

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ОПТИМІЗАЦІЯ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ В КОНТЕКСТІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ

Монографія



PREMIER
Publishing

Premier Publishing s.r.o.

Austria, Vienna, 2018

УДК 78.11:81'276.6

К 43

*Рекомендовано Вченою радою Одеського національного економічного
університету (протокол № 5 від 30 січня 2018 року)*

Рецензенти:

Чорнобровкіна В. А., доктор психологічних наук, професор кафедри психології та педагогіки Національного університету «Києво-Могилянська академія»;

Степанов Є. М., доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри російської мови ОНУ ім. І. І. Мечникова.

Оптимізація гуманітарної підготовки в контексті управління якістю вищої економічної освіти: монографія / За загал. ред. к. філол. н., доц. С. М. Кіршо. – Premier Publishing s.r.o. Vienna, 2018. – 170 с.

ISBN 978-3-903197-95-4

У монографії представлені результати теоретико-емпіричного дослідження цивілізаційних компетентностей через формування таких компонентів, як культура, креативність, моральність, володіння професійною мовою, які впливають на формування особистості.

Описано психолого-педагогічні та практичні інноваційні прийоми формування цивілізаційних компетентностей економістів.

Монографія призначена для науковців, викладачів економічних навчальних закладів, лінгвістів, психологів, а також магістрів, аспірантів, докторантів різних економічних спеціальностей.

Subscribe to print 08/02/2018. Format 60×90/16.

Offset Paper. Garinitura Arno. Conv. Pec. liter. 11. Edition of 500 copies.

Typeset in Berling by Ziegler Buchdruckerei, Linz, Austria.

Printed by Premier Publishing s.r.o. Vienna,

Vienna, Austria on acid-free paper.

Am Gestade 1, 1010 Vienna, Austria

pub@ppublishing.org, www.ppublishing.org

ISBN 978-3-903197-95-4

© Кіршо С. М., Богач О. В., Гейна О. В., Купрата Н. Я., Спиридонова Л. К., Висоцька З. І., Ковальська Н. А., Ковальчук Г. В., Долинська В. І. 2018.

© Premier Publishing s.r.o. Vienna, 2018

Зміст

Передмова (С. М. Кіршо)	5
Розділ I. Загальнотеоретичні засади оптимізації психолого-педагогічного процесу формування цивілізаційних компетентностей особистості	7
1.1. Взаємозв'язок культури і психічної діяльності людини (Л. К. Спиридонова).....	7
1.2. Значення та особистісні смисли як фундаментальні психологічні категорії (Л. К. Спиридонова)	12
1.3. Вплив культури на формування соціальних аксіом особистості(Л. К. Спиридонова).....	16
1.4. Теоретичні та практичні підходи до дослідження глибинних структур психіки (Л. К. Спиридонова).....	21
1.5. Проблема морального вибору в юнацькому віці (О. В. Богач).....	29
1.6. Психологічний тренінг як засіб розвитку особистісної готовності молоді до морального вибору(О. В. Богач).....	46
1.7. Розвиток етнічної толерантності і культури у студентської молоді (Г. В. Ковальчук, Н. Я. Курпата)	50
1.8. Креативність особистості як найважливіша передумова інноваційної діяльності (С. М. Кіршо).....	56
Розділ 2. Інноваційні підходи до мовної підготовки майбутніх економістів у контексті стратегічних завдань реформування та розвитку освіти	78
2.1. Інноваційна реалізація мовної стратегії у вищій економічній освіті (С. М. Кіршо).....	78
2.2. Формування фахової компетентності майбутніх економістів засобами мови (З. І. Висоцька)	83
2.2.1. Вплив наукових розвідок Івана Франка на формування наукового стилю української літературної мови кінця ХІХ – початку ХХ століття.....	83
2.2.2. Становлення й розвиток наукової мови в Україні кінця ХІХ – початку ХХ століття в аспекті формування власне економічної метамови.....	88
2.2.3. Актуальні парадигми вивчення наукової мови.....	91
2.3. Володіння синтаксичними засобами побудови наукового тексту як ознака професійної компетентності майбутніх фахівців з економіки (Н. А. Ковальська).....	94

2.3.1. Формування дискурсивної компетенції майбутніх фахівців з економіки.	94
2.3.2. Експресивний потенціал текстів наукового мовлення.	101
2.3.3. Засоби синтаксичної експресії у наукових текстах економічного дискурсу.	108
2.4. Проблема лексичної варіативності у фаховій комунікації економістів (<i>Г.В. Ковальчук</i>)	112
2.5. Сучасні інтерактивні методи навчання іншомовній професійній комунікації (<i>С.М. Кіришо</i>)	120
2.6. Лінгводидактична інтерпретація методики управління мисленням (<i>С.М. Кіришо</i>)	125
2.7. Теоретико-практичне підґрунтя формування мовного професійного портфеля іноземних магістрантів і аспірантів (<i>С.М. Кіришо, З.І. Висоцька</i>)	132
2.8. Шляхи реалізації індивідуально-орієнтованого навчання мові іноземних студентів (<i>О.В. Гейна, В.І. Долинська</i>)	137
2.9. Комунікативна компетентність як головна складова підготовки іноземних студентів (<i>О.В. Гейна</i>)	143
Висновки	151
Список використаної літератури	153

Передмова

Сучасна педагогіка вищої школи, спираючись на досвід європейської та вітчизняної освіти, наголошує на зміні парадигми освіти: від знаннево-орієнтованого підходу, предметно-центрованої системи до особистісно-діяльнісної системи освіти. Такий компетентнісний підхід націлений на готовність фахівця до результативної професійної діяльності, яка має сприяти самореалізації.

Тому перед вищою школою постає завдання забезпечення навчального процесу відповідно до міжнародних стандартів: створення такої системи навчання, яка готує висококваліфікованих спеціалістів, здатних змінювати сфери та способи діяльності. Це спонукає викладачів вищих навчальних закладів розробляти та використовувати моделі навчального процесу, спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності.

Важливим стає актуалізація аксіологічного потенціалу особистості, під яким розуміють відтворення притаманних студенту стійких значущих орієнтацій, що виявляються в ціннісному відношенні до самонавчання, переведення їх із внутрішнього стану в активну дію за допомогою зовнішніх і внутрішніх чинників.

Головною тенденцією в розвитку європейської освіти постає значне поширення нововведень при збереженні національних традицій та національної ідентичності держав і регіонів. Тому простір стає полікультурним і соціально орієнтованим на розвиток людини та цивілізації в цілому, більш відкритим для формування міжнародного освітнього середовища, національним за характером знань і залученню людини до світових цінностей.

У своїх дослідженнях науковці кафедри спиралися на методологічні основи, викладені в працях європейських дослідників, зокрема соціолога П. Штомпки (2001), який запропонував поняття «цивілізаційні компетентності», або культури, серед яких визначено важливими такі: ринкова культура; правнича культура; демократична культура; культура діалогу; організаційна культура; технологічна культура; культура щоденного життя.

Необхідність зміни парадигми вищої освіти доведено результатами Проекту Тюнінг – «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning educational structures in Europe, Tuning), метою якого стало розроблення принципів підходів до створення, удосконалення, впровадження, оцінювання та підвищення якості програм вищої освіти.

На основі системного аналізу широкої джерельної бази і провідних досліджень різних аспектів комплексної проблеми вищої школи науковим колективом кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки Одеського

національного економічного університету були досліджені науково-організаційні, психолого-педагогічні, дидактичні й теоретико-методичні засади оптимізації педагогічного процесу формування цивілізаційних компетентностей майбутніх фахівців для економіки України та зарубіжних країн.

Результати проведеного дослідження подані в змісті колективної монографії «Формування цивілізаційних компетентностей особистості в системі вищої економічної освіти» [Формування цивілізаційних компетентностей 2017].

Монографія призначена для науковців, викладачів економічних навчальних закладів, лінгвістів, психологів, а також магістрів, аспірантів, докторантів різних економічних спеціальностей.

Авторський колектив:

Кіршо Світлана Михайлівна, канд. філол. наук, доцент, завідувач кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки Одеського національного економічного університету;

Богач Олена Володимирівна, канд. психол. наук, доцент кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки Одеського національного економічного університету;

Гейна Оксана Володимирівна, канд. філол. наук, доцент кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки Одеського національного економічного університету;

Купрата Надія Ярославівна, канд. філол. наук, доцент кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки Одеського національного економічного університету;

Спирідонова Лідія Костянтинівна, канд. психол. наук, доцент кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки Одеського національного економічного університету;

Висоцька Зоряна Іванівна, канд. філол. наук, старший викладач кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки Одеського національного економічного університету;

Ковальська Наталя Аркадіївна, канд. філол. наук, старший викладач кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки Одеського національного економічного університету;

Ковальчук Галина Володимирівна, старший викладач кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки Одеського національного економічного університету;

Долинська Валентина Іллівна, старший викладач кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки Одеського національного економічного університету.

Розділ І. Загальнотеоретичні засади оптимізації психолого-педагогічного процесу формування цивілізаційних компетентностей особистості

1.1. Взаємозв'язок культури і психічної діяльності людини

А. К. Спиридонова

Проблеми впливу культури на психічну діяльність людини останнім часом все більше цікавлять теоретиків і практиків психологічної науки. Культурно-історичний підхід, який розробляв Л. С. Виготський як альтернативу традиційним психологічним дослідженням, розглядається багатьма авторами (В. П. Зінченком, М. С. Гусельцевою, В. А. Роменцем та ін.) як парадигма, яка змогла б об'єднати в собі всю різноманітність знань про людину. Послідовники цієї парадигми наголошують, що культура, будучи компонентом людської психіки, детермінує світосприймання людини, її поведінку і, отже, впливає на формування її особистості.

Л. С. Виготський визначав світ культури, який «історично розвивається, – світ ідеальний і надіндивідуальний – як актуальний шар дійсності, який можна піддати психологічному аналізу» [Виготский 2000: 28]. Культура, що історично складалася, є ланкою, яка опосередковує зв'язок між індивідуальною свідомістю і об'єктивною реальністю, виступає «як передумова і умова виникнення й розвитку індивідуальної психіки» [Виготский 2000: 29].

У той же час автор культурно-історичної концепції вивчення психіки відзначає, що «все культурне є соціальним. Культура і є продуктом соціального життя і суспільної діяльності людини» [Виготский 2000: 617–618]. Він неодноразово наголошує на важливості того факту, що «соціальному моменту в свідомості належить часова і фактична першість» [Виготский 2000: 246]. У роботах, присвячених дослідженню вищих психологічних функцій, Л. С. Виготський вказує, що вони мають соціальне походження, з'являються у своєму розвитку передусім як «колективна форма поведінки, як функція інтерпсихологічна», а лише потім, в процесі інтеріоризації стають надбанням індивідуальної психіки «як функція інтрапсихологічна» [Виготский 2000: 220].

Представники культурно-історичної школи, основні ідеї якої сформульовано Л. С. Виготським, В. П. Зінченком, С. В. Лур'є, С. М. Симоненко

та ін., спираються на основну тезу автора концепції: людина розвивається всередині культурного середовища, і в ньому формується його свідомість і самосвідомість.

Саме людина, «інтенціональна особистість», за термінологією Р. Шведера, є джерелом психологічного підходу до культури. Підґрунтям психології людини є культурна система, а культурна система залежна від «інтенціональної особистості, тобто від культурно-обумовленої психології» [Лурье 2003: 7]. Інакше кажучи, психіка людини формується в певній культурі, а сама культура є продуктом суспільної діяльності людини, тому психологія і культура нерозривно зв'язані між собою.

Близькі ідеї розробляють зарубіжні школи культурної антропології, а в останні десятиріччя набули нового звучання та методологічного оснащення для свого вивчення в напрямку крос-культурної психології.

У науковій літературі представлено декілька досить змістовних визначень поняття «культура», що відображають різноманітні аспекти життя, до яких вона має те або інше відношення. У концепції культури, пропонованою представниками психологічної антропології, даний феномен визначається як «система ментальних значень, яка охоплює всі аспекти всесвіту як матеріальні, так і ідеальні, так і психічні, якщо вони знаходяться всередині прийнятих культурних рамок, і яка є структурою, у якій усі компоненти жорстко взаємозв'язані і взаємозалежні» [Лурье 2003: 10].

Світ культури, за концепцією Р. Шведера, позначається як «інтенціональний», тобто сконструйований на основі культури, світ, у якому культура виступає як свого роду інтенція, спрямованість, що визначає сприйняття світу. Відповідно, людина – носій культури визначається як «інтенціональна особистість» [Лурье 2003: 306–402].

Будь-який елемент культури, не лише предмет, але й культурно-обумовлений акт або дія, за концепцією послідовника російської культурно-історичної школи М. Коула, розглядається як «артефакт». Оскільки, як вказує О. М. Леонтьєв, будь-який предмет у свідомості набуває значення і смислу, які «маніфестуються» в знаках, остільки в артефакті ці поняття об'єднуються. Отже, артефакт є одночасно і знаком і значенням [Лурье 2003: 371–379]. Системи значень і смислів у свою чергу створюють комплекси «значущих систем». Співвідношення предмету з його когнітивною схемою, представленою в психіці, і додаток до нього «значущої системи» робить будь-який об'єкт, на думку відомого представника когнітивної антропології Роя Д' Андреда, «культурним об'єктом». У культурі всі значущі системи впорядковані, співвіднесені одна з одною і з людиною, яка сприймає світ і яка діє

в ньому». Психічні або діяльнісні прояви «інтенціональної особистості» обмежуються «культурними рамками», тобто спектром тих можливостей, які культура надає людині [Лур'є 2003: 414–425].

На глибинному, неусвідомлюваному рівні культура визначає особливості образу світу того чи іншого народу. Ці глибинні, слабо усвідомлювані парадигми отримали назву «культурні константи».

Культурні константи є системою культурних установок і мотивів, вони, як вказує С. В. Лур'є, одночасно і провокують нашу активність у світі, і направляють її, і зумовлюють наше сприйняття світу. Культурні константи не усвідомлюються, але вони є тим інструментом, який упорядковує інформацію, отриману із зовнішнього світу. Можуть змінюватися зовнішні прояви культури, але незалежно від цих змін її глибинні неусвідомлювані структури зберігаються, обумовлюючи людське світосприймання [Лур'є 2003: 585–588]. Розуміння культури як чинника, що визначає всю психічну життєдіяльність людини, є основним положенням щодо вивчення даного феномену в крос-культурній психології.

Крос-культурна психологія є одним з напрямів психологічної науки, який займається дослідженням обумовленості психіки людини її етнічною і культурною приналежністю. У сферу інтересів даного розділу психології входять, з одного боку, пошук деяких універсалій, тобто того, що, незважаючи на відмінності культур, залишається загальним в психіці людини, з іншого – виявлення специфіки тієї або іншої культури. Крім того, вказана дисципліна займається вивченням різних культурних груп усередині однієї країни, проводячи крос-національні дослідження.

Один з авторитетних представників цього напрямку психології американський психолог Д. Мацумото визначає культуру як сукупність установок, цінностей, вірувань і поведінки, які поділяються групою людей, але по-різному кожним індивідом, і які передаються від покоління до покоління [Мацумото 2002: 32]. Позитивна якість такого визначення полягає в тому, що воно, як помічає Н. М. Лебедева, «належать до внутрішнього змісту групової та індивідуальної свідомості» [Лебедева 1999: 29].

На думку Д. Мацумото, культура являє собою складний, багаторівневий конструкт, у якому можна виділити окремі компоненти: об'єктивні елементи (фізичні маніфестації культури) і суб'єктивні елементи культури – усі «ті аспекти, які ми не можемо побачити і відчувати, але які, як ми знаємо, існують, наприклад, соціальні норми, звичаї, установки і цінності» [Мацумото 2002: 43]. Для опису «суб'єктивних елементів культури» в крос-культурній психології запропоновані так звані «показники

культурної варіабельності», тобто ті загальні елементи, які дозволяють відрізнити одну культуру від іншої. Це, як помічає Л. П. Пономаренко, ті універсальні якості, або загальні для всіх культур виміри, за мірою вираженості яких розрізняються культури [Пономаренко 2002].

Оскільки культури відрізняються одна від одної різними системами норм, своїм існуванням усередині різного соціального, економічного і природного середовища, то, природно, ці відмінності культур продукують у своїх представників різні образи світу.

Культура являє собою складний, багатовимірний конструкт, елементи якого так чи інакше чином впливають на психіку суб'єкта. Проблеми представленості структурної організації культури в психіці людини розглядаються багатьма дослідниками, зокрема, такими всесвітньовідомими представниками кроскультурної психології, як Н. К. Markus, Sh. Kitayama і G. Hofstede.

Н. К. Markus і Sh. Kitayama висунули концепцію про культурні рівні психологічної реальності. Як вказують дослідники, феномени культури існують в психіці індивіда на різних рівнях. Найглибший рівень засвоєння загальнокультурних цінностей, які визначають установки індивіда, названий ними «колективною психологічною реальністю». Колективна реальність включає ідеологічні, філософські й інші властиві даній культурі чинники, які впливають на соціалізацію індивіда, і знаходять своє втілення в ядерних структурах образу світу.

Наступний рівень – індивідуальна реальність, яка ґрунтується на колективній, але, крім того, містить у собі ті процеси, які визначаються тим, що індивід вступає в систему значущих для нього суспільних стосунків (родина, школа, робота тощо). На цьому рівні формуються особистісні якості індивіда («Я-концепція», самооцінка тощо), які визначають активність індивіда в тому загальнокультурному просторі, який, врешті-решт, і формує його самосвідомість і, додамо, образ світу. Виходячи з цього, можна припустити, що індивідуальна психологічна реальність «закріплюється» і в «особистісному», і в «суспільному» образі світу [Markus 1994].

По-іншому описані проблеми розглядаються, коли йдеться про колективного суб'єкта – носія ментальності певної спільноти. Головним у цьому випадку постає питання «про існування різних рівнів ментальності і трансляції ментальності, тобто про механізм передачі її основних рис від одного покоління людей, що належать до однієї культури, до іншого. Дана проблема висвітлюється в роботах нідерландського вченого G. Hofstede.

Крос-культурний психолог G. Hofstede, дослідження якого здобули широку популярність, спираючись на когнітивістську метафору, порівнював культуру з «ментальним програмуванням». Такі «ментальні програми» він розділив на декілька рівнів. Один з них, за термінологією G. Hofstede, — універсальний. Цей рівень транслюється більшою мірою генетично, і тому його зміст передаватиметься також більшою мірою. Наступний рівень зв'язують з досвідом самого індивіда. Унікальність цього рівня полягає в тому, що його зміст не поділяється іншими, і тому передача його представникам іншого покоління обмежена. І, нарешті, середній, колективний, рівень, який, на думку G. Hofstede, є саме тим рівнем, який визначає культурну специфічність ментальності [Hofstede 1984]. Можна припустити, що кожна з цих «ментальних програм» «закріплюється» в структурах образу світу, визначаючи особливості світосприймання, поведінку та риси особистості суб'єкта.

Як бачимо, у психологічній науці виділяється два основні підходи до категорії «культура». Перший з них розглядає культуру з психологічних, конструктивістських позицій, визначаючи її «як сутність, невіддільну від психіки індивіда» [Выготский 2000: 175]. Другий, представлений у нашому аналізі роботами G. Hofstede, H. K. Markus, Sh. Kitayama і Д. Мацумото, розглядає дану категорію з позицій номологічної парадигми як незалежний конструкт, який відображується в психіці людини.

Перший з них передбачає «занурення» в культурне середовище того чи іншого народу, етносу і виявлення того, як психологічні змінні в культурі, яка вивчається, пов'язані з проявами інших психологічних змінних у цій же культурі [Выготский 2000: 179] і з тим, як ці зміни впливають на особливості образу світу представників цієї культури. Інший спирається на порівняльний аналіз даних, отриманих у різних культурах.

Отже, аналіз наукових праць з проблеми впливу культури на формування психіки людини, дозволяють дійти висновку, що культура є одним з основних чинників формування образу світу.

Дослідження, що проводяться в рамках культурно-історичної школи Л. С. Виготського, а також крос-культурного підходу, дозволяють значно поглибити знання про відмінність і схожість культур і виявити своєрідність кожної з них, зокрема, виявити відмінність і схожість образу світу представників цієї чи іншої культури.

1.2. Значення та особистісні смисли як фундаментальні психологічні категорії

А. К. Спиридонова

Образ світу виявляється в значеннях й особистісних смислах, у яких у свою чергу відкриваються особливості тієї чи іншої культури.

Поняття «значення» розглядається в лінгвістиці і філософії, етнології і психології, семіотиці і логіці, а також і у низці інших наук. У кожному науковому напрямі здійснюються свої підходи до аналізу даної категорії, які відповідають завданням, що вирішуються тією чи іншою дисципліною. Проте багато ідей, що виникають у будь-якій з них, будучи творчо переосмислені, збагачують науковий апарат кожної з цих дисциплін. Наприклад, ідеї О. О. Потебні [Потебня 1958, 1922] про те, що «мова є необхідною умовою думки», про «внутрішню форму слова», про «найближче» і «віддалене» значення слова; думки Ф. де Соссюра про розмежування мови як «системи знаків» і мовної діяльності; філософські погляди В. фон Гумбольдта про вплив культури на формування мови певним чином подіяли на погляди Л. С. Виготського, знайшли віддзеркалення в аналізі значення в роботах О. Р. Лурії. У свою чергу багато положень, висловлені Л. С. Виготським, знайшли плідний розвиток в мовознавстві, зокрема в працях В. А. Звєгінцева, Т. П. Ломтева й О. О. Леонтєва.

Власне психологічний підхід до вивчення значення як фундаментальної психологічної категорії був намічений у працях Л. С. Виготського і О. М. Леонтєва.

У роботах і Л. С. Виготського, і О. М. Леонтєва значення розглядаються як «утворюючі» людської свідомості. Наголошується, що, фіксуючись у мові, у слові, вони існують як «об'єктивні ідеальні явища» [Леонтєв 1983: 178]. У такій своїй якості значення постійно відтворюються у конкретних індивідів, що складає «внутрішній механізм» їхньої передачі від покоління до покоління, і таким чином вони стають надбанням і однією з утворюючих суспільної свідомості. Обидва автори вказують, що значення мають функцію узагальнення, на їхню категоріальність і діяльну сутність, а також пишуть про подвійний характер значень, розмежовуючи поняття «значення» і «смысл». Проте в поняття «смысл» Л. С. Виготський і О. М. Леонтєв вкладають різний зміст.

Л. С. Виготський, досліджуючи закономірності внутрішнього мовлення, з неминучістю доходить висновку про перевагу смислу слова над його значенням. З психологічної точки зору смисл слова містить усі психологічні

факти, що виникають у нашій свідомості завдяки слову. У контексті живого мовлення слово «вбирає» до себе всі інтелектуальні, емоційні, тобто конотативні змісти, і тому починає означати більше або менше, ніж те, що міститься в його значенні. Дійсний смисл кожного слова визначається, зрештою, всім багатством моментів, що існують у свідомості і відносяться до того, що виражає дане слово. Інакше кажучи, смисл розглядається як співвідношення денотата (пряме об'єктивне значення слова) і конотата (додаткове, часто експресивне значення) [Выготский 2000: 499].

О. М. Леонтьєв пропонує власне оригінальне трактування співвідношення значення і смислу, яке базується на зіставленні суспільного і індивідуального в свідомості суб'єкта. Суть його полягає в тому, що суспільно вироблені значення набувають у свідомості індивідів подвійного смислу, оскільки народжується їхнє внутрішнє відношення до цього значення, «ще один рух значень у системі індивідуальної свідомості» [Леонтьєв 1983: 178]. Отже, крім об'єктивного значення, яке усвідомлюється, виникає його «значення для суб'єкта». Ця «особлива суб'єктивність» руху значень у системі індивідуальної свідомості, яка виражається в безсторонності, яку вони набувають, зв'язує значення з ще однією складовою свідомості — особистісним смислом [Леонтьєв 1983: 180].

Проводячи межу між значенням і особистісним смислом, О. М. Леонтьєв, підкреслює, що особистісні смисли, на відміну від значень, «як і чуттєва тканина свідомості, не мають свого «надіндивідуального», свого «непсихологічного» існування» [Леонтьєв 1983: 183]. Значення пов'язує психіку індивіда із зовнішнім реальним світом, тоді як особистісний смисл пов'язує її з власним існуванням на цьому світі і відношенням до цього світу у всій його складності і багатогранності. Отже, особистісні смисли належать психіці окремого суб'єкта, тобто індивідуальні, значення ж «квазісамостійні», набули об'єктивності в слові, передаються від покоління до покоління і таким чином стають надбанням і однією з утворюючих суспільну свідомість. Проте при цьому виникає питання, чи мають значення, які функціонують в суспільній свідомості, психологічний статус?

Відомо, що О. М. Леонтьєв практично не розглядав питання про статус значення як «надіндивідуального» явища, вважаючи, що вони не є предметом психології. На відміну від нього, Л. С. Виготський цій проблемі приділяв значну увагу. Як вказує Г. П. Стеценко, Л. С. Виготський, розроблюючи культурно-історичну концепцію психологічного знання, розглядав світ культури, який «історично розвивається, — світ ідеальний і надіндивідуальний — як актуальний шар дійсності, який можна піддати психологічному

аналізу» [Стеценко 2005: 28]. Культура, що історично склалася, є ланкою, яка опосередковує зв'язок між індивідуальною свідомістю і об'єктивною реальністю, виступає «як передумова і умова виникнення та розвитку індивідуальної психіки» [Стеценко 2005: 29].

Ці погляди Л. С. Виготського перегукуються з переконаннями С. Л. Рубінштейна, який, відстоюючи думки про єдність свідомості, про її суспільне єство і розглядаючи проблему співвіднесеності матеріального і ідеального, проблему сущого і сутності, писав, що «суспільне буття визначає суспільну свідомість — це вихідна залежність, але існує і зворотна залежність суспільного буття від суспільної свідомості. Зокрема, суспільне буття неможливе без суспільної свідомості» [Рубінштейн 2000: 319]. Аналізуючи проблеми породження свідомості як психічної реальності, С. Л. Рубінштейн пише про семантичний зміст свідомості, яка «сформувалася в людини в процесі породження в нього мови і мовлення; склалася в процесі суспільно-історичного розвитку», і вказує далі, що «семантичний зміст свідомості — це суспільне утворення» [Рубінштейн 2000: 17].

Вториячи думкам видатних учених, оригінальний одеський психолінгвіст Н. В. Бардіна стверджує, що «надсуб'єктні» і «суб'єктні» складові свідомості з'єднуються безліччю зв'язків і стосунків. З одного боку, «у кожній індивідуальній свідомості, як у краплі води, відбиваються всі пласти духу – суспільний, національно-культурний і особистісний», з іншого — «надсуб'єктна свідомість формується і виявляє себе лише через посередництво індивідуальної свідомості суб'єкта» [Бардіна 1997: 40].

Із сказаного виходить, що значення, будучи утворюючими суспільної свідомості, мають психологічний статус. Але виникає наступне питання: який статус смислів? Чи обмежується їхнє існування лише межами індивідуальної свідомості?

Д. О. Леонтьєв, звертаючись до даної проблеми, вказує, що «і значення, і смисл змістовно визначаються лише в більш широкому контексті, який не зводиться, по-перше, до контексту індивідуальної свідомості, і, по-друге, до їх протиставлення одне одному» [Леонтьєв 1999: 376]. Аналізуючи у своїй монографії численні аспекти поняття «смыслу», Д. О. Леонтьєв доходить висновку, що смисл «не менш соціальний, ніж значення і завжди забарвлений якимись груповими інтересами» [Леонтьєв 1999: 378]. У рамках своєї концепції Д. О. Леонтьєв пропонує визначення значення «як системної якості, яку набуває смисл слова чи вислів (або компоненти цього смислу) в умовах єдності контексту, у якому цей смисл утворюється» [Леонтьєв 1999: 82]. Такий підхід до проблеми значення і смислу

близький до думок С. Л. Виготського і дозволяє зняти питання про існування між цими поняттями жорстких меж як за параметром «загальне – індивідуальне», так і за параметром «об'єктивне – суб'єктивне» [Леонтьєв 1999: 387].

Отже, значення і смисли в їхнім взаємозв'язку і взаємозалежності мають психологічний статус як в індивідуальному знанні, що належить конкретно-му суб'єктові, так і, кажучи термінологією Г. П. Стеценко, в «об'єктивірованому» знанні, тобто в суспільній свідомості.

«Об'єктивірованість» знання» не означає його безсуб'єктності. «Воно існує, як і інші «ідеальні» явища, лише в людині», у суб'єктові. Але при цьому суб'єкт розуміється «як реальна сукупність реальних людей, що здійснюють спільну діяльність» [Стеценко 2005: 30], тобто, носієм «ідеальної» системи значень можна вважати колективного суб'єкта, що не зводиться до простої суми людей, які входять у таку сукупність. Можна відмітити, що таке розуміння колективного суб'єкта простежується і в роботах В. Вундта [Вундт 1912], і в працях К. Г. Юнга, який, пояснюючи сутність поняття «колективного несвідомого», указував на його належність усьому людству, що, на його думку, зумовлює його «колективну природу» [Юнг 1988]. Про «консенсус» індивідуального і колективного, що виявляється в деяких обрядах, пише і К. Леві-Строс [Леві-Строс 2000]. Г. П. Стеценко, аналізуючи статус колективного суб'єкта, відзначає, що йдеться не про якийсь «субстанціональний статус», який нібито притаманний колективному суб'єктові, а «про спосіб системного аналізу реальних соціально-культурних чинників, які детермінують відображення і пізнання суб'єктом світу» [Стеценко 2005: 30].

У процесі пізнання колективний суб'єкт виробляє систему різноманітних засобів, за допомогою яких відбувається передача набутих у культурно-історичному розвитку знань. До таких засобів, у які втілюються значення і смисли, належить знак. Знак як «ідеальний об'єкт — провідник культурно-діяльничої детермінації, що визначає не лише зміст, але і структуру, базові механізми психіки людини» [Стеценко 2005: 35], розглядався в працях Л. С. Виготського, який, як відомо, особливу увагу приділяв дослідженню структурних психологічних новоутворень.

На думку Л. С. Виготського, сигніфікація, тобто створення і вживання знаків, є «основною і найзагальнішою діяльністю людини, що відрізняє в першу чергу людину від тварини з психологічного боку» [Виготский 2000: 568]. Знаки розуміються як штучні стимули, «призначення яких полягає в дії на поведінку, в утворенні нових умовних зв'язків у мозку людини»

[Выготский 2000: 569]. До таких штучних стимулів належать насамперед слово і його значення.

Розвиваючи погляди Л. С. Виготського на природу знака, Г. П. Стеценко доходить висновку, що знакову природу має не лише слово, але й будь-які предмети матеріального світу, які набувають значення. Ця думка Г. П. Стеценко близька до розуміння знака М. К. Мамардашвілі і О. М. П'ятигорського [Мамардашвили 1997, 1999], які, розглядаючи символічну природу знака, вказували, що «знак завжди є знаком чогось, існує на рівні дуалізму «знак – означування», «суб'єкт – об'єкт» [Мамардашвили 1997: 99].

Означування як об'єкт визначається в багатьох мовознавчих і філософських працях, проте Г. П. Стеценко розводить поняття «об'єкт» і «предмет». Предмет розглядається в контексті всієї соціально-культурної діяльності людини, у тому числі і взаємин з іншими людьми як результат цієї практики, тобто в предметі втілюється весь суспільно-історичний досвід людства. Об'єкт же розуміється як «будь-який елемент» дійсності, який характеризує просторово-часову, фізичну визначеність мовлення [Стеценко 2005: 46].

Розуміння предмета як «елемента «олюдненої» природи» дозволили Г. П. Стеценко, ввести поняття операціональних і предметних значень, які розглядаються як основа формування образу світу [Стеценко 2005: 60–80]. Можна відзначити, що емпіричні дослідження щодо вивчення суб'єктивної картини світу і способів її організації, проведені О. Ю. Артем'євою, і роботи В. Ф. Петренка, С. М. Симоненко з дослідження візуальної семантики також вказують на існування структур, які не зводяться лише до вербальних форм.

Отже, доведено що образ цілісного, багатовимірного світу у всіх його взаємозв'язках і взаєминах відкривається людині через систему значень і смислів, які утворюють «п'ятий квазівимір». Через значення і смисли образ світу включає соціально-культурні аспекти діяльності людини. Саме в знаках, значеннях і смислах, що стоять за ними, втілюється культурно-історичний досвід усього людства, який зумовлює можливість порозуміння між представниками різних культур, і досвід, у якому виявляється етнічна своєрідність тієї чи іншої культури.

1.3. Вплив культури на формування соціальних аксіом особистості

А. К. Спиридонова

Аналіз наукових праць, які стосуються проблеми дослідження образу світу, показав, що більшість дослідників, зокрема, В. Ф. Петренко, А. Г. Шмельов

та інші, у своїх розвідках спираються на головну тезу концепції О. М. Леонтьєва про те, що образ світу відкривається людині через значення та особистісні смисли, які виявляються у вербальних і невербальних знаках.

У контексті цієї тези особливо важливими для подальшого аналізу є, по-перше, ідеї Л. С. Виготського про те, що саме в знаках втілюється своєрідність тої чи тої культури. По-друге, роздуми Д. О. Леонтьєва про соціальний статус смислу і С. Л. Рубінштейна про те, що семантичний зміст індивідуальної свідомості є суспільним утворенням. На нашу думку, вербальними знаками, які, з одного боку, можуть виявляти культурну специфіку, а з іншого – містять у собі імпліцитно представлений в індивідуальній свідомості «соціальний смисл», тобто у семантичному змісті індивідуальної свідомості виражають, експлікують суспільну свідомість, належать соціальні аксіоми, концепція яких розроблена М. Bond і К. Leung [Culture-Level Dimensions 2004; Social Axioms 2002].

Концепція соціальних аксіом, яку пропонують М. Bond, американський учений канадського походження, і китайський дослідник К. Leung, була сформульована у рамках кроскультурної психології. У ній розглядається така малодосліджена сфера психологічного знання, як (від англійського «believes») вірування, переконання, соціальне мислення тощо.

Аналіз наукової літератури показав, що проблема вірувань (переконань, установок, соціального мислення) розглядається лише в окремих працях. До них, наприклад, можна віднести досить відоме дослідження Р. Ділтса, одного з теоретиків НЛП, «Фокуси мови. Зміна переконань за допомогою НЛП» [Ділтс 2000]. Проводяться дослідження ідеологічних вірувань, зокрема дослідження етноцентризму, проведене М. Роковичем. Широко відоме дослідження М. Ленера так званої «віри в справедливий світ», яке увійшло в багато підручників з соціальної психології. Проте досліджень, що стосуються «загальних вірувань», фактично немає. Про це йдеться і в оглядовій статті Ж.- П. Деконши, про це пише у своїй статті М. Bond [Culture-Level Dimensions 2004].

За визначенням авторів концепції – М. Bond, К. Leung і їх колег, соціальні аксіоми – генералізовані переконання (вірування) про саму людину, соціальний і фізичний світ або духовний світ у формі твердження про відношення між двома сутностями або концепціями. «Найбільш загальні» вірування визначаються як узагальнене чекання, вищий рівень абстракції, який виявляється в багатьох контекстах і незалежно від часу. Вони є загальними для всіх людей, у них маніфестуються культурні значення і репрезентується картина світу. На думку авторів, соціальні аксіоми є центральними

для людського мислення і забезпечують виживання і діяльність особистості в фізичному і соціальному світі.

Автори підкреслюють, що соціальні аксіоми не є цінностями, оскільки цінності містять компонент «добре/погано». Вони не є і так званими нормативними оцінними віруваннями, такими, як «війни – це погано» або «здоров'я – це добре». Переконавання людини спираються на відмічені нею взаємини між об'єктами. Тому типова соціальна аксіома має структуру «А пов'язано з Б», де А і Б можуть бути будь-якими сутностями, зв'язок між якими може бути причинним або кореляційним. Наприклад, «Війни призведуть до загибелі цивілізації» або «Здоров'я сприяє успіхам у роботі». Такі взаємини є характерними для суспільної свідомості і можуть трансформуватися в індивідуальній свідомості залежно від особливостей образу світу індивіда [Social Axioms 2002].

М. Bond і К. Leung проводять чітку межу між соціальними аксіомами, цінностями і нормативними переконаннями і пропонують чітко визначену структуру соціальних аксіом: «А пов'язано з Б», де А і Б можуть бути будь-якими сутностями, зв'язок між якими може бути причинним або кореляційним.

У зв'язку з цим відзначимо, що подібні конструкції були описані ще Аристотелем. Аналізуючи способи, за допомогою яких можна впливати на людей, геніальний грек разом із силлогізмами, прикладами, притчами виділяє таку форму переконання, як ентимеми (вірування).

Ентимема, за визначенням Аристотеля, – це твердження, яке стосується не окремих випадків життя, а «має загальне значення» [Аристотель 1998: 902]. У ній втілено знання, яке, можливо, не усвідомлюється, але присутнє у свідомості людей як загальновизнаний факт. Ентимема – це силлогізм, який здається силлогізмом, але не є ним. У такому «якби силлогізмі» «з наявності будь-якого факту виводять, що завжди або здебільшого наслідком наявності цього факту буває наявність іншого» [Аристотель 1998: 755]. Аристотель наводить такий приклад ентимеми: «Благородний муж гідний пошани». Порівняємо: «А» – «наявність якогось факту» («Благородний муж»); «наслідком наявності цього факту буває наявність іншого» – «пов'язано з Б» («гідний пошани»). Аристотель вважає ентимеми одним із найбільш дієвих способів впливу на людей, оскільки вони «містять у собі суть доказу» [Аристотель 1998: 745].

Можна помітити, що ентимеми Аристотеля і соціальні аксіоми близькі за своїм змістом, за формою і за силою впливу на людей.

До аналізу не лише слова як «основного елементу мови», яка «кодує наш досвід» [Лурия 1998: 32], але і до більш складно організованих її

компонентів, таких як фраза, речення, звертається і О. Р. Лурія. Він вказує, що окреме слово не виражає цілої думки. Фраза ж «не просто позначає якийсь предмет або явище, але і виражає певну думку, повідомляє про певну подію» [Лурія 1998: 184]. Цей факт дозволяє говорити про первинність вислову щодо слова, про що пишуть і такі авторитетні у сфері мовознавства вчені, як В. А. Звегінцев, Ф. де Соссюр, Т. П. Ломтев і деякі інші.

Думка, яка лежить в основі породження фрази, визначає її будову і цілісність. У свою чергу, «сміслова єдність» речення дозволяє говорити про це синтаксичне утворення в контексті знаку і значення. Про знаковість висловів пишуть у своїх працях Ф. де Соссюр, О. О. Леонтьєв і Т. П. Ломтев. Останній, звертаючись до проблеми лінгвістичних явищ, писав, що їх сутність «полягає в конвенціональності між знаком і значенням», і далі вказував, що в реченні, так само як і в слові, виявляється єдність знаку і значення [Ломтев 1972: 126–127]. Якщо для слова характерна форма слова, то формальне виявлення речення – модель [Ломтев 1976: 61].

Спираючись на ці положення, відзначимо, що вербальна форма соціальних аксіом – речення, яке має чітко визначену модель: «А пов'язано з Б». Тобто, соціальні аксіоми можуть розглядатися як своєрідні вербальні знаки.

Знаки, в яких вони знайшли своє вербальне втілення, відіграють важливу роль у тому впливі на людей, про який пишуть і автори концепції соціальних аксіом, і Арістотель. Соціальні аксіоми – це своєрідний знак, про який можна сказати словами М. М. Бахтіна, що його форма є вираженням активного ціннісного відношення автора-творця і того, хто сприймає (і тому є співавтором форми) до змісту. Соціальні аксіоми імпліцитно представлені у свідомості (точніше у несвідомому) людини. Під час їх актуалізації у свідомості (при звучанні мови когось-небудь, у написаному тексті, у результаті дії будь-якого стимулу, тобто – «автора») і відбувається це єднання ціннісних орієнтацій автора, у ролі якого виступає в цьому випадку колективний суб'єкт, і того, хто сприймає, про яких писав М. М. Бахтін [Бахтин 2003: 314].

Нарешті, зупинимось безпосередньо на визначенні, яке дають соціальним аксіомам автори концепції: соціальні аксіоми – це генералізовані переконання (вірування) про саму людину, соціальний і фізичний світ чи духовний світ у формі твердження про стосунки між двома сутностями або концепціями.

Численні крос-культурні дослідження з вивчення соціальних аксіом дозволили авторам концепції скласти опитувальник «Соціальні аксіоми» (SAS) і виділити п'ять типів соціальних аксіом, які, на їх думку, існують в індивідуальній і суспільній свідомості:

- соціальний цинізм (Social Cynicism) – негативний погляд на людську природу і соціальний світ;
- нагорода зусиль (Reward for Application) – зусилля призведуть до позитивних результатів;
- соціальна гнучкість (Social Complexity) – множинність вирішень проблем і невизначених ситуацій;
- духовність або релігійність (Spirituality) – віра в існування надприродних сил і функціонування релігійних вірувань;
- контроль долі (Fate Control) – погляд на соціальні ситуації як контрольовані фатумом.

К. Leung і М. Bond описують зміст виділених факторів так:

1. Соціальний цинізм (Social Cynicism) – негативний погляд на природу людини, недовіра до соціальних інститутів, уявлення про те, що люди живуть у жорсткому світі, у якому виживає сильний, що одні люди експлуатують інших, що найбільш ефективним засобом досягнення успіху є маніпулювання тими, хто їх оточує. До психологічних характеристик націй, у яких цей фактор має більшу міру вираженості, К. Leung і М. Bond і їх колеги відносять розчарованість життям, замкнутість, ненадійність, прагнення до суперництва, агресивність і водночас пасивність. Як показали дослідження авторів концепції і їхніх колег, цей фактор виявився найбільш потужним як показник, що характеризує особливості стану культур.

2. Соціальна гнучкість (Social Complexity) – припущення про те, що не існує суворих правил, а є багато варіантів досягнення результатів і що непослідовність (суперечність) людської поведінки, залежність її від ситуації – звичайне явище. Важливість цього фактора, на думку К. Leung і М. Bond, полягає в тому, що людина повинна знати, чи може вона будувати свою поведінку в тій чи тій ситуації за вже знайомими зразками, чи їй необхідно виробляти нову стратегію поведінки.

3. Нагорода зусиль (Reward for Application) – загальні вірування про те, що зусилля, знання і ретельне планування призведуть до позитивних результатів. Цей фактор, крім того, включає тему справедливого світу.

4. Духовність (Spirituality) – фактор, пізніше перейменованій у «Релігійність», припускає існування надприродних сил і позитивний вплив релігії на поведінку людини.

5. Контроль долі (Fate Control) – включає переконання, що життєві події зумовлені, але у людей є деякі способи впливати на прояви законів долі [Culture-Level Dimensions 2004].

К. Leung, М. Bond припустили, що соціальні аксіоми є універсальними (панкультурними) внаслідок їх функціональності й універсальності проблем, що вирішуються людьми у процесі виживання [Social Axioms 2002]. Іншими словами, люди, які є носіями тої чи тої культури, часто вирішують схожі проблеми, важливі для їхнього виживання і діяльності. Спільність цих проблем повинна призвести до появи схожих соціальних аксіом у буденній свідомості представників різних культур. Проте міра прихильності до цих соціальних аксіом у різних культурах може бути різною, що визначається особливостями культури того чи того етносу. Крім того, особливості образу світу в різних культурних групах можуть призвести до існування в буденній свідомості представників цих груп власних соціальних аксіом, у яких виражається унікальність певної культури порівняно з іншими культурами.

До подальшого дослідження соціальних аксіом було залучено біля 40 країн, які належать до різних культурних груп за релігійними поглядами, за приналежністю до індивідуалістичних чи колективістичних культур та іншими показниками. На думку авторів концепції, 5-тифакторне розташування соціальних аксіом, які вони виявили, є валідним для більшості країн-учасниць цього міжнародного проекту.

Отже, доведено, що соціальні аксіоми, концепція яких була розроблена К. Leung и М. Bond, є своєрідними складноорганізованими вербальними знаками, у яких маніфестується культура того чи того народу і семантичний зміст яких співвідноситься з семантичним змістом образу світу, оскільки містить у собі вірування про фізичний, надприродний, соціальний та про внутрішній (духовний) світ людини.

Соціальні аксіоми можуть розглядатися як операціональний аналог семантичного змісту образу світу, а методика їх дослідження (SAS) може бути одним із методичних інструментів, який дозволить виявити особливості образу світу представників різних національностей, які зумовлені своєрідністю їх культури.

1.4. Теоретичні та практичні підходи до дослідження глибинних структур психіки

А. К. Спиридонова

Узагальнений аналіз поглядів автора концепції та його послідовників на проблеми змісту і структури образу світу дозволив нам дійти висновку, що цілісний образ світу має складну багатовимірну структуру. З одного боку, у його поверхневих шарах виявляється складна категоріальна

організація значень, які можуть змінюватися під впливом обставин життя. З іншого боку, у глибинних, ядерних, структурах образу світу, існує складна ієрархія смислів і значень, яких набувають уявлення, переконання, вірування, архетипи, міфи тощо. Вони слабо піддаються усвідомленню і змінам і містять культурно-історичний досвід, який має загальнолюдський зміст і зміст, закладений своєрідністю розвитку того чи того народу. Саме дослідження глибинних, ядерних, структур образу світу викликає найбільші труднощі аналізу їхнього змісту.

Більшість науковців, зокрема, В. Ф. Петренко, О. Г. Шмельов та інші, у своїх роботах спирається на основну тезу концепції О. М. Леонтьєва про те, що образ світу є «означений», тобто відкривається людині через значення і особистісні смисли, які, у свою чергу, виявляються у вербальних і невербальних знаках. Саме у знаках, значеннях і смислах, що стоять за ними, втілюється культурно-історичний досвід всього людства і досвід, у якому виявляється етнічна своєрідність тої чи тої культури.

Спираючись на цю тезу, ми припустили, що графічна методика «Образ світу» дозволить виявити деякі глибинні, ядерні, структури образу світу, семантика яких зумовлена унікальністю української культури.

В основі багатьох малюнкових методик лежать ідеї, висунуті у працях К. Г. Юнга. Великий психолог у роботі з пацієнтами особливе значення надавав аналізу продуктів їхньої творчості: малюнкам, літературним творам, скульптурним зображенням. Згідно з концепцією К. Г. Юнга, зміст творчих проявів людини починається з несвідомого, яке і є джерелом творчості.

Несвідоме, індивідуальне і колективне у витворах мистецтва втілюється в образах і символах. Колективне несвідоме розуміється як історично закріплений у психіці людини досвід архаїчної культури, що має «міфологічний» характер. Пояснюючи суть цього «змісту» психіки, К. Г. Юнг указує, що колективне несвідоме належить усьому людству, яке зумовлює його «колективну природу», і говорить про його «спадковість» [Юнг 1988: 47]. Образи, спричинені колективним несвідомим, архетипічні, оскільки узгоджуються з деяким відомим міфологічним змістом. Вони несуть інформацію, яка допомагає у пошуках відповіді на багато специфічних питань, зокрема, на питання про деякі особливості образу світу, властивого представникам різних етносів, у нашому випадку українському.

Вибір методики для проведення дослідження – проєктивна малюнкова методика «Образ світу» (модифікація О. С. Романової, О. Ф. Потьомкіної) [Романова 1992: 139–142] – зумовили описані вище положення концепції К. Г. Юнга. Ця методика, за класифікацією А. Ф. Бурлачука і С. М. Морозова,

належить до експресивних, тобто є продуктом вільної творчості респондентів на задану тему [Бурлачук 2002: 251]. Позитивною якістю її є і те, що робота з цією методикою може проводитися у групі.

У дослідженні взяв участь 201 респондент віком від 18 до 60 років. Випробуванним запропонували намалювати картину світу, тобто його образ так, як вони його уявляють.

Інтерпретація малюнків на вільну тему і тему образу світу викликає особливі труднощі, оскільки критерії їх аналізу недостатньо розроблені. У літературі з питань психодіагностики представлено два варіанти аналізу малюнків із зображенням образу світу: аналіз, запропонований англійським психологом і теоретиком естетичного виховання Г. Рідом, який пояснював зміст малюнків за приналежністю їхніх авторів до екстра- та інтровертів, за типологією К.Г. Юнга, і аналіз, розроблений російськими психологами О. С. Романовою, О. Ф. Потьомкіною, спрямований на дослідження особливостей образу світу.

В інтерпретації, запропонованій О. С. Романовою, О. Ф. Потьомкіною, виділяється 5 видів малюнків із зображенням образу світу:

1. «Планетарна» картина світу – зображення земної кулі та інших планет Сонячної системи – «когнітивна» картина світу, яка базується на знаннях, набутих у школі.

2. «Пейзажна» картина світу. На малюнку зображений сільський або міський пейзаж із присутніми там людьми або тваринами, деревами, квітами, машинами тощо. Як зазначають дослідники, підставою для зарахування малюнків до цієї групи є самозвіти респондентів.

3. «Безпосереднє оточення» – середовище навколо себе, свого будинку, або ситуація – те, що спадає на думку, несподівані образи, що йдуть від відчуттів людини: лампа, свічка, яка горить.

4. Опосередкована або «метафорична» картина світу, у якій передано складний смисловий зміст, представлений у вигляді будь-якого складного образу.

5. «Абстрактна» або схематична, така, що відрізняється лаконізмом побудови у вигляді якогось абстрактного образу, знаку, символу.

Ми взяли за основу аналіз малюнків, запропонований О. С. Романовою, О. Ф. Потьомкіною, проте визнали можливим внести до нього деякі зміни і уточнення, що диктувалося своєрідністю змісту творчих робіт наших респондентів.

Так, велика кількість малюнків із зображенням земної кулі (57,7% від загальної кількості подібних малюнків) доповнюється різноманітними

знаками, символами, які несуть зміст, що не дозволяє, на наш погляд, співвіднести їх з категорією «Планетарна картина світу».

Крім того, деякі малюнки, пов'язані і з «Планетарною» тематикою, і з пейзажними зарисовками доповнюються написами, які уточнюють і доповнюють їхній зміст. Наприклад, один із респондентів над зображенням Землі написав: «Сила, яка управляє всім, що відбувається». Американський психолог, послідовник К. Г. Юнга Грегг Ферс у своїй праці відзначав, що написані на малюнку слова вимагають особливої уваги. Пацієнт, який намалював малюнок, боїться, що не зміг досить добре виразити суть або передати ідею малюнка, тому слова покликані внести ясність і зменшити можливість неправильної інтерпретації малюнка [Грегг 2000: 97–98]. Дотримуючись рекомендацій цього вченого, ми у своєму аналізі враховували написи на малюнках респондентів і керувалися ними при виборі тематичної групи, до якої відносили ті або чи ті зображення.

Вказані причини і з'явилися підставою для внесення деяких змін до класифікації малюнків за темою «Образ світу», яку запропонувала О. С. Романова і О. Ф. Потьомкіна. Кількісний розподіл малюнків за категоріями і виділеними нами підтемами виявив, що малюнки з планетарною картиною світу становлять 9,5% від загальної кількості робіт. Їхній зміст збігається з тим, який описали О. С. Романова, О. Ф. Потьомкіна. Відзначимо лише, що серед цих малюнків зустрічаються такі, на яких особливо виділено знаходження України на земному глобусі. Хоча кількість таких зображень нечисленна (два малюнки), але для нас важливим є сам факт їх появи: Україна рівна серед рівних.

Найбільша кількість малюнків наших респондентів представлена «Пейзажною» тематикою (43%). Те, що багато хто з наших респондентів у відповідь на пропозицію намалювати картину, образ світу, як вони його уявляють, намалювали різноманітніші пейзажі: сільські, міські, морські – є закономірним. Такий результат був очікуваним, оскільки любов до природи, її поетизація споконвіку властиві світосприйманню українців і є значущою особливістю їхнього духовного життя.

Тема «Безпосереднє оточення» представлена невеликою кількістю малюнків – 4,5%. Підставою для виділення малюнків, які співвідносяться з вказаною темою, слугували написи на роботах випробовуваних і бесіди з ними. На таких малюнках найчастіше зображалися будинки з написами: «Моя сім'я» або «Мої рідні та друзі». На окремих роботах намальовані дорослі та діти, що взялися за руки, причому такі малюнки теж супроводжувалися написами, що уточнюють їхній зміст: «Моя сім'я». Хоча таких

робіт небагато, у них виявляється характерне для нашого народу прагнення до близьких стосунків з невеликими групами людей, насамперед, з рідними.

«Метафорична» картина світу представлена достатньо великою кількістю робіт наших респондентів – 39,5%. У цій категорії ми визнали можливим виділити підтеми: «Гуманістична картина світу», «Есхатологічна картина світу», «Екзистенціальна картина світу» та «Інші».

Підґрунтям для найменування перших двох тем стала класифікація спрямованості особистостей, що формуються в різних культурах, описана у працях Б. С. Братуся. Розглядаючи проблеми моральності, Б. С. Братусь виділяє чотири рівні у структурі особистості. Перший рівень – егоцентричний. Він визначається переважним прагненням лише до власної зручності, вигоди, престижу. Наступний рівень, за термінологією автора теорії – групоцентричний, характеризується тим, що людина, яка тяжіє до цього рівня, ідентифікує себе з будь-якою групою, і ставлення до інших людей залежить від того, чи входять інші до його групи чи ні. Третій рівень визначається як просоціальний, або гуманістичний. Як зазначає Б. С. Братусь, «тільки з цього рівня можна говорити про моральність» [Братусь 1993: 8], оскільки для людини, яка досягла цього рівня, важливими є не егоцентричні і не групоцентричні інтереси, а самоцінність кожної людини, рівність усіх щодо прав, свобод і обов'язків. Нарешті, останній рівень був названий духовним, або есхатологічним. На цьому рівні людина починає дивитися на себе і на тих, хто її оточує, як «на істоти особливого роду, пов'язані, подібні, співвіднесені з духовним світом» [Братусь 1993: 8–9].

Зміст малюнків наших випробуваних дозволив вважати, що в них виявилися особливості світосприймання наших респондентів, які співвідносяться із гуманістичним та есхатологічним рівнями. До малюнків, які ми позначили як «Гуманістична картина світу», віднесено, наприклад, такі творчі роботи, у яких зображені люди, що взяли за руки, або людина стоїть на земній кулі, як символ усього людства. Такі зображення мають, на нашу думку, подвійне навантаження, оскільки, з одного боку, вони можуть розглядатися як один із загальнолюдських архетипів, у якому втілена ідея дружби між усіма народами і ідея миру на Землі, з іншого – в їх змісті простежується думка про належність до людства безлічі унікальних за своєю суттю людей. Підтвердження останнього припущення можуть слугувати малюнки, на яких випробувані в колі великої кількості людей виділяють себе, тим самим підкреслюючи свою приналежність до співтовариства людей і водночас свою унікальність.

До цієї групи малюнків можна віднести і ті, на яких зображення земної кулі доповнюється зображенням голуба або сім'ї голубів. Зображення

голуба є одним із щонайдавніших християнських символів, у якому втілений образ Святого Духа, проте сучасні уявлення пов'язують його з традицією, яка бере початок у творчості П. Пікассо (пригадаймо його знамениту гравиюру «Голуб миру»), з боротьбою проти війни. Бесіди з нашими респондентами підтвердили, що вони використовували цей символ саме в такому сенсі. Усі описані малюнки пройняті ідеями єдності людства, прагненням до мирного життя, толерантності, що підтверджується і символікою, яку використовували в них наші респонденти.

Варто зазначити, що толерантне ставлення до тих, хто оточує, прагнення до миру, спокою, усвідомлення цінності життя інших людей, як наголошується багатьма дослідниками, є характерними рисами українців, з чого виходить, що «гуманістична» тематика малюнків наших респондентів відбиває одну з особливостей їхнього світосприймання, що співвідноситься з духовністю.

До підгрупи малюнків з есхатологічною тематикою ми віднесли роботи, у яких, наприклад, зображалося величезне серце як символ Загальної, Верховної любові, у центрі якого знаходиться Земля. Іншим прикладом може слугувати малюнок, на якому зображені ангели, що пролітають над людьми, охороняють їхній спокій і те, що приносить їм радість і благополуччя та ін.

До робіт, що співвідносяться з темою, яку ми умовно назвали «екзистенціальна картина світу», було віднесено ті, у яких наші респонденти зверталися до проблем закінчення життя, проблем вибору і пошуку сенсу життя, що розглядаються представниками екзистенціальної філософії. Наприклад, один із респондентів намалював у глибині своєї картини темні гори, від яких починається дорога, що веде до сонячної, покритої зеленню рівнини. Під час бесіди він пояснив свій задум так (записано з його слів): «Для того, щоб досягти благополучного життя, потрібно подолати труднощі і перешкоди. Гори – це перешкоди, а сонячна рівнина – благополучне життя». Інший респондент зобразив на малюнку сірі будинки, навколо яких розташував яскраві дерева, квіти. Центральне місце у його картині займає різнокольорове коло, частина якого також забарвлена сірим кольором. Він написав таке пояснення до свого малюнка: «Люди живуть сірим життям і проходять мимо важливого і прекрасного, що їх оточує. Коло – це барабан долі, але люди чомусь вибирають сіре нудне життя». Ще один з випробуваних намалював річку з плотом, що пливе по ній, і супроводжував це зображення написом: «Життя проходить, як пливе пліт за течією річки», а інший змалював акваріум з рибками, які мечуться в нім, ніби підкреслюючи замкнутість і безвихідність життя.

Як бачимо, пояснення респондентами своїх робіт містять у собі деякі екзистенціальні роздуми про сенс життя, про проблему вибору життєвого шляху. Зустрічаються роботи, на яких намальовані періоди життя квітки: бутон, квітка, що розцвіла, і квітка, яка в'яне. У таких малюнках чітко простежується думка про закінчення життя.

Особливо багато малюнків, на яких зображено протистояння добра і зла, світлих і темних сил. Наприклад, зображення знаку «Янь – Інь» на тлі природи і з написом: «Добро і зло». Або малюнок з подвійним зображенням обличчя: одна сторона цього обличчя посміхається, а інша плаче.

Є важкі для опису малюнки, на яких світ представлений у вигляді складно організованого хаосу.

Серед робіт, що співвідносяться з метафоричною тематикою, були й такі, які не можна було об'єднати ні з якою підтемою, тому ми виділили підтему «Інші» (15%). Так, до цієї підгрупи малюнків з «метафоричною» тематикою ми віднесли роботи, зміст яких має політичний характер. Наприклад, один із випробуваних намалював море, по якому пливають три кораблі. Приналежність цих кораблів визначається зображенням прапорів і написами – Америка, Україна, Росія, причому, за задумом автора, важливим є порядок їх розташування: корабель-символ України знаходиться між кораблями-символами Америки і Росії. Центральною точкою цього малюнка є напис на кораблі, що йде під прапором України: «Незалежність».

До цієї підгрупи ми віднесли і малюнки з екологічною тематикою. Прикладом може слугувати малюнок, автор якого поділив папірець на дві частини: на одній із них змальований сонячний пейзаж, а на іншій чорною фарбою – димні заводи, недопалки цигарок і шприци з наркотиками.

Нарешті, малюнки з абстрактною тематикою склали 3,5% від загальної кількості робіт. Їх зміст збігається з тим, що був описаний О. С. Романовою, О. Ф. Потьомкіною.

Слід відмітити, що аналізуючи малюнки випробуваних, ми звернули увагу на той факт, що на деяких із них незалежно від змісту малюнка сонце зображене у вигляді людського обличчя, тобто відбувається одушевлення цього образу. Крім того, на окремих малюнках зустрічається зображення веселки, яке не пов'язане із загальним змістом зображення, наприклад, нічний пейзаж, місяць, а поряд з ним – веселка. Зустрічаються малюнки, на яких намальовано тільки всміхнене сонце або тільки веселка. Ми намагалися в бесідах із випробуваними з'ясувати, чому виникли такі образи, але наші респонденти не змогли достатньо зрозуміло пояснити причини їх виникнення. Такі зображення продукувало 21,5% наших респондентів.

В українській міфології сонце є втіленням символу Всевидючого Боже-ства, Вищої космічної сили, центром буття, Матері Всесвіту, слави, величі. У народних казках, піснях його називають красним, святим, світлим і звертаються до нього за допомогою і підтримкою, як до живої істоти. Прикладом може бути «Плач Ярославни» в одному з найдавніших творів слов'янської культури «Слові о полку Ігоревім».

Не менш важливим для українського світосприймання є і зображення веселки. Веселка, згідно зі стародавніми віруваннями, – це дорога, якою із небес сходили ангели, щоб набрати воду з річок. Потім ця вода проливається на землю цілющим дощем. Кожну краплю дощу стародавні українці порівнювали з душами окремих людей, а промені світла, що проникали крізь них, – із родовідними гілками, душами предків [Войтович 2002].

Появу в малюнках наших респондентів символів сонця і веселки можна вважати проявом закріплених на рівні несвідомого архаїчних знань про міфологічне походження цих символів, а самі символи «сонця» і «веселки» можна розглядати як архетипи, у яких закріпилося світосприймання, зумовлене особливостями слов'янської, зокрема, української культури.

Отже, дослідження на основі графічної методики «Образ світу» показало, що проєктивні методики, зокрема, малюнкова методика «Образ світу», можуть слугувати інструментом дослідження деяких глибинних, неусвідомлюваних структур образу світу.

Найбільш значущими для світосприймання українців є тематика малюнків, яка співвідноситься з особливостями їх духовності: «Пейзажна» і «Метафорична». Першу тематику представляє 39% малюнків, другу – 38,5% від загальної кількості малюнків. У групі малюнків, що входять у «Метафоричну» тематику, були виділені зумовлені унікальністю української культури теми: «Гуманістична картина світу» (представлена 36% малюнків із кількості, що входить в «Метафоричну» тематику), «Екзистенціальна картина світу» (37%) і «Есхатологічна картина світу» (12%).

Крім того, у малюнках наших респондентів виявилися закріплені на рівні несвідомого символи «сонця» і «веселки» (продукувалися в 21,5% малюнків від їх загальної кількості), які можна розглядати як архетипи, у яких втілилося міфологічне світосприймання, зумовлене особливостями слов'янської, зокрема, української культури.

Подальші дослідження з використанням інших методик можуть виявити інші грані глибинних ядерних структур образу світу, зумовлені своєрідністю української культури.

1.5. Проблема морального вибору в юнацькому віці

О. В. Богач

Психологічні ознаки ситуацій морального вибору. Ураховуючи вимоги сьогодення, одним із пріоритетних напрямів сучасної освітньої діяльності вищої школи є формування готовності особистості до мобілізації знань, умінь і зовнішніх ресурсів із метою ефективної діяльності в конкретній життєвій ситуації, отже, кожна особистість спрямовується на розвиток та саморозвиток власних компетенцій. Постає питання актуалізації в процесі освіти певного набору специфічних особистісних та професійних компетенцій, які принципово розширюють можливості комунікації людини, покращують її здатність до прийняття свідомих та відповідальних рішень тощо.

Ситуацією вибору пронизаний увесь період юності, як жоден інший період онтогенезу. Молода людина вперше свідомо обирає вектор розвитку власного життя. Здійснення особистісного та професійного виборів, які за своєю суттю є завжди моральними, вимагає від особистості виступити автором власних рішень, які надалі відіб'ються в системах людських та суспільних відносин. На жаль, життєва практика засвідчує, що значна частина юнаків виявляється нездатною адекватно взаємодіяти з суперечливими зовнішніми умовами та обставинами життя, здійснює вибори, що не узгоджуються з їхньою власною системою цінностей, або уникає їх, перекладаючи відповідальність на інших. Саме тому здатність особистості стати свідомим та відповідальним автором власних рішень залежить від її можливості зайняти позицію активного суб'єкта життєдіяльності, важливу роль у становленні якої відіграють і процеси розвитку компетенцій.

Виходячи з того, що в центрі нашого дослідження є проблема морального вибору як складова формування цивілізаційних компетентностей, необхідно спочатку більш детально проаналізувати саме поняття «ситуація», оскільки розгляд морального вибору, здійснюваного особистістю, можливий лише при з'ясуванні контексту умов, у яких він відбувається.

Незважаючи на широкий спектр розроблених науковцями проблем, пов'язаних із дослідженням взаємодії суб'єкта з ситуацією (Л. Анциферова, Л. Бурлачук, В. Дружинін, О. Коржова, Н. Михайлова, Н. Чепелева, К. Грауман, Д. Дернер, К. Левін, Д. Магнуссон, Р. Нісбетт, Л. Росс, Х. Томе, Г. Фісені та ін.), дотепер не існує загальноприйнятої теорії ситуації, як не існує єдності в розумінні її сутності – багатодименціонального явища, розробку якого не можна звести в одну теоретичну площину.

Дослідники розглядають поняття ситуації під кутом різних смислових аспектів. У широкому сенсі це загальна ситуація життя людини, її «життєвий стан», у вузькому – вона пов'язується з конкретними подіями життя людини або з експериментальними моделями ситуацій.

Звернувшись до семантичного аналізу поняття «ситуація», зазначимо, що воно походить від латинського слова «situation» й означає поєднання умов та обставин, що створюють певну обстановку, стан, положення. Зміст, закладений у самому понятті, обумовив найбільш поширене в наукових колах розуміння ситуації як сукупності елементів середовища або фрагменту середовища на певному етапі життєдіяльності суб'єкта. Акцентуючи увагу на зовнішніх показниках ситуації, Д. Балл, М. Аргайл, В. Мішель, А. Фарнхейм визначають у її структурі такі компоненти: предмети навколишнього світу, дійових осіб, їхню діяльність, комунікації, взаємовідносини, події, що відбуваються, просторові й часові обмеження, доводячи, що поведінка є ситуаційно специфічною. Певний час у наукових підходах відбувалося нівелювання важливості ситуаційних чинників та їх впливу на поведінку за рахунок підкресленої значущості особистісних рис та диспозицій, що отримало в психології назву «фундаментальної помилки атрибуції». Проведені численні експерименти та дослідження впливу обставин та умов ситуації, у яких знаходиться людина, на її поведінку, остаточно підтвердили положення про силу детермінуючого впливу особливостей ситуації, навіть неочевидних та незначних на перший погляд (Е. Джонс, Р. Нісбетт, Л. Росс та ін.) [Росс 1999]. Цікавими є результати експерименту Т. Бетсона та Дж. Дарлі, у якому обстежувалися студенти духовної семінарії в день проголошення їхньої першої проповіді. Тільки 10% досліджуваних, які поспішали на важливий для них захід, стали допомагати людині, яка потребувала допомоги (імітувала втрату свідомості). В інших обставинах, коли семінаристи мали достатньо часу й не поспішали на проповідь, кількість тих, хто прийняв рішення допомогти людині, збільшилася до 63% [Росс 1999: 34].

З позицій іншого підходу (К. Абульханова-Славська, О. Брушлинський, Л. Бурлачук, О. Коржова, Н. Чепелева), в основу якого було закладено поняття особистісного смислу О. Леонтьєва як оцінки життєвого значення для суб'єкта об'єктивних обставин і його дій у них, «ситуація» почала розглядатися як така, що у своїй структурі містить суб'єктивний аспект. На думку Л. Бурлачука, «сам факт народження ситуації відбувається в момент співвіднесення певного фрагменту середовища з конкретним суб'єктом за допомогою надання цьому фрагменту особливого для суб'єкта значення» [Бурлачук 2002: 7]. Отже, будь-яка ситуація, що вимагає рішення, не може розглядатися

як «позасуб'єктна», бо вона завжди є «чиєюсь». Оскільки контекст ситуації сприймається людиною, вона завжди вільна її вирішувати на власний розсуд. Виходячи з цього, прогнозування поведінки людини стає неможливим. Проте, як зауважують Р. Нісбетт та Л. Росс, «... справа не настільки трагічна, оскільки в повсякденному житті людина зазвичай діє в обмеженому колі ситуацій, що повторюються, тому спостерігаючи та прогножуючи її поведінку, можна виходити з того, що поведінка у схожих ситуаціях не буде кардинально відрізнитися. Ця обставина уможливила прогнозування поведінки особистості під час вирішення ситуацій» [Росс 1999: 15].

Виходячи з пріоритетної в сучасних психологічних дослідженнях тенденції дотримання принципу «компонентної перспективи», Н. Чепелева пропонує розглядати ситуацію як *систему зовнішніх відносно суб'єкта умов, що спонукають та опосередковують його активність та* характеризує поведінку як функцію особистості, ситуації та їх взаємодії. Саме на цей зв'язок, відомий як трюїзм, указував у теорії поля К. Левін. За визначенням автора, для того, щоб розуміти та передбачати психологічну поведінку, варто для кожного виду психологічної події (дії, емоції, переживання) визначити ту цілу ситуацію, що являє короткочасну структуру та стан особистості, її оточення.

Відповідно до контексту психологічних досліджень, де поведінка є функцією безперервного процесу взаємодії особистості та ситуації, моральний вибір може бути розглянутий як цілісна ситуація, де поєднання зовнішніх відносно особистості умов та обставин значно впливає на її поведінку та розвиток, з одного боку, а з іншого – за характером реагування особистості на зовнішні обставини ситуації можна з'ясувати особливості її внутрішнього світу, визначити його найсуттєвіші психологічні характеристики.

Із виділенням у психології галузі, що почала вивчати моральні вибори людини, дослідники пов'язують внесення в ситуацію характеристик, що дозволяють розглядати той або інший вибір під кутом особистісних цінностей (В. Бакштановський, М. Бахтін, А. Гусейнов, Ю. Шрейдер та ін.) [Бахтин 1986 а, 1986 б; Шрейдер 1994]. Незважаючи на той факт, що в більшості випадків життєві ситуації містять у собі моральний аспект, це, як стверджує Ю. Шрейдер, не означає їхньої тотожності з власне ситуацією морального вибору, що має певну специфіку [Шрейдер 1994].

Аналіз наукових досліджень показав відсутність загальноприйнятого та чіткого визначення як самого поняття «ситуація морального вибору», так і тих критеріїв, на основі яких вона виділяється, що зумовлено неоднозначністю його розуміння та недостатньою розробленістю.

Ситуація морального вибору, як стверджує В. Бакштановський, виникає за умови необхідності надання переваги певному варіанту вчинку в усіх його складових: у постановці моральної мети, прийнятті рішення про адекватні меті засоби і в практичному виконанні самого морального рішення [Бакштановський 1983: 38].

І. Маноха визначає ситуацію морального вибору як комплекс зовнішніх і внутрішніх умов розгортання активності індивіда, що складається під впливом як зовнішніх факторів, так і внутрішнього світу людини, і в певний момент зумовлює характер її вчинкового діяння [Маноха 1995: 493–498]. Важливим є розгляд автором зовнішнього, ситуаційного аспекту вчинку як такого, що зумовлює, а не спричиняє активність, на відміну від його суб'єктного аспекту.

Пов'язуючи можливість розгортання морального вибору з певними умовами ситуацій, у яких знаходиться особистість, Д. Леонтьєв та Н. Пилипко доводять, що моральний вибір не може розгортатися на основі ситуацій, у яких існують уже наявні альтернативи й відсутня об'єктивна можливість виходу за їхні межі [Леонтьєв 1995: 97–100]. За визначенням Г. Балла, основним критерієм морального вибору є його складність, тому він може розглядатися як смисловий вибір, коли особистість сама бачить максимум моральних альтернатив, оскільки вони не задані, або як найбільш складний – особистісний або екзистенційний вибір, коли суб'єкт конструює й самі альтернативи [Балл 2001: 2–4]. Проте міра складності вибору визначається не тільки наявністю максимально незаданих критеріїв, коли особистості треба їх конструювати й надавати перевагу одній з альтернатив, усвідомлюючи смисл кожної. Ідеться про авторський вибір відповідального за нього суб'єкта, коли складним вибором виступає побудова свого «Я» як наслідок усвідомлення та прийняття тих змін, що стануть можливими завдяки вибору певного варіанту рішення [Леонтьєв 1995: 97–110]. Особливу значущість авторство суб'єкта набуває під час вирішення ситуацій морального вибору, оскільки воно є основою різних за формою здійснення вчинків, які, за В. Роменцем, можуть призводити або до духовного зростання, або виявляти духовну деградацію особистості.

Визначаючи головною умовою розгортання повноцінного вибору можливість самостійного самовизначення суб'єкта в наданні переваги варіанту вирішення ситуації, Т. Корнілова доводить, що будь-який вимушений вибір, здійснений шляхом примусу або на основі постдовільного рівня регуляції не може взагалі вважатися рішенням як таким [Корнілова 2009: 61–72]. Звідси випливає, що неможливо й не потрібно формувати в особистості

постдовільний рівень «вирішення» ситуацій морального вибору. Потрапляючи в нові умови моральної ситуації, що містить новий моральний конфлікт, особистість кожного разу повинна здійснювати новий вибір – обирати нові, гнучкі рішення з урахуванням обставин ситуацій та власних особистісних можливостей. Отже, вирішення моральних ситуацій за «певним шаблоном» унеможливується.

Оскільки ситуація морального вибору часто визначається як проблемна, тобто така, де первісна взаємодія суб'єкта діяльності з об'єктом містить ціннісне протиріччя, що не має однозначного вирішення, вона потенційно включає в себе задачу, тобто мету діяльності, що задана в певних умовах і вимагає для свого досягнення застосування адекватних цим умовам засобів. Вимога як обов'язковий компонент задачі, наголошує Г. Балл, може бути досягнута шляхом певних перетворень або заходів, які можуть бути обумовлені потребами суб'єкта, соціальними нормами, вказівками авторитетних осіб та ін. [Балл 2001]. Отже, ситуація містить стан речей (вихідні умови), а також психічний стан суб'єкта. Сприймання й усвідомлення або самостійне визначення індивідом вимог щодо перетворення вихідної ситуації, породжує задачу. Ю. Забродін зауважує, що концепція моменту руху суб'єкта припускає можливість «розщеплення» задачі на об'єктивно задану й суб'єктивно відбиту суб'єктом. Якщо під час зіткнення з умовами ситуації особистість виявляється неспроможною вирішити протиріччя ситуації завдяки наявним знанням й досвіду, вона перетворюється для неї на проблему.

Складність полягає і в тому, що більшість ситуацій, які стосуються сфери морального вибору водночас є ситуаціями невизначеності, коли не можна передбачити всіх можливих наслідків рішення (особливо тих, що стосуються іншої людини). Тому фактор невизначеності та здатність людини упоратися з ним, подолати та віддати перевагу одній із можливих альтернатив виступає важливим параметром вибору в ситуації прийняття рішення. Суб'єкт повинен піти на певний ризик, прийняти невизначеність, через яку не може бути остаточно впевненим у правильності свого рішення.

Кожна ситуація, що трапляється в житті людини, має специфічні ознаки, що визначають її належність до певного виду ситуацій та відрізняють від усіх інших. Основою для визначення головних ознак ситуації морального вибору та відмінності її від інших стали наукові дослідження С. Анісімова, В. Бакштановського, Л. Бурлачука, О. Дробницького, О. Коржової, О. Макаревича, В. Роменця, В. Татенка, Н. Чепелевої, Ю. Шрейдера та ін. [Бакштановский 1983; Татенко 1999; Шрейдер 1994].

Першою ознакою вважається своєрідне поєднання зовнішніх умов, обставин, у які потрапляє особистість, і які висувають їй певний моральний виклик – вчинити так або інакше. Якщо особистість потрапляє в ситуацію вибору, пов'язану із зневажанням інтересів ближнього або з можливістю втратити особистісну гідність, то з цього моменту починається ситуація морального вибору, що ставить її перед проблемою поступитися чимось заради того, щоб вчинити по совісті [Шрейдер 1994: 30].

Ситуація морального вибору висуває особистості зовнішні умови у вигляді певного місця, часу події, її учасників та ін., на які вона повинна емоційно відреагувати й обрати рішення, прийняти задану ситуацію як «свою», «значущу» для себе або не виявити до неї інтересу, відреагувати як на «чужу», «незначущу».

Виходячи з основних положень вчинкового підходу (В. Роменець, В. Татенко та ін.), наступною ознакою ситуації морального вибору є можливість її актуалізації за умови розгортання конфліктності, основу якої задає зіткнення різноспрямованих цінностей, одна з яких визначається як гуманістична (є моральною за своєю суттю).

Під кутом психологічного розгляду характер цінностей визначається як бінарний: вони соціальні, оскільки історично й культурно зумовлені, і індивідуальні, оскільки в них зосереджено життєвий досвід конкретного суб'єкта. Дослідником Ш. Шварцем виділяються два рівні існування цінностей: рівень переконань (нормативних ідеалів) і рівень поведінки, при цьому не завжди цінності цих рівнів збігаються (цінність – «нормативний ідеал» може не виявлятися в поведінці, а «поведінкова цінність» не завжди може усвідомлюватися індивідом як ідеал). Фактично ця теорія фіксує розрив між декларованими цінностями та цінностями, що виявляються в поведінці конкретної людини [Schwartz 1987: 550–562].

Серед категорії цінностей науковцями виділяються й моральні цінності. Існуюча дихотомія моральних орієнтирів у етичних, філософських та психологічних джерелах відбиває сталу тенденцію розуміння поняття «моральна цінність» як такого, що знаходиться в межах категорії «добра» та поза межами категорії «зла», або як такого, що за своєю суттю має гуманістичне спрямування («добррозичливість», «любов», «обов'язок», «гідність», «відповідальність», «творчість», «вірність», «честь», «совість» тощо). Такий неоднозначний підхід у трактуванні зумовлений як складністю самого цього поняття, так і процесами різного сприйняття людьми одних і тих самих цінностей, відповідно до особливостей їхнього вікового та індивідуального морального розвитку. Наприклад, моральна цінність

«ставитися з пошаною та турботою до батьків» є значущою і важливою для однієї людини, а іншою може сприйматися як незначуща. Ускладнює визначення поняття «моральна цінність» і той факт, що протягом життя люди вільні змінювати власні моральні орієнтири, що накладає певний відбиток на систему суспільних моральних вимог, які, як стверджує Т. Флоренська, на відміну від загальнолюдських моральних норм не є універсальними, унаслідок чого поведінка, що табувалася раніше, може з часом ставати при певному суспільному устрої допустимою.

Виходячи з вищезазначеного, формулюємо визначення поняття «моральна цінність». Це внутрішнє смислове динамічне утворення, що втілює в собі інтеріоризовані суспільні гуманістичні ідеали, виступає еталоном належного, важливим фактором регуляції соціальних відносин та поведінки індивіда.

Необхідність вибору однієї із цінностей вважається наступною ознакою ситуації морального вибору. У межах об'єктивної зумовленості заданої ситуації вирішення морального конфлікту базується на побудові ієрархії моральних цінностей як системи переваг відповідно до будь-якої моральної норми. Діапазон ціннісного вибору такий, що він не може здійснюватися поза межами морального та аморального, тому вибір на користь однієї моральної цінності всупереч іншим стає основою альтернативного варіанту вчинку, у якому буде реалізована моральна мета особистості – сказати правду або обдурити, допомогти людині, що опинилася у скрутному стані, або не звернути на неї уваги та ін.

Прийняття рішення в умовах ціннісного протиріччя можливе, якщо особистість повністю усвідомлює, між якими альтернативами вона обирає. Моральний конфлікт є таким, що породжує активні пошуки моральної свідомості особистості, створює напруженість її внутрішнього світу, збуджує моральну рефлексю.

Надання переваги одній з конфліктуючих цінностей передбачає моральне зусилля, перевага іншої – це поступка мотиву (цінності) особистісного благополуччя. Отже, наступною ознакою ситуації морального вибору є наявність механізму «боротьби мотивів», на якому базується ціннісний вибір.

Моральний мотив як регулятор поведінки особистості виступає певним «імпульсом» прийняття рішення в ситуації, оскільки в ньому міститься особисте ставлення суб'єкта до власних інтересів та інтересів інших людей з різних ціннісних позицій. Якщо мотив стає усвідомленим морально-позитивним, він зумовлює рішення вибору гуманістичної цінності з точки зору його завершення моральним вчинком, навіть у тих випадках, коли тиск зовнішніх обставин примушує особистість відхилитися від його виконання.

Наступна ознака пов'язана з особистою реакцією людини на ситуацію. Щоб конкретна ситуація стала для особистості ситуацією морального вибору, вона повинна бути «привласнена» нею. Для цього необхідно, щоб у момент орієнтації в зовнішніх обставинах, у яких опинилася особистість, вона була здатною прийняти фактор невизначеності та свідомо й відповідально відреагувати на ціннісний конфлікт, що міститься в певній ситуації. Якщо людина не може проаналізувати та осмислити його, наприклад, як маленька дворічна дитина, яка бачить чужу іграшку й забирає її з собою, то ситуація не набуває ознак «привласненості», вона залишається без відповідної на неї реакції, тобто поза свідомістю суб'єкта дії. Недостатній рівень морального розвитку особистості виступає у ролі стримуючого фактору розгортання активної суб'єктної позиції стосовно ситуації морального вибору. До факторів, що обмежують суб'єктивні можливості, належать і найбільш загальні характеристики, що відбивають певний образ життя людини, її соціальний статус, соціальну систему взаємовідносин, а також систему закріплених у кожній конкретній культурі безумовно значущих для суб'єкта ситуації конкретних моральних норм та цінностей.

Отже, моральний конфлікт як провідний момент ситуації вибору не тільки підкреслює в останньому значущість ціннісного аспекту, але й виступає певним індикатором морального розвитку особистості, завдяки якому вона виявляє власну спроможність або неспроможність виступити в ролі суб'єкта цієї ситуації. Стати суб'єктом ситуації морального вибору, за визначенням В. Татенка, тотожне усвідомленому прагненню до саморозвитку, до самотворення. Суб'єкт не залежить від обставин ситуації, він може долати їх через переосмислення цієї ситуації з її зовнішніми і внутрішніми умовами, чинниками й детермінантами на основі пізнання і самопізнання, перегляду своїх позицій, настанов, зміни переконань, якщо вони суперечать істині, тобто через боротьбу мотивів і вибір того єдиного мотиву, якому має бути підпорядкована вся його активність [Татенко 1999: 168].

Ураховуючи вище зазначені ознаки, ми визначаємо поняття «ситуація морального вибору» як сукупність зовнішніх умов, що складають для особистості основу можливості (неможливості) виступити суб'єктом вчинкової поведінки та виявити певну ціннісну позицію щодо розуміння обставин, усвідомлення ціннісного конфлікту, переживання і подолання «боротьби мотивів» та здійснення вчинку (моральної дії).

Особливості та чинники активності суб'єкта в ситуаціях морального вибору.

Потрапляючи в ситуацію морального вибору, кожна особистість постає перед викликом зовнішніх обставин, які складають основу можливості

виступити суб'єктом вчинкової поведінки, тому першим моментом активності є ціннісно-сміслова репрезентація умов ситуації у свідомості особистості та подолання залежності від них. Складність ініціювання активності на цьому етапі полягає в адекватному розумінні смислу умов, що містить ціннісне протиріччя морального конфлікту й визначає сутність проблеми (ситуаційної задачі).

Р. Стернберг вказує, що від можливості суб'єкта сформулювати несуперечливе ціле з інформації, що надходить ззовні, залежить якість усього подальшого процесу прийняття рішення. Отже, вчинок починається із знаходження ціннісного протиріччя, що здатен усвідомити суб'єкт із сформованою особистісною готовністю до вчинку. Завдяки актуалізації системи особистісних цінностей та смислів відбувається, за визначенням А. Коваленко, наповнення ситуації певним індивідуальним змістом.

Подолання особистістю залежності від умов ситуації відбувається шляхом перетворення її власних позицій або внесенням змін у саму ситуацію, її напрям, що дає змогу отримати свободу, діючи в конкретних умовах ситуації. На думку В. Татенка, активність на цьому етапі рішення полягає в тому, щоб свобода «від» була трансформована у свободу «для», завдяки чому вчинок набуває своєї природної якості – служити потребі саморозвитку особистості в усіх її проявах [Психологія 1993: 228–230].

Досягнення незалежності від умов ситуації «визначається не грою стихійних сил – внутрішніх і зовнішніх, а активністю суб'єкта як того, хто своєю свідомою волею, поєднаною з почуттям відповідальності, урахуваючи ситуацію, оголошує врешті-решт «переможця» в боротьбі мотивів, віддаючи перевагу тому, що сприяє розвитку, і відкидаючи те, що йому заважає» [Татенко 1999: 169].

Право суб'єкта визначитися в тому, як використати отриману свободу, є наступною ознакою його активності. Обираючи один із варіантів вчинку або навіть уникаючи його, особистість виявляє свою моральну сутність. На думку К. Абульханової-Славської, тільки внутрішня діалектика, боротьба мотивів, діалог із собою дають людині за всієї складності зовнішнього життя почуття внутрішньої свободи, звичку й здатність вчиняти на основі внутрішніх стимулів, з чим і пов'язане усвідомлення себе як суб'єкта, здатного змінювати хід подій [Абульханова-Славская 1991: 163].

Мотивація саморозвитку суб'єкта, що пов'язує ціннісні протиставлення, актуалізує відповідну внутрішню потребу, що трансформується ним у певну мету, визначення якої передбачає вирішення ціннісної дилеми між «Я хочу» та «Я повинен, зобов'язаний». Процес визначення мети логічно завершується

актуалізацією проблеми засобів, необхідних для її реалізації. Як зазначає В. Чернобровкін, успіх пошуку рішення на цій стадії тісно пов'язується з можливостями використання суб'єктом минулого досвіду, набутих етичних знань, спроможністю їх переносу в нові умови [Чернобровкін 2010: 181]. Обираючи певну альтернативу рішення, суб'єкт повинен урахувувати той факт, що засіб реалізації морального рішення має бути однієї природи з його метою – визначатися гуманістичною спрямованістю. За інших умов мета може бути як дискредитована, так і не досягнута, тобто мотив дії не співпаде з її результатом. Ще Демокрит зазначав, що у людей зло виходить із добра, коли вони не вмюють належним чином користуватися добром. Отже, вибір моральних за своєю суттю засобів для досягнення мети моральної діяльності є ще однією ознакою активності суб'єкта в ситуації морального вибору.

Коли мета свідомо визначена суб'єктом та обрані відповідні їй засоби, з урахуванням рівня особистісного оволодіння ними й особливостей умов і обставин конкретної ситуації, у яких відбуватиметься подальша дія, ним приймається остаточне рішення про перехід від теоретичного плану дій у план практичної активності. Такий перехід стає можливим, якщо особистість не зволікає з рішенням, бо будь-яка спроба його відкласти не сприяє на користь вчинку.

Наступним моментом активності суб'єкта є остаточне визначення варіанту рішення щодо вчинку.

На етапі практичної реалізації обраного варіанту рішення активність відіграє вирішальну роль у мобілізації внутрішніх ресурсів особистості, завдяки чому вона визначається з певними шляхами здійснення морального вибору, варіанти яких, за І. Манохою, залежать від вибору способів актуалізації змісту та розв'язання морального конфлікту [Маноха 1995: 493–498]. Першим із них виступає можлива редукція критичного змісту ситуації, коли особистість усуває її напруженість за рахунок пониження її суб'єктивного значення і розгляду умов ситуації як нормальних, або за рахунок свідомої відмови від власних моральних переконань. Другим варіантом є оптимальне подолання критичної ситуації внаслідок розв'язання протиріччя, що її викликало. Найскладнішим варіантом вибору є трансцендентний вихід із критичної ситуації, коли особистості вдається не тільки розв'язати протиріччя та вирішити проблемну ситуацію, а й «здійснити якісний стрибок у власному розвитку через набування нових якостей як суб'єкта вчинкової активності, через набування досвіду перетворення ситуації від деструктивного, негативного знаку до позитивного знаку «ініціації особистісного зростання» [Маноха 1995: 493–498].

Єдиною підставою конструктивного вибору Т. Титаренко визначає його цінність для розвитку особистості, її зростання, для майбутнього [Титаренко 2003: 347].

Наступним проявом активності є оцінка суб'єктом результатів власної активності з точки зору якісних критеріїв задля переконання, що виконана дія має вчинковий характер. Цей процес відбувається завдяки зворотному зв'язку між метою і тим результатом, що отримано. Складність критичної оцінки суб'єктом своїх дій полягає в тому, що не існує певних шаблонів для виміру якості вчинку, оскільки «критерії вибору не можна визначити раз і назавжди, ... вони щоразу мають бути створеними наново, виробленими самостійно...» [Титаренко 2003: 323]. Для адекватної та критичної оцінки власних вчинків особистості необхідні високий рівень моральної свідомості та розвиненість внутрішнього механізму самоконтролю — совісті. Рефлексивний за своєю природою процес оцінювання кінцевого результату виконаної дії може сам набувати характеру вчинку, тому постає особливою формою моральної активності суб'єкта в ситуації, що містить ціннісне протиріччя (В. Роменець, В. Татенко). Саме тому кожний вчинок не вичерпується своїм конкретним змістом, а своїм ефектом післядії включається в перманентний процес самозбагачення людини результатами власної вчинкової активності, що виступає ще однією властивістю активності суб'єкта в ситуації морального вибору. Кожний здійснений вчинок створює якісно нову ситуацію життєдіяльності особистості, висуває нову проблему, розв'язання якої стає можливим лише в контексті саморозвитку психіки її суб'єкта» [Татенко 1995: 169–173].

Проаналізувавши основні моменти та особливості активності суб'єкта відповідно до процесуальної сторони прийняття рішення в ситуації морального вибору, необхідно зауважити, що ми не здійснювали пряме перенесення положень теорії прийняття рішення на власне ситуацію морального вибору, оскільки це могло призвести до викривлення основної суті та зміщення акцентів у таких різнопорядкових явищах, як «раціональне свідоме рішення» (моральне рішення) унаслідок свідомої поведінки та «безсвідомо поведінка» (інстинктивна, імпульсивна, необдуманна), або здійснювана на рівні чуттєвих форм людської поведінки.

На противагу поглядам Б. Ніколаїчева щодо «неусвідомленої моральної діяльності», М. Боришевський доводить, що усвідомленість є однією з найважливіших і неодмінних ознак моральної діяльності, тому неусвідомленим моральний вибір ні за яких умов бути не може [Бех 1997; Боришевський 1993]. Навіть «згорнуті» моральні рішення,

яким не властиві процеси порівняння й передбачення під час послідовного «проходження» кожного процесуального етапу не приймаються імпульсивно та випадково, оскільки основу таких рішень задають ціннісно-сміслові ресурси особистості, завдяки чому відбувається усвідомлення доцільності та правильності рішення для особистості за певних умов. Отже, можна констатувати, що процесуальна сторона прийняття рішення в ситуаціях морального вибору є важливою, але не вирішальною, якою є смислова сторона. Запропонована нами модель процесу прийняття рішення в ситуації морального вибору визначає особливості його протікання й ґрунтується на врахуванні двох його сторін – смислової та процесуальної.

Смисловий контекст процесу прийняття рішення визначається внутрішньою готовністю особистості зайняти свідому, відповідальну та самостійну позицію власного авторства під час взаємодії з ситуацією морального вибору, вирішення її ціннісного протиріччя.

Процесуальний контекст базується на класичній моделі прийняття рішення та врахуванні змістових ознак ситуації морального вибору, тому має свої структурні особливості й складається з таких етапів: сприймання і розуміння умов ситуації; вироблення варіантів рішення; вибір рішення та усвідомлення наслідків вибору. Кожний етап рішення має певні особливості перебігу, проте спільною ознакою для всіх є їх «вибірковість», оскільки проходження кожного етапу потребує від особистості актуалізації власних моральних орієнтирів. Знання особистістю процесуального контексту прийняття рішення позитивно впливає на розвиток її компетентності під час морального вибору.

На першому етапі відбувається первісна реакція суб'єкта на виклик *зовнішніх умов ситуації морального вибору вчинити певним чином*. Якщо вони сприймаються особистістю як незначущі, вона не входить в неї, тим самим уникає її рішення. У разі протилежної реакції ситуація «привласнюється» особистістю, яка спрямовує свою активність на її вирішення.

Перехід до власне вирішення ситуації починається зі сприймання та розуміння її умов особистістю. Цей етап є вирішальним, оскільки особистість визначає власну моральну позицію під час усвідомлення ціннісного конфлікту ситуації, чим задає вектор усьому подальшому процесу її рішення. Від актуалізації особистісних смислів особистості залежить, яким індивідуальним змістом вона наповнить ситуацію. Вона може сприйняти умови ситуації як ненапружені, унаслідок нерозуміння ціннісних полюсів морального конфлікту, може усвідомити його, але виявити залежність від обставин ситуації, уникаючи власної відповідальності, а може здійснити якісний

стрибок у своєму моральному розвитку, зумівши правильно розв'язати ціннісне протиріччя, що викликало цю ситуацію.

Усвідомлення ціннісного протиріччя, співвіднесення його з власними цінностями, мотивами та врахування умов ситуації стає основою для виокремлення й адекватної постановки проблеми.

На другому етапі відбувається активізація пошуків варіантів рішення та усвідомлення альтернатив вибору. Продукування ідеї можливих варіантів учинку залежить від успішності проходження особистістю попереднього етапу, а також від її здатності свідомо враховувати специфічні умови ситуації та співвідносити їх з власними моральними ресурсами. Закладається певна система ціннісних та смислових координат, що спрямовує рішення особистості на досягнення бажаного результату, тим самим демонструється її можливість виходити із кола власних інтересів.

Третій етап – вибір рішення. Відбувається зважування особистістю альтернатив рішення на основі висування аргументів «за» та «проти». Змістові аспекти наданих аргументів не тільки відбивають смислову наповненість моральної свідомості особистості, вони стають орієнтирами остаточного рішення, впливають на вибір засобів дії, необхідних для практичної реалізації поставленої мети. Якщо вибір рішення певним чином задовольняє особистість, вона практично його реалізовує.

На останньому, четвертому, етапі визначаються наслідки вибору з точки зору його «правильності». Цей етап пов'язаний із суб'єктивними переживаннями особистості. Вона може відчувати задоволення від своїх дій або докори сумніння, якщо неправильно вчинила. Може переживати й певні вагання щодо наслідків свого вибору, навіть у тому разі, якщо обирала на користь моральної цінності, враховувала інтереси іншої людини.

Отже, процесуальна сторона прийняття рішення в ситуації морального вибору виступає важливим чинником для реалізації його смислової сторони, що забезпечує рішення засобами конкретних процесів і продуктів психічної активності особистості – її моральних знань, цінностей, сенсів, мотивів, цілей тощо. Тільки врахування єдності цих двох сторін дозволяє нам описати прийняття рішення в ситуації морального вибору як наповнений особистісним смислом процес активності юнака зі всіма особливостями його детермінації.

Оскільки зміст і характер активності залежить від тих чинників, які її направляють, головними серед них під час вирішення ситуацій морального вибору визначаються суб'єктивні ресурси особистості.

На нашу думку, змістові аспекти вчинків визначаються психологічною готовністю юнаків ініціювати активність ціннісно-смислового рівня, що

може бути охарактеризована як моральна, *розвиток якої базується на інтегративному поєднанні* когнітивного (етичні знання, світоглядні моральні уявлення, моральна рефлексія), емоційно-ціннісного (моральні почуття й цінності) та поведінкового (саморегуляція й моральні дії) компонентів моральної свідомості особистості.

Індикаторами прояву моральної активності суб'єкта виступає розвиток у особистості *моральних здібностей*. Чинниками їх розвитку дослідники (Л. Антилогова, Л. Архангельський, В. Токарева) визначають високий рівень моральної культури особистості, уміння оперувати засвоєними етичними знаннями [Антилогова 1999]. Завдяки своїй просвітницькій функції, етична освіта надає змогу особистості досягнути ті факти, якими оперує теорія моралі не на рівні явища, а за їх сутністю. Етичні знання разом з етичним мисленням суб'єкта відчиняють буденній свідомості раціональне обґрунтування гуманістичних цінностей та доцільність їх практичної реалізації [Бакштановский 1983: 215].

Відповідно до основних положень тезаурусно-інформаційної концепції Ю. Шрейдера, особистість набуває здатності виступати активним суб'єктом морального вибору, якщо володіє зафіксованим у свідомості смисловим значенням (тезаурусом) поняття вчинку як узагальненим «образом дії», нормою поведінки [Шрейдер 1994]. Підтвердженням важливості для вчинкової діяльності оперування особистістю етичними знаннями є результати наших досліджень з питання розуміння поняття «вчинок» студентами (132 особи) першого курсу гуманітарних спеціальностей ВНЗ [Богач 2007]. Вивчалися відповіді студентів, які дали позитивне підтвердження такої пропозиції «Якщо був у Вашому житті вчинок, опишіть його» – всього 74%. Установлено, що тільки 28% респондентів вважають себе здатними свідомо та відповідально вчиняти, вони адекватно розуміють, що таке вчинок. Не засвоїли смислового аспекту поняття «вчинок» майже 10% першокурсників, для яких вчинок – це, наприклад, – «зустріти кохану людину», «мати багато друзів», «ніколи не занепадати духом», «без дозволу батьків змінити зачіску» тощо. Інша група респондентів продемонструвала у розумінні вчинку мотиваційний прагматизм (15%), відсутність конкретики у визначеннях (7%) («вчинків було так багато, що не можу все описати», «якщо я зроблю щось таке, що мені подобається, я цим пишаюся»), змішування поняття вчинку з моральними діями (14%) – «поступилася місцем у трамваї старенькій бабусі», «лікую близьких, коли вони хворіють» тощо. Навіть за наявності сприятливих умов вчинкова активність у 46% опитаних першокурсників може стати проблематичною через брак у їхній свідомості

розуміння поняття «вчинок». Особистісна закритість до засвоєння етичних знань або неналежна організація навчально-виховного процесу, що є зовнішньою умовою успішної трансформації етичних знань в суб'єктивну сферу смислів, провокують моральну «неграмотність» молоді людини [Богач 2007: 146–151].

Сформованість моральної активності як здатності до вчинку визначається за допомогою вміння особистості любити як вихідного принципу її альтруїстичної спрямованості. Відстоюючи наукове гасло — «особистість починається з любові», С. Максименко доводить, що саме любов як найвище людське почуття є засобом моральної творчості суб'єкта. Уміння любити «стверджує особистість завдяки тому, що дає їй змогу не зосередитись на власному «Я», а концентрує, втілює любов в «Я» іншого, тим самим забезпечуючи цілісність процесів її саморозвитку» [Максименко 2006: 68–69]. Це вміння розвивається протягом усього життя особистості, а його основи закладаються на ранніх етапах онтогенезу й залежать від якості задоволення близькими фундаментальної людської потреби дитини в любові.

Якщо рушійною силою мотиву рішення юнака виступає любов, повага до іншої людини, що дозволяє сприймати її як рівну собі, він без зовнішнього контролю й примусу відмовляється від тих бажань, що часто заважають робити вибір, ураховуючи інтереси іншої людини. Такий вибір Л. Сокіл називає ініціативним, на противагу виконавському, коли інша людина сприймається як безумовний авторитет, та демонстративному, що базується на ставленні до іншого, як нижчого статусом за себе [Сокол 2006: 312–316].

У випадках, коли особистість юнацького віку сприймає людину або референтну групу, до якої себе зараховує, як безумовний авторитет і зорієнтований лише на зовнішню оцінку своїх рішень, вона, як правило, обирає в моральній ситуації стратегії уникнення вибору або стає заручником обставин. Несформованість особистісної автономії гальмує розвиток механізмів саморегуляції, породжує невпевненість у власних силах, на тлі чого виникає страх узяти на себе відповідальність за вирішення ціннісного протиріччя морального конфлікту. Відсутність самостійності, яку М. Папуш визначає головною умовою справжнього спілкування та співпраці, призводить до виникнення різних форм взаємної маніпуляції, тому здатність спиратися на себе вважається найважливішою ознакою екзистенційного вибору.

Розглядаючи чинники моральної активності як такі, що сприяють можливості суб'єкта дистанціюватися як від впливів зовнішніх умов і оточення, так і від тих принципів, на яких будувалася його попередня поведінка, гнучко здійснювати вибір між детермінантами та альтернативами рішень, діяти

й утримуватися від дій, необхідно констатувати, що на процеси духовного становлення особистості здійснюють певний вплив також ті соціальні умови, у яких вона живе й виховується. Зовнішні умови розвитку суб'єктності, як зазначає В. Чернобровкін, існують, проте вони діють не стільки на основі механізму інтеріоризації, скільки формуються при домінуючому впливі внутрішніх потенцій, функціональних за своєю природою актів психічної активності. Процеси актуалізації (здіяння) її суб'єктних якостей стають можливими при відповідному ставленні оточення, яке містить надання незалежності й свободи дитині, як можливості виявляти самостійність у спробах власних виборів, під час яких вона напрацьовує свій досвід відповідального ставлення до життя. При домінуванні протилежного ставлення індивід постає як об'єкт впливу інших людей або зовнішніх обставин, неприйняття значущими близькими ставить його в позицію об'єкта оцінювання, а контроль перетворює в об'єкт тиску і примусу [Чернобровкін 2010: 234–241].

Відповідно до основних положень діалогічної концепції М. Бахтіна, важливим чинником духовного становлення суб'єкта є діалог. Розвиваючи думку, що людина не може існувати сама по собі: усе в ній – мова, свідомість, почуття – виникло і живе внаслідок і в процесі спілкування, автор доводить, що навіть за умови відсутності зовнішнього спілкування завжди є внутрішній діалог – бесіда з кимось, суперечка, розмірковування, обговорення та ін. Крім зовнішніх співрозмовників, у душі людини відбувається й більш глибокий діалог із своєю совістю, у якому й виявляється її духовне «Я», що є особливо важливим для процесу самоусвідомлення суб'єкта. Можливість зайняти внутрішню позицію «поза знаходження» дозволяє подивитися на себе з позиції іншого, з боку та надати об'єктивну оцінку своїм діям, поведінці, вчинкам. Оскільки «поза знаходження» завжди безкорисливе та неупереджене, доводить М. Бахтін, воно також дозволяє побачити іншу людину як іншу, без нав'язування власних проєкцій на неї [Бахтин 1986 а].

Отже, особливостями прийняття рішення в ситуаціях морального вибору є поєднання смислової та процесуальної сторін. Сисловою сторону рішення утворює сукупність ціннісно-смилових домінант, у межах яких особистість виявляє певну особистісну готовність до вирішення протиріччя ціннісного конфлікту ситуації, у яку потрапляє. Процесуальна сторона забезпечує структурну повноцінність рішення, відбиває особливості проходження особистістю певних його етапів. Процесуальна сторона виступає важливим фактором для реалізації смислової, оскільки головним чинником впливу на рішення виступають суб'єктні ресурси юнака, які *ґрунтуються на інтегративному поєднанні* когнітивного (етичні знання, світоглядні

моральні уявлення, моральна рефлексія), емоційно-ціннісного (моральні почуття й цінності) та поведінкового (саморегуляція і моральні дії) компонентів моральної свідомості особистості.

Відповідно до контексту психологічних досліджень, формування компетенцій прийняття рішень безпосередньо залежить від якості усвідомлення особистістю суттєвих ознак ситуацій морального вибору, визначення смислу ситуації як для себе, так і для інших людей. За характером відображення зовнішніх обставин ситуації можна з'ясувати особливості внутрішнього світу особистості, визначити його найсуттєвіші психологічні характеристики.

На основі підходів до проблеми вивчення ситуації морального вибору виділено основні психологічні ознаки, за якими вона відрізняється від інших життєвих ситуацій: по-перше, своєрідним поєднанням зовнішніх умов, обставин, що висувають особистості моральний виклик щодо її вчинкової поведінки; по-друге, наявністю конфлікту, основою якого є зіткнення різноспрямованих цінностей, одна з яких за своїм змістом обов'язково є моральною; по-третє, необхідністю вибору однієї з конфліктуєчих цінностей; по-четверте, механізмом «боротьби мотивів», на якому будується ціннісний вибір суб'єкта; по-п'яте, здатністю особистості виступити в ролі активного суб'єкта ситуації.

Отже, доведено, що прийняття рішення в ситуації морального вибору визначається як особлива моральна діяльність – свідомо, цілеспрямовано активність особистості, яка реалізує свої ціннісно-сміслові та моральні позиції й настанови в процесі вибору. Такий підхід дозволяє розглядати прийняття рішення в ситуації морального вибору як когнітивно-особистісний процес, структура якого містить мету, результат, засоби досягнення результату, мотивацію, критерії оцінки та правила вибору й складається з етапів, які проходить людина під час рішення в усіх інших видах діяльності: сприймання та розуміння умов ситуації, вироблення гіпотез, вибір рішення та його перевірка.

Специфічною особливістю прийняття рішення в ситуації, що містить ціннісне протиріччя, є поєднання процесуальної та смислової сторін. Процесуальна сторона є важливим, проте не вирішальним, фактором реалізації смислової сторони. Якість прийняття рішення залежить від активності особистості як суб'єкта морального вибору.

Особистісна готовність свідомо виявляти стійку моральну позицію згідно з власними переконаннями та нести за це відповідальність визначається особливостями морального розвитку юнака, складає базове підґрунтя для розвитку компетенцій з вирішення ситуацій морального вибору.

1.6. Психологічний тренінг як засіб розвитку особистісної готовності молоді до морального вибору

О. В. Богач

З метою формування цивілізаційних компетентностей прийняття рішень в ситуаціях морального вибору було впроваджено психологічний тренінг «Розвиток особистісної готовності студентів економічних спеціальностей до морального вибору» [Богач 2015]. Це дозволяло не тільки дослідити стартові можливості та динаміку розвитку готовності юнаків до свідомого, відповідального морального вибору, а й надати підтримку у вигляді необхідних психолого-педагогічних умов для вирішення завдань, пов'язаних із процесами актуалізації морального розвитку та саморозвитку особистості – головного підґрунтя розвитку компетенцій вирішення ситуацій морального вибору.

Оскільки формування навичок рішення ситуацій морального вибору за певним шаблоном не є можливим та правильним, ми обрали напрямок розвитку особистісної готовності юнаків до морального вибору, що визначається сформованістю суб'єктних ресурсів особистості. Завдання психологічного тренінгу були спрямовані на якісне збільшення обсягу етичних знань студентів, розуміння й засвоєння важливих для моральної діяльності понять, а також на розвиток ціннісних та смислових аспектів моральної свідомості особистості, що впливає на її здатність зайняти таку особистісну позицію під час вирішення ситуацій морального вибору, яка ґрунтується на стійкій системі світоглядних моральних переконань і ціннісних орієнтацій гуманістичної спрямованості. До завдань психологічного тренінгу також входив розвиток рефлексії й саморефлексії юнаків, таких моральних якостей, як відповідальність, емпатія, справедливість, чуйність, порядність, толерантність, вимогливість до себе, доброзичливість, щирість, самокритичність, рішучість, альтруїзм тощо. Увага приділялася й усвідомленню та засвоєнню учасниками експерименту особливостей смислової та процесуальної сторін прийняття рішення в ситуаціях морального вибору.

За формою проведення тренінг належить до групових методів навчання, які, порівняно з індивідуальними формувальними прийомами, надають змогу через обмін поглядами з іншими учасниками більш глибоко відрефлексувати та усвідомити внутрішні психологічні аспекти, що впливають на розвиток моральної активності особистості, лежать в основі її моральної діяльності.

Дослідження стартових можливостей респондентів приймати свідомі, відповідальні та самостійні рішення під час попереднього діагностичного зрізу показало, що юнаки частково усвідомлюють чинники власної

моральної активності, тому не завжди діють конструктивно якщо стикаються у реальному житті з ситуаціями, що потребують морального вибору, оскільки є труднощі з визначенням ціннісних протиріч ситуацій, умінням висувати альтернативи рішення та аналізувати їхні наслідки. Ураховуючи зазначене, до тренінгу було введено вправи, рольові ігри, диспути, аналіз ситуацій морального вибору, виконання яких допомагало кожному учаснику визначитися й з власним моральним ресурсом, й усвідомити, що кожна ситуація морального вибору потребує нових гнучких рішень.

Принципи, з урахуванням яких планувалися та відпрацьовувалися тренінгові заняття, відповідали класичному набору правил і норм:

- принцип відкритості та щирості учасників під час роботи в групі;
- принцип активності учасників;
- принцип конфіденційності;
- принципу «тут і тепер»;
- принципу персоніфікації висловлювань;
- принцип відповідальності;
- принципи добровільної участі та постійного складу учасників [Чернобровкін 2007].

За структурою тренінг розвитку готовності студентів до морального вибору умовно проходив через три етапи – діагностичний, аналітичний і трансформаційний.

Межі цих етапів досить гнучкі, тому завдання діагностичного, аналітичного та розвивального характеру вирішувались на кожному з етапів відповідно до індивідуальної динаміки внутрішніх процесів студентів. Завдання та вправи, що визначалися діагностичним спрямуванням, передбачали формування в юнаків основних теоретичних уявлень про чинники морального розвитку суб'єкта, засвоєння алгоритму процесу прийняття рішення в ситуаціях морального вибору, а також усвідомлення ними власних проблем, що можуть ставати на заваді вчинку.

На аналітичному етапі увагу було приділено пошуку способів конструктивного вирішення ситуацій морального вибору й усвідомленню юнаками внутрішніх механізмів власних непродуктивних дій і рішень. Ця робота супроводжувалася інсайтами, під час яких учасники тренінгової групи досягали розуміння причин невдалих рішень, у них виникала внутрішня мотивація до морального самовдосконалення. Таким чином здійснювався перехід до трансформаційного етапу тренінгу, що ґрунтувався на усвідомленні отриманих етичних знань, набутті навичок конструктивної взаємодії учасників та вмінні практично їх реалізовувати.

В організаційному плані тренінг включав три фази. На *комунікативно-інтеграційній фазі* відбувалося входження учасників до групи й початок групової динаміки. Під час проходження *робочої фази* відпрацьовувалося основне змістове навантаження тренінгової програми. На *завершальній фазі* закріплювалися набуті знання й уміння, підводилися підсумки групової роботи.

Серед практичних методів тренінгу використано елементи позитивної психотерапії, логотерапії, когнітивної терапії, арт-терапії, тілесно орієнтованої терапії, а також психомалюнок.

З технік позитивної психотерапії застосовувався ефективний засіб терапевтичного впливу – психологічна метафора. Спеціально дібрані притчі, оповідання використовувалися протягом усієї тренінгової роботи для сприяння позитивним особистісним самозмінам юнаків. Метафоричність образів притчі «Епітафія» націлювала учасників на розуміння, що якість життя кожної людини залежить від того, яким смыслом вона його наповнює. Гідним може вважатися життя, коли людина встигає зробити багато добрих справ для інших людей, залишивши після себе добру пам'ять [Богач 2015: 14]. Аналіз притчі «Про камені, горіх та пісок» допоміг учасникам усвідомити, що відповідальне ставлення до власного життя залежить від якості проявів активності, яка спрямовує саморозвиток [Богач 2015: 57]. Засвоєна ідея притчі «Два ченці» націлювала на гнучкість вирішення ситуацій морального вибору [Богач 2015: 25].

Як метод активізації ресурсних механізмів психіки метафори допомагали учасникам осмислювати та напрацьовувати життєвий досвід на прикладах досвіду інших, з яким вони знайомилися під час тренінгових занять. Використання методу трансформації проблемної метафори в ресурсну дозволяло комплексно використовувати її для діагностичних та психокорекційних завдань тренінгу. Унаслідок досягнення емоційних змін відкривався доступ до внутрішніх ресурсів, що сприяло кращому самопізнанню учасників [Алексеев 1996: 73–85].

За допомогою прийомів логотерапії студенти усвідомлювали, у чому полягає сенс життя, які смисли життя може обирати людина, орієнтуючись на різні системи цінностей, та якими смислами наповнене власне життя учасників. Цінну інформацію отримали студенти під час виконання таких вправ, як «Древо смислу», «Три найважливіші речі» [Богач 2015: 17, 13].

Використання технік когнітивної терапії націлювало учасників аналізувати і засвоювати зміст основних етичних понять, якими вони оперували протягом тренінгової роботи й сприяло змінам їхніх поглядів на самих себе,

на власне життя. Усвідомлення власних помилок та особистісних проблем слугувало стимулом для позитивних самоперетворень.

Вправи, ігри, побудовані на прийомах тілесно орієнтованої терапії, допомагали учасникам визначитися зі своїми психологічними межами та межами інших учасників, що покращувало процеси взаємодії, а також підвищувало рівень особистісної довіри в них.

Метод психомалюнка сприяв усвідомленню учасниками значення в житті людини таких етичних категорій, як «добро», «зло», «совість». У процесі групової комунікативної творчості студенти відтворювали образ світу, побудованого на кращих гуманістичних цінностях – мирі, любові, злагоді та шанобливому ставленні людей один до одного. У цьому випадку психомалюнок запроваджувався з метою виявлення ефективності проведеного тренінгу.

Протягом тренінгу постійно проводилися бесіди, дискусії, ігри, у ході яких студенти мали змогу краще зрозуміти себе та інших учасників, засвоїти, що конструктивні способи взаємодії повинні будуватися на основі поваги, співчуття, розуміння, сприяння, допомоги іншій людині. У разі виникнення затруднень під час вирішення ситуацій морального вибору юнакам пропонувалося програвати їх за ролями з метою знаходження конструктивних варіантів рішення. Учасники здійснювали аналіз вчинків, якщо вони були в їхньому житті, оцінювали їхні наслідки для особистісного розвитку, розповідали про вчинки інших людей задля набуття морального досвіду. Вони усвідомлювали власні можливості до здійснення вчинку, аналізували ті особистісні якості, що сприяють моральному вибору або стоять на заваді йому. В остатньому випадку студенти, зазвичай, обирали шлях самозмін.

Отже, психологічний тренінг, в основу якого було покладено різні форми роботи зі студентами є системним психокорекційним заходом, спрямованим на актуалізацію суб'єктних чинників моральної активності особистості, унаслідок чого вона набуває здатності до свідомого, відповідального авторства власних моральних рішень.

Тренінг розвитку особистісної готовності студентів економічних спеціальностей до морального вибору складається з 7 занять обсягом 28 годин групової роботи. Тренінгові заняття проходили один раз на тиждень. У них брали участь 20 студентів віком від 17–18 років (першокурсники), серед них 12 дівчат та 8 юнаків.

Перевірка ефективності психологічного тренінгу з розвитку особистісної готовності студентів до морального вибору здійснювалася на основі порівняння показників у двох напрямках. Порівнювалися результати учасників

експериментальної та контрольної груп до та після формувальної роботи. Зазначені групи були вирівняні за кількістю їх учасників – по 20 осіб, а також за віком та статтю.

Порівняння результатів констатувального й контрольного експериментів показало, що відбулися достовірні зміни практично за всіма властивостями, що діагностувалися. Насамперед установлено, що психологічний тренінг, спрямований на розвиток особистісної готовності студентів економічних спеціальностей до морального вибору, здійснює якісний вплив на активізацію суб'єктних ресурсів особистостей юнацького віку, унаслідок чого підвищується їхня здатність займати активну моральну позицію під час рішення ситуації, що містить ціннісне протиріччя. Стимулом для морального самовдосконалення студентів стали процеси переоцінки цінностей і формування світогляду на основі гуманістичних пріоритетів, розвитку рефлексії. Підвищилася їхня особистісна здатність до продукування смислових аргументацій, що містять власні моральні переконання та світоглядні настанови під час процесу прийняття рішень, покращилося розуміння морально-ціннісних конфліктів ситуацій, усвідомлення їх протиріч під час визначення. Учасники тренінгу також опрацювали вміння обирати позицію «поза знаходження» під час сприймання та розуміння умов ситуації, що позитивно вплинуло на їхню здатність критично та раціонально мислити під час побудови та вибору альтернатив рішення, яке здійснювалося з урахуванням особливостей ситуаційних аспектів.

Отримані результати засвідчили, що формування компетенцій у студентів, унаслідок чого вони можуть виступити свідомими та відповідальними авторами власних рішень, може відбуватися в умовах спеціально організованого психологічного тренінгу.

1.7. Розвиток етнічної толерантності і культури у студентської молоді

Г. В. Ковальчук, Н. Я. Купрата

Світове співтовариство прагне до створення глобальної стратегії освіти людини незалежно від місця її проживання та освітнього рівня. Нині прогнозують тенденції розвитку світового освітнього простору, виокремлюють типи регіонів за ознакою взаємодії освітніх систем та їх реагування на інтеграційні процеси. Усі країни об'єднує розуміння, що сучасна освіта повинна стати міжнародною, тобто університетська освіта набуває рис полікультурної освіти. Вона розвиває спроможність оцінювати явища з позиції

іншої людини, різних культур, іншої соціально-економічної формації. При цьому в університеті не лише зберігається дух свободи наукової творчості, а й змістовно збагачуються усі навчальні курси, зокрема, курс навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна».

В Одеському національному економічному університеті створюється полікультурне середовище, що передбачає свободу культурного самовизначення майбутнього фахівця-економіста, збагачення його особистості.

Полікультурне виховання культивує в людини дух солідарності, взаєморозуміння заради миру, збереження культурної ідентичності представників різних народів і національностей. Соціокультурна ідентифікація особистості ототожнюється з етнічною самоідентифікацією, яка останнім часом привертає увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників (В. Кукушин). У працях науковців саме етнічна самоідентифікація є основою прийняття індивідуумом зразків і норм поведінки своєї етнічної спільності, що звільняє їх від потреби перелаштовувати свою поведінку, знаходити правильне рішення у стандартних ситуаціях [Герасимова 2005: 26].

У науковій літературі етнічна толерантність визначається як складне початкове створення особистості (А. Асмолов, І. Бардіна, Л. Шайгерова та ін.). Питання культури міжнаціонального спілкування досліджували А. Аксентьев, В. Аксентьев, Ф. Кадієва, Т. Атрощенко та ін. [Бордовская 2009: 202].

Полікультурна освіта розвиває спроможність оцінювати явища з позиції іншої людини, різних культур, іншої соціально-економічної формації. У системі університетської освіти простежуються сучасні новації. Загальновідомо, що реформування системи вищої освіти в Україні характеризується пошуком оптимальної відповідності між традиціями, що склалися у вітчизняній вищій школі та новими віяннями, пов'язаними зі входженням до світового освітнього простору.

Чимало країн, міжнародних організацій протягом століть доклали значних зусиль для пошуку дієвих кроків з метою запобігання виникнення конфліктів на міжнаціональній підставі, створення необхідних умов для гармонійного співіснування громадян різних національностей. Процес спілкування педагога з представниками різних націй і народностей, що здобувають вищу освіту в багатонаціональній Україні, зокрема, в колоритному місті Одеса, виступає як досвід міжкультурного спілкування та міжнаціональної комунікації.

Безперечно, мова є способом пізнання навколишнього світу та засобом комунікації. Водночас вона виступає у якості берегині та виразника духовної культури, котра передається як від покоління до покоління, так і

в умовах освітніх установ. Не випадково рівень культури епохи (й окремої людини) визначається ставленням до мови як окремої складової цілісної культури. Тому місія сучасної вищої школи полягає у тому, щоб сформувати в молодого покоління відповідальне ставлення до рідної та іноземної мов, до збереження, збагачення історичних, наукових та культурних цінностей. Викладачі-лінгвісти покликані виховувати в студентській молоді культуру міжнаціонального спілкування, поважного ставлення до представників різних національностей, їх самобутньої культури, національної мови тощо.

Варто зазначити, що проблема полікультурного виховання студентів була розроблена та висвітлена як вітчизняними, так і зарубіжними вченими. Полікультурна освіта – це водночас набуття знань, відповідне виховання, передання достеменної, достовірної інформації при виявленні поваги до іноземних студентів, подолання перестороги щодо мовного бар'єру, заохочення до терпимості, сприяння досягнень ідеалів демократії, плюралізму.

Більшість вітчизняних та зарубіжних учених (В. Кукушин, Т. Мацейков, О. М'ясоєдова та ін.) у межах вищезазначеної проблеми соціокультурну ідентифікацію особистості ототожнюють з етнічною самоідентифікацією. На їх думку, етнічна самоідентифікація є підставою для прийняття індивідумом зразків, норм поведінки своєї етнічної спільноти, що звільняє її від необхідності переглядати свою поведінку, знаходити розумні рішення у стандартних ситуаціях. Актуальність етнічної самоідентифікації визначається спроможністю носія національної культури впливати на поведінку представників національної спільноти засобом мови етносу, матеріальні, духовні, соціонормативні стереотипи, етнопсихологічні орієнтації [Бордовская 2009: 34].

На особливу увагу заслуговує етнічна толерантність, яка є одним із етнопсихологічних феноменів, складовою етнічної варіативності особистості, що не може окремо вивчатися від етнічної самоідентифікації.

Етнічна толерантність полягає у терпимості до іншого способу життя, інших традицій, звичаїв, у шанобливому ставленні до представників інших національностей, визначенні їх цінностей, у спроможності особистості налагоджувати стосунки з представниками іншого середовища, а саме: соціального, національного, культурного; у повазі різних культур та релігій до думок, поглядів інших; дружелюбстві, доброзичливості, мирному налаштуванню до оточуючих.

На думку вчених, етнічна толерантність особистості виникає у проблемно-конфліктних ситуаціях взаємодії із представниками різних етнічних груп. Російський дослідник С. Лебедева виокремила соціально-психологічні чинники, що суттєво впливають на етнічну толерантність. До них

належать: рівень етнокультурної компетентності, психологічна готовність до міжкультурного та міжконфесійного діалогу, досвід, навички міжкультурного порозуміння та взаємодії. З метою підвищення етнічної толерантності в полікультурних регіонах науковець рекомендує проводити факультативні заняття, вводити до педагогічного процесу вишів дисципліни, що сприяли б вивченню культур народів, які проживають у поліетнічній зоні. Науковець вважає, що це позитивно впливає на розвиток етнокультурної компетентності студентської молоді, сприяє підвищенню їх етнічної ідентичності [Герасимова 2005: 11].

Розвиток етнічної самосвідомості має вдало поєднуватися з інтенсивною діяльністю щодо розвитку особистості студента, виховання у нього самостійності, соціальної відповідальності. Це позбавить його від залежності від етнічної групи, не допустить переходу самоідентифікації з етнічною групою в етнофанатизм, націоналізм [Бордовская 2009: 238].

Більш детально й глибоко вивчила етнічну толерантність дослідник Ю. Івкова. Вона розглянула її як цілісний комплекс настанов, виокремила в структурі компоненти: когнітивний (уявлення про інші етнічні групи); поведінський (конкретні акти толерантного-інтолерантного реагування, яке має виявлення у прагненні до спілкування – дистанціюванню – демонстрації агресії щодо представників інших етнічних груп).

На нашу думку, в структурі етнічної толерантності варто виокремити компонент, який характеризується наявністю ціннісних рекомендацій. Саме вони демонструють рівень формування етнічної, загальнолюдської культур. Поділяючи думку вітчизняних і зарубіжних дослідників, можна визначити такі основні психолого-педагогічні підходи щодо формування етнічної толерантності: особистісно-орієнтований, етнокомпетентнісний, інституційний.

Ученими розроблено особистісно-орієнтований підхід, який бере початок із ідеї про тісний взаємозв'язок між особистісним розвитком і толерантністю. Педагоги, психологи відіграють велику роль у всебічному розвитку особистості (досягнення позитивної соціальної, етнічної, особистісної ідентичності), беруть активну участь у формуванні етнічної толерантності. Вони вважають, що етнокомпетентнісний підхід розкриває ідею про те, що головною умовою толерантності, розуміння та сприйняття інших культур є формування етнокультурної компетентності.

Інституційний підхід містить переконання вчених у тому, що міжетнічні контакти з урахуванням їх природи і властивостей є перепорою національним забобонам. Можна дійти висновку, що формування етнічної

толерантності сприяє розвитку особистості, становленню етнокультурної компетентності, вихованню позитивних етнічних стосунків.

Треба детально розглянути сутність, принципи, функції, умови виховання культури міжнаціонального спілкування студентської молоді за сучасних умов. Вивченням культури міжнаціонального спілкування займалися А. Аксентьев, Т. Атрощенко, В. Заслуженюк та ін. Досліджуючи проблему виховання культури міжнаціонального спілкування студентської молоді, вітчизняні вчені, зокрема В. Заслуженюк і В. Присакар, чітко визначають такі принципи: виховання на традиціях національних культур; урахування національного складу студентського колективу; єдність патріотичного, національного виховання та культури міжнаціонального спілкування; урахування особливостей, специфіки кожної навчальної дисципліни для виховання та розвитку особистості за умов полікультурності; єдність національної самосвідомості, поведінки особистості в міжнаціональному спілкуванні; орієнтир на кращий досвід, досягнення дієвості виховання культури міжнаціонального спілкування [Бордовская 2009: 66–69].

Т. Атрощенко, З. Гасанов та інші вчені визначають такі функції культури міжнаціонального спілкування: пізнавально-гносеологічну, виховну, ціннісно-нормативну, комунікативно-регуляторну. Пізнавально-гносеологічна функція дає можливість оволодіти знаннями про історичне минуле та сучасність того чи іншого народу, його культуру, національні традиції, звичаї, мову. Завданням виховної функції є перетворення морально-етнічних норм поведінки щодо представників інших національностей в особистісно-моральні цінності [Ковальчук 2011: 94].

Ціннісно-нормативна функція полягає у схваленні педагогом загальнолюдських цінностей. Ця функція виступає як система обов'язкових норм та вимог до всіх сторін життєдіяльності суспільства. Комунікативно-регуляторна функція займається регулюванням соціальних контактів особистості з представниками різних національностей, сприяє подоланню психологічних перешкод у міжнаціональних контактах. Процес виховання культури міжнаціонального спілкування є доволі тривалим. Він має чотири етапи: ментальний, статусний, діяльний та оцінювальний.

Тривалість, позитивна результативність кожного з цих етапів залежать від сприятливих умов. На нашу думку, такими є особистісно орієнтоване виховання та навчання студентів; мотивація всіх учасників педагогічного процесу в отриманні позитивного кінцевого результату; наявність системи діагностики відповідної проблеми, що потрібно розв'язати; психологічна підтримка студентів; особливості навчально-виховного матеріалу; специфіка

корекційно-дидактичних форм і методів; рівень соціальної зрілості майбутніх економістів; професійна компетентність керівників виховного процесу; тісний зв'язок із представниками різних національностей тощо.

Процес виховання культури міжнаціонального спілкування – це системне психолого-педагогічне явище, яке здебільшого залежить від зовнішніх чинників (компетентні викладачі, відповідні умови, наявність полікультурного середовища, методична база та ін.), внутрішніх (особистісна позиція студентів, ставлення до представників різних національностей та народностей, рівень пізнавальної активності, їх життєвий досвід тощо).

Життя кожної людини – ланка в ланцюгу багатьох поколінь. Людина живе в просторі соціально-культурної традиції, що істотно впливає на формування його характеру, стиль поведінки, цінності та інтереси. У зв'язку з цим, співвідношення між традиціями та новачіями в сфері освіти, науки та виховання людини втілюють взаємозв'язок між освітою та культурою народів у цілому. Зовнішні та внутрішні чинники, особливості розвитку студентського колективу враховувались нами при визначенні завдань, що мають виконуватися на певному етапі виховання культури міжнаціонального спілкування у студентському колективі.

Необхідно зауважити, що кожний із етапів відіграє не менш важливу роль. Наприклад, метою ментального етапу є визначення рівня сформованої етнічної толерантності. Наступний, статусний етап, є актуальним в аспекті вивчення статусу кожного студента в групі. На цьому етапі необхідно приділити увагу ментальним ознакам, простежити, чи не впливає наявність ментальних ознак представника групи на його статус. На нашу думку, виконати це завдання допоможуть традиційні методики (соціометрія, опитування, бесіди, спостереження тощо).

Метою третього чинного етапу, є запровадження до навчально-виховного процесу спецкурсів, під час проведення яких студенти мали б можливість черпати інформацію про історичне минуле, культуру, менталітет тощо тої чи тої нації (пізнавальна спрямованість).

Такі спецкурси є досить ефективними для підвищення рівня культури міжнаціонального спілкування студентської молоді. Чинний етап передбачає корекцію негативного, інколи агресивного ставлення до представників інших національностей, їх культурної спадщини, подолання комунікативних перешкод між студентами, формування національного самоствердження, гідності молоді. Позитивного результату можна досягти, упровадивши до педагогічного процесу вишів корекційні програми, які містять групові тренінгові заняття, індивідуальні бесіди зі студентською аудиторією,

використовуючи полікультурні елементи різних видів мистецтва, колективну етнокультурну діяльність всієї групи. На завершальному, оцінювальному етапі відбувається переоцінювання поглядів кожного студента щодо самого себе та представників інших національностей.

Отже, сьогодні проблема виховання етнічної толерантності, культури міжнаціонального спілкування у студентській молоді є актуальною і нерозв'язаною з певних причин, а саме: відсутності концептуальних засад для їх виховання за умов вишів, розташованих у полікультурному середовищі України; недостатнім вивченням усіх можливих шляхів взаємодії представників різних національностей у поліетнічному регіоні.

1.8. Креативність особистості як найважливіша передумова інноваційної діяльності

С. М. Кіршо

У сучасній науковій літературі поняття «творчість» і «креативність» трактують досить неоднозначно. Тим більше невідповідним, на нашу думку, є ототожнення вказаних понять.

Передусім звернемося до поняття «творчості», яке у вітчизняній літературі має, поза сумнівом, довгу історію. Складність і багатогранність цього поняття відбилися в різних його визначеннях. Творчість (у найбільш короткому тлумаченні) – це процес і результат створення нового і значущого. При цьому багато дослідників наполягають на тому, що це «нове» повинне бути не просто значущим, але й корисним, мати суспільну цінність. Адже не- даремно не прийнято говорити про творчість вельми винахідливих і навіть талановитих злочинців, продукти діяльності яких носять деструктивний характер.

Креативність – це термін, який у перекладі з латини має значення «творчість» або «створення ні з чого». Під креативністю розуміється рівень творчої обдарованості, здібності до творчості, що становить відносно стійку характеристику особистості. Спочатку креативність розглядалася як функція інтелекту. При цьому рівень розвитку інтелекту ототожнювався з рівнем креативності. Згодом з'ясувалося, що рівень інтелекту корелює з креативністю до певної межі, а високий інтелект перешкоджає креативності.

У даний час креативність зазвичай розглядається як функція цілісної особистості, що не зводиться до інтелекту, залежна від цілого комплексу її психологічних характеристик. Вважаємо більш прийнятною таку думку щодо зазначеної проблеми.

Креативність – це здатність створювати нове, проте наявність даної здібності до творчості може і не привести. Наприклад, Дж. Гілфорд розуміє креативність як здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення [Гілфорд 1965], а для К. Роджерса креативність – це передусім здатність виявляти нові способи вирішення проблем [Роджерс 1990].

Отже, якщо ми характеризуємо людину як креативну, то лише констатуємо наявність у неї творчих здібностей, які могли б реалізуватися, а може, і не реалізуватися. Наприклад, людина проявляє себе як генератор ідей, і хоча її ідеї нові і навіть оригінальні, вони «не дозріли», аби стати значущими й корисними не лише для людства або галузі, але навіть для будь-якої маленької фірми.

Якщо ж ми характеризуємо людину як творчу, то неодмінно повинні мати достовірну інформацію про успішні результати її діяльності, яка привела до створення якісно нового, значущого й корисного продукту. У той же час дослідження доводять прямо пропорційну залежність між рівнем креативності і творчою продуктивністю. Тому розвиток креативності є однією з головних функцій креативного менеджменту.

Рівні творчості науковці класифікують та аналізують за різними підставами. Заслугове на увагу класифікація рівнів творчості за обсягом принципової новизни, яка представлена Ю.Л. Трофімовим [Психологія 1999]. Зазначимо, що під принциповою новизною автор розуміє передусім значущість, рівень корисності результату творчої діяльності.

Перший і найвищий рівень творчості характеризує творчий продукт як новий та значущий для всього людства. Це твори геніальних діячів мистецтва (літератури, архітектури, живопису, музики, кіно та ін.), це наукові відкриття та винаходи, які принципово змінюють, значно покращують життя людини, залишаються значущими на століття і, мабуть, назавжди.

Другий рівень творчості стосується творчого продукту, який є новим і значущим для досить великого кола людей, наприклад, для окремої країни чи регіону. Цей рівень характеризується як досить високий.

Третій рівень творчості характеризує значущість нового продукту для досить обмеженого кола людей. Це, наприклад, раціоналізаторські пропозиції, які реалізуються в межах окремого підприємства чи галузі.

Четвертий рівень стосується творчості, яка є значущою лише для окремої людини, яка творить. Цей рівень розглядається Ю.Л. Трофімовим як початковий етап для оволодіння вищими рівнями творчого процесу [Психологія 1999].

Однією з підстав для класифікації творчості як процесу і творчості як результату є новизна. Відомий учений, винахідник, автор «Теорії

вирішення винахідницьких завдань» (ТВВЗ), розробник «Життєвої стратегії творчої особистості» (ЖСТО), системи прийомів розвитку творчої уяви (РТУ), а також великої кількості інших наукових робіт проблем творчості Г. С. Альтшуллер (1926–1998) пропонував різні критерії новизни для оцінювання творчої діяльності. У книзі «Творчість як точна наука» автор обґрунтовує такий підхід щодо технічної творчості та винахідництва [Альтшуллер 1989].

Перший рівень: відомий об'єкт без вибору або майже без вибору.

Другий рівень: вибраний об'єкт із декількох або зроблені невеликі зміни вихідного об'єкта.

Третій рівень: вихідний об'єкт змінюється сильно.

Четвертий рівень: вихідний об'єкт змінюється повністю.

П'ятий рівень: змінена вся технічна система, куди входив вихідний об'єкт, або зроблено наукове відкриття [Альтшуллер 1989: 14–18].

У науковій літературі існує безліч інших підходів до проблеми рівнів творчості та рівнів креативності.

У вітчизняній психології найбільш цілісну концепцію творчості як психічного процесу запропонував Я. О. Пономарьов [Пономарев 1976]. Він розробив структурно-рівневу модель центральної ланки психологічного механізму творчості. Вивчаючи розумовий розвиток дітей і розв'язання задач дорослими, дослідник дійшов висновку, що результати дослідження дають право схематично зобразити центральну ланку психологічного інтелекту у вигляді двох сфер, які проникають одна в одну. Зовнішні межі цих сфер можна уявити як абстрактні межі (асимптоти) мислення. Знизу такою межею буде інтуїтивне мислення (за ним простягається сфера строго інтуїтивного мислення тварин). Зверху – логічне (за ним простягається сфера строго логічного мислення сучасних ЕОМ).

Критерієм творчого акту, за Я. О. Пономарьовим, є рівневий перехід: потреба в новому знанні складається на вищому структурному рівні організації творчої діяльності, а засоби задоволення цієї потреби – на вищих рівнях. Вони включаються в процес, який відбувається на вищому рівні, що приводить до виникнення нового способу взаємодії суб'єкта з об'єктом і виникненню нового знання. Тим самим творчий продукт передбачає включення інтуїції (роль несвідомого) і не може бути отриманим на основі логічного висновку.

Із креативністю пов'язані дві особистісні риси: інтенсивність пошукової мотивації і чутливість до побічних утворень, які виникають під час мисленевого процесу.

Я. О. Пономарьов розглядає *творчий акт* як включений до контексту інтелектуальної діяльності за схемою:

- 1 етап – постановка проблеми, активне усвідомлення;
- 2 етап – етап рішення (несвідоме);
- 3 етап – відбір і перевірка рішення – тут знову активізується свідоме.

Якщо мислення насамперед логічне, тобто доцільне, то творчий продукт може з'явитися лише як побічний. Але цей варіант процесу є лише одним із можливих.

Отже, творчість є спонтанною, незапланованою, недоцільною, мимовільною, ірраціональною, не піддається (у мить творчого акту) регуляції зі сторони свідомості. В основі творчості лежить глобальна ірраціональна мотивація відчуження людини від світу, яка спрямовується тенденцією до подолання, функціонує за типом «позитивного зворотного зв'язку»: творчий продукт перетворює процес в переслідування за крайнеба.

Психічне життя – це процес зміни двох форм внутрішньої і зовнішньої активності: творчості й діяльності. Локально в повсякденному житті домінує процес діяльності: ми ставимо мету, досягаємо її або не досягаємо, але здається, що цей процес є вічним.

Мабуть, щоб творити, потрібно засвоїти зразок активності творчої людини, шляхом наслідування вийти на новий рівень оволодіння культурою та йти самостійно далі. Для творчості необхідні власні пізнавальні зусилля. Але, якщо немає сил, зразки адаптивної поведінки дискредитовані, а до творчості людина не підготовлена (зразків такої поведінки в її оточенні не було), вона зривається в прірву руйнування.

Творчість, як і руйнування, амотивна, спонтанна, безкорислива. Це не цілеспрямована діяльність, а спонтанний вияв людської сутності. Але і творчість, і руйнування мають певну соціально-культурну оболонку, адже людина і руйнує, і творить не в природному, а в соціокультурному середовищі. Однак засоби й результати процесів творення та руйнування протилежні.

Головне в творчості не зовнішня активність, а внутрішня – акт створення «ідеалу», образу світу. Зовнішня активність є лише експлікацією продуктів внутрішнього акту.

Існує (як мінімум) три основні підходи до проблеми творчих здібностей. Вони можуть бути сформульовані наступним чином.

Підхід 1. Як таких творчих здібностей немає. Інтелектуальна обдарованість виступає в якості необхідної, але недостатньої умови творчої активності особистості. Головну роль в детермінації творчої поведінки відіграють мотивації, цінності, особистісні риси (А. Танненбаум, А. Олох,

Д. Б. Богоявленська, А. Маслоу та ін.). До основних рис творчої особистості ці дослідники відносять когнітивну обдарованість, чутливість до проблем, незалежність у невизначених і складних ситуаціях.

Окремо стоїть концепція Д. Б. Богоявленської [Богоявленская 2009], яка вводить поняття *креативна активність* особистості, вважаючи, що вона обумовлена певною психічною структурою, притаманною креативному типу особистості. Творчість, на думку Д. Б. Богоявленської, є ситуативною нестимульованою активністю, яка проявляється в прагненні вийти за межі заданої проблеми. Креативний тип обдарованості притаманний всім новаторам, незалежно від роду діяльності: художникам, музикантам, винахідникам тощо) [Богоявленская 2009].

Підхід 2. Творча здібність (креативність) є самостійним фактором, незалежним від інтелекту. Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я. О. Пономарьов та ін. наголошували, що між рівнем інтелекту й рівнем креативності є незначна кореляція.

Найбільш розвинутою концепцією є «теорія інтелектуального порогу» Е. П. Торренса: якщо IQ є нижчим за 115–120, інтелект і креативність утворюють єдиний фактор, при IQ вищим за 120 творчі здібності стають незалежною величиною, тобто немає креативів з низьким інтелектом, а є інтелектуали з низькою креативністю.

Припущення Е. П. Торренса відповідає даним Д. Перкінса: для кожної професії існує нижній допустимий рівень розвитку інтелекту. Люди з IQ нижчим за певний рівень можуть оволодіти певною професією, але якщо IQ є вищим за цей рівень, то прямого зв'язку між інтелектом і рівнем досягнень не існує. Головну роль у визначенні успішності роботи відіграють особистісні цінності і риси характеру.

Підхід 3. Високий рівень розвитку інтелекту передбачає високий рівень творчих здібностей і навпаки. Творчого процесу як специфічної форми психічної активності немає (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг та ін.).

Л. Термен вважав, що інтелект не лише перешкода, але й необхідна умова досягнення успіху в демократичному суспільстві. Однак високий і надвисокий рівень інтелекту не гарантують творчих досягнень. Можна бути інтелектуалом і не стати творцем.

Відсутність однозначного зв'язку між інтелектом і креативністю стала основою дослідницьких підходів, альтернативних редукціоністському. Їх можна назвати як особистісно-мотиваційний і психометричний. Не існує особливих творчих здібностей, а є особистість, яка володіє певною мотивацією та рисами.

Творчість – це вихід за межі заданого (теорія «креативного поля» Д. Б. Богоявленської) [Богоявленская 2009]. Перше, на що звертаємо увагу, – це подібність поведінки творчої людини й людини з відхиленнями. Їхня поведінка відрізняється від стереотипної, загальноприйнятої.

Виділяючи ознаки творчого акту, практично всі дослідники творчості і самі творці підкреслювали його несвідомість, спонтанність, неконтрольованість волею й розумом, а також зміненість станів свідомості. Наприклад, М. Арнаутов підкреслює, що багато поетів і художників наголошували на несвідомій активності духу в творчому процесі.

У мить творчості, мимовільної активності психіки людина абсолютно не здатна керувати потоком образів, довільно відтворювати образи й переживання. Художник не може відтворити прогалини творчої фантазії. Образи народжуються і зникають спонтанно, борються з первинним задумом художника (раціонально створеним планом твору), більш яскраві й динамічні образи витісняють зі свідомості менш яскраві, тобто свідомість стає пасивним екраном, на якому людське несвідоме відображає себе.

Цей стан відмови від власного «Я», коли відсутнє відчуття власної ініціативи й особистої заслуги в створенні творчого продукту, у людину ніби вселяється якийсь дух, їй навіюються думки, образи, відчуття ззовні. Це переживання призводить до неочікуваного ефекту: творець починає з відразою відноситися до своїх творінь. Виникає так звана посттворча сатурація. Автор відчужується від своєї праці. А при виконанні цілеспрямованої діяльності, у тому числі трудової, присутній протилежний ефект, а саме – «ефект вкладеної діяльності». Чим більше людина витрачає сил для досягнення мети, створення продукту, тим більшої емоційної значущості цей продукт для неї набуває.

Спонтанність, раптовість, незалежність творчого акту від зовнішніх ситуативних причин – друга основна його ознака.

Потреба в творчості виникає тоді, коли вона небажана або неможлива через зовнішні обставини: свідомість ніби провокує активність несвідомого. При цьому авторська активність знищує будь-яку можливість логічної думки і здатність до сприйняття оточуючого. Багато авторів приймають свої образи за реальність. Творчий акт супроводжується збудженням і нервовою напруженістю. На долю розуму залишається лише надання закінченої, соціально прийнятної форми продуктам творчості, відкидання зайвого і деталізація.

Отже, спонтанність творчого акту, пасивність волі автора і зміненість стану його свідомості в момент натхнення, активність несвідомого говорять про особливе відношення свідомого і несвідомого.

Свідомість (свідомий суб'єкт) пасивна і лише сприймає творчий продукт. Несвідоме (несвідомий творчий суб'єкт) активно породжує творчий продукт і представляє його свідомості. Подібне трактування вперше було запропоноване психологом В. Н. Пушкіним) [Пушкин 1969].

Отже, головна особливість творчості пов'язана зі специфікою протікання процесу в цілісній системі психіки, яка породжується активністю суб'єкта. Інша справа – оцінка продукту як творчого. Тут в силу вступають соціальні критерії: новизна, осмисленість, оригінальність та ін.

Науковці шукали відповідь на запитання, чи є спадковими творчі здібності, точніше – креативність. Численні історичні приклади: сімейства математиків Бернуллі, композиторів Бахів, письменників і мислителів, на перший погляд, переконливо свідчать про переважний вплив спадковості на формування творчої особистості.

Критики генетичного підходу заперечують прямолінійну інтерпретацію цих прикладів. Можливі ще два альтернативні пояснення: по-перше, творче середовище, створене старшими членами сім'ї, їхній приклад впливають на розвиток творчих здібностей дітей і онуків. По-друге, наявність однакових здібностей у дітей і батьків підкріплюється творчим середовищем, що укладається стихійно, адекватно генотипу (гіпотеза генотип середовищної взаємодії).

У доповіді дослідника Р. Ніколса, що узагальнив результати 211 досліджень близнюків, йде мова про те, що внесок спадковості в детермінацію індивідуальних розходжень за рівнем розвитку дивергентного мислення дуже невеликий. Російські психологи О. Л. Григоренко і Б. І. Кочубей у 1989 році провели дослідження близнюків (учнів 9–10-х класів середньої школи). Головний висновок, до якого дійшли автори, – індивідуальні розходження в креативності і показниках процесу перевірки висуваних гіпотез визначаються чинниками середовища. Високий рівень креативності зустрічався у дітей із широким колом спілкування і демократичним стилем взаємовідносин із матір'ю [Ильин 2009].

Отже, психологічні дослідження не підтверджують гіпотезу про спадковість індивідуальних розходжень у креативності (точніше – рівня розвитку дивергентного мислення).

Спроба реалізації іншого підходу до виявлення спадкових детермінант креативності розпочата в роботах дослідників, що належать до вітчизняної школи диференціальної психофізіології. Представники цього напрямку підтверджують, що в основі загальних здібностей лежать властивості нервової системи (задатки), що обумовлюють також особливості темпераменту.

Гіпотетичною властивістю нервової системи людини, що могло б у ході індивідуального розвитку детермінувати креативність, вважається пластичність. Полюсом, протилежним пластичності, є ригідність, що виявляється в малій варіативності показників електрофізіологічної активності центральної нервової системи, утрудненні переключення, неадекватності переносу старих способів дії на нові умови, стереотипності мислення тощо.

Одна зі спроб виявлення спадковості пластичності була розпочата в дисертаційному дослідженні С. Д. Бірюкова [Ильин 2011]. Але оскільки психологічні дослідження дотепер не виявили спадковості індивідуальних розходжень у креативності, звернемо увагу на чинники зовнішнього середовища, що можуть позитивно або негативно впливати на розвиток творчих здібностей. Дотепер дослідники відводили вирішальну роль спеціальному мікросередовищу, у якому розвивається дитина, і насамперед впливу сімейних відносин.

Більшість дослідників виявляють при аналізі сімейних відносин такі параметри:

1. Гармонійність/негармонічність відносин між батьками, а також між батьками і дітьми.
2. Творча/нетворча особистість батька як зразок імітації і суб'єкт ідентифікації.
3. Спільність інтелектуальних інтересів членів сім'ї або їх відсутність.
4. Очікування батьків стосовно дитини: очікування досягнень або незалежності.

Якщо в сім'ї культивується регламентація поведінки, подаються однакові вимоги до всіх дітей, існують гармонічні взаємовідносини між членами сім'ї, то це призводить до низького рівня креативності дітей. Але інші дослідники вказують на необхідність гармонійних відносин для розвитку креативності, але ці висновки меншою мірою емпірично обґрунтовані.

Схоже на те, що більший спектр припустимих поведінкових проявів (у тому числі – емоційних), менша однозначність вимог не сприяє ранньому утворенню жорстких соціальних стереотипів і веде до розвитку креативності. Тим самим творча особистість виглядає як психологічно нестабільна. Вимога досягнення успіхів через слухняність не сприяє розвитку незалежності і, як наслідок, креативності.

К. Беррі провів порівняльне дослідження особливостей сімейного виховання лауреатів Нобелівської премії з науки й літератури. Обставини в сім'ях лауреатів-учених були більш стабільними, ніж у сім'ях лауреатів-літераторів. Більшість учених підкреслювали в інтерв'ю, що в них було щасливе

дитинство і рано почалася наукова кар'єра, яка протікала без істотних зривів. Трагічні події в житті сімей лауреатів Нобелівської премії з літератури – явище типове. 30% лауреатів-літераторів у дитинстві загубили одного з батьків або їхні сім'ї розорилися [Ильин 2011].

Спеціалісти у сфері посттравматичного стресу, пережитого деякими людьми після впливу вихідної за рамки звичайного життя ситуації (природна або технічна катастрофа, клінічна смерть, участь у бойових діях тощо), підтверджують, що в останніх виникає неконтрольоване прагнення вигоритися, розповісти про свої незвичні переживання, що супроводжується почуттям нерозуміння. Можливо, травма, пов'язана з утратою близьких у дитинстві, і є тією незагойною раною, що змушує письменника через свою особисту драму розкривати в слові драматизм людського існування.

Д. Саймонтон, а потім і деякі інші дослідники висунули гіпотезу, що середовище, сприятливе для розвитку креативності, має підкріплювати креативну поведінку дітей, надавати зразки творчого поведіння для імітації. З його погляду, максимально сприятливе для розвитку креативності соціальне і політично нестабільне середовище.

Серед численних фактів, що підтверджують найважливішу роль сімейно-батьківських відносин, є і такі:

1. Великі шанси проявити творчі здібності має, як правило, старший або єдиний син у сім'ї.

2. Менше шансів проявити творчі здібності в дітей, що ідентифікують себе з батьками (батьком). Навпаки, якщо дитина ототожнює себе з «ідеальним героєм», то шансів стати креативною в неї більше. Цей факт пояснюється тим, що в більшості дітей батьки є звичайними, нетворчими людьми, ідентифікація з ними призводить до формування в дітей нетворчої поведінки.

3. Частіше творчі діти з'являються в сім'ях, де батько значно старший за матір.

4. Рання смерть батьків призводить до відсутності зразка поведінки і її обмеження в дитинстві. Ця подія характерна для життя як значних політиків, учених, так і злочинців, і психічно хворих.

5. Сприятлива для розвитку креативності підвищена увага до здібностей дитини, ситуація, коли її талант організує життя сім'ї.

Отже, сімейне середовище, де, з одного боку, є увага до дитини, а з іншого боку, до неї висуваються різноманітні, неузгоджені вимоги, де малий зовнішній контроль за поведінкою, є творчі члени сім'ї і схвалюється нестереотипна поведінка, приводить до розвитку креативності в дитини.

Розвиток креативності, можливо, йде за такою схемою: на основі загальної обдарованості під впливом мікросередовища й імітації формується система мотивів і особистісних властивостей (нонконформізм, незалежність, мотивація самоактуалізація), і загальна обдарованість перетворюється в актуальну креативність (синтез обдарованості й визначеної структури особистості).

Виникає питання: коли відбувається формування цих особистісних властивостей?

До трьох років у дитини, за даними Д. Б. Ельконіна, з'являється потреба діяти як дорослий, «зрівнятися з дорослим» [Субботский 1991]. У дітей з'являється «потреба в компенсації» і розвиваються механізми безкорисливої імітації діяльності дорослого. Спроби наслідувати трудові дії дорослого спостерігаються з кінця 2-го по 4-й рік життя. Саме в цей час дитина максимально сенситивна до розвитку творчих здібностей через імітацію.

У ході соціалізації встановлюються дуже специфічні відношення між творчою особистістю і соціальним середовищем. Проте, безсумнівно, що середовище відіграє виняткову роль у формуванні і прояві творчої особистості. Залишається відкритим питання: який вплив – позитивний чи негативний – відіграє середовище на розвиток креативності.

Якщо поділяти думку, що креативність властива кожній людині, а вплив середовища, забобони, «табу», соціальні шаблони тільки блокують її проявлення, можна трактувати «вплив» нерегламентованості поведінки як відсутність усякого впливу. І на цій основі розвиток креативності в пізньому віці виступає як шлях звільнення творчого потенціалу від «затискачів», надбаних у ранньому дитинстві.

Якщо думати, що вплив середовища позитивний і для розвитку креативності цілком необхідно підкріплення загальної обдарованості визначеним впливом середовища, то ідентифікація й імітація креативного зразку, демократичний, але емоційно неврівноважений стиль відносин у сім'ї виступають як формуючі впливи.

Відомо, що важливим засобом формування інтелектуально розвиненої творчої особистості є творчі завдання. Це неординарні завдання, у яких сформульовано певну вимогу, що виконується на основі знання законів, але відсутні прямі чи непрямі вказівки на ті явища, закономірностями яких варто скористатися для розв'язання цих завдань.

О. Я. Пономарьов пропонує в розв'язанні творчого завдання виділяти дві основні фази) [Пономарев 1976]:

1. Фаза інтуїтивного пошуку та отримання інтуїтивного ефекту, інтуїтивного розв'язання (тобто фазу, яку в минулому іноді називали «психологічним» розв'язанням).

2. Фаза вербалізації, формалізації (тобто та, яку відповідно пов'язували з «логічним» розв'язанням).

Результати будь-якої діяльності, у тому числі й діяльності, підпорядкованій розв'язанню творчого завдання, не завжди співпадають із поставленими цілями. З одного боку, якась мета може бути не досягнута або досягнута частково. З іншого боку, у ході діяльності можуть бути отримані непередбачувані, додаткові її результати. Причому ці додаткові результати діяльності можуть бути як бажаними так і ні. У зв'язку з цим під час аналізу діяльності необхідно одночасно враховувати прямий її продукт і побічний.

Під прямим продуктом діяльності варто розуміти такий результат діяльності, який відповідає усвідомлюваній меті суб'єкта, що розв'язує завдання. «Прямий продукт дії, – пише О.Я. Пономарьов, – відповідає свідомо поставленій меті й може бути безпосередньо використаний у свідомій організації наступних дій (усвідомлюваний досвід)» [Пономарев 1976: 82].

Побічний продукт виникає не внаслідок тих дій суб'єкта, які прямо відповідають поставленим цілям, а немовби поза ними. Цілком закономірно, що суб'єкт під час розв'язання творчого завдання спочатку використовує свідомо організований досвід. Як правило, цього досвіду для розв'язання творчого завдання недостатньо (якби це було не так, то це завдання для даного суб'єкта вже не була б творчим). Це приводить до необхідності отримання нових знань.

У ході конкретної діяльності виникає інший досвід – неусвідомлюваний. Іноді він і містить у собі ключ до розв'язання творчого завдання. «Неусвідомлюваний досвід, – як вважає О.Я. Пономарьов, – і проявляється в зручний момент у вигляді неочікуваної «підказки», яка приводить до інтуїтивного розв'язання». Використання побічного продукту дозволяє суб'єкту розв'язання творчого завдання підніматися по сходинках структурних рівнів психологічного механізму творчості.

Знакові моделі щодо побічних продуктів на нижчому рівні даного механізму не функціонують загалом. Побічний продукт формується лише при опорі на предмети-оригінали. Процес створення побічного продукту не усвідомлюється. Оцінювання ефективності використання такого продукту здійснюється лише на емоційному рівні.

Далі побічний продукт проникає у внутрішній план дій, де вже все стає усвідомленим і може бути вираженим у вигляді знакових моделей.

На третьому рівні до внутрішнього плану дій проникає і спосіб, який відповідає ефекту використання побічного продукту. До контролю та оцінювання включається уява. Побічний продукт перетворюється на прямий. Контроль та оцінювання згодом стають повністю логічними. Розв'язання вже спирається на логічний аналіз та синтез структури завдання.

На основі сказаного вище можна зробити висновок відносно того, що домінуючим у процесі творчості є психологічна (інтуїтивна) складова, а логічний складовий цього процесу надається другорядне, обслуговуюче місце. Насправді ж це не зовсім так. Логічний компонент є надзвичайно важливою ланкою у процесі творчості. Формалізований результат інтуїтивного розв'язання попереднього завдання може виступати як спосіб розв'язання наступного.

Результати експериментів дають підстави стверджувати, що на першому етапі розв'язання нового завдання суб'єктом завжди спочатку робляться спроби щодо використання продукту, який був отриманий під час розв'язання попередніх завдань. Отриманий раніше результат розв'язання завдання вже може виступає як можливий спосіб розв'язання наступного. Дослідники пропонують велику кількість методів вирішення творчих завдань, які водночас є методами розвитку творчих здібностей. Наведемо приклади найбільш ефективних, які можуть використовуватися у креативному менеджменті.

Метод проб і помилок полягає в тому, що людина, стикаючись із проблемою, шукає її розв'язання, перебираючи різноманітні варіанти, порівнює їх, пробує, помиляється, знаходить або не знаходить розв'язання. Реалізація цього методу вимагає багато часу, а помилки можуть обходитися занадто дорого. Тому метод застосовується тільки для найпростіших задач. До методу проб і помилок належать й інші несистематизовані прийоми розв'язання завдань.

Методи психологічної активізації творчості дозволяють уникнути інерційності методу проб і помилок. Інерція мислення – серйозний бар'єр у пошуку нового, обмежує сферу пошуку розв'язання, асоціативні здібності, творчі можливості. Розглянемо деякі методи з цієї групи.

Метод «мозкового штурму» ґрунтується на принципі відділення процесів генерування та оцінювання ідей. Психологічно людина не схильна до критики своїх ідей і, остерігаючись оцінки ідей, може стримати їх народження. Для уникнення цього групі людей, схильних генерувати ідеї, ставлять проблему та створюють необхідні умови. Висловлені ідеї фіксуються для доопрацювання. Суть методу полягає в наступному. Групі людей пропонується конкретна задача. Як правило, задачу можна розв'язати кількома різними способами, завдання може бути виконано кількома прийомами. Групу знайомлять з методом виконання завдання «мозковим штурмом».

При організації «мозкового штурму» широко використовують ігрові моменти з урахуванням вікових особливостей. Можна, наприклад, обговорення проводити в формі засідання експертного бюро, патентної комісії, ради директорів, у якій можуть брати участь усі члени команди. Вдалі відповіді повинні заохочуватися оцінками, призами тощо.

Метод синектики. У застосуванні до процесу навчання може являти собою мозкову атаку, що виконується сильними членами групи. При цьому можлива конструктивна критика. Особливість методу полягає в тому, що учасники розв'язують проблему прийомами, які ґрунтуються на різноманітних видах аналогії. Використовуючи тільки початкову інформацію, вони діють за даною замкнутою схемою, проводячи аналіз, синтез й оцінювання, доки не буде знайдений найкращий з можливих варіантів.

Метод фокальних об'єктів полягає в тому, що об'єкт, який розглядається, тримають у фокусі уваги й наділяють його властивостями інших об'єктів, які не мають нічого спільного з ним. При цьому можуть виникати незвичайні комбінації, які потім розвивають способом вільних асоціацій. Отже, метод дозволяє розглянути об'єкт з незвичної точки зору.

Методи аналогій. Розв'язання задач часто відбувається за аналогією й це можна з успіхом застосовувати для стимулювання нових ідей. Створення нового може бути підказане аналогічними ситуаціями, що трапляються в інших галузях знань

Метод контрольних запитань. Коректна постановка проблеми або правильно й точно сформуване питання дозволяє пошук розв'язання або відповіді зробити більш ефективним. Сутність методу полягає в тому, що учасник відповідає на контрольні запитання за списком. Розглядаючи свою проблему в зв'язку з цими запитаннями, він може одержати або наштовхнутися на варіант її розв'язання.

Алгоритм розв'язання творчих завдань представляє комплексну програму алгоритмічного типу, яка ґрунтується на законах розвитку систем і призначена для аналізу й розв'язання творчих завдань. Основою алгоритму є програма послідовних операцій щодо аналізу поставленого завдання й перетворення його на чітку схему. Аналіз схеми приводить до виявлення суперечності, а її усунення дає розв'язання поставленого завдання.

Для розвитку творчого мислення, самостійності, ініціативи, кмітливості доцільно використовувати не лише завдання, запропоновані викладачем чи керівником, але й самостійно складені учасниками творчого процесу.

Сучасні концепції креативності. Конвергентне та дивергентне мислення.

Поняття «креативність» у контексті психологічного знання набуло значення тільки на початку 50-х років. У 1950 році піонер в галузі креативності Дж. Гілфорд у зверненні при вступі на посаду президента Американської психологічної асоціації запропонував психологам зосередити свою увагу на вивченні здібностей до творчості [Гілфорд 1965]. Було створено декілька лабораторій і інститутів, стали виходити часописи і монографії, але, за оцінками Р. Стернберга, усього лише 0,5% статей (із 1975 по 1995 рік) мали відношення до проблеми креативності. Однією з причин такого відношення до психології творчих здібностей із боку психологів-експериментаторів була нечіткість визначення креативності як здібності і відсутність методик для її діагностики.

«Психометрична революція» у дослідженнях креативності почалася на початку 60-х років і до цього часу не закінчилася. Головними ідеологами «психометричного» підходу до дослідження креативності стали Дж. Гілфорд і Е. П. Торренс.

Концепція креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності набула популярності після виходу в світ робіт Дж. Гілфорда. Підставою для цієї концепції стала його модель структури інтелекту) [Гілфорд 1965]. Дж. Гілфорд вказав на принципове розходження між двома типами розумових операцій: конвергенцією і дивергенцією.

Конвергентне мислення актуалізується в тому випадку, коли людині, яка вирішує задачу, потрібно на основі множини умов знайти єдине правильне рішення. У принципі конкретних рішень може бути і декілька, але ця множина завжди обмежена.

Дивергентне мислення визначається як «тип мислення, який іде в різноманітних напрямках» [Гілфорд 1965]. Такий тип мислення припускає варіювання шляхів вирішення проблеми, приводить до несподіваних висновків і результатів.

Дж. Гілфорд вважав операцію дивергенції, разом з операціями перетворення й імплікації, основою креативності як загальної творчої здібності. Дослідники інтелекту давно приходили до висновку про слабкий зв'язок творчих здібностей із здібностями до навчання й інтелектом. Одним із перших на розходження творчих здібностей й інтелекту звернув увагу Луї Л. Терстоун. Він відзначив, що у творчій активності важливу роль відіграють такі чинники, як особливості темпераменту, здатність швидко засвоювати і народжувати ідеї (а не критично ставитися до них), що творчі рішення приходять у момент релаксації, розсіювання уваги, а не в момент, коли увага свідомо концентрується на вирішенні проблем.

Подальші досягнення у сфері дослідження і тестування креативності пов'язані в основному з роботою психологів Південнокаліфорнійського університету, хоча весь спектр досліджень креативності їхньою діяльністю не обмежується.

Дж. Гілфорд виділив чотири основні параметри креативності:

1. Оригінальність – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді.

2. Семантична гнучкість – здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання.

3. Образно-адаптивна гнучкість – спроможність змінити форму стимулу так, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання.

4. Семантичну спонтанну гнучкість – продукування різноманітних ідей у нерегламентованій ситуації. Загальний інтелект не включається до структури креативності.

Пізніше Дж. Гілфорд виділяє шість параметрів креативності:

1. Здатність до виявлення і постановки проблем.

2. Спроможність до генерування великої кількості ідей.

3. Гнучкість – продукування різноманітних ідей.

4. Оригінальність – спроможність відповідати на подразники нестандартно.

5. Здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі.

6. Уміння вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу й синтезу.

Дж. Гілфорд і його співробітники розробили тести – програми дослідження здібностей (АКР), що тестують переважно дивергентну продуктивність:

1. Тест легкості слововживання («Напишіть слова, що містять зазначену букву, префікс або суфікс, наприклад, «про-»).

2. Тест на використання предмета («Перерахуйте якнайбільше способів використання кожного предмету, наприклад, консервної банки).

3. Упорядкування зображень («Намалюйте об'єкти, використовуючи такі фігури: коло, прямокутник, трикутник, трапеція. Кожну фігуру можна використовувати багаторазово, міняючи її розміри, але не можна добавляти інші фігури або зайві») тощо.

Усього в батареї тестів Дж. Гілфорда 14 субтестів, з них 10 – на вербальну креативність і 4 – на невербальну креативність.

Тести призначені для старшокласників і людей із більш високим рівнем інтелекту. Надійність тестів Гілфорда коливається від 0,6 до 0,9. Показники їх добре узгоджуються один з одним [Анастаси 2001]. Час виконання тестів обмежений.

Подальший розвиток програма Дж. Гілфорда одержала в дослідженнях Е. П. Торренса, який розробляв свої тести під час навчально-методичної роботи з розвитку творчих здібностей дітей [Torrance 1986].

Він вважає, що творчий акт поділяється на такі етапи:

1. Сприйняття проблеми.
2. Пошук рішення.
3. Виникнення і формулювання гіпотез.
4. Перевірка гіпотез.
5. Модифікація гіпотез.
6. Отримання результату.

Ідеальний, за Е. П. Торренсом, тест має тестувати протікання всіх зазначених операцій. Але в реальності дослідник обмежився адаптацією і переробкою методик Південнокаліфорнійського університету для своїх цілей.

Е. П. Торренс стверджував, що не намагався створити факторно-чистий тест, тому показники окремих тестів відбивають один, два або декілька чинників Дж. Гілфорда (легкість, гнучкість, оригінальність, точність).

До складу батареї Е. П. Торренса входить 12 тестів, згрупованих у три серії: вербальну, образотворчу й звукову, які діагностують відповідно словесне творче мислення, образотворче творче мислення і словесно-звукове творче мислення. Надійність тестів Е. П. Торренса (за даними автора) дуже велика: від 0,7 до 0,9. Вербальні тести більш надійні, ніж образотворчі. На відміну від тестів Дж. Гілфорда тести Е. П. Торренса призначені для більш широкого спектру віку: від дошкільників до дорослих.

Факторний аналіз тестів Е. П. Торренса виявив чинники, що відповідають специфіці завдань, а не параметрам легкості, гнучкості, точності й оригінальності. Кореляції цих параметрів усередині одного тесту вищі, ніж кореляції аналогічних параметрів різних тестів.

Розглянемо характеристику основних параметрів креативності, запропонованих Е. П. Торренсом [Torrance 1986].

Легкість оцінюється як швидкість виконання тестових завдань, і, отже, тестові норми утворюються аналогічно нормам тестів швидкісного інтелекту.

Гнучкість оцінюється як число переключень з одного класу об'єктів на інший у ході відповідей. Проблема полягає в розподілу відповідей випробуваного на класи. Число і характеристика класів визначається експериментатором, що породжує довільність.

Оригінальність оцінюється як мінімальна частота зустрічі даної відповіді в однорідній групі. Досвід застосування тестів Е. П. Торренса показує, що вплив характеристик групи, у якій отримані норми, дуже великий,

і перенесення норм із вибірки стандартизації на іншу (аналогічну) вибірку дає великі помилки, а найчастіше і просто неможливий.

Точність у тестах Е. П. Торренса оцінюється за аналогією з тестами інтелекту. Дослідження, проведені О. Г. Алієвою, показали, що оригінальність і швидкість тісно корелюють між собою: чим більше відповідей, тим вони більш оригінальні і навпаки. Успішність виконання даних тестів визначається швидкісними якостями психіки.

Важливо розуміти, що тести Е. П. Торренса були розроблені у зв'язку із завданнями освіти як частина тривалої дослідницької програми, спрямованої на створення таких методик роботи з учнями, які стимулювали б їхню творчість.

При створенні тестів автор прагнув одержати моделі творчих процесів, що відбивають їхню природну складність. Але головною метою досліджень Е. П. Торренса і його співробітників був доказ надійності й передбачуваної валідності (обґрунтованості) тестів творчого мислення.

Ці дослідження психолога, які тривали 7, 12 і 22 роки, і привели до вдосконалення первісних версій тестів 1958–1966 рр. убик підвищення їхньої надійності й валідності, розмаїтості показників (версії 1974, 1979, 1984 рр.).

Для того, щоб пояснити роль творчих здатностей у розумінні, пророкуванні й розвитку творчості, Е. П. Торренс запропонував модель із трьох частково пересічних окружностей, що відповідають творчим здібностям, творчим умінням і творчій мотивації. Високий рівень творчих досягнень може очікуватися тільки при збігу всіх цих трьох факторів.

Інакше кажучи, Е. П. Торренс думав, що при відсутності творчої мотивації (прагнення до нового, прихильності завданню й т. п.) високий рівень творчих здібностей не може гарантувати творчих досягнень ні в мистецтві, ні в науці, ні в інших видах діяльності навіть при повному оволодінні новітніми технологіями. І навпаки, наявність відповідної мотивації й оволодіння необхідними знаннями й уміннями при відсутності творчих можливостей не можуть привести до творчого результату, забезпечуючи лише виконавську майстерність.

М. Воллах і Н. Коган висловлюються проти жорстких лімітів часу, атмосфери змагальності і відхиляють такий критерій креативності, як точність. У цьому вони ближче до вихідної думки Дж. Гілфорда про розходження дивергентного і конвергентного мислення, ніж сам її автор.

На думку М. Воллаха і Н. Когана, а також таких авторів, як П. Верної і Д. Харгрівс, для прояву творчості потрібна невимушена, вільна обстановка. Бажано, щоб дослідження і тестування творчих здібностей проводилося в звичайних життєвих ситуаціях, коли випробуваний може мати вільний

доступ до додаткової інформації з предмету завдання) [Богоявленская 2009].

М. Воллах і Н. Коган у своїй роботі змінили систему проведення тестів креативності. По-перше, вони надавали випробуваним стільки часу, скільки їм було необхідно для розв'язання задачі або для формулювання відповіді на запитання. Тестування проводилося під час гри. По-друге, змагання між учасниками зводилося до мінімуму, а експериментатор приймав будь-яку відповідь випробуваного. Якщо дотримуватися цих умов, то кореляція креативності і тестового інтелекту буде наближена до нуля. Підхід М. Воллаха і Н. Когана дозволив по-іншому глянути на проблему креативності [Торшина 1998].

Деяко інша концепція лежить в основі розробленого С. Медником тесту віддалених асоціацій. Процес дивергентного мислення уявно відбувається так: є проблема, і розумовий пошук відбувається ніби в різних напрямках семантичного простору, причому відштовхується від даної проблеми. Дивергентне мислення – це ніби периферичне мислення, мислення біля «проблеми».

Конвергентне мислення узгоджує всі елементи семантичного простору, що ставляться до проблеми, воедино, знаходить єдино вірну композицію цих елементів.

С. Медник вважає, що у творчому процесі присутні як конвергентна, так і дивергентна складові. На думку С. Медника, чим із більш віддалених сфер узяті елементи проблеми, тим більш креативним є процес її вирішення. Тим самим дивергенція замінюється актуалізацією віддалених зон значеннєвого простору. Але водночас синтез елементів може бути нетворчим і стереотипним, наприклад: поєднання рис коня і людини актуалізує представлення кентавра, а не людини з головою коня.

Творче рішення відхиляється від стереотипного: суть творчості, за С. Медником, не особливі операції, а спроможність переборювати стереотипи на кінцевому етапі розумового синтезу, у широті поля асоціацій [Торшина 1998].

Однієї з останніх за часом виникнення концепцій креативності є так звана «теорія інвестування», запропонована Р. Стернбергом і Д. Лавертом. Ці автори вважають креативними таких людей, які здатні «купувати ідеї за низькою ціною і продавати за високою». На думку В. Н. Дружиніна, у цій концепції проявилися особистісні особливості самого Р. Стернберга, автора і співавтора більш 600 публікацій із проблем інтелекту, креативності, здібностей [Дружинин 1994].

«Купувати за низькою ціною» – означає займатися невідомими, невідомими або малопопулярними ідеями. Завдання полягає в тому, щоб

правильно оцінити потенціал їхнього розвитку і можливий попит. Творча людина, всупереч опору середовища, нерозумінню і неприйняттю, наполягає на визначених ідеях і «продає їх за високою ціною». Після досягнення ринкового успіху вона переходить до іншої непопулярної або нової ідеї. Інша проблема в тому, звідки беруться ці ідеї?

Р. Стернберг вважає, що людина може не реалізувати свій творчий потенціал у двох випадках: якщо вона висловлює ідеї передчасно або не виносить їх на обговорення занадто довго, після чого ідеї стають очевидними, «застарівають». Цілковито очевидно, що тут прояв творчості замінюється його соціальним прийняттям і оцінкою.

За Р. Стернбергом, творчі прояви детермінують шість основних чинників:

1. Інтелект як здібність.
2. Знання.
3. Стиль мислення.
4. Індивідуальні риси.
5. Мотивація.
6. Зовнішнє середовище.

Інтелектуальна здібність є основною. Для творчості особливо важливі такі складові інтелекту:

1. Синтетична здібність – нове бачення проблеми, подолання меж повсякденної свідомості.
2. Аналітична здібність – виявлення ідей, гідних подальшої розробки.
3. Практичні здібності – уміння переконувати інших у цінності ідеї («продаж»).

Якщо в індивіда занадто розвинута аналітична здібність, то він є блискучим критиком, але не творцем. Синтетична спроможність, не підкріплена аналітичною практикою, породжує масу нових ідей, але не обґрунтованих дослідженнями і марних. Практична здібність без двох інших може призвести до продажу «недоброякісних», але яскраво поданих публіці ідей.

Вплив знань може бути як позитивним, так і негативним: людина повинна подавати, що саме вона збирається зробити. Вийти за межі поля можливостей і проявити креативність не можна, якщо не знаєш меж цього поля. Водночас знання, що занадто вкоренилися, можуть обмежувати світогляд дослідника, позбавляти його можливості по-новому глянути на проблему.

Для творчості необхідна незалежність мислення від стереотипів і зовнішнього впливу. Творча людина самостійно ставить проблеми й автономно їх вирішує.

Креативність припускає, із погляду Р. Стернберга, спроможність йти на розумний ризик, готовність переборювати перешкоди, внутрішню мотивацію, толерантність до непевності, готовність протистояти думці оточення.

Проявити креативність неможливо, якщо відсутнє творче середовище. Окремі компоненти, відповідальні за творчий процес, взаємодіють. І сукупний ефект від їхньої взаємодії не можна звести до впливу якогось одного з них. Мотивація може компенсувати відсутність творчого середовища, а інтелект, взаємодіючи з мотивацією, значно підвищує рівень креативності.

В. М. Дружинін і Н. В. Хазратова вважають, що оригінальність, за С. Медником, Е. Торрансом, Дж. Гілфордом та ін., – характеристика відносна і визначається як розмір, обернений частоті даної відповіді серед групи тестованих (або у вибірці стандартизації). Та сама відповідь стосовно сукупності частот, відповідей однієї вибірки може бути оцінена як оригінальна, а щодо іншої – як стандартна [Дружинин 1994: 83–93].

Оригінальні відповіді і такі, що зустрічаються рідко, не завжди збігаються (факт, виявлений ще Е. Торренсом). Відбувається необґрунтований зсув понять: креативність ототожнюється з нестандартністю, нестандартність – з оригінальністю, а остання – з відповіддю, що рідко зустрічається у даній групі випробуваних. Нестандартність – поняття більш широке, ніж оригінальність. До проявів креативності (якщо користуватися критерієм нестандартності) можна віднести будь-яку девіацію: від акцентуацій до прояву аутичного мислення.

Виникає проблема: як виокремити продуктивні прояви творчості від девіантної поведінки?

Існує думка, що критерієм може стати наявність осмисленості, що може бути сприйнята оточенням. Значенневий критерій, на відміну від частотного, дозволяє розмежувати продуктивні творчі і непродуктивні (девіантні) прояви людської активності. Тим самим значенневий критерій дозволяє при тестуванні розділити поведінкові прояви випробуваного при тестуванні на такі, що відтворюють (стереотипні), оригінальні (творчі) і неосмислені (девіантні). Головною операцією, що «працює» у ході творчого процесу, є операція порівняння, встановлення значенневого зв'язку між елементами, а цей зв'язок може бути встановлений на основі репродукції, значенневого синтезу випадкового з'єднання без семантичних зв'язків.

Асоціація потенційно може бути включена до семантичних зв'язків зі стимулом. Чим більш далекою вона є від стимулу, тим слабший її значенневий зв'язок із контекстом і ознаками стимулу.

Дані досліджень [Дружинин 1994] свідчать, що кількість відповідей, які відтворюють, є дуже великою, але варіативність таких відповідей є низькою. Варіативність, семантично не пов'язаних зі стимулом відповідей, є дуже великою, адже тут немає значенневих обмежень, кількість таких відповідей обмежена. Оригінальні відповіді займають проміжне положення.

Креатив не той, хто перший породив ідею, а той, хто провів значеннєві зв'язки, осмислив ідею, її функції стосовно інших елементів семантичного простору знань, що існують у даній культурі.

Латеральне мислення в креативному менеджменті. Концепція Е. Боно.

Розуміння латерального мислення в креативному менеджменті базується на концепції латерального мислення Едварда де Боно і визначається як процес розвитку гнучкої систематичної самоорганізації інформації для перебудови стереотипів мислення, удосконалення творчих здібностей та інтуїції) [Боно 1997а].

Основне завдання латерального мислення – подолання недоліків розумового апарату на основі вивільнення інформації і впорядкування її по-новому, аби викликати потік свіжих ідей. Головною умовою реалізації латерального мислення є вміння сміливо кидати виклик загальноприйнятим схемам. З погляду креативного менеджменту латеральне мислення спрямовано на створення можливо більшої кількості альтернативних підходів.

Ключові сторони ефективного латерального мислення в креативному менеджменті:

1. Творчий пошук якомога більшої кількості альтернативних можливостей.
2. Виділення домінуючої ідеї і вирішального чинника, перегляд вихідних посилок.
3. Аналіз проблеми.
4. Несвідомий імпульс, щоб змінити погляд і розширити сцену уваги.
5. Свідоме вміння відкладати остаточну думку, аби піддати кожному ідею всебічному дослідженню.

Усі інтелектуальні тести і тести креативності можна умовно прорангувати залежно від того, наскільки поведінка випробуваного регламентована інструкцією. Очевидно, на полюсі регламентованості виявляться групові тести швидкісного інтелекту з закритою відповіддю. У цих тестах жорстко обмежений час виконання тесту, число завдань, способи їх виконання, спілкування з експериментатором, множина можливих відповідей і їхньої оцінки. Менш жорстким варіантом є індивідуальні тести інтелекту типу шкали Векслера. У цих тестах (у ряді субтестів) множина відповідей не фіксована,

хоча рішення категоризуються як правильне або неправильне. У вербальних тестах час нерегламентований, можливі більш вільні відношення з експериментатором.

У тестах Дж. Гілфорда і Е. Торренса застосовуються ліміти часу і регламентація поведінки випробуваних, але, з іншого боку, «пом'якшене» спілкування з дослідником (у тестах Е. Торренса) – дослідження проводиться у формі гри, і, нарешті, передбачена необмежена множина відповідей випробуваного: будь-яка оригінальна відповідь приймається [Torrance 1986].

Нарешті, у варіанті Когана-Воллаха відсутнє обмеження часу, вводиться ігрова ситуація, виключається мотивація досягнень і соціального схвалення [Торшина 1998].

За умовами дослідження підхід Когана-Воллаха близький до підходу Д. Б. Богоявленської – методика «креативне поле».

Крайнім варіантом повної свободи є творча діяльність у вільній ситуації. За визначенням Ж. Піаже, інтелект є спроможністю адаптуватися до важких умов (у тому числі – нових).

Зазначимо, що інтелект максимально активізується в умовах тестування, що пред'являють жорсткі вимоги до адаптаційних можливостей індивіда. Креативність виявляється в ситуаціях, коли поведінка випробуваних не регламентується. Вільні умови тільки створюють можливості прояву креативності.

Отже, людина, що дала оригінальну, творчу відповідь, явно має креативність. Але якщо людина не дає творчої відповіді у вільній ситуації, це ще не свідчення про відсутність у неї креативності. За допомогою тестів креативності ми можемо виявити креативів, але не можемо точно визначити некреативів. Причиною цього є спонтанність проявів креативності і непідвладність цих проявів зовнішній і внутрішній регуляції.

Розділ 2. Інноваційні підходи до мовної підготовки майбутніх економістів у контексті стратегічних завдань реформування та розвитку освіти

2.1. Інноваційна реалізація мовної стратегії у вищій економічній освіті

С. М. Кіриш

Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов розвитку особистості та творчої самореалізації кожного студента, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти.

Освіта відтворює і вирощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. У державі створюється система безперервної, мовної освіти, що забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою та вивчення української мови студентами із зарубіжних країн.

Реалізація мовної стратегії здійснюється шляхом комплексного і послідовного впровадження просвітницьких, нормативно-правових, науково-методичних, роз'яснювальних заходів. Мають постійно оновлюватися зміст освіти та організація навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень.

Визначення мовної стратегії у вищій освіті має принципове значення для забезпечення якості підготовки фахівців у будь-якій країні світу, бо мова є універсальним інструментом не тільки взаєморозуміння та спілкування, а й пізнання, осмислення та засвоєння змісту всіх дисциплін, які входять до державного стандарту світової та національної вищої освіти, сприяють формуванню нового філософського, економічного та гуманістичного мислення особистості, становлення її як високоосвіченого громадянина і професіонала певної країни, здатного до розв'язання тих завдань, які доведеться вирішувати у майбутній професійній діяльності, ділових стосунках і спілкуванні.

Актуальність дослідження цієї теми полягає у визначенні оптимальних і ефективних умов для впровадження методично обґрунтованої інноваційної

парадигми забезпечення якісного навчання української мови професійного спрямування у вищих навчальних закладах.

Аналіз опрацьованих джерел показав, що інноваційний розвиток вищого навчального закладу, зокрема кафедри мовної підготовки, виявляється насамперед у впровадженні наукових досліджень у зміст навчання. На порядку денному постає проблема зміни освітньої парадигми згідно з вимогами суспільства, а саме: якість освіти, орієнтація на постійний розвиток особистості як викладача, так і студента, формування компетентностей на основі діяльності, використання інформаційних технологій у навчальному процесі (І. О. Зимня, І. В. Родигіна, К. Брамфіт, М. Кенел та ін.) [Зимня 2004, 2006; Родигіна 2005; Brumfit 1984; Canale 1980].

Вимоги європейського освітнього простору, наголошуючи на якості навчання, вимагають таких рис людини, як ініціативність, самостійність у прийнятті рішень, мотивація до безперервної освіти та професійного зростання, які становлять характеристику сучасного культурного типу особистості. Сучасна педагогіка вищої школи, спираючись на досвід європейської та вітчизняної освіти, вимагає зміни парадигми освіти: від знаннево – орієнтованого підходу, предметно-центрованої системи до особистісно-діяльничої системи освіти. Саме компетентнісний підхід націлений на готовність фахівця до результативної професійної діяльності, яка має сприяти самореалізації.

Тому перед вищою школою постає завдання забезпечення навчального процесу відповідно до міжнародних стандартів: створення такої системи навчання, яка готує висококваліфікованих спеціалістів, здатних змінювати сфери та способи діяльності. Це спонукає викладачів вищих навчальних закладів розробляти та використовувати моделі навчального процесу, спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності.

Попит на креативну особистість зі стратегічним системним мисленням передбачає активний розвиток нових освітніх методик, розробку якісно нових систем завдань, покликаних вирішувати проблеми, які постають перед сучасним висококваліфікованим фахівцем у будь-якій сфері. Реалізація поставлених завдань залежить від професійної майстерності викладача.

Важливим стає актуалізація аксіологічного потенціалу особистості, який розуміють як відтворення притаманних студенту стійких значущих орієнтацій, що виявляються у ціннісному відношенні до самонавчання, переведення їх із внутрішнього стану в активну дію за допомогою зовнішніх і внутрішніх чинників. Актуалізація аксіологічного потенціалу здійснюється за допомогою методів активного навчання та педагогічного стимулювання [Асташова 2002].

Реформування системи освіти стає неможливим і без формування інноваційно-педагогічної свідомості викладача. Сформованість такої самосвідомості сучасного педагога стає підґрунтям для формування парадигми особистісно орієнтованої освіти, розвитку її гуманістичних тенденцій.

У професійному становленні педагога самосвідомість постає фундаментальною умовою творчої реалізації власних цілей і матеріальних цінностей. Готовність до інновацій спирається на потенціал особистості педагога. Він об'єднує в собі найважливіші складові, що визначають професійну самосвідомість. До таких складових належать пізнавальний, моральний, творчий, комунікативний, естетичний потенціал особистості.

Перехід на більш високий рівень розвитку професійної самосвідомості визначається позитивними змінами в когнітивній (розширення самопізнання), афективній (підвищення самооцінки) і поведінковій (закріплення виробленої Я-концепції в реальній життєдіяльності) підструктурах професійної самосвідомості педагога. Розвиток самосвідомості насамперед залежить від самовдосконалення особистості.

Самовдосконалення як компонент професіоналізму передбачає професійне самовдосконалення через самоосвіту (самостійне оволодіння найновішими досягненнями психолого-педагогічної науки, накопичення передового педагогічного досвіду, аналіз власної освітньої діяльності і на цій основі її вдосконалення) та особистісне зростання (перебудова особистісних якостей, цінностей, моральних орієнтирів, мотивів поведінки).

Диференційний підхід до формування професійної мовної підготовки студентів спирається на тріаду: діяльність, мовна ситуація, дискурс, який визначається як сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних із пізнанням, осмисленням мовної картини світу адресанта слухачем (адресатом) [Бацевич 2008: 38].

Тому найважливішим завданням є формування та розвиток професійної мовної компетенції студентів, яка, на думку І. Дроздової, передбачає наявність професійно-комунікативних умінь особистості спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіти потенціалом професійного дискурсу, репрезентувати нормативні та доступні для сприйняття навчально-наукові, технічні, фахові тексти, здатність розв'язувати комунікативні завдання у складних і непередбачуваних ситуаціях професійного спілкування [Дроздова 2010: 218].

Науковий стиль мови має певні функції, зокрема епістимічну (закріплення і збереження знань), когнітивну (отримання нових знань), комунікативну (передачу спеціальних знань). Він характеризується високим

ступенем визначеності мовних характеристик. Водночас спостерігається на сучасному етапі розвитку мови інтенсивний процес міжстильового зближення та взаємодії, зокрема з офіційно-діловим. Маючи спільний генезис, науковий і офіційно-діловий стилі протягом свого становлення виявляли разом із дивергенцією ознаки конвергенції. Науковий стиль залежно від мети і адресата спілкування має свої підстили та жанри зі своєю організацією мовних засобів. Дослідження мови науки доводить, що їй притаманна вибірковість й усталеність використання морфологічних категорій, словоформ, типів речень, що створює морфолого-синтаксичне підґрунтя аналізованого підвиду загальнолітературної мови. Наука називає і визначає, тому мова науки номінативна і ядром її є терміни.

Мовна підготовка бакалаврів передбачає насамперед мовну й операційну готовність до створення мовленнєвих зразків, що відповідають реальним потребам цього етапу, опанування жанрів навчально-наукового та власне наукового підстилів, формування компетенцій щодо різного ступеня компресії необхідних джерел інформації для подальшого використання у навчально-комунікативній сфері.

Навчання мови професійного спрямування передбачає формування таких значущих лінгвістичних компетенцій:

– аналітико-системних: уміння трансформувати навчальну інформацію в практичні знання та використовувати їх на практиці на основі сформованої здатності до самостійного аналізу і синтезу; уміння створювати презентацію наукового проекту, знати лексико-граматичні й синтаксичні особливості наукових жанрів та відтворювати й продукувати наукову інформацію відповідно до них;

– комунікативних: володіння необхідною професійною лексикою та термінологією, необхідною для ефективного професійного спілкування; уміння виступати публічно на професійні теми, реалізуючи мовну інтенцію відповідними засобами в конкретній комунікативній ситуації.

Формування таких компетенцій стає можливим тільки при створенні викладачами якісного навчально-методичного забезпечення з урахуванням усіх досягнень лінгвістики та педагогіки.

Колектив кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки Одеського національного економічного університету протягом багатьох років плідно працює над створенням навчально-методичного комплексу з української мови професійного спрямування. За ці роки видано базовий навчальний посібник «Українська мова для економістів», навчальні фахові термінологічні словники; посібники до самостійної роботи для розвитку

діалогічного фахового мовлення; збірник завдань для проведення модульного та підсумкового контролю; збірник тестових завдань для перевірки рівня мовної компетентності, робочий зошит студента для самостійної та індивідуальної роботи.

Новим етапом у науково-методичній роботі стає створення електронного навчального посібника. Застосування інформаційних технологій в освіті веде до значних функціональних змін у психічній діяльності людини, зокрема у пізнавальній, комунікативній та особистісній сферах. Існування та успішне функціонування в новому психологічному середовищі вимагає від людини виконання специфічних пізнавальних умінь: виділити необхідну інформацію з великого інформаційного потоку; стисло, точно та грамотно формулювати повідомлення або запити; уміння правильно розподіляти навантаження і швидко обробляти одержану інформацію.

Професійне мовлення реалізується у мові конкретної галузі – в усній і писемній формах. Кінцевим результатом для фахівця стає не лише текст, а й дискурс, тобто сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних із пізнанням, осмисленням та презентацією світу мовцем.

Створюючи мовний професійний портфель фахівця, необхідно включити дескриптори мовленнєвих компетенцій, розподілені за рівнями, а також дескриптори професійних мовленнєвих компетенцій, опанування яких дає можливість реалізовувати цілі навчання мови.

Удосконалювати мовну професійну підготовку допомагають новітні педагогічні інструменти електронного освітнього контенту: інтерактивність, мультимедіа, моделінг, комунікативність, продуктивність [Антисуржик 1994].

Інтерактивність дозволяє розвивати активно-діяльнісні форми навчання. Створений замість текстового фрагменту інтерактивний електронний контент представлений навчальними об'єктами, якими можна маніпулювати, і процесами, у які можна втручатися.

У свою чергу, комунікативність – це можливість безпосереднього спілкування, оперативність представлення інформації, віддалений контроль за станом процесу, можливість швидкого доступу до освітніх ресурсів, розташованих на віддаленому сервері, а також можливість on-line комунікацій користувачів під час виконання колективного навчального завдання.

Мовленнєва комунікативна компетенція при цьому розглядається як уміння спілкуватися з метою обміну інформацією, користуватися мовою залежно від професійної ситуації та професійного наміру. У результаті студенти повинні реалізовувати комунікативний намір адекватно завданню та

умовам спілкування, зокрема забезпечити зв'язність та цілісність висловлювання, наводити аргументи й докази, висловлювати власну думку, використовуючи різноманітні мовні зразки.

Сучасні інформаційні технології навчання оптимізують формування мовленнєвої компетентності. Обов'язковою умовою стає реальне використання мови відповідно до певного професійно спрямованого контексту, а також залучення студента до ситуативного спілкування, максимально наближеного до реальних ситуацій.

Інтерактивний підхід дозволяє урізноманітнювати види діяльності на практичних заняттях. Перевага віддається парним, груповим видам діяльності, діалогу, дискусії, моделюванню навчально-професійних ситуацій.

Використання інноваційних освітніх технологій сприяє індивідуальному підходу у навчальній діяльності студентів. При цьому студенти засвоюють не тільки знання, але й спосіб вирішення навчальної проблеми, набувають досвід виконання навчальних дій, створюють власний освітній продукт. Результатом навчання стає розвиток пізнавальних здібностей, формування узагальнених засобів навчальної діяльності взагалі.

Отже, перспективою подальших досліджень є пошук та розробка комплексу умов для розвитку творчого потенціалу студентів у процесі навчання української мови професійного спрямування за допомогою розробки та впровадження інноваційної парадигми з метою формування професійно значущих компетенцій.

2.2. Формування фахової компетентності майбутніх економістів засобами мови

3. І. Висоцька

2.2.1. Вплив наукових розвідок Івана Франка на формування наукового стилю української літературної мови кінця XIX – початку XX століття

З історичного погляду формування національного наукового стилю відбувалося під впливом різноманітних екстра- та інтралінгвальних чинників. Крім загального стану розвитку науки і наукових знань, рівня сформованості літературної мови, значущою для становлення наукового стилю була також діяльність визначних мовних особистостей. У монографії А. П. Коваль «Науковий стиль сучасної української літературної мови» наголошено, що цей функціональний різновид «формувався й розвивався ... під

впливом мовної практики визначних майстрів – письменників, і вчених, громадських діячів і діячів культури, які зверталися до рідної мови у своїх наукових, історичних, економічних, літературно-критичних та інших творах» [Коваль 1970: 28–29]. У кінці XIX – на початку XX ст. І. Я. Франко, А. Ю. Кримський, В. М. Гнатюк, М. І. Павлик, Леся Українка, П. А. Грабовський, М. М. Коцюбинський створили неперевершені зразки не лише художньої літератури та публіцистики, але й зразки наукових досліджень українською мовою [Курс історії 1958: 516]. Однак із плином часу впливовість індивідуального чинника значно послабилася, і сьогодні вже аксіоматичною є теза про те, що «на сучасному етапі розвитку української літературної мови, зокрема її наукового стилю, індивідуальна манера викладу навіть видатного вченого вже не може помітно впливати на науковий стиль» [Українська лінгвістика 2007: 252].

Внесок І. Франка у розвиток наукового стилю, очевидно, слід розглядати у загальному контексті його поглядів на літературну мову, зокрема й урахуовуючи участь ученого у мовних дискусіях кінця XIX – початку XX ст., пов'язаних із існуванням східноукраїнської (наддніпрянської) та західноукраїнської писемно-літературних практик.

У працях І. Франка науково обґрунтовано необхідність вироблення й устійнення спільної для всіх українців літературної мови на основі її східноукраїнського варіанта. Цю позицію аргументує двома тезами: 1) східноукраїнські діалекти (на відміну від західноукраїнських) виявляють найбільшу однотипність на великому просторі української землі, а тому й є однаково зрозумілими як на Сході, так і на Заході України [Франко 1950–1956: 337]; 2) східноукраїнський діалект живили найталановитіші українські письменники, а тому з літературного погляду він найбільш унормований і літературно оброблений [Франко 1950–1956: 337].

Боротьбу за створення й розвиток єдиної загальнолітературної мови І. Франко провадив і в теоретичному (науково-публіцистичному), і в практичному напрямку. Дискутуючи із позиціями, висловленими у статтях І. С. Нечуя-Левицького («Сьогочасне літературне прямування», «Сьогочасна часописна мова»), Б. Д. Грінченка («Галицькі вірші»), він зауважує, що викидати «слова з нашої мови для того тільки, що у інших слов'ян є подібні, се значило би добровільно обскубувати свою мову» [Франко 1950–1956: 174].

І. Франко влучно висловив суть своєї науково-публіцистичної діяльності у галузі об'єднавчого розвитку української мови: «Мені бажалось би своїми увагами докинути цеглинку до взаємного порозуміння між українцями і галичанами на полі язиковім і таким способом причинитися

до полагодження одного важного питання – будучої єдності і одноцілності нашої літературної мови ... » [Франко 1950–1956: 172]. Він доводить, що «кожний, галичанин чи українець, хто бажає друкованим словом промовити до найбільшої маси українського народу, мусить уживати мови тої найбільшої маси, а до того мови, виробленої найбільшим числом талановитих та популярних письменників» [Франко 1950–1956: 337]. Н. П. Корнієнко зазначає, що І. Франко, перевидаючи свої твори і редагуючи твори інших авторів, постійно виправляв їх мову, максимально наближаючи її до сучасного типу української літературної мови [Корнієнко 1955].

Принциповою була також позиція І. Франка щодо необхідності орієнтуватися на мову Тараса Шевченка. Цю позицію максимально підтримував М. Подолинський, який вважав, що мова (в автора – *язик*) Т. Шевченка, «будь-що-будь мусить з часом стати міродайним для нашої письменності» [Подолинський 1884].

Із перспективними для формування загальнонаціональної мови поглядами І. Франка солідаризувалися письменники-галичани В. Стефаник, Л. Мартович, М. Черемшина, на Сході України – М. Коцюбинський, Леся Українка, П. Грабовський, Панас Мирний та ін.

Вартісність і слушність багатьох думок І. Франка щодо розвитку української літературної мови визнавав А. Ю. Кримський. Зокрема, помітна їх однотайність у ставленні до росіянізмів. А. Ю. Кримський вважав, що І. Франко та інші письменники «не роблять смертельного гріха супроти батьківщини, коли краще люблять позичати з російської мови, ніж з польської» [Кримський 1891: 474]. На наявність в українській мові значної кількості слів, які «однако наші, як і великоруські», та на закономірність їх уживання вказував також П. Грабовський [Возняк 1946: 41].

Категорично не сприймав І. Франко пуристичних настанов щодо розвитку української мови, зокрема і в царині наукової термінології. Ця тенденція була започаткована в останній третині XIX ст. у працях М. М. Левченка та П. С. Єфименка, згодом її підтримали інші мовознавці. Зокрема, М. М. Левченко виступав проти вживання інтернаціональних термінів (здебільшого це були запозичення з грецької та латинської мов) і пропагував доцільність творення термінів «в дусі народної мови» [Журнал «Основа» 1861 а]. П. С. Єфименко вважав, «що при складанні малоруської термінології потрібно мати на увазі два головні правила: 1) щоб кожний термін був утворений від такого слова, яке існує в рідній мові; 2) щоб закінчення термінів відповідали формам нашої мови» [Журнал «Основа» 1861b]. Згодом ці погляди мали активний теоретичний і практичний розвиток у працях В. Левицького

(термінологізував загальнозживані слова), Є. К. Тимченка (штучними новотворами перекладав всі інтернаціональні терміни), П. Г. Житецького (заперечував доцільність вживання інтернаціональної термінології), І. Огієнка (вважав, що кожен термін має бути утворений «з такого кореня, який існує в живій українській мові»).

Окреслені пуристичні тенденції І. Франко вважав виявом нерозуміння вільного розвитку української мови й підкреслював, що невиправдана і тотальна відмова від інтернаціональної термінології може стати перешкодою для повноцінних культурних та наукових взаємин з іншими народами і, як наслідок, сповільнити розвиток нації, її культури й науки [Регушевський 2006: 27].

Водночас варто наголосити на тому, що вживання інтернаціональних термінів у мовній практиці І. Франка – свідоме і збалансоване. З одного боку він, на відміну від інших науковців, не намагався замінювати їх чужої мови новотворами [Регушевський 2006: 27], а з другого – умотивовано вважав, що «викидування, а часто й дуже недотепне «перекладання» міжнародних слів, особливо в міжнародній термінології, ще більше віддалило слов'ян одних від других, а принімання слів з одної слов'янської мови до другої робилося не раз в надто великій мірі і без приноровлення до духу і звукових правил рідної мови» [Франко 1981: 72]. Тому становлення української термінології, крім виправданого запозичення іншомовних одиниць, прагматично орієнтованих на чіткість і достовірність, змістову однозначність наукового викладу, має відбуватися і за рахунок питомої лексики, також за рахунок словотвірної адаптованих одиниць, які відповідають «її структурі й функціональному регулюванню національних і міжнародних елементів з орієнтацією на власне мовну основу» [Франко 1983: 40]. Це – основа сучасного розуміння націоналістичності, етноцентричності терміносистеми, яка в ідеалі у кожній літературній мові має бути національною, оскільки акцептовані нею терміни-інтернаціоналізми, запозичені одиниці часто асимілюються відповідно до структури національної мови.

Ще одна проблема, пов'язана з функціонуванням іншомовних термінологічних одиниць, – їх незрозумілість для широкого кола мовців, потенційних читачів. Для практичного вирішення цієї проблеми І. Франко часто подавав етимологію терміна для того, щоб вказати на різницю між інтернаціональним словом і словом-відповідником, а також щоб показати різницю між близькоспорідненими за змістом термінами.

Як активний шлях поповнення термінологічного словника, а отже, фактор розвитку наукової мови, у працях І. Я. Франка актуалізовано явище

термінологізації загальнозжованих слів (В. М. Русанівський, Л. О. Симоненко, І. М. Кочан). Наприклад, слово *вартість* у ХІХ ст. функціонувало в українській мові здебільшого у значенні «цінність». І. Франко у наукових працях вживає його як економічну категорію (зокрема, він уперше цим терміном називає продукти праці в їх натуральній формі), розширює семантику. Це переконливо засвідчує прикметникова сполучуваність іменника *вартість* з «економічними» означеннями *споживча, мінова*. Також – у генітивно-конкретизувальних сполуках (*вартість тягарів публічних.. становить не менше, як 18 з [л.] р [инських]*) [Франко 1984 а: 196]; *Теперішня вартість листів і облігацій представляється так...* [Франко 1984 а: 322]; *вартість плати, яку він [робітник] одержав, ледве дорівнює, припустимо, п'ятигодинній праці* [Франко 1984 а: 76]), у предикативних конструкціях (*За цей час робітник виробляє нову вартість, що відповідає 10, 12, 14 або 16-годинній праці*) [Франко 1984 а: 76]).

Економічні праці Івана Франка переконливо засвідчують, що вже наприкінці ХІХ століття українська мова була достатньо сформована «для вислову інтелігентних думок і відносин», але питання про її поширення вимагало активної і тривалої просвітянської роботи.

Актуальне для оцінювання внеску І. Франка у розвиток наукової мови також його ставлення до явища *термінологічної варіантності*. У добу ученого чимало термінів з однаковим коренем мали різний граматичний рід, що було зумовлено морфологічною адаптацією запозичених одиниць. Оскільки такі лексеми приходили в українську мову за посередництвом або російської, або польської мов, то те саме слово могло функціонувати у чоловічому роді (російський варіант) або в жіночому (польський варіант): *актив – активна, девіз – девіза, клас – класа, анархіст – анархістка, зал – зала* [Жовтобрюх 1968: 6; Муромцева 1985: 95]. У Східній Україні вони вживалися здебільшого на зразок російської мови, а в Галичині переважно на зразок польської. Природно, що наукові праці І. Франка засвідчують вживання варіантів на зразок польської мови: *Єдиний лік на таку недугу єсть здорова, хоч і груба справа, єсть остра аналіза причин недуги* [Франко 1984 а: 212]; *Конфіската тої ренти на користь держави – се одинока і найспасенніша рецепта на всю хворобу* [Франко 1984б: 108]; *Укладання табеля мусить відповідати тій методі, після якої дані були збирані* [Франко 1984 а: 251]; *а тільки такий писар, по нашій думці, дає ще при так недостатчній контролі, як у нас, найбільшу можливу по-руку проти всяких ошуканств і кривдження громади* [Франко 1984 а: 224]. Проте фіксуємо в аналізованих працях паралельне використання

термінів і в чоловічому роді, яке утвердилося сьогодні як норма літературної мови: *Причина звільнення учня з навчання ніколи не записується до книжечки, а тому **контроль** над учнями зовсім неможливий* [Франко 1984b: 256]; *Платити кредиторам збанкрутованого банку боржниками того ж банку, узятими живцем зі шкірою і кістками, – ось найновіший **метод*** [Франко 1984 b: 64].

Підсумовуючи, зазначимо: мова наукових економічних праць І. Франка майже в усіх аспектах відбиває і мовознавчі дискусії, характерні для сучасної письменникової доби, і його намагання зблизити західний і східний варіанти української мови, уніфікувати правопис. Водночас одним із найбільш знакових здобутків І. Франка варто визнати посилену увагу до наукового стилю – його становлення і розвитку, збагачення лексичного складу, вироблення базових норм.

2.2.2. Становлення й розвиток наукової мови в Україні кінця XIX – початку XX століття в аспекті формування власне економічної метамови

Період кінця XIX – початку XX ст. знаковий не тільки з погляду формування загальної системи наукового стилю, а й із погляду його стратифікації відповідно до галузей наукових знань. У цьому контексті заслуговує на увагу історія становлення власне *економічної метамови* й термінології та стан їхнього унормування у добу діяльності Івана Франка. Адже в цей час українська економічна наука вже оперувала достатньо сформованою метамовою і фаховим словником.

Невід'ємним аспектом сучасних досліджень метамови різних галузей економіки є періодизація етапів становлення й еволюції відповідної галузевої термінології з огляду на визначальні для її розвитку внутрішньомовні та позамовні чинники.

Ураховуючи історичні, політичні, соціокультурні умови, простежуючи еволюцію лексичного складу мови, систематизуючи лексикографічну інформацію, дослідники диференціюють кілька основних періодів становлення економічної термінології: 1) давньоруський (XI –XIII ст.); 2) XIV – початок XIX ст.; 3) друга половина XIX – початок 30-х років XX ст.; 4) початок 30-х – кінець 80-х років XX ст.; 5) сучасний етап (90-і роки XX ст. – початок XXI ст.). Така періодизація актуальна, зокрема, щодо соціально-економічної термінології (Т.М. Дячук), термінології менеджменту (Н.Л. Краснопольська).

Витоки національної економічної метамови деякі термінознавці (Т.М. Дячук, Н.Л. Краснопольська) схильні вбачати ще умові давньоруської

епохи, умотивовуючи свою позицію тим, що вже у той час відбувалися активні торговельні зв'язки Київської Русі з іншими державами, а отже, функціонувала відповідна лексика. Щоправда, усвідомлюючи дискусійність своєї позиції, вони наголошують, що цю лексику некоректно кваліфікувати як *терміни*, більш слушним щодо неї є визначення *спеціальна лексика економічної сфери*. У зазначених вище авторських періодизаціях давньоруський період означено як *донауковий* етап формування економічної термінології.

Період XIV – початок XIX ст. як етап становлення лексики, пов'язаної з економічною діяльністю людини, – хронологічно найоб'ємніший і, на нашу думку, потребує виразнішої стратифікації з погляду розвитку лексики і в часі, й за певними галузевими сферами. Так, історичномовні джерела констатують, що активно вживаними у XIV–XV ст. були успадковані від давньоруської мови одиниці, пов'язані із сферою *торгівлі*. Зокрема, саму торгівлю як процес номінувало дієслово в різному графічному оформленні: *торговати* (ССтУМ II, с. 438), *торгувати* (ССтУМ II, с. 439), *тьрговать* (ССтУМ II, с. 452), *трговаті* (ССтУМ II, с. 438) та ін.; дії, пов'язані з купівлею-продажем – похідні утворення від давніх спільнослов'янських коренів *-да-* та *-куп-*: *продати* (ССтУМ II, с. 257), *запродати* (ССтУМ I, с. 385), *купити* (ССтУМ I, с. 528), *коупить* (ССтУМ I, с. 528), *коуповати* (ССтУМ I, с. 529), *закоупити* (ССтУМ I, с. 377), *покупити* (ССтУМ II, с. 188) та ін. [Русанівський 1983: 234]. У тогочасному мовному обігові вже були загальні назви людей, які займалися торгівлею, – це лексеми *купецъ* (ССтУМ I, с. 528), *купец* (ССтУМ I, с. 528), *торговецъ* (ССтУМ II, с. 438), *торговчєнини* (ССтУМ II, с. 439). Прикметно, що вживане у пам'ятках XIV–XV ст. слово *товаръ* (ССтУМ II, с. 433) (об'єкт торгівлі), зберегло свою семантику й у цьому значенні вживається у сучасній українській літературній мові, зокрема й у фаховій мові економіки.

У розглядуваний період для позначення різноманітних обмінних дій та операцій побутували лексеми *мънити* «обмінюватися» (ССтУМ I, с. 627), *мънати* (ССтУМ I, с. 627), *заменитьи* (ССтУМ I, с. 378), *променитьи* (ССтУМ II, с. 260), *промініті* (ССтУМ II, с. 260), *дати измъноу* (ССтУМ I, с. 282), *дати отмъну* (ССтУМ I, с. 282) та ін.

Із часом обсяг лексики, пов'язаної з торговельно-купівельними операціями, збагатили слова *купецтво*, *перекупникъ*, *перекупництво*, *подкупне*, *подкупца*, *купованъє* (ССтУМ I, с. 528) та зумовлені здійснюваними міжнародними економічними зв'язками запозичення із західноєвропейських і східних мов (найчастіше з польської, а з початку XVIII ст. – російської): *квота*, *шинкъ*.

Продовжують активно функціонувати лексичні номінації боргово-кредитних відносин (*винен* (ССтУМ I, с. 174), *долгъ* (ССтУМ I, с. 314), *болжникъ*

(ССтУМ II, с. 315), *личба* (ССтУМ I, с. 551), *заплатити* (ССтУМ I, с. 384), *заплата* (ССтУМ I, с. 384), *плать* (ССтУМ I, с. 151), *позычьє* «позика» (ССтУМ II, с. 176), *позичити* (ССтУМ II, с. 176) та ін.), які були широко представлені в староукраїнських пам'ятках.

Інтенсивний розвиток економічної термінології як лексичної основи фахової метамови у цей період засвідчує, зокрема, активізація виходу українськомовних підручників із фінансової справи, збірників «Праць комісії для виучування фінансових справ» (за редакцією академіка Л. М. Яснопольського), лекційних курсів для студентів економічних спеціальностей (автори – професори П. П. Мігулін, О. М. Анциферов, М. М. Соболев, М. І. Мітіліно і П. А. Кованько та ін.).

Для формування української економічної термінології кінця XIX – початку XX ст. неперепутне значення мали видання українських емігрантів у Женеві, зокрема часопис «Громада», який редагували М. П. Драгоманов, М. І. Павлик, С. А. Подолинський. Редактори «Громади» прагнули добирати максимально семантично релевантні, стилістично доречні терміни для номінації різноманітних економічних понять. Зокрема, у дописах «Громади» для найменування понять *колективної праці* зафіксовано такі терміни й терміносполуки: *праця громадою* [ГР–Громада 1879: 106], *стоваришення* [ГР–Громада 1879: 109], *громада* [ГР–Громада 1879: 153], *громадська праця* [ГР–Громада 1879: 164], *система праці* [ГР–Громада 1879: 181], *поділ праці* [ГР–Громада 1879: 200], *спілка*, *асоціація*, *спілкове господарство*, *спілкове господарювання*, *товариська праця*, *громадське господарство* [ГР–Громада 1879: 165].

Економічний розвиток України впродовж XX століття відбувався з різною інтенсивністю, а отже, нерівномірним було й становлення відповідної фахової мови. Це показово відбивають виділені у наведеній вище періодизації етапи «початок 30-х – кінець 80-х років XX ст.» та «90-ті роки XX ст. – початок XXI ст.». З огляду на те, що хронологічно вони не входять у період, визначений темою, метою і завданнями нашого дослідження, обмежимся лише констатацією продуктивності цих періодів із погляду розвитку традиційних і виформування та усталення новітніх галузевих субсистем економічної метамови, а також окресленням пов'язаних із ними напрямків лінгвістичних (головним чином термінознавчих) досліджень.

У сучасному українському термінознавстві диференціюють термінологію *загальноекономічну* (стосується економічної комунікації загалом) та *спеціальну* (стосується певної галузі економіки – фінансово-бухгалтерської, маркетингової, ринкової, податкової, біржової, менеджменту тощо). Прикметно,

що дедалі пріоритетнішими стають праці (й окремі статті, і системні монографічні та дисертаційні дослідження), які здійснюють систематизацію та кодифікацію *спеціальної* економічної термінології. Загалом здійснений в діяхронії огляд процесу формування власне економічного словника як основи фахової метамови економічної сфери засвідчує динамічну стабільність цієї мікросистеми: здатність еволюціонувати в процесі функціонування (периферизація/зникнення окремих одиниць, поява інших, семантична диференціація понять) поєднується із стійкістю семантики багатьох термінів, яка зберігається впродовж тривалого часу, іноді аж до сьогодні. Вироблення економічної термінології і – ширше – метамови відбувається і за рахунок внутрішньомовних ресурсів (на основі питомих лексико-словотворчих засобів), і завдяки засвоєнню іншомовної термінології.

2.2.3. Актуальні парадигми вивчення наукової мови

Мовостиль як ученого, так і фахівця будь-якої галузі, зокрема економіки, як результат комунікативно-пізнавальної діяльності має усну та писемну текстову форми вияву. Створюючи текст, автор розраховує на певний тип його сприймання і розуміння. Виклад потрібної інформації автор оформлює так, щоб зробити її максимально доступною, при цьому виявляючи своє ставлення до предмета й ступінь інформованості, що й формує логіко-комунікативний і модальний план тексту, з якого виходить адресат, намагаючись зрозуміти його, узяти для себе певну інформацію, нові знання.

Питанням дослідження тексту займалися вітчизняні та зарубіжні вчені. Вивчення тексту здійснюється лінгвістикою тексту (Тураєва, 1994), стилістикою тексту (Одинцов, 1980; Солганик, 2006), граматиною тексту (Москальська, 1981), комунікативною лінгвістикою (Гвенцадзе, 1986) і теорією тексту (Валгіна, 2003).

Важливим є розглянути актуальні парадигми дослідження наукового тексту, визначити головні чинники, які впливають на формування наукового тексту.

Особлива організація тексту співвідноситься, за М.М. Кожиною, з мовною системністю. Мовна системність властива цілому твору і може бути визначена і структурована лише в цілому тексті, якому властиве підпорядкування єдиному організуючому центру – суб'єкту пізнавальної діяльності (у науковому тексті). Важливо, що системна організація цілого тексту пронизує всю текстову тканину твору, причому стилістично значущими виявляються всі мовні засоби, залучені в цю текстову організацію [Котюрлова 2010: 35].

Поглиблене дослідження наукового стилю здійснювалося в таких аспектах: проблема жанрів/типів наукового тексту (Л. Іванов, О. Кудасова), міжстильова і міжжанрова взаємодія (В. Салімовський, О. Лаптева); експресивність та діалогічність наукової мови (Н. Мілованова, М. Кожина, Т. Михайлюк, Л. Славгородська). У працях М. Н. Кожиної активно досліджувалося поняття функціонально-семантичної категорії.

На думку В. Чернявської, текст «завжди співвідноситься з комунікативною ситуацією та її антропоцентрами: автором і адресатом, суб'єктом мовлення і його партнером/-ами комунікації» [Чернявская 2005: 12]. Усі мовні одиниці, які використані у тексті, беруть участь у створенні комунікативної ситуації і відбираються автором тексту свідомо. Критеріями визначення цілого тексту як одиниці спілкування є такі: *семантичний* (трактування семантики тексту [Новиков 1983]), *комунікативно-інформативний* (у плані реалізації задуму автора з метою досягнення ефективності спілкування), *функціонально-стилістичний*, що враховує цілісність єдності форми і змісту. Очевидно, що ці критерії опираються на системну єдність власне мовної сторони тексту і його екстралінгвістичної основи, тобто сторони немовної [Котюрова 2010].

Застосування критеріїв визначення цілого тексту приводить до висновку, що саме в цілому тексті відбувається перебудова статистики мови в динаміку мови, тобто комунікативні можливості мови починають перетворюватися на реальність функціонування.

Отже, при вивченні тексту необхідний вихід за межі окремого висловлювання в цілий текст (твір) – вихід, який пов'язаний із якісно іншим поглядом на текст, коли одних лише мовних знань недостатньо для пояснення багатьох істотних сторін тексту.

У сучасній лінгвістиці науковий стиль вивчається з позицій функціонального підходу в синхронічному і діяхронічному аспектах (Р. С. Алікаєв, О. О. Баженова, М. П. Брандес, А. М. Васильєва, М. М. Кожина, М. П. Котюрова, Н. М. Ларіохіна, О. Д. Митрофанова, Н. М. Разінкіна, Н. К. Рябцева, О. Я. Шайкевич та ін.).

Сьогодні у лінгвістиці існує комплекс стильових засобів, які створюють специфіку мовної організації наукового тексту (О. О. Баженова, А. М. Васильєва, М. М. Кожина, М. П. Котюрова, Н. В. Кириченко, В. О. Салімовський, Т. Б. Трошева та ін.). Створено моделі цілісного наукового тексту, що визначає специфіку організації мовних одиниць дотекстового і текстового рівнів (О. О. Баженова, М. П. Котюрова). Суб'єкт наукової діяльності виступає екстралінгвальним чинником, який сукупністю індивідуальних

та соціальних рис визначає специфіку наукового тексту (Н. С. Болотнова, Л. М. Лапп, М. П. Котюрова, С. В. Гричин та ін.). У науковій сфері охарактеризовано текстові параметри наукового тексту з врахуванням екстралінгвальних чинників, що їх зумовляють (І. Р. Гальперін, Л. Р. Дускаєва, Т. В. Матвєєва, М. П. Котюрова, М. М. Кожина, Т. М. Плюскіна, Т. Б. Трошева).

Вивчення наукового тексту з позицій функціонально-стилістичного підходу є особливо актуальним, оскільки саме в науковому тексті фіксується професійна пізнавальна діяльність ученого. Аналіз наукового тексту передбачає розуміння його змісту з врахуванням комунікативно-пізнавальної специфіки [Котюрова 1997: 45].

Складність вивчення проблеми мовної індивідуальності вченого значною мірою пов'язана з тим, що невідомим є поділ між стереотипним, тобто загальномовним/загальнотекстовим, та індивідуальним використанням мовних одиниць і категорій.

Особливості текстової комунікації в науковій сфері досліджуваного періоду знайшли відображення саме в її діалогічному характері. Саме комунікативна спрямованість наукового тексту визначає його діалогічний характер. Дослідженню проблем, пов'язаних з теорією діалогу, присвятили свої праці М. М. Бахтін, Л. В. Щєрба, Л. П. Якубинський, Е. Д. Поліванов, В. В. Виноградов та ін.

Струнку діалогічну концепцію гуманітарного пізнання створив російський філософ і філолог М. М. Бахтін. Він наголошує на діалогічній природі свідомості, вбачає витoki діалогізму в методі Сократа, відомого як «сократичний діалог». На думку сучасних українських дослідників, повністю монологічних текстів не існує, а діалогічність є найважливішою характеристикою тексту як модель взаємодії автора і читача [Чепелева 2006].

У межах наукової комунікації спрямованість на адресата – неодмінна властивість наукового тексту, яка виявляється на основі принципів діалогу (Арнольд, 1995; Бахтін, 1979; Богін, 1989). У науковій комунікації спрямованість на адресата втілюється в різних формах і залежить від людського чинника. Вона може розглядатися як один із проявів авторської присутності (Большакова, 1998; Гончарова, 1989), як зіткнення в тексті точок зору автора і читача (Котюрова, 1996), а також як включена в текст програма його інтерпретації передбачуваним читачем (Фадєєва, 1998).

Отже, в адресованості тексту опредметнюються і уявлення про прогнозованого читача наукового тексту, і специфіка інтерпретаційної програми, зумовленої екстралінгвістичними особливостями спеціальної наукової

комунікації. Адресованість наукового тексту розглядається як найважливіший параметр текстовості наукових творів (Дрідзе, 1976; Калашникова, 1998; Лаврентьева, 1993; Михайлик, 1991; Харченко, Глушкова, 1990).

Окрім діалогічності, особливу увагу при розгляді наукового тексту як функціонально-стилістичної єдності привертають такі функціональні властивості, як експресивність, оцінність та ін. У науковому тексті характерним є використання абстрактної лексики (зокрема – термінології), емоційно нейтральних одиниць, коментуючих елементів, кліше тощо для досягнення точності, однозначності, логічності викладу. Чітка логічність і своєрідна «сухість» наукової мови не виключає використання емоційно-експресивних засобів мови. Сучасні мовознавці (Г.М. Дядюра, М.П. Котюрова) стверджують, що у формуванні наукової думки бере участь і логічне, й образне мислення, лише в науковому тексті образність спрямована насамперед на інтелект читача, а вже потім – на його емоційну сферу, й інформує не лише про об'єкт, але й суб'єкт пізнання.

Отже, завдяки особливій організації текст твору перестає бути чисто лінгвістичним феноменом, не втрачаючи водночас зв'язку з мовною системою. Мовна організація тексту зумовлена його екстралінгвістичною основою – змістом і широким комунікативним контекстом. Описуючи комунікативні властивості наукового тексту, необхідно враховувати, що головна мета науки – передання знань.

2.3. Володіння синтаксичними засобами побудови наукового тексту як ознака професійної компетентності майбутніх фахівців з економіки

Н. А. Ковальська

2.3.1. Формування дискурсивної компетенції майбутніх фахівців з економіки

Історичні зміни в політиці та економіці країни у зв'язку з кризовою ситуацією та намаганням побудувати нову економічну модель розвитку України як європейської країни спричинили збільшення попиту як на висококваліфікованих спеціалістів у галузі економіки, економічно компетентних фахівців інших сфер суспільства (дипломатів, юристів, журналістів та ін.), так і широкого кола громадян. Стає актуальною потреба визначення в лінгвістиці поняття «економічний дискурс», виділення жанрів і дослідження його функціонально-стилістичних, лінгвопрагматичних та соціолінгвістичних особливостей [Ковальська 2014 а; Ковальська 2013].

Економіка як окремий соціальний інститут відіграє неабияку роль у формуванні будь-якого суспільства, народу й окремої людини. У зв'язку з цим необхідно проаналізувати комунікативно-прагматичні особливості функціонування українського економічного дискурсу в лінгвістичному просторі.

Поняття дискурсу, яке наприкінці ХХ століття упровадив американський лінгвіст З. Харріс у статті, присвяченій аналізу мови реклами, є одним із неоднозначних та широко обговорюваних у сучасній лінгвістиці [Harris 1952].

Незважаючи на визначеність і нормативність дискурсу у термінологічній системі інших галузей науки, у сучасному мовознавстві немає єдиного трактування, яке б охопило всі контексти його вживання. Наразі актуальним є вивчення лінгвістичних параметрів і класифікації дискурсу.

У домені сучасних лінгвістичних розвідок активно вивчають дискурс, виокремлюючи різні його типи. Серед основних підходів до його розуміння виділяють такі: «мова, вища за рівень речення або словосполучення» (D. Schiffrin); усяке «вживання мови» (G. Brown, G. Yule); висловлювання (D. Schiffrin, H. Clark); текст у сукупності з екстралінгвістичними факторами, текст як цілеспрямована соціальна дія, компонент взаємодії людей та механізмів їхньої свідомості, «мова в житті» (Н. Д. Арутюнова).

Найголовнішим компонентом будь-якого дискурсу є текст. Ці поняття є нероздільними, однак вони «не дзеркальні відображення один одного» (В. Богданов). Учасники комунікації, створюючи в процесі свого спілкування різноманітні типи дискурсу, одночасно породжують текст. Взаємодія дискурсу і тексту є основою їх типології.

На сучасному етапі «не все гаразд із критеріями виділення типів дискурсу, сфер і епізодів спілкування, – не всі типології можуть похвалитися логікою побудови класифікації, поки ще не систематизований емпіричний матеріал» [Макаров 2003: 210].

У лінгвістиці поняття «дискурс» класифікують на підставі різноманітних властивостей та ознак. Наприклад, представник критичного дискурсивного аналізу Т. ван Дейк виділяє такі різновиди дискурсу: політичний, медичний, судовий, освітній та науковий, медіа-дискурс, корпоративний текст і мовлення [Ван Дейк 1989]. Тип дискурсу – це «клас об'єднаних загальною комунікативною метою текстів, які застосовуються в типових ситуаціях спілкування, мають однакову прагматичну установку та спільні лінгвістичні риси» [Карпчук 2006: 11].

Дж. Лакофф згідно з критерієм інтенсивності впливу виокремлює «звичайну розмову» і «персуазивний дискурс». Учений зазначає, що виділення

типів дискурсу є досить складним завданням, оскільки будь-яка дихотомія щодо мови є умовною.

Запропонована О. М. Кожиною, О. О. Криловою та В. В. Одинцовим типологія дискурсу практично збігається з функціонально-стильовою. Ураховуючи екстралінгвальні умови і цілі спілкування в тій або іншій сфері суспільної діяльності, а також мовні характеристики тексту, науковці виокремлюють науковий, офіційно-діловий, газетно-публіцистичний і розмовно-повсякденний дискурси. На їх думку, функціональний стиль і дискурс є еквівалентними поняттями [Кожин 1982: 91–129].

Жанрова розмаїтість текстів, досліджуваних у сукупності з усіма екстралінгвальними чинниками їхнього існування, спричиняє виділення художнього (В. Б. Бурбело, Р. Комар, О. М. Островська) та поетичного (В. І. Карасик, О. С. Колесник) дискурсів.

Дослідники виділяють також фатичний дискурс (метадискурс), в основі якого знаходиться мета (регуляція комунікативних відносин «фатичної інтенції») з окремими різновидами фатичних жанрів (флірт, світська бесіда) тощо (Т. Г. Винокур, В. В. Дементьев, Ю. В. Матюхіна). Дискурс можна класифікувати на рівнях мовленнєвої і комунікативної діяльності та рівні тексту (Л. Р. Безугла). Залежно від сфери комунікації вирізняють поетичний, естетичний, науковий, критичний, педагогічний, юридичний, політичний та інші типи дискурсу (Н. М. Миронова).

Більшість наукових розвідок українських лінгвістів присвячено вивченню дискурсу в практичному ракурсі, тобто розгляді окремих різновидів дискурсу – раціонального (В. Буряк), публіцистичного (І. Соболева), газетного (С. Коновець), рекламного (Н. Волкогон), політичного (К. С. Серажим), літературно-критичного (Р. Бубняк), дискурсу національної ідентичності (О. Онуфрієнко), комунікативного (Ф. С. Бацевич) тощо. Проте, як справедливо зазначає К. С. Серажим, поза полем зору науковців усе ще перебувають такі важливі загальнотеоретичні проблеми, як виявлення суті та природи дискурсу, встановлення чіткої межі між текстом і дискурсом; комунікативні властивості й архітектоніка дискурсу; роль мовної особистості в дискурсі [Серажим 2003: 9].

Зокрема, сучасний вітчизняний лінгвіст Ф. С. Бацевич класифікує дискурс як комунікативне явище за такими комунікативними ознаками: виявми комунікації в суспільстві (комунікативний дискурс, мовний, вербальний, невербальний, сучасні дискурсивні практики, дискурс мовчання); комунікацією у межах окремих каналів (візуальний, слуховий, тактильний); виявом правил спілкування, способів викладу та втілення прагматичної мети мовців (етикетний, лайливий, дидактичний) [Бацевич 2000: 153].

Систематизуючи різні типологічні дослідження, Ф. С. Бацевич розрізняє дискурс за ототоженням із предметом дослідження різних наук; сприйманням як вияву культурної комунікації; етнокультурними особливостями спілкування; культурно-історичними особливостями комунікації; соціальними, віковими та статевими характеристиками учасників комунікації; типами та формами мовлення, принципами побудови повідомлення, його риторикою; характеристиками мовлення окремої людини і груп людей [Бацевич 2000: 153–154].

Дискурс постає як найважливіша категорія комунікації, тому, як бачимо, має широкий поняттєвий діапазон. «Дискурс – тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежних від тематики спілкування, має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів» [Бацевич 2000: 154].

Однією з найповніших вважають типологію дискурсу, запропоновану Г. Г. Почепцовим, класифікація якого будується на основі різних типів семіотичних знаків (літературний, фольклорний, міфологічний, ритуальний, театральний, неофіційний (позацензурний), неправдивий, лайливий, етикетний дискурси та ін.). Дослідник виділяє також газетний, театральний, теле- і радіо дискурси, кінодискурс, дискурс у сфері паблік рилейшнз (ПР), рекламний, політичний, релігійний (фідеїстичний) дискурси [Почепцов 1999: 75–90].

Особливу зацікавленість викликають деякі положення українських лінгвістів І. С. Шевченко та О. І. Морозової, котрі запропонували такі критерії розрізнення типів і підтипів дискурсу:

- 1) за формою: усний і письмовий;
- 2) за видом мовлення: монологічний або діалогічний;
- 3) за адресатним спрямуванням: інституційний і персональний (буттєвий);
- 4) за умов різних настанов і комунікативних принципів: аргументативний, конфліктний та гармонійний дискурси;
- 5) за соціально-ситуативним параметром: політичний, адміністративний, юридичний, військовий, релігійний, медичний, діловий, рекламний, педагогічний, спортивний, науковий, електронний (інтернет-дискурс), медійний дискурс (засобів масової інформації) тощо;
- 6) за різноманітними характеристиками адресанта і адресата: соціально-демографічний критерій (дитячий, підлітковий дискурси та дискурс

людей похилого віку, дискурс жіночий і чоловічий, дискурс мешканців міста й села); соціально-професійний критерій: дискурс моряків, будівельників, шахтарів); соціально-політичний критерій (дискурс комуністів, демократів);

7) за функціональною та інформативною складовими: спілкування інформативне (емотивний, оцінний, директивний дискурси) та фатичне;

8) за критерієм формальності та змістовності у функціонально-стильовому аспекті відповідно до жанрів і реєстрів мовлення: художній, публіцистичний, науковий та інші, офіційний та неофіційний [Шевченко 2005: 233–236].

На думку І. С. Шевченко та О. І. Морозової, статична типологія дискурсу як багатостороннє явище залежить від розробленої критеріальної бази, від «визнаних у лінгвістиці певного періоду евристичних засад нової парадигми». Отже, «типологія дискурсу завжди історично зумовлена та обирається дослідником згідно з потребами конкретного аналізу» [Шевченко 2005: 234].

Незважаючи на численну кількість різних типологій, В. В. Красних статус типу дискурсу надає лише національним дискурсам: російському, англійському, іспанському та ін. На думку науковця, вищенаведені різновиди «не є окремі типи (у точному значенні) дискурсу, а лише деякі модифікації останнього, певним чином «адаптовані» відповідно до тієї сфери, у якій він функціонує» [Красных 2003: 114].

Огляд наукової літератури близького і далекого зарубіжжя, аналіз ситуації в українстиці щодо підходів та критеріїв класифікації дискурсів запропонований також у працях К. С. Серажим. Як справедливо зазначає дослідниця, класифікація дискурсів на сучасному етапі розвитку гуманітарної науки перебуває ще на стадії розробки. Представники різних галузей гуманітарного знання пропонують широку гаму типологій дискурсів, які не тільки відрізняються за критеріями, покладеними в їхню основу, але й залежать від самого функціонально-діяльнісного навантаження цього терміна в інтерпретації вчених.

Зауважимо, що типологічно різні дискурси корелюють між собою, детермінують один одного й у своїй структурі мають спільні ознаки.

Відсутність спільної думки серед лінгвістів щодо визначення дискурсу породжує проблему створення його типології [Ковальська 2014 б]. Виділення того чи іншого принципу класифікації дискурсу залежить від його актуальності для сучасної лінгвістичної парадигми та напряму дослідження. Підставою для виокремлення відповідних типів дискурсу можуть бути формальні, функціональні, змістовні критерії. Наразі поява нових типів та підтипів призводить до оновлення класифікації.

На сучасному етапі методика викладання іноземних мов, у тому числі української мови як іноземної, базується на принципі комунікативної

спрямованості. Успішна реалізація даного принципу навчання полягає у формуванні в іноземних студентів умінь і навичок усного мовлення. Це процес тривалий і досить складний.

Мовний матеріал, засвоєний студентами у процесі навчання мови, є не тільки засобом спілкування, а також засобом набуття професійних знань, формування мовної (дискурсивної) компетенції. Тому актуальним є питання інтенсифікації навчального процесу, що передбачає досягнення бажаних результатів за рахунок зміни якісних чинників передусім шляхом напруження внутрішніх інтелектуальних сил особистості в процесі пізнавальної діяльності [Жижко 2004: 4–5; Практический курс 2009: 3–4; Сасімова 2001].

Практичне володіння українською мовою залежить від ступеня засвоєння студентами всіх мовних засобів і, що не менш важливо, свідомого розуміння мовного матеріалу. Тому основним завданням для сучасних викладачів є пошук нових напрямів відбору й презентації навчального матеріалу, який сприяв би розширенню й поглибленню знань, формуванню умінь і навичок в оволодінні українським мовленням, збагаченню словникового запасу, стимулюванню високої мотивації вивчення української мови як іноземної.

Дидактичний матеріал, зокрема навчальні тексти, класифікуємо: за змістом (фахові, краєзнавчі, мистецькі, історичні, географічні та ін.); за обсягом (короткі, середнього обсягу та великі); за складністю (прості, ускладнені, складні); за стильовою забарвленістю (наукові, публіцистичні, офіційно-ділові, художні, розмовно-побутові); за жанром (статті, доповіді, розповіді, вірші, народні прислів'я та приказки тощо); за формою подачі матеріалу (аудіо-і візуальна демонстрація) тощо.

Головними завданнями процесу опанування навчального матеріалу, на нашу думку, є: 1) сформувати уміння спостерігати за навколишнім світом; 2) сприяти розвитку творчого мислення; 3) викликати інтерес до вивченого матеріалу; 4) ознайомити з культурно-суспільним надбанням українського народу, його національними традиціями.

Однак найголовнішою метою залишається збагачення словникового запасу іноземних студентів лексикою, що використовується у стандартних мовленнєвих ситуаціях; висвітає окремі розділи курсу української мови як іноземної; містить національно-культурні компоненти; лексикою професійно-діловою, науково-інформативною та суспільно-політичного спрямування. Усе зазначене сприяє формуванню дискурсивної компетенції майбутніх фахівців.

У процесі роботи з іноземними студентами, майбутніми фахівцями з економіки, ми виділяємо такі етапи опанування мовного матеріалу:

1. Етап попереднього лінгво-змістовного орієнтування. Містить теоретичну та практичну підготовку студентів перед опануванням навчального матеріалу (оголошення теми, мотиваційний діалог, знайомство з новою лексикою тощо).

2. Етап цілісної адаптивної рецепції. Передбачає сприйняття студентами нового навчального матеріалу. На цьому етапі доречно використовувати два основні види текстів – тексти-описи та фабульні тексти. Залежно від рівня володіння мовою тексти-описи можуть містити речення: прості (їх кількість переважає), з однорідними членами, складні. Фактичний матеріал зрозумілий, слова прості й співзвучні з російською мовою, якою іноземні студенти вже володіють на достатньому рівні. Фабульні тексти характеризуються динамізмом подій, наявністю складних речень.

3. Етап рецептивно-продуктивної мовленнєвої діяльності. Характеризується проведенням бесіди у вигляді діалогу з метою виявлення незрозумілих моментів, поясненням незрозумілих слів.

4. Етап репродуктивно-продуктивної мовленнєвої діяльності. Передбачає уточнення, систематизацію й узагальнення отриманого матеріалу (усне опитування, короткий переказ, складання плану і питань до тексту, виконання відповідних навчальних вправ і творчих завдань тощо). На цьому етапі відбувається доосмислення навчального матеріалу.

5. Етап продуктивної мовленнєвої діяльності. Відзначається здійсненням контролю щодо розуміння й засвоєння мовного матеріалу (переказ тексту, складання діалогу, написання твору тощо).

Варто зазначити, що під час добору мовного матеріалу треба враховувати рівень оволодіння студентами українською мовою як іноземною. Нульовий рівень передбачає відсутність знань з української мови, базовий (А) – елементарне володіння мовою. На середньому рівні (В) студенти демонструють достатнє володіння мовою, розуміння іноземного мовлення в межах літературної мови. Високий рівень (С) є рівнем професійного, досконалого мовлення. Завдяки володінню значним обсягом лексичних одиниць студенти вільно спілкуються українською мовою, без попередньої підготовки висловлюють свої думки. Залежно від цього навчальні тексти мають кардинально різнитися складністю текстів і завдань.

Отже, формуванню дискурсивної компетенції майбутніх фахівців з економіки сприяє: ретельний добір навчального матеріалу, розробка комплексу навчальних та тренувальних вправ, використання аудіовізуальних засобів; організація ефективної системи контролю засвоєного навчального матеріалу.

2.3.2. Експресивний потенціал текстів наукового мовлення

Пріоритетним напрямом сучасної лінгвістики є антропоцентричність філологічних досліджень, спрямованих на вивчення тексту як продукту активної мовної діяльності людини. Людський фактор вимагає переосмислення традиційних поглядів на різні мовні явища. Зокрема, інтерес лінгвістів становить категорія експресивності та способи її вираження в різних типах дискурсу.

Глобальні зміни, спричинені різними подіями в країні й світі, різнобічні контакти між народами, прояв відкритої й прихованої агресії в межах однієї країни, а також між різними країнами й народами пояснюють активізацію у відкритому вираженні людиною своїх емоцій, як у мовній, так і позамовній формах. Твердження Е. Сепіра про відсутність у лінгвістиці зацікавленості поняттям «емоції», елементи якого не є складовими семантики слова й не властиві самому слову, нині втратило свою актуальність. Наразі емоції стали невід'ємним компонентом розуму, мислення, мовної свідомості й поведінки в різних сферах розвитку суспільства: економіці, політиці, культурі, освіті, побуті тощо. Емоції як невід'ємний компонент сучасного процесу спілкування є мотиваційною основою свідомості й мовної поведінки.

Питання мовного відображення емоційних явищ, мовленнєвої поведінки мовця з урахуванням його емоційного стану та комунікативних потреб залишається наразі актуальним у світі лінгвістичних досліджень, переважна кількість яких спрямована на вивчення комунікативно-функціональної релевантності мови. Отже, саме мова виступає об'єктом та інструментом вивчення емоцій. Вона номінує емоції, виражає їх, описує, стимулює, класифікує, аналізує, пропонує мовні засоби маніпулювання й моделювання відповідних емоцій, які є продуктом різноманітних лінгвокультурних ситуацій, а також творцями певних ситуацій.

Велика кількість сучасних розвідок спрямована на дослідження ролі й місця людини в мові, зв'язку мовної форми з розумовою та емоційно-психічною діяльністю людини. Пізнання об'єктивної дійсності відбувається через прояв суб'єктивного початку в мові за допомогою емоційності.

Починаючи із середини ХХ століття вченими різних лінгвістичних шкіл і напрямів було здійснено чимало різноаспектних досліджень елементів мовної структури в аспекти прояву емоційності.

Більшість наукових праць присвячені вивченню питання наявності в мовленні комуніканта різноманітних мовних засобів та визначення їх комунікативно-прагматичного потенціалу. Так, увагу українських лінгвістів

на сучасному етапі привертає функціонування традиційних і новітніх фігур експресивного синтаксису в різних стилях мови.

Вивченню експресії та експресивності в науковому мовленні присвятили свої розвідки такі мовознавці, як О. Ахманова, Т. Винокур, Д. Ганич, В. Григор'єв, В. Девкін, Г. Колесник, І. Олійник, Н. Разінкіна, Д. Розенталь, М. Теленкова, В. Чабаненко та інші. Представники різних лінгвістичних шкіл і напрямів (Н. Бойко, Р. Гладкова, С. Єрмоленко, Б. Коваленко, М. Кравченко, Т. Крисанова, К. Мустафаєва, М. Пилинський, Н. Романова, К. Святчик, В. Чабаненко) здійснили ряд різноаспектних досліджень елементів мовної структури в аспекті прояву експресивності.

У вітчизняному та зарубіжному мовознавстві на сьогодні експресивність є однією з найбільш охарактеризованих текстових категорій. Проте, незважаючи на велику кількість лінгвістичних студій, у сучасному мовознавстві відсутня єдність думок щодо визначення сутності поняття «експресивність», його функцій і зв'язку з суміжними категоріями.

Основоположник сучасної концепції та методів дослідження експресивних факторів мовлення Шарль Баллі під експресивністю вбачав емоційне сприйняття дійсності та прагнення передати його адресату. Появу численної кількості експресивних засобів і способів передачі одного й того ж емоційного змісту він пов'язував із асоціаціями, що породжені «присутністю в пам'яті висловлювань, аналогічних даному, утворюваних свого роду неусвідомлену синонімію» [Баллі 1961: 120]. У цій множинності Ш. Баллі вбачав основну проблему експресивності.

На думку В. Грідіна, експресивність є сукупністю семантико-стилістичних ознак мовних одиниць, завдяки яким вона має змогу функціонувати в комунікативному акті як засіб суб'єктивного вираження ставлення мовця до змісту висловлювання й адресату [Гридин 1990: 591].

Визначення поняття «експресивність», що потрактовано в тлумачних і лінгвістичних словниках як «виразність», «виразне», стосується інших лінгвістичних явищ, які також не отримали чіткого тлумачення. У наукових розвідках фундаторів теорії експресивності О. О. Потебні, Ж. Вандрієса та ін. аналізоване поняття пов'язане з емоційністю (афективністю) на підставі виділення в мові та мовних одиницях раціонального та емоціонального.

У свою чергу, Ш. Баллі вважав експресивність родовим поняттям, що включає в себе такі видові поняття: емоційне забарвлення, соціальне, засоби інтенсифікації, образності.

На єдність експресивності з особливим підкресленням, способом передачі змісту за допомогою мовних засобів вказує І. В. Арнольд. Про зв'язок

експресивності з посиленням, інтенсифікацією впливовості, вираження сили того, що пишеться або промовляється, наголошують також Є. М. Галкіна-Федорук і В. І. Шаховський [Мілова 2014: 105].

Експресивність тексту чи частини тексту виражається у їх спроможності передавати значення зі збільшеною інтенсивністю для вираження внутрішнього стану мовця. А емоційне чи логічне підсилення (образне чи не образне) виступає результатом такої інтенсивності.

Експресивізація в мовленні виражається через суб'єктивне сприйняття реальної дійсності, тобто експресивність можна тлумачити як ставлення суб'єкта до того, що висловлюється з можливою наявністю ще й емоційності та оцінності. Відповідно, спроможність мовного знака виражати емоційний стан мовця, його суб'єктивне ставлення до предметів і явищ дійсності формують експресивну функцію як одну з його основних функцій. Тісний зв'язок експресивної функції з номінативною й комунікативною, у свою чергу, сприяють адекватному вираженню та сприйняттю заданого смислу. Наразі, експресивність є важливою умовою реалізації прагматичної функції.

Отже, у питанні визначення поняття «експресивність» можна виділити такі основні напрями: 1) основу експресивності складає протиставлення (В. Г. Костомаров); 2) експресивність являє собою семантичну категорію, синтез додаткових смислових відтінків, які додаються до основного значення слова, виконуючи не номінативну, а характеристичну функцію (В. І. Болотов); 3) експресивність – це суб'єктивна модальність, відображення в змісті мовних сутностей емотивного ставлення суб'єкта мовлення до елементів внутрішнього й зовнішнього світу людини (О. С. Ахманова, В. М. Телія); 4) експресивність складають засоби мовлення з метою надання йому виразності, емоційності й впливовості (О. Д. Пономарів, Ш. Баллі); 5) експресивність є мовною категорією, яка виникає тільки в тексті (К. В. Святчик).

Незважаючи на те, що експресивність вважають постійною та традиційною характеристикою творів художнього стилю, «прагнення досягти максимальної експресивності тексту часто стає мотивом мовленнєвої творчості не тільки для авторів художніх, але й інших текстів» [Человеческий фактор в языке 1991: 183]. Наявність експресивності в наукових текстах визначають також Н. Д. Арутюнова, М. М. Кожина, З. Ф. Курбанова, Н. Я. Мілованова, Н. М. Разінкіна. Серед вітчизняних досліджень можна відзначити поодинокі розвідки Н. Ф. Непійводи, Н. М. Пільгуй (Колесник), С. В. Радецької, Н. І. Ріман та інших.

Ми погоджуємось із міркуваннями Н. М. Разінкіної, яка наголошує про необхідність вивчення емоційності текстів наукового стилю. За твердженням

мовознавця, єдність логічного й чуттєвого пізнання дійсності складають людське мислення [Разинкина 1965: 38]. Думки дослідниці поділяє й М. М. Кожина: тільки машинне «мислення» й «машинна мова» можуть бути «чисто» логічними, абсолютно узагальнено-абстрактними», проте природньому мисленню людини й мові, а отже й науковому стилю мовлення, властиві й інші супутні важливі риси, без яких були б неможливими ні реальне мислення, ні його мовне втілення [Кожина 1966: 210–223].

Відсутність зацікавленості до вивчення експресивності текстів наукового стилю зумовлено тим, що експресія, як зазначає О. С. Ахманова, притаманна переважно текстам художнього стилю. Вона є «виражально-зображальною якістю мовлення, що відрізняють його від звичайного (або стилістично нейтрального) і надають йому образності та емоційного забарвлення» [Ахманова 2004: 524].

На відміну від художніх текстів, які завдяки насиченості художніми засобами як індикаторів експресивності передають читачеві інтелектуальну, естетичну й емоційну інформацію, основною ціллю експресії текстів наукового стилю, розрахованих на логічне, а не на емоційно-чуттєве сприйняття, є доказовість (так звана інтелектуальна експресивність) [Валгина 2003: 165]. Частотність використання образної лексики та експресивних конструкцій у науковій літературі залежить від підстилю, жанру, призначення, читацької аудиторії, індивідуальності автора, предмета викладу та ін. [Валгина 2003: 155].

Прояв авторської індивідуальності в науковому тексті визначає рівень емоцій. Формування експресивності відбувається ще на початку породження тексту. Залежно від комунікативної мети автор добирає відповідні мовні засоби, що сприяють її досягненню й впливу на реципієнта. Варто наголосити на вагомості емоційних механізмів, оскільки саме емоції формують мотивацію поведінки особистості, у тому числі й мотивація мовленнєвих дій. Інтенсивність залучення мовних засобів залежить від ступеня особистісної значущості сформованої цілі. Наразі автор повинен завжди враховувати особисті якості потенційного реципієнта, які мовні засоби здійснять на нього найбільший вплив [Человеческий фактор в языке 1991: 187–188].

Отже, експресивність наукового стилю обумовлена пізнавально-комунікативною потребою: зміст наукового тексту стає більш переконливим завдяки добору релевантних мовних засобів, передачі необхідної інформації відповідною формою, тобто експресивною мовою. Мотив автора, його комунікативна мета, уявлення про потенційного реципієнта, ставлення автора до об'єктів відображення та обраних мовних засобів становлять рушійну силу формування експресивності.

Для категорії експресивності характерним є співвіднесеність із категорією прекрасного. «Здавалось би, – зазначає Н. Ф. Непийвода, – дотримання естетичних вимог не повинно торкатися наукового стилю, традиційно він склався як позбавлений емоцій <...>. Тим не менш категорія прекрасного охоплює не тільки твори художньої літератури як різновиду мистецтва. Прекрасним – інтелектуально прекрасним – може бути й науковий твір. Естетична цінність наукових творів полягає перш за все в ясності, логічності, стрункості думок, що передаються. Наукові тексти, що мають ясний сенс, захоплюють спеціаліста, надають йому відчуття естетичної насолоди» [Непийвода 1997: 216–217].

Однією з причин проникнення емоційних елементів у наукові твори, на думку вчених, є той факт, що кожен зі стилів мовлення містить елементи інших стилів, оскільки реалізаторами цих стилів є ті самі люди. «У системі кожного стилю прояв емоційності набуває глибокого своєрідного втілення, завдяки чому не порушуються загальні закономірності стилю. Відбір мовних засобів у будь-якому стилі (включаючи й ті засоби, які не є для нього специфічними), володіє витриманою типовою єдністю, яка проявляється в доцільній організації мовного матеріалу у зв'язку з цілями функціонального використання» [Разинкина 1965: 46–47]. Відмінними ознаками наукового стилю від інших є більша об'єктивність й відсутність пристрастей, проте, як зазначалося, науковій сфері властиві емоції, а науковим творам – своєрідна експресія.

Загальновідомо, що для текстів наукового стилю характерна нейтральність викладу інформації, відсутність емоційної лексики та виражальних експресивних засобів. Відповідно наявність будь-яких експресивних засобів є відхиленням від стилістичних норм, яке створює стилістичний ефект у тексті. Такі відхилення можуть відбуватися на графічному, фонетичному, лексичному, морфологічному, синтаксичному рівнях, на рівні образів та сюжетів.

Логічність викладу інформації, чіткість композиції, використання складних синтаксичних конструкцій, велика кількість зворотів, уживання термінів та абстрактної лексики – це загальні ознаки наукового стилю, характерні й для науково-популярного підстилю, який використовують для популяризації та пропаганди знань, тобто формування наукового світогляду читача. Матеріали науково-популярного підстилю адресовані широкому колу читачів, тому мають подаватися в доступній і зрозумілій формі. Цього можна досягти лише завдяки інформаційному поданню доказів наукових фактів, сформованих не через логіку розумових операцій, а через емоційність прикладу й ілюстрацій.

Загалом, специфічне використання експресивних мовних засобів у текстах наукового характеру, доцільне введення суб'єктивної оцінки на фоні логічно побудованого термінологічного мовлення дають змогу зберегти цілісність наукового стилю [Разинкина 1965: 52].

Функції експресивних засобів у науковому й художньому мовленні відмінні. Експресивні елементи у своєму функціонуванні не порушують загальної закономірності наукового дискурсу. Відповідно, вони посилюють аргументованість висловлювання і, разом із тим, полегшують сприйняття найбільш складної інформації.

Отже, експресивність наукового тексту являє собою експресивність акцентуації, конкретизації думок, логічності тверджень, посилення аргументованості міркувань автора, активізацію уваги читача.

Варто зазначити, що порівняно з іншими рівнями мови елементи експресивного синтаксису наукового мовлення досліджені недостатньо. Проте, саме синтаксичні експресиви, на нашу думку, становлять основу мовної системи наукового мовлення, оскільки уживання емоційно-експресивної лексики обмежується нормами наукового дискурсу [Ковальська 2014 б, 2014 с, 2015 б, 2015 с, 2015 д, 2016]. Джерелом нашого дослідження стали тексти наукового журналу «Економіст» за 2013–2015 роки.

Досить часто автори наукових статей уживають такий засіб синтаксичної експресії, як паратентичність [Ковальська 2015 а]. Це вставні та вставлені слова, словосполучення, речення, виражально-зображувальний потенціал яких проявляється у виконанні в мовленні емотивної, волюнтаривної, апелятивної та естетичної функцій: *У загальному вигляді поняття інтеграція (лат. – відновлення, поповнення від – цілий) – тлумачиться як стан поєднання окремих диференційованих частин в єдине ціле (Економіст. – 2015. – № 1. – С. 15); На думку функціоналістів, питання технічного характеру повинні виключатися зі сфери контролю урядів у випадку відсутності суперечностей та конфліктів (Економіст. – 2015. – № 1. – С. 16).*

Найбільш інтенсивно експресивність у наукових текстах транслюють питальні конструкції, які сприяють комунікації, стимулюючи увагу читача, підсилюючи категоричність експресивного твердження: *Узагальнюючи існуючі підходи, виділяємо об'єктивний характер всесвітньої тенденції процесу економічної інтеграції та її зв'язку з таким явищем, як глобалізація. Водночас виникає питання, чи є інтеграція, зокрема європеїзація, з одного боку, реакцією на глобалізацію, а з другого боку – її рушійною силою? (Економіст. – 2015. – № 1. – С. 20).*

Не меншої експресивності надають науковому мовленню й еліптичні, неповні за своєю структурою, речення: *Дослідження сутності інституційного забезпечення інвестиційної діяльності, на нашу думку, варто розпочинати з вивчення цього терміну в першу чергу з точки зору інституціоналізму і лише потім – з точки зору інвестиційного процесу* (Економіст. – 2015. – № 1. – С. 27).

Використання адресантами наукових текстів цитатій є підтвердженням авторських міркувань, вказівкою на єдність думок автора з більш авторитетним дослідником. Це, у свою чергу, сприяє формуванню упевненості читача в достовірності викладеного матеріалу: *Так, російський вчений М. Лебедев зазначає, що інтеграція є лише частиною глобалізації, хай однією із найбільш значущих* (Економіст. – 2015. – № 1. – С. 19).

У текстах наукового мовлення частотним є також використання парцельованих чи приєднувальних конструкцій, які, за задумом автора, акцентують увагу на висловленій думці чи ставленні до тієї чи іншої проблеми: *Аналогічно неприпустимим є підпорядкування цілей суспільства індивідуальним цілям. **Тобто** суспільний характер поведінки індивіда чи організації вивчається їх діями, що беруть участь у досягненні суспільної мети та тією чи іншою мірою впливають на суспільство в цілому* (Економіст. – 2015. – № 1. – С. 28).

На рівні тексту експресивність як текстова категорія виражається також у принципах розподілу та формування абзаців. Абзац, який складається лише з одного речення на фоні більших за обсягом абзаців, безперечно, буде привертати увагу читача: *З цієї метою проаналізуємо конкретні кроки держави у зазначених напрямках* (Економіст. – 2013. – № 1. – С. 5).

Варто наголосити, що не менш вагому роль у текстах наукового мовлення відіграють й невербальні засоби: курсив, виділення жирним шрифтом, підкреслювання слів. Так, виділення автором окремих частин речення можна проілюструвати такими прикладами: ***Природне багатство** входить у систему національного багатства, яку можна визначити як суму чистої вартості капіталу активів країни та її вимог до іншого світу* (рис. 1) (Економіст. – 2014. – № 12. – С. 4–5).

Наукові тексти економічного дискурсу, на відміну від інших стилів, експлікують широке вживання різноманітних таблиць, схем, діаграм, графіків і формул. Підтверджуючи чіткість і достовірність наданої автором тексту інформації, вони своєю наявністю й, часто, великою кількістю і масштабністю створюють експресивність сприйняття.

Отже, експресивність як одна з найважливіших умов реалізації прагматичної функції є однією з релевантних ознак наукового викладу та,

відповідно, невід'ємною характеристикою текстів наукового стилю. Під синтаксичною експресивністю, слідом за О. П. Сковородніковим, ми розуміємо функцію – «властивість синтаксичної конструкції підсилювати як прагматичну, так і власне граматичну інформацію, закладену у висловлюванні або у якому-небудь його компоненті» [Сковородников 1981: 17]. Відповідно, експресивність виступає підсиленням власне логічної обробки тексту. Так, експресивність наукового тексту відрізняється від експресивності тексту художнього. Систематичність використання зазначених синтаксичних засобів експресивності в сучасних наукових текстах дає підстави зробити висновок про те, що експресивність має статус системотвірної ознаки.

2.3.3. Засоби синтаксичної експресії у наукових текстах економічного дискурсу

Комунікація у сфері економіки являє собою соціальну взаємодію людей і, відповідно, спрямована на досягнення конкретних комунікативних цілей – ознайомити з результатами наукових досліджень, зі змінами в економіці тощо. Зважаючи на характер наукової комунікації, а саме – мотиви й цілі її учасників, ми можемо говорити саме про диктальне спілкування як «тип комунікативної діяльності, яка пов'язана з певною предметною взаємодією людей і обслуговує різні форми їх соціальної діяльності» [Яшенкова 2010: 51].

З огляду на наукову комунікацію, якій властиве послаблення зв'язку між комунікантами, та відповідну комунікативну цілеспрямованість (ілокуцію) автор наукової статті, на нашу думку, у першу чергу керується референтною, емотивною та метамовною функціями. Уміння автора добирати відповідні мовні засоби з метою успішного встановлення контакту з реципієнтом, впливу на нього, надання конкретної інформації про події, факти, явища й, відповідно, намагання переконати адресата в правильності й достовірності поглядів автора позначає його професійну компетентність та важливість усвідомленого ставлення до висловлюваного.

Загальновідомо, що кожен із функціональних стилів є відображенням різних фактів і змін в усіх сферах суспільної діяльності. М. М. Пилинський зазначає: «Суспільні фактори наочно впливають на зміну частини літературних норм, на їхнє старіння й на появу нових нормативних реалізацій, а також визначають типи та інтенсивність цих змін. Темпи нормативних змін, однак, не збігаються повністю з темпами суспільного розвитку, а залежать ще й від ступеня виробленості літературної мови, давності та стійкості її літературних традицій» [Пилинський 1976: 281].

Фактор об'єктивного часу разом із іншими факторами зумовлює «розвиток форм суспільної свідомості, соціального розвитку суспільства, розширення сфер суспільної діяльності» [Ирисханова 1987: 28]. Отже, функціональні стилі мови як продукт певної сфери суспільного життя внаслідок суспільних трансформацій зазнають відповідних модифікацій у своїй організації. Вони розвиваються, набувають і втрачають певні характеристики залежно від часу й розвитку суспільства. Відповідних змін зазнає й науковий стиль. Проте основними є інформативна функція та функція формування суспільної свідомості.

Найпростіша комунікативна модель передбачає наявність двох комунікантів, які обмінюються інформацією. Їхня кількість може коливатися від двох до кількох мільйонів осіб. Характер взаємодії між учасниками мовленнєвої комунікації зазнає змін: адресат мовлення бере чи не бере участь у процесі, а адресант мовлення створює текст, орієнтуючись на ідеалізованого, уявного адресата. З огляду на це, як стверджує Г.Г. Почепцов, елементарний комунікативний ланцюг є розірваним. Отже, комунікація (у нашому випадку, наукова) являє собою мовну взаємодію автора з модельованим адресатом. І правильно обрана й побудована модель сприяє успішності комунікативного акту [Почепцов 1987: 107]. Своєрідним комунікативним актом у науковому мовленні постає науковий текст. Між учасниками цього спілкування встановлюються особливі стосунки – нерівноправні, дистантні й офіційні. Відповідно, форми реалізації мовлення релевантні певною підготовленістю й ретельним відбором засобів вираження.

Мовну своєрідність наукового стилю характеризує властивий йому комплекс специфічних рис – лексико-семантичних, фразеологічних, граматичних (особливо синтаксичних). Специфіку й функціональну зорієнтованість будь-якого функціонального стилю визначають власне мовні (скупність мовних засобів) й позамовні (інтралінгвальні й екстралінгвальні) чинники. Зокрема, серед головних ознак наукового стилю виділяють такі: інформативність, понятійність, предметність, об'єктивність, логічну послідовність, узагальненість, однозначність, точність, лаконічність, доказовість, переконливість, аналіз, синтез, аргументацію, пояснення причинно-наслідкових відношень і висновки. Зважаючи на це, науковий стиль має й добір відповідних мовних засобів (абстрактна лексика, символи, велика кількість термінів, схем, таблиць, наукова фразеологія, цитати, посилання, однозначна загальноживана лексика, безсуб'єктність, безособовість синтаксису тощо) [Мацько 2003: 284]. Проте в останні десятиліття помітною є тенденція до усунення мовцями функціонально-прикріплених штампів, увиразнення,

урізноманітнення мовлення з метою зацікавлення читача, впливу на нього, що можливе за допомоги експресії мовних засобів, яскравості оцінності й, відповідно, якості мовного оформлення висловлювання задля досягнення певного експресивного ефекту.

Експресивність перебуває в тісному зв'язку з комунікативною ситуацією, намірами мовця, презумпціями читача/слухача, а також із лінгвістичним та екстралінгвістичним (соціальним) контекстом комунікативного акту. Згідно з цією теорією одиниці мови поділяють на системно-мовних носіїв експресивності та системно-нейтральні одиниці (слова та вислови), які самі по собі не є носіями експресивності. Проте вони можуть виконувати цю функцію за певних умов. Варто зазначити, що творення експресивності мовлення та тексту залежить не від закладеного в системі експресивного потенціалу мовної одиниці відповідного рівня, а від власне характеристики комунікативної ситуації, перш за все контексту.

Наразі К. І. Войтенко залежно від характеру використовуваних у комунікативному акті мовних одиниць і особливостей комунікативної ситуації виділяє «чотири типи мовних одиниць, що реалізують експресивність: системно-мовні експресивні одиниці, носії внутрішньосистемної інгерентної, прагматичної експресивності, яка робить контекст експресивним; системно-нейтральні одиниці, вони отримують експресивність із контексту, реалізуються контекстуально і така експресивність називається адгерентною, синтагматичною; системно-мовні експресивні одиниці, які, використовуючись у нейтральному контексті, втрачають експресивності; системно-нейтральні одиниці використовуються в нейтральному контексті і реалізують нульову експресивність» [Войтенко 2013: 33–34].

Експресивні засоби релевантні своєю системністю. Загальновідомо, що ядро загальномовної системи експресивності складають лексичні засоби, які більшою мірою розкривають цю категорію. У свою чергу, синтаксичні засоби належать до периферії. Проте, зважаючи на специфіку наукового стилю та обмеженість уживання емоційно-експресивної лексики відповідними нормами, саме синтаксичні засоби посідають головну ланку в системі експресивізації наукового мовлення. Український мовознавець І. М. Кочан слушно зауважує: «Важливою ознакою наукового стилю є його синтаксис» [Кочан 2008: 322].

У 60-х роках ХХ ст. завдяки дослідженню Ш. Баллі в лінгвістиці з'явився термін «експресивний синтаксис» на позначення окремих синтаксичних явищ писемного мовлення. Науковець визначає афективність (вплив, експресію) у мовленні як обов'язковий компонент будь-якого висловлення

[Балли 1955: 20]. Вивченню питань експресивного синтаксису присвятили свої розвідки відомі мовознавці В. Г. Костомаров, Є. В. Ключев, О. П. Сковородников, С. Я. Єрмоленко, Е. М. Береговська, О. В. Александрова, Г. Я. Солганик, А. П. Загнітко, О. І. Чередниченко, О. А. Бельський, І. Р. Вихованець, В. Д. Шинкарук та ін. Аналізу системності експресивних явищ, зокрема й у галузі синтаксису, присвячено фундаментальні праці І. Р. Вихованця, А. П. Загнітка, М. М. Кожині, О. О. Лаптевої, Н. Ю. Шведової та ін. Зокрема, дослідженням структурно-семантичних і комунікативно-функціональних характеристик експресивності в межах синтаксису займалися О. А. Бельський, І. Р. Вихованець, С. І. Дорошенко, А. П. Загнітко, В. Д. Шинкарук, І. М. Сушинська. Вони виявили різні семантичні типи експресивних висловлювань, описали функціонально-семантичне поле експресивності як реалізацію модальності волевиявлення.

Експресивний синтаксис і граматична стилістика є одним із напрямів досліджень Е. М. Береговської. Науковець називає проблеми, якими займається експресивний синтаксис, а саме: 1) довжина речення як експресивний фактор; 2) стилістична роль абзаца та складного синтаксичного цілого; 3) афективний потенціал пунктуації; 4) експресивний синтаксис як складова індивідуального стилю; 5) синтаксичні фігури та їхні стилістичні функції. На її думку, експресивні синтаксичні конструкції протиставлені конструкціям, які перебувають у стані синтаксичного спокою [Береговская 2004].

В українському мовознавстві проблемам експресивного синтаксису як окремого напрямку синтаксичних досліджень присвячено розвідки С. Я. Єрмоленко [Єрмоленко 1999, 2005], А. П. Загнітка [Загнітко 2001, 2009], Н. В. Гуйванюк [Гуйванюк 2003, 2006] та ін. Вивчаючи афективність семантики синтаксичних конструкцій, дослідники вживають такі співвідносні поняття, як: афективність, експресивність, емоційність, оцінність, образність, стилістичне забарвлення тощо. Проте, саме поняття експресії постає головним з-поміж інших, так би мовити, її субкатегорій.

Варто зазначити, що в сучасній лінгвістиці існують два підходи до розгляду експресивного в синтаксисі. Перший підхід пов'язаний із концепцією суб'єктивних форм синтаксису та ґрунтується на праці видатного мовознавця В. В. Виноградова, який виокремлює суб'єктивно-експресивні й об'єктивні форми синтаксису. Засобами експресивної образотворчості дослідник називає суб'єктивно-експресивні форми [Виноградов 1980: 233]. Особливе значення серед засобів експресивного синтаксису він надає інверсивним та приєднувальним (відкритим або зрушеним) конструкціям.

Згідно з іншим підходом експресивне поєднане з поняттям суб'єктивної модальності. Експресивно-модальні (суб'єктивно-модальні, чи модально-експресивні) значення синтаксичних конструкцій, характерні переважно для розмовного синтаксису, представлено в дослідженнях Н. Ю. Шведової [Шведова 1960: 280–352] та ін. Проте експресивні елементи варто шукати й у формах писемного мовлення, а саме в текстах, які містять установку на навмисний вплив. У першу чергу, це тексти художнього й публіцистичного стилю, які зазнають впливу розмовного мовлення. Не перебуває осторонь і наукове мовлення, що позначено своєрідністю впливу на реципієнта через повідомлення про результати наукових досліджень, обґрунтування гіпотез, роз'яснення явищ і представлення наукових даних тощо.

Отже, в останні десятиліття експресивний синтаксис набув особливої популярності й позначився великою кількістю вивчення окремих синтаксичних структур, здатних привносити в повідомлення додаткову експресивність. Експресивність ми розглядаємо як властивість синтаксичних форм збільшувати прагматичний потенціал висловлювання понад рівень, досягнутий лексичними елементами.

2.4. Проблема лексичної варіативності у фаховій комунікації економістів

Г. В. Ковальчук

Проблема лексичного варіанта залишається однією із центральних проблем лексики. Особливої актуальності сьогодні набувають дослідження лексичної варіативності, що допомагає зрозуміти семантичну структуру синонімів, виявити ступінь їх семантичного навантаження, пояснити тлумачення та вживання лексичних ресурсів, зокрема іншомовних термінів, доречним добором національних синонімічних одиниць. Слід зауважити, що лексична варіативність простежується залежно від змісту й мети висловлення.

Аналізуючи дослідження комунікативних ознак культури фахової мови (С. Головащук, Д. Гринчишин, В. Жайворонок, А. Капельюшний, О. Сербенська, З. Терлак, Є. Чак та ін.), маємо на меті розширити коло проблемних питань, збагатити їх висвітлення сучасним матеріалом, викласти цілісну концепцію цієї складної мовленнєвої діяльності. Слушні рекомендації науковців щодо правильності/неправильності слововживання допомагають підвищувати рівень загальної лінгвістичної освіченості носіїв мови, виформовують культ слова, культ уміння говорити, подають норми розумного спілкування.

Останнім часом зростає інтерес до української мови як державної. На сьогодні недостатньо володіти лише тими мовними знаннями, що дала

школа. Молодий спеціаліст з вищою освітою має добре орієнтуватись у специфічних особливостях професійного мовлення, його не повинна лякати ділова сфера. Майбутній економіст має усвідомлювати, що від його умінь грамотно і по-сучасному спілкуватися з діловими партнерами (за допомогою ділових документів, телефонних переговорів, зустрічей, нарад, бесід, круглих столів тощо) залежатиме встановлення офіційних, службових, ділових, партнерських контактів, налагоджуватимуться його приватні стосунки з людьми.

Загальновідомо, що українська мова професійного спрямування – це різновид сучасної української мови, яка є предметом вивчення у системі вищої економічної освіти та підготовки майбутніх фахівців для різних галузей економіки України. Предмет курсу надзвичайно складний і багатогранний, так само як складна і багатогранна професійна мовленнєва діяльність економістів, підприємців, банкірів, фінансистів, маркетологів та фахівців інших економічних спеціальностей. Основною метою навчального курсу є вивчення студентами теоретичних засад і практичного матеріалу та використання набутих знань у формуванні мовної культури, професійної мовнокомунікативної компетенції особистості. На заняттях з української мови професійного спрямування викладачі кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки Одеського національного економічного університету ставлять за мету не лише ознайомити майбутніх фахівців з економіки з теоретичними питаннями наукового та офіційно-ділового стилю мови, а й спрямувати їх зусилля на практичну роботу зі словом або професійно-діловим текстом. Допоки у вихованні нових поколінь ігноруватиметься роль мовного виховання, нам не домогтися високого рівня культури суспільства.

Мовна культура – це основна ознака та складова культури людини в цілому, запорука не лише фахової досконалості та професіоналізму, а й зростання творчого потенціалу особистості. Культура фахової мови є конкретно – історичним явищем, яке реалізується у повсякденній практиці кожного фахівця, зокрема економіста.

Однією із важливих умов опанування професійної мови та формування професійної компетентності майбутніх фахівців є це стилістично та семантично точне слововживання. Найпершою вимогою нормативності викладу є точність слововживання, належний добір слів, відповідність їх усім правилам висловлювання думки. Із надзвичайно великої кількості слів, які існують у мові, із багатьох значень, властивих одному слову, треба вміти вибрати саме те, з яким кожне слово закріпилося в колективній свідомості мовців, яке найкраще передасть зміст думки і найкраще відповідатиме конкретному стилю викладу.

При доборі слова для конкретного контексту має значення врахування різних мовних явищ і чинників, зокрема синонімії, полісемії, паронімів тощо. Невідповідне чи недоречне вживання трапляється нерідко тоді, коли використовується слово хоч і близьке до висловлюваного поняття, але не зовсім точне за змістом або не характерне для сполучення з іншими словами саме в цьому контексті. Найчастіше таке буває при наявності синонімів (слів, що належать до однієї тематичної групи, дуже близьких значенням, але різних за формою). Тут необхідно чітко розрізняти значення кожного окремого синоніма і враховувати традицію, усталеність його вживання. Тобто зв'язок слова з лексичним значенням має бути органічним, не викликати нечіткості уявлення, непорозуміння, не порушувати нормативності викладу [Українська мова 2006]. Візьмемо, наприклад, слова *заступник, замісник; дилема, проблема, завдання; галузь, сфера, ділянка; дефект, недолік; процент, відсоток; обіг, оборот; витрати, видатки; ринок, базар; відносини, взаємини, стосунки; відношення, ставлення тощо*. Студенти часто плутають вживання цих слів.

Чимало труднощів виникає у них при доборі синонімів. Насамперед це пояснюється недостатнім рівнем володіння мовою, впливом російської мови на українську, невибагливістю у доборі мовних засобів, наявністю суржику в їхньому мовленні. Професійне спілкування вимагає максимальної точності слововживання, а також творчої роботи з синонімією. Порівняймо спільне та відмінне в словах, наприклад: *договір* (документ, у якому зафіксовано угоду про встановлення ділових відносин між двома або кількома партнерами); *контракт* (правовий документ, у якому засвідчено повну домовленість між організацією (підприємством, установою) і працівником про умови їх спільної виробничої чи творчої діяльності); *дохід* (валове надходження економічної вигоди протягом звітного періоду чи зменшення зобов'язань, що виникає в процесі діяльності фірми і викликає збільшення власного капіталу (крім внесків акціонерів)); *прибуток* (сума, на яку сукупні доходи організацій перевищують сукупні витрати за певний період).

Ділові люди вживають у своєму професійному мовленні паралельно слова – синоніми *процент* і *відсоток*. Науковий стиль віддає перевагу слову *процент*. *Відсоток* буквально означає «за сто», «наріст від ста». *Процент* і *відсоток* вживаються як паралельні терміни в ХІХ столітті, так само паралельно використовуються вони і в сучасних стилях: *дев'яносто п'ять процентів підприємств; сорок відсотків виробництва валового національного продукту*. Радимо студентам враховувати те, що лексичні норми регулюють вибір слова відповідно до змісту й мети висловлення. Наприклад: можна використовувати *мета* і *ціль*, якщо слово в контексті вживається в однині,

але тільки *ціль*, якщо контекст вимагає форми множини (*цїлі*). Синоніми близькі за значенням, але не тотожні, тому при введенні їх у текст важливо чітко усвідомлювати точний зміст позначуваної реалії: *робітник* (людина, яка працює на промисловому підприємстві); *працівник* (ширше поняття, бо стосується тих, хто працює у будь-якій галузі); *науковий працівник*, *працівник відділу збуту*; *співробітник* (найменування працівника (працівників) певної галузі, установи або складник назви посади; *науковий співробітник*, *старший науковий співробітник*).

Неправильне вживання слова в якомусь значенні трапляється подеколи через віддалені асоціативні зв'язки з іншими однокореновими словами. І хоч слово не має того значення, в якому його вжито, воно слову помилово нав'язується. Так, наприклад, слово *виключення* іноді вживають замість слова *виняток*. Похідний віддієслівний іменник *виключення* має виразні значення, пов'язані з дієсловом *виключити* і *виключитися*, а саме: «припинення дії чого-небудь»: *виключення двигунів*; «виведення із складу чогось»: *виключення із університету*; «припинення сприйняття чогось»: *виключення слуху*, *виключення свідомості*. У цих значеннях слово *виключення* вживається цілком правомірно і відповідно до літературної норми. Проте іноді можна почути і прочитати його в таких сполуках: *без виключення*, *за виключенням*. Наприклад: *Всі механізми, без виключення, працюють добре*. Таке вживання студентами іменника *виключення* помилкове. Його словники не фіксують і це повинно бути виразною вказівкою на неправомірність його вживання у значенні *виняток*. Іноді недоречно вжите слово *виключення* у значенні *виняток* може призвести до затемнення змісту взагалі. Єдино правильним у наведених вище випадках може бути вживання слова *виняток* (*без винятку*, *за винятком*): *Всі механізми, без винятку, працюють добре*. Для російськомовних студентів поєднання цих синонімів є складним завданням, особливо це помітно в процесі здійснення перекладу економічних текстів з російської мови на українську.

В офіційно-діловому стилі також наявна синонімія службових слів та лексиколізованих сполук, наприклад: *і – й – та*; *в – у*; *з – із – зі*; *нарешті – зрештою – кінець кінцем – врешті-решт*; *таким чином – отже*; *тому що – через те що – бо*; *коли – якщо*; *перш за все – у першу чергу – насамперед – передусім*; *що стосується – щодо – стосовно – відносно* [Українська мова 2006].

Незнання чи нерозуміння лексичного значення слова, яке стає причиною численних помилок вживання *паронімів* (подібних за морфологічною будовою та звуковим складом, але різних за значенням) у мовленні студентів заслуговує особливої уваги. Звукова близькість і незначна різниця у вимові

паронімів спричиняє труднощі в їх засвоєнні, призводить до вживання їх один замість одного, що є неприпустимим. Неправильне оперування паронімами може суттєво змінити зміст документа, публічного виступу, наукового тексту тощо. Саме тому студентам слід приділяти належну увагу паронімам у діловому та професійному мовленні, постійно звіряти зі словником і поновлювати в пам'яті значення слів. Наприклад: *економний, економічний; ефективний, ефектний; ощадний, ощадливий; показник, покажчик; адресат, адресант; адреса, адрес; досвід, дослід; туристський, туристичний; монопольний, монополістичний; ділянка, дільниця тощо*. Відомо, що за характером смислових зв'язків розрізняють синонімічні (*торговий – торговельний*); антонімічні (*консигнант – консигнатор*); тематичні (*асигнівка – асигнування*); міжстильові (*дебет – дебіт*) пароніми. Варто стежити за вживанням слів – паронімів і завжди звертатися до відповідних словників, щоб уточнити значення, правопис і вимову потрібного слова [Українська мова 2006].

Студенти часто й недоречно вживають слово *раxуємо*. Можна почути ненормативні вислови: «*я прийшов на рахунок перездачі екзамену*», «*раxую, що це недоречно*», «*раxую можливим*» тощо. Маючи добрі знання з української та російської мов, студентам легко виявити, що не кожне значення російського слова *считать* перекладається українською мовою як *раxувати* і відповідно не кожне значення російського слова *счет* як *раxунок*. Порівняймо: *считать своим долгом – вважати своїм обов'язком (за свій обов'язок); это не в счет – це не береться до уваги; в конечном счете – в остаточному підсумку, зрештою, врешті – решт; жить на чужой счет – жити на чужі кошти (за чужий кошт, чужим коштом); на этот счет – щодо цього*. Нормативними є словосполучення *гроші на рахунок, відкрив рахунок*, а вищезазначені фрази потрібно виправити: *я прийшов спитати про перескладання екзамену; вважаю, що це недоречно; вважаю за можливе*.

Мовні помилки, пов'язані з незнанням лексичного значення слова або сфер його вживання, спотворюють зміст повідомлення, створюють можливість варіативно тлумачити ту чи іншу фразу, що, в свою чергу, ускладнює сприймання змісту документа. Деякі з таких помилок можуть спричинитися нерозумінням і сплутуванням паронімів. Порівнюючи слова *споживчий, споживний, споживацький*, з'ясуємо, що лексема *споживчий* – це той, хто служить для задоволення потреб споживання (*споживчий ринок*); *споживний* – той, що придатний до споживання, їстівний (*споживні продукти*); *споживацький* – властивий тому, хто прагне задовольнити власні потреби (*споживацькі інтереси*). У деяких випадках пароніми можуть уживатися як синоніми (*проводити (провадити) дослід; засвоїти (освоїти) матеріал*).

Якщо кажемо *заплатити* (*оплатити*) за квартиру, то в сполученні з лексемою *рахунок* уживається лише слово *оплатити*. Якщо йдеться про грошове (матеріальне) відшкодування якихось витрат (вартості чого-небудь, кредитування), то говоримо: *оплатити* (*відрадження, будівництво*).

З певними труднощами стикаються студенти при вживанні слів *довіряти, доручати*. Багатозначне слово *довіряти* («вірити комусь, чомусь, покладатися на когось», «виявляючи довіру, передавати кому-небудь щось» і «ділитися з ким-небудь думками, таємницями») семантично не перехрещується зі словом *доручати* («покласти на кого – небудь виконання чогось», «віддавати кого-, що-небудь у повне розпорядження когось»).

Омоніми (слова однакового звукового складу, але різного значення) становлять неабиякі труднощі в практиці слововживання, по-перше, тому, що точність їх застосування залежить від знання мовцем лексичного складу мови і від того, наскільки цим знанням відповідають знання слухача. Основною вимогою до тексту з омонімом є його чіткість, виразність, повнота інформації. Добрі знання лексичної і граматичної системи сприятимуть точності вживання омонімів: *гривня* – грошова одиниця, і *гривня* – жіноча прикраса; *клич* – наказ, форма від *кликати*, і *клич* – гасло, заклик; *апарат* – прилад, і *апарат* – установа; *блок* – механізм, будівельний елемент, і *блок* – об'єднання тощо.

Антоніми утворюють пари на основі зіставлення і протиставлення, яке відбувається на одній семантичній площині: *експорт* – *імпорт*; *купівля* – *продаж*; *актив* – *пасив*; *збут* – *постачання*; *корисний* – *шкідливий*; *праця* – *безділля*; *ввічливий* – *грубий* тощо.

Значне місце в професійному мовленні майбутніх економістів належить *термінології* як різновиду книжної лексики. Термін уживається лише в одній, зафіксованій у словнику формі. Термін має чітко виражене, окреслене словотвірне гніздо, усталену лексичну сполучуваність, що фіксується словником [Ганич, Олійник 1985], наприклад: *фінанси, фінансова стратегія, фінансова функція організації, фінансовий менеджмент* та ін., *фінансувати, фінансовий, фінансування*. Провідною ознакою будь-якої усталеної терміносистеми більшість термінологів вважає однозначність термінологічних одиниць, відсутність синонімічних відношень у межах терміносистеми. Однак сучасні дослідження терміносистем вказують на те, що стійкість будь-якої термінологічної системи поєднуються з її варіативністю, тобто наявністю в межах певної терміносистеми низки термінологічних одиниць, що вживаються на позначення одного наукового поняття. Це термінологічне явище ряд лінгвістів (В. Даниленко, А. Коваль, О. Нечитайло, Т. Панько,

О. Тараненко та ін.) називають *варіативністю*, як одного з чинників мовної динаміки та розвитку, що визначається потребами спілкування. Синонімія найчастіше простежується в парах: іншомовний термін – український відповідник. Наприклад: *бартер* – обмін; *емісія* – випуск; *менеджер* – управлінець; *ліцензія* – дозвіл; *дисконт* – знижка; *нетто* – чиста вага; *брутто* – вага з упакуванням; *кредит* – позика; *офіс* – службове приміщення тощо.

Під час занять з української мови професійного спрямування викладачі рекомендують студентам вживати іншомовні терміни лише за потреби (у разі неможливості заміни українськими лексемами з подібним лексичним значенням). У ділових паперах (зокрема, комерційних, фінансових) поширена міжнародна термінологія (*ринок, бланк, штраф, факсиміле, віза, маклер, салдо, факс, вексель, бюджет, лізинг* тощо). Однак вживати іншомовні слова без потреби не варто. Наприклад, не завжди доречними є слова: *домінувати* (замість *панувати, переважати*), *координувати* (замість *узгоджувати*), *пролонгувати* (замість *продовжувати*), *стабільний* (замість *сталий*), *апелювати* (замість *звертатися*), *брокер* (замість *посередник*), *дефіцит* (замість *нестача*), *локальний, регіональний* (замість *місцевий*). У результаті різних контактів приходять в нашу мову слова, які ми запозичуємо з різних сфер життя, в тому числі, економіки. Тільки останнім часом з'явилися слова *аудит, ваучер, менеджер, менеджмент, брокер, дилер, імідж, інновація, ноу-хау, офіс, фірма, кліринг, лізинг, мас-медіа* тощо. Чимало запозичень мова освоює, фонетизуючи й морфологізуючи їх. Багато з них легко входять у словотвірні ряди (*спонсор, спонсоровувати, спонсиризація, спонсорування*) [Новий словник іншомовних слів 2007].

Викладачі мови дають зрозуміти студентам: різного характеру запозичені слова не повинні гальмувати розгортання природних потенцій національної мови. Отже, вживання запозичень повинно бути виваженим і мотивованим.

Уживання *професіоналізмів*, на відміну від термінології, характерної для ділового мовлення, міжвідомчій кореспонденції, діловому спілкуванні небажане, бо воно зумовлює непорозуміння. Наприклад: *вікно (перерва); пауза (вільний час); приплюсувати (додати, приєднати); аргументувати (доводити); експеримент (спроба); від'ємне (негативне) враження* тощо.

Канцеляризми поза властивими для них стилями (офіційно-діловим і професійно-виробничим) сприймаємо не лише як стильовий дисонанс, а як ознаку бідності, неестетичності мовлення. Наприклад: *при цьому додаю; на порядку денному; доводжу до відома; беручи до уваги; пункт перший* та ін.

Лексичний рівень характеризує перенесення в український контекст російськомовних «слів-покручів», наприклад: *міроприємство* замість

правильного *захід*; *слідуючий* – замість *наступний*; *значимий* замість *значущий*; *вияснити* – замість *з'ясувати*; *рішитися* – *наважитися*; *ведучий* – *провідний*; *участок* – *ділянка* або *дільниця* (залежно від контексту). Не менше порушується і лексична варіативність при слововживанні, зокрема, неправомірно віддається перевага лексемі *вирішувати* замість *розв'язувати* (при поєднанні зі словами *питання, завдання, проблема, конфлікт*); нечітко розрізняються варіанти *сфера, галузь, царина* (коли вживається словосполучення *сфера поширення (впливу, збуту, побуту, застосування)*; *галузь виробництва (промисловості, народного господарства)*; *царина культури (мистецтва)*). Сплутуються лексичні варіанти *відносини і відношення* (коли йдеться про економічні відносини між державами, господарські (суспільні, виробничі, міжнародні) відносини тощо). Порушується точність слововживання і в деяких усталених словосполученнях: *піднімати питання* замість нормативного *ставити (порушувати) питання*; *задавати питання, запитувати, ставити питання* і подібні.

А яке має бути наше ставлення до іменникових сполук (*по закінченні; при підписанні; при описуванні*), котрі є *кальками*? Давні українські дієприслівникові форми *на -учи, -ачи, - (в)ши* доцільно вживати замість багатьох прийменниково – іменникових конструкцій, особливо в тих випадках, коли іменник дієслівного походження. Синтаксичні одиниці іменникового типу доречно замінювати іншими конструкціями.

У різних поєднаннях слів національна специфіка мови виявляється надзвичайно виразно. Іноді студенти вживають прийменникові конструкції замість правильних безприйменникових, а буває й навпаки, вживають не той прийменник тощо.

Отже, питання мови – це питання майстерності. Не лише письменникам, а й службовцям потрібно, дошукуючись найточнішого слова, збагачувати свій словниковий запас, дбати про те, щоб мова була добірною, барвистою. Гарна, правильна мова багато залежить – і про це написано в усіх посібниках з питань культури мови – від правильного добору слова. Якими критеріями маємо керуватися, віддаючи перевагу тій чи іншій мовній одиниці? Критерії можуть бути різні. Мовець часто орієнтується на певні авторитети (письменників, дикторів, журналістів, учених), дехто любить погортати словники, довідники, посібники. На нашу думку, з-посеред багатьох найзагальніших критеріїв належну увагу варто приділити двом – «українськості» і другому, з ним дуже тісно пов'язаному – нормативності обраного слова чи вислову. Важливе значення має також суб'єктивний чинник (розвинуте «чуття мови», орієнтація на «звучність» слова, його красу).

Майбутнім економістам варто добре знати структуру української мови, бо саме нею зумовлюються чинні норми, зокрема, лексичні. Але говорити правильно ще не значить говорити добре – для доброго мовлення необхідне вміння відібрати в конкретній ситуації спілкування найбільш доречний, виправданий варіант літературної мови. Добираючи слово з метою досягнення точності висловлювання, слід враховувати: стильову приналежність слова; емоційно-експресивне значення слова; приналежність слова до певної групи лексики; місце слова у словниковому запасі. Варто пам'ятати, що точність як ознака культури мовлення застерігає від стильового дисонансу: слова можуть різнитися не лише відтінками лексичних значень, але і функціональними параметрами. Точність однозначна, одноваріантна, у ній мова співвідноситься з реальною дійсністю, на відміну від правильності, яка визначається нормою або її варіантом, правилом чи одним із його винятків.

Отже, точність добору слова залежить як від рівня фахової компетентності, так і від мовної культури ділової людини. «Чуття мови», наполеглива робота зі словником і довідником допоможуть студентів підібрати те єдине слово, що в певному контексті якнайточніше передасть потрібний відтінок думки.

2.5. Сучасні інтерактивні методи навчання іншомовній професійній комунікації

С. М. Кірюш

Гуманістичний підхід у системі сучасної вищої освіти ґрунтується на розумінні суб'єктної ролі того, хто навчається і перебуває в центрі навчального процесу. Принципи активізації пізнавальної діяльності, заснованої на залученні того, хто навчається, у творчий процес, відомі ще з праць Л. Виготського, П. Гальперина, В. Шаталова, С. Шевченко, Ш. Амонашвілі та ін. Сутність такого підходу полягає у підвищенні ефективності навчального процесу з метою зростання реалізації принципів свідомості, активності і якості одержуваних компетенцій.

У працях зарубіжних педагогів цей підхід називається «кооперативне навчання», коли у навчальному процесі створюються умови для обговорення кожної проблеми, доказу, аргументації власної думки. Результатом такої навчальної діяльності стає не тільки розвиток мислення, але й, що важливо при навчанні мови іноземних студентів, спонтанного мовлення.

Реалізація поставленої мети повинна здійснюватися з урахуванням етнопсихологічних і культурологічних особливостей студентів, а також з використанням інтерактивних технологій. Актуальність цієї проблеми

обґрунтована змінами мислення молоді під впливом інформаційних технологій, а також необхідністю теоретичного обґрунтування методичної бази для вирішення поставлених завдань.

У педагогічній і психологічній літературі останнім часом дедалі частіше звучить термін «каліпове мислення» стосовно сучасних учнів. Узагальнюючи різні підходи до опису цього явища, виділимо найбільш істотні. До особливостей такого типу мислення належать: уміння швидко перемикатися між розрізненими значеннєвими фрагментами; більша швидкість обробки інформації; перевага нетекстової, образної подачі інформації; нездатність до сприйняття лінійної (книжкової) подачі інформації; уміння відбирати, скорочувати й узагальнювати інформацію, виділяючи головне; можливість здійснення декількох дій практично одночасно, оперуючи інформацією з різних джерел; особливу культуру сприйняття фрагментарної інформації [Фрумкин].

Негативними наслідками такого типу мислення стають гіперактивність, дефіцит уваги, перевага візуальних символів над логічним заглибленням у текстове повідомлення. Якщо раніше педагоги й психологи говорили про синдром дефіциту уваги й гіперактивності (СДУГ) в основному в дітей, то в цей час йдеться про представників юнацького віку й навіть дорослих. До проявів СДУГ у поведінці зараховують: неухважність, постійне забування, імпульсивність, емоційну нестабільність, гіперкритичