной парадигмы, которая может изменить международные рейтинги университетов, сформировать людей с новым мировоззрением и амбициями и определить успешное экономическое развитие. Проанализированы особенности изменения профилей компетентностей образовательных программ университетов, обусловленные развитием индустрии 4.0. В отличие от операционного ведения бизнеса, интеллектуальная деятельность имеет

принципально другой профиль риска и менее предсказуемую результативность. Университеты производят идеи (знания и технологии), позволяющие создавать и развивать новые товары и услуги, улучшать существующие технологические и управленческие процессы. Проработаны вопросы особенностей изменений парадигмы в образовании – переход образования от жесткой временной привязки, к обучению, ориентированному на достижение конкретных результатов в максимально короткие сроки.

**Ключевые слова:** интеллектуальный бизнес, университеты, образовательные программы, профиль компетентностей образовательных программ.

***Stativka Natalia, Tymokhova Halyna. The Prospects for the Development of Intellectual Entrepreneurship: Interaction of Universities and Business.***

The article presents the results of a study of the features of forms of cooperation between business and universities in the field of intellectual business in the context of industry 4.0 development. It is shown that under the influence of the fourth industrial revolution (Industry 4.0) there is a change in the educational paradigm that can change the international ratings of universities, form people with a new worldview and ambitions and determine successful economic development. The features of changing the competency profiles of educational programs of universities, due to the development of industry 4.0, are analyzed. Unlike operational business, intellectual activity has a fundamentally different risk profile and less predictable performance. Universities produce ideas (knowledge and technology) that allow you to create and develop new products and services, improve existing technological and managerial processes. The issues of paradigm changes in education have been worked out – the transition from tight time-based learning to training focused on achieving specific results (“proficiency-based learning”) as soon as possible.

**Key words:** intellectual business, universities, educational programs, competency profile of educational programs.

**Постановка проблеми.** Важною характеристикою діяльності сучасних підприємств є те, що інновації перетворилися на ендогенний фактор ефективності розвитку їх бізнес-моделей. Поки важко оцінити можливі наслідки радикальної зміни компетентнісних профілів освітніх програм університетів, обумовлені розвитком Індустрії 4.0. Стрімкий

розвиток цифровізації з великою ймовірністю, змінить структуру ринку праці – відбудеться заміна одних робочих місць іншими, що створить колосальний виклик для системи освіти і професійного навчання. Формування критичної маси актуальних знань і навичок неможливе без тісної співпраці між наукою і бізнесом. Тому актуальним є системне дослідження особливостей розвитку форм співпраці бізнесу та університетів, в галузі інтелектуального бізнесу в умовах розвитку Індустрії 4.0.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зазначені проблеми знаходяться у колі інтересів таких зарубіжних та українських вчених: К. Фрімен, П. Друкер, Дж. Тіс, К. Кристенсен, Г. Мінцберг, І. Березін, В. Геєць, Г. Гавриш, С. Грицуленко, Я. Кузьмінов, О. Кендюхов, М. Вачевський, М. Дорошенко, В. Тарасевич Л. Федулова, Г. Швиданенко та інші. Водночас дослідження зазначеного напрямку ще не є закінченими та потребують розвитку, тому що підприємницька орієнтація університетів в значній мірі залежать від ряду культурних детермінант та інституційної урегульованості. Також впливають і очікування студентів-користувачів, які сподіваються на університетський «дружній інтерфейс». Сучасним студентам необхідно безпосередньо переконуватися в практичності їх навичок і відчувати причетність до вирішення головних проблем людства в форматі дослідницької роботи або створення власних стартапів.

**Мета роботи** полягає у дослідженні, узагальненні форм співпраці бізнесу та університетів в галузі інтелектуального бізнесу в умовах розвитку Індустрії 4.0.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Під впливом четвертої промислової революції (Індустрії 4.0) відбувається зміна освітньої парадигми, яка може перетасувати міжнародні рейтинги університетів, масово сформувати людей з новим світоглядом і амбіціями і визначити економічний успіх країн. В докладі ОЕСР «Тенденції, що формують освіту» визначені ключові мегатенденції, які впливають на майбутнє освіти [1]:

1. Глобалізація: протягом наступних десяти років велика частина населення світу буде складатися з середнього класу, і ця тенденція в значній мірі визначається Китаєм і Індією, які складають 90% учас-



ників середнього класу. Це не тільки збільшить тиск, щоб забезпечити кращу освіту більшій кількості людей; це також покладає великі надії на освіту з боку більш вимогливих клієнтів. За прогнозами, в країнах ОЕСР це спочатку вплине на системи вищої освіти, оскільки їм доведеться працювати більше, щоб залучити кращих студентів на набагато більш мобільний і конкурентний ринок.

2. Цифровізація: у 2017 році троє з чотирьох інтернет-користувачів у віці від 16 до 74 років користувалися інтернетом щодня або майже щодня. І все ж результати PISA показують, що більше часу в Інтернеті в школі не означає автоматичного поліпшення успішності учнів. Насправді, інтенсивне використання Інтернету в школі пов'язано з більш низькою успішністю учнів [2].

3. Старіння. За останні 45 років очікувана тривалість життя при народженні в країнах ОЕСР зросла в середньому з 70 до 80 років, і очікується, що частка людей у віці 65 років і старше значно зросте. Літні працівники зіткнуться зі зростаючою нестабільністю на ринку праці, і виникне тиск для доступу до високоякісних можливостей перекваліфікації та підвищення кваліфікації. І все ж нинішні пропозиції з навчання протягом усього життя в більшості країн посилюють, а не пом'якшують недоліки початкової освіти. Частково цей тренд компенсується урбанізацією- все більше людського капіталу концентрується у великих економічних, наукових і промислових центрах, а також технологічними трендами: автоматизацією, ростом використання поглибленої аналітики та цифрових платформ, що дозволяють працювати віддалено. Так, в країнах Західної Європи і США 2030 р. автоматизація та впровадження технологій штучного інтелекту призведе до зростання попиту на технологічні навички на 55% і подальшого зниження потреби в працівниках, зайнятих фізичною працею [3].

У світі, де число людей, які читають новини в Інтернеті, збільшилася в середньому приблизно на 40% в країнах ОЕСР, існує зростаюча потреба в цифровій грамотності і критичному мисленні, а не тільки для молодих студентів[1]. Однак у багатьох країнах люди похилого віку не володіють достатніми навичками для управління складною цифровою інформацією. Тому урядам і роботодавцям необхідно

серйозно розглянути питання про те, що буде потрібно для надання освіти протягом всього життя і це суттєво змінює зміст освітніх програм університетів.

Сьогодні вузи конкурують за людський капітал не менше, ніж корпорації – вони, подібно до рекрутингових агентств і приватного бізнесу, «продають» майбутній успіх. У сучасного університету є два параметри, на які можна впливати з метою зростання майбутньої вартості студентів: швидкість освоєння релевантних навичок і надання доступу до найбільш масштабних проектів для застосування цих навичок. Тому що інновації, інтелектуальне підприємництво вимагають широкого набору компетентностей і серйозних ресурсів, яких часто немає у компанії. Партнерство і ефективна взаємодія з широким колом учасників інноваційної діяльності (наука, стартапи, постачальники, компанії різних галузей) так важливі для впровадження новаторських рішень і їх успішної комерціалізації. На відміну від операційного ведення бізнесу, інтелектуальна діяльність має принципово інший профіль ризику і менш передбачувану результативність. Університети виробляють ідеї (знання і технології), що дозволяють створювати і розвивати нові товари і послуги, покращувати існуючі технологічні та управлінські процеси. Проблема університетів в тому, що їх еволюція йшла механічним додаванням функцій. Модель університету 1.0 обмежувалася в основному утворенням, версія 2.0 доповнилася науково-дослідницькою діяльністю [4]. Підприємницький формат Університету 3.0 доповнився активної інтеграцією з промисловістю для трансферу технологій на ринок. В епоху «Індустрії 4.0» важливим стає не масове і дешеве виробництво відповідно до налагоджених і масштабованих бізнес-процесів, а стрімка кастомізація, радикальна адаптивність, прискорена перезбірка вироблених продуктів і послуг, виготовлення рішень за запитом. Концепція «Університет 4.0» як і раніше обговорюється, але передбачається, що університет повинен не стільки реагувати на запити промисловості, скільки створювати майбутні ринки, вирішувати глобальні екологічні, соціальні та економічні проблеми, визначати пріоритети науково-технічного розвитку країни [5].

В діючих умовах українським університетам складно протистояти провалам ринка, пов'язаним не тільки з високим рівнем невизначеності

наукового та комерційного успіху фундаментальних досліджень, але також з проблемою адресності та широкими горизонтами отримання економічної віддачі в разі успіху. Крім виконання високоякісних досліджень вони повинні активно співпрацювати з компаніями, щоб забезпечити відповідність своїх навчальних програм потребам ринку праці.

Зростає число досліджень, присвячених оцінці вкладу університетів в створення нових підприємств. В останні роки зростає число підприємницьких університетів діяльність яких залежить від локального контексту, але частіше за все зводиться до створення інкубаторів, центрів трансферу технологій та/або компаній-спінофф [5–8]. Крім цього багато хто з них активно беруть участь в розвитку регіонів, сприяючи формуванню підприємницького клімату та новаторського мислення [5]. Таким чином, персонал кластерних компаній отримує можливість постійно освоювати актуальні компетенції, отримувати нову спеціальність. Наприклад, в Польщі реалізується ініціатива «Інкубатори лідерів Індустрії 4.0» (Incubators of I4.0 Leaders). Такі структури створюються при польських технічних університетах і сприяють переходу національних компаній, в першу чергу малих і середніх, до Індустрії 4.0. У цих організаціях готують керівників в сфері технологічної та цифрової трансформації, які потім самостійно навчають нове покоління. Інкубатори виконують ряд функцій, в тому числі:

- надання модульних навчальних курсів;
- розповсюдження інформації;
- організація ознайомлювальних екскурсій на передові підприємства;
- проведення семінарів;
- надання доступу для представників малого та середнього бізнесу до демонстраційних моделей, послуг центрів компетенцій і «живих лабораторій»;
- надання консультаційних послуг;
- сприяння підприємствам на стадії впровадження нових технологій.

**Висновки.** В контексті розвитку співпраці бізнесу та університетів в галузі інтелектуального бізнесу в умовах розвитку Індустрії 4.0 треба відокремити наступні форми діяльності.

Для подальшого успіху студентів парадигмі Індустрії 4.0, університетські освітні програми потрібно переорієнтувати на навчання, побудоване на проектній роботі («project-based learning»), а також на придбання навичків технологічного лідерства та інноваційного та інтелектуального підприємництва. Таким чином, в якості унікальної переваги на тлі розмиття цільових професійних профілів, університетам краще бути студентоцентричним простором експериментів над собою, на відміну від конвеєра «прямокутних» професіоналів в інтересах конкретного бізнесу або науки. В області науково-дослідної діяльності в епоху кризи відтворюваності зростає роль університету в якості валідатора технологій, а в епоху скандалів в душі Facebook – Cambridge Analytica університет стає етичним камертоном для технологічного бізнесу.

Коли програми змістовно переформатовані під демонстрацію навичок, набагато простіше організувати змішане онлайн / офлайн-навчання, тому що неважливо, в якій географії ви перебували і який був процес отримання досвіду. Наприклад, чи користувалися ви доповненою або віртуальною реальністю, чи проходили практику в навчальній лабораторії, вирішували чи індустріальний кейс або сиділи в класі, головне – результат.

З точки зору прискорення навчання, фактор часу став настільки критичним, що навіть «корисна» діяльність, розтягнута в часі, руйнує вартість, а не створює. Тому актуальною є зміна парадигми в освіті – перехід від жорсткої часової прив'язки («time-based learning») до навчання, орієнтованого на досягнення конкретних результатів («proficiency-based learning») в максимально короткі терміни, що добре працює з проектним форматом навчання. Університетам доцільно розробляти навчальні курси з акцентом на практику і пропонувати програми підвищення кваліфікації в форматі безперервної освіти. Як наслідок, очікуваний економічний ефект – різке зростання синергії від проведених в університетах досліджень, виникнення дійсно потужного потоку коштів від реалізації патентів, ліцензій, пов'язаних послуг, який може серйозно додати фінансових можливостей для переоснащення університетів, для їх виходу на фронтір досліджень в найбільш перспективних галузях знань.

Не варто недооцінювати і непрямі ефекти таких змін. Наприклад, запуск конвеєра інтелектуальної власності, який в подальшому може бути комерціалізованим, або створення глобального бізнесу. Наприклад, виходець зі Стенфордської системи Google сьогодні є компанією світового рівня, другий за рівнем капіталізації в світі і однією з небагатьох платформ, на якій базується вся сучасна економіка. Непрямий ефект від такого розвитку в цілому можна порівняти з безпосереднім ефектом від діяльності університету за своїм основним профілем.

### Список літератури

1. *Тенденции, формирующие образование*. [online]. Available at: <https://www.oecd.org/education/singapore-tops-latest-oecd-pisa-global-education-survey.htm><http://www.oecd.org/education/trends-shaping-education-22187049.htm?fbclid=IwAR2KnePtfEus0QAjJ78DVbZhlL3c10MORMOg34aTheCZWdPXo9Fwmz7x3wo>.
2. *Результаты PISA за 2018 г.* [online]. Available at: <https://www.oecd.org/education/singapore-tops-latest-oecd-pisa-global-education-survey.htm><https://www.oecd.org/education/singapore-tops-latest-oecd-pisa-global-education-survey.htm>.
3. *Анализ McKinsey & Company на основе данных S&P Capital IQ*. [online]. Available at: <https://www.capitaliq.com>.
4. Ицковиц, Г. (2010). *Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии*. Томск: Изд-во ТУСУР, с. 32.
5. Audretsch, D.B., Lehmann, E.E. and Menter, M. (2016). Public cluster policy and new venture creation. *Economia e Politica Industriale* [online], vol. 43, 4, pp. 357–381. Available at: <https://doi.org/10.1007/s40812-016-0050-9> [Accessed 03 Febr. 2019].
6. Schwab, K. (2017). *The Fourth Industrial Revolution*. New York: Crown Business, 192 p.
7. *Цифрова економіка: глобальні бізнес-тренди (2018). Рейтинг. Бізнес в офіційних цифрах* [online]. Available at: <https://rating.zone/tsyfrovaekonomika-hlobalni-biznes-trendy>.
8. Тимохова, Г.Б. (2016). Анализ развития виртуальных институтов образования. *Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.»*, т. 22, с. 329–338.

### Reference

1. *Tendentsyy, formyruishcheye obrazovanye*. [online]. Available at: <http://www.oecd.org/education/trends-shaping-education-22187049.htm?fbclid=IwAR2KnePtfEus0QAjJ78DVBZh1L3c10MORMOg34aTHeCZWdPXo9Fwmz7x3wo>
2. *Rezultaty PISA za 2018 h.* [online]. Available at: <https://www.oecd.org/education/singapore-tops-latest-oecd-pisa-global-education-survey.htm>.
3. *Analyz McKinsey & Company na osnove dannykh S&P Capital IQ.* [online]. Available at: <https://www.capitaliq.com>.
4. Ytskovyts, H. (2010). *Troinaiaspyral. Unyversytety – predpriatyia – hosudarstvo. Ynnovatsyy v deistvyi.* Tomsk: Yzd-vo TUSUR, pp. 32.
5. Audretsch, D.B., Lehmann, E.E. and Menter, M. (2016). Public cluster policy and new venture creation. *Economia e Politica Industriale* [online], vol. 43, 4, pp. 357–381. Available at: <https://doi.org/10.1007/s40812-016-0050-9> [Accessed 03 Febr. 2019].
6. Schwab, K. (2017). *The Fourth Industrial Revolution.* New York: Crown Business, 192 p.
7. Tsyfrova ekonomika: hlobalnibiznes-trendy (2018). *Reitynh. Biznes v ofitsiinykh tsyfrakh*, [online]. Available at: <https://rating.zone/tsyfrovaekonomika-hlobalni-biznes-trendy>.
8. Tymokhova, H.B. (2016). Analyz razvytyia vyrtualnykh ynstytutov obrazovanyia. *Vcheni zap. Kharkiv.humanitar. un-tu «Nar. ukr. akad.»*, vol. 22, pp. 329–338.

*В. А. Фурсова, Ю. Ю. Диденко, С. А. Степурина*

## **ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ КРЕАТИВНОСТЬЮ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА**

Формирование эффективного креативного менеджмента в высших учебных заведениях Казахстана является ключевым фактором повышения конкурентоспособности страны. В статье описываются вузы-участники, факторы креативности, метод кластерного анализа, как основной метод оценки уровня креативности высшего учебного заведения, и полученные в ходе исследования результаты: классифицированы высшие учебные заведения республики Казахстан по уровню их креативности. В качестве переменных для кластеризации были использованы следующие переменные: 1) присутствие; 2) видимость; 3) прозрачность; 4) превосходство.

По результатам исследования в результате группировки были получены три кластера: высокой креативности, который характеризуется высокими значениями показателей представленности университетов в глобальном интернет-пространстве; кластер среднего уровня креативности, характеризуется средними значениями показателей представленности университетов в глобальном интернет-пространстве; и кластер уровня креативности ниже среднего, характеризуется значениями большей части показателей ниже среднего уровня. В ходе анализа авторами выявлено, что только половина рассмотренных вузов обладают высоким уровнем креативности.

Новизной исследования является использование метода кластерного анализа, в качестве оптимального подхода для оценки уровня креативности вуза и повышения его эффективности.

Полученные результаты имеют важное значение для менеджеров высших учебных заведений и позволяют сформировать индивидуальный подход для повышения креативности вуза, а также они могут стать основой для проведения дальнейших исследований, посвященных формированию интегральной оценки уровня креативности, как в целом для высших учебных заведений, так и для отдельных элементов их образовательных программ в разрезе полученных кластеров.

**Ключевые слова:** креативность, кластерный анализ, кластер, высшее учебное заведение, эффективность.

**Фурсова В. А., Діденко Ю. Ю., Степурина С. О. Підвищення ефективності управління креативністю в системі вищої освіти Казахстану.**

Формування ефективного креативного менеджменту в вищих навчальних закладах Казахстану є ключовим фактором підвищення конкурентоспроможності країни. У статті шляхом використання методу кластерного аналізу класифіковані ВНЗ Казахстану за рівнем їх креативності. В якості змінних для кластеризації використовувалися наступні: 1) присутність; 2) видимість; 3) прозорість; 4) перевага. За результатами дослідження отримані три кластери: високої креативності; середнього рівня креативності; рівень креативності нижче середнього. В ході аналізу авторами виявлено, що тільки половина розглянутих ВНЗ мають високий рівень креативності. Отримані результати мають важливе значення для менеджерів вищих навчальних закладів і дозволяють сформулювати індивідуальний підхід для підвищення креативності ВНЗ.

**Ключові слова:** креативність, кластерний аналіз, кластер, вищий навчальний заклад, ефективність

***Fursova Viktoriya, Didenko Yuliia, Stepurina Svitlana. Improving the Effectiveness of Creativity Management in the Higher Education System of Kazakhstan.***

The establishment of effective creative management in higher educational institutions of Kazakhstan is a key factor in increasing the country's competitiveness. The article describes universities-participants, creativity factors, the cluster analysis method, as the main method for assessing the creativity level of a higher educational institution, and the results obtained during the study: higher educational institutions of the Republic of Kazakhstan are classified by their level of creativity. The following variables were used as variables for clustering: 1) presence; 2) visibility; 3) transparency; 4) superiority.

According to the results of the study, three clusters were obtained as a result of the grouping: high creativity, which is characterized by high values of university representation in the global Internet space; a cluster of an average level of creativity, characterized by average values of the representation of universities in the global Internet space; and a cluster of creativity below the average, characterized by the values of most indicators below the average. During the analysis, the authors revealed that only half of the considered universities have a high level of creativity.

The novelty of the study is the use of the cluster analysis method, as an optimal approach for assessing the creativity level of a university and increasing its effectiveness.



The results obtained are important for managers of higher educational institutions and make it possible to establish an individual approach to increase the creativity of the university, and they can also become the basis for further research on the formation of an integrated assessment of the level of creativity, both for universities in general and for definite elements of their educational programs in the context of the resulting clusters.

**Key words:** creativity, cluster analysis, cluster, higher education institution, efficiency.

**Постановка проблеми.** Высшее образование является одним из ключевых факторов формирования экономики инновационного типа («экономики знаний»), в основе которой лежит формирование креативного мышления и развитие творческого потенциала будущих специалистов [1; 2]. Отметим, что Казахстан из республик постсоветского пространства демонстрирует одни из самых низких показателей по уровню креативности, занимая 84 место из 139 в мировом рейтинге [3]. По таким пунктам, как Creative Class и Educational Attainment, являющимися составляющими Talent Index, Казахстан из 134 мест занимал 38 и 59 позиции [3], соответственно. В тоже время, поставленная президентом Н. Назарбаевым задача вхождения Республики Казахстан в число 50-ти наиболее конкурентоспособных стран мира, может быть решена в том случае, если в стране будут высококвалифицированные специалисты, которые обладают знаниями наукоемких технологий, навыками управления, умеют ориентироваться в рыночной экономике, что возможно за счет создания эффективной системы образования, удовлетворяющей потребностям мировой рыночной экономики [4]. В связи с этим, актуализируется вопрос о необходимости формирования эффективного креативного менеджмента в системе высшего образования Казахстана.

#### **Анализ последних исследований и публикаций.**

В последние годы было проведено много исследований [2; 5; 6], изучающих роль образования в формировании креативного мышления индивидуума. Интерес к этому вопросу обусловлен благотворным влиянием креативности на инновационный процесс и развитие экономики в целом. Тем не менее, среди огромного количества

литературы, выпущенной по этой теме, недостаточно изученными являются вопросы оценки креативности (креатосферы) самого высшего учебного заведения в целом [7]. Фрагментарные научные исследования [8; 9] затрагивают вопросы оценки креативности лишь отдельных элементов учебного процесса образовательных учреждений. В силу высокой субъективности категории «креативность» [10] и отсутствия статистических данных ее оценка чаще всего производится с помощью экспертных методов [11; 12], в основном, путем анкетирования студентов и/или преподавателей, оценивающих уровень креативности. Это особенно удивительно, поскольку важность креатосферы университета для экономики знаний уже является общепризнанным в научной литературе фактом.

**Цель.** Целью данного исследования является проведение кластерного анализа для классификации вузов Казахстана по уровню их креативности. Компаративный анализ полученных результатов позволит сформировать обоснованный комплекс управленческих воздействий относительно вузов каждой кластерной группы, в зависимости от уровня их креативности.

**Основные результаты исследования.** Одним из существующих подходов к анализу деятельности высших учебных заведений является метод кластерного анализа – то есть группировка высших учебных заведений по рейтингу.

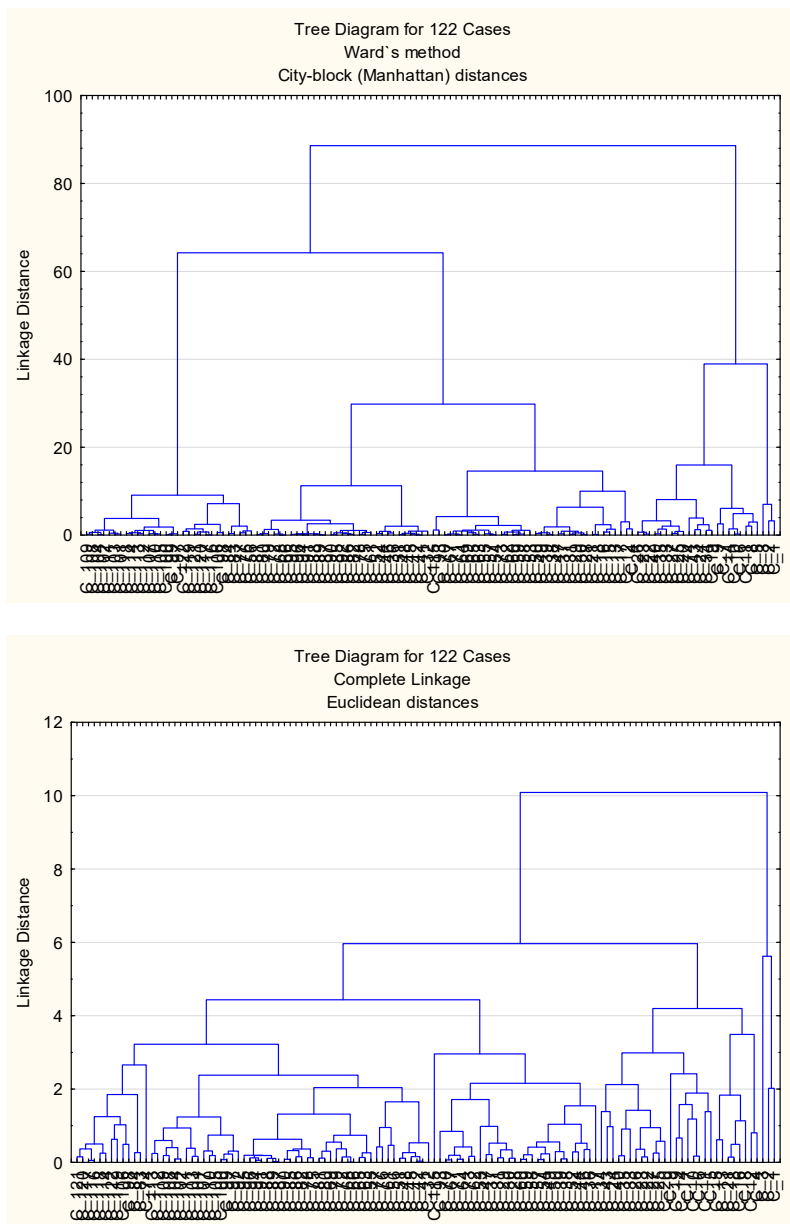
Кластерный анализ – это совокупность методов [13] многомерной классификации, целью которой является образование групп (кластеров) схожих между собой объектов. В отличие от традиционных группировок, рассматриваемых в общей теории статистики, кластерный анализ приводит к разбиению на группы с учетом всех группировочных признаков одновременно.

В данном исследовании для кластеризации высших учебных заведений Казахстана по степени креативности были использованы иерархический алгоритм «Дендрограмма» и метод К-средних. Для построения дендрограммы в первом случае был использован метод Уорда и расстояние городских кварталов. Вторая дендрограмма была построена с применением метода полной связи на основе Евклидова расстояния.

Исследуемая совокупность вузов Казахстана содержит 122 объекта, каждый из которых представлен в рейтинге Webometrics [14]. Webometrics Ranking of World Universities, известный также как Ranking Web of Universities, это система рейтинга мировых университетов, основанная на комбинированном показателе, учитывающем как объём веб-содержимого (количество страниц и файлов), так и видимое влияние этих публикаций по числу внешних цитат. Кластеризация проведена на основе следующих переменных [7]: 1) присутствии (PRESENCE) – число веб-страниц, размещенных на главном домене университета, индексированных Google. Учитываются все типы файлов; 2) видимость (VISIBILITY or Impact) – число внешних доменов, от которых приходят ссылки на веб-страницы университета. Источники информации – системы мониторинга ссылок ahrefs и Majestic; 3) прозрачность или открытость (TRANSPARENCY or OPENNESS) – число ссылок на наиболее цитируемых исследователей университета по данным Google Scholar Citations; 4) превосходство (EXCELLENCE) – число научных публикаций университета за пятилетний период, входящих в группу 10% наиболее цитируемых работ в 26 научных областях согласно данным исследовательской группы SCImago, которая проводит всесторонний анализ публикаций, индексированных наукометрической системой Scopus.

Первым шагом процесса кластеризации является определение оптимального количества кластеров уровня креативности вузов Казахстана. Результаты построения вертикальных древовидных диаграмм (дендрограмм) с использованием метода Уорда на основе расстояния городских кварталов и с применением полной связи на основе Евклидова расстояния представлены на рисунке 1, по которому можно сделать вывод о том, что исследуемую совокупность вузов Казахстана целесообразно разгруппировать на три кластера, причём обе дендрограммы демонстрируют оптимальность подобного разбиения.

На втором шаге процесса кластеризации, используя метод  $k$ -средних, получены три однородные по уровню креативности группы вузов, которые интерпретируем по значениям показателей представленности университетов в глобальном интернет-пространстве: кластер



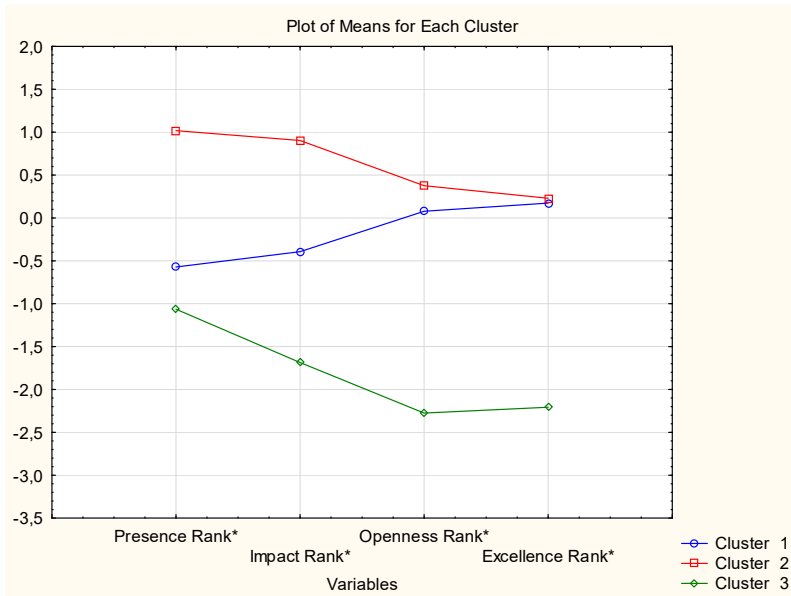


Рис. 1. Дендрограмми и график  $k$ -средних для показателей креативности вузов Казахстана

Источник: собственные расчеты

1 – кластер уровня высокой креативности; кластер 2 – кластер среднего уровня креативности; кластер 3 – кластер уровня креативности ниже среднего, характеризуется значениями большей части показателей ниже среднего уровня.

Результаты кластеризации и распределения вузов Казахстана по кластерным группам представлено в табл. 1.

По результатам проведенного анализа наиболее многочисленным получился кластер 1, который включает 65 высших учебных заведений Казахстана, что свидетельствует о том, что только половина рассмотренных вузов обладают высоким уровнем креативности. Во второй кластер вошло 47, а в третий – 10 вузов, что позволяет утверждать о необходимости поиска более эффективных способов управления креатосферой университета.

**Вузы Казахстана в разрезе кластерных групп****КЛАСТЕР 1 – КЛАСТЕР ВЫСОКОГО УРОВНЯ КРЕАТИВНОСТИ**

Halykaralyk Humanities Technical University, Kostanay Socio Technical University, Kazakh Medical University of Continuous Education, Kazakh Academy of Labour and Social Relations, Eurasian Institute of Market, Financial Academy, Kazakh-Russian International University, Kazakh Humanitarian and Law Innovation University, University Kaynar Academy of Civil Aviation, Academy of Fashion Business Symbat, Kokshetau Technical Institute of Ministry of Emergency Measures, University of Foreign Language and Professional Career, Atyrau State University H Dosmukhamedov, Aktobe University S Baishev, Miras University, Kazakh Academy of Sports & Tourism, Kazakh University of Technology and Business, Kazakh Automobile Road Institute, Taraz Innovative-Humanitarian University, Zhezkazgan University O A Baikonurov, Eurasian Institute for the Humanities, Kazakh Russian Medical University, Eurasian University of Technology, West Kazakhstan Engineering and Humanities University, South Kazakhstan Pedagogical University, Atyrau Engineering and Humanitarian Institute, International education Corporation, Egyptian University Islamic Culture Nur Mubarak, University Sirdariya, College of International Business Academy, Astana University, Humanities Technical Academy, Atyrau University of Oil and Gas, Kazakh National Academy of Choreography, Kazakhstan Innovation University, Central Kazakhstan Academy, Bolashak University, University of Almaty, Ekibastuz Technical and Engineering Institute K Satpayev, Institute of Information and Computational technologies, Academy of Economy and Law O A Dzholdasbekov, Kazakhstan Engineering-Pedagogical Peoples' Friendship University, West Kazakhstan Innovative and Technological University, Humanitarian and Technical Institute Akmeshit, Syrdarya University, Central Asian Academy

**КЛАСТЕР 2 – КЛАСТЕР СРЕДНЕГО УРОВНЯ КРЕАТИВНОСТИ**

Pavlodar State University S Toraiyro, Kazakh National Agrarian University, South Kazakhstan State University M O Auezov, Caspian University, Kazakh Leading Academy of Architecture and Civil Engineering, Karaganda Economical University Kazpotrebsoyuz, Suleyman Demirel University, Central Asian University, Karaganda State Medical University, East Kazakhstan State University S Amanzholov, Semey Semipalatinsk State University Shakarim, ALMA University, Astana Medical University, International IT University, Almaty University of Energy and Communication, Narxoz University, Kazakh University of Humanities

and Law, Taraz State University M H Dulati, Innovative Eurasian University, North Kazakhstan State University M Kozybaev, Kazakh State Women Pedagogical University, Rudniy Industrial Institute, Kyzylorda State University Korkyt Ata, Ahmet Yesavi Bniversitesi International Kazakh Turkish University, West Kazakhstan State Medical Academy M Ospanov, Kazakh Ablai Khan University of International Relations & World Languages, West Kazakhstan State University M Otemisov, Kazakh Agrotechnical University, Kostanay State University A Baitursynov, Semey State Medical Academy, Kokshetau University Abai Myrzakhmetov, Pavlodar Regional Institute for Teachers Advanced Studies, Kazakhstan Medical University KSPH, Kazakh Academy of Transport & Communication M Tynyshbayev, University of International Business, Almaty Technological University, West Kazakhstan Agricultural & Technical University Zhangir-Khan, Kazakh National Conservatoire Kurmangazy, South Kazakhstan State Medical Academy, Kostanay State Pedagogical University, Deutsch-Kasachische Universitdt, Turan University, Kazakhstan Engineering and Technology University, Kokshetau State University Sh Ualikhanov, Kazakh-American University, Kazakh-American Free University, Kazakh National Technical University K I Satpayev, Aktobe Regional State University K Zhubanov, Zhetysu State University I Zhansugurov, Karaganda University Bolashak, St Petersburg Humanities University of Trade Unions Almaty Branch, Almaty Academy of Economics and Statistics, Kostanay Engineering and Economics University Myrzhakyp Dulatov, Kazakh National University of Arts, Taraz State Pedagogical University, Kazakh University of Economy, Finance and International Trade, Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan, Kazakh National Academy of Arts T K Zhurgenov, Karaganda State Industrial University, Arkalyk State Pedagogical Institute I Altynsarin, Moscow State University Kazakh Branch, University of Humanities and Law of the Transport DA Kunaeva, South Kazakhstan State Pedagogical Institute, Yessenov University, Pavlodar State Pedagogical University

---

**КЛАСТЕР 3 – КЛАСТЕР КРЕАТИВНОСТИ НИЖЕ СРЕДНЕГО УРОВНЯ**

Nazarbayev University, Kazakh National University Al Farabi, Eurasian National University LN Gumilev, Kazakh National Pedagogical University Abay, Karaganda State University Buketov Karaganda State Technical University, Kazakhstan Institute of Management, Economics and Strategic Research KIMEP University, Kazakh-British Technical University, Asfendiyarov Kazakh National Medical University, East Kazakhstan State Technical University D Serikbaev

---

Источник: собственные расчеты

**Выводы.** В статье для эмпирического исследования используется набор данных, содержащий информацию, как об объёме веб-содержимого (количество страниц и файлов), так и видимом влиянии этих публикаций по числу внешних цитат в разрезе 122 вузов Казахстана. Полученные результаты имеют важные последствия для менеджеров высших учебных заведений. Так, самым слабым по уровню креативности высшим учебным заведениям Казахстана, вошедшим в 3 кластер, в первую очередь, целесообразно повысить количество и качество публикуемых научных работ, цитируемых в SCOPUS, что возможно за счет рациональной организации учебного процесса и повышения мотивации сотрудников руководящим звеном университета. В повышении уровня креативности вуза должны быть задействованы все субъекты образовательного процесса – научные руководители, преподаватели, администрация. Их совместная работа, заинтересованность в результате являются ключевым фактором успешного формирования креатосферы, способствующей развитию креативности и инновационного мышления будущих управленцев.

Внося свой вклад в относительно неисследованную область оценки креативности высшего учебного заведения, настоящее исследование имеет несколько ограничений. Во-первых, это делается на выборке вузов только одной страны (Казахстана). Во-вторых, оно фокусируется только на одном периоде времени из-за характера данных (данные за 2018 год). В-третьих, в нем не учитываются другие объективные факторы, связанные с образовательным процессом, такие как материально-техническая база. Основным ограничением исследования является то, что оно построено только на объективных (зависящих от ВУЗа) факторах, а субъективные факторы в оценку не включены.

Результаты нашего исследования могут стать базисом для проведения дальнейших исследований, посвященных формированию интегральной оценки уровня креативности, как высших учебных заведений в целом, так и отдельных образовательных программ университета в разрезе полученных кластеров.



## Список літератури

1. Stojcic N., Hashi I. and Orlic E. Creativity, innovation effectiveness and productive efficiency in the UK. *European Journal of Innovation Management*. 2018. Vol. 21 No. 4. pp. 564-580. URL: <https://doi.org/10.1108/EJIM-11-2017-0166> (дата обращения 01.08.2019).
2. Шаймуханова С.Д., Кенжебаева З.С. Модернизация образования республики казахстан: состояние и перспективы развития, *Успехи современного естествознания*, 2014. № 5-1. С. 174-178. Available at: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33872> (дата обращения 11.07.2019).
3. Florida R, Mellander C. and King K. The global creativity index 2015. 68 p. Martin Prosperity Institute. URL : <http://martinprosperity.org/media/Global-Creativity-Index-2015.pdf> (дата обращения 01.08.2019).
4. Стратегия вхождения Казахстана в число 50 наиболее конкурентоспособных стран мира. Выступление Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева на совместном заседании палат Парламента, 18 января 2006 года. Available at: [http://adilet.zan.kz/rus/docs/K060002006\\_](http://adilet.zan.kz/rus/docs/K060002006_) (дата обращения 11.07.2019).
5. Zainuddin N., Fairuz Abd Rahim M. & Mohd Rejab R. Reconstruct creative destruction knowledge through creative disruption. *On the Horizon*. 2012. pp. 34–48. URL: <https://doi:10.1108/10748121211202053> (дата обращения 22.09.2019).
6. Гельманова З.С., Спанова Б.Ж., Кудайберген Б.Е., Силаева Т.О. Формирование креативного образования как основы развития личности, *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2017. № 4-3. С. 572-575. URL : <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11517> (дата обращения 09.07.2019).
7. Фурсова В.А., Диденко Ю.Ю. Креатосфера как оценка креативности высшего учебного заведения, *Приазовский экономический вестник*. 2019. № 5(16). С. 230-245.
8. Shaheen R. Creativity and Education. *Creative Education*, 2010. No. 1 (3), pp. 166-169.
9. Tran Thi. B.L., Ho Thi N., Mackenzie S.V., Le L.K. Developing assessment criteria of a lesson for creativity to promote teaching for creativity. *Thinking Skills and Creativity*. V. 25. 2017. pp. 10-26, URL: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.05.006>. (дата обращения 22.09.2019).
10. Palaniappan A.K. Creative teaching and its assessment, 12th UNESCO-APEID International Conference with the theme “Quality Innovations for Teaching and Learning” on 24–26 March 2009, held at Impact Exhibition and Convention

Center, Bangkok, Thailand. URL: [https://www.researchgate.net/publication/277058107\\_Creative\\_teaching\\_and\\_its\\_assessment](https://www.researchgate.net/publication/277058107_Creative_teaching_and_its_assessment) (дата обращения 02.08.2019).

11. Barbo B., Besanzon M. and Lubart T.I. Assessing Creativity in the Classroom, *Education Journal*. 2011. № 4. (Suppl 2:M5) pp. 124-132. URL : [https://www.researchgate.net/publication/256439382\\_Assessing\\_Creativity\\_in\\_the\\_Classroom](https://www.researchgate.net/publication/256439382_Assessing_Creativity_in_the_Classroom) (дата обращения 11.02.2019).

12. Батоврина Е.В., Купцова И.В. Опыт анализа модели креатосферы университета. *Государственное управление*. 2018. С. 270-284.

13. Плюта В. Сравнительный многомерный анализ в эконометрическом моделировании. М.: Финансы и статистика, 1989. 173 с.

14. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Ranking Web of Universities. URL : <http://www.webometrics.info> (дата обращения 06.08.2019).

### Reference

1. Stojcic, N., Hashi, I., Orlic, E. (2018). Creativity, innovation effectiveness and productive efficiency in the UK. *European Journal of Innovation Management*. Vol. 21 No. 4. pp. 564-580. Available at: <https://doi.org/10.1108/EJIM-11-2017-0166> (accessed August 01 2019).

2. Shaymuhanova, S. D., Kenzhebaeva, Z. S. (2014). Modernizatsiya obrazovaniya respubliki kazakhstan: sostoyanie i perspektivy razvitiya [Modernization of education in the Republic of Kazakhstan: state and development prospects]. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*, No. 5-1. pp. 174-178. Available at: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33872> (accessed July 11 2019).

3. Florida, R., Mellander, C., King, K. The global creativity index 2015. 68 p. *Martin Prosperity Institute*. Available at: <http://martinprosperity.org/media/Global-Creativity-Index-2015.pdf> (accessed August 01 2019).

4. Strategiya vhozhdeniya Kazakhstana v chislo 50 naibolee konkurentosposobnykh stran mira (2006). [The strategy of Kazakhstan becoming one of the 50 most competitive countries in the world (2006). Speech by the President of the Republic of Kazakhstan N.A. Nazarbayev at a joint meeting of the chambers of Parliament, January 18, 2006]. *Vyistuplenie Prezidenta Respubliki Kazahstan N.A. Nazarbaeva na sovместnom zasedanii palat Parlamenta, 18 yanvarya 2006 goda*. Available at: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/K060002006> (accessed July 11 2019).

5. Zainuddin N., Fairuz Abd Rahim M. & Mohd Rejab R. (2012). Reconstruct creative destruction knowledge through creative disruption. *On the Horizon*, pp. 34-48. Available at: <https://doi:10.1108/10748121211202053> (accessed Semptember 22 2019).

6. Gelmanova, Z. S., Spanova, B. Zh., Kudaybergen, B. E., Silaeva, T. O. (2017). Formirovanie kreativnogo obrazovaniya kak osnovy razvitiya lichnosti, [Formation of creative education as a basis for personality development]. *Mezhdunarodnyiy zhurnal prikladnyih i fundamentalnyih issledovaniy*, No. 4-3. pp. 572–575. Available at: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11517> (accessed July 09 2019).
7. Fursova, V. A., Didenko, Yu. Yu. (2019). Kreatosfera kak otsenka kreativnosti vysshego uchebnogo zavedeniya, [Creatosphere as an assessment of creativity for higher education institution]. *Priazovskiy ekonomicheskiiy vestnik*. No. 5(16). pp. 230–245.
8. Shaheen, R. (2010). Creativity and Education. *Creative Education*, No. 1 (3), pp. 166–169.
9. Tran, Thi. B. L., Ho Thi N., Mackenzie, S. V., Le L. K. (2017). Developing assessment criteria of a lesson for creativity to promote teaching for creativity. *Thinking Skills and Creativity*. V. 25. 2017. pp. 10–26, Available at: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.05.006>. (accessed September 11 2019).
10. Palaniappan, A. K. (2009). Creative teaching and its assessment, *12th UNESCO-APEID International Conference with the theme "Quality Innovations for Teaching and Learning"* (Bangkok, Thailand, March 24-26, 2009). Available at: [https://www.researchgate.net/publication/277058107\\_Creative\\_teaching\\_and\\_its\\_assessment](https://www.researchgate.net/publication/277058107_Creative_teaching_and_its_assessment) (accessed Aug 02 2019).
11. Barbo, B., Besanzon, M., Lubart, T. I. (2011). Assessing Creativity in the Classroom, *Education Journal*. 2011. No. 4. (Suppl 2:M5). pp. 124–132. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/256439382\\_Assessing\\_Creativity\\_in\\_the\\_Classroom](https://www.researchgate.net/publication/256439382_Assessing_Creativity_in_the_Classroom) (accessed July 02 2019).
12. Batovrina, E. V., Kuptsova, I. V. (2018). Opyit analiza modeli kreatosferyi universiteta [Experience in analyzing the university's creatosphere model]. *Gosudarstvennoe upravlenie*. pp. 270–284.
13. Plyuta, V. (1989). *Sravnitelnyiy mnogomernyy analiz v ekonometricheskom modelirovanii* [Comparative multivariate analysis in econometric modeling]. M.: Finansy i statistika, 173 p.
14. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) (2018). *Ranking Web of Universities*. Available at: <http://www.webometrics.info> (accessed August 06 2019).

*М. С. Слободчук*

## **РОЗВИТОК ПІДПРИЄМНИЦЬКО-ПАРТНЕРСЬКИХ ВІДНОСИН УЧАСНИКІВ РИНКУ ПРАЦІ ПІД ЧАС ВИКОРИСТАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ ФОРМ ЗАЙНЯТОСТІ**

У статті розглядається сутність і особливості цифрового ринку праці в рамках традиційного ринку. Дослідження спрямовано на вивчення цифрового ринку праці в сучасних умовах. Показано, що зміна структури ринку праці відбувається в результаті зникнення одних професій і появи нових, міграції ІТ – фахівців на світовий ринок, що зумовлено впливом інформаційних технологій. Обґрунтовано, що інформатизація стає основним активом, що породжує нові можливості для розвитку людського капіталу. Показано, що цифровізація економіки призводить до появи дистанційних форм організації праці, краудсорсінг і ін. Автор підкреслює, що цифрова індустрія інтенсивно розвивається, що призводить до старіння знань. Тому, щоб бути у «формі» фахівець повинен виробити в собі потребу в безперервному навчанні впродовж професійної кар'єри. Відзначено, що розвиток творчих здібностей на основі знань і умінь, розширює підприємницькі можливості і ділову активність працівників цифрового ринку праці. У роботі підкреслюється, що в умовах цифровізації час адаптації працівника до змісту нових функціональних обов'язків скорочується. Тому в конкурентній боротьбі виграють найбільш підготовлені працівники, здатні за короткий період часу освоїти новаті свого робочого місця. В результаті чого, зростає роль як накопиченої освіти, так і знову набутої, за рахунок підвищення кваліфікації і формування усвідомленої потреби безперервного навчання. Розвиток цифрових технологій впливає на процес навчання, його зміст, форму, тривалість, періодичність, трансформацію професійної компетенції, створення і впровадження інноваційних технологій навчання. Сучасна підготовка фахівців здійснюється на застарілій матеріальній базі, яка вимагає заміни та оновлення за рахунок збільшення державного фінансування. Навчальним закладам необхідно вдосконалювати освітню інфраструктуру і створювати нове середовище дистанційного навчання. Розширення можливостей освіти сприятиме зростанню якості знань працівників, трудова діяльність яких стає більш компетентною, автономною і мобільною. Тому сучасний етап розвитку

суспільства вимагає від людини освоєння нових технологій на основі формування загальної цифрової грамотності.

**Ключові слова:** цифровий ринок праці, традиційний і цифровий ринок, людський капітал, підприємницькі можливості працівника, професійна кар'єра.

**Слободчук Н. С. Развитие предпринимательско-партнерских отношений участников рынка труда при использовании нестандартной формы занятости.**

В статье рассматривается сущность и особенности цифрового рынка труда в рамках традиционного рынка. Исследование направлено на изучение цифрового рынка труда в современных условиях. Показано, что изменение структуры рынка труда происходит в результате исчезновения одних профессий и появления новых, миграции IT-специалистов на мировой рынок, что обусловлено влиянием информационных технологий. Обосновано, что информатизация становится основным активом, порождающим новые возможности для развития человеческого капитала. Показано, что цифровизация экономики приводит к появлению дистанционных форм организации труда, краудсорсинг и др. Автор подчеркивает, что цифровая индустрия интенсивно развивается, что приводит к устареванию знаний. Поэтому, чтобы быть в «форме» специалист должен выработать в себе потребность в непрерывном обучении на протяжении профессиональной карьеры. Отмечено, что развитие творческих способностей на основе знаний и умений, расширяет предпринимательские возможности и деловую активность работников цифрового рынка труда. Современная подготовка специалистов осуществляется на устаревшей материальной базе, которая требует замены и обновления за счет увеличения государственного финансирования. Учебным заведениям необходимо совершенствовать образовательную инфраструктуру и создавать новую среду дистанционного обучения. В работе подчеркивается, что в условиях цифровизации время адаптации работника к содержанию новых функциональных обязанностей сокращается. Поэтому в конкурентной борьбе выигрывают наиболее подготовленные работники, способные за короткий период времени освоить новации своего рабочего места. В результате чего растет роль как накопленного образования, так и вновь приобретенного, за счет повышения квалификации и формирования осознанной потребности непрерывного обучения. Развитие цифровых технологий влияет на процесс обучения, его

содержание, форму, продолжительность, периодичность, трансформацию профессиональной компетенции, создание и внедрение инновационных технологий обучения. Поэтому современный этап развития общества требует от человека освоения новых технологий на основе формирования всеобщей цифровой грамотности.

**Ключевые слова:** цифровой рынок труда, традиционный и цифровой рынок, человеческий капитал, предпринимательские возможности работника, профессиональная карьера.

**Slobodchuk Mykola. Development of entrepreneurship-partner relations with participants of the labor market during the use of non-standard employment forms.**

The article deals with the nature and features of the digital labor market within the traditional market. The research is aimed at exploring the digital labor market in modern conditions. The change in the structure of the labor market is shown to be the result of the disappearance of some professions and the emergence of new ones, migration of IT professionals to the world market, which is caused by the influence of information technologies. Informatization is substantiated to be growing as a major asset, which creates new opportunities for human capital development. Digitization of the economy is established to be leading to the emergence of remote forms of work organization, crowd sourcing, etc. The author emphasizes the fact that the digital industry is developing rapidly, leading to the aging of digital knowledge. Therefore, to be in good “shape”, a specialist should develop the need for continuous training throughout their professional career. It is also noted, that the development of creative abilities based on knowledge and skills, enhances entrepreneurial opportunities and business activity of employees of the digital labor market. The paper emphasizes, that in the conditions of digitalization, the time of adaptation of an employee to the content of their new functional duties is reduced. Therefore, the competition is won by the most skilled workers who can master the innovations of their workplace in a short period of time. As a result, the role of accumulated and newly acquired education increases through the development of skills and the formation of a conscious need for lifelong learning. The development of digital technologies influences the learning process, its contents, form, duration, and periodicity, as well as the transformation of professional competence, creation and implementation of innovative learning technologies. The modern training of specialists is performed on the outdated material base, which requires replacement and updating and, thus, an increase of state funding. Educational institutions need to improve their educational

infrastructure and create a new distance-learning environment. Enhancing educational opportunities will help to increase the quality of knowledge of employees whose work becomes more competent, autonomous and mobile. Therefore, the current stage of social development requires a person to master new technologies and requires general digital literacy.

**Key words:** digital labor market, employee, entrepreneurial opportunities, human capital, professional career, traditional and digital market.

**Постановка проблеми.** Прогрес соціально-економічного розвитку сучасного суспільства визначається цифровізацією усіх сторін життя людини. На думку К. Шваба, президента Всесвітнього економічного форуму в Давосі, четверта промислова революція не має аналогів у всьому попередньому досвіді людства [1]. Як вся ринкова економіка, так і ринок праці орієнтований на активне впровадження цифрових технологій. Цифрова інформація стає найважливішим ресурсом, який розвиває потенційні виробничі і підприємницькі здібності сучасного працівника.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблеми розвитку ринку праці України в умовах цифровізації як науково-дослідницького напрямку залишаються актуальними і перспективними. У науковій літературі України розвитку ринку праці і цифровому його сегменті приділяли увагу такі вчені як Грішнова О., Городюк А., Кравчук О., Семенюк М., Сохань О., Шевченко Л. та інші. Динамізм впровадження цифрових технологій зумовлює необхідність сучасних досліджень розвитку і трансформації ринку праці України.

**Мета статті.** Цифровий ринок праці, як новий сегмент ринку праці України, досліджений недостатньо. Він інтенсивно розвивається відповідно до інформатизації робочих місць, сприяючи розширенню підприємницьких можливостей учасників ринку. Ці, вище перераховані напрями інноваційного розвитку, вимагають подальшого дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Інтенсивний розвиток інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) позначається на всіх сферах життєдіяльності людини. У суспільному виробництві відбувається посилення автоматизації, цифровізації, нарощування ролі інформаційних технологій. Це сприяє підвищенню швидкості господарських операцій,

формування нових інформаційних каналів, розробці інструментів і методів збору, обробки і аналізу даних, а це в свою чергу призводить до зміни структури ринку праці та наповнення новим змістом трудової і підприємницької діяльності спеціалістів. Глобальні інформаційні мережі вплинули на функціонування традиційного ринку праці, в якому став формуватися і розвиватися цифровий його сегмент. Традиційний ринок праці є системою відносин попиту і пропозиції між покупцем і продавцем з приводу робочої сили. На цьому ринку діє суб'єкт найманого бізнесу і суб'єкт підприємницького бізнесу, укладаючи трудові угоди, контракти, визначаючи права та обов'язки сторін з підписанням трудового договору.

Цифровий ринок праці представляє дистанційне формування відносин попиту і пропозиції між сторонами на цифрові продукти і послуги через систему інформаційно – комп'ютерних зв'язків. Розвиток цього ринку обумовлено можливостями ІКТ і подальшим посиленням глобалізації світового ринку праці. Цифровий ринок праці передбачає дистанційне інтернет – комп'ютерне ведення договірних відносин між підприємцем інформаційного бізнесу та працівником найманого бізнесу з приводу цифрового продукту послуги та оплати праці. Конкурентна напруженість на цифровому ринку праці між працівниками за створення інформаційного продукту, з одного боку, а з іншого, між роботодавцями за кращих, талановитіших ІТ-фахівців безперервно зростає. Це обумовлено кількісним і якісним збільшенням підготовки фахівців, які навчалися, з урахуванням останніх досягнень інноваційних розробок ІКТ. Зростання досвіду роботи і конкуренція стимулюють фахівців до накопичення професійного капіталу, завдяки самонавчанню, розвитку і всебічному вдосконаленню.

У роботодавця розширюються можливості вибору кращого фахівця на основі конкурентного суперництва між найманими працівниками, незважаючи на їх територіальну віддаленість. Працівники долають національні обмеження оплати праці і виходять на більш високий світовий рівень, що підвищує їх прибутковість. Вони працюють за власним гнучким графікам, відповідно до своїх можливостей, без будь-яких обмежень з боку роботодавця, крім терміну закінчення контракту. Цифровий ринок створює необмежені можливості мобільності



працевлаштування фахівця без його територіального переміщення. Для розвинених країн частка таких працівників перевищує 30%, а для України, віддалено працюють складають поки не значну частину, менше 1%. Роботодавець не несе витрат на створення, утримання і обслуговування робочих місць, що призводить до зниження собівартості цифрового продукту та послуги. Тому відносини між працівником і роботодавцем формуються як підприємницько-партнерські. Від ступеня розвиненості, довірливості і зрілості цих відносин залежить рівноправність співпраці, ефективність виробництва, рівень прибутковості сторін задоволеність досягнутим результатом і інше.

Як показує практика розвинених країн, що у них інтенсивно розвивається сектор інформаційно-комунікативних технологій, в якому працює близько 3% зайнятих фахівців, а це призводить до зростання продуктивності праці і надає прогресивний вплив на всі галузі економіки. Відносно невелика кількість зайнятих працівників розробкою і впровадженням цифрових технологій призводить до заміни застарілого обладнання на більш прогресивне, що сприяє інноваційному відтворенню капіталу усіх галузей економіки [2].

Крім того, якісне зростання капіталу, в свою чергу вимагає від працівника поновлення та придбання нових професійних знань, навичок і функціональних обов'язків. Тому, Всесвітній економічний форум робить висновок, що до 2022 року впровадження інноваційних технологій вимагає проведення перепідготовки і підвищення кваліфікації у понад 50% працівників [3].

Нові технології впливають на старіння раніше отриманих знань. Сучасний процес технологічних змін вимагає від працівника своєчасної підготовки до змін функціональних умов робочого місця. Найбільш здібні працівники, які вміють самостійно освоїти останні досягнення впроваджуваних інновацій, можуть здійснювати на робочому місці. Але це залежить від рівня інноваційного впливу на зміст функціональних змін робочого місця. Найбільш суттєві технологічні зміни вимагають глибших знань і умінь, які можна придбати в спеціалізованих навчальних закладах з відривом від виробництва і з великими витратами для розвитку і накопичення професійного капіталу працівника. Слід також зазначити, що тривалість професійної діяльності з певним рівнем знань

має тенденцію до скорочення під впливом інноваційних технологій і раніше отримані знання стають застарілими, а це змушує як роботодавців, так і працівників вкладати кошти в навчання.

Молодим людям все трудніше стає робити вибір своєї професійної діяльності через інтенсивність трансформації та оновлення аж до моменту її зникнення. За окремими професіями знання швидко застарівають і працівники змушені в межах 1–2 років значно їх оновлювати. Наукомісткі професійні знання не можливо реалізувати без освоєння інформаційних технологій. Сучасні ІКТ розширюють межі професійної діяльності, призводять до поєднання різних професій і наповненню їх інноваційним змістом. У своїй книзі «Як ми будемо жити» Матіас Горкс зазначає, що зміст трудової діяльності майбутнього є прояв «гуманітарного таланту», який буде цінуватися не за кількісними показниками, а по творчості, новаторським здібностям, прогресивним ідеям, а людей, зайнятих інноваційною діяльністю назвав «Креативним класом» [4].

Впровадження цифрових технологій в різні галузі економіки буде сприяти скороченню робочих місць в обробній промисловості, сільському господарстві, транспорті, банківській справі, сфері послуг, торгівлі та ін. Поступово зникатимуть робочі місця, пов'язані з монотонністю і одноманітністю механічних операцій (робота на конвеєрі). Цифрові операції активно сприяють скороченню робочих місць в банківській сфері, за рахунок впровадження інтернет-банкінгу, наприклад (Приват-24). Особливо це торкнеться банківських службовців, які безпосередньо обслуговують клієнтів. Однак цифровізація виробництва має подвійний вплив на структуру зайнятості. З одного боку, вона ліквідує робочі місця за рахунок роботизації, а з іншого, породжує нові професії та робочі місця. За останні 15 років розвиток Інтернету спричинив ліквідації 500 тис. робочих місць, але в той же час було створено 1,2 млн. нових [5]. Під впливом науково – технічного прогресу працівник буде замінений машиною, але робоче місце у нього збережеться там, де він зможе працювати ефективніше машини. Роботи не можуть творчо мислити, формувати і генерувати нові ідеї. Креативність мислення властива талановитій людині. Найважливішими властивостями працівника, які не можуть бути замінені авто-

матизацією – це творчість, винахідливість, програмування, компроміс, гнучкість, здатність до безперервної освіти, обслуговування роботів, організація і налагодження виробництва та інше. Творча праця вимагає скорочення адміністративних обмежень виробничої поведінки і використання робочого часу працівником, так як це негативно позначається на можливості реалізації його творчого потенціалу. Нестандартні форми зайнятості виникають під впливом гнучких, постійно мінливих режимів роботи, обумовлених формуванням і розвитком цифрового ринку праці. Загальноприйняті форми зайнятості піддаються змінам, мінливими умовами виробництва, тимчасовими коливаннями попиту та пропозиції на робочу силу та ін. Тимчасові рамки трудових угод зумовлені зацікавленістю як роботодавців, так і працівників, які бажають мати гнучкі форми праці. Нестандартні форми зайнятості регламентуються більш гнучкими організаційно-правовими умовами трудових угод використання робочого часу, тимчасовими рамками контракту, спрямованого на поетапне здійснення комплексного проекту. Нестандартна зайнятість тимчасової позикової праці знижує витрати виробництва, що підвищує результативність виробництва.

З метою підвищення ефективності економіки нашої країни уряд України затвердив «Концепцію розвитку цифрової економіки і суспільства України на 2018–2020 роки» та план заходів щодо її реалізації. Ця Концепція передбачає перехід традиційних технологій до високотехнологічних виробництв за допомогою ІТ – технологій і комунікацій. Розроблена і прийнята концепція є своєчасною стратегією цифровізації економіки і всіх сторін життя суспільства в цілому. В Україні кількість фахівців, зайнятих в галузі інформаційних технологій склало в 2017 році близько 116 тис. чоловік. А за прогнозами експертів в 2020 р чисельність ІТ-фахівців в Україні збільшиться до 200 тис. [6]. Активну участь по її реалізації беруть фахівці молодіжного ринку праці. На сучасному ринку праці з'являється покоління, яке виховувалося і навчалося в умовах інтенсивного впровадження і розвитку інформаційно-мережевих технологій. Для сучасних молодих фахівців характерна сприйнятливість і адаптивність до нових технологій. Працівники старшого покоління більш консервативні і з побоюванням

ставляться до комп'ютеризації виробництва, унаслідок втрати робочого місця. Молоді працівники сприймають технології цифрової економіки як прогресивний фактор розвитку виробництва, розширення можливостей ведення бізнесу, кар'єрного зростання, підвищення комфортності усіх сторін життя. Довготривалий економічний ріст все більше залежить від рівня освіти, здатності робочої сили до творчості, інновацій, впровадженню передових технологій у виробництво[7].

Подальший розвиток цифрового ринку праці та якісного зростання рівня знань фахівців ІКТ залежить від освіти. Як державну, так і комерційну систему освіти треба вдосконалювати і адаптувати під нові вимоги часу. Потреби в нових фахівцях виникають швидше, ніж система освіти встигає до них підготуватися. При цьому, перед молодими людьми стоїть не просте завдання вибору такого роду діяльності, який матиме перспективне майбутнє. Для цього треба сформулювати гнучку систему професійних компетенцій в частині знання і навичок ІКТ, а так само створити систему перенавчання та підвищення кваліфікації викладачів. Сучасна підготовка фахівців здійснюється на застарілій матеріальній базі, яка вимагає заміни та оновлення за рахунок збільшення державного фінансування. Крім того, великі корпорації повинні брати участь у підготовці та перепідготовці своїх працівників за рахунок власних коштів. На регіональному рівні підвищувати цифрову грамотність повинні усі навчальні заклади. Їм необхідно змінити освітню інфраструктуру і створити нове середовище безпосереднього дистанційного навчання, спрямовану на зближення потенційних роботодавців та фахівців. Розширення можливостей освіти сприятиме зростанню якості знань працівників, трудова діяльність яких, стає більш компетентною, автономною і мобільною.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Вплив цифровізації на ринок праці призвів до того, що в традиційному ринку праці з'явився сегмент цифрового ринку праці. Він інтенсивно розвивається і трансформує структуру зайнятості:

– збільшує кількість зайнятих у виробництві наукомісткої продукції, створюючи нові можливості економічного зростання, підвищення продуктивності праці, появи нових кваліфікованих робочих місць, як традиційних так і дистанційно віддалених від працівника;

- скорочує робочі місця за рахунок автоматизації, роботизації виробництва і збільшує кількість безробітних;
- підвищує рівень мобільності і плинності кадрів як на внутрішньому ринку, так і на світовому ринку праці;
- підсилює конкурентну напруженість між компаніями за висококваліфікованих ІТ-фахівців;
- розвиває партнерські відносини співпраці між підприємницькими сторонами замовник і виконавець зі створення цифрового продукту та послуги.

Цифровий ринок праці розширює і активізує можливості формування і розвитку підприємницької діяльності працівника через зміну умов праці: робота на вимогу, не повний робочий день, фрагментальна зайнятість, самозайнятість, дистанційний характер найму і виконання замовлення, виконання нестандартних операцій і додаткових підробітків. Тому держава повинна проводити політику, спрямовану на підтримку підприємницької діяльності компаній і окремих працівників по впровадженню цифрових технологій і зниження негативних соціально-економічних тенденцій в суспільстві і захисті національних інтересів в сфері цифрової економіки.

### Список літератури

1. Шваб, К. (2016). *Четвертая промышленная революция*. Москва: Эксмо, 138 с.
2. Hse.ru (2020). *Новости* [online]. Available at: <https://www.hse.ru/news>.
3. Euronews.com (2020). *Euronews*. [online]. Available at: <https://ru.euronews.com>.
4. Horx, M. (2006). *Wie wir le ben. Campus*, 3.
5. Кубраков, О. (2018). *IT-потенціал України та інвестиції: скільки потрібно і скільки можна*. [online]. Available at: <https://mind.ua/open-mind/20180794-it-potencial-ukrayinita-investiciyi-skilki-potribno-i-skilki-mozhna/>.
6. *Tehnology, jobs. And the future of work*. Available at: <https://www.mckinsey.com/global-themes/empioyment-and-growth-technology-johs-and-the-future-of-work>.
7. Pettinger, T. (2019). Human capital definition and importance. *Economics* [online]. Available at: <https://www.economicshelp.org/blog/26076/economics/human-capital-definition-and-importance/>.

---

## References

1. Shvab, K. (2016). *Chetvertaya promyshlennaya revolyutsiya [Fourth Industrial Revolution]*. Moskva: Eksmo, 138 p.
2. Hse.ru (2020). *Novosti [News]*. [online]. Available at: <https://www.hse.ru/news>.
3. *Euronews*. [online]. Available at: <https://ru.euronews.com>.
4. Horx, M. (2006). *Wie wir le ben. Campus*.
5. Kubrakov, O. (2018). *I'T-potenczi'al Ukrayini ta i'nvesticzi'yi: ski'l'ki potri'bno i' ski'l'ki mozhna* [online]. Available at: <https://mind.ua/open-mind/20180794-it-potencial-ukrayinita-investiciyi-skilki-potribno-i-skilki-mozhna>.
6. *Tehnology, jobs. And the future of work*. Available at: <https://www.mckinsey.com/global-themes/employment-and-growth-technology-jobs-and-the-future-of-work>.
7. Pettinger, T. (2019). Human capital definition and importance. *Economics* [online]. Available at: <https://www.economicshelp.org/blog/26076/economics/human-capital-definition-and-importance/>

**Проблеми лінгвістики,  
лінгводидактики,  
літературознавства  
та перекладу**







*Л. В. Михайлова*

## ПРАГМАСЕМАНТИЧЕСКИЕ РАЗНОВИДНОСТИ РЕЧЕВОГО АКТА АДВИСИВА

Речевой акт адвисив (далее РА) рассматривается как разновидность директивного РА. Данный речевой акт может сочетать в себе две или более иллокутивные силы, которые взаимодействуют, дополняют или нейтрализуют друг друга. Характер взаимодействия иллокутивных сил зависит от ситуации общения и таких факторов как, социальный статус, возраст, взаимоотношения коммуникантов. При помощи прагматических модификаций совета говорящий пытается завуалировать директивный характер своего высказывания, сделать его более вежливым и имплицитным. Анализируются следующие прагмасемантические разновидности совета: совет-приказ, совет-предупреждение, совет-наставление, совет-рекомендация, совет-просьба.

Совет-приказ – это прагмасемантическая разновидность РА совета, которая соответствует перформативной формуле *I order you to do...* В совете-приказе присутствует семантический компонент «немедленно». Основанием следовать совету-приказу для адресата является признание авторитета говорящего. Совет-предупреждение может быть дружеским или не иметь дружеский характер, он также может быть мотивирован интересами говорящего. Реализация совета-предупреждения может носить превентивный характер. Совет-наставление рассматривается как предупреждение с профилактическими целями. Наставление, которое выражается в совете вызвано негативной оценкой говорящего действиями адресата. Совет-рекомендация – это прагмасемантическая разновидность адвисива, которая представлена формулой *I recommend you*. Совет-рекомендация является категоричным побудительным актом. Используются, как правило, такие речевые акты в тех случаях, когда хотят дать адресату компетентный совет. Совет-просьба характеризуется заинтересованностью говорящего в том, чтобы склонить адресата к выполнению определенного действия или принятия какого-либо решения на благо адресанта. Выражается утвердительными или вопросительными предложениями.

**Ключевые слова:** речевой акт, адвисив, прагмасемантическая разновидность, иллокутивная сила, перформатив, контекст, коммуникант, директив.

**Михайлова Л. В. Прагмасемантичні різновиди мовленнєвого акту адвісиву.**

Мовленнєвий акт адвісив (далі МА) розглядається як різновид директива. Цей МА може поєднувати в собі дві або більше іллокутивних сил, які взаємодіють, доповнюють, або нейтралізують одна одну. Характер взаємодії іллокутивних сил залежить від таких параметрів як, соціальний статус, вік, взаємовідносини комунікантів. За допомогою прагматичних модифікацій порад, комунікант намагається замаскувати директивний характер свого висловлювання, зробити його більш ввічливим та імпліцитним. Аналізуються такі прагмасемантичні різновиди поради як порада-наказ, порада-попередження, порада-рекомендація, порада-прохання.

Порада-наказ це прагмасемантичний різновид МА поради, який відповідає формулі *I order you to do*.

Виражається головним чином спонукальними конструкціями. Порада-наказ має семантичну складову «негайно». Комунікант бере до уваги пораду-наказ, та виконує її коли визнає авторитет іншого комуніканта. Порада-попередження може мати дружній та не тільки дружній характер, а також може бути мотивована інтересом комуніканта. Реалізація поради-попередження може мати превентивний характер. Порада-рекомендація це прагмасемантичний різновид МА поради яка представлена формулою *I recommend you*. Іноді вона розглядається як категоричний спонукальний акт. Використовується, як правило, у тих випадках, коли намагаються дати компетентну пораду. Пораду-прохання характеризує зацікавленість мовця спонукати іншого співрозмовника виконати ту чи іншу дію. Або прийняти рішення яке буде на користь співрозмовника. Така порада реалізується питальними або іншими типами речення.

**Ключові слова:** мовленнєвий акт, адвісив, прагмасемантичний різновид, ілокутивна сила, перформатив, контекст, комунікант, директив.

**Mykhailova Liudmyla. Pragmasemantic variety of the speech act advicive.**

Speech act advicive is analysed as a variety of the directive speech act. It can combine two or more illocutive forces, which interact, add each other or neutralize each other. The character of interaction of illocutive forces depends on the situation of communication and such factors as social status, age, relations between speakers and others.

Due to pragmatic modifications of advice the speaker tries to hide the directive

character of his utterance, to make it more polite and implicit. The following pragmasemantic varieties of advice are analyzed: advice-order, advice-warning, advice-recommendation, advice-request.

Advice-order is a pragmasemantic variety of the advicive. It is used according to the perphormative formula *I order you to do*. It is expressed mostly by imperative constructions. The semantic component «immediately» is present in the advice-order. The reason for following advice-order is admitting the authority of another speaker. The advice-warning can be both friendly and unfriendly and it can be motivated by the interests of the speaker. Realizing advice-warning can be preventive. Advice-recommendation is a pragmasemantic variety of the advicive and it is represented by formula *I recommend you*. Sometimes this variety is treated as a categorical directive speech act. Advice-request is characterized by the desire of the speaker to make another speaker take the decision. It can be expressed by affirmative sentences and by questions.

**Key words:** speech act, advicive, pragmasemantic variety, illocutionary force, perphormative, context, communicant, directive.

Данная статья посвящена анализу прагмасемантических разновидностей речевого акта адвисива, рассматриваемого как разновидность речевого акта директива.

Адвисив (совет) в соответствующих контекстуальных условиях может одновременно приобретать две или более иллокутивные силы, которые взаимодействуют, дополняют или нейтрализуют друг друга. Исследователи называют данный тип речевого акта двухиллокутивным. Исследуемый речевой акт образует двойной речевой комплекс и имеет в своем составе помимо основного, вторичное прагматическое значение. Оба прагматические значения сосуществуют. Комбинация различных типов речевых актов приобретает непрямоe значение совета. При реализации речевого акта совета, зачастую используется некая преамбула, содержащая маркеры вежливости для того чтобы сделать реализацию речевого акта адвисива более успешной. Характер взаимодействия иллокутивных сил и соответственно значение речевого акта совета зависит в первую очередь от характера взаимоотношений коммуникантов, ситуации общения, социального статуса, возраста [4; 2].

Модификации совета представляют собой один из способов

влияния на адресата, при помощи которых осуществляется влияние на адресата с целью побудить его выполнить или не выполнять некое действие, которое носит рекомендательный характер.

В зависимости от степени категоричности высказывания, речевой акт совет может подразделяться на совет-приказ, совет-предупреждение, совет-наставление, совет-рекомендацию, совет-просьбу и совет-предложение.

По нашему мнению, адвисив безусловно является прагмасемантической разновидностью директива, так как целью реализации данного речевого акта является побудить собеседника выполнить то или иное действие, используя при этом менее категоричные формы, нередко сразу несколько маркеров вежливости, с тем, чтобы сделать высказывание как можно менее категоричным.

Совет-приказ – это прагмасемантическая разновидность речевого акта совета, выражается он главным образом императивными конструкциями, в его семантическом ядре используется глагол «advice» и его синонимы. Кроме того, в совете-приказе используется семантический компонент «немедленно». Для данной прагмасемантической разновидности речевого акта адвисива характерно признание адресатом авторитета говорящего, которого достаточно для того, чтобы навязать адресату свою волю.

Реализация данной прагмасемантической разновидности адвисива происходит как правило в официальной обстановке, носит характер настоятельного совета, выполнение которого является обязательным.

Такой подтип адвисива может быть реализован в рамках общения, например, руководителя и подчиненного, хозяина и слуги. В условиях неофициального общения совет-приказ может исходить от старшего по возрасту. Совет-приказ имеет признаки категоричного типа побуждения, который обуславливается стремлением говорящего повлиять на поведение адресата и тем самым сменить или сохранить имеющееся положение вещей.

Совет-предупреждение имеет ряд характерных черт менасива. Однако предостережения могут быть дружескими и недружескими, кроме того, в основе реализации такого прагмасемантического типа

адвисива может быть отнюдь не дружеская мотивация говорящего, стремящегося реализовать, прежде всего, свои интересы, в то время, как совет всегда дается в интересах адресата. Высказывание совета-предупреждения считается превентивным, так как с его помощью говорящий обращается к адресату для того, оценить свои возможности и отказаться от принятия ошибочных решений или поступков. Такой подтип адвисива реализуется, как правило, при помощи формулы:

*I do not advise you*

*I advise you not to do it*

Данная разновидность адвисива требует обязательного употребления некоего пояснения, которое предшествует непосредственно совету-предупреждению для более успешной реализации данного речевого акта.

Совет-предупреждение является своеобразным приёмом речевого влияния на адресата, который показывает непривлекательность выбранной им линии поведения, а также сообщением адресату о будущих событиях, для того чтобы он мог к ним подготовиться.

Совет-наставление – это прагмасемантическая разновидность речевого акта адвисива, которая выражается конструкциями с синонимами глагола *advise*. Целью реализации такого речевого акта можно считать некую профилактику, целью которой является удержать слушающего от дальнейших поспешных, необдуманных шагов. Говорящий может давать совет-наставление тогда, когда он чувствует, что имеет немалое влияние на адресата. Такие отношения возможны лишь в том случае, если адресат испытывает чувство уважения к адресанту и готов принимать к сведению его советы и рекомендации. Совет-наставление может восприниматься и как совет-поучение, который исходит от более опытного и уважаемого в социуме коммуниканта. Такой вид адвисива, как правило, касается не одноразового действия, а в целом носит более глобальный характер. Совет-поучение представляет собой своего рода подсказку, которая дает возможность адресату избежать неприятностей в будущем [1].

Кроме того, выделяется совет-рекомендация. Это такая разновидность речевого акта адвисива, которая выражается формулой *I recommend you*.

Такой речевой акт не может рассматриваться как категоричный побудительный акт. К совету-рекомендации прибегают обычно в том случае, когда требуется компетентный совет.

К одной из наиболее часто употребляемых разновидностей речевого акта адвисива относим совет-просьбу, которая характеризуется в первую очередь заинтересованностью говорящего в том, чтобы склонить адресата к выполнению определенного действия или принятия какого-либо решения. Выражается такой совет утвердительными или вопросительными предложениями. Совет-просьба направлен на то, чтобы побудить адресата выполнить действие, которое, по мнению говорящего, принесет ему пользу. Особенностью такого речевого акта является необязательность его выполнения. Адресант пытается сформулировать свою просьбу таким образом, чтобы адресант не мог уклониться от его выполнения [3].

Таким образом, следует отметить тот факт, что речевой акт адвисив является довольно частотным в современном английском дискурсе, так как в связи с процессом демократизации речевого общения формы адвисива вытесняют более категоричные формы директива и становятся неотъемлемой частью речевого взаимодействия в англоязычном дискурсе 20–21 в.

### Список литературы

1. Левина, О.М. (2013). Структура «совета» как коммуникативной категории. *Вестник Самарского гос. архитектурно-строительного ун-та*, с. 205–209.
2. Сусов, И.П. (2009). *Лингвистическая прагматика*. Винница: Нова Книга, 271с.
3. Шаманова, М.В. (2009). *Коммуникативная категория в языковом сознании (на материале) категории «общения»*. Докт. филол. наук. Воронеж.
4. Шевченко, И.С. (1998). *Историческая динамика прагматики предложения: Английское вопросительное предложение 16-20 вв.* Харьков: Константа, 226 с.

---

### References

1. Levina, O. M. (2013). Struktura «soveta» kak kommunikativnoy kategorii [The structure of the «council» as a communicative category]. *Vestnik Samarskogo gos. arkhitekturno-stroitel'nogo u-ta*, pp. 205–209.
2. Susov, I. P. (2009). *Lingvisticheskaya pragmatika* [Linguistic pragmatics]. Vinnitsa: Nova Kniga, 271 p.
3. Shamanova, M. V. (2009). *Kommunikativnaya kategoriya v yazykovom soznanii (na materiale) kategorii «obshcheniya»* [Communicative category in the linguistic consciousness (on the material) of the category of «communication»]. Doktor filologicheskikh nauk. Voronezh.
4. Shevchenko, I. S. (1998). *Istoricheskaya dinamika pragmatiki predlozheniya: Angliyskoye voprositel'noye predlozheniye 16-20 vv.* [The historical dynamics of the pragmatics of sentences: English interrogative sentence 16-20 centuries]. Khar'kov: Konstanta, 226 p.

УДК 801.81:821.161.2:093/094(477)

<http://doi.org/10.5281/zenodo.3816936>*І. О. Помазан*

## ПАНЕГІРИЧНІ МОТИВИ В ЛІТЕРАТУРНІЙ СПАДЩИНІ ПОЧАЇВСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ОСЕРЕДКУ

Статтю присвячено дослідженню динаміки панегиричних мотивів у вступних частинах до українських друкованих видань доби Бароко. Зокрема увагу приділено тому, якою мірою структура й поетика вступної частини Почаївського «Службника» 1735 року як фактично дебютного видавничого проекту Почаївської друкарні відповідає канону, що був значною мірою запрограмований першим вітчизняним амбітним друкарським проектом, Острозькою Біблією 1581 року. Визначено характер особливостей поетики, що зазнали найменших змін, а також тих, які були модифіковані з огляду на істотні зміни у вітчизняному книгодрукуванні та інтелектуально-освітньому просторі загалом.

**Ключові слова:** українська література Бароко, панегирична поезія, освіта, книгодрукування, Острозька Біблія, Почаївський «Службник».

### *Помазан І. А.* Панегирические мотивы в литературном наследии Почаевского образовательного центра

Статья посвящена исследованию динамики панегирических мотивов во вводных частях украинских печатных изданий эпохи Барокко. В частности, внимание уделено анализу того, в какой мере структура и поэтика вводной части Почаевского «Службника» 1735 года как фактически дебютного издательского проекта Почаевской типографии соответствуют канону, который во многом был определен первым отечественным амбициозным печатным проектом, Острожской библией 1581 года. Определен характер особенностей поэтики, которые претерпели наименьшие изменения, а также тех, которые были изменены с учетом значительных корректив в отечественном книгоиздании и интеллектуально-образовательном пространстве в целом.

**Ключевые слова:** украинская литература Барокко, панегирическая поэзия, образование, книгопечатание, Острожская Библия, Почаевский «Службник».



### ***Pomazan Igor. Panegyric motifs in the literary heritage of the Pochaev educational center***

The article is devoted to the study of the dynamics of panegyric motifs in the introductory parts to Ukrainian printed publications of the Baroque era. In particular, attention is paid to the extent to which the structure and poetics of the introductory part of the Pochaev “Missal” of 1735 as actually the debut publishing project of the Pochaev printing house corresponds to the norm that was largely programmed by the first large-scale domestic printing project, the Ostrog Bible of 1581. The nature of the poetics features that underwent the slightest changes, as well as those that were modified taking into account the significant changes in the domestic printing and the intellectual and educational space as a whole, has been determined.

**Key words:** Ukrainian Baroque literature, panegyric poetry, education, printing, the Ostrog Bible, the Pochaev “Missal”.

Освітня традиція ренесансної й барокової доби в Україні, як і в Європі в цілому, передбачала істотну участь і підтримку меценатів у практично всіх заринах освітньої діяльності. Це могла бути підтримка освітніх осередків у цілому, на сталій основі, або й фіндування таких осередків, як, зокрема, в Острозі чи Замості, де наприкінці XVI століття місцевими магнатами, українцем Василем-Костянтином Острозьким у 1576 році та поляком Янушем Сарием Замойським у 1594 році були засновані вищі навчальні заклади. Також це могла бути підтримка окремих освітніх проектів, серед яких, імовірно, найбільш поширеними були проекти видавничі.

Першим, найбільш знаним і, мабуть найбільш амбітним з таких проектів є видання Острозької Біблії 1581 року, підготоване й здійснене гуртком інтелектуалів на чолі з Герасимом Смотрицьким за підтримки князя Костянтина Костянтиновича Острозького. [6]

Цей видавничий проект, успішно реалізований, доволі масштабний (наклад у 1500–2000, за припущеннями фахівців, був досить великим, як на XVI століття), відіграв у вітчизняному книгодрукуванні настільки велику роль, був так органічно вписаний у загальноєвропейську видавничу традицію доби, що надовго усталив формат переважної більшості проектів вітчизняного книговидавництва доби Бароко.

Особливо виразно це можемо спостерігати у вступній частині, де традиційно вміщено такі компоненти: панегіричне звернення-подяку тим, хто виступив у ролі меценатів чи навіть спонсорів цього видавничого проекту (адже такі персони отримують завдяки цьому значний особистий PR), а також передмову, звернену до майбутніх читачів.

В Острозькій Біблії окреслені вище компоненти представлені великим за обсягом віршем Герасима Смотрицького на герб князя Костянтина Костянтиновича Острозького, а також певною мірою програмовою поетичною передмовою «Всякого чину православний читателю...» [6].

Геральдична композиція, крім виразно окресленої співвіднесеності зображених у кожному гербовому полі геральдичних фігур та їх художнього тлумачення містить чітке наголошення духовної, інтелектуальної та освітньої значущості реалізованого острозьким гуртком книжників видавничого проекту. При цьому поетичні проєкції мілітарної історії дому князів Острозьких (численні перемоги над ворогами батьківщини), євангелічних мотивів (провідної зорі, що привела трьох царів поклонитися Ісусові Христу) та мотивів історії Античності (явленого майбутньому імператорові Костянтину хресного знамення) спрямовані на увиразнення й піднесення ролі князя Костянтина Костянтиновича Острозького в напруженому духовному й інтелектуальному житті своєї доби.

Відповідно це дає можливість істотно наголосити й увиразнити інтегрованість презентованого видання як культурного й освітнього явища у вітчизняну й світову історичну канву, природність, органічність і залученість до тогочасного інтелектуального мейнстріму.

Передмова до читача «Всякого чину православний читателю...» демонструє розвиток і увиразнення окреслених у геральдичній композиції ідей великої значущості пропонованого видання для сучасного авторові духовного життя, зокрема в контексті міжконфесійної полеміки, що увиразнено вже в першому рядку передмови («**православний читателю...**»).

Велике значення для автора має також наголошення на зв'язку й природній спадковості діяльності Костянтина Острозького щодо захисту православної віри і чинами князів Київської Русі, Володимира

Великого та Ярослава Мудрого. Таким чином акцентується природність обіймання князем Острозьким власного місця у вітчизняній історії, і, як наслідок, значущості видавничого проекту, реалізованого за підтримки княжого маєстату.

Фундований учасниками острозького освітнього гуртка формат промоційного супроводу оприлюднення видавничих проектів відповідав також усталеній на той час видавничій практиці, отримав яскраве літературне втілення, зокрема завдяки поетичному обдаруванню провідника острозького гуртка інтелектуалів Герасима Смотрицького.

З огляду на це, на нашу думку, є істотні підстави простежити вплив цього формату на те, у який спосіб оформлено вступну частину багатьох інших продуктів вітчизняного книгодрукування кінця XVI – XVIII століть.

Серед цих видань важливе місце займає «Службник», виданий у Почаївській друкарні 1735 року. Цей знаний зразок вітчизняного книгодрукування, що з'явився через півтора століття після Острозької Біблії, переконливо демонструє сталість певних засад структурування й змістового наповнення вступної частини, що були успішно сформатовані в дебютному видавничому доробку гуртка острозьких інтелектуалів наприкінці XVI століття.

«Службник» 1735 року – це перший значний видавничий проект, реалізованим у Почаївській друкарні, відновленій архімандритом Феодосієм Любенецьким-Рудницьким після майже столітньої перерви в 1730 році. Видані того ж року в Почаєві «Проскомідійний листок» та «Пастирський лист Єпископа Рудницького» [5, с. 32] за своїм масштабом можуть уважатися чимось на кшталт невеликого пілотного проекту.

Отже, зі «Службника» 1735 року практично починається робота нового видавничого центру, постання якого було доволі непростим з огляду на тривалу низку судових процесів із Львівським Ставропігійним братством.

Це, своєю чергою, зумовило вимоги до прем'єрного видання, яке мало бути презентабельним не лише поліграфічно (що, на думку фахівців, було реалізовано досить успішно [2, с. 780; 4, с. 75]), а й змістовно,

тобто одразу ж, з перших сторінок, мало дати читачеві зрозуміти, який визначну, корисну й духовно насажену книгу він тримає в руках.

Загалом «Службник» 1735 року структурно повторює формат вступної частини, визначений в Острозькій Біблії 1581 року. Зокрема в цій частині подано герб того, кому присвячено видання, і традиційне вже звернення до читача у вигляді передмови.

Разом із цим, у почаївському виданні наявні також деякі відмінності в укладанні зазначених компонентів. Це, передовсім, літературне виконання. Важливо, що як присвята «Ясновельможному його милості отцю кир Феодосію Любенецькому-Рудницькому...», так і передмова до читача «Священному читателю», автором яких (принаймні присвяти) є, ймовірно, Почаївський ігумен ієромонах Гедеон Козубський, написані прозою. Також присвята Феодосію Любенецькому-Рудницькому не пов'язана безпосередньо із вміщеним у «Службнику» зображенням його герба, а отже фактично не може бути визначена як компонент геральдичної композиції. На відміну від Острозької Біблії 1581 року, у Почаївський «Службник» 1735 року під гербом містить короткий, на два рядки, віршований латинський напис, що панегірично інтерпретує розташовану в гербі Рудницьких стрілу. При цьому автор напису практично залишає поза увагою решту гербових елементів, таких як місяць і зорі, які знаходять поетичну інтерпретацію в переважній більшості зразків геральдичної поезії, звичайно, якщо в конкретному гербі ці елементи присутні.

Роблячи основний акцент зроблено у присвяті на інтелектуальній, художній і духовній значущості й цінності презентованого видання, його богоугодності, автор удається до згадуваного вище стосовно Острозької Біблії прийому інтеграції сучасного інтелектуального проекту в історично обґрунтовану систему духовних цінностей, проводячи паралель із тим, наскільки високо цінував Олександр Македонський Гомерову «Іліаду», при цьому не лише як літературний твір, а й саме як матеріальне втілення літературного твору, книгу. Відповідно християнська спрямованість «Службника», а також його незаперечна літургійна користь підносять його цінність над джерела язичницької мудрості Гомера, адже «Службник» поєднує коштовності як інтелектуальні, так і духовні.

Відповідно до окреслених вище засад видавничої традиції барокової доби, істотну увагу приділено адресатові присвяти, Феодосію Любенецькому-Рудницькому, передовсі, як фундаторові Почаївської друкарні. Згадані також кілька інших шляхетних родів: Шумлянські, Шептицькі, Виговські, Колонтаї, Вілежинські, Загвойські, Угерницькі, Дяковські, усі, хто, ймовірно, надавав підтримку в підготовці першого великого почаївського видання. При цьому окремий і дуже чіткий акцент зроблено на тому, що це видання є саме першим проектом нової, або відновленої друкарні.

Отже, у присвяті акцентовані три основні положення: інтеграція презентованого проекту у світовий історичний та культурний простір із окресленням власного значущого місця в цьому просторі; панегіричне звернення до чинних або ймовірних меценатів і спонсорів, а також першість, прем'єрність пропонованого читачеві видання. Усе це великою мірою відповідає запрограмованому Острозькою Біблією формату побудови присвяти.

Подібність до Острозької Біблії 1581 року можна помітити також і в передмові до читача «Священному читателю». Виявляється це передовсім в акцентуванні інтелектуальної значущості нового видання, його зосередженості на задоволенні духовних потреб читача. Разом із цим, попри панегіричне звернення в присвяті до меценатів і спонсорів, передмови істотно зосереджується на детальному змалюванні користі, яку «Служебник» матиме для використання в літургійній практиці. Автор наполегливо наголошує, що потреба в такому виданні давно вже існує, адже людина за самою своєю природою прагне нового, а саме такій потребі служить дебютний видавничий проект Почаївської типографії.

У наступній частині передмови вміщено певний стислий нарис історії літургії. У такий спосіб автор інтегрує пропоноване читачеві видання до історичного контексту церковного богослужіння, створюючи своєрідний рекламний меседж. Подібне намагання визначити й усталити власне місце в історії в цілому притаманне бароковій ментальності із характерною для неї значною увагою до історичної самоідентифікації. А отже будь-який інтелектуальний продукт, який потенційно може стати або вже є значущим, відповідно вимагає чіткої

й незаперечної локалізації в історичному контексті та має бути зорієнтований відносно до найбільш значущих періодів, фігур і подій своєї галузі. Лише за такої умови цей продукт набуває високої вартості в очах сучасників, адже за його посередництвом вони мають можливість долучитися до історичного континууму, увиразнивши власну особистісну ідентичність.

У цьому відношенні можемо побачити певну типологічну співвіднесеність із написаною Герасимом Смотрицьким передмовою до Острозької Біблії. У цій передмові акцентовано гідне місце в історії як Костянтина Костянтиновича Острозького, так і решти представників роду Острозьких поряд із великими князями Київської Русі Володимиром Великим та Ярославом Мудрим, з якими Костянтина Острозького поєднує велич докраних справ.

Також і автор передмови із Почаївського «Службника» 1735 року наголошує на зв'язку першого видання Почаївської друкарні із літургійною традицією часів Іоанна Златоуста, уводячи таким чином презентоване видання до контексту світової церковної історії, а відтак надаючи йому додаткової сакральності й, зрозуміло, привабливості в очах майбутніх читачів. Подібна промоція, попри деяку свою етикетність була водночас необхідною для першого видання нової друкарні, що на той час шукала свій непростий шлях на ринок книговидавництва й у 1735 році ще тільки чекала на надання нового привілею та підтвердження прав, наданих королівським привілеєм 1732 року [1, с. 108; 3, с. 286].

У цілому в час, коли було видано «Службника» 1735, конкуренція між видавництвами на теренах України була досить високою. Свідченням цього, зокрема, є судові процеси між Почаївським монастирем та Львівським Ставропігальним братством. Відтак вступна частина принаймні значущих видань цієї доби крім традиційно етикетної функції, зумовленої видавничою традицією, мала виконувати й функцію й суто прагматичну, утилітарну, приваблювати потенційного читача, привертати його увагу й формувати майбутню читацьку аудиторію, а відтак і коло потенційних покупців.

Подібна проблема ймовірна не стояла перед острозьким інтелек-

туальним осередком та його друкарнею, які практично стояли біля джерел вітчизняного книгодрукування.

Отже, визначений в Острозькій Біблії 1581 року формат вступної частини, яка складається з геральдичної композиції-присвяти, покликаної забезпечити видінню підтримку, а почасти й захист меценатів, та передмови до майбутніх читачів, проіснував доволі тривалий час, зазнавши незначних змін. Порівнявши формат, а також змістове наповнення вступної частини з Острозької Біблії 1581 року й Почаївського «Службеника» 1735 року врахувавши прем'єрний характер обох видавничих проєктів для своїх центрів книгодрукування, маємо підстави окреслити значну типологічну й генетичну близькість аналізованих видань. Не зважаючи на певні відмінності змістових та тематичних акцентів, а також принципів кореляції візуального та вербального компонентів геральдичній композиції, необхідно наголосити на сталості основної функції вступної частини – презентації нового видання, його промоції та сприянні успішній інтеграції в сучасний суспільний та інтелектуально-освітній простір. Конкуренція між видавничими осередками, яка істотно зростає з розвитком книгодрукування, збільшенням кількості друкарень, а також наповненням вітчизняного ринку книжкової продукції, зумовлює активний пошук нових промотехнологій, які водночас значною мірою залишаються в контексті тих панегіричних змістів і мотивів, що були визначені найбільш амбітним і знаним вітчизняним книгодрукарським дебютом.

### Список літератури

1. Возняк, М. С. (1920). До історії почаївських видань XVIII ст. *ЗНТШ*, т. 130, с. 107–119.
2. *Історія української культури. (Українська культура другої половини XVII-XVIII ст.)* (2003). Т. 3. Київ: Наукова думка, 1246 с.
3. Огієнко, І. І. (1994). *Історія українського друкарства*. Київ: Либідь, 448 с.
4. Свенціцький, І. С. (1924). *Початки книгопечатання на землях України*. Жовква, 416 с.
5. Тиховський, Ю. (1895). Мнимая топография Почаевского монастыря (з к. XVI до першої чверті XVIII в.). *Киевская Старовина*, т. 50, с. 1–35.

6. Ісаєвич, Я. Д. (2010). Острозька Біблія. В: *Енциклопедія історії України*, [online], т. 7. Київ: Наукова думка. Available at: [http://www.history.org.ua/?termin=Ostrozka\\_Bibliia](http://www.history.org.ua/?termin=Ostrozka_Bibliia).

### Refereces

1. Voznyak, M. S. (1920). Do istoriyi pochayivs'kykh vydan' XVIII st. [To the history of Pochaev editions of the XVIII century]. *ZNTSH*, vol. 130, pp. 107–119.
2. *Istoriya ukrayins'koyi kul'tury. (Ukrayins'ka kul'tura druhoyi polovyny XVII-XVIII st.)* [History of Ukrainian culture. (Ukrainian culture of the second half of XVII–XVIII centuries)]. (2003). Т. 3. Kyiv: Naukova dumka, 1246 p.
3. Ohiyenko, I. I. (1994). *Istoriya ukrayins'koho drukarstva* [History of Ukrainian printing]. Kyiv: Lybid', 448 s.
4. Svetsits'kyi, I. S. (1924). *Pochatky knyhopechatanya na zemlyakh Ukrayiny*. Zhovkva, 416 p.
5. Tykhovs'kyi, YU. (1895). Mnymaya topohrafiya Pochaevskoho monastyrja (z k. XVI do pershoi chverti XVIII v.) [Imaginary topography of the Pochaev monastery (from beg. XVI to the first quarter of XVIII century)]. *Kyevskaya Starovyna*, vol. 50, pp. 1–35.
6. Isayevych, YA. D. (2010). Ostroz'ka Bibliya [The Ostroh Bible]. In: *Entsyklopediya istoriyi Ukrayiny*, [online], т. 7. Kyiv: Naukova dumka. Available at: [http://www.history.org.ua/?termin=Ostrozka\\_Bibliia](http://www.history.org.ua/?termin=Ostrozka_Bibliia).



*С. В. Смолянкіна*

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ (на базі французької мови)**

Знання іноземних мов у наші дні є дуже важливим питанням. Для сьогодення це не лише можливість розширювати коло своїх знань та ерудиції, а необхідна складова освіти, повсякденного життя, професійної сфери. Тому, процесу вивчення мови приділяється багато уваги, навіть деколи більше, ніж вивченню рідної мови. У зв'язку з цим формування іншомовної компетенції цікавить сучасних дослідників і надалі продовжує бути актуальною темою багатьох наукових робіт.

В даній статті розглядається специфіка формування фонетичної компетенції (на прикладі французької мови). Підкреслюється, що мова – це система знаків, що забезпечує процес комунікації, а вміння людини, за допомогою артикуляції та інтонації оформлювати свої висловлювання, та розуміти мовлення інших складає поняття фонетичної компетенції. У статті автор особливу увагу звертає на психологічний стан, який впливає на мотивацію та засвоєння матеріалу, тобто сприяє якості та рівню засвоєння фонетичних навичок.

Також зазначено, що проблематика полягає у існування значної кількості наукових праць, які націлені на розгляд ефективних методик формування фонетичної компетенції під час занять, але недостатньо уваги приділяється системності самостійної роботи при формуванні фонетичної компетенції французької мови.

У результаті автор ставить за мету статті складання переліку корисних порад, які допоможуть більш ґрунтовно систематизувати самостійну підготовку до іншомовної комунікації поза аудиторією, враховуючи особливість французької фонетичної системи та особливості вимови.

Зроблено висновок, що успішність оволодіння фонетичною компетентністю залежить від багатьох факторів, у тому числі і від психологічного стану людини. Разом з тим, треба багато часу приділяти напрацюванню основних мовних навичок, як змога частіше спілкуватись на французькій мові, завдяки інформаційним технологіям створювати собі певний мовний простір.

**Ключові слова:** фонетика, фонетична компетенція, французька мова, іншомовна комунікативна компетенція

**Смолянкина С. В. Особенности формирования иноязычной фонетической компетенции (на основе французского языка).**

Знание иностранных языков в наши дни является очень важным вопросом. На сегодняшний день это не только возможность расширять круг своих знаний и эрудиции, а необходимая составляющая образования, повседневной жизни, профессиональной сферы. Поэтому, процессу изучения языка уделяется много внимания, порой даже больше, чем изучению родного языка. В связи с этим формирование иноязычной компетенции интересует современных исследователей и в дальнейшем продолжает быть актуальной темой многих научных работ.

В данной статье рассматривается специфика формирования фонетической компетенции (на примере французского языка). Подчеркивается, что язык – это система знаков, которая обеспечивает процесс коммуникации, а умение человека, с помощью артикуляции и интонации оформлять свои высказывания и понимать речь других составляет понятие фонетической компетенции. В статье автор особое внимание обращает на психологическое состояние, которое влияет на мотивацию и усвоение материала, то есть способствует качеству и уровню усвоения фонетических навыков.

Также отмечено, что проблематика заключается в существовании значительного количества научных трудов, которые нацелены на рассмотрение эффективных методик формирования фонетической компетенции во время занятий, но недостаточно внимания уделяется системности самостоятельной работы при формировании фонетической компетенции французского языка.

В итоге автор ставит целью статьи составление перечня полезных советов, которые помогут более основательно систематизировать самостоятельную подготовку к иноязычной коммуникации вне аудитории, учитывая особенность французской фонетической системы и особенности произношения.

Сделан вывод, что успешность овладения фонетической компетентностью зависит от многих факторов, в том числе и от психологического состояния человека. Вместе с тем, надо много времени уделять наработке основных языковых навыков, как можно чаще общаться на французском языке, благодаря информационным технологиям создавать себе определенное языковое пространство.

**Ключевые слова:** фонетика, фонетическая компетенция, французский язык, иноязычная коммуникативная компетенция.

### **Smoliankina Svitlana. Peculiarities of Forming Foreign Phonetic Competence (based on the French language).**

Nowadays it is very important to know foreign languages. It is not just an opportunity to expand one's knowledge and expertise, but it is also a necessary component of education, of everyday life as well as of the professional sphere. Therefore, the process of mastering a language is paid a lot of attention to, sometimes even more attention is paid here than in learning one's native language. So, modern researchers are interested in foreign competence formation, and this issue continues to be topical for many scientific works.

The article deals with the peculiarities of phonetic competence formation on the example of French. In general, language is considered to be a system of signs, which ensures the communication process. And the skill of making up phrases and understanding other people's speech by means of articulation and intonation comprises the notion of phonetic competence. The author pays special attention to the students' psychological condition, which impacts motivation and material acquisition, that is, which ensures the quality and level of phonetic skills acquisition.

It has also been stated that these issues have been the research object in a significant number of scientific works, aiming at the consideration of effective methods of phonetic competence formation in class, but not enough attention is paid to the consistency of independent studying while forming French phonetic competence.

In conclusion, the author targets this article in making a list of useful advice, which may help to systematize independent, out of the class hours, practicing foreign communication more effectively, taking into consideration the peculiarity of the French phonetic system, in particular, pronunciation.

It has been concluded that successful acquisition of phonetic competence depends on many factors, including that of a person's psychological condition. Much time should also be dedicated to the development of the main language skills, communication in French, creating a certain language space by means of information technologies.

**Key words:** phonetics, phonetic competence, French, foreign communicative competence.

У сучасному світі майже кожна людина вивчає одну або декілька іноземних мов. Дехто потребує знання іноземної мови для самостійного планування та пересування під час подорожей, або для

досягнення більшого успіху у кар'єрі. Інші вирішують пов'язати свою професійну діяльність з іноземними мовами, деякі вивчають мови із цікавості або для читання книжок в оригіналі, а іноді вивчення мов перетворюється на звичку або хобі.

Тобто, не зважаючи на саму ціль знайомства з іншомовною системою, слід мати мотивацію, зацікавленість та бути психологічно підготовленою людиною. Мова – це складна система, яка включає в себе фонетичну, граматичну та лексичну компетенції, які постійно взаємодіють між собою та активуються разом під час вивчення мови й визначають складність вивчення іноземної мови.

Мета навчання фонетики у закладах вищої освіти полягає у тому, щоб закласти у довготривалу пам'ять студентів нормативний склад вимовних елементів (фонем і інтоном) і автоматизувати їх відбір і комбінування [3], а здатність коректно артикуляційно та інтонаційно відтворювати висловлювання та розуміти інших, яка базується на здобутих знаннях та навичках, – формує поняття фонетичної компетенції.

Питанням фонетики та формуванням фонетичної компетенції приділяли увагу численні спеціалісти. Серед них носії мови – розробники підручників з фонетики французької мови Д. Абрі, М.-Л. Шаларон, С. Шампань-Мюзар, Л. Шарльєк, Ж.-Т. Ле Бунке, А.-К. Мотрон, Б. Лорей, а також Т. Д. Вербицька, А. В. Долина, Н. О. Красовська, В. Ю. Кочубей, Л. Г. Стабурова, Л. І. Прокопова, О. М. Шамо́в, О. О. Анісімова та інші.

О. М. Шамо́в вважає, що зміст навчання фонетичній стороні мови – це опора, ґрунтуючись на яку відбувається навчання слухо-вимовних та ритміко-інтонаційним навичкам [4]. Він виділяє три компоненти змісту навчання фонетичній стороні мови: лінгвістичний, психологічний, методологічний. Згідно з думкою О. О. Анісімової, фонетика – це наука, що вивчає звукову сторону мови, наука не лише про звуки, але і про наголос, інтонацію, паузи, слово [1]. У свою чергу Ж. Пейтар і Е. Женувріє, французькі лінгвісти, підкреслюють неможливість викладання іноземної мови на будь-якому рівні без звернення до площини її фонетичного чи інтонаційного ладу.

Таким чином, слід зазначити, що фонетична компетенція є

важливим компонентом формування комунікативної компетентності та її сформованість забезпечує подальший комфортний психологічний стан, необхідний для вивчення мови в цілому та здійснення процесу комунікації.

Але проблематика полягає у тому, що більшість досліджень спрямовано на аналіз існуючих методик викладання фонетики, на формування вправ на відпрацювання тих чи інших фонетичних явищ під час аудиторних занять. Без сумніву це важливі питання, хоча потрібно звернути увагу на те, що останнім часом кількість аудиторних годин скорочується і більше часу відводиться на самостійну роботу. Тому, вважаємо доцільним сконцентруватись на особливостях формування фонетичної грамотності під час самостійної роботи, спрямованої на закріплення та поліпшення фонетичних навичок. Отже, метою даної статті є виявлення порад, корисних для формування та відпрацювання фонетичної компетенції за межами аудиторії.

Фонетика – найбільш складна складова іноземної мови. Фонетична система кожної мови має свої відмінності та особливості, французька мова не є винятком, а навіть навпаки, дуже специфічна на перший погляд: 26 літер в абетці, 36 звуків (16 голосних, 17 приголосних, 3 напівголосних). Труднощі для засвоєння студентами цієї дисципліни полягають не лише у складній системі звуко-літерної відповідності та наявності звуків, яких немає в українській мові, інтонаційних особливостях, але й у явищах, що забезпечують плавність мовного потоку, притаманну для цієї мови: наявність *зв'язування (liaison)*, *зчеплення (enchaonement)*, *елізії (йlision)* [2].

Порівнюючи французьку мову з рідною мовою, ми намагаємось знайти схожість, що, безумовно, кращим чином впливає на психологічний настрій та надалі мотивує на плідну працю. Але потрібно розуміти, що збіг у фонемах двох мов не може бути стовідсотковим, тому слід сконцентруватися на відмінностях, намагаючись їм приділити більше часу. Вимова приголосних, наприклад, не становить труднощів для українських студентів, тому ліпше зосередитися на голосних, буквосполученнях та особливих випадках (коли є невимовні звуки, діакритичні знаки, тощо) [2]. Спочатку потрібно вимовляти окремі слова, потім додавати їх до речень і слідкувати за вимовою,

тому що серед особливостей французької мови є зміна фонем при формуванні речень. Також на перших етапах вивчення фонетики ми вважаємо доречним прописувати транскрипцію слів, які містять складнощі при диференціації звуків ([e], [ε]; [ø], [œ] та інші), та обов'язково занотовувати транскрипцію слів, які відносяться до винятків, або не притаманні французькій мові (запозичення, складні назви).

Як вже згадувалось раніше, багато науковців приділяють увагу у своїх дослідженнях методиці викладання фонетики і розробці тренувальних вправ. Але психологічно-емоційний стан теж має вагоме значення при зануренні у світ іншомовної комунікації. Дуже часто від студентів можна почути фразу, що у дитинстві їм було легше запам'ятовувати нові іноземні слова, ніж зараз, коли вони починають вивчати іншу іноземну мову (у дитячому садочку і у школі частіш за все вивчається англійська). Щоб краще зрозуміти, чому у дитинстві запам'ятовування слів та вимови потребує менш часу та зусиль (рідна мова чи іноземна), слід згадати, як це роблять діти, та проаналізувати умови вивчення.

Якщо розвивати цю думку, то слід згадати умови, що сприяло даному успішному досвіду: по-перше, науково доведено, що малюки з самого початку можуть розуміти звуки будь-якої мовної системи, але з часом вони концентруються на фонологічній системі рідної мови, тобто пристосовуються до мови батьків; по-друге, в віці від 2 до 6 років діти намагаються повторювати все що вони чують і не звертають увагу на реакцію інших, це неначе цікава гра і немає великої різниці між словами рідної мови чи іноземної, тобто у дітей немає страху відтворювати різні звуки; по-третє, діти як змога частіше повторюють нові почуті слова та знаходяться у мовному просторі.

У дорослих все інакше: вони вже навчилися навчатися, але психологічно-емоційний стан часто заважає у досягненні мети, а діти більш вільні в емоційному плані, але у них немає ще системності в навчанні. Навіть коли дорослі вперше зустрічаються з іноземцями та починають спілкуватись з ними, вони взагалі нічого не можуть вимовити або нагадують скоріш роботів, які дуже повільно вимовляють все те, що вивчили і це не виглядає природно.

Беручи до уваги усе вище сказане, зупинімося докладніше на порадах, які допоможуть студентам підготуватися до іншомовної комунікації та сформувати фонетичну компетенцію:

- намагатися приділяти мові багато часу (можна починати мінімум з 10–15 хвилин на день), але робити це постійно, тобто щодня: дуже важливо намагатися слухати та дивитися щось на французькій мові, таким чином створюючи собі мовне оточення;

- слухати більше інтерв'ю: прислухатися до манери вимовляння, інтонації, звертаючи увагу на розмовні особливості мови;

- робити нотатки: під час роботи з медіа матеріалами слід намагатися занотувати 1–2 вирази, які вас зацікавлять найбільш, які типово французькі, та у подальшому спілкуванні намагатися їх вживати;

- записувати на диктофон свою вимову, а потім порівнювати з оригіналом (робота з підкастами), намагаючися аналізувати помилки у вимові під час прослуховування запису;

- читати тексти у голос, це сприяє подоланню страху чи читанні того ж або іншого тексту уголос під час занять;

- слід намагатися думати на мові: починати з простих речень, потім з розширенням лексико-граматичного запасу ускладнювати фрази;

- відвідувати розмовні клуби: можна перевірити свій рівень знань та вимови серед незнайомих вам людей;

- знайти співбесідника, який зможе адаптуватися під ваш рівень володіння мовою (не обов'язково носій мови);

- частіше розмовляти французькою: намагайтесь розмовляти завжди коли є нагода, це сприяє знаттю напруги у подальшому спілкуванні.

Наприкінці відзначимо, що кожна людина це індивідуальність, яка потребує різні умови та час на засвоєння матеріалу. Тому, слід зрозуміти для себе, що, перш за все, сприяє вивченню фонетики, а що заважає. Коли ми починаємо думати про спілкування іноземною мовою, то перша думка, яка з'являється, що це дуже складно: треба постійно запам'ятовувати ЛО (пов'язати звуки з поняттями), вивчити граматику (вміти комбінувати слова, щоб сформувати речення) та вміти вимовляти (манера розмовляти, вимовляти у швидкому темпі речення, які будуть зрозумілі для співбесідника), але все це необхідно для

оволодіння іноземною мовою, особливо на професійному рівні. Треба намагатися розвивати мовний інстинкт, почуття мови, занурюючись у іншомовну культуру, а не в окремі лексичні одиниці, бо чим частіше ми знаходимось в іншомовному просторі, тим краще розуміємо вислови, звикаємо до манери вимови, краще розрізняємо звуки.

### Список літератури

1. Анисимова, Е. А., Кавинкина, И.Н. и Пустошило, Е.П. (2010). *Фонетика. Фонология. Орфоэпия. Графика. Орфография*. Гродно: ГрГУ, 127 с.
2. Бадікова, Н. О. (2017). Проблеми навчання фонетики в підручниках з французької мови для вищих навчальних закладів. *Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи*, вип. 58, с. 5–13.
3. Дудик, Н., Зевченко, Т. (2019). Фонетична компетентність як важлива складова іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови. В: *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії*. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, с. 113–115.
4. Шапов, А.Н. (2008). *Методика преподавания иностранных языков*. Москва: АСТ-Москва, 268 с.

### References

1. Anisimova, E. A. (2010). *Fonetika. Fonologiya. Orfoepiya. Grafika. Orfografiya* [Phonetics. Phonology. Orthoepy. Graphic arts]. Grodno: GrGU, 127 p.
2. Badikova, N. O. (2017). Problemy navchannia fonetyky v pidruchnykakh z frantsuzkoi movy dlia vyshchyykh navchalnykh zakladiv [Problems of learning phonetics in French textbooks for higher education institutions]. *Naukovij chasopis Naczi 'onal' nogo pedagogi 'chnogo uni 'versitetu i 'meni' M. P. Dragomanova*, 58, pp. 5–13.
3. Dudyk, N., Zevchenko, T. (2019). Fonetychna kompetentnist yak vazhlyva skladova inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv anhliiskoi movy [Phonetic competence as an important component of foreign language communication competence of future English teachers]. In: *I 'nozemna mova u profesi 'jni 'j pi 'dgotovczi ' speczi 'ali 'sti 'v: problemi ta strategi 'yi*. Kropyvnytskyi: RVV TsDPU im. V. Vynnychenka, pp. 113–115.
4. Shamov, A. N. (2008). *Metodika prepodavaniya inostranny 'kh yazy 'kov*. [Methods of teaching foreign languages]. Moskva: AST-Moskva, 268 p.



*О. В. Тарасова*

## ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

В статті представлені результати дослідження, виконаного у руслі етно-методики – нового інтегративного напрямку сучасної лінгво-дидактики. Об'єкт аналізу – іншомовна когнітивна компетенція як невід'ємна частина іншомовної комунікативної компетенції. Предмет аналізу – так-звані «культурні сценарії», або «культурні теми», що існують на рівні національної підсвідомості, ментальності та психології і складаються з дискретних компонентів – фреймів, скриптів та інших ментальних репрезентацій. Культурно-марковані теми та концепти являють собою ключові поняття та норми, що склалися історично, є важливими для даної лінгво-культури і зазвичай яскраво маніфестуються у народній творчості – прислів'ях, приказках та висловах, слоганах та ідіоматичних виразах, віддзеркалюючи народний досвід, культурні цінності та мудрість нації. Мета дослідження полягає в порівняльному аналізі концепту «ПРАЦЯ» в англійській та російській лінгвокультурах. Результати аналізу свідчать про те, що відношення до праці та робоча етика суттєво розрізняються в етнокультурах, що порівнюються. Доведено, що для англословних етносів ПРАЦЯ – це провідний культурний концепт, багато представлений в лексиці та фразеології, зокрема метафоричній системі мови. Маніфестація цього концепту в англійській мові відображає культуру, в якій цінуються працьовитість, енергійність і підприємливість, тоді як лексичне наповнення означеного концепту в англійській мові, зокрема приклади лексики та фразеології з сучасного російського фольклору, свідчать про те, що труд не є пріоритетною культурною цінністю для російськомовних етносів.

**Ключові слова:** когнітивна компетенція, етнометодика, культурні теми, культурні концепти, етнічна ментальність.

### **Тарасова Е. В. К вопросу о формировании иноязычной коммуникативной компетенции.**

В статье представлены результаты исследования, выполненного в русле этнометодики – нового интегративного направления современной лингводидактики. Объект анализа – иноязычная когнитивная компетенция как неотъемлемая часть иноязычной коммуникативной компетенции. Предмет анализа – так называемые «культурные сценарии», или «культурные

темы», существующие на уровне национального подсознания, ментальности и психологии и состоящие из дискретных компонентов – фреймов, скриптов и других ментальных репрезентаций. Культурно-маркированные темы и концепты представляют собой ключевые, исторически сложившиеся понятия и нормы, являющиеся важными для данной лингво-культуры, а потому широко представленные в народной творчестве – пословицах и поговорках, популярных слоганах, идиоматических выражениях и т.п., которые отражают коллективный опыт, культурные ценности и мудрость нации. Цель исследования состоит в сопоставительном анализе концепта «ТРУД» в английской и российской лингвокультурах. Результаты анализа свидетельствуют о том, что отношение к труду и трудовая этика существенно отличаются в сравниваемых этнокультурах. Доказано, что для англоязычных этносов ТРУД/РАБОТА – это ключевой культурный концепт, широко представленный в лексике и фразеологии, в частности, в метафорической системе языка. Манифестация данного концепта в английском языке отражает культуру, в которой ценятся трудолюбие, энергичность и предприимчивость, в то время как лексическое наполнение указанного концепта в русском языке, в частности, примеры соответственной лексики и фразеологии, почерпнутые из современного русскоязычного фольклора, свидетельствуют о том, что труд не является приоритетной культурной ценностью для русскоязычных этносов.

**Ключевые слова:** когнитивная компетенция, этнометодика, культурные темы, культурные концепты, этническая ментальность.

### ***Tarasova Olena. On Developing Learners' Cognitive Competence in a Foreign Language.***

The paper summarizes the results of a research done within the framework of ethnomethodology – a new integrative brunch of modern linguo-didactics. The object of analysis is cognitive competence in a foreign language as an inseparable part of general communicative competence. The subject of analysis is constituted by the so-called “cultural scripts” or “cultural themes” which exist at the level of the national subconscious, mentality, and psychology and consist of discrete components – frames, scripts and other mental representations. Such culturally marked themes and concepts represent key notions and norms which developed historically, are of vital importance to the given linguo-culture, and are faithfully mirrored by the nation’s folklore – proverbs and sayings, popular slogans, idiomatic expressions, etc., which reflect collective experience, cultural values and wisdom of the nation. The aim of the research consists in a contrastive analysis of the

concept “WORK” in the English and Russian linguo-cultures. The results obtained testify to the fact that attitude to work and work ethics differ significantly in the cultures contrasted. It appears that for the English-speaking societies, WORK is a prominent cultural concept richly represented in the lexis and phraseology of the language, its metaphoric system, in particular. Manifestation of this concept in the English language reflects a culture that places great value on industry, energy and enterprise, while the lexical content of the said concept in the Russian language, exemplified by the samples of the corresponding lexis and phraseology, drawn from contemporary Russian folklore, show that WORK does not figure among the key life priorities for people in the Russian-speaking cultures.

**Key words:** cognitive competence, ethnomethodology, cultural themes, cultural concepts, ethnic mentality.

В статті представлені результат дослідження, виконаного в руслі лінгвокультурології і присвяченого проблемам взаємодії мови та культури, зокрема питанням викладання іноземної мови в широкому контексті національної культури, ментальності та психології. В даному зв'язку в статті наголошується на важливості формування іншомовної комунікативної компетенції з урахуванням особливостей етносемантики та етнопрагматики іншомовного мовлення. Комунікативна компетенція розглядається як поняття, що характеризує цілеспрямовану системно організовану соціальну поведінку мовця, і яке в загальному плані можна тлумачити так: що індивід повинен знати та вміти, щоб успішно спілкуватися в іншомовній (іншокультурній) мовленнєвій спільноті.

Основним завданням роботи є розкриття поняття так-званої *когнітивної (концептуальної) компетенції* (далі КК) як невід'ємної частини іншомовної комунікативної компетенції. КК потребує від мовця усвідомлення всіх когнітивних нюансів спілкування іноземною мовою, тобто “feeling at home in the target culture’s contexts of thought and knowledge” [4, с. 89].

Сучасний етап розвитку мовознавства характеризується пошуком нових концепцій та методів, які б надали лінгвістичним дослідженням більшого динамізму та реалізували підхід до мови та мовлення як нерозривної єдності системи та функції. Методологічно проведене дослідження базується на принципах *етнометодики (Ethnomethodology)*

[3; 4; 5] – інтегративного міждисциплінарного напрямку, в межах якого комунікативна поведінка індивіда розглядається як невід’ємна частина мовленнєво-мисленнєвої діяльності етносу, а комунікація – як людська діяльність, регульована соціокультурними правилами та стимулами, що приписують мовцю як вибір мовних засобів, так і інтерпретацію висловлення в кожній конкретній ситуації. В межах етнометодології вивчається системність мовленнєвої поведінки в холистичному контексті національної культури і в її відношенні до інших соціокультурних і комунікативних систем. Таким чином, основу цього напрямку лінгводидактики складає лінгвокультурологія, що виступає методологічною основою інтерпретації взаємовідношень між мовою, культурою та соціумом.

Лінгвокультура є системою норм, правил та стереотипів поведінки, в тому числі мовленнєвої, що склалися у певному соціумі і транслюються від покоління до покоління, сприяючи «гармонізації» життєдіяльності членів соціуму зі сферою його існування. Лінгвокультура – це також система поведінки, притаманної даному етносу, яка включає в себе всі елементи, необхідні для того, щоб забезпечити адаптацію індивідів та їх угруповань до свого екологічного середовища (*ecological setting*), а саме: власну модель економіки, суспільно-політичну структуру та установи, релігійні вірування, комунікативні сценарії, ритуали тощо. Коли індивід опановує мову, він використовує її в певному соціокультурному контексті чи ситуації, тобто має місце процес *інтеграції мовного коду із соціокультурною реальністю*. Отже комунікативну поведінку індивіду слід розглядати як невід’ємну частину культури етносу, а комунікацію – як мовленнєву діяльність, регульовану культурними правилами та стимулами, що визначають вибір мовцем комунікативних засобів та інтерпретацію їм того, що сказано в кожній конкретній ситуації. Саме такий підхід послідовно втілюється сьогодні в руслі етнометодики, яка вчить мовця відрізнити культурно коректні від культурно неприйнятних висловлювань, особливо наголошуючи на *доречності* (*appropriateness* [4]) сказаного в тому чи іншому етнокультурному середовищі.

Формування іншомовної *когнітивної компетенції (КК)* є одним із провідних завдань цієї галузі лінгводидактики. Спеціалісти

з етнometодики, в тому числі українські методисти та викладачі іноземних мов, спрямовують сьогодні свої зусилля на те, щоб зрозуміти, як саме формується іншомовна КК, що сприяє та що перешкоджає опануванню нею як у процесі вивчення іноземної мови, так і у процесі соціалізації мовця в іншомовному середовищі, як взаємодіють між собою мовні, соціально-психологічні та етнокультурні фактори. Етнometодика опікується також пошуком шляхів уникання та запобігання комунікативних збоїв та поразок у ситуаціях міжкультурного спілкування.

В основі поняття КК є уявлення про те, що наша мовленнєва поведінка втілює не тільки наші погляди, потреби, емоції та відношення до світу, але й те, як вони організовані у нашій ментальності, у тому, як ми кодуємо світ, складаємо у пам'яті інформацію, визначаємо пріоритети, приймаємо рішення щодо майбутніх дій. Інакше кажучи, наша мовленнєва поведінка (не має значення, якою мовою ми спілкуємось – рідною чи іноземною) має досить складну когнітивну інфраструктуру, що складається з дискретних компонентів – так званих фреймів, скриптів чи нодів. Згідно відомого визначення В. Дресслера, КК – це “global patterns of common sense knowledge about some cultural concept” [1, с. 90]. Згідно Е. Гоффмана, ці «глобальні схеми» є ментальними репрезентаціями – “... mental representations, models or schemata of the principles by which situations are defined and sustained by experiences” [2, с. 128], тобто програмами та алгоритмами, яким ми слідуємо, коли діємо чи говоримо. Все це веде нас до важливого висновку, згідно якого іншомовна КК передбачає не тільки здібність мовця коректно вживати мовні структури іноземної мови, але й *мислити в межах іноземної концептуальної системи.*

Сутність КК, зокрема принципи її формування у тих, хто вивчає іноземну мову, успішно розкриває в своїх дослідженнях [8; 9 та ін.] А. Вержбицька, яка доводить, що когнітивний рівень – це найбільш глибинний рівень в організації мовлення і що на цьому рівні наше мовлення регулюється так-званими «культурними сценаріями» (cultural concepts), або «культурними темами» (cultural themes), що існують на рівні національної підсвідомості та національної психології. Останні являють собою ключові поняття та норми, що склалися

історично і є важливими для даної лінгвокультури. Так, серед провідних культурних тем, що виділяються, наприклад, у сучасній американській лінгвокультурі, дослідники називають такі, як «Їжа» (food), «Час» (time), «Гроші» (money), «Заможність» (wealth) та деякі інші. Сукупність культурних тем складає неписану культурну «граматику мовлення», правила якої є імперативними для всіх членів даної мовленнєвої спільноти» [9].

Культурним темам (концептам) та їх маніфестації в різних мовах етнометодика приділяє особливу увагу, бо культурні теми (концепти) – це домінуючі симптоматичні соціокультурні виміри, що характеризують певну спільноту, це традиційні поняття, які склалися історично і які домінують в національній ментальності та психології людей, що належать до однієї лінгвокультури. Вони втілюють цінності та пріоритети, які поділяють представники лінгвокультурної спільноти, і тому широко представлені в їхній мові, зокрема в її образних засобах, перш за все в її метафоричній системі. Поняття культурного концепту містить систему традицій та цінностей, відношень, вірувань та норм поведінки, в тому числі мовленнєвої, які в першу чергу визначають та формують менталітет, світогляд та характер соціальної поведінки членів етносу в провідних сферах їхньої життєдіяльності – освіті, політиці, економіці, відправленні закону, родинних відношеннях та ін.

Відсутність чи недостатня розвинутість когнітивної компетенції в цьому сенсі – річ дуже небезпечна. Високоритуалізовані та культурно марковані, ці фрагменти нашого світогляду, нашої національної картини світу, зазвичай потребують максимум когнітивної реструктуризації, реорганізації та адаптації при переміщенні індивіду із однієї лінгвокультури в іншу. Не дивно, що саме необізнаність щодо культурних тем та концептів є причиною величезної кількості комунікативних збоїв, поразок та непорозумінь у взаємодії представників різних лінгвокультур, навіть якщо вони користуються при цьому одним мовним кодом.

Культурно марковані концепти (фрейми, теми) зазвичай яскраво маніфестуються у народній творчості: прислів'ях, приказках та висловах, слоганах та ідіоматичних виразах, бо вони, як ніякі інші одиниці лексичної системи, віддзеркалюють етнічну ментальність, народний досвід та мудрість нації.

Завдання цієї роботи – показати це на прикладі порівняльного аналізу концепту «ПРАЦЯ» в англomовних та російськомовних етнокультурах. Ілюстративний матеріал дослідження складає лексичне наповнення вказаного концепту в мовах, що порівнюються, і включає як окремі лексеми, так і стійкі словосполучення, прислів'я та інші фразеологічні одиниці, які характеризують особливості робочої етики та ставлення носіїв англійської та російської мов до праці.

Одержані дані свідчать про те, що ПРАЦЯ (РОБОТА) займає надзвичайно важливе місце в житті представників англomовних етносів, це – один із ключових культурних концептів, що є багато представленим в англійській лексиці та фразеології, зокрема в її метафоричній системі. Розглянемо приклади: *“Lazy hands make a man poor, but diligent hands bring wealth”*, *“It’s an early bird that catches a worm”*; *“Industry is the soul of happiness”*; *«Work is the meat of life, pleasure – the dessert»*; *“We live to work, not work to live”*; *“Choose a job you love, and you’ll never have to work a day”* – усі ці вислови та багато їм подібних, народжених народною творчістю, характеризують культуру, в якій цінуються працьовитість, енергійність та підприємництво (“get-up-and-go” spirit). Американці, зокрема, люблять цитувати М. Л. Кінга: *«A man should do his job so well that the living, the dead, and the unborn could do it no better»*, а британці – посилалися на відомі висловлювання М. Тетчер: *“I do not know anyone who has gotten to the top without hard work. That is the recipe”*. *“It is quite possible to work without results, but never will there be results without hard work”*.

Відзначимо, що лексема «work» в англійській мові обросла безліччю метафор, як це завжди трапляється зі словами, що позначають важливі для даного етносу предмети та явища. Так, носії англійської мови кажуть: *“The marriage (idea, suggestion, etc.) did not **work**” (or **worked** like a dream»); «It’s a **workable** idea, suggestion, solution, etc.»; вони також *«work out what to do»*; *“**work** at their marriage, relationship, etc.”**

Відношення до праці, робоча етика, як відомо, суттєво розрізняються у різних лінгвокультурах. Подібні розбіжності можна спостерігати, якщо зіставити особливості вербалізації відповідних

концептів засобами різних мов. Розглянемо у світі сказаного «культурний меседж», втілений в наступних зразках російської народної мудрості: *«Работа не волк, в лес не убежит»*; *«Работа дураков любит»*; *«Ты, работа, нас не бойся, мы тебя не тронем»*; *«Где бы ни работать, лишь бы не работать»*, *“Работа – слово греческое, вот пусть греки и работают»*; *«От работы кони дохнут»*; *«Если хочешь поработать, час поспи и все пройдет»*; *«Лучше пузо от пива, чем горб от работы»*; *«Лучше каши не доложь, а работой не тревожь»*; *«Работать лень, а поест охота»*. І нарешті – шедевр із сучасного російського фольклору: *«Работа – это такое место, где с утра хочется есть, после обеда – спать, и все время такое чувство, что пора домой»*. Недарма улюбленим героєм російських народних казок – своєрідним народним культурним ідеалом – є Іван-дурень, який «ничего не делал, только на печи в углу сидел да сморкался» (казка про Сивко-бурко). Непримітний, не бажаючий ані багатства, ані слави, він наприкінці казки, не пошевельнувши пальцем, одержує у нагороду – «по шучьему веленью», з волі чарівної трубки або іншого якогось чарівництва – сите, безтурботне життя у царських хоробах та красуню царівну на додачу.

У підсумку зауважимо, що результати нашого аналізу підтверджують спостереження науковців [2; 7], які, порівнюючи відношення до праці та норм трудової етики, що домінують в індивідуалістичних (зокрема, англословних) та колективістських (зокрема, російськословних) культурах, констатують, що в перших акцент робиться на *правах* робітників, в других – на їхньому *обов'язку* працювати.

Підводячи підсумки вищевказаному, можна стверджувати, що як галузь сучасної лінгводидактики етнометодологія знаменує собою новітній перспективний підхід до опису комунікативної поведінки представників різних лінгвокультур. Як інтегративний міждисциплінарний напрям, заснований на принципах мовленнєвої системності, синергетичної взаємодії системи та її середовища, цей підхід дозволяє по-новому висвітлити загальний взаємозв'язок мовних та соціокультурних факторів. Визнання діалектичної єдності цих факторів і урахування їх в викладанні іноземних мов буде означати важливий



крок у напрямку формування того, що С. Крамш [4] називає «міжкультурною особистістю» (cross-cultural personality).

### References

1. Dressler, W.U. (2008). *The mental lexicon: core perspectives*. Wagon Lane, Bingley, UK: Emerald Group Publishing House, p. 90.
2. Hofstede, G. (1990). Cultural differences in learning and teaching. *Interactional Journal of Intercultural Relations*, vol. 10, p. 301–320.
3. Goffman, E. (1993). *Forms of Talk*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania press, 344 p.
4. Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press, 31 p.
5. Met, M. (1992). *Teaching language and culture: a view from the schools*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics: Georgetown University Press, pp. 59–79
6. Saville-Troike, M. (1989). *The Ethnography of Communication*. 3d ed. Oxford: Basil Blackwell. 321 p.
7. Triandis, C. (2007). *Handbook of cultural Psychology*. New York: The Guilford Press, 930 p.
8. Wierzbicka, A. (1991). *Cross-cultural semantics: The Semantics of Human Interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. xii, 502.
9. Wierzbicka, A. (1996). «Cultural scripts»: A new approach to the study of cross-cultural communication. In: M. Puts (ed.), *Language contact and language conflict*. Amsterdam: John Benjamin, pp. 69–88.

УДК 37.018.43:811.112.2]:37.091.33

<http://doi.org/10.5281/zenodo.3816964>*Л. Н. Шмакова*

**ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ПО РАЗВИТИЮ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ (на примере немецкого языка как второго иностранного)**

В статье рассматриваются методы усовершенствования самостоятельной работы студентов заочного отделения по развитию навыка аудирования в процессе обучения немецкому языку как второму иностранному. Анализируются преимущества и недостатки учебно-методического комплекса и дистанционного курса, разработанного кафедрой германской и романской филологии целью эффективной организации самостоятельной работы студентов заочной формы обучения. Структура курса учитывает существующий ряд отличий между стационарной и заочной формой обучения и предполагает комплексный и дифференцированный подход к обучению студентов-заочников с соблюдением принципа индивидуальной траектории обучения.

В статье обосновывается эффективность использования подкастов в процессе самостоятельной работы студентов по формированию навыка восприятия информации на слух. Описываются критерии отбора подкастов и этапы методики работы с подкастами.

Предлагается решение проблем путем организации самостоятельной работы студентов с помощью средств дистанционного обучения, которое предполагает овладение аудитивными умениями и оказывает положительное влияние на повышение учебной мотивации в процессе обучения немецкому языку как второму иностранному.

**Ключевые слова:** аудирование; заочная форма обучения; подкаст; второй иностранный язык; немецкий язык; факторы, влияющие на обучение аудированию; организация самостоятельной работы студента; принцип индивидуализации обучения; мотивация; дистанционный курс.

***Шмакова Л. М. Ефективні методи самостійної роботи студентів заочного відділення з розвитку аудітивних навичок (на прикладі німецької мови як другої іноземної).***

У статті розглядаються методи удосконалення самостійної роботи студентів

заочного відділення з розвитку навичку аудіювання в процесі вчення німецької мови як другої іноземної. Аналізуються переваги та недоліки навчально-методичного комплексу і дистанційного курсу, розробленого кафедрою німецької та романської філології з метою ефективної організації самостійної роботи студентів заочної форми навчання. Структура курсу враховує існуючий ряд відмінностей між денною та заочною формою навчання і передбачає комплексний та диференційований підхід до навчання студентів-заочників з дотриманням принципу індивідуальної траєкторії навчання. У статті обґрунтовується ефективність використання підкастів в процесі самостійної роботи студентів по формуванню навичку сприйняття інформації на слух. Описуються критерії відбору підкастів і етапи методики роботи з підкастами. Пропонується вирішення проблем шляхом організації самостійної роботи студентів за допомогою засобів дистанційного навчання, яке передбачає опанування аудітивними вміннями і робить позитивний вплив на підвищення учбової мотивації в процесі вивчення німецької мови як другої іноземної.

**Ключові слова:** аудіювання; заочна форма навчання; подкаст; друга іноземна мова; німецька мова; чинники, що впливають на навчання аудіюванню; організація самостійної роботи студента; принцип індивідуалізації навчання; дистанційний курс.

### ***Shmakova Liana. Effective methods of unsupervised work of extramural department students to develop listening comprehension skills (exemplified by German as a second foreign language).***

The article deals with analyzing the methods of advancing unsupervised work of extramural department students on listening comprehension while teaching German as a second foreign language. Advantages and disadvantages of the teaching complex and the distance course prepared by the department of Germanic and Romanic Philology meant to organize effectively the students' unsupervised work have been analyzed. The course structure takes into account the existing differences between full-time and extramural learning and assumes a complex and differentiated approach to teaching external students with regard to the principle of an individual educational pathway.

The article has proved effectiveness of the podcast use in the process of unsupervised work to form students' listening comprehension skills. Criteria for the selection of podcasts and the methodology stages of the work with podcasts have been determined.

Organizing students' unsupervised work with the help of distance learning

means has been proposed as a way to solve the problem. The above involves mastering listening comprehension skills and effects positively the learning motivation in the process of learning German as a second foreign language.

**Key words:** listening comprehension, extramural education; podcast; second foreign language; German; factors effecting teaching listening comprehension; students' unsupervised work organizing; principle of individualized education; motivation; distance course.

Кафедрой германской и романской филологии немецкий язык на заочном отделении факультета «Референт-переводчик» ХГУ «НУА» преподается как второй иностранный. Специфика работы на заочном отделении заключается в работе с группами неоднородными не только по уровню владения немецким языком (большее количество студентов в группе являются начинающими), но и включающими в себя студентов разных возрастов и с различным уровнем мотивации. Основным отличием заочной от дневной формы обучения является то, что самостоятельной работе отводится большее количество времени и соответственно студентам необходимо осваивать и практиковать немецкий язык самостоятельно. Успешное овладение иностранным языком путем самостоятельной работы во многом зависит от умения студентов правильно организовать свою самостоятельную работу, но как показывает практика, не многие студенты умеют эффективно организовать свою самостоятельную работу между сессиями. Главная проблема организации самостоятельной работы студентами-заочниками заключается в том, что она имеет репродуктивный характер. Анализ научных работ, посвященных исследованию методов эффективной самостоятельной работы студентов, дает возможность говорить о том, что успешность самостоятельной работы определяется продуктивной учебной деятельностью. «Продуктивная учебная деятельность трактуется как тип учебно-познавательной деятельности созидательного, творческого характера, направленной, в отличие от репродукции готовых, внешне заданных знаний, на самостоятельное «добывание» знаний и умений учащимся, накопление самостоятельного опыта учения, создание нового или усовершенствование известного новыми или уже известными способами» [3, с. 23]. Продуктивная учебная деятельность

предполагает развитие у студента учебно-познавательной компетенции. «Под учебно-познавательной компетенцией понимается способность самостоятельно управлять своей учебной деятельностью, универсальная способность, обеспечивающая потребности образовательной деятельности в процессе овладения языком» [4, с. 84]. Из этого следует, что задачей преподавателей является, найти необходимые средства и технологии, которые помогут сделать самостоятельную работу студента в продолжительные периоды между сессиями более эффективной. С целью усовершенствования процесса обучения немецкому языку как второму иностранному и интенсификации самостоятельной работы студентов на заочном отделении кафедрой был создан и внедрен в учебный процесс специальный учебно-методический комплекс для заочников и дистанционный курс обучения, обеспечивающий студентам доступ к учебным материалам. В основе комплекса лежит принцип индивидуализации обучения, так как он выдвигается на первый план в научной литературе, а одну из основных проблем обучения немецкому языку как второму иностранному на заочном отделении представляет работа в неоднородных группах. Необходимость применения принципа индивидуализации обучения обосновывается в работах С. Э. Бариновой [1], Н. Д. Гальсковой [2], А. В. Щепиловой [4], Г. Нойнера [5] и др.

Внедрение и использование на практике учебно-методического комплекса и дистанционного курса, созданного на кафедре, позволяет реализовать принцип индивидуального подхода. Учебно-методический комплекс разработан для студентов 2, 3, 4, 5 курсов. Структура комплекса предполагает комплексный и дифференцированный подход к обучению студентов немецкому языку. Студенты могут выполнять задания, как под руководством преподавателя, так и самостоятельно. Обучающиеся имеют возможность выбирать в зависимости от уровня своей подготовки и в соответствии со своими способностями тексты и упражнения соответствующего уровня сложности. Доступ к материалам дистанционного курса студенты имеют на сайте вуза.

Практика использования преподавателями и студентами этого учебно-методического комплекса и дистанционного курса позволяет отметить ряд преимуществ, которые облегчили работу преподавате-

лям и процесс обучения студентам и помогли перейти от организации самостоятельной работы репродуктивного к продуктивному типу, сделать студента активным участником познавательной деятельности.

Однако, несмотря на несомненные достоинства вышеупомянутого дистанционного курса, на практике выяснились и недостатки. В рамках данной статьи рассмотрим такой аспект, как обучение аудированию. Развитию умений аудирования должно уделяться большое внимание, так как без умения воспринимать и понимать аутентичную речь на слух нельзя говорить об эффективном общении на иностранном языке, а международные экзамены на подтверждение даже минимального уровня знания немецкого языка A1 как, например, в материалах экзаменов на сертификат A1 Fit in Deutsch и Start Deutsch, предлагаемых для молодежи и взрослых Гёте-Институтом (Goethe-Institut), содержат задания на понимание текста на слух. Развитие современных медиатехнологий предоставляет множество возможностей для формирования и тренировки навыка аудирования на немецком языке. Одной из эффективных технологий в обучении аудированию многими исследователями считается Интернет-технология подкастинга. По нашему мнению использование социального сервиса «подкаст» хорошо подходит для самостоятельного совершенствования аудитивных навыков, так как позволяет студентам организовывать свою самостоятельную работу в удобное для них время, выбирать материал в соответствии с их уровнем владения языком, прослушивать записи многократно. Исходя из этого, в разработанном преподавателями кафедры дистанционном курсе, который размещен на платформе LMS Moodle, даются ссылки на открытые образовательные ресурсы сети Интернет, подкасты, размещенные в свободном доступе, которые доступны обучающимся для самостоятельной работы над аудированием.

Студенты могут самостоятельно выбирать аудиоматериалы по предложенным темам, могут определить подходящий им темп прослушивания, скорость и количество прослушиваний. При возникновении трудностей в процессе понимания аутентичных текстов на слух обучающиеся могут воспользоваться скриптами. В этой

связи, работа с подкастами по оценке преподавателей и самих студентов является одним из факторов создания мотивации, помогает заинтересовать обучающихся самостоятельно работать над прослушиванием и пониманием услышанной информации. Однако одной мотивации недостаточно для развития умений восприятия и понимания речи на слух, так как большинство специалистов в области методики обучения иностранным языкам считают, что аудирование является одним из самых сложных для овладения видом речевой деятельности. Оно связано и с преодолением фонетических, лексических, грамматических трудностей, и взаимосвязано с работой механизмов психической деятельности человека. Восприятие информации на слух требует применения целого ряда стратегий, по мнению Е. Бурвиц-Мельцер и Ю. Кветца [5, S. 128]. Данный навык требует целенаправленной тренировки, чтобы научиться мыслить практически одновременно с получением информации, научиться прогнозировать или предугадывать еще невысказанные слова. Тренировка любых навыков осуществляется путем выполнения определенных упражнений и заданий. Поэтому следующим важным этапом в самостоятельной работе студентов над развитием аудитивных навыков и умений является создание мотивации к выполнению заданий. Работа с подкастами предполагает использование той же технологии, как и при обучении аудированию. Соответственно включает три этапа: предтекстовый, текстовый, послетекстовый. Так как одним из основных принципов учебно-методического комплекса и дистанционного курса, созданного на кафедре, является принцип реализации индивидуального подхода, обучающимся предоставляется возможность самостоятельно выбирать уровень сложности заданий при аудировании от простого до повышенного. Например, в заданиях повышенного уровня сложности вместо задания «верно-неверно» они могут выбрать опцию «не сказано в тексте»; вместо задания множественного выбора, студентам предлагается самостоятельно записать ответы (задания «с открытым ответом»); или расположить события в порядке следования по тексту, вместо определения услышанных событий в тексте. В качестве дополнительных материалов студентам предоставлены рекомендации, в которых описан алгоритм аудирования

текстов с различными установками для прослушивания, которые позволяют студентам выработать свои стратегии при прослушивании и выполнении заданий.

Следует отметить, что задания по самостоятельной работе студентов с подкастами должны варьироваться в зависимости от уровня владения языком и этапа обучения. В комплексе упражнений должны присутствовать задания, направленные на развитие, как языковых навыков, так и умений во всех видах речевой деятельности.

Из всего выше сказанного, можно сделать вывод о том, что аудирование становится доступным самостоятельным видом учебной деятельности благодаря современным технологиям и техническим средствам, а средства дистанционного обучения могут решить проблемы заочного образования, сделать самостоятельную работу студента эффективной – как во время учебных занятий, так и в межсессионный период. Методика обучения посредством использования подкастов в процессе самостоятельной работы студентов представляет собой комплексное решение задач, направленных на повышение качества обучения в рамках требований современного образования.

### Список литературы

1. Барина, С. Э. *Инновационные технологии в обучении иностранным языкам: принципы построения факультативного курса «Второй иностранный язык в общеобразовательной школе»* [online]. Available at: <http://festival.1september.ru/authors/210-482-920/> (дата обращения: 09.09.2019).
2. Гальскова, Н. Д., Гец, Н.И. (2006). *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. Москва: Академия, 336 с.
3. Коряковцева, Н. Ф. (2010). *Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии*. Москва: Академия, 192 с.
4. Щепилова, А. В. (2003). Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании. *Иностранные языки в школе*, 2, С. 4–11.
5. Burwitz, E., Quetz, J. (2002). Methoden für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. *NeueRampillon,,, lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bielefeld, S. 102–186.
6. Neuner, G. (2003). Lernerautonomie und Lernstrategien: zu einer weiteren



Fernstudieneinheit. *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*; 4, S. 240–244.

7. Neuner, G. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache*. München : Langenscheidt, 240 s.

8. Rampillon, U. (2000). *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen*. Ismaning: Hueber Verlag, 136 s.

### References

1. Barinova, S. E. Innovatsionnyie tekhnologii v obuchenii inostrannym yazykam: printsipyipostroeniya fakultativnogo kursa «Vtoroy inostrannyiy yazyk v obscheobrazovatelnoy shkole» [*Innovative technologies in teaching foreign languages: principles of constructing the elective course «The second foreign language at secondary school»*]. [online]. Available at: <http://festival.1september.ru/authors/210-482-920/> (Accessed: 09.09.2019).

2. Galskova, N. D., Gez, N.I. (2006). *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of foreign languages teaching: Lingvodidactics and methodology]. Moscow: Academy Publ., 336 p.

3. Koryakovtseva, N. F. (2010). *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnyie obrazovatelnyie tekhnologii : ucheb. posobie dlya stud. lingv. fak. vyssh. ucheb. zavedeniy* [Theory of teaching foreign languages : productive educational technologies]. Moscow, Academy Publ., 192 p.

4. Schepilova, A. V. (2003). Kognitivnyiy printsip v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku: k voprosu o teoreticheskom obosnovanii [Cognitive principle in teaching a second foreign language: to the question about a theoretical ground]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign languages at school*. pp. 4–11.

5. Burwitz E. & Quetz J. (2002) Methoden für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen, *Neue Sprachen lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*, Bielefeld, ss. 102-186.

6. Neuner, G. (2003) Lernerautonomie und Lernstrategien: zu einer weiteren Fernstudieneinheit. *Deutsch als Fremdsprache*, ss. 240–244.

7. Neuner, G. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache: Fernstudieneinheit* 26. München, Langenscheidt, 240 s.

8. Rampillon, U. (2000). *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen*. Ismaning, Hueber Verlag, 136 s.

*Е. М. Яриз*

## **МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЮ НА СЛУХ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В РАМКАХ ИЗМЕНЕНИЯ ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья посвящена методам обучения восприятию на слух иноязычной речи в рамках изменения парадигмы современного образования. Традиционная методика обучения иностранному языку рассматривала обучение аудированию как виду речевой деятельности, не требующему специального дидактического подхода и ограничивающемуся восприятием звуков и интонационных элементов. Практика говорит, что из четверых видов речевой деятельности навыки аудирования, как правило, наименее развиты. В следствие возрастающего количества прямых контактов с носителями языка, начинают предъявляться особые требования к навыкам восприятия на слух как необходимого условия успешной коммуникации. Низкий уровень владения этими навыками зависит как от объективных причин: недостаточная разработанность учебно-методического и технологического обеспечения данного аспекта, так и от субъективных – аудирование требует крайне напряжённой психической деятельности учащихся. Но именно на умении слышать и понимать строится умение говорить на иностранном языке. Поэтому одной из основных целей содержания современных программ по иностранному языку является развитие навыков восприятия на слух иноязычную речь, то есть аудирования.

**Ключевые слова:** парадигма, иноязычная речь, компетентность, аудирование, коммуникация.

***Яриз Є. М. Методи навчання сприйняття на слух іноземної мови у рамках зміни парадигми сучасної освіти.***

Стаття присвячена методам навчання сприйняття на слух іноземної мови в рамках зміни парадигми сучасної освіти. Традиційна методика навчання іноземній мові розглядала навчання аудіюванню як виду мовленнєвої діяльності, що не потребує спеціального дидактичного підходу і обмеженому сприйняттю звуків та інтонаційних елементів. Практика говорить, що з чотирьох видів мовленнєвої діяльності навички аудіювання, як правило, найменш розвинені. В наслідок зростаючої кількості прямих контактів з носіями

мови, починають пред'являтися особливі вимоги до навичок сприйняття на слух як необхідної умови успішної комунікації. Низький рівень володіння цими навичками залежить як від об'єктивних причин: недостатня розробленість навчально-методичного і технологічного забезпечення даного аспекту, так і від суб'єктивних – аудіювання вимагає вкрай напруженої психічної діяльності учнів. Але саме на вміння чути і розуміти будується вміння говорити іноземною мовою. Тому однією з основних цілей змісту сучасних програм з іноземної мови є розвиток навичок сприйняття на слух іноземної мови, тобто аудіювання.

**Ключові слова:** парадигма, іноземна мова, компетентність, аудіювання, комунікація.

### **Yariz Yevgenii. Teaching Methods of Foreign Speech Listening Comprehension Within the Framework of Modern Education Paradigm Change.**

The article deals with the methods of teaching foreign listening comprehension within the framework of modern education paradigm change. It has been traditionally considered in the teaching technique of a foreign language that listening comprehension activities, being a type of a speech activity, do not require any special didactic approach and are limited to the perception of sounds and intonation elements. According to practice, listening comprehension skills are, as a rule, the least developed of the four types of speech activity. Due to a rising number of direct contacts with native speakers, special requirements to listening skills as a necessary condition of a successful communication are beginning to appear. The low level of these skills depends both on objective reasons (insufficient development of curriculum, methodological and technological support of this aspect) and subjective reasons (listening activity requires students' high-strained psychic activity). But it is the ability to listen that builds up the ability to speak a foreign language. That is why one of the main aims of the contents of modern foreign language programmes is the development of listening skills responsible for foreign speech comprehension, which is the development of listening comprehension skills.

**Key words:** paradigm, foreign speech, competence, listening comprehension, communication.

Одним из основных средств обучения иностранному языку с использованием интерактивного метода является аудирование.

Аудирование – это форма обучения иностранному языку, состоящая в прослушивании учащимися озвученных текстов для тренировки их восприятия на слух и понимания. В этой связи роль аудио текстов трудно переоценить. В настоящее время, когда интернет доступен практически всем пользователям, любой желающий изучать иностранный язык имеет доступ к огромной базе аудио текстов. Однако для работы с ними следует владеть специальными методами и навыками. Тема является достаточно актуальной, прежде всего в плане организации полноценного аудирования. Основным средством обучения аудированию является аудио текст. При выборе нужного аудио текста необходимо учитывать требования, предъявляемые к организации работы с ними.

Приступая к отработке навыков восприятия на слух иноязычной речи нужно помнить главную цель данного упражнения, которое являясь центральным звеном методики обучения восприятия на слух иноязычной речи, должны быть рационально отобранными, аутентичными и законченными фрагменты звучащей речи. Аудио текст должен обладать смысловой завершенностью, с хорошим композиционным оформлением [1].

Основными требованиями, предъявляемыми к аудио текстам на начальном этапе, являются:

- 1) стилистическая нейтральность текста;
- 2) доступность и простота содержания
- 3) наличие простых синтаксических структур;
- 4) небольшой объем по времени звучания (1–2 минуты звучания);

На начальном этапе наиболее доступным источником информации, с которой следует начинать обучение восприятия на слух, является речь преподавателя. Для успешного решения намеченной цели преподаватель может использовать зрительную опору в виде картинок, иллюстрирующих содержание устного речевого сообщения. Кроме этого ей должны быть присущи такие качества как:

- наличие ситуации общения,
- непосредственный контакт между говорящими и слушающими,
- наличие обратной связи,

- воля и эмоциональность,
- доступный темп речи,
- речь должна сопровождаться активной мимикой и жестами.

Речь преподавателя должна соответствовать стандартам, потому что ее корректность является ориентиром для учащегося. Тембр речи учителя обладает уникальными качествами, которых нет у другого источника информации. Во избежание привыкания к голосу одного информанта, преподаватель должен использовать аудио тексты, записанные разными голосами [2].

На продвинутых этапах аудио тексты должны носить дифференцированный характер. Одним из основных требований к аудио текстам на продвинутом этапе является аутентичность. Это должны быть тексты, начитанные носителями языка для учебных целей. При этом, требования к аутентичности аудио текста должно соблюдаться как в фонетическом смысле языкового стандарта, так и в адекватности восприятия предлагаемой учебной темы. В программных документах Совета Европы по образованию подчеркивается, что «главная задача аудио упражнений – научить воспринимать естественно звучащую речь, причем, как в ситуациях прямого контакта (лицом к лицу), так и при опосредованном общении (в аудиозаписи) [3].

Для того, чтобы обеспечить правильное восприятие на слуха иноязычной аутентичной речи, необходимо сначала использовать простые аутентичные тексты (записанных в естественных условиях носителями языка с разборчивой дикцией) и квазиаутентичные (смонтированные в специальной студии, отделенные от посторонних шумов).

Аудио тексты должны создавать мотивацию к изучению иностранного языка. Мотивация является главным условием при формировании навыков аудирования. Если слушающий испытывает потребность слушать, то это ведет к максимальной мобилизации его психического потенциала: обостряется речевой слух и даже чувствительность органов ощущения, более целенаправленным становится внимание, повышается интенсивность мыслительных процессов. Правильный выбор аудио текста очень важен, так как слишком трудные тексты

могут вызвать разочарование у студентов, лишит их веры в успех. Слишком легкие аудио тексты также нежелательны. Отсутствие момента преодоления трудностей делает работу неинтересной, не говоря уже о том, что она не может служить развивающим фактором в процессе обучения иностранному языку.

Анализ мнения большинства первокурсников показывает, что для них доступными и интересными являются тексты, основанные на молодёжных и современных сюжетах, занимательных историях из жизни студентов страны изучаемого языка. А старшекурсников интересуют тексты, связанные с политикой, техникой и их будущей специальностью.

Хорошим стимулом успешного аудирования является внесение в аудио тексты элементов юмора. Юмор способствует созданию атмосферы непринужденности.

Особо стоит остановиться на текстах содержащих информацию страноведческого характера. Такие тексты развивают кругозор, воспитывают чувство симпатии к другим народам.

Процесс аудирования, как известно, вызывает быстрое утомление и отключение внимания слушающего.

Основными трудностями при восприятии иноязычной речи могут быть:

- его языковая презентация;
- его содержание;
- скорость и количество его предъявления.

Реализация дидактического принципа посильности аудируемого текста выражается в следующем. Нужно подбирать тексты на базе изученного языкового материала, при этом необходимо учитывать его трудность для восприятия на слух и ограничить включение в тексты трудных языковых явлений. Рекомендованное количество незнакомых слов может составлять 3% от всех слов текста. Что же касается грамматического материала, то в текстах можно оставлять неизученные явления, о значении которых можно догадываться по контексту, или если грамматическое явление совпадает с формой родного языка. На восприятие и удержание в памяти содержания

звучащей речи без всякого сомнения влияет ее объем. Рекомендуемое количество слов одной фразы не должно превышать 5–6 слов. В процессе тренировки следует увеличивать количество слов во фразе до 10–12 слов [4].

Вывод очевиден – в начале обучения в текстах следует использовать в основном недлинные простые предложения. Затем следует увеличить число придаточных и разнообразить их виды.

Известно, что целью рецептивных видов речевой деятельности является получение информации, которая заключена в смысловом содержании текста. Аудитор слушает речевое сообщение ради его содержания. Поэтому эффективность аудирования зависит во многом от того, каково отношение слушающего к тексту, его содержанию, проявляет ли он интерес к данному тексту и т.п.

При подборе текстов часто приходится сталкиваться с тем, что большинство текстов неинтересны студентам по той, или другой причине.

Часто использование таких текстов объясняется стремлением облегчить задачу обучающихся, но такая точка зрения ошибочна.

Результаты многочисленных экспериментов свидетельствуют о том, что обучающиеся лучше понимают и запоминают трудные, но содержательные тексты.

Можно разделить тексты по смысловому содержанию на занимательные (интересные) и содержательные (информативные). К последним следует отнести тексты страноведческого и культуроведческого характера, которые содержат новую и полезную информацию [5].

Анализ показал, что легче воспринимаются повествовательные тексты. На втором месте стоят описательные тексты. Аналогичные выводы можно сделать по монологическим (более легким) и диалогическим (более сложным) текстам.

Для того, чтобы не вызвать информационную перегрузку, объем текста должен быть адекватен психическим возможностям обучающегося. В начале обучения он не должен превышать. В случае, если необходимо прослушать более длинный текст, превышающий

длительность 1,5–2 минут, представляется правильным предъявлять его по частям с перерывами и разной скоростью воспроизведения.

Исходя из выше изложенного, можно сделать заключение, что эффективность обучения восприятию на слух иноязычной речи во многом зависит от умения преподавателя правильно организовать учебный процесс и профессионально подбирать аудио тексты. Следовательно, что бы организовать работу с аудио текстом, важно учитывать информативность текстов, наличие в них новых сведений по ряду уже известных, объем предъявленного сообщения и вариативность презентации аудио текста разными голосами и с разной скоростью воспроизведения.

### Список литературы

1. Бігич, О. Б., Бориско, Н.Ф., Гапонова, С.В. (2011). Методика формування іншомовної компетенції в аудіюванні у студентів мовних спеціальностей. *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції*. Київ: Ленвіт, С. 175–187.

2. Бігич, О. Б., Борецька, Г.Е., Ніколаєва, С.Ю. (2012). Як зрозуміти співрозмовника? *Готуймося до Євро – 2012 : Спілкуймося англійською !* Київ : Ленвіт, С. 38–46.

3. Панова, Л.С., Андрико, Л.В., Тезикова, С. В. (2010). *Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах*. Київ : ВЦ «Академія», 328 с.

4. Шамов, А.М., ред. (2008). *Методика преподавания иностранных языков*. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: АСТ : АСТ МОСКВА : Восток – Запад, 253 с.

5. Черниш, В. В (2001). *Навчання англomовного читання та аудіювання із застосуванням аудіокнижок художніх творів (середня загальноосвітня школа з поглибленим вивченням іноземної мови)*. Канд. пед. Наук,: 13.00.02 Київ.

### References

1. Bihych, O. B., Borysko, N. F., Haponova, S. V. (2011). *Metodyka formuvannia inshomovnoi kompetentsii v audiiuvanni u studentiv movnykh spetsial nostei [Methodology of formulating competencies in the auditorium of students of advanced specialties]. Metodyka formuvannia mizhkulturnoi inshomovnoi komunikativnoi kompetentsii*. Kyiv: Lenvit, pp. 175–187.



2. Bihych, O. B., Boretska, H. E., Nikolaieva, S. Yu. (2012). Yak zrozumity spivrozmovnyka? [How to understand the interlocutor?]. *Hotuimosia do Yevro – 2012 : Spilkuimosia anhliiskoiu!* Kyiv: Lenvit, pp. 38–46.
3. Panova, L. S., Andriiko, I. B., Tezikova, S. V. (2010). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]. Kyiv: VTs «Akademiiia», 328 p.
4. Shamov, A. M., ed. (2008). *Metodyka prepodavanyia ynostrannykh yazykov* [Methods of teaching foreign languages], 2 ed. Moskva: AST MOSKVA: Vostok – Zapad, 253 p.
5. Chernysh, V. V. (2001). *Navchannia anhломovnoho chytannia ta audiiuvannia iz zastosuvanniam audioknyzhok khudozhnikh tvoriv (serednia zahalnoosvitnia shkola z pohlyblyenym vyvchenniam inozemnoi movy)* [Learning English reading and listening using audiobooks of works of art (secondary school with advanced study of a foreign language)]. Kand. pedagogichnih nauk: 13.00.02. Kyiv.

*Н. И. Закриничная*

## **МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ КУЛЬТУРЕ ПОВЕДЕНИЯ ПРИ ПОМОЩИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Статья посвящена проблеме формирования алгоритма обучения переводчиков культуре поведения при помощи применения информационных технологий. Будущим специалистам необходимо приобрести навыки культуры общения для обеспечения эффективного и результативного рабочего процесса. Так как современные технологии обладают неоспоримым рядом преимуществ, то формирование необходимых навыков может быть возложено именно на них. Однако, на сегодняшний день недостаточно освещен алгоритм обучения культуре поведения, не указана роль информационных технологий в данном процессе. Соответственно, названные факты указывают на актуальность данного исследования.

Объектом научной работы являются: методика обучения культуре поведения будущих переводчиков; определение содержания «культура поведения» переводчиков. Предмет исследования – применение информационных технологий в процессе обучения. Автор обращается к определению термина «культура поведения» переводчика, рассматривает роль современных информационных технологий, возможность и алгоритм их использования в подготовке филологов.

Автором предложены основные методы формирования навыков культуры общения при помощи современных информационных технологий, как одном из возможных способов.

Сделан вывод, что информатизация образовательного процесса сегодня как никогда важна и может осуществляться также в процессе обучения будущих переводчиков культуре поведения.

**Ключевые слова:** подготовка переводчиков, современные информационные технологии, культура поведения, процесс обучения, разработка методической базы.

***Закринична Н. І. Методика навчання студентів-філологів культури поведінки за допомогою використання інформаційних технологій.***

Стаття присвячена проблемі формування алгоритму навчання пере-

кладачів культури поведінки за допомогою застосування інформаційних технологій. Майбутнім фахівцям необхідно набути навичок культури спілкування для забезпечення ефективного і результативного робочого процесу. Оскільки сучасні технології мають безперечний ряд переваг, то формування необхідних навичок може бути покладене саме на них. Проте, на сьогодні недостатньо освітлений алгоритм навчання культурі поведінки, не вказана роль інформаційних технологій в цьому процесі. Відповідно, названі факти вказують на актуальність цього дослідження.

Об'єктом наукової роботи є: методика навчання культурі поведінки майбутніх перекладачів; визначення змісту «культура поведінки» перекладачів. Предмет дослідження – застосування інформаційних технологій в процесі навчання. Автор звертається до визначення терміну «культура поведінки» перекладача, розглядає роль сучасних інформаційних технологій, можливість і алгоритм їх використання в підготовці філологів.

Автором запропоновані основні методи формування навичок культури спілкування за допомогою сучасних інформаційних технологій, як одному з можливих способів.

Зроблено висновок, що інформатизація освітнього процесу сьогодні як ніколи важлива і може здійснюватися також в процесі навчання майбутніх перекладачів культури поведінки.

**Ключові слова:** підготовка перекладачів, сучасні інформаційні технології, культура поведінки, процес навчання, розробка методичної бази.

### ***Zakrinichnaya Natalia. Teaching Technique of Behavioural Culture Among Students Philologists by Using Information Technologies.***

The article deals with the problem of developing a teaching mechanism of behavioural culture for translators by means of using information technologies. Future specialists need to acquire skills of communication culture in order to maintain effective and successful working process. With modern technologies having an unquestionable number of benefits, it is the latter which help develop necessary skills. However, nowadays the algorithm of teaching the behavioural culture has not been adequately considered, and the role of information technologies within this process has not been stated. So, the abovementioned facts make this research actual.

The object of this research lies in the following: teaching techniques of future translators' behavioural culture; determination of the contents of translators' 'behavioural culture'. The subject-matter of the research is in using information

technologies in the teaching and learning process. The author turns to the definition of a translator's 'behavioural culture' term, considers the role of modern information technologies, possibilities and an algorithm of their usage in training philologists.

The author has suggested the main methods of developing behavioural culture skills by means of modern information technologies as one of possible ways.

In conclusion, informatization of educational process is really important nowadays and may also be implemented in the process of teaching behavioural culture for future translators.

**Key words:** translators' training, modern information technologies, behavioural culture, teaching process, development of teaching techniques basis.

Стремительно протекающие изменения в современном глобализированном обществе подразумевают повсеместное использование информационных технологий, в том числе дистанционных образовательных технологий, в качестве одного из способов повышения эффективности образовательной деятельности. Поэтому информатизация образования в наши дни имеет особую значимость, а правильно технически и методически организованный учебный процесс может и должен в первую очередь ориентироваться на реализацию поставленных целей на практике.

Уровень современного филолога предусматривает не только не только обладание определенными, например, коммуникативными компетентностями. В данное время иностранный язык превратился в один из способов межкультурной коммуникации, которая подразумевает также наличие сформированной межкультурной компетенции. Но не следует забывать также и о профессиональной культуре поведения специалиста, необходимой для обеспечения надлежащего понимания. Следовательно, нужно иметь представление о том, что именно вкладывают в это понятие.

«Культура поведения» (специалиста) – совокупность сформированных, социально значимых качеств личности, повседневных поступков человека в обществе, основанных на нормах нравственности, этики, эстетической культуре. Она выражает, с одной стороны, нравственные требования общества, с другой – усвоение положения, направляющих, регулирующих и контролирующих поступки и действия учащихся. Усвоенные человеком правила культуры поведения превращаются

в воспитанность личности. В культуре поведения слиты культуры общения, культура внешности, бытовая культура (удовлетворение потребностей); большое место занимает культура речи, умение участвовать в полемике, дискуссии [1].

Знание правил культуры поведения, норм делового, телефонного и речевого этикета и переводческой этики чрезвычайно важно не только для бытового, но также для профессионального общения: установления контакта и дальнейшего развития эффективных отношений с деловыми партнерами, обмена информацией, конструктивного ведения дискуссии. Именно знание таких правил может являться залогом долгосрочного профессионального будущего переводчиков, так как исключительно только глубокие знания языка и теоретическая подготовка переводчика не являются гарантией адекватного решения поставленных перед ним задач. Все чаще возникает вопрос о наличии у переводчика не просто знаний, а умений и навыков общения, запаса сведений об установленных обществом нормах поведения и информированности о некоторых культурных особенностях носителей языка.

Ученые давно обратились к вопросам профессионального поведения переводчиков. Прежде всего, объектом изучения стала «этика», которую русский филолог Ушаков Д. Н. рассматривает как «нормы поведения, мораль какой-нибудь общественной группы, профессии» [5]. Хаматова А. А. определяет этику переводчика как «совокупность нравственных принципов, которым должен следовать переводчик в своей работе» [3]. Один из основоположников науки о переводе Комиссаров В. Н. считает «умение держаться, скромность, тактичность, тактичность, умение хранить тайну, большую собранность, исключение любых элементов несерьезного, халтурного отношения к делу» обязательной частью этики переводчика [6].

В настоящее время информационные и коммуникационные технологии все больше проникают в современное общество, и, следовательно, также в образовательный процесс. Необходимость изменения методов обучения, стимулирования познавательной деятельности обучаемых, создание более привычной и комфортной учебной среды для обучаемых, расширение обучающих возможностей преподавателей ставит перед необходимостью совершенствовать взаимо-

действие «учитель и ученик» в образовательной среде. Нельзя переоценить роль технологий также и в подготовке будущих переводчиков. Уже в процессе обучения происходит формирование, отработка и совершенствование студентами практических навыков работы с основными электронными инструментами переводчика. К ним можно причислить: персональный компьютер, всемирную глобальную сеть Интернет, всевозможные компьютерные программы, видеоконференции, мультимедийные презентации, и многие другие, которые влияют на переводческий процесс и оптимизируют его, а также улучшают качество переводимого текста.

В этой связи, следует обязательно отметить роль современных информационных технологий, которые обладают широким спектром возможностей, и которые могут быть задействованы, в частности, в обеспечении глубокой и всесторонней подготовки будущих переводчиков. Стремительно развивающиеся информационные технологии наводят на мысль о необходимости моментального реагирования на появление новых средств коммуникации, мультимедийных технологий, методов и инструментария переводчика. Конкурентоспособные специалисты должны не только обладать всеми необходимыми знаниями, но также постоянно совершенствоваться в их применении, и использовать их, в частности, для своего саморазвития.

На протяжении нескольких лет интернет с возможностью использования online переводчиков, социальных сервисов (электронных энциклопедий, подкастов (оригинальных аудио- или видеозаписей лекций), информационно-справочных ресурсов стал неотъемлемой частью обучения как уникальный образовательный ресурс. Именно благодаря ему появилась уникальная возможность осуществления дистанционного обучения:

– которое может подразумевать (помимо возможностей уже ставшей традиционной заочно-дистанционной формы обучения) интерактивное обучение в удобное для обучаемого время с выполнением заданий с помощью с обеспеченным доступом к необходимым учебным материалам и общением с преподавателем при помощи электронной почты или программы Skype;

– обучение в виртуальном образовательном обществе, то есть участие во всевозможных тематических интернет-проектах, чатах, видеоконференциях с целью получения необходимой информации.

Современное дистанционное обучение позволяет технически дополнять образовательный процесс или направлять обучающегося на достижение конкретных целей в соответствии с его индивидуальной образовательной траекторией. Учебная деятельность, по конкретной теме может быть организована в дистанционном обучении, например, по следующей схеме: учебный материал (т.е. ознакомление, например, с нормами этикета) → выполнение тренировочных упражнений для усвоения материала → использование электронных тренажеров для закрепления знаний → работа в виртуальной среде (например, самостоятельный сбор дополнительной информации по конкретной теме, общение в чате) → выполнение индивидуальных заданий (с целью контроля знаний) → возможные индивидуальные консультации руководителя при помощи электронных коммуникационных технологий (при помощи электронной почты или программы Skype).

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что подготовка будущих переводчиков является трудоемким процессом, подразумевающим не только высокую лингвистическую квалификацию или сформированную межкультурную компетенцию специалистов. Речь идет в первую очередь о подготовке высококультурного человека, грамотно владеющего правилами культуры поведения, нормами этикета, которые имеют решающее значение для профессионального конструктивного общения. В этой связи невозможно не отметить огромную роль современных информационных технологий, которые технически позволяют дополнять образовательный процесс и могут быть одним из способов не только получения необходимых знаний, но и формирования или совершенствования практических навыков общения.

### Список литературы

1. Бим-Бад, Б.М. (2002). *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва, с. 130.

2. Ильнер, А. О. (2010). Подготовка переводчиков в России и за рубежом: сравнительный анализ. *Образование и наука*, 8 (76), с. 65–70.
3. Хаматова, А.А. (2011). О курсе «Переводческая этика переводчика» *Известия восточного института*, 1, с. 53–64.
4. Паршина, Т.В. (2017). Об этике переводчика. В: *Филология и лингвистика в современном мире* [online]. Москва: Буки-Веди. Available at: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/235/12352/> [Accessed 30 Sept. 2019].
5. Ушаков, Д.Н. (2014). *Большой толковый словарь современного русского языка*. Москва: Славянский Дом Книги, 960 с.
6. Комиссаров, В.Н. (2011). *Современное переводоведение*. 2-е изд. Москва: Валент, 408 с.
7. Бойков, А. Е. (2016). Использование информационных технологий при обучении основам жизнедеятельности в школе. *Молодой ученый*, 6.1, с. 9–11.
8. Мильруд, Р.П. (2012). Применение информационных технологий в обучении иностранным языкам и культуре. *Вестник ТГУ*, в.5 (109), с. 211–217.

## References

1. Bim-Bad, B.M. (2002). *Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar*. [Pedagogical encyclopedic dictionary]. Moskva, 130 p.
2. Ilner, A.O. (2010). Podgotovka perevodchikov v Rossii i za rubzhom: sravnitelnyj analiz. [Training of translators in Russia and abroad: comparative analysis] *Obrazovanie i nauka*, 8 (76), pp. 65–70.
3. Hamatova, A.A. (2011). O kurse «Perevodcheskaya etika perevodchika» [Translator Ethics]. *Izvestiya vostochnogo institute*, 1, pp. 53–64.
4. Parshina, T.V. (2017). Ob etike perevodchika [About translator ethics]. In: *Filologiya i lingvistika v sovremennom mire*. [online]. Available at: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/235/12352/> (дата обращения: 30.09.2019).
5. Ushakov, D.N. (2014). Bolshoj tolkovyj slovar sovremennogo russkogo yazyka. [Large explanatory dictionary of modern Russian language]. Moskva: Slavyanskij Dom Knigi, 960 p.
6. Komissarov V.N. (2011). *Sovremennoe perevodovedenie* [Modern translation studies]. 2 ed. Moskva, Valent, 408 p.
7. Bojkov, A.E., Brekman, D.G. (2016). Ispolzovanie informacionnyh tehnologij pri obuchenii osnovam zhiznedeyatel'nosti v shkole [The use of information technology in teaching the basics of life at school]. *Molodoj uchenyj*, 6.1, p. 9–11.
8. Milrud, R.P. (2012). Primenenie informacionnyh tehnologij v obuchenii inostrannym yazykam i culture [The use of information technology in teaching the basics of life at school]. *Vestnik TGU*, 5 (109), pp. 211–217.



*А. А. Хильковская*

**СРЕДСТВА МОДЕРАЦИИ  
(МИТИГАЦИИ И ИНТЕНСИФИКАЦИИ)  
ВЫСКАЗЫВАНИЙ КРИТИКИ И НЕОДОБРЕНИЯ  
В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ  
КОММУНИКАНТОВ**

Статья рассматривает современный англоязычный дискурс как сложную динамичную синергетическую систему, открытую к воздействию внешних факторов и способную к самоорганизации. Примером самоупорядоченности структуры и зоны самоорганизации внутри динамичной синергетической системы является феномен управления дискурсом, включающий митигацию и интенсификацию высказываний как ответную реакцию на воздействие внешнего по отношению к системе контекста в виде норм и правил, регулирующих речевое поведение членов социума.

Цель данного исследования – выявить и описать закономерности функционирования языковых средств митигации и интенсификации высказываний, содержащих критику и/или неодобрение, в различных типах современного англоязычного дискурса.

В статье показано, как средства модерации (митигации и интенсификации), используемые в качестве инструментов реализации Стратегий Вежливости и Кооперативного Принципа Грайса, направленные на сохранение позитивного социального имиджа («Лица») участников коммуникации, в случае отрицательно-оценочных высказываний могут приводить к обратному коммуникативному эффекту. Автор приходит к выводу, что в случае отрицательной оценки с ее мощным конфронтационным потенциалом использование средств модерации не является достаточным для гармонизации межличностных отношений.

**Ключевые слова:** синергетическая система, управление дискурсом, модерация, митигация, интенсификация.

***Хильковська А. О. Засоби модератії (митигації та інтенсифікації) виразів критики та несхвалення в мовленнєвій поведінці англомовних комунікантів.***

Стаття розглядає дискурс як складну динамічну синергетичну систему,

що відкрита для впливу зовнішніх факторів та здатна до самоорганізації. Прикладом само впорядкованості структури та зоною самоорганізації в рамках синергетичної системи є феномен управління дискурсом, який включає митиґацію та інтенсифікацію виразів як реакцію на вплив зовнішнього контексту у вигляді норм та правил, що регулюють мовленнєву поведінку членів соціуму.

Ціль даного дослідження – виявити та описати закономірності функціонування засобів митиґації та інтенсифікації висловлень критики або несхвалення в різних типах сучасного англомовного дискурсу.

В статті досліджується, яким чином засоби модерації (митиґації та інтенсифікації), що зазвичай використовуються як інструменти реалізації Стратегій Ввічливості та Кооперативного Принципу Грайса, та направлені на підтримання позитивного соціального іміджу («Лиця») учасників комунікації, у випадку негативно-оціночних висловлень можуть мати протилежний комунікативний ефект.

Автор приходить до висновку, що у випадку негативної оцінки з її потужним конфронтаційним потенціалом використання засобів модерації не є достатнім для ефективної комунікації та гармонічних міжособистісних відносин.

**Ключові слова:** синергетична система, управління дискурсом, модерація, митиґація, інтенсифікація.

### ***Khilkovska Asia. Moderation (Hedging and Boosting) in Expressions of Criticism and Disapproval in Speech Behaviour of English Speakers.***

Discourse in the paper is dealt with as a complex dynamic system, exposed to the influence of external factors and capable of self-organisation. The discourse management phenomenon (including hedging and boosting) is viewed as a response to the impact of external context in the form of norms and regulations and an example of self-organisation of the structure and a zone of self-ordering.

The object of the research is to explicate and describe regularities of functioning of hedging and boosting tools with regard to expressions of criticism and disapproval in different kinds of contemporary English discourse.

The paper analyses the cases where means of moderation, which are normally used as instruments of Politeness and realization of the Grice Cooperation Principle with the view to preserve and maintain a positive social image (“Face”) of a communicator, can achieve the opposite communicative effect in expressions of criticism and disapproval.

The author concludes that in the case of negative judgments with their high confrontational capacity means of moderation can not ensure smooth and effective communication, and harmonious interpersonal relationships.

**Key words:** synergic system, discourse management, moderation, hedging, boosting.

Данное исследование рассматривает дискурс как сложную динамичную синергетическую систему, открытую к воздействию внешних факторов и способную к самоорганизации. Цель исследования – выявить и описать закономерности функционирования языковых средств митигации и интенсификации высказываний, содержащих критику и/или неодобрение, в различных типах современного англоязычного дискурса.

Актуальность темы исследования обусловлена целым рядом современных тенденций в теории коммуникации. В первую очередь, это тенденция гуманизации общественного и языкового сознания, выражающаяся в повышенном внимании исследователей – социологов, психологов, лингвистов – к эмоциям индивидуума, к необходимости не только уважения прав, но и эмоций каждого участника коммуникации, что влечет за собой пересмотр отношения общества к формам выражения критики и неодобрения, их приемлемости/неприемлемости в каждой конкретной ситуации или лингвокультурном контексте. Еще одной актуальной тенденцией является представление об эффективной коммуникации как о навыке, без которого достижение успеха в сегодняшнем мире невозможно и которым необходимо овладеть, следовательно, возникает запрос на обсуждение и формулирование ее принципов.

Современный дискурс-анализ направлен на изучение использования языка индивидуумом в своих коммуникативных целях в соответствии со своими психологическими особенностями и в определенных социальных условиях, исходя из представления о дискурсе как о «языке в действии», «языке, используемом, чтобы что-то сделать или что-то значить» [4, с. 32]. Как любая синергетическая система, дискурс существует в динамике, подобно велосипеду, который устойчив только в движении [3, с. 7]. Значение языковых

единиц не статично и не закреплено за ними раз и навсегда. «Создание значения – динамический процесс», оно формируется во взаимодействии говорящего и слушающего. На его формирование влияет как «контекст высказывания (физический, социальный и лингвистический)», так и «потенциал значения высказывания» [15, с. 22]. Как синергетическая система дискурс открыт, «коммуникативная среда является не внешним фактором, а участником коммуникативного процесса, смыслообразование организуется диалектикой текста и контекста» [3, с. 9]. Система резонирует на воздействие коммуникативной среды, проявляет гибкость, но при этом сохраняет свою целостность и идентичность [3]. Все это обуславливает синергетический характер дискурса и позволяет описывать и изучать процессы самоорганизации в его коммуникативной динамике.

Примером самоупорядоченности структуры и зоны самоорганизации внутри динамичной синергетической системы является феномен управления дискурсом [5, С.392], включающий модерацию и интенсификацию высказываний как ответную реакцию на воздействие внешнего по отношению к системе контекста в виде норм и правил, регулирующих речевое поведение членов социума.

Представление о речи как о деятельности, которая может достигать и не достигать поставленных говорящим коммуникативных целей, стремление выработать и сформулировать правила, обеспечивающие максимальную эффективность межличностной коммуникации, реализовались в Кооперативном Принципе Грайса, Теории Вежливости Браун и Левинсона и ее зеркальном отражении – Теории Невежливости Кальпепера. Эти принципы речевого взаимодействия оказали серьезное влияние на нормы речевого поведения представителей современных англоязычных сообществ. Кооперативный Принцип Грайса требует от участников коммуникации соблюдения четырех максим: 1) Максимы релевантности (отклоняясь от темы, говорящий отдаляется от достижения поставленной коммуникативной цели); 2) Максимы количества (недостаток информации, как и ее избыток, негативно влияет на качество); 3) Максима манеры (манера общения не менее важна, чем содержание сообщения). Нарушение любой из

максим может нести угрозу «Лицу» кого-либо из участников общения, что непродуктивно, чревато непредусмотренными перлокутивными эффектами, например, конфронтацией. Термин «Социальное лицо» предложен Гофманом для обозначения позитивного социального имиджа, который каждый участник коммуникации, предполагается, хотел бы сохранять и поддерживать. Коммуникация как социальное взаимодействие содержит «символический компонент, посредством которого актер демонстрирует, в какой степени он заслуживает уважительного отношения или в какой степени, с его точки зрения, его заслуживают другие» [11]. Развивая идеи Гофмана, П. Браун и С. Левинсон предлагают коммуникантам глобальную Стратегию Вежливости, принципы речевого поведения, сводящие к минимуму угрозы «социальному лицу» собеседника, которую коротко можно сформулировать так: «Избегайте речевых актов, несущих угрозу «социальному лицу» (FTA) тех, с кем взаимодействуешь». При этом теория вежливости различает негативное лицо (Negative face) и позитивное лицо (Positive Face) коммуниканта. Позитивное лицо сохраняется и поддерживается одобрением окружающих, их поддержкой, симпатией, уважением и принятием, а негативное лицо – предоставлением свободного выбора, уважением независимости и самостоятельности личности собеседника, посягательство же на эти права несет угрозу его собственному «Лицу» [8].

Стратегии позитивной вежливости направлены на минимизацию угроз «позитивному лицу», говорящий демонстрирует внимание к мнению, нуждам и запросам собеседника, участие и принятие его эмоциональных реакций, выражает поддержку и оптимизм, использует маркеры внутригрупповой солидарности, избегает открытого несогласия. Стратегии негативной вежливости подчеркивают отсутствие давления на собеседника, уважение к его независимости. Говорящий избегает прямого выражения своих желаний, используя неиндикативные модальности, пассивные конструкции, обобщения, преуменьшает свои неудобства и проблемы, демонстрирует пессимизм в отношении своих интересов, просит прощения за беспокойство. Стратегии позитивной и негативной вежливости открыто демонстрируют: говорящий заботится об интересах слушающего.

В значительной степени, инструментами реализации этих стратегий являются лингвистические средства модерации иллокутивной силы высказывания. Модерация – лингвистический прием, направленный на снижение категоричности высказывания, с целью сделать его более приемлемым для собеседника, избежать открытого несогласия, минимизировать угрозы «лицу» каждого из участников общения.

Модерация, как правило, предполагает митигацию и/или интенсификацию иллокуции высказывания. «Использование митигаторов свидетельствует о стремлении говорящего смягчить иллокуцию высказывания путем выражения неуверенности, сомнения, дистанцирования (невмешательства в личностное пространство собеседника) и посредством других подобных тактик» [5, с. 392]. Средства модерации можно описать как выполняющие одну из четырех коммуникативно-прагматических функций: 1) смягчение, намеренное добавление высказыванию неопределенности / нечеткости (*rather, in a manner of speaking*); 2) деперсонализация / обезличивание (*passive structures, impersonal phrases*); 3) субъективизация / намеренное подчеркивание субъективности высказывания (*I think, I believe, I assume*); 4) ограничение категоричного высказывания частным случаем или ограниченным кругом объектов [7, с. 9]. Интенсификаторы могут играть двоякую роль: с одной стороны, они усиливают и акцентируют иллокуцию высказывания, с другой стороны, внося в него аффективный элемент, делают высказывание более субъективно-эмоциональным, тем самым снижая его категоричность [1].

Однако синергетическая природа дискурса проявляется и в том, что в определенных контекстах, например, в случае отрицательно-оценочных высказываний, те же лингвистические приемы модерации могут приводить к обратному коммуникативному эффекту.

Использование отрицательно-оценочных высказываний, особенно в непосредственной коммуникации, где оценочные высказывания могут затрагивать интересы участников общения, является мощным конфликтогенным фактором. Высказанная отрицательная оценка сигнализирует о наличии противоречия (говорящий отрицательно оценивает действия или качества адресата речи, либо третьего лица,

по поводу которого у адресата может быть противоположное мнение) и потенциально является предпосылкой конфронтации между участниками коммуникации. Кроме того, она несет угрозу «социальному лицу» как самого говорящего, так и адресата речи. Как в случае с эксплицитно выраженной, так и имплицитной негативной оценкой, вероятность конфронтации очень высока, тем более, что представляется невозможным следовать Максимуму Грайса: и качество, и количество, и релевантность критики сами могут становиться источником несогласия между коммуникантами.

Выбирая стратегию выражения критики и неодобрения, коммуниканты вынуждены соотносить свое эмоциональное состояние с прагматикой коммуникации (Вольф определяет оценку как «поле взаимодействия семантики и прагматики» [1, с. 198]), прибегать к манипулированию иллокутивной силой своего высказывания. В стремлении выстраивать гармоничные межличностные отношения и избегать конфронтации, участники коммуникации могут прибегать к использованию инструментов, «направленных на то, чтобы уменьшить категоричность оценки, сделать ее менее безапелляционной, предполагающей возможность других мнений» [1, с. 46]. Таким образом, говорящий осуществляет «управление дискурсом».

Однако позволяют ли эти инструменты снизить «конфронтационный потенциал» отрицательной оценки, минимизировать угрозы «лицу» каждого из участников коммуникации, порождаемые критикой и неодобрением его слов или действий?

Наше исследование, выполненное на материале английского языка, показывает, что в выражениях критики и неодобрения можно наблюдать все основные способы митигации (хеджирования), описанные на данный момент в специальной литературе [7]: смягчение («rather», «in a manner of speaking»), деперсонализация («*Nobody dresses up to go out...*»), субъективизация («*I would like you to know ...*», «*But I can tell you now, you are one sneaky piece of work.*»), ограничение («*This nanny state, the worst this country has known since the days of Cromwell.*», «*Such a pushy sort of woman!*»). Будучи использованы для модерации отрицательнооценочных высказываний они, очевидным

образом, придают их смыслу более продуманный, рациональный характер. Рациональные оценки, основанные на объективном мнении, а не чувствах, могут звучать более убедительно, а значит, обладать большей иллокутивной силой, быть более оправданными и менее категоричными, а значит, минимизировать угрозы «лицу» говорящего. При этом они не только не снижают угрозу «лицу» адресата критики и неодобрения, но, скорее, повышают ее.

К средствам интенсификации отрицательной оценки могут быть отнесены: восклицательный характер высказывания («*That's unfair!*», «*You are crazy!*»), смена регистра и переход на сленг (*tart, old frump, slut, it sucks*), особая эмоциональная, отрицательно окрашенная лексика, предназначенная для интенсификации иллокуции критического высказывания (*rats, hell, bloody*).

*How do **the rats** expect us to get back?*

*What **the bloody hell** are you...?*

Средства интенсификации оценки привносят в оценочное высказывание дополнительный «аффективный компонент», который усиливает «эмоциональную вовлеченность» говорящего, тем самым, подчеркивая субъективность и **эмоциональность** оценки. Интенсификация отрицательной оценки повышает иллокутивную силу высказывания, позволяет более эффективно реализовывать некоторые локальные коммуникативные намерения, такие как изменение поведения адресата высказывания или изменение его эмоционального состояния («*Get the hell out of here, you **old bat** ... **I'll make you wish you'd...***»), установление взаимопонимания на основе осуждения и критики третьего лица («*Who's that woman with him? – **The village tart!***»). Ситуативно интенсификация может работать на сохранение «лица» субъекта высказывания, особенно в случае, если он противопоставляет посягательствам на свою свободу, но ни в коей мере не способствует сохранению «лица» адресата критики и снижению конфронтационного потенциала отрицательной оценки.

Зачастую говорящий сознательно манипулирует соотношением эмоционального и рационального в своих критических высказываниях в соответствии со своими коммуникативными намерениями, в зависимости от ситуации он может быть заинтересован в представлении



своей оценки как более рациональной или более эмоциональной. Однако в случае отрицательной оценки с ее мощным конфронтационным потенциалом использование средств модерации не является достаточным для гармонизации межличностных отношений, о чем свидетельствует появление феномена «РС» (политической корректности) и понятия «РС language» (политически-корректное высказывание), которые радикально ограничивают использование лингвистических средств отрицательной оценки, предлагают помещать их в нейтрализующие контексты, делают запретными для критики и неодобрения определенные свойства и целые сферы жизни индивидуума.

### Список литературы

1. Вольф, Е. М. (2002). Функциональная семантика оценки. Изд. 2-е, доп. Москва: Едиториал УРСС, 280 с.
2. Давыденко, Л. Г., Гаспарян, Р.Я. и Музыченко, А.Б. (2014). Реализация постулатов речевого общения в коммуникации в рамках теории вежливости П. Браун и С. Левинсона. *Современные наукоемкие технологии*, 2, С.96–100.
3. Гураль, С.К. (2007). Синергетика и лингвосинергетика. *Вестник Томского государственного университета. Филология*, 302, с.7–9.
4. Кэмерон, Д. (2015). *Разговорный дискурс. Интерпретации и практики*. Харьков: Изд-во «Гуманитарный центр», 316 с.
5. Тарасова, Е. В. (2017). Теория речевой аккомодации и проблемы управления дискурсом. *Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту "Нар. укр. акад."* Харків, т. 23, с. 391–308.
6. Хильковская, А. А. (2019). О коммуникативных стратегиях выражения критики и неодобрения в современном англоязычноKhilkovska, . *Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.»*. Харьков, т. 25, с. 328–337.
7. Boncea, I. J. (2013). Hedging Patterns Used as Mitigation and Politeness Strategies. *Annals of the University of Craiova*, [online] vol. 2, pp. 7–23. Available at: [http://cis01.central.ucv.ro/litere/activ\\_st/anale\\_engleza/Annals\\_vol2\\_2013\\_Limba.pdf](http://cis01.central.ucv.ro/litere/activ_st/anale_engleza/Annals_vol2_2013_Limba.pdf)
8. Brown, P., Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. L., N.Y. : CUP, 345p.
9. Brown, P., Levinson, S.C. (1978). Universals in language usage: politeness phenomena. In: *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. N.Y.: Cambridge University Press, pp. 56–289.

10. Culpeper, J. (1996). towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics*, 25, pp. 349–367.
11. Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: essays in face-to-face behavior*. New York: Garden City, 271 p.
12. Grice, P. (1998). Further Notes on Logic and Conversation. *Pragmatics*. London: Routledge, vol. 4, p. 162–178.
13. Grice, P. (1995). Logic and Conversation. *Syntax and Semantics. Speech Acts*, vol.3, pp. 41–52.
14. Leech, G. N. (1980). *Explorations in Semantics and Pragmatics*. Amsterdam, Philadelphia : Benjamins, 133 p.
15. Thomas, J. (1995). *Meaning Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London : Longman, 24 p.

### References

1. Volf, E. M. (2002). *Funktsionalnaya semantika otsenki [Functional semantics of value judgement]*. Moskva: Editorial URSS, 280 p.
2. Davyidenko, L. G., Gasparyan, R. Ya. and Muzyichenko, A. B. (2014). Realizatsiya postulatov rechevogo obscheniya v kommunikatsii v ramkah teorii vezhlivosti P. Braun i S. Levinsona [Realization of the main communication principles in the framework of P. Brawn and S. Levinson’s Politeness Theory]. *Sovremennyye naukoemkie tehnologii*, 2, pp. 96–100.
3. Gural, S. K. (2007). Sinergetika i lingvosinergetika. *Vestnik Tomskogo universiteta*, 302, pp. 7–9.
4. Cameron, D. (2015). *Working with Spoken Discourse*. Kharkiv: Izd-vo «Gumanitarnyj centr», 316 p.
5. Tarasova, E. V. (2017). Teoriya rechevoy akkomodatsii i problemy upravleniya diskursom [Speech accommodation theory and discourse management issues]. *Vcheni zapiski Kharkivs'kogo humanitarnogo universitetu “Narodna ukrains'ka akademiya”*. Kharkiv, 23, pp. 391–308.
6. Khilkovska A. A. (2019). O kommunikativnyh strategiayah vyrazheniya kritiki i neodobreniya v sovremennom angloyazychnom diskurse [About communicative strategies of expressing criticism and disapproval in the modern English discourse]. *Vcheni zapiski Kharkivs'kogo humanitarnogo universitetu “Narodna ukrains'ka akademiya”*. Kharkiv, 25, pp. 328–337.
7. Boncea, I. J. (2013). Hedging Patterns Used as Mitigation and Politeness Strategies. *Annals of the University of Craiova*, [online] 2, pp. 7–23. Available at: [http://cis01.central.ucv.ro/litere/activ\\_st/anale\\_engleza/Annals\\_vol2\\_2013\\_Limba.pdf](http://cis01.central.ucv.ro/litere/activ_st/anale_engleza/Annals_vol2_2013_Limba.pdf)

8. Brown, P., Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. L., N.Y.: CUP, 345p.
9. Brown, P., Levinson, S.C. (1978). Universals in language usage: politeness phenomena. In: *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. N.Y.: Cambridge University Press, pp. 56---289.
10. Culpeper, J. (1996). Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics*. 1996, 25, pp. 349–367.
11. Goffman E. (1967). *Interaction Ritual: essays in face-to-face behaviour*. New York: Garden City, 271 p.
12. Grice, P. (1998). Further Notes on Logic and Conversation. *Pragmatics*, 4. London : Routledge, pp. 162–178.
13. Grice, P. (1995). Logic and Conversation. *Syntax and Semantics. Speech Acts*, 3, pp. 41–52.
14. Leech, G. N. (1980). *Explorations in Semantics and Pragmatics*. Amsterdam, Philadelphia : Benjamins, 133 p.
15. Thomas, J. (1995). *Meaning Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London : Longman, 224 p.

*Nataliia Yurieva*

## **LA TRADUCTION DES ANGLICISMES SPÉCIALISÉS DANS LE DISCOURS FRANÇAIS DU MARKETING**

L'actualité de l'article consiste au fait que, pour la première fois, une étude du fonctionnement de certains anglicismes dans les discours marketing et économique de la langue française contemporaine est menée du point de vue de la mise en œuvre de leurs fonctions pragmatiques et communicatives. Parallèlement, des méthodes de linguistique cognitive ont été appliquées à l'analyse du mécanisme d'évolution de la nouvelle unité lexicale. En outre, l'intégration des emprunts – anglicismes dans le système lexico-sémantique de la langue française a été étudiée et décrite du point de vue cognitif, les unités lexicales françaises et leurs emprunts synonymes en anglais sont comparés, le fondement de leur emploi est justifié. Dans ce contexte, l'article donne un aperçu de certaines stratégies de traduction des anglicismes spécialisés du marketing, y compris ceux sans équivalents français.

**Mots-clés:** anglicismes, stratégies de traduction, discours français de marketing, terminologie spécialisé, emprunts, dénotation.

### ***Юр'єва Н. П. Переклад спеціалізованих англіцизмів у французькому маркетинговому дискурсі***

Актуальність статті полягає в тому, що вперше проводиться дослідження функціонування певних англіцизмів в маркетинговому і економічному дискурсах сучасної французької мови з точки зору реалізації їх комунікативно-прагматичних функцій. При цьому, до аналізу механізму розвитку нової лексичної одиниці застосовувалися методи когнітивної лінгвістики. Крім того, вивчена і описана з когнітивної точки зору інтеграція запозичень-англіцизмів в лексико-семантичну систему французької мови, зіставлені французькі лексичні одиниці і синонімічні їм англійські запозичення, дано обґрунтування їх використання. Описано способи перекладу англіцизмів – спеціальних маркетингових термінів, в тому числі таких, що не мають своїх французьких еквівалентів.

**Ключові слова:** англіцизми, перекладацькі стратегії, французький маркетинговий дискурс, спеціальна термінологія, запозичення.

**Юрєва Н. П. Перевод специализированных англицизмов во французском маркетинговом дискурсе**

Актуальность статьи заключается в том, что впервые проводится исследование функционирования определенных англицизмов в маркетинговом и экономическом дискурсах современного французского языка с точки зрения реализации их коммуникативно-прагматических функций. При этом, к анализу механизма развития новой лексической единицы применялись методы когнитивной лингвистики. Кроме того, изучена и описана с когнитивной точки зрения интеграция заимствований-англицизмов в лексико-семантическую систему французского языка, сопоставлены французские лексические единицы и синонимичные им англоязычные заимствования, дано обоснование их использования. Описаны способы перевода англицизмов – специальных маркетинговых терминов, в том числе не имеющих своих французских эквивалентов.

**Ключевые слова:** англицизмы, переводческие стратегии, французский маркетинговый дискурс, специальная терминология, заимствования.

Les objectifs généraux de l'article est d'identifier les raisons (cognitives, psychologiques, pragmatiques, linguistiques, etc.) qui justifient l'emploi des anglicismes à la place des termes autochtones; ainsi qu' étudier la manière dont l'anglicisme devient source de créativité lexicale (termes dérivés, composés, hybrides, jeux de mots, etc.).

Avec la mondialisation, l'anglais devient la première langue de communication internationale dans différents domaines dont le commerce, les sciences et l'information. Selon Y.Montenay (2005:89), l'internet est l'un des symboles de la mondialisation, il est souvent considéré comme un vecteur de l'anglais, voire comme une obligation de l'utiliser. Cela tient au fait que l'internet a été créé aux États-Unis, il était à l'origine entièrement en anglais. Concernant l'Internet francophone, il précise qu'aujourd'hui, il est vaste et que seuls quelques spécialistes comme les chercheurs et les ingénieurs ont vraiment besoin de consulter des sites anglais à propos de questions bien pointues.[1]

On a tendance en France à attribuer la propagation des anglicismes à des qualités qui seraient inhérentes à la langue anglaise comme la brièveté phonétique ou la précision sémantique. Or ce sont les Français qui abrègent les mots anglais empruntés et ce sont également eux qui rendent ces

emprunts monosémiques lorsqu'ils choisissent une seule acception écartant toutes les autres; il est néanmoins indéniable que l'anglais, comme toutes les langues, a ses propres qualités, par exemple, les expressions anglaises *on* et *off* sont plus pratiques que les françaises *marche* et *arrêt*.

De nombreux scientifiques sont convaincus que la mondialisation et la communication interculturelle sont les facteurs les plus importants du développement de la langue (N. Coupland, E. Hall, V. Johnstone, G. Treiger, L. G. Kiryanova, V. G. Fedotova, A. P. Sadokhin,). Un certain nombre de chercheurs considèrent le phénomène de «mondialisation culturelle». Les concepts d'américanisation de la société sont souvent synonymes de ce terme. La raison en est l'influence économique des États-Unis sur la scène mondiale et la généralisation de la langue anglaise en tant que moyen de communication internationale. A cause de sa large diffusion, des éléments de la langue anglaise pénètrent à la fois dans la langue orale et écrite du français.

Cependant, l'intégration des anglicismes dans le système lexico-sémantique français n'est pas toujours justifiée et expéditive. Il est à noter qu'en France, une politique linguistique est très activement appliquée, y compris au niveau d'État. À cet égard, la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) recommande des équivalents français au lieu de nombreuses unités lexicales anglaises. En règle générale, un emprunt à la langue anglaise en tant qu'une nouvelle dénotation ou signifié dénotatif apparaît avant que la DGLFLF en propose un équivalent français. En même temps, il y a un certain nombre d'anglicismes et de mots français synonymes qui existent simultanément dans la langue et peuvent désigner une même dénotation, par exemple : « *e-mail* » pour « courriel », « *brainstorming* » – « *remue-méninges* », « *coach* » – « *mentor, répétiteur, entraîneur* », « *crash* » – « *écrasement* », « *deadline* » – « *date-limite* », « *debriefing* » – « *réunion-bilan* », « *design* » – « *stylisme* », « *kit* » – « *prêt-à-monter* », « *live* » – « *en direct / en public / en public et en direct* », « *newsletter* » – « *lettre d'information* », « *planning* » – « *planification, agenda* », « *talk show* » – « *débat-spectacle, émission-débat* », « *télésopping* » – « *téléachat* », « *timing* » – « *minutage* », etc. Ainsi certains termes comme « **publipostage** » pour « **mailing** », « **mercatique** » pour « **marketing** »,

« **portage** » pour « **piggy back** » ou « **co-entreprise** » pour « **joint-venture** », datent seulement de quelques dizaines d'années. Ces termes français, introduits récemment, sont destinés à proposer un équivalent aux termes anglais lorsqu'ils n'en ont pas.[6]

Pourtant, tout un éventail d'emprunts de langue anglaise en français est évaluée de façon ambiguë par divers linguistes. Plusieurs chercheurs sont convaincus que l'américanisation de la mode, du commerce et de la langue sont des facteurs négatifs et antagonistes à la langue autochtone française (M. Pergnier, A. Goosse,), et les anglicismes ne font que réapprovisionner la langue française, mais ne modifient pas sa structure.

Le langage du marketing est très diversifié et l'un des traits caractéristiques de ce dernier est l'utilisation d'emprunts (mots et éléments verbaux) à d'autres langues. Le rôle de l'emprunt dans le texte spécialisé est important, car ils désignent des objets et des concepts absents dans un pays donné et « aident la langue en l'absence d'une désignation spéciale pour des concepts connus ».[2]

Le marketing est né aux États-Unis. Les industriels américains ont misé sur l'industrie de consommation, avec l'ambition de construire des marques nationales et de massifier les volumes sur un marché intérieur de grande taille

Durant les dernières années, le monde a connu plusieurs changements, évolutions, phénomènes et événements. Les conséquences, les effets, l'impact et l'influence ont concerné la plupart des domaines, et l'homme, avec son mode et son style de vie, son comportement, ses habitudes et ses attentes, n'a pas échappé à cet impact et il a été influencé d'une manière ou d'une autre, et l'impact a concerné plusieurs niveaux et dimensions. En tant que consommateur, il faut dire que l'homme a beaucoup changé de comportement. La globalisation des marchés, la concurrence, l'évolution et le progrès technologique, la digitalisation du parcours client et bien d'autres facteurs, ont fait, qu'aujourd'hui, le comportement du consommateur, n'est plus ce qu'il était. Les contenus web ont aujourd'hui tous un pourcentage plus ou moins important d'anglicismes. L'essor du web 2.0 et l'apparition des médias et réseaux sociaux ont modifié ainsi beaucoup de choses en marketing, discipline qui se veut comme une fonction qui doit permettre à l'organisation d'acquérir un avantage concurrentiel durable, grâce à une

relation profitable et sur le long terme avec les clients, et sur la base de la valeur du produit ou le service proposé.

Le marketing est un domaine spécialisé qui se caractérise par une forte complexité et degré d'abstraction. La terminologie spécialisée du marketing regroupe des termes relatifs à des variables, des principes, des techniques, des outils marketing, etc., qui s'organisent essentiellement autour des axes principaux de l'activité marketing : l'étude des marchés, la politique de produit, la politique de prix, la politique de distribution, la politique de promotion.[4]

L'usage du français de marketing est marqué par de nombreux anglicismes. Un anglicisme est un emprunt fait à la langue anglaise par la langue française.

On emprunte d'abord par mesure d'économie : il est beaucoup plus aisé d'intégrer un mot étranger dans une langue que d'en inventer un nouveau. Par exemple, lorsqu'un anglicisme comme le *lead*, utilisé pour désigner un contact commercial, c'est à dire un contact enregistré auprès d'un client potentiel (prospect) [3], arrive dans le discours de marketing, on conserve le mot tel quel. C'est le cas pour le *benchmarking* (activité de réalisation d'un benchmark, une démarche d'observation et d'analyse des pratiques marketing utilisées et des performances atteintes par d'autres entreprises [3], etc. Ce phénomène d'emprunt adaptable semble plus fréquent dans des domaines où le vocabulaire se développe rapidement, notamment dans le marketing ou les nouvelles technologies grâce aux médias et à l'Internet [2].

L'emprunt est donc un mode d'enrichissement des langues, mais il est soumis, au sein de chacune des sociétés, à un jeu de forces sociales régies par l'influence de plusieurs facteurs, dont les échanges socio-économiques, l'importance des médias, la volonté d'intervention des pouvoirs publics, les moyens d'apprentissage et de formation, les attitudes des locuteurs à l'égard des langues, etc. Selon cette même dynamique, les conséquences des emprunts peuvent être différentes. Ils sont acceptés facilement ou au contraire avec de fortes réticences; ils s'intégreront rapidement ou lentement, ou demeureront intacts dans la langue d'arrivée.

L'évolution constante du domaine du marketing s'accompagne de l'apparition des néologismes censés être, sur le plan linguistique, les indices



du progrès dans le domaine concerné. La transposition des néologismes du marketing de l'anglais vers le français s'inscrit dans une démarche particulièrement complexe et ambitieuse de la part du traducteur. Afin de rendre compte d'une nouvelle création lexicale rencontrée dans la langue source, en l'absence de sources terminologiques fiables, le traducteur doit mener des investigations approfondies auprès des spécialistes, voire de se résoudre à l'emprunt ou de proposer une création pertinente et originale dans la langue cible. D'une traduction adéquate dépend en grande mesure l'acceptation du néologisme par la communauté des spécialistes, ainsi que sa survie dans le vocabulaire français du marketing [4].

– *Benchmarking* «эталонное тестирование (оценивание и сопоставление)»: est un outil stratégique qui permet aux entreprises d'identifier les sources possibles d'amélioration pour accroître leur performance et leur degré de compétitivité grâce à l'obtention d'informations riches sur les pratiques d'affaires qu'utilisent des entreprises relativement comparables.

– *Brainstorming* «мозговая атака»: issu du marketing, ce terme désigne une méthode de travail en groupe qui consiste à chercher des solutions originales à un problème en faisant appel à l'imagination et à la créativité des participants où ceux-ci laissent leurs idées fuser, et cela dans le but de développer un maximum d'idées publicitaires pour des clients. Aujourd'hui, toute réunion (professionnelle ou non) destinées à recueillir des idées est appelée *brainstorming*.

– *Buzz* «реклама», «слухи», «шумиха»: apparue en même temps que le développement d'internet et des réseaux sociaux, cette expression signifie une rumeur propagée notamment par Internet, concernant ce qui est à la pointe de la mode. *Créer le buzz* ou *faire le buzz* «рекламировать», «разжечь ажиотаж», utiliser une forme de publicité dans laquelle le consommateur contribue à lancer un produit ou un service via des courriels, des blogs, des forums ou d'autres médias en ligne; bouche-à-oreille: rumeur, retentissement médiatique, notamment autour de ce qui est perçu comme étant à la pointe de la mode (événement, spectacle, personnalité, etc.) autrement dit faire parler de soi, transmettre une information très rapidement et de bouche à oreille, n'est plus seulement utilisée dans le monde des médias. Le verbe *to buzz* évoque le

bourdonnement d'un insecte, comme une abeille par exemple. A l'ère de l'e-commerce, toute marque se doit de *créer le buzz* pour se faire connaître.

– *Call ou Conf Call « селекторное совещание »* : « Je dois filer, j'ai un *call* », « Je suis *en call* de 14h à 15h », « A quelle heure a lieu le *conf call* avec ce client ? ». L'expression française pour désigner une réunion de travail téléphonique étant plus longue, son équivalent anglais est bien plus souvent utilisé.

– *Corporatiste сторонник общности профессиональных интересов* : attitude servant à qualifier un employé ou une attitude. Et qui veut tout simplement dire avoir l'esprit d'entreprise, être en accord avec la culture et les valeurs de l'entreprise.

– *Datamining* : « добыча данных », « интеллектуальный анализ данных », « глубинный анализ данных » : c'est un ensemble de technologies qui sont susceptibles d'analyser les informations d'une base de données marketing. Le but étant de trouver les corrélations entre les données. Plus généralement, le datamining est un procédé logiciel qui permet d'extraire des informations commerciales pertinentes à partir d'une grande masse d'information.

– *Deadline « предельный срок »* : ce terme sert à désigner une date butoir, une date limite avant laquelle un travail doit être terminé, ou une échéance.

– *Debrief ou Debriefing « провести разбор (отчет) выполненной задачи »* : faire un débrief après une réunion ou un rendez-vous se traduirait par faire un point ou un bilan. On peut également *débriefing* quelqu'un qui n'était pas là, c'est-à-dire lui rapporter ce qui s'est dit pendant l'échange.

– *Design (stylisme) « проект, план, рисунок », « деятельность по проектированию эстетических свойств промышленных изделий, а также результат этой деятельности (« дизайн автомобиля »)* : englobe l'ensemble des éléments physiques (visuels et morphologiques) constitutifs de l'identité (d'un produit, d'une marque, d'une entreprise).

– *Email « электронное письмо »* : les équivalents français courriel ou courrier électronique sont finalement très peu utilisés.

– *Feedback « обратная связь »* : le feedback après un événement, une campagne, un lancement de produit veut dire le retour ou l'avis des clients à ce sujet.

– *Forwarder* «*передавать, направлять*»: signifie transférer ou faire suivre, un message, un document ou un email.

– *Hashtag* «*ключевое слово, тег*» est un moyen simple pour l'internaute de chercher des *tweets* «*короткие сообщения*» sur un sujet donné.

– *Lead* «*потенциальный клиент, тем или иным образом отреагировавший на маркетинговую коммуникацию*»: représente un contact entrant en marketing. Il s'agit donc pour les entreprises d'une prise de contact avec un prospect. Cela se retrouve lorsqu'une entreprise met en place une stratégie de pull marketing, qui consiste à faire venir le client plutôt que d'aller le chercher. Cette approche est moins agressive et moins intrusive pour le consommateur.

– *Leader* «*ведущее предприятие*», «*продукт, занимающий ведущее место в данной группе товаров*», «*лидер*»: entreprise, groupe, produit, etc., qui occupe la première place, un rôle de premier plan dans un domaine, détient une part de marché largement supérieure à celle de ses concurrents.

– *Mailing* (publipostage) «*выявление мнения клиентуры путем рассылки рекламных материалов по почте*»: est la technique légale de marketing qui consiste à envoyer en nombre des informations ou prospectus publicitaires, par voie postale ou électronique, pour assurer la promotion d'un produit, d'un service ou d'une enseigne. Cette forme de promotion est fréquente dans la vente par correspondance.

– *Merchandising* (marchandisage) «*методика продажи товара в магазине*»: s'est développé consécutivement à l'essor de la vente en libre-service, où chaque produit doit être exposé convenablement pour qu'il soit en mesure de se « vendre lui-même » :

– *One-to-One* «*встреча тет-а-тет*»: désigne une entrevue en face à face, ou en tête à tête, entre un client et son fournisseur ou un manager et son collaborateur, où l'on peut tout se dire et se parler ouvertement.

– *Open space* «*офис открытого типа*»: espace de travail partagé et décloisonné qui est devenu la norme dans presque toutes les entreprises.

– *Prospect* «*потенциальный покупатель, клиент, подписчик*»: désigne, de façon concise, un client potentiel pour une entreprise. Le terme définit de façon plus large un individu pour lequel des opérations

commerciales et/ou de communication ont été mises en place afin de le séduire et de le compter parmi les nouveaux clients.

– *Reporting «отчетность, предоставление данных»*: la communication de données, qu'elle soit quotidienne, hebdomadaire ou mensuelle, elle désigne un rapport, ou compte-rendu d'activité.

– *Social influencing «социальное влияние»* consiste à s'imposer sur les réseaux sociaux, souvent en distribuant et en partageant un contenu intéressant.

– *Teambuilding (renforcement d'équipe) «создание и повышение эффективности работы команды»*: il s'agit de renforcer la cohésion entre les membres d'une équipe et de créer un environnement favorable à son travail.

– *Open data (données ouvertes) «открытые данные»* est un mouvement visant à rendre accessibles à tous, via Internet et sans aucune contrepartie, des informations d'intérêt public et général utiles à la communauté. C'est en général un souhait de l'État et des organismes publics. C'est donc une donnée libre de droit.

Les caractéristiques structurelles fonctionnelles et pragmatiques de l'emprunt en anglais dans le discours marketing de la langue française font l'objet d'étude de cet ouvrage. L'analyse des propriétés structurelles fonctionnelles et pragmatiques des anglicismes permet de déterminer le degré d'intégration des unités lexicales examinées dans le système lexico-sémantique de la langue française, ainsi que leur importance dans des situations de langage spécifiques.

La pertinence de l'article tient à la nécessité d'étudier la couche de terminologie désignée, qui présente sans aucun doute un intérêt non seulement dans le plan pratique, mais aussi dans le plan théorique, ce problème étant directement lié aux processus actifs du système lexico-sémantique de la langue française et aux aspects pragmatiques et communicatifs de son fonctionnement dans différents domaines. La nécessité des emprunts, les processus et les modèles de transition des néologismes d'un usage potentiel à un usage commun, leur adaptation à un nouveau système lexico-sémantique nécessitent des recherches plus poussées. Ce travail permet de comprendre plus précisément le processus d'emprunt d'unités lexicales et d'identifier les schémas de leur fonctionnement dans le langage emprunteur.

La définition de l'emprunt devrait prendre en compte les trois étapes d'adaptation des néologismes précédant leur intégration dans le système lexico-sémantique de la langue emprunteuse: occasionnel, potentiel et usuel; dans ce cas, l'emprunt de la dénotation (et non du concept), ou, le plus souvent, de son attribut, soulignant juste l'essentiel et c'est l'essentiel qui est important pour le communicant dans l'utilisation ultérieure de ce mot. La langue française est enrichie par les anglicismes car les nouveaux éléments de la gamme de synonymes élargissent et précisent une nomination et sont indispensables pour la catégorisation. Pour le discours marketing de la langue française tendant à utiliser des structures syntaxiques innovantes, à l'organisation du texte et son contenu lexical, les emprunts en anglais sont des outils de communication importants.

La pertinence de l'article est déterminée par sa contribution à la poursuite de l'étude des fondements fonctionnels-structurels et communicatifs-pragmatiques de la néologie et de la sémantique cognitive, ainsi que de la précision des notions existantes des caractéristiques des emprunts de la langue anglaise dans le discours marketing français et de son système lexico-sémantique dans l'ensemble. Ce travail aide à identifier un certain nombre de tendances modernes dans l'évolution de la langue française. Les résultats de l'étude peuvent être utilisés dans l'analyse d'autres problèmes de lexicologie.

La valeur pratique de l'ouvrage consiste aux résultats de l'analyse qui peuvent être utilisés dans des cours spéciaux sur la pratique de la traduction et de la lexicologie, lors de la rédaction des thèses par des étudiants de faculté de langue, lors de la traduction des textes marketing et économiques. Les conclusions faites sur les différences et les similitudes des anglicismes avec leurs synonymes lexicaux français révélées au cours de l'étude peuvent être utilisées dans l'élaboration de manuels et de dictionnaires bilingues.

### Références

1. Ennasser, N. (2010). Le Français et la mondialisation. *JJML* [En ligne], vol.2,.1, pp.63–90. Available at: [http://journals.yu.edu.jo/jjml/Issues/Vo2No1\\_2010PDF/4.pdf](http://journals.yu.edu.jo/jjml/Issues/Vo2No1_2010PDF/4.pdf)(Consulté le 24 novembre 2019).
2. Les emprunts et la langue française. *Histoire du français* [En ligne], ch. 10.

Available at: [http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/HIST\\_FR\\_s92\\_Emprunts.htm](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/HIST_FR_s92_Emprunts.htm) (Consulté le 26 octobre 2019).

3. Bathelot, B. Définitions marketing. *L'encyclopédie illustrée du marketing*. [En ligne]. Available at: <https://www.definitions-marketing.com/definition/> – (Consulté le 26 octobre 2019).

4. Burcea, R.G. (2011). Traduire la terminologie du marketing: enjeux et défis / Synergies Roumanie [En ligne], 6, ġp. 55–73. Available at: <https://gerflint.fr/Base/Roumanie6/burcea.pdf> (Consulté le 26 octobre 2019).

5. Cartier, E. (2019). Emprunts en français contemporain: étude linguistique et statistique à partir de la plateforme Néoveille. *Academia* [En ligne]. Available at: [https://www.academia.edu/38296713/Emprunts\\_en\\_fran%3%A7ais\\_contemporain\\_%C3%A9tude\\_linguistique\\_et\\_statistique\\_%C3%A0\\_partir\\_de\\_la\\_plateforme\\_N%C3%A9oveille](https://www.academia.edu/38296713/Emprunts_en_fran%3%A7ais_contemporain_%C3%A9tude_linguistique_et_statistique_%C3%A0_partir_de_la_plateforme_N%C3%A9oveille) (Consulté le 26 octobre 2019).

6. Mangiante, J.-M. (2014). Place et rôle du lexique spécialisé dans les discours de français commercial et économique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], vol.XXI, 4. Available at: <http://journals.openedition.org/apliut/4109> (Consulté le 08 octobre 2019).

УДК 81.111:82-14 *Емілі Дікінсон*<http://doi.org/10.5281/zenodo.3816992>*А. О. Івахненко*

## ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ІДІОСТИЛЮ ЕМІЛІ ДІКІНСОН

Об'єктом даної статті виступає ідіостиль американської поетеси Емілі Дікінсон, предметом – база, на якій він створювався. Матеріалом дослідження служать наукові розвідки вітчизняних і закордонних авторів. Актуальність роботи, на наш погляд, полягає в інтересі українських науковців, що зберігається, до творчості Е. Дікінсон, а новизна – у спробі систематизувати існуючі погляди на взаємозв'язок значимих подій її біографії з основними темами її творчості: Бог, смерть, любов, дружба. Автор статті відмічає, що Емілі Дікінсон – один із найвидатніших і найоригінальніших американських поетів усіх часів, адже вона насмілилася поставити під сумнів тогочасні постулати щодо задач поезії та поета, вимог до поетичної творчості та складових поетичного дару. Однак її велич по-справжньому осягнули лише в ХХ столітті. Її вірші насичені алюзіями та переспівами з американської та загальноєвропейської літературі, Біблії та філософської думки тих часів. Проаналізувавши низку творів Е. Дікінсон, автор статті не може не погоджуватися з дослідниками Американського фонду поезії, а саме: що стиль і форма її віршів дуже сильно нагадують християнські гімни й балади, де часто присутні рядки, написані три- та чотиристопним ямбом. Емілі Дікінсон застосовувала в своїх творах неточні рими, часто її тексти взагалі позбавлені рими як такої, наближаючись інколи до верлібру, а інколи – до білого віршу. Вона також часто порушувала навіть граматичні правила, та й семантичний бік її творів також виявлявся винятково сміливим й оригінальним. Дослідивши низку робіт на цю тему, А. О. Івахненко доходить такого висновку: характерні риси поезії Емілі Дікінсон з'явилися завдяки трьом джерелам впливу, а саме: освіті, яку вона отримала; релігійному піднесенні тих часів; художній літературі, з якою вона була знайома.

**Ключові слова:** алюзія, Емілі Дікінсон, євангелізм, поезія романтиків

### *Ивахненко А. А. Предпосылки возникновения идиостиля Эмили Дикинсон.*

Объектом данной статьи выступает идиостиль американской поэтессы Эмили Дикинсон, предметом – база, на которой он создавался. Материалом

исследования служат научные труды отечественных и зарубежных авторов. Актуальность работы, на наш взгляд, заключается в сохраняющемся интересе украинских ученых к творчеству Э. Дикинсон, а новизна – в попытке систематизировать существующие взгляды на взаимосвязь значимых событий ее биографии с основными темами ее творчества: Бог, смерть, любовь, дружба. Автор статьи отмечает, что Эмили Дикинсон – один из самых выдающихся и оригинальных американских поэтов, ведь она осмелилась поставить под сомнение тогдашние постулаты относительно задач поэзии и поэта, требований к поэтическому творчеству и составляющих поэтического дара. Однако ее величие по-настоящему осознали лишь в XX веке. Ее стихи насыщены аллюзиями и перепевами с американской и общеевропейской литературой, Библией и философской мыслью того времени. Проанализировав ряд произведений Э. Дикинсон, автор статьи не может не согласиться с исследователями Американского фонда поэзии, а именно: что стиль и форма ее стихов очень сильно напоминают христианские гимны и баллады, где часто присутствуют строки, написанные трех- и четырёхстопным ямбом. Эмили Дикинсон применяла в своих произведениях неточные рифмы, часто ее тексты вообще лишены рифмы как таковой, приближаясь иногда к верлибру, а иногда – к белому стиху. Она также часто нарушала даже грамматические правила, и семантическая сторона ее произведений также оказывалась исключительно смелой и оригинальной. Исследовав ряд работ на эту тему, А.А. Ивахненко делает следующий вывод: характерные черты поэзии Эмили Дикинсон появились благодаря трем источникам воздействия, а именно: образованию, которое она получила; религиозному подъему тех времен; художественной литературе, с которой она была знакома.

**Ключевые слова:** аллюзия, евангелизм, поэзия романтиков, Эмили Дикинсон

### ***Ivakhnenko Antonina. Prerequisites for the emergence of Emily Dickinson's idiosyle.***

The object of this article is the idiosyle of Emily Dickinson, the subject is the basis on which it was created. The research material is the scientific works of domestic and foreign authors. The actual value of the work, in our opinion, lies in the constant interest of Ukrainian scientists towards the work of E. Dickinson, and the novelty lies in an attempt to systematize the existing views on the interconnection of significant events of her biography with the main themes of her work: God, death, love, friendship. The author of the article notes that Emily



Dickinson is one of the most prominent and original American poets of all time, because she dared to question the postulates of poetry and poet, the requirements for poetic creativity and the components of the poetic gift. However, her grandeur was only reached in the 20<sup>th</sup> century. Her poems are full of allusions and chants from American and European literature, the Bible and the philosophical thought of those times. Analyzing a series of works by E. Dickinson, the author of the article cannot disagree with the researchers of the American Poetry Fund, namely that the style and form of her poems are very reminiscent of Christian hymns and ballads, which often contain lines written with three and four-footed iambic. Emily Dickinson used inaccurate rhymes in her works, often her texts are generally devoid of rhymes per se, sometimes approaching verse libre and sometimes white verse. She often violated even grammatical rules, and the semantic side of her works also proved to be exceptionally bold and original. After researching a number of papers on this topic, A.O. Ivakhnenko concludes that Emily Dickinson's distinctive features of poetry emerged from three sources of influence, namely: the education she received; the religious exaltation of those times; the books of fiction she was familiar with.

**Key words:** allusion, Emily Dickinson, evangelism, romantic poetry.

Об'єктом даної статті виступає ідіостиль американської поетеси Емілі Дікінсон, предметом – база, на якій він створювався. Матеріалом дослідження служать наукові розвідки вітчизняних і закордонних авторів. Актуальність роботи, на наш погляд, полягає в інтересі українських науковців, що зберігається, до творчості Е. Дікінсон, а новизна – у спробі систематизувати існуючі погляди на взаємозв'язок значимих подій її біографії з основними темами її творчості: Бог, смерть, любов, дружба.

Емілі Дікінсон, на думку деяких дослідників [3; 5], – один із найвидатніших і найоригінальніших американських поетів усіх часів, адже вона насмілилася поставити під сумнів тогочасні постулати щодо задач поезії та поета, вимог до поетичної творчості та складових поетичного дару. Однак її велич по-справжньому осягнули лише в ХХ столітті завдяки таким письменникам, як Гарт Крейн, Аллен Тейт і Елізабет Бішоп [5]. Її вірші насичені алюзіями та переспівами з американської та загальноєвропейської літератури. Так, як справедливо зазначається на сторінці Фонду поезії присвяченій Е. Дікінсон [3],

поетеса, «подібно до Р.В. Емерсона, Г.Д. Торо й В. Вітмена, експериментувала з планом вираження, намагаючись звільнити його від звичайних обмежень» [5]. Вона створила новий для літератури Сполучених Штатів тип ліричного героя (чи, точніше, ліричної героїні). Як і героїні британських авторок Ш. Бронте й Е.Б. Браунінг, героїня Емілі Дікінсон – «проникливий спостерігач, котрий бачить неминучі обмеження, що їх накладає на особистість суспільство, але водночас помічає і уявні чи реальні засоби їх оминути» [там само]. Очевидно, що саме художня література, якою захоплювалась Емілі, заклала один із наріжних каменів її творчості.

Стиль і форма її віршів дуже сильно нагадують християнські гімни й балади, де часто присутні рядки, написані три- та чотиристопним ямбом. Емілі Дікінсон застосовувала в своїх творах неточні рими, часто її тексти взагалі позбавлені рими як такої, наближаючись інколи до верлібру, а інколи – до білого віршу. Вона також часто порушувала навіть граматичні правила, та й семантичний бік її творів також виявлявся винятково сміливим й оригінальним [3].

Розглянемо тепер докладніше обставини, які дослідники вважають основоположними причинами виникнення новаторського стилю поезії Емілі Дікінсон. У переліку таких причин, мабуть, на першому місці стоятиме освіта, яку отримала майбутня поетеса. Так, відомо, що вона відвідувала два коледжі для дівчат: Академію Амхерста, одним із засновників якої був її дід, та школа Маунт-Голіок. У XIX столітті головною справою для жінки було виконання домашніх обов'язків, але більшість шкіл і коледжів для дівчат, у тому числі й Академія Амхерста, потребували щоденного відвідування, тому домашні обов'язки відходили на другий план. Навчальний план часто збігався із навчальним планом коледжів для юнаків. Наприклад, в «Школі юних леді» Вільям і Валдо Емерсони переробили для своїх учениць завдання, які самі поети отримували, навчаючись у Гарварді [3]. Коли їх попросили дати пораду щодо теми дослідження, вони підготували список літератури, прочитати яку зазвичай пропонували молодим чоловікам. Таким чином, час у школі було часом інтелектуальних випробувань і відносної волі для дівчинок, особливо в Академії Амхерсту, яка пишалася своїм прогресивним підходом до навчання.

Студентки брали участь у жвавих наукових дискусіях, звикали бачити в собі науковців, але повертаючись додому, зіштовхувались із різкими змінами в житті. Після повернення незаміжні дочки мали продемонструвати слухняність і відкласти убік свої інтереси для задоволення потреб родини. Для Дікінсон така різка зміна стала майже шоком. У її листах початку 1850-х років чітко простежується ворожість до домашньої роботи й розчарування обмеженнями, створеними роботою, яка ніколи не закінчується. «Боже, борони мене від того, що вони називають домогосподарством», – викликнула Емілі в одному з листів у 1850 році [6].

Особливо її дратувала кількість візитів, яку очікували від жінок – обмін візитами вважався необхідним для підтвердження свого соціального положення. У коледжі завжди ходили в гості один до одного не тільки слухачі курсів, але й члени партії вігів, і законодавці, з якими працював Едвард Дікінсон. Погіршення стану здоров'я Емілі Дікінсон у 1850-х роках можна розглядати як одну із можливостей відсторонитися від такої традиції.

Однак, закінчивши Академію Амхерста у віці 15 років, Дікінсон не закінчила навчання. Як це було прийнято, Емілі воліла одержати більш високий, а для жінок – остаточний рівень освіти [3]. Восени 1847 року вона поступила до жіночої семінарії Маунт-Голіок. Суворі правила цього закладу, зосередженість керівництва на релігійному навчанні, а також туга за родичами і зростаюче бунтарство можуть пояснити, чому Емілі перервала своє навчання в семінарії, остаточно повернувшись додому по закінченню першого курсу.

Під керівництвом Мері Ліон заклад став відомим релігійною спрямованістю навчання: велика частка занять відводилася на уроки пані Ліон, де розглядалися релігійні питання й оцінювався стан віри учениць. Молоді жінки були розділені на три категорії: ті, хто були «визнаними християнами», ті, хто «викликав надію», і ті, хто були «безнадійні». Багато хто з дослідників писав про те, що саме до цієї групи відносили Емілі Дікінсон, і більш того – що вона була єдиним членом групи «безнадійних», але останні дослідження це спростовують [4].

В 1851 році Амхерст опинився у центрі релігійного відродження.

З одного боку, в ньому з'явилися сильні проповідники, а з іншого, парафіяни з нетерпінням чекали на появу таких служителів церкви. Родина Дікінсонів не стала виключенням цього процесу: в різні роки її члени приєдналися до євангеліської церкви, і лише Емілі залишилася «без благословення» – як вона сама писала подрузі Джейн Гамфрі в 1850 році, «Я залишилася одиначкою у своєму повстанні» [6]. Хоча Бог, за євангеліською позицією, не просто обирає тих, хто сам себе обрав для Нього, Він також робить свій вибір тільки із присутніх, а отже, дуже важливим стає відвідування церкви і регулярна релігійна «самоперевірка», котра вимагає неабиякого знання Святого Письма [1]. Крім того, саме на часи «пробудження» Амхерста припадає коротку зустріч Емілі Дікінсон із проповідником у Філадельфії, в результаті якої поетеса чи не вперше відчула кохання. Розуміючи, що разом вони бути не можуть через різницю у віці та суспільному положенні, Емілі занурюється в близькі йому теми, досліджуючи Біблію та складаючи власні відношення з Богом.

Але активна діяльність представників церкви та звичайних парафіян не могла не викликати в поетеси бурхливу реакцію. Це одна з причин виникнення її віршів, у яких вона кидає виклик Богові. Однак вона, схоже, зберегла віру в безсмертя душі, або принаймні перетворила цю віру на романтичні пошуки трансцендентного та абсолютного. Однією з причин того, що її цілком зрілі релігійні погляди неможливо конкретизувати, можна вважати те, що вона не цікавилася жорсткими положеннями віри [5]. У цьому на неї вплинули як трансценденталізм Ральфа Вальдо Емерсона, так і тенденції середини століття ліберального протестантизму. А. Габеггер відмічає, що саме це підштовхнуло її до більш символічного розуміння релігійної істини й допомогло відшліфувати її поетичний дар [5].

Як писала Емілі Дікінсон у вірші від 1875 року, «Втеча – це таке вдячне слово». Насправді, «втеча» у даному контексті, насамперед, відноситься до душі. На думку поетеси, порятунок завжди залежить від волі людини. Вірш закінчується похвалою за «вірне слово» втечі. Безсумнівно, у цьому вірші неможна не побачити своєрідне пояснення усамітнення поетеси від громадськості.

Ще однією складовою стилю американської поетеси слугувало велике коло літератури, яку читала Емілі Дікінсон [2]. Незалежно від того, яке читання схвалив викладач в академії або батько в родині, Емілі читала твори багатьох сучасних їй авторів по обидві сторони Атлантики. Серед англійців були поети-романтики, сестри Бронте, Е. Браунінг і Дж. Еліот, серед американців – Г. Лонгфелло, Г.Д. Торо, Н. Готорн і В. Емерсон. Засновника американського верлібра, поета-новатора В. Вітмена вона, за її власним твердженням, не читала. Але добре знала твори Т. Карлайла, Ч. Дарвіна й М. Арнольда [3]. Твори сучасників давали їй живильне середовище для власної творчості, але у цьому їй також допомагали Біблія та Шекспір.

У цілому, на поезію Дікінсон вплинули поети-метафізики Англії XVII століття, а також Книга Одкровення і загальне виховання в пуританському місті Нової Англії, яке заохочувало кальвіністський, православний і консервативний підхід до християнства.

На стиль і тематику її творів також серйозно вплинули художні твори класиків і сучасників англомовної літератури, з якими Емілі Дікінсон була знайома. Вона дізнавалася про новинки літератури завдяки друзям і знайомим. Так, поезію Ральфа Вальдо Емерсона вона почала читати завдяки порадам одного зі студентів-юристів свого батька, Бенджаміна Ф. Ньютона, а вірші Елізабет Баррет Браунінг – завдяки Сьюзен Гілберт. Два твори Е.Б. Браунінг: *A Vision of Poets*, в якій описувався пантеон поетів, та *Aurora Leigh*, про розвиток поета-жінки, схоже, зробили чималий внесок у розвиток поетичного дару та особистих поглядів Емілі: завдяки ним вона повірила у можливість величі жінки та ризикнула спробувати свої сили в суто чоловічій сфері – написанні віршів [5].

Отже, зі всього наведеного вище можна зробити висновок, що характерні риси поезії Емілі Дікінсон з'явилися завдяки трьом джерелам впливу, а саме: освіті, яку вона отримала; релігійному піднесенні тих часів; художній літературі, з якою вона була знайома.

### Список літератури

1. Виноградова, С.Г. (2002). *Эмили Дикинсон и библейская традиция в новоанглийской поэзии XIX века*. Канд. филол. наук. Нижний Новгород.

2. Эмили Дикинсон. Новые переводы Григория Кружкова и Ины Близнетцовой (2009). *Журнальный зал* [online]. Available at: <https://magazines.gorky.media/interpoezia/2009/2/novye-perevody-grigoriya-kruzhkova-i-iny-blizneczovoj.html>.

3. Emily Dickinson. *Poetry foundation* [online]. Available at: <https://www.poetryfoundation.org/poets/emily-dickinson>.

4. Emily Dickinson. *Academy of American poets* [online]. Available at: <https://poets.org/poet/emily-dickinson>.

5. Emily Dickinson. American Poet. In: *Britannica* [online]. Available at: <https://www.britannica.com/biography/Emily-Dickinson>.

### References

1. Vinogradova, S.G. (2002). *Emili Dikinson i bibleyskaya traditsiya v novoangliyskoy poezii XIX veka* [Emily Dickinson and the Biblican tradition in the poetry of New Anglia of the 19<sup>th</sup> century]. Kand. filol. nauk. Nizhniy Novgorod.

2. Emili Dikinson. Novyye perevody Grigoriya Kruzhkova i Iny Bliznetsovoy [Emily Dickinson. New translations of Grigory Kruzhkov and Ina Bliznetsova] (2009). *Zhurnalnyi zal* [online]. Available at: <https://magazines.gorky.media/interpoezia/2009/2/novye-perevody-grigoriya-kruzhkova-i-iny-blizneczovoj.html>.

3. Emily Dickinson. *Poetry foundation* [online]. Available at: <https://www.poetryfoundation.org/poets/emily-dickinson>.

4. Emily Dickinson. *Academy of American poets* [online]. Available at: <https://poets.org/poet/emily-dickinson>.

5. Emily Dickinson. American Poet. In: *Britannica* [online]. Available at: <https://www.britannica.com/biography/Emily-Dickinson>.

# Студентська трибуна







*Г. О. Монастирський*

## **ЩОДО РОЛІ РЕПУТАЦІЙНОГО КАПІТАЛУ У ФОРМУВАННІ ВАРТОСТІ ПІДПРИЄМСТВА**

Визначено основні компоненти репуаційного капіталу організації: емоційна привабливість; якість продукції (послуг); взаємовідносини з партнерами; репуація керівництва; соціальна відповідальність; фінансова міцність організації.

Практична цінність дослідження – виділені інструменти формування репуаційного капіталу (медіарілейшнз, комплекс маркетингових комунікацій, рекламна, корпоративна комунікація, корпоративна соціальна відповідальність), які дозволяють управляти вартістю підприємства. Робиться акцент на те, що основними інструментами, які впливають на вартість репуаційного капіталу виступають комплекс маркетингових комунікацій і корпоративна соціальна відповідальність бізнесу.

Робиться висновок про те, що репуаційний капітал виступає найважливішим чинником формування вартості підприємства. Репуація перетворюється в капітал завдяки інвестиціям в імідж, корпоративну культуру і підвищення соціальної відповідальності. Репуаційний капітал забезпечує суб'єкту підприємницької діяльності низку переваг: сприяє капіталізації, збільшує доходи і прибутки бізнесових структур, підвищує їх соціальну відповідальність та стратегічні переваги.

**Ключові слова:** репуаційний капітал, вартість підприємства, репуація, імідж, корпоративна культура, корпоративна соціальна відповідальність бізнесу.

### ***Монастырский Г. А. К вопросу роли репутационного капитала в формировании стоимости предприятия.***

Определены основные компоненты репутационного капитала организации: эмоциональная привлекательность; качество продукции (услуг); взаимоотношения с партнерами; репутация руководства; социальная ответственность; финансовая прочность организации.

Практическая ценность исследования – выделены инструменты формирования репутационного капитала (медиа-рейтинги, комплекс маркетинговых коммуникаций, рекламная, корпоративная коммуникация, корпоративная социальная ответственность), которые позволяют управлять

стоимостью предприятия. Делается акцент на то, что основными инструментами, которые влияют на стоимость репутационного капитала выступают комплекс маркетинговых коммуникаций и корпоративная социальная ответственность бизнеса.

Делается вывод о том, что репутационный капитал выступает важнейшим фактором формирования стоимости предприятия. Репутация превращается в капитал благодаря инвестициям в имидж, корпоративную культуру и повышение социальной ответственности. Репутационный капитал обеспечивает субъекту предпринимательской деятельности ряд преимуществ: способствует капитализации, увеличивает доходы и прибыль бизнесовых структур, повышает их социальную ответственность и стратегические преимущества.

**Ключевые слова:** репутационный капитал, стоимость предприятия, репутация, имидж, корпоративная культура, корпоративная социальная ответственность бизнеса.

### ***Monastyrskiy Heorhii. To the Question of the Role of Reputational Capital in Forming the Value of the Enterprise.***

Definition of reputation capital as a value for the intangible assets of the company, including market knowledge, the availability of its own communication technologies, accounting for loyalty of stakeholders and customer confidence, improving the quality of services (products, processes) are substantiated. The main factors influencing the formation of reputation capital organization nomenclature and the quality of products (services); the nature of the organization's relationships with competitors, suppliers and customers on the market, in the industry and in the region; state of management; the level of corporate culture are shown up. It is proved that reputational capital is subject to fluctuations, depending on the state of the environment (macroeconomic indicators and indicators), market conditions, and the purposes of business valuation. The structural model of reputational capital is presented: macro level (public opinion); mini level (image); nano-level (reputable capital of a firm). The main components of the organization's reputation capital are identified: emotional attractiveness; quality of products (services); relationships with partners; reputation of management; social responsibility; financial strength of the organization.

Practical value of the research is to dedicate tools for the formation of reputational capital (media relations, a complex of marketing communications, advertising, corporate communication, corporate social responsibility), which allow

managing the value of the enterprise. There is an emphasis on the fact that the main tools that affect the value of reputational capital are the complex of marketing communications and corporate social responsibility of business.

It is shown that reputation capital closely interacts with other types or forms of capital of enterprises – physical, financial, client, human and social. It is concluded that reputational capital is the most important factor in the formation of the value of the enterprise. Reputation translates into capital through investments in image, corporate culture and increased social responsibility. Reputation capital provides the subject of entrepreneurial activity with a number of advantages: contributes to capitalization, increases income and profits of business structures, increases their social responsibility and strategic advantages.

**Key words:** reputation capital, cost of enterprise, reputation, image, corporate culture, corporate social responsibility of business.

**Постановка проблеми та актуальність дослідження.** В сучасних умовах розвитку бізнесу на вартість компанії значно впливають нематеріальні активи. Особливе місце в їх складі займає репутація. Правильно організований репутаційний менеджмент може збільшити вартість компанії на 40%. Тому ніколи не слід забувати, що управління репутацією – найважливіша основа благополуччя організації [1]. Саме репутація виступає вирішальним нематеріальним активом, здатним багаторазово перевершити інші активи і впливати на зростання капіталізації бізнесу. Наприклад, для компаній, які котируються на біржі, підвищення індексу ділової репутації на 1% дозволяє забезпечити приріст вартості бізнесу в середньому на 3% [2].

В зв'язку з цим українським підприємствам доцільно займатися формуванням репутаційного капіталу, інакше вони втрачатимуть свої позиції на світовій арені.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Теоретичні засади дослідження репутаційного капіталу зокрема розроблено такими науковцями як: Алексеєва Е. П., Малахов Ф. В., Хлевицька Т. Б., Тітова Л. Г.; основи формування і проблеми управління репутаційного капіталу досліджено у монографії Решетнікової І. І.; вплив репутаційного капіталу на конкурентоспроможність банків окреслено у працях Куценко К. В.; управління репутаційним капіталом в науково-освітній сфері та в індустрії моди розкрито у дослідженнях

Штепи В., Коханової М., Іваницького В. П., Щеглова М. С. Між тим багатоаспектна проблема репутаційного капіталу в Україні є недостатньо дослідженою. Зокрема не достатньо вивчена сутність поняття репутаційний капітал, які чинники впливають на його формування.

**Мета дослідження** – визначення ролі репутаційного капіталу у формуванні вартості підприємства.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

У сучасній літературі існує велика кількість підходів до того, які фактори є основними при формуванні репутаційного капіталу.

Репутаційний капітал підприємства визначається такими параметрами: номенклатура і якість виробленої продукції (послуг); взаємовідносини на ринку, в галузі і регіоні; стан менеджменту; корпоративна культура.

Аналітики зазвичай виділяють наступні групи компонентів, які формують репутаційний капітал: фінансова, ринкова, корпоративна і соціальна. Так, показники фінансової групи цікаві в першу чергу для інвесторів, ринкові – для клієнтів і партнерів, корпоративні – для співробітників, соціальні – для громадськості [3, с. 179].

Структура репутаційного капіталу досить складна. Так, репутація виступає в якості частини соціального капіталу [4, с. 106].

Необхідно зупинитися на елементах, що складають репутаційний капітал. Відзначається, що репутація фірми має три виміри – функціональне (об'єктивне), соціальне (нормативне, етичне) і емоційний (особистісне, естетичне) [5].

Репутаційний капітал організації в основному складається з 6 компонентів, які враховуються цільовими групами при складанні думки про компанії: емоційна привабливість; якість продукції (послуг); взаємовідносини з партнерами; репутація керівництва; соціальна відповідальність; фінансова міцність.

М. Голубев розглядає наступні основні компоненти, з яких складається репутаційна вартість компанії: корпоративна культура; орієнтована організаційна структура управління; наявність чіткої стратегії, її відкритість, виконання; відповідність стратегії макроекономічним прогнозам; система прийняття рішень; прозорість [6, с. 330].

Розглядаючи репутацію як нематеріальний актив компанії, особливу

увагу необхідно приділити процесу формування репутаційного капіталу. При комплексному і планомірному використанні п'яти інструментів формування репутаційного капіталу останній може стати найціннішим і в разі збільшити загальну вартість компанії [7].

Інструментами формування репутації виступає комплекс тактичних заходів, об'єднаних за певними ознаками з метою здійснення впливу на загальне сприйняття компанії. На основі аналізу спеціальної літератури були виділені наступні інструменти формування репутації: медіарілейшнз, комплекс маркетингових комунікацій, рекламна, корпоративна комунікація, корпоративна соціальна відповідальність.

Медіарілейшнз, як інструмент формування репутації, являє собою інформування про діяльність компанії шляхом розсилки прес-текстів, відповідей на запити ЗМІ, а також організація заходів для журналістів. Відзначимо, що це тактичні заходи, які окремо виступають інструментами створення іміджу. Специфічними особливостями медіарілейшнз є систематичність, планомірність і безперервність роботи із засобами масової інформації.

У маркетингових комунікацій є широкий спектр складових, таких як брендинг, директ-маркетинг, програма стимулювання збуту, особисті продажі і ін. Проте відзначимо, що при формуванні репутації за допомогою маркетингових комунікацій важливо враховувати сферу діяльності компанії.

Рекламна комунікація має на увазі закодоване в звуці, кольорі, тексті повідомлення, адресоване потенційним споживачам товарів чи послуг, а також відповідь на нього. Реклама не тільки знайомить суспільство з товарами і послугами, а й формує соціальні стереотипи, стандарти і цінності. Іншими словами, рекламна комунікація – це інструмент, який здійснює соціокультурні перетворення.

Рекламна комунікація, як самостійний інструмент формування репутації, підвищує поінформованість про торгову марку та інформує про переваги продуктів або послуг організації.

До корпоративної комунікації відносяться безліч тактичних заходів, пов'язаних з формуванням і розвитком корпоративної культури та внутрішніх комунікацій в цілому [8]. При роботі з цим інструментом необхідно визначити організаційну структуру компанії і тип

внутрішньокорпоративних комунікацій, на основі чого вибудувати подальшу комунікацію зі співробітниками для формування репутації компанії.

Корпоративна культура підприємства – це сукупність переконань, поглядів, підходів до роботи, способів спілкування, прийнятих і додержуються більшістю співробітників в ході професійної діяльності в організації. При використанні даного інструменту необхідно вибудувати комунікацію зі співробітниками для формування репутації компанії на підставі її організаційної структури і типу внутрішньокорпоративних комунікацій.

**Висновок.** Репутаційний капітал виступає найважливішим чинником формування вартості підприємства. Репутація перетворюється в капітал завдяки інвестиціям в імідж, корпоративну культуру і підвищенню соціальної відповідальності. Склад інструментів, що застосовується при формуванні репутаційного капіталу різний, але основними інструментами виступають комплекс маркетингових комунікацій і корпоративна соціальна відповідальність бізнесу.

### Список літератури

1. *Репутація як капітал* (2009). [online]. Available at: [http://www.reputationcapital.org/files/uploaded/Propozitsia\\_082009.pdf](http://www.reputationcapital.org/files/uploaded/Propozitsia_082009.pdf) (дата звернення 01.10.2019)
2. Пронченко, А. *Репутація – капітал майбутнього* [online]. Available at: <http://agroportal.ua/views/mnenie-eksperta/reputatsiya—eto-valyuta-budushchego/> (дата звернення 01.10.2019).
3. Иванов, А. П. (2007). *Финансовые инвестиции на рынке ценных бумаг*. Москва: Дашков и Ко, 444 с.
4. Turner, J. (2000). *The Formation of Social Capital. Social Capital: A Multifaceted Perspectiver*. Washington, 325 p.
5. Великанов, К. К. (2014). Репутационный капитал. *Отечественные записки* [online], вып. 1 (58). Available at: <http://magazines.russ.ru/oz/2014/1/4v>. (дата обращения: 20.06.2019).
6. Голубев, М. П. (2010). *Методология создания эффективных вертикально интегрированных холдингов*. Москва: Инфра-М, 364 с.
7. Edvinsson, L., Malone M. (1997). Intellectual Capital: Realizing Your Company's True Value by Finding its Hidden Brainpower. *Harper Business*, p. 18.

8. Сидорская, И. В., Альшевская, С. О. *Понятие корпоративной репутации и основные инструменты ее формирования*. [online]. Available at: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/149654/1/71-74.pdf> (дата обращения: 01.10.2019).

### References

1. *Reputation as capital* (2009). [online], Available at: [http://www.reputationcapital.org/files/uploaded/Propozitsia\\_082009.pdf](http://www.reputationcapital.org/files/uploaded/Propozitsia_082009.pdf) [Accessed 1 Oct. 2019].
2. Pronchenko, A. *Reputation is the capital of the future* [online]. Available at: <http://agroportal.ua/views/mnenie-eksperta/reputatsiya—eto-valyuta-budushchego/> [Accessed 1 Oct. 2019].
3. Ivanov, A. P. (2007) *Financial investments in the securities market*. Moskva: Dashkov and Co, 258 p.
4. Turner, J. (2000). *The Formation of Social Capital. Social Capital: A Multifaceted Perspective*. Washington, 325 p.
5. Velikanov, K.K. (2014). Reputation capital. *Domestic notes*, [online], 1(58) Available at: <http://magazines.russ.ru/oz/2014/1/4v> [Accessed 10 Oct. 2019].
6. Golubev, M.P. (2010) *Methodology for creating effective vertically integrated holdings*. Moskva: Infra-M, 364 p.
7. Edvinsson, L., Malone, M. (1997) Intellectual Capital: Realizing Your Company's True Value by Finding its Hidden Brainpower. *Harper Business*, pp. 18.
8. Sidorskaya, I., Alshevskaya, S. *The concept of corporate reputation and the main tools for its formation*. [online]. Available at: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/149654/1/71-74.pdf> [Accessed 10 Oct. 2019].

*А. М. Бунчик*

## **РЕЛЯЦІЙНА ДОВІРА ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ (на прикладі сучасної школи)**

Статтю присвячено ролі довіри у системі освіти (на прикладі сучасної школи). Наведено розгорнуте трактування видів довіри. Особливу увагу приділено розгляду реляційної довіри. Авторка аналізує підходи різних вчених до зазначеної проблематики, характеризує суб'єктів довіри. Наголос робиться на тому, що рівень довіри між вчителями, вчителями та директором, вчителями і батьками справляє великий вплив на якість і результати освітнього процесу, а також на успіх впровадження в цей процес позитивних змін, інновацій. У якості висновку робиться припущення про недостатньо високий рівень реляційної довіри в сучасних вітчизняних школах, що потребує уваги соціологів та інших вчених, а також спеціальних емпіричних досліджень, особливо з огляду на імплементацію в освітню практику концепції «Нової української школи».

**Ключові слова:** взаємодія соціальна, довіра соціальна, довіра реляційна, заклад освіти, система освіти, школа.

### ***Бунчик А. Н.* Реляционное доверие как основа эффективного функционирования учебного заведения (на примере современной школы).**

Статья посвящена роли доверия в системе образования (на примере современной школы). Приведена развернутая трактовка видов доверия. Особое внимание уделено рассмотрению реляционного доверия. Автор анализирует подходы разных ученых к данной проблематике, характеризует субъектов доверия. Упор делается на том, что уровень доверия между учителями, учителями и директором, учителями и родителями оказывает большое влияние на качество и результаты образовательного процесса, а также на успех внедрения в этот процесс позитивных изменений, инноваций. В качестве вывода делается предположение о недостаточно высоком уровне реляционного доверия в современных отечественных школах, что требует внимания социологов и других ученых, а также специальных эмпирических исследований, особенно учитывая имплементацию в образовательную практику концепции «Новой украинской школы».



**Ключевые слова:** взаимодействие социальное, доверие социальное, доверие реляционное, учебное заведение, система образования, школа.

***Bunchyk Alina. Relational trust as the Basis for the effective Functioning of an educational Institution (at the Example of a modern School).***

The article is devoted to the role of trust in the education system (using the example of a modern school). A detailed interpretation of the types of trust is given. Particular attention is paid to the consideration of relational trust. The author analyzes the approaches of various scientists to this issue, characterizes the subjects of trust. The emphasis is on the fact that the level of trust between teachers, teachers and the director, teachers and parents has a great influence on the quality and results of the educational process, as well as on the success of introducing positive changes and innovations into this process. As a conclusion, the assumption is made about the insufficiently high level of relational trust in modern domestic schools, which requires the attention of sociologists and other scientists, as well as special empirical studies, especially given the implementation of the concept of the “New Ukrainian School” in educational practice.

**Key words:** social interaction, social trust, relational trust, educational institution, education system, school.

Соціальна довіра – феномен без якого не виявляється можливим благополучне існування жодного суспільства, як і всіх його членів. В свою чергу, благополуччя суспільства залежить від ступеню солідаризації людей, які його наповнюють. Прикладом такої солідаризації є різноманітні громадські організації і об’єднання (утім, далеко не тільки вони), а як відомо, тільки ті суспільства, що мають потужний і дієвий громадський сектор, можуть претендувати на досягнення високого рівня демократичного, соціального, економічного та ін. розвитку [5, с. 350]. Оскільки суспільство є великою соціальною системою, то надмірна атомізація (як стан та/або процес протилежний солідаризації) її елементів – прямий шлях до її розпаду [3, с. 123]. Солідаризація членів суспільства базується на високому (або достатньому) рівні соціальної довіри. Довіра займає проміжну позицію між знанням і незнанням, вона є передумовою відносин соціального обміну (у найрізноманітніших його проявах).

Саме тому феномен соціальної довіри привертав до себе увагу мислителів і вчених с давних давен. Його вивчення започатковане у працях Дж. Локка, Д. Юма, І. Канта [1]. Соціологічне його тлумачення знайшло відображення у працях класиків соціологічної думки Ф. Тьоніса і Г. Зіммеля. Ф. Тьоніс розрізняв два рівні соціальної довіри: індивідуальний і загальносоціальний. Він зауважував, у першому випадку вона є наслідком особистих дружніх і товариських стосунків між людьми, а у другому – йдеться про безособову довіру, що з'являється у суспільстві у наслідок розвитку стосунків соціального обміну і економічної взаємозалежності. Г. Зіммель розумів довіру як певну передумову майбутньої поведінки індивідів і груп, її фундаментальним підґрунтям [2, с. 114].

Довіряючи певній людині (соціальній групі, організації), ми очікуємо, що вона вчинить адекватно, відповідально, справедливо, чесно. Сучасний соціолог П. Штомпка виділяє три типи орієнтації індивіда в залежності від його очікувань щодо дій інших людей. Для перших двох орієнтації – «надія/розчарування», «віра/сумнів» – виявляються характерними пасивність, споглядальність, дистанційованість, прагнення уникнути будь-яких зобов'язань. Третя орієнтація – «довіра» – проявляє себе в ситуаціях, коли ми, не дивлячись на невизначеність і ризик, все ж діємо. Так П. Штомпка приходить до узагальнюючого визначення: «Довіра є «ставкою» щодо майбутніх непередбачених дій інших» [6, с. 101]. Виходячи з цього, довіра передбачає два основних компоненти: (1) особливі очікування (щодо того, як поведе себе інший в певній майбутньої ситуації); (2) переконаність, упевненість в дії (ставка). Для пояснення вчений наводить ординарний приклад: «...я вірю (довіряю), що ця дівчина стане хорошою матір'ю, тому я одружуся з нею («ставлю» на неї)» [6, с. 102]. Подібним же чином можна виявляти довіру і «ставити» на політика(ів), компанію, фірму, будь-яку інституцію тощо. Поняття недовіри (distrust) являє собою дзеркальне відображення довіри (trust). Це також ставка, але негативна: негативні очікування щодо дій інших (шкідливі, деструктивні, невідгідні (по відношенню до мене) дії) і негативна, захисна впевненість. Термін «безвір'я» (mistrust) П. Штомпка пропонує використовувати для нейтральних ситуацій, коли людина (а/або група людей тощо)

утримуються як від прояву довіри, так і від недовіри. Безвір'я є тимчасовою проміжною фазою процесу побудови/порушення довіри, коли втрачено колишню довіру або розвіюється колишня недовіра.

У спеціальній науковій літературі виділяються три форми довіри. Перша з них – органічна – така, що корениться в вірі і приписується особам або установам більш-менш беззаперечно [7, с. 5]. Ця форма довіри характерна для дрібних товариств, в яких люди здатні безплатно віддавати свою довіру, оскільки вірять в абсолютний авторитет та/або неперевершений характер осіб, з якими вони мають стосунки. Органічна довіра створює широкий моральний зв'язок між членами, які поділяють етичну відповідальність за наслідки своєї поведінки перед собою та іншими. Друга форма довіри – договірна [7, с. 6]. Договір чітко визначає дії, що мають вчинити його «сторони», які беруть участь в угоді. Це, в свою чергу, лежить в межах законодавчих норм, які зобов'язують осіб виконувати (або не виконувати) певні дії. У результаті порівняно легко встановити, чи всі сторони діяли відповідно до домовлених умов. Якщо одна зі сторін не дотримується умов договірної довірчої угоди, потерпіла сторона може вжити юридичних дій для звернення за компенсацією. І третя форма довіри – реляційна. На останній вважаємо за необхідне зупинитися більш детально, з огляду не тему і мету цієї статті.

Реляційна довіра формується через взаєморозуміння, яке, в свою чергу, виникає на підставі стійких асоціацій стосовно інших людей (груп, організацій, інституцій) які, як очікується, будуть поводитися відповідним чином. Реляційна довіра відрізняється від органічної і договірної тим, що вона базується як на переконаннях, так і на явних очікуваннях щодо зобов'язань. На відміну від договірної довіри, реляційна довіра може контролюватися тільки неофіційно і час від часу, а скасування такої довіри майже не піддається юридичному відшкодуванню тощо. Випадки руйнування реляційної довіри трапляються, як правило, коли очікування порушуються, що веде до можливого розриву зв'язків з особистістю, групою, установою тощо або навіть до (само)знищення, розпаду останніх [7, с. 6].

Слід зазначити, що якщо йдеться про соціальну довіру до певних державних або інших установ, то як правило мається на увазі саме її

реляційна форма. Під час написання літопису «Католицькі школи і загальне благо» [8] вчені В. Л. Брік і П. Холланд звернули увагу на важливість довірчих відносин для ефективного функціонування католицьких шкіл, особливо міських. Брік та його прибічники стверджували, що батьки в цих школах залежали від судження фахівців про те, що і як викладати, і *слино* підтримували їх. Фахівці, в свою чергу, діяли з моральним зобов'язанням робити все можливе для поліпшення освіти і благополуччя кожної дитини. Присутність взаємних моральних зобов'язань значно вплинула на роботу вчителів та їх задоволеність, а також зміцнила взаємодію учнів зі школою. Ця основа соціальної довіри, яку поділяли між собою батьки, учні та вчителі, також мала інструментальне значення для навчального закладу, сприяючи безсуперечному вирішенню важливих неоднозначних питань, колегіальному прийняттю рішень і більш ефективній роботі школи [8, с. 140].

Поведінка, що чомно і щиро враховує точку зору інших сторін, є результатом довірливого ставлення і очікування узгодженої дії. З іншого боку, довірливе ставлення вимагає, щоб очікування членів соціальної групи або організації регулярно підтверджувалися поведінкою, яку можна інтерпретувати в контексті прийнятих зобов'язань. Наприклад, батьки очікують, що вчитель зробить необхідні дії, щоб допомогти дитині, яка має певні труднощі нехарактерні для всіх інших дітей, навчитися читати. Учитель, в свою чергу, відчуває себе зобов'язаним працювати професійно і докладає додаткових зусиль, намагаючись відповісти очікуванням батьків. Батьки, в свою чергу, зобов'язані підтримувати зусилля вчителя вдома. Якщо фактична практика в класі не відповідає цим очікуванням, батьки, швидше за все, не будуть підтримувати її вдома. Аналогічна ситуація складається, у випадку відсутності очікуваної батьківської підтримки: почуття відповідальності вчителя, в свою чергу, згасає, стає більш обмеженим певними формальними правилами. В обох цих ситуаціях, довірчі відносини - під загрозою руйнування [7, с. 11].

З цієї причини ця довіра є особливо актуальною для аналізу характеру взаємовідносин між вчителями, директорами, батьками і учнями в школах.

Вчені виділяють певні види реляційної довіри, які є критично важливими для запровадження стійких позитивних змін в освітніх установах, що мають проблеми. Розглянемо більш детально кожен з них.

Перший вид реляційної довіри характерний для стосунків вчителів зі своїми колегами. Дії, які призведуть до позитивних змін, вимагають високого рівня довіри до колег, що ґрунтується на такому (або подібному) передбаченні: «мої колеги розуміють мою ситуацію, вони співчують моїм проблем і визнають, що у нас є спільні дилеми». Така «узагальнена взаємність» підтримує колегіальні відносини всередині навчального закладу та/або колективу. Закріплення норми такої взаємності є принципом, який визначає роботу/узгодженість вчителів з питань, що стосуються розставляння смислових акцентів у навчальному матеріалі, неписаних правил ведення заняття і спілкування з учнями тощо [4, с. 110].

Усталенню такої норми можуть запобігти такі умови: (1) відсутність консенсусу стосовно того, яким саме є / має бути якісне навчання; (2) невдала організаційна структура школи (часова і просторова ізоляція вчителів один від одного і відсутність можливостей для спілкування); (3) відсутність практики загальношкільних зборів, що мають на меті *саме* створення педагогічної узгодженості [7, с.13].

Другий вид реляційної довіри стосується відносин між керівником (головою, директором, президентом) школи та іншими педагогічними працівниками школи. Незважаючи на те, що директори, безумовно, стурбовані станом учнів у їх школі, але цей стан їх турбує в узагальненому виді, а відносини з учнями, як правило, є опосередкованими. Директор не контролює учнів. Будучи формальним авторитетом в школі, він контролює шкільні ресурси, які мають вирішальне значення для якості роботи вчителів. При цьому, директор не має можливості здійснювати постійний контроль за використанням цих ресурсів вчителями, як і за якістю їх роботи. Він має вірити, що вчителі докладають усіх зусиль. Вчителі, в свою чергу, очікують від свого керівника адекватних, справедливих ресурсів і професійної емпатії. Саме такі взаємні очікування і створюють основу для взаємних зобов'язань у успішній взаємодії директора зі своїми підлеглими.

Як свідчать дослідження, проведені західними вченими, вчителі схильні проявляти недовіру до директора, коли вони відчують, що мають невеликий внесок в прийняття рішень, особливо в тих питаннях, які, на їхню думку, є зонами саме їх (вчителів) відповідальності [7, с. 14]. Як наслідок – масова відчуженість педагогічного складу від нагальних загальношкільних питань, відсутність підтримки нових ініціатив тощо. В тих же закладах освіти, де простежувався досить високий рівень довіри до директора, вчителі та персонал коментували, як директор допомагав (як словом, так і дією) створити шкільну культуру, в якій поважають вчителів і підтримують професіоналізм. На базовому рівні директор має створити всі умови, надати можливості і час в розкладі для взаємодія вчителів між собою і з батьками. Без регулярних приводів для таких соціальних взаємодій довірчі відносини в школі не можуть ані розвиватися, ані підтримуватися.

Ще одна проблема довіри між директором і вчителями пов'язана розумінням загальної мети. Вчителі очікували, що директор забезпечить їх ресурсами, необхідними для підтримки порядку в школі і допомоги у керуванні «підривною» поведінкою окремих учнів. Відсутність дій директора з таких питань сприяло нарощуванню недовіри вчителів [7, с. 14].

Третій вид реляційної довіри стосується взаємодії представників школи і батьків. У відносинах вчителя і батьків, як правило, спостерігається сильна асиметрія. В цілому, батьки зазвичай не мають достатнього педагогічного досвіду і спеціальних навичок, щоб якісно допомагати дітям вчитися (як це вміють робити вчителі). Цей дисбаланс в знаннях ставить батьків в підлегле становище перед учителем, особливо при визначенні конкретних дій, які слід робити їх дитині (з їх дитиною) в школі і вдома, щоб поліпшити результати навчання. Встановлення довірчих відносин в такій ситуації часто залежить від ініціативи вчителя, який визнає цю нерівність і почуття уразливості, яке вона породжує, і прагне нівелювати його. Якщо ж вчитель поводить протилежним чином, це погіршує стосунки з батьками, основою яких стають почуття залякування і відчуження.

У свою чергу, вчителі очікують батьківської підтримки, як мінімум,

у забезпеченні регулярного відвідування школи дитиною, її готовності до навчання. Також має місце очікування допомоги і підтримки батьків при виникненні проблем з поведінкою їх дитини в класі. Цікаво, що, зокрема, у початковій школі, вчителі очікують, що батьки дадуть їм можливість відігравати «особливу» роль в житті дитини, як члена сім'ї [7, с. 16].

Таким чином, довіра описується як важливий елемент, який функціонує як «мастильний матеріал» і «клей» для взаємин у школі. Також, саме завдяки реляційній довірі уможливаються певні інноваційні процеси в школі, реляційна довіра є ґрунтом для впровадження важливих освітніх реформ. В світі того, що зараз активно впроваджується у практику реформа «Нова українська школа», поглиблення теоретичних уявлень про соціальну довіру у системі освіти і проведення відповідних емпіричних досліджень, на наш погляд є важливою умовою успішності реформаційного процесу. Саме таким розвідкам і дослідженням ми плануємо присвятити нашу подальшу наукову діяльність, зокрема в межах магістерської дипломного проекту.

### Список літератури

1. Довіра соціальна. В: *Енциклопедія сучасної України* [online]. Available at: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=20476](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=20476). [Дата звернення 11.11.19].
2. Колісник, В.О. (2015). Контент суспільної довіри в сучасному соціумі. *Актуальні проблеми філософії та соціології*, с. 113–115.
3. Коулмен, Дж. (2001). Капитал социальный и человеческий. *Общественные науки и современность*, 3, с. 122–129.
4. Нечитайло, И. С. (2013). Педагогический дискурс как объект социологического исследования: цели, методы, перспективы. *Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.»*, т. 19, с. 106–114.
5. Ручка, А. О. (2006). Соціокультурне підґрунтя демократичної консолідації. В: Ворона, В., Шульга, М., ред. *Українське суспільство 1992–2006. Соціологічний моніторинг*. Київ: Ін-т соціології НАН України, с. 347–355.
6. Штомпка, П. (2012). *Доверие – основа общества*. Москва: Логос, 440 с.
7. Bryk, A. S., Schneider, B. (1996). Social Trust: A Moral Resource for School Improvement. Final Deliverable to OERI, pp. 5–19.

8. Lee, V.E., Bryk, A. S. and oth. Catholic schools and the common good. Harvard University Press, pp. 125–160.

### References

1. Dovira socialna. In: *Enciklopediya suchasnoyi Ukraini* [online]. Available at: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=20476](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=20476). [Accessed 11 Nov. 2015].

2. Kolisnik, V.O. (2015). Kontent suspilnoyi doviri v suchasnomu sociumi. *Aktualni problemi filosofiyi ta sociologiyi*, pp. 113–115.

3. Koulmen, Dzh. (2001). Kapital socialnyj i chelovecheskij. *Obshestvennye nauki i sovremennost*, 3, pp. 122–129.

4. Nechitajlo, I. S. (2013). Pedagogicheskij diskurs kak obekt sociologicheskogo issledovaniya: celi, metody, perspektivy. *Vcheni zap. Hark. gumanit. un-tu «Nar. ukr. akad.»*, vol. 19, pp. 106–114.

5. Ruchka, A. O. (2006). Sociokulturne pidgruntya demokratichnoyi konsolidaciyi. In: Voroni, V., Shulgi, M. (2006). *Ukrayinske suspilstvo 1992–2006. Sociologichnij monitoring*. Kiyiv: Institut sociologiyi NAN Ukraini, pp. 347–355.

6. Shtompka, P. (2012). *Doverie – osnova obshestva*. Moskva: Logos, 440 p.

7. Bryk, A. S., Schneider B. (1996). Social Trust: A Moral Resource for School Improvement. *Final Deliverable to OERI*, pp. 5–19.

8. Lee, V.E., Bryk, A. S. and oth. Catholic schools and the common good. Harvard University Press, pp. 125–160.



# Наука в НУА





*Е. В. Астахова*

## **УНИВЕРСИТЕТСКО-ШКОЛЬНЫЕ КЛАСТЕРЫ: МИРОВОЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕГО АДАПТАЦИИ В УКРАИНЕ**

Более семидесяти участников из Украины, Норвегии, Польши, Швеции, Сербии, Беларуси и Германии – такова официальная статистика международной научно-практической конференции, состоявшейся в НУА 14 февраля 2020 г.

Научные форумы, посвящённые различным аспектам развития современного образования, проходят в академии ежегодно и уже заслуженно приобрели статус экспертной площадки, которая собирает авторитетных учёных разных стран и городов Украины.

В 2020 году предметом анализа стали современные формы кооперации образовательных учреждений. Конкретно – образовательные кластеры, которые представляют собой интересный формат объединения усилий различных структур и институций, связанных с образовательной деятельностью.

Открылась конференция приветствием Председателя Харьковского областного совета, доктора наук по государственному управлению С. И. Чернова который отметил, что в современном глобализированном мире растёт роль экономики знаний, стремительно развиваются технологии, особенно информационные. Все это требует от любой сферы деятельности поиска новых подходов, которые бы отвечали вызовам времени.

Прежде всего, это касается образования, отрасли, которая формирует будущее страны и мира. «Применение такой передовой практики как сочетание в рамках одного кластера школьных учреждений и вузов, имеет реальные перспективы и вообще, и для нашего региона в особенности, так как Харьков является научной и студенческой столицей Украины», – подчеркнул С. И. Чернов. Он отметил, что знакомство с мировыми практиками образования кластеров пока-

зывает их широчайшие перспективы и возможности. «Для школ это более высокий уровень подготовки учителей, доступ к интеллектуальным, материально-техническим, библиотечным ресурсам вузов. Университеты же, в свою очередь, получают подготовленных, хорошо мотивированных студентов, взаимодействие с общественностью в новом измерении, продвижение своего бренда и философии работы с молодежью».

Определение дефиниций и подходов к трактовкам кластера – как инновационной формы объединения образовательных структур, дала в своём докладе кандидат экономических наук, доцент, докторант Е. И. Решетняк. Её сообщение позволило получить представление о разных подходах и методологических традициях определения сути образовательных кластеров. Докладчик привлекла внимание участников конференции к возможным преимуществам кластерных образований и вероятности синергетических результатов их деятельности, создав тем самым основу для последующей дискуссии.

Модератор конференции ректор ХГУ НУА, доктор исторических наук, профессор Астахова Е.В., комментируя первый установочный доклад, подчеркнула, что создание университетско-школьных кластеров уже отнюдь не новация, а достаточно известная мировая практика, которая имеет диверсифицированные характеристики, но при этом расширяет зоны своего применения в разных образовательных системах.

С определённой долей скепсиса в отношении кластеризации образования начал своё выступление член-корреспондент АН Украины, доктор социологических наук, профессор Бакиров В. С., ректор ХНУ им. В. Н. Каразина, председатель Совета ректоров Харьковского вузовского центра. Он привлёк внимание к проблеме темпов изменений в образовании, за которыми университеты и школы порой просто не успевают, а контакты носят спорадический характер. В качестве исключения и позитивной практики взаимоотношений высшей и средней школы в Украине и Харькове проф. Бакиров В. С. назвал работу в рамках Малой академии наук, которая при всех своих издержках и проблемах позволяет формировать интерес к науке у школьников и находить талантливых учащихся, способных продолжать

и развивать научные традиции и школы, особенно в области точных и естественных наук.

Академик Бакиров В. С. подчеркнул, что определённое оппонирование идее кластеризации в начале его выступления было выбрано с целью заострения дискуссии, а не в связи с отрицанием самого подхода как такового. В целом же он с интересом относится к появлению такой формы возможного взаимодействия среднего и высшего звена образовательной системы.

Ещё один пример позитивного опыта объединения усилий университетов для совершенствования системы образования и повышения её конкурентоспособности привела в своём выступлении Президент Харьковского университетского консорциума, директор Харьковского регионального института государственного управления Национальной академии госуправления при Президенте Украины доктор социологических наук, профессор Белова Л. А. Она проанализировала деятельность Харьковского университетского консорциума, созданного для формирования интеллектуальной и управленческой элиты украинского общества. Договор о его создании ректоры университетов Харькова подписали в июле 2015 г., положив тем самым начало уникальному для страны явлению – добровольному объединению ведущих университетов региона (при сохранении их автономии) для достижения своих уставных целей и повышения качества высшего образования. По истечении почти пятилетнего периода, констатировала Президент консорциума, у него сложились определённые традиции, наработки и результаты, позволяющие позитивно оценивать такой опыт. В их числе – творческая составляющая в работе со студенческой молодежью, помощь семьям воинов, погибших в АТО, работа со школьными психологами и многое другое.

С большим интересом участники конференции восприняли доклад советника ректора Украинского католического университета (Львов), кандидата физико-математических наук Хобзея П. К, который в 2015–2019 гг. работал заместителем министра образования и науки Украины и многое сделал для старта и полноценной реализации реформы общеобразовательной школы.

«НУШ: нові виклики і нові можливості щодо творення університетсько-шкільних кластерів» – тема сообщения доцента Хобзєя П. К. породила большое количество вопросов и комментариев. Павел Кузьмич обосновал точку зрения на проблему кластеризации с позиции управленца и представителя точных наук. “На мою думку, – відмітив він, – у системі фізико-математичної освіти елементи кластерних підходів використовуються вже давно. Перш за все у Харкові (ФМЛ № 27) та у Львові (ФМЛ)».

Стоит отметить, что выступавшая несколько позже директор ФМЛ № 27 г. Харькова, заслуженный учитель Украины, кандидат социологических наук Еременко Ю. В. поддержала мысль о наличии в Харькове и ряде других городов страны элементов кластерных объединений специализированных школ и университетов. Отметив при этом, что высокий уровень подготовки в ФМЛ № 27, громкие победы на олимпиадах международного уровня во многом достигаются за счёт взаимодействия с выпускниками, несколько поколений которых пришли преподавать в лицей и, тем самым, транслируют его ценности и преемственность в подготовке одарённых школьников.

«Школьную линию» на конференции продолжила директор Департамента науки и образования Харьковской облгосадминистрации, кандидат педагогических наук Карпова Л. Г. По её мнению кластеры – пусть не в чистом виде, но уже существуют. Например, харьковский научный лицей-интернат «Обдарованість», связанный множеством нитей с вузами, творческими и научными организациями города. Лариса Георгиевна отметила, что многие яркие выпускники с успехом продолжают учебу в ведущих университетах города и Украины. В их числе – выпускники, проявившие интерес к экономике и гуманитарным наукам, учатся в ХГУ НУА, а к естественно-научному блоку и точным наукам – в Каразинском университете.

Реальные и перспективные направления взаимодействия школы и вуза проанализировали в своих сообщениях член-корреспондент НАПН Украины, директор Харьковского регионального центра оценивания качества образования доктор социологических наук, профессор А. Л. Сидоренко и ректор коммунального высшего учебного заведения «Харьковская академия непрерывного образования»,

заслуженный работник образования Украины кандидат педагогических наук, доцент Л. Д. Покроева.

С разных позиций и с разной же аргументацией оба учёных обосновали позиции относительно высокой степени взаимной заинтересованности школы и вуза в более системных и разновекторных контактах.

Интересный вектор обсуждения задал – уже в рамках панельной дискуссии, доктор экономических наук, профессор Яременко О. Л., который коснулся сложнейшего спектра проблем ценностной ориентации современного образования, его миссии и возможностей формирования и трансляции смыслов. Это направление обсуждения продолжила доктор социологических наук, профессор Сокурская Л. Г., представившая анализ результатов конкретно-социологических исследований, посвящённых изучению ценностных ориентиров современных старшеклассников.

О рисках кластеризации образования подняла вопрос проректор ХГУ НУА доктор социологических наук, профессор Михайлева Е. Г., чётко сформулировавшая «зоны риска» для участников образовательных кластеров, особенно для университетов, которые нельзя не учитывать.

С принципиально иных позиций «подали» кластерную тему зарубежные специалисты: профессор корпоративного управления Свободного университета Скании (Швеция) Коллин Свен-Олоф и профессор, заведующий кафедрой истории образования и воспитания Поморской академии (Польша) доктор исторических наук Томашевский Роман.

Оба зарубежных участника обозначили свой интерес к обсуждаемым темам, отметив определённое лидерство организаторов в постановке научных образовательных проблем. «Подготовка к докладу на нынешней конференции заставила меня совершенно под другим углом посмотреть на проблемы взаимоотношений университета и школы. Для Швеции это сотрудничество, пока, скорее желаемые перспективы, нежели реальность», – отметил представитель университета Скании.

Пленарная сессия и панельная дискуссия были дополнены

обсуждением за «круглым столом», где в режиме коротких реплик и сообщений участники смогли отрефлексировать услышанное и обозначить свои взгляды на вопросы кластеризации образования. Здесь проблематика варьировалась от образования взрослых (кандидат юридических наук, доцент Войно-Данчишина О. Л.) и его места в системе кластерных отношений образовательных структур до необходимости формирования экологического мышления и культуры (кандидат геолого-минералогических наук Кирюхин А. М.) и конкретных примеров создания мини-кластеров на базе конкретных учебных заведений или даже кафедр (доктор технических наук, профессор Метешкин К. А.).

При подведении итогов конференции было отмечено: разнообразие взглядов и подходов, даже некоторая эклектичность предложенных тем не помешали экспертам на междисциплинарном уровне рассмотреть проблему кластеров в образовании как одного из вариантов объединения усилий разных институций и структур в интересах развития современного образования. Можно констатировать, что восемнадцатый научный форум в ХГУ НУА стал заметной страничкой в исследовании современного образовательного поля. В частности – университетско-школьных кластеров.



*О. А. Иванова*

## **ДЕНЬ НАУКИ В НУА**

День науки в НУА 2020 в том году прошел в нестандартном формате – дистанционная форма проведения трех конференций, которые входят в структуру Дня науки, прошли в режиме on-line трансляции. Вот уже в двадцать седьмой раз в апреле в Академии в учебно-научном комплексе, ежегодный День науки, объединяет всех участников образовательного процесса, которые представили результаты своих научных исследований в трех конференциях: научно-теоретической конференции молодых ученых, региональной конференции учителей и самой многочисленной международной научной студенческой конференции под руководством преподавателей НУА осуществляли свою работу студенты. Было подано более 200 заявок, общее количество участников – более 250 человек. Традиционно тематика конференций Дня науки посвящена вопросам образования, тема 2020 года охватывает вопросы мировоззренческих позиций, влияние факторов на их формирование, взаимодействие школы и вузов, а именно: XXVII Международная студенческая научная конференция «Мировоззренческие позиции современного студенчества: формы влияния и противоречия», Научно-теоретическая конференция молодых учёных «Молодые ученые в условиях глобальных трансформаций: мировоззренческие основы и коллизии», XXVII Региональная научно-практическая конференция учителей «Школа – вуз: анализ форм взаимодействия и перспектив».

Учитывая дистанционный формат видео-конференций Открытие Дня науки представлено председателем оргкомитета – ректором ХГУ «НУА» – д-ром ист. наук, проф. Астаховой Е. В., которая обратилась ко всем участникам с приветственной речью, выделив актуальность и значимость направления работы конференций в рамках Дня науки. Действительно, тема выбрана не случайно, так для ХГУ «НУА» проблемы развития образования представляют серьезный интерес, это совпадает с комплексной тематикой научно-исследовательской

работой академии «Интеллектуальный потенциал общества в условиях перманентных социальных изменений: пути сохранения и развития» (ГР № 0117U005126), а также темой научного эксперимента «Становление и развитие социального партнерства как эффективный фактор обеспечения стабильности и перспектив образования» (ГР № 0117U001471).

В своем выступлении ректор акцентировала внимание на необходимости рассмотрения различных подходов к определению понятия «мировоззрение», выявление этапов формирования мировоззренческих позиций, оценки влияния факторов на данный процесс, на трансформацию мировоззренческих позиций студенчества в современных условиях, на то как связаны мировоззрение и образование, модели поведения в этих условиях, на необходимость минимизации негативных факторов внешней среды, формирование толерантности и понимания. Это выступление не оставило равнодушным никого, это было ярко, содержательно и остроактуально.

В ходе работы секций рассмотрение данных вопросов было представлено с учетом различных аспектов и особенностей тематик секций, а именно: XXVII Международная студенческая научная конференция «Мировоззренческие позиции современного студенчества: формы влияния и противоречия» раскрыла свою работу в 12 секциях по следующим направлениям:

- I Мир университета: история и современность
- II Студенческая молодежь и культура: философско-культурологический аспект исследования
- III Мировоззренческие позиции студенчества в координатах современного общества
- IV Мовно-літературні чинники формування світобачення сучасного студента
- V Современные детерминанты развития экономического пространства Украины и их влияние на подготовку будущих специалистов
- VI Мировоззрение и его роль в формировании нравственного и правового сознания личности
- VII The Students of Today: the Choices they Make in our Controversial World

- VIII Мировоззренческие трансформации молодого поколения в межкультурном пространстве
- IX Формирование мировоззренческой позиции молодежи в процессе обучения в высшей школе
- X Смарт-образование: изменение мировоззрения студентов
- XI Цифровая эпоха и ее влияние на формирование мировоззрения современного студенчества
- XII Физическая культура и спорт в контексте ценностей современного студенчества

В этом году данная конференция подтвердила свой статус международной. В XXVII научной конференции студентов приняли участие студенты из Сербии, Польши и Беларуси, Китая, Франции.

Отзывы участников всех трех конференций и руководителей секций позволяют утверждать, что их работа была интересной и насыщенной. По результатам работы конференции лучшие доклады на секциях были отмечены дипломами и подарочными научными изданиями. Научные руководители были отмечены благодарностями от Академии.

На секции молодых ученых (Научно-теоретическая конференция молодых ученых «Молодые ученые в условиях глобальных трансформаций: мировоззренческие основы и коллизии») были представлены доклады и сообщения аспирантов, молодых преподавателей не только НУА, но и других вузов, например, Каламковича Мартина (Сербия), который в рамках программы академической мобильности аспирантов принимает участие в Дне науки НУА уже второй раз, преподавателей из вуза-партнера города Ницца, из вузов Харькова (ХНПУ имени Сковороды, Института гражданской авиации ХНУВС, Харьковской государственной академии культуры и др.), а также директоров Харьковских общеобразовательных школ № 64, № 122, Харьковской гимназии № 14 и др.

Учителя выделили в рамках работы XXVII региональной научно-практической конференции «Школа – вуз: анализ форм взаимодействия и перспектив» секции: № 1 – Педагогические технологии в условиях социокультурного разрыва: теория и практика, № 2 – Школьник – студент: от субъекта учения к субъекту жизненного пути, № 3 – Проблемы

преимущества школы и вуза в преподавании иностранных языков. Тематика секций непосредственно связана с темой эксперимента, который реализуется в учебно-научном комплексе непрерывного образования ХГУ «НУА».

В этом году кроме зарубежных участников приняли участие студенты из вузов Украины (29 человек). На 12 секциях они представляли Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды, Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт», Украинскую инженерно-педагогическую академию, Харьковский национальный университет радиотехники, Харьковский региональный институт государственного управления Национальной академии при Президенте Украины, Национальный фармацевтический университет Харьковский национальный университет Воздушных Сил имени Ивана Кожедуба, Харьковский национальный аграрный университет имени В. В. Докучаева, Харьковскую государственную академию культуры, Национальную академию Национальной гвардии Украины, Национальный авиационный университет (г. Киев), а также Липковатовский аграрный колледж.

Отрадно, что в студенческих секциях были также сообщения учащихся Специализированной экономико-правовой школы, участников МАН, а также слушателей факультета довузовской подготовки, в том числе из Областной специализированной школы-интерната «Обдарованість», учащиеся из Харьковской гимназии № 14, Харьковской специализированной школы I–III ступеней № 181.

Плодотворно и содержательно прошла работа всех секций, еще раз подтверждая статус НУА – учебно-научного комплекса. Надеемся, что эта традиция – проведение Дня науки в НУА сохранится на долгие годы и даст еще много научных побед!

*Г. Б. Тимохова*

## **УПРАВЛІННЯ ЯК ЧИННИК ЕКОНОМІЧНОЇ РІВНОВАГИ. ЗА ПІДСУМКАМИ КОНФЕРЕНЦІЇ МОЛОДИХ ВЧЕНИХ**

Доброю традицією тижня кафедри економіки та права стало проведення 11.12.2019 року щорічної конференції молодих вчених «Управління як чинник економічної рівноваги». Основна мета проведення конференції – обговорення актуальних питань управління підприємствами в контексті загострення соціально-економічних, політичних та інституційних протиріч розвитку економіки і суспільства, обміну знаннями й передовим досвідом. Цього року це вже тринадцята конференція. За роки існування конференція перетворилась на потужну рушійну силу формування наукових підвалин і набуття практичних навичок для студентів економічних факультетів. За ці роки у ній взяли участь понад тисячу учасників з більш ніж тридцяти ЗВО України. Відвідували захід й іноземні гості.

Цього разу студентська конференція привернула увагу студентів, що навчаються за різними напрямками підготовки. Про це свідчив склад учасників, були представлені Харківський регіональний інститут державного управління при Президентові України, Харківський національний університет ім. В. Н Каразіна, Харківський авіаційний інститут, Харківський національний університет радіоелектроніки.

Представлені дослідження молодих вчених спрямовані на вирішення важливих економічних питань, вони розкривають проблематику інноваційно-інвестиційного підприємництва, реалізації міжнародного бізнесу в умовах тенденцій розвитку глобальних викликів, менеджменту сучасного бізнесу з урахуванням трансформаційних перетворень економіки, вітчизняного та закордонного досвіду логістики та управління ланцюгами поставок.

Аналіз кращих практик і своєрідних «точок зростання» дозволяє знаходити якщо не загальні підходи, то хоча б загальні стратегічні вектори, що сприяють появі та закріпленню інноваційної складової

в діяльності підприємств, які сьогодні переживають далеко не кращі часи незалежно від регіону чи країни перебування. Головне, що необхідно враховувати при формуванні стратегій українських підприємств в сучасних умовах, – це той факт, що цифрова економіка вже є і займає, а може і вже зайняла ті ніші, де створені умови для її розвитку.

В ході обговорення доповідей всі учасники змогли обмінятися думками щодо таких важливих проблем, як зміни в управлінні людьми, цінностями і культурою. Розвиток цифрової економіки неможливо без розвитку економіки знань, в основі якої лежить нематеріальне виробництво. Драйверами економічного зростання є знання і люди, що володіють цими знаннями. В епоху четвертої індустріальної революції і цифровий трансформації економіки, коли вартість товарів, послуг і інформації знижується швидкими темпами, саме людський капітал буде ставати основним активом держав. Не людина взагалі, а людина, яка володіє компетенціями в області нових технологій, вміє досліджувати і впроваджувати нове, вдосконалювати старе. І навіть не людина, а групи людей, здатні об'єднувати і активізувати компетенції особистостей в єдиний колективний інтелект. Найважливіший тренд в новій економіці – НЕ цифровізації всього і вся, а підвищення ролі інтелектуальних компетенцій людини.

Важливим результатом конференції організатори вважають підтримку ґрунтового наукового базису у підготовці фахівців для сфери підприємництва та переосмислення у спільній співпраці зі стейкхолдерами нових очікувань від кадрів у перспективі.

*В. А. Курвас*

## **ЭКСПЕРТНЫЕ ОЦЕНКИ ЭЛЕМЕНТОВ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

**(Межвузовская научно-практическая конференция  
23 ноября 2019 г.)**

23 ноября 2019 года в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» на базе кафедры «Информационные технологии и математика» (ИТМ) прошла XXI межвузовская научно-практическая конференция «Экспертные оценки элементов учебного процесса». На конференции обсуждались актуальные проблемы современного образования и научно-практические рекомендации по повышению эффективности учебного процесса на базе современных информационных технологий и инновационных методик математического моделирования.

В сборнике материалов конференции текущего года опубликовано 29 тезисов докладов сорока трёх представителей различных высших учебных заведений.

С приветственным словом на конференции выступила проректор по научно-исследовательской работе ХГУ «НУА» кандидат экономических наук, доцент Иванова Ольга Анатольевна.

В работе конференции приняли участие преподаватели, аспиранты и студенты следующих вузов: Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия», Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина, Харьковского национального экономического университета имени С. Кузнеца, Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, Харьковского национального университета радиоэлектроники, Харьковского национального университета городского хозяйства имени А. Н. Бекетова, Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороди, Харьковской государственной академии дизайна и искусств, Национального университета гражданской защиты Украины, Национального технического университета «Харьковский

политехнический институт», Новокаховского политехнического института, Луганского национального аграрного университета, а также учителя Специализированной экономико-правовой школы ХГУ «НУА».

Участниками конференции, уже традиционно, много внимания было уделено цифровизации образования. Так, заведующий кафедрой ИТМ Кирвас В. А. посвятил свой доклад применению мобильных технологий в образовательном процессе. Были приведены возможности использования технологии BYOD на занятиях в университете. А доцент Дьячкова О. В. доложила о эффективности использования мобильных технологий при преподавании прикладной математики. Опыт разработки модели и применения смешанного обучения в высшей школе рассмотрен в докладах доцента Костиковой М. А. и старшего преподавателя Скрипиной И. В.

О специфики подготовки будущих дизайнеров к профессиональной иноязычной коммуникации в информационном обществе доложила профессор Дроздова И. П. Проблемы преподавания гуманитарных дисциплин в высшей школе в период цифровизации рассмотрели в докладе профессор Борисова О. В. и доцент Рудник Д. Г. В своём сообщении доцент Малько А. Д. проанализировал возможности интенсификация учебно-познавательной деятельности соискателей высшего образования во время преподавания дисциплин по вопросам безопасности на основе внедрения информационных технологий. А учитель Анищенко В. В. рассказала о таком удобном учебном инструменте при изучении математики, как динамические модели GeoGebra. Эта программа, появившаяся, объединяет геометрию, алгебру, таблицы, графики, статистику и вычисления в одном простом в использовании пакете. Про индуктивный и дедуктивный подходы в преподавании математических дисциплин рассказала доцент Свищева Е. В.

С интересным докладом «Экспертные оценки программированного, кибернетического, цифрового и ноосферного образования» выступил профессор Метешкин К. А. Новые требования рейтинга Webometrics и задачи учебного заведения по его улучшению доложил проректор ХГУ «НУА» по ИТО учебного процесса Козыренко В. П.



Многоагентную модель сбора данных по измерению результатов научной деятельности вуза рассмотрела доцент Янголенко О. В. Студент Юрченко А. К. обратил внимание к проблеме заинтересованности стейкхолдеров в цифровизации процессов обучения.

Доцент Молчанов В. П. рассказал о методике проведения тренингов при изучении дисциплин, связанных с web-разработкой, а доцент Климяк В. Е. обратил внимание на целесообразность создания web-ресурсов для подготовки документации в системе электронного обучения. Про информационный поиск и экстракцию учебного контента на электронных ресурсах доложила доцент Чередищенко О. Ю. Доцент Яриз Е. М. поделился опытом обучения смысловому восприятию иноязычной речи на слух с использованием компьютерных программ.

На конференции рассмотрены и различные формы удалённого обучения, что соответствует сегодняшнему тренду в образовании. Доценты Берест Т. Н. и Куприкова Г. В. доложили об использовании дистанционных элементов в подготовке к ВНО по украинскому языку.

Отдельным блоком рассматривались вопросы применения информационных технологий в бизнесе. Особенности разработки моделей системы управления конкурентоспособностью предприятий в учебном процессе рассмотрены в сообщении профессора Бобырь Е. И. Проблемы информационного поиска на ресурсах электронной торговли доложены на конференции доцентом Вовк М. А. Про сетевые технологии в бизнесе рассказал аспирант Короп А. В.

В ряде докладов и сообщений поднимались общие вопросы организации и проведения учебного процесса. Например, доцент Лабенко Д. П. анализировал учебный процесс и его особенности на современном этапе в учреждениях высшего образования. Аспирант Грушко А. И. рассмотрел проблему прозрачности образовательного процесса в условиях кредитно-модульной системы.

Про использование электронных учебно-методических комплексов в преподавании испанского языка на начальном этапе на примере электронного учебно-методического комплекса «HOLA-2» доложила ст. преподаватель Ярис Н. А. Об использовании речевых технологий в учебном процессе рассказал доцент Тимонин В. А. Проблему

«Клипového мышления» студентов и новые подходы к изложению материала затронула в докладе доцент Поморцева Е. Е. Особенности проявлений феномена «компьютерной тревожности» у студентов поколения «Z» рассмотрела доцент Гога Н. П.

Вопросы визуализация летописи учебного заведения рассмотрены в сообщении студента магистратуры Лебедин Н. С. Информационные технологии, применяемые в работе современного музея университета приведены в докладе доцента Данилевича С. Б.

В завершение были определены приоритетные направления для исследований и обсуждения на следующей XXII конференции в 2020 году:

- проблемы и опыт использования электронных образовательных ресурсов в университете;
- опыт использования технологии BYOD на занятиях в университете;
- опыт использования информационно-коммуникационных технологий при обучении по методу «перевернутого» класса в университете;
- методы и опыт математического моделирования, оценивания, прогнозирования элементов учебного процесса;
- методы и опыт контроля успеваемости обучающихся с использованием информационно-коммуникационных технологий.

### *3. И. Шилкунова*

## **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Исследовательская работа задает смысловые ориентиры деятельности «НУА» и является своеобразным механизмом, обеспечивающим взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

Формирование исследовательской позиции, которая является результатом исследовательской работы младшего школьника, на наш взгляд, является ключевой задачей современного начального образования и должно лежать в основе переосмысления целей и задач детских образовательных практик.

Формирование исследовательской позиции учащихся в начальной школе СЭПШ ХГУ «НУА» осуществляется в нескольких направлениях:

- Система обучения, направленная на становление субъекта учебной деятельности.
- Внедрение идей STEM – STEAM – STREAM – образования.
- Защита исследовательских работ, подготовленных в течение учебного года.
- Встречи с учеными, практиками, организуемые по интеллектуальным запросам младших школьников.

В рамках первого направления реализуется система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, основным способом обучения и познания в которой является исследовательский.

Второе направление реализуется через проведение «Дня исследователя». Это специально отведенные дни, на протяжении которых вся начальная школа превращается в исследовательские лаборатории, в каждой из которых обучающиеся опытным путем ищут ответы на интересующие их вопросы. Практика проведения таких дней показала высокую эффективность использования подходов STEM – STEAM – STREAM-образования, особенно в направлении формирования учебной мотивации школьников.

Важным научным событием для жизни начальной школы является проведение научно-практической конференции младших школьников

«Старт в науку». Она проходит в рамках Дней науки в «НУА». Это дает возможность младшим школьникам чувствовать свою причастность к важному академическому событию, подчеркивает значимость научной работы в академии, наглядно демонстрирует механизм взаимодействия всех субъектов образовательного процесса «НУА».

Участие в конференции является результатом исследовательской работы ученика, которую он осуществляет в течение учебного года под руководством учителя, а, зачастую, и родителей.

На первом этапе работы учитель вместе с учеником определяют круг интересов ученика, интересующую школьника проблематику. Остановившись на определенной теме, формулируют актуальность работы, гипотезу исследования, намечают этапы и ход эксперимента.

В процессе работы фиксируются промежуточные результаты, учитель учит их анализировать и систематизировать. По окончании исследования делаются выводы и оформляется сама работа.

Готовность участника к конференции определяется в процессе выступления ученика в своем классе. Если работа соответствует утвержденным критериям, докладчик отвечает на возникающие вопросы, он становится участником конференции.

Конференция «Старт в науку» проходит в торжественной обстановке в присутствии всех желающих школьников, учителей, родителей. Гостями и слушателями конференции часто становятся преподаватели и сотрудники ХГУ. Оценивает работы и выступления участников жюри, в состав которого входят проректоры ХГУ «НУА», преподаватели и учителя.

Опыт проведения такой конференции является предметом глубокого анализа в процессе поиска совершенствования методов и форм работы современной школы.

Одной из новых форм работы являются «Умные встречи» – встречи с учеными, практиками, организуемые по интеллектуальным запросам младших школьников.

Вышесказанное позволяет говорить о существовании в начальной школе системы, направленной на формирование исследовательской позиции младшего школьника, наличие которой является верным стартом в научную деятельность.

**Презентація  
НОВИХ НАУКОВИХ ВИДАНЬ**





*В. И. Астахова*

## **ПАМЯТЬ. ГОРДОСТЬ. ПРЕКЛОНЕНИЕ И БЛАГОДАРНОСТЬ.**

**Спасибо**, солдаты, за год 41-й, за год 45-й / Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2020. – 408 с.

Книга, о которой пойдет речь в презентации – это большая, очень трудная и длительная работа, посвященная замечательной дате – 75-летию Победы над фашизмом. Название книги говорит само за себя: «Спасибо, солдаты, за год 41-й, за год 45-й». Эта книга память, книга гордость и стремление к увековечиванию истины, книга – благодарность за возможность жить сегодня на этой земле! Создавалась работа большим коллективом авторов – преподавателей, сотрудников, студентов и школьников НУА, чаще всего совместно с родителями, ближайшими родственниками, учителями, наставниками. Поиски в архивах и в интернете, изучение семейных преданий, документов, литературных источников.

Естественно, что работа проводилась не один год, хотя с каждым годом она становилась все сложнее, все ответственнее и все нужнее и для ее авторов, и для читателей. С одной стороны, потому что проходят годы и десятилетия, все дальше вглубь истории уходят события Великой Отечественной войны и все меньше остается среди нас ее подлинных участников, свидетелей и очевидцев тех грозных событий. Новые тяжелейшие испытания волнуют сегодня людей и в первую очередь молодежь. А с другой стороны, все острее и ожесточеннее становится борьба за память о тех незабываемых, трагических и героических событиях, о людях, которые были их непосредственными участниками.

В наше время ведется огромная работа по извращению исторических фактов, предпринимаются попытки переписать историю, заменить имена героев, живущих в народной памяти на другие, диаметрально противоположные имена, организуется война с памятниками солдатам, погибшим в борьбе с фашизмом.

Но, не смотря на это, праздник победы остается по-прежнему самым значимым и дорогим для абсолютного большинства населения нашего многострадального отечества. Число людей, понимающих день Победы не просто как дополнительный выходной день, а как день личной, живой памяти, растет на наших глазах, особенно в связи с празднованием 75-летия победы.

Мы видим это по участию наших школьников, студентов, преподавателей и сотрудников в конкурсе «История моей семьи». В 2019 году главной номинацией этого конкурса у нас была тема «Наш семейный альбом». Но ей было посвящено менее 20% работ, зато более 70% были связаны с темой «Великая Отечественная война в истории моей семьи». И это символично поскольку главным источником живой памяти народа является именно семья.

Современная молодежь – это последнее поколение, которое может слышать о войне от современников тех великих событий. А это значит, что история войны переходит на новый уровень своего бытия, она отчуждается от ее непосредственных носителей, переходит в устную традицию народа, становится частью его менталитета. Поэтому так важно на данном историческом этапе сохранить память, оставшуюся после ухода непосредственных свидетелей и участников тех событий, предать живую, личную память последующим поколениям.

Акции всех учебных подразделений НУА, связанные с 75-летием Победы, посвящены именно этой цели. Начиная с 2017 года по итогам акции «Слышим эхо минувшей войны», мы заложили традицию праздновать День Победы вместе с теми, кто был к ней непосредственно причастен, включив их портреты в наш музейный Альбом «Бессмертная рота». В прошлом 2018 году их было 47 наших дедов и прадедов, нашей живой памяти о 47 воинах – победителях. В этом юбилейном году мы называем уже 163 фамилии и уверены, что их число будет расти и дальше. Они – это наша живая личная память, которую мы передаем последующим поколениям. Они и сегодня рядом с нами. Но, к сожалению, теперь уже только в нашей памяти. Им посвящается эта книга, о них наши рассказы на Алее памяти и на наших торжественных мероприятиях. Конечно, еще хранят живую память о них и о той священной войне их дети и внуки. И эта память



сегодня бесценна. Но на смену ей все настойчивее идет память историческая, инновационная на различных документах и материалах, мемуарах и письменных источниках. И разные люди трактуют их по-разному, очень часто искажая истину замалчивая реальные факты во имя определенных политических целей.

Именно сейчас на наших глазах идет острейшая идеологическая борьба вокруг процесса становления исторической памяти нашего народа. И мы все сегодня в ответе за это, какой она станет для последующих поколений. А потомки наши должны знать какой ценной досталась нам Победа над фашистскими захватчиками, должны понимать за что умирали их деды и прадеды и почему нам удалось добить фашистского зверя в его логове, водрузить знамя победы над Берлином и бросить гитлеровские знамена и штандарты к подножию мавзолея.

Да! Нам далась Победа нелегко. Да, были неисчислимы потери и искалеченные судьбы; да, была невыносимая боль похоронок, было предательство, мародерство, коллаборационизм и трусость. Было! Но не это определяло жизнь и поведение абсолютного большинства людей, стремившихся, во что бы то ни стало отстоять свою землю, защитить свой дом и своих близких. Мы сумели разгромить фашизм и многие десятилетия носить гордое звание Победителей.

И это дает нам полное право говорить о нашей героической истории, о наших героических предках. Да! Нам есть чем гордиться и на какой основе строить нашу историческую память, стержнем которой, ее главным источником является память личная, память о каждом человеке, прошедшем горнило Второй мировой войны.

Один из мэтров современной социологии Ж. Т. Тощенко по этому поводу писал: «Не может быть подлинной исторической памяти без личной памяти, без знания того, что связано с личной судьбой конкретного человека, историей его семьи, его предшественников, которые функционировали в истории»<sup>1</sup>. Источник личной, живой памяти – устные рассказы непосредственных участников и свидетелей событий.

---

<sup>1</sup> Социс, 2015, №11, с.108.

Роль и место личного общения, как источника памяти о Великой Отечественной войне по-разному оценивается в научной литературе, хотя в любом случае оно не занимает ведущего места, уступая художественным образам, созданным кинематографистами, писателями, а также информацией из учебников. Тем не менее функцию защиты истории от фальсификаций личная память выполняет в полном объеме. Действительно, трудно даже представить себе, что люди – носители живой памяти о Великой Отечественной войне будут подвержены информационным атакам, искажающим ее исторический смысл. Но время движется неумолимо и возможности передачи живой памяти от участников, свидетелей, современников очень быстро сходит на – нет.

В последние десятилетия ощутимо меняются механизмы формирования не только исторической, но и личной памяти. Обостряется проблема разрыва поколений, доверия к авторитету учителя, родителей, политических руководителей, что крайне неблагоприятно сказывается на становление представлений об окружающем мире. Усиливается стремление принизить величие, значимость Победы, ее извращение в целом; активизируются попытки навязать нам «исторический опыт других стран и народов», преувеличивать их роль во Второй Мировой войне, их вклад в Победу. Это идеологическое наступление особенно легко воспринимает молодежь, самые юные граждане страны.

Поэтому сегодня, как никогда раньше, важно понимать все величие и боль этого святого Дня – 9 Мая, важность личного отношения каждого к этому событию, ибо от этого отношения во многом зависит судьба нашей страны, наших детей и даже память о наших ушедших отцах и дедах. И не случайно вызывает беспокойство, то, что некоторые школьники и даже студенты не только ничего не могут рассказать о великих сражениях времен Великой Отечественной войны, не только не знают имен даже самых выдающихся героев и полководцев той эпохи, но не всегда могут отыскать в домашних архивах фотографии своих героических предков.

Что это означает? Забываем? Боимся? Теряем живую связь времен и поколений?

Но ведь это недопустимо! Вспомните «Повесть временных лет» – Прервалась связь времен – это, по мнению летописца, – самое опасное испытание для любого народа – **опасность потерять себя**. Поэтому мы обязаны помнить, знать и преклоняться. Наша память – это самое святое, чем сегодня держимся и живем. А дальше?

А дальше, чтобы не прервалась связь времен, чтобы внуки и правнуки наши могли гордиться своими корнями, своей историей, мы должны передать им эту память, наши принципы и нашу убежденность в святости Дня Победы.

Проходят годы, смягчается боль потерь и утрат, уходят не только ветераны, отстоявшие свою Родину, уходит теперь и поколение детей войны. Но эта вечная Память о них, о тех, кто подарил нам Победу, наша гордость за причастность к величию Победителей остается и передаются от внуков к правнукам, оживают теперь уже в их рассказах, книгах, добрых делах.

Наша книга – один из этих многочисленных памятников Памяти. Мы гордимся традиционными Уроками Памяти, нашей Аллеей Памяти, которая была открыта в честь 65-летия Победы в мае 2010 года, конкурсом «История моей семьи», нашими ежегодными изданиями «Письмо к деду», «Первый день без войны», «Дети войны о войне и Победе», «Слышим эхо минувшей войны», «Я помню, я горжусь» и др.

Книга, о которой мы вам рассказываем, очередная публикация, авторами которой являются не только дети и внуки, но теперь уже и правнуки Победителей. В ней мы постарались выразить наше преклонение и благодарность тем, «кто уже не придет никогда», но ценою своей жизни сумел отстоять наше право на гордость и светлую Память. Мы хотели в этой книге рассказать о наших родных и близких как о Героях Великой Отечественной войны, чтобы Память о них не померкла, потому что всех тех, кто прошёл чернило тех страшных испытаний, без всякого сомнения можно считать героями.

В книге представлены четыре больших раздела:

I. «Как велика у наших поколений поступков и сердец взаимосвязь». Это самый большой раздел работы, посвященный нашей бессмертной роте, рассказывающий о ратных и трудовых подвигах

наших отцов, дедов и прадедов в годы Великой Отечественной войны;

II. «И память сердца говорит...» это воспоминания детей войны о военных событиях и первых послевоенных годах, об освобождении Харькова, о жизни в эвакуации, о Дне Победы;

III. «Слышим эхо минувшей войны...» включает в себя результаты поисковой работы студентов НУА о воинах, похороненных на солдатском мемориале по ул. Пушкинской, 102, участвовавших в освобождении города Харькова от фашистской оккупации;

IV. «Памятник Памяти» – описание академической Аллеи Памяти, включенной сегодня в реестр важнейших достопримечательностей нашего города.

Книга насыщена интереснейшими данными военных биографий (от солдатских до маршальских), боевых эпизодов и крупных сражений. В ней много интереснейших документов, писем, фотографий. Конечно, на ее страницах представлены далеко не все из полученных нами материалов и не все публикации в полной мере соответствует высоким художественным стандартам. Но материалы эти, не тронутые редакторской правкой, привлекают своей искренностью, любовью «к отеческим гробам», верой в торжество правды и справедливости, верой в Победу над злом и обманом.

Даже эти скупые, иногда просто корявые строчки позволяют глубже понять, что было с нами на той страшной войне и чего не было, и, главное, как остановить, как предотвратить подобную трагедию в будущем. Книга посвящена 75-летию Победы над фашизмом. Читать рекомендуется всем – и маленьким, и взрослым и седым, уже хотя бы ради того, чтобы лишний раз поклониться памяти тех, кто отдал свои жизни за наше светлое будущее без фашизма. Книга позволяет еще раз убедиться в том, что-то была всенародная, священная война против фашизма за свободу и независимость своего Отечества. И мы не имеем права на то, чтобы это забыть, чтобы допустить искажения и извращения.

Так устроен мир, что рано или поздно, но правда всегда торжествует, добро побеждает зло и это неизбежно. Таков главный вывод из всего, что написано в этой книге.

*О. Л. Войно-Данчишина*

**О МОНОГРАФИИ «ТРЕТИЙ ВОЗРАСТ:  
ОБОСНОВАННОСТЬ ОПТИМИЗМА»**

(авт. коллектив: Войно-Данчишина О. Л., Гога Н. П.,  
Головнева И. В., Зверко Т. В., Кирвас В. А., Красуля М. А.,  
Михайлева Е. Г., Нечипорук Л. В., Нечитайло И. С.,  
Подольская Е. А., Ситникова П. Э., Топчий Т. В.)

**Третий** возраст: обоснованность оптимизма : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. В. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2018. – 224 с.

В течение последних десятилетий человечество столкнулось с проблемой значительного увеличения продолжительности жизни и ростом численности людей пожилого возраста. Проблемы старения населения вышли в последние годы на уровень глобальных проблем человечества. Это обуславливает необходимость соответствующей реакции общества на быстрые изменения социально-демографических и связанных с ними процессов его функционирования. Такая ситуация все чаще становится предметом дискуссий на уровне правительств, научных кругов, международных и общественных организаций. Эти процессы актуализируют рассмотренные в монографии проблемы. Кроме этого, несмотря на многочисленные исследования различных аспектов рассматриваемой проблемы и соответствующих ей процессов в социально-экономической, социально-культурной и других сферах, представления об обусловленных старением вызовах достаточно фрагментарны.

В монографии представлены подходы и пути решения проблемы продления активного и трудоспособного периода жизни людей в развитых странах мира, необходимости адаптации к этому процессу социальной политики государств и, в первую очередь, образования. Для Украины, которая принадлежит к тридцати странам мира с самой старой возрастной категорией населения, решение указанных проблем является чрезвычайно важной.

Анализ текста монографии демонстрирует, что в ней рассмотрены теоретико-методологические основы анализа «третьего возраста», систематизированы и выделены ключевые особенности людей данной группы, атрибутов, которые сопровождают их жизнедеятельность. Авторами выделены ключевые проблемы «третьего возраста» и определены основные стратегии его проживания. Становится очевидным, что для людей данного возраста актуальным становится не только поддержание физической активности, но и психологического здоровья, связанного с процессом адаптации к новым социальным ролям, осознанием своих возможностей в социуме, формированием системы «позднего» целеполагания.

В монографии определяются ключевые тренды сохранения социальной активности старших поколений, анализируется мировой опыт в это сфере и делаются следующие выводы:

- чем выше уровень социальной активности пожилых людей, тем успешнее развивается общество;
- социальная активность пожилых людей характеризуется внутренней неоднородностью;
- система образования для лиц третьего возраста достаточно развита и направлена на реализацию социальной субъектности пожилого человека, что в целом способствует увеличению продолжительности активной жизни;
- выбор образовательных программ основывается на мониторинге потребностей пожилых людей, нуждающихся в образовательных услугах;
- основным трендом является создание условий для изменения стереотипа поведения и жизненных установок пожилых людей: уход от пассивной позиции и *формирование новой модели* личностного поведения путём вовлечения пожилых людей в образовательный процесс, разработку и осуществление общественно значимых проектов, увеличение степени их участия в общественной жизни;
- необходимо активнее реформативировать работу с людьми третьего возраста, внедряя *субъект-субъектный подход* в реализации стратегии активного старения, полнее раскрывать многообразный

потенциал социально-культурной деятельности в обеспечении процесса активизации духовной жизни пожилых людей.

Особое внимание в монографии уделено опыту Народной украинской академии по реализации образовательных программ для людей старших возрастов и продуктивной интеграции их в общество. Обобщен 10-летний опыт деятельности «Школы 50+», обучение в которой прошли около 500 представителей старшего поколения. Проанализирован опыт взаимодействия НУА с благотворительными организациями, являющиеся грантодателями программ для людей третьего возраста. Сделан вывод о том, что распространение информации о подобных программах для людей третьего возраста равносильно продвижению идей толерантности по отношению к данной возрастной категории среди общественности, о необходимости обращения внимания государства к проблеме пожилых людей и необходимости их обучения, поиск новых источников финансирования проектов для пенсионеров.

Монография «Третий возраст: обоснованность оптимизма» представляет собой коллективный труд преподавателей Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» и является итогом почти тридцатилетнего эксперимента по реализации на практике идеи непрерывного образования, в том числе работы с людьми третьего возраста. Данная тема актуализируется глобальным процессом изменения демографической ситуации и старения населения в мире. Это ставит перед обществом проблему коллективной ответственности за обеспечение соответствующего качества жизни людей старшего возраста.

*Ж. Е. Потапова*

**О МОНОГРАФИИ  
«УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-  
МОРАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НЕМЕЦКОЙ МОЛОДЕЖИ  
НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВЕКОВ (на материале  
художественных произведений указанного периода)»**

**Потапова Жанна Евгеньевна.** Условия формирования духовно-моральных ценностей немецкой молодежи на рубеже XIX–XX веков (на материале художественных произведений указанного периода) : монография / Ж. Е. Потапова. – Харьков : Изд-во НУА, 2019. – 130 с.

Решение задач современности не может быть полноценным без знания и учета опыта, накопленного человечеством. А для создания системы воспитания, способной соответствовать потребностям времени, опыт предыдущих поколений, как положительный, так и отрицательный, анализ его результативности, имеют существенное значение и могут оказаться полезными при решении актуальных вопросов и для Украины.

Обеспокоенность крайним невниманием к вопросам воспитания молодежи в период развала Советского Союза и образования самостоятельных национальных государств, когда формировалось понимание того, что самое главное – это получение знаний при игнорировании воспитательного процесса, побудила передовых педагогов серьезно заниматься вопросами роли воспитания подрастающего поколения. Появилось и продолжает появляться много работ, обращающих внимание на то, что снижение востребованности духовных ценностей, социальная и психологическая дезориентация и дезадаптация, сложная криминогенная обстановка, деформация семьи и другие негативные явления на жизни детей и подростков сказались крайне отрицательно. Обнаруживается резкое омоложение преступности, рост уровня безнадзорности, провоцирующий правонарушения и преступления несовершеннолетних. У них выявляются значительные отклонения от норм в психике, отсутствие необходимых для



нормальной жизни в социуме знаний о нравственных и этических нормах поведения.

Получается, что ряд стран, в том числе и Украина, снова оказались в ситуации противоречия между социальным заказом общества на личность, способную соответствовать вызовам времени, и условиями ее социализации, как это было к концу XIX века в Западной Европе, США, Японии и России. Этим, собственно, и объясняется выбор временного периода, страны и материала в данной работе.

Художественная литература как один из видов искусства являет собой зеркальное отражение жизни общества, а школа – это социальный заказ государства. В свои школьные годы будущие писатели имели достаточно оснований для разочарований и в дальнейшем в своих произведениях показали свое отношение к существующей воспитательно-образовательной системе, критикуя узкоакадемическую направленность образования и порочную антигуманистическую систему воспитания, которые в значительной степени как раз и способствуют созданию условий для формирования духовно-моральных ценностей молодежи. Во всех видах учебных заведений, представленных в произведениях, прослеживается закостенелый педантизм, душащий любое свободомыслие; главные критерии воспитания – строгость и жесткая дисциплина. То, что ученик – живой человек, индивидуальность, часто выпускается из виду не только в школе, но и дома. Предоставленные самим себе во внеурочное время ученики создают атмосферу человеческих взаимоотношений, которая нередко бывает очень жестокой. Вся ситуация в комплексе превращает многих детей в нравственных и физических калек.

Изложенный в работе материал позволяет также прояснить вопросы: почему молодежь ищет альтернативу, почему среди учеников часты самоубийства, почему в ряде случаев гимназисты по грамотности обгоняют своих учителей, почему Германия смогла стать передовой державой в конце XIX – начале XX веков, несмотря на школьную рутину и косность, а самое главное – увидеть картину грядущей диктатуры и перемальвание индивидуума через систему, увидеть роль образования и учительства в милитаризации Германии, понять, где заложены корни нацизма и фашизма.

*Т. М. Тимошенкова, Е. Н. Шестакова*

## **ГЛОССАРИЙ ТЕРМИНОВ, ИСПОЛЪЗУЕМЫХ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НА ФАКУЛЬТЕТАХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**Глоссарий** терминов, используемых в учебном процессе на факультетах иностранных языков / под общ. ред. Т. М. Тимошенковой. – Харьков : Изд-во НУА, 2020. – 52 с.

Любой специалист в области иностранных языков, прежде всего переводчик, помимо фундаментальной подготовки чисто филологического характера должен обладать еще разнообразными сведениями, обеспечивающими корректное восприятие и адекватную передачу всей полноты содержания и особенностей формы текста оригинала в переводе.

Язык представляет собой средство лингвистического конструирования окружающей действительности, способ формирования и хранения человеческого опыта, знаний, культуры, механизм оперативного реагирования на любые политические, экономические, социальные, культурные события и перемены в жизни общества.

Переводчик, отвечающий современным мировым требованиям и стандартам, должен располагать информацией, охватывающей различные сферы жизни и деятельности народа-носителя иностранного языка: географические и климатические условия страны, ее флору и фауну, политическую историю государства, экономику и виды производственной деятельности населения, этнические национальные культурные ценности, литературу и искусство, нормы социального взаимодействия, правила речевого поведения.

Глоссарий, подготовленный кафедрой германской и романской филологии, содержит 200 терминов, используемых в практических курсах иностранных языков, в курсах теории и практики перевода, в теоретических курсах лингвистического, страноведческого и культурологического циклов, в практике использования в учебном процессе компьютерных технологий и, таким образом, послужит полезным дополнением к отраслевым учебным пособиям.

*М. О. Красуля*

## **СБІРНИК НАРИСІВ «СПОРТСМЕНИ УКРАЇНИ – ГЕРОЇ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ (1935–1945 рр.)»**

**Спортсмени України – герої Другої світової війни (1939–1945 рр.)** : наук. вид. / Нар. укр. акад. ; під ред. Красулі М. О. ; [упоряд. : Красуля М. О. (відпов. ред.), Красуля А. В., Назаренко І. І., Осадча Н. Ю.]. – Харків : Вид-во НУА, 2019. – 167 с.

Подвиги героїв-спортсменів України в Другій світовій війні є однією з основ духовно-морального виховання молодого покоління країни. Важко уявити кількість людей, які до Другої світової війни активно займалися спортом, а під час та після неї спортивний гарт допомагав їм долати перешкоди на життєвому шляху. Аналізуючи життєвий шлях цих людей, неможливо не помітити, як заняття спортом вплинули на їх виховання та формування громадянської відповідальності. Ті моральні та вольові якості, фізичну підготовку, які надав їм спорт, вони блискуче використовували під час війни, а також у суспільному житті. Ті з них, хто розпочав роботу тренером або вчителем, були яскравим прикладом для своїх учнів, та в результаті їх діяльності зростали виховані та здорові люди.

У науковому виданні, присвяченому 75-річчю Великої Перемоги, з використанням різних джерел зібрано дані щодо 80 українських спортсменів. Описано їх життєвий шлях до війни, їх подвиги під час війни та подальше життя тих, хто залишився живим, у післявоєнні часи. Серед них – представники різних видів спорту, чоловіки та жінки. Історія їх участі у Другій світовій війні має приклади вчинків, поведінки, відносин і дій, що виявилися в екстремальних ситуаціях воєнного часу. Ці образи дають змогу зрозуміти особливості менталітету, ціннісні настанови, традиції та стереотипи як окремих людей, так і всього суспільства щодо розуміння феномена «масового героїзму». Це не просто сума найбільш яскравих фактів і подій війни, це ті уроки, які виходять з героїчного минулого для їх розвитку в майбутньому. Подвиги спортсменів тривали і після закінчення війни. Багато видатних майстрів повернулися з фронту з важкими каліцтвами та контузьями. Колишні солдати знову ставали

до строю – в ряди спортсменів. Покалічені, але такі, що зберегли невідгубне жадання діяльності, пристрасно закохані у спорт, вони мужньо долали біль від отриманих ран і каліцтв, боролися з важкими наслідками поранень і становилися не лише цілком здоровими людьми, але і видатними спортсменами сучасності.

У розділі «Інші воїни-спортсмени України» наведено імена тих спортсменів, чії прізвища згадувались у різних літературних джерелах, але більш детальної інформації про них авторам знайти не вдалося. Тим не менш, автори справедливо вважають, що згадати про них необхідно. Ці дані можуть бути використані для пошуку подальшої інформації.

У післямові доведено, яку велику цінність мають заняття спортом у дитинстві, за умови, що тренер проводить виховну роботу на високому рівні. Саме використання прикладів спортсменів-героїв може бути відмінною допомогою в цьому. Також приклади воїнів-спортсменів можуть бути використані викладачами у вищих закладах освіти для пропаганди занять спортом, формування у студентів патріотизму та, зрештою, виховання здорової людини з високими моральними якостями.

Вказано, що пам'ять залишила нам незліченні приклади того, як спорт безпосередньо включався у боротьбу з ворогом, стаючи зброєю величезної моральної та матеріальної сили. Народ України ніколи не забуде імена мужніх своїх синів, що заплатили своїм життям за свободу та незалежність Батьківщини.

Колектив авторів зауважує, що із завершенням цього видання робота з увічнення пам'яті воїнів-спортсменів не закінчується. Пошук повинен продовжуватись, і невідомі імена повинні повертатися із небуття. Пошук і увічнення їх пам'яті є даниною вдячності нинішніх поколінь переможцям над фашизмом – найжорстокішим ворогом всього людства.

В цілому наукове видання є самостійним науковим дослідженням, виконаним на актуальну тему, представляє науковий і практичний інтерес для керівників освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів вищої освіти, студентів і усіх зацікавлених перспективами формування патріотизму у молодого покоління та може бути рекомендовано до публікації.

*Г. Н. Зобова*

## ПОСВЯЩАЕТСЯ 30-ЛЕТИЮ НАРОДНОЙ УКРАИНСКОЙ АКАДЕМИИ

**Образование.** Интеллигентность. Культура: справ. издание / Нар. укр. акад., [сост.: Г. Н. Зобова, С. М. Батманова; В. Н. Билык; С. В. Воробьева]. – 2-е изд., перераб. и доп. – Харьков: Изд-во НУА, 2020. – 176 с.

В название справочного издания «Образование. Интеллигентность. Культура» заложен девиз Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» (ХГУ «НУА»), сформулированный в 1991 году, во время основания уникального учебного заведения непрерывного образования. Девиз «Образование. Интеллигентность. Культура» сохраняется в Концепции развития НУА на период до 2035 года, принятой Ученым советом академии в 2019 году.

Основная миссия любого учебного заведения – образование и воспитание человека, формирование личности, способной к постоянному самосовершенствованию и улучшению окружающей действительности. Девиз Народной украинской академии напрямую выходит на реализацию этой задачи. Деятельность педагогов при таком подходе должна быть направлена на формирование современного интеллигентного человека, способного достигать жизненного успеха благодаря интеллекту и универсальным представлениям об интеллигентности и профессионализме, общей культуре, гуманистическим ценностям, используя потенциал непрерывного образования в условиях инновационного развития и постоянных социальных изменений.

В 2021 году Народная украинская академия отмечает 30 лет со дня основания. Успешное формирование высоких качеств личности на протяжении трех десятилетий – следствие верности девизу НУА «Образование. Интеллигентность. Культура». Предлагаемое издание посвящается юбилею единственного в Украине учебно-образовательного комплекса нового типа, который обеспечивает условия для получения непрерывного образования.

В совершенствовании нравственно-духовного мира человека немалую роль играет усвоение сокровищ человеческой мудрости. Великие мыслители, писатели, художники разных эпох и народов оставили богатейшее энциклопедическое наследие, занимающее почетное место в истории развития мировой культуры. Важнейшей частью общей культуры человека является высокая культура его устной и письменной речи, умение пользоваться всеми выразительными средствами языка, стремление к тому, чтобы беречь и приумножать их. Такими выразительными средствами (среди многих других) являются афоризмы, извлеченные из трудов выдающихся людей.

Афоризмы всегда привлекали внимание людей. Интерес к афористике возник потому, что в силу своей универсальности афоризмы соответствуют духу эпохи, они одинаково близки как к науке, так и к искусству, в них органично взаимодействуют принципы научного и художественного творчества. Закономерно поэтому то, что многие выдающиеся ученые являлись одновременно и творцами афоризмов. Афористика является своеобразным звеном между наукой и искусством. Выразительность и образность сближают афоризмы с художественной литературой; свойство синтеза мыслей, установление связи между явлениями, точность и лаконизм роднят их с наукой.

Данное издание представляет афоризмы великих мыслителей об образовании и воспитании, интеллигентности и культуре от античности до современности. Современные ученые и педагоги, так же, как и мыслители прошлого, постоянно находятся с нами в диалоге на страницах монографий, статей, обсуждают проблемы образования, интеллигентности и культуры на конференциях, во время дискуссий и чтения лекций. Их размышления о сущности образования, основных характеристиках интеллигентного человека, о миссии культуры в облагораживании общества могут составить надежную основу для формирования у читателя своей собственной позиции, для корректировки стратегических и тактических задач в осуществлении своих жизненных стратегий.

Образование носит культурно-исторический характер, являясь составной частью культуры. Оно выполняет функции обучения,

воспитания и развития человека, передачи культуры от поколения к поколению. Социальный прогресс оказался возможным, потому что каждое новое поколение людей овладевало социальным и духовным опытом предков, развивало и передавало его потомкам. И сегодня уже невозможно представить образование в отрыве от культуры, и наоборот. Человек, образовываясь и приобретая знания, в то же время приобщается к культуре и сам становится транслятором культурных универсалий, становится интеллигентным человеком.

Интеллигенция не просто социальная группа образованных людей. Это еще и специфическая общность, видящая смысл своего существования в том, чтобы нести плоды образованности (культуры, просвещения, науки и пр.) в массы, и расценивающая эту деятельность как свою главную культурно-историческую миссию. Интеллигентность – это свойство человека, выражающееся в настроенности на культуру, на разум, на понимание, в ощущении ценности и необходимости культуры.

Одна из основных задач образования состоит в подготовке не только профессионала, но и богатой духовно-нравственной личности, способной к самореализации, самообразованию, самообучению. Именно в процессе обучения закладываются основы тех качеств, с которыми человек вступит в новую для него сферу профессиональной деятельности.

Предлагаемое справочное издание «Образование. Интеллигентность. Культура» состоит из трех разделов:

- раздел I посвящен афоризмам об образовании, науке, а также об учителе и его роли в современном мире;
- в разделе II рассматриваются вопросы интеллигенции и интеллигентности как неотъемлемого качества культурного человека;
- в разделе III представлены изречения о воспитании, о воспитателе и воспитанниках, о нравственных ценностях воспитания.

Раздел I значительно больше по объему, чем разделы II и III, так как образование и наука – это фундамент, который касается всех направлений и обеспечивает достижение главной цели, заключающейся в гармоничном развитии личности, повышении интеллектуального и культурного потенциала общества.

В конце книги даны сведения об авторах и их фотографии.

Тридцать лет назад, создавая учебное заведение нового типа, Народную Украинскую Академию, энтузиасты-новаторы девизом своего вуза избрали очень емкие, непреходящие слова-понятия: «Образование. Интеллигентность. Культура». И неуклонно следуют претворению их в жизнь в учебно-воспитательном процессе, проповедуя культ нравственности, культуры во всех ее проявлениях, предлагая школьникам и студентам, сотрудникам полноценное культурное питание, умноженное на нравственность, духовность, интеллект, устремление каждого и развитие всех.



## **Відомості про авторів**





**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ****INFORMATION ABOUT  
THE AUTHORS****Астахов Віктор Вікторович**

канд. юрид. наук, проф.,  
Харківський гуманітарний  
університет «Народна українська  
академія»  
vva@nua.kharkov.ua

**Astakhov Victor**

Ph.D. (Law), Professor, Kharkiv  
University of Humanities “People’s  
Ukrainian Academy”

**Астахова Валентина Іларіонівна**

д-р іст. наук, проф., Харківський  
гуманітарний університет «Народна  
українська академія»  
rector@nua.kharkov.ua

**Astakhova Valentyna**

Doctor of History, Professor, Kharkiv  
University of Humanities “People’s  
Ukrainian Academy”

**Астахова Катерина Вікторівна**

д-р іст. наук, проф., Харківський  
гуманітарний університет «Народна  
українська академія»  
rector@nua.kharkov.ua

**Astakhova Kateryna**

Doctor of History, Professor, Kharkiv  
University of Humanities “People’s  
Ukrainian Academy”

**Батаєва Катерина Вікторівна**

д-р філос. наук, проф., Харківський  
гуманітарний університет «Народна  
українська академія»  
bataevaekaterina72@yahoo.com

**Bataieva Kateryna**

Doctor of Philosophy, Professor,  
Kharkiv University of Humanities  
“People’s Ukrainian Academy”

**Бондар Тетяна Іванівна**

учитель-методист, Спеціалізована  
економіко-правова школа Народної  
української академії  
bondartatyana0709@ukr.net

**Bondar Tetiana**

Specialist on Methods of Teaching,  
School Teacher, Specialized  
Economics and Law School, “People’s  
Ukrainian Academy”

**Бунчик Аліна Миколаївна**

студентка, Харківський  
гуманітарний університет «Народна  
українська академія»  
nir-nua@ukr.net

**Bunchyk Alina**

student, Kharkiv University of  
Humanities “People’s Ukrainian  
Academy”

**Вишневський Михайло Іванович**

д-р філос. наук, проф.,  
Могилівський державний  
університет імені А. О. Кулешова  
(Білорусь)  
hilos-mogilev-msu@mail.ru

**Vishnevsky Mikhail**

Doctor of Philosophy, Professor,  
Mogilev State University named after  
A.A. Kuleshov (Belarus)

**Випке Клаудія**

д-р екон. наук, проф., Університет  
освіти, (Німеччина)  
claudia.wiepcke@ph.-karlsruhe.de

**Wiepcke Claudia**

Doctor of Economics, Professor,  
University of Education, Karlsruhe  
(Germany)

**Войно-Данчишина Ольга**

**Леонідівна**  
канд. юрид. наук, доц., Харківський  
гуманітарний університет «Народна  
українська академія»  
kcentr@nua.kharkov.ua

**Voino-Danchishina Olga**

Ph.D. (Law), Associate Professor,  
Kharkiv University of Humanities  
“People’s Ukrainian Academy”

**Гога Наталія Павлівна**

канд. психол. наук, доц.,  
Харківський гуманітарний  
університет «Народна українська  
академія»  
nata181181@rambler.ru

**Hoга Natalia**

Ph.D. (Psychology), Associate  
Professor, Kharkiv University of  
Humanities “People’s Ukrainian  
Academy”

**Діденко Юлія Юрївна**

канд. екон. наук, доц., Харківський  
гуманітарний університет «Народна  
українська академія»  
yuliia.didenko77@gmail

**Didenko Yuliia**

Ph.D. (Economics), Associate  
Professor, Kharkiv University  
of Humanities “People’s Ukrainian  
Academy”

**Закринична Наталія Іванівна**

ст. викл., Харківський гуманітарний  
університет «Народна українська  
академія»  
Kaufmann8@i.ua

**Zakrinichnaya Natalia**

senior lecturer, Kharkiv University  
of Humanities “People’s Ukrainian  
Academy”

- 
- Зверко Тамара Василівна**  
канд. соц. наук, доц., Харківський  
гуманітарний університет «Народна  
українська академія»  
sm@nua.knarkov.ua
- Zverko Tamara**  
Ph.D. (Sociology), Associate  
Professor, Kharkiv University  
of Humanities “People’s Ukrainian  
Academy”
- Зобова Галина Миколаївна**  
ст. учитель, Спеціалізована  
економіко-правова школа Народної  
української академії  
gzobova09@gmail.com
- Zobova Galina**  
Seniour teacher, Specialized  
Economics and Law School, “People’s  
Ukrainian Academy”
- Іванова Ольга Анатоліївна**  
канд. екон. наук, доц., Харківський  
гуманітарний університет «Народна  
українська академія»  
olgaiva.nua@gmail.com
- Ivanova Olga**  
Ph.D. (Economics), Associate  
Professor, Kharkiv University  
of Humanities “People’s Ukrainian  
Academy”
- Івахненко Антоніна Олександрівна**  
канд. філол. наук, доц., Харківський  
гуманітарний університет «Народна  
українська академія»  
ivakhnenkoantonina@gmail.com
- Ivakhnenko Antonina**  
Ph.D. (Philology), Associate  
Professor, Kharkiv University  
of Humanities “People’s Ukrainian  
Academy”
- Кірвас Віктор Андрійович**  
канд. техн. наук, проф., Харківський  
гуманітарний університет «Народна  
українська академія»  
itm.nua@ukr.net
- Kirvas Victor**  
Ph.D. (Engineering Sciences),  
Professor, Kharkiv Humanitarian  
University “People’s Ukrainian  
Academy”
- Козиренко Віктор Петрович**  
канд. техн. наук, доц., Харківський  
гуманітарний університет «Народна  
українська академія»  
kvp@nua.kharkov.ua
- Kozyrenko Victor**  
Ph.D. (Engineering sciences),  
Associate Professor, Kharkiv  
University of Humanities “People’s  
Ukrainian Academy”

**Козиренко Світлана Іванівна**  
канд. техн. наук, доц., Харківський  
національний університет  
радіоелектроніки  
kozyrenko.c@gmail.com

**Kozyrenko Svitlana**  
Ph.D. (Engineering sciences),  
Associate Professor, Kharkiv National  
University of Radio Electronics

**Коллін Свен-Олоф**  
Ph.D., проф. корпоративного  
управління, Вільний університет  
Сканії (Швеція), афілійований проф.,  
Почесний професор Харківського  
гуманітарного університету  
«Народна українська академія»  
svencollin@yahoo.com

**Collin Sven-Olof**  
Ph.D. (Corporate Governance),  
Professor, Free University of Scania  
(Sweden), Affiliate Professor,  
Honorary Professor of Kharkiv  
University of Humanities “People’s  
Ukrainian Academy”

**Кравчина Ірина Борисівна**  
ст. викл., Харківський гуманітарний  
університет «Народна українська  
академія»

**Kravchyna Iryna**  
senior lecturer, Kharkiv University  
of Humanities “People’s Ukrainian  
Academy”

**Красуля Марина Олександрівна**  
канд. техн. наук, доц., Харківський  
гуманітарний університет «Народна  
українська академія»  
[fiz@nua.karkov.ua](mailto:fiz@nua.karkov.ua)

**Krasulia Marina**  
Ph.D. (Engineering Sciences),  
Associate Professor, Kharkiv  
University of Humanities “People’s  
Ukrainian Academy”

**Михайлова Людмила Вілїївна**  
канд. філол. наук, доц., Харківський  
гуманітарний університет «Народна  
українська академія»  
l.mikhailova1972@gmail.com

**Mykhailova Liudmyla**  
Ph.D. (Philology), Associate  
Professor, Kharkiv University  
of Humanities “People’s Ukrainian  
Academy”

**Міттельштедт Евальд**  
д-р екон. наук, проф., Південно-  
Вестфальський університет  
прикладних наук (Німеччина)  
claudia.wiepcke@ph.-karlsruhe.de

**Mittelstaedt Ewald**  
Doctor of Economics, Professor,  
South Westfalian University of  
Applied Science (Germany)

**Монастирський Георгій  
Олександрович**

студент, Харківський гуманітарний  
університет «Народна українська  
академія»  
nir-nua@ukr.net

**Monastyrskiy Heorhii**

student, Kharkiv University  
of Humanities “People’s Ukrainian  
Academy”

**Помазан Ігор Олександрович**

канд. філол. наук, доц., Харківський  
гуманітарний університет «Народна  
українська академія»  
ihor\_pomazan@ukr.net

**Pomazan Igor**

Ph.D. (Philology), Associate  
Professor, Kharkiv University of  
Humanities «People’s Ukrainian  
Academy»

**Потапова Жанна Євгенівна**

канд. філол. наук, проф.,  
Харківський гуманітарний  
університет «Народна українська  
академія»  
germ-rom-nua@ukr.net

**Potapova Zhanna**

Ph.D. (Philology), Professor, Kharkiv  
University of Humanities “People’s  
Ukrainian Academy”

**Решетняк Олена Іванівна**

канд. екон. наук, доц., Харківський  
гуманітарний університет «Народна  
українська академія»  
reshetele@yandex.ru

**Reshetniak Olena**

Ph.D. (Economics), Associate  
Professor, Kharkiv University of  
Humanities “People’s Ukrainian  
Academy”

**Свіщова Євгенія Віталіївна**

канд. фіз.-мат. наук, доц.,  
Харківський гуманітарний  
університет «Народна українська  
академія»  
evishchova@gmail.com

**Svishchova Yevheniia**

Ph.D. (Physics ad Mathematics),  
Associate Professor, Kharkiv  
University of Humanities “People’s  
Ukrainian Academy”

**Сілласте Галина Георгіївна**

д-р філос. наук, проф., Фінансовий  
університет при Уряді Російської  
Федерації (РФ)  
galinasillaste@yandex.ru

**Sillaste Halyna**

Doctor of Philosophy, Professor,  
Financial University under the  
Government of the Russian  
Federation

**Слободчук Микола Семенович**  
канд. екон. наук, доц., Харківська  
держана академія фізичної культури  
venecia11@meta.ua

**Slobodchuk Mykola**  
Ph.D. (Economics), Associate  
Professor, Kharkiv State Academy  
of Physical Education

**Смолянкіна Світлана  
Володимирівна**  
ст. викл., Харківський гуманітарний  
університет «Народна українська  
академія»  
germ-rom-nua@ukr.net

**Smoliankina Svitlana**  
senior lecturer, Kharkiv University  
of Humanities “People’s Ukrainian  
Academy”

**Соловійов Владислав Вікторович**  
аспірант, Харківський гуманітарний  
університет «Народна українська  
академія»  
nir-nua@ukr.net

**Soloviev Vladyslav**  
postgraduate student, Kharkiv  
University of Humanities “People’s  
Ukrainian Academy”

**Статівка Наталія Валеріївна**  
д-р наук з держ. упр., проф.  
Харківський регіональний інститут  
державного управління  
Національної академії державного  
управління при Президентові  
України  
nir-nua@ukr.net

**Stativka Natalia**  
Doctor of Public Administration,  
Professor, Kharkiv Regional Institute  
of Public Administration of the  
National Academy of Public  
Administration attached to the Office  
of the President of Ukraine

**Степуріна Світлана Олександрівна**  
канд. екон. наук, доц., Національний  
технічний університет «Харківський  
політехнічний інститут»  
yuliia.didenko77@gmail

**Stepurina Svitlana**  
Ph.D. (Economics), Associate  
Professor, National Technical  
University “Kharkiv Polytechnic  
Institute”

**Тарасова Олена Владиславівна**  
д-р філол. наук, проф., Харківський  
гуманітарний університет «Народна  
українська академія»  
tarasovaye@gmail.com

**Tarasova Olena**  
Doctor of Philology, Professor,  
Kharkiv University of Humanities  
“People’s Ukrainian Academy”



- 
- Тимохова Галина Борисівна**  
канд. екон. наук, доц., Харківський  
гуманітарний університет «Народна  
українська академія»  
tymohova@gmail.com
- Тимошенкова Тамара Михайлівна**  
канд. філол. наук, проф.,  
Харківський гуманітарний  
університет «Народна українська  
академія»  
germ-rom-nua@ukr.net
- Томашевський Роман**  
д-р іст. наук, проф., Поморська  
академія (Польща)  
trop3@op.pl
- Фурсова Вікторія Анатоліївна**  
канд. екон. наук, доц., Національний  
аерокосмічний університет імені  
М.С. Жуковського «Харківський  
авіаційний інститут»  
yuliia.didenko77@gmail
- Хільковська Ася Олександрівна**  
ст. викл., Харківський гуманітарний  
університет «Народна українська  
академія»  
asia.khilkovska@gmail.com
- Цибульська Елеонора Іванівна**  
канд. екон. наук, доц., Харківський  
гуманітарний університет «Народна  
українська академія»  
ellatsib@gmail.com
- Tymokhova Halyna**  
Ph.D. (Economics), Associate  
Professor, Kharkiv University  
of Humanities “People’s Ukrainian  
Academy”
- Tymoshenkova Tamara**  
Ph.D. (Philology), Professor, Kharkiv  
University of Humanities “People’s  
Ukrainian Academy”
- Tomaszewski Roman**  
Doctor of History, Professor,  
Academia Pomorska (Poland)
- Fursova Viktoriya**  
Ph.D. (Economics), Associate  
Professor, National Aerospace  
University H. E. Zhukovsky “Kharkiv  
Aviation Institute”
- Khilkovska Asia**  
senior lecturer, Kharkiv University  
of Humanities “People’s Ukrainian  
Academy”
- Tsybulska Eleonora**  
Ph.D. (Economics), Associate  
Professor, Kharkiv University  
of Humanities “People’s Ukrainian  
Academy”

- Чибісова Наталія Григорівна**  
канд. філос. наук, проф.,  
Харківський гуманітарний  
університет «Народна українська  
академія»  
chibisova@ukr.net
- Шестакова Олена Миколаївна**  
викл., Харківський гуманітарний  
університет «Народна українська  
академія»  
yelenashestakova@gmail.com
- Шилкунова Зоя Ігорівна**  
канд. пед. наук, учитель-методист,  
Спеціалізована економіко-правова  
школа Народної української академії  
zoia.igorevna2003@gmail.com
- Шмакова Ліана Миколаївна**  
викл., Харківський гуманітарний  
університет «Народна українська  
академія»  
bagmet52@ukr.net
- Юр'єва Наталія Прохорівна**  
ст. викл., Харківський гуманітарний  
університет «Народна українська  
академія»  
velesson@yahoo.es
- Яріз Євгеній Михайлович**  
доц., Харківський гуманітарний  
університет «Народна українська  
академія»  
Eugenio2012@mail.ru
- Chybisova Nataliia**  
Ph.D. (Philosophy), Professor,  
Kharkiv University of Humanities  
“People’s Ukrainian Academy”
- Shestakova Olena**  
lecturer, Kharkiv University  
of Humanities “People’s Ukrainian  
Academy”
- Shilkunova Zoya**  
Ph.D. (Pedagogy), Specialist on  
Methods of Teaching, School  
Teacher, Specialized Economics and  
Law School, “People’s Ukrainian  
Academy”
- Shmakova Liana**  
lecturer, Kharkiv University  
of Humanities “People’s Ukrainian  
Academy”
- Yurieva Nataliia**  
senior lecturer, Kharkiv University  
of Humanities “People’s Ukrainian  
Academy”
- Yariz Yevgenii**  
Associate Professor, Kharkiv  
University of Humanities “People’s  
Ukrainian Academy”

## ЗМІСТ

Предисловие .....	5
<b>Трансформація соціальних функцій освіти й методів навчання: виклики і перспективи у XXI столітті .....</b>	<b>15</b>
<i>Астахова Е. В.</i> Университетский преподаватель: риски и вызовы эпохи цифровизации .....	17
<i>Вишневский М. И.</i> Философско-образовательный аспект функциониро- вания культуры .....	30
<i>Зверко Т. В.</i> Конфігурації довіри до освіти: інституціональний контекст .....	40
<i>Козыренко В. П., Козыренко С. И.</i> Развитие образовательных инноваций в условиях цифровизации учебного процесса .....	47
<i>Bataeva E.</i> Practices of Self-Constitution and Deconstruction in Higher Education .....	53
<i>Томашевский Р.</i> Взаимосвязь средней и высшей школы в Польше XXI века (генезис, актуальное состояние, перспективы) .....	63
<i>Бондарь Т. И.</i> Воспитание как определяющий фактор учебно- воспитательного процесса (некоторые аспекты из опыта Специализированной экономико-правовой школы ХГУ «НУА») .....	81
<i>Астахов В. В.</i> Деятельность музея истории Народной украинской академии по сохранению памяти о Великой Отечественной войне .....	89
<i>Шестакова Е. Н.</i> Музей истории НУА в системе непрерывного образо- вания академии (20-летию Музея истории НУА посвящается) .....	100
<i>Силласте Г. Г.</i> Smart-образование: образование в образовании .....	108
<i>Чибисова Н. Г.</i> Семья в формирующемся smart-обществе .....	120
<i>Collin S.-O.</i> Motivations to human action: Selfishness, belongingness and duty .....	128
<i>Решетняк О. І.</i> Дослідження проблем фінансування вищої освіти в Україні як бази створення науково-інноваційного потенціалу країни .....	141
<i>Гога Н. П.</i> Психологические факторы саморегуляции современных школьников и студентов .....	151
<b>Сучасне суспільство в контексті гуманітарного знання й проблеми економічного розвитку .....</b>	<b>161</b>
<i>Іванова О. А.</i> Ефективна організація виробництва як засіб управління конкурентоспроможністю інноваційного підприємства .....	163

<i>Свіцова Є. В.</i> Ігрофікація в математичній освіті .....	170
<i>Wiepcke C., Mittelstädt E.</i> Ambiguity tolerance – Learning how to deal with uncertainty by experimentation (prototyping) .....	180
<i>Войно-Данчишина О. Л.</i> Работающая женщина в «интересном» положении: правовой статус .....	187
<i>Кравчина И. Б.</i> Законодательное регулирование сферы предупреждения и противодействия буллингу в учреждениях образования Украины ....	199
<i>Цибульська Е. І., Соловійов В. В.</i> Сутність інтелектуального потенціалу організації .....	207
<i>Статівка Н. В., Тимохова Г. Б.</i> Перспективи розвитку інтелектуального підприємництва: взаємодія університетів та бізнесу .....	214
<i>Фурсова В. А., Диденко Ю. Ю., Степурина С. А.</i> Повышение эффективности управления креативностью в системе высшего образования Казахстана .....	223
<i>Слободчук М. С.</i> Розвиток підприємницько-партнерських відносин учасників ринку праці під час використання нестандартних форм зайнятості .....	236

### **Проблеми лінгвістики, лінгводидактики, літературознавства**

<b>та перекладу .....</b>	<b>247</b>
<i>Михайлова Л. В.</i> Прагмасемантические разновидности речевого акта адвисива .....	249
<i>Помазан І. О.</i> Панегіричні мотиви в літературній спадщині Почаївського освітнього осередку .....	256
<i>Смолянкіна С. В.</i> Особливості формування іншомовної фонетичної компетенції (на базі французької мови) .....	265
<i>Тарасова О. В.</i> До питання про формування іншомовної когнітивної компетенції .....	273
<i>Шмакова Л. Н.</i> Эффективные методы самостоятельной работы студентов заочного отделения по развитию аудитивных навыков (на примере немецкого языка как второго иностранного) .....	282
<i>Яриз Е. М.</i> Методы обучения восприятию на слух иноязычной речи в рамках изменения парадигмы современного образования .....	290
<i>Закриничная Н. И.</i> Методика обучения студентов-филологов культуре поведения при помощи применения информационных технологий .	298
<i>Хильковская А. А.</i> Средства модерации (митигации и интенсификации) высказываний критики и неодобрения в речевом поведении англоязычных коммуникантов .....	305

---

<i>Yurieva N.</i> La traduction des anglicismes spécialisés dans le discours français du marketing .....	316
<i>Вахненко А. О.</i> Передумови виникнення ідіостилю Емілі Дікінсон .....	327
<b>Студентська трибуна .....</b>	<b>335</b>
<i>Монастирський Г. О.</i> Щодо ролі репутаційного капіталу у формуванні вартості підприємства .....	337
<i>Бунчик А. М.</i> Реляційна довіра як основа ефективного функціонування закладу освіти (на прикладі сучасної школи) .....	344
<b>Наука в НУА .....</b>	<b>353</b>
<i>Астахова Е. В.</i> Университетско-школьные кластеры: мировой опыт и перспективы его адаптации в Украине .....	355
<i>Иванова О. А.</i> День науки в НУА .....	361
<i>Тимохова Г. Б.</i> Управління як чинник економічної рівноваги. За підсумками конференції молодих вчених .....	365
<i>Кирвас В. А.</i> Экспертные оценки элементов учебного процесса (Межвузовская научно-практическая конференция 23 ноября 2019 г.) .....	367
<i>Шилкунова З. И.</i> Исследовательская работа в начальной школе .....	371
<b>Презентація нових наукових видань .....</b>	<b>373</b>
<i>Астахова В. И.</i> Память. Гордость. Преклонение и благодарность. ....	375
<i>Войно-Данчишина О. Л.</i> О монографии «Третий возраст: обоснованность оптимизма» .....	381
<i>Потапова Ж. Е.</i> О монографии «Условия формирования духовно-моральных ценностей немецкой молодежи на рубеже XIX–XX веков (на материале художественных произведений указанного периода)» .....	384
<i>Тимошенкова Т. М., Шестакова Е. Н.</i> Глоссарий терминов, используемых в учебном процессе на факультетах иностранных языков .....	386
<i>Красуля М. О.</i> Сбірник нарисів «Спортсмени України – герої Другої світової війни (1935–1945 рр.)» .....	387
<i>Зобова Г. Н.</i> Посвящается 30-летию Народной украинской академии .....	389
<b>Відомості про авторів .....</b>	<b>393</b>

В 90 **Вчені** записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» / [редкол.: К. В. Астахова (голов. ред.) та ін.]. – Харків : Вид-во НУА, 2020. – Т. 26. – 408 с.

ISSN 1993-5560

Щорічне періодичне видання «Вчені записки» Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» містить публікації результатів наукових досліджень викладачів та аспірантів академії, інших ЗВО України, зарубіжних авторів, що працюють над проблемами соціогуманітарного напрямку.

У збірнику наведено результати наукових розробок з економічних, соціологічних, історичних, правових, філологічних та інших аспектів розвитку сучасної освіти.

Видання може бути цікавим для науковців, керівників сфери освіти, викладачів та студентів.

Research Bulletin of Kharkiv University of Humanities “People’s Ukrainian Academy” is an annual periodical which publishes the research results obtained by the Academy’s faculty members, as well as by scholars from the other higher educational institutions of Ukraine and international authors working on the problems in the field of Social Sciences and Humanities.

The collection contains materials that explicate economic, sociological, historical, legal, philological and other aspects of contemporary educational development.

The publication may be of interest to teachers, post-graduates, students and all those working in the sphere of education.

УДК 08

*Наукове видання*

**ВЧЕНІ ЗАПИСКИ  
ХАРКІВСЬКОГО ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
«НАРОДНА УКРАЇНСЬКА АКАДЕМІЯ»**

**Том XXVI**

В авторській редакції

Відповідальна за випуск *О. А. Іванова*  
Комп'ютерна верстка *І. С. Кордюк*

Підписано до друку 12.05.2020. Формат 84×108/32.  
Папір офсетний. Гарнітура «Таймс». Друк офсетний.  
Ум. друк. арк. 23,72. Обл.-вид. арк. 21,78.  
Наклад 500 пр. Зам. № 29/20.

Видавництво Народної української академії  
Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002.

Надруковано у видавництві  
Народної української академії

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.



[www.nua.kharkov.ua](http://www.nua.kharkov.ua)

e-mail:

[rector.hgu.nua@ukr.net](mailto:rector.hgu.nua@ukr.net)

[rector@nua.kharkov.ua](mailto:rector@nua.kharkov.ua)

[prikomnua2@ukr.net](mailto:prikomnua2@ukr.net)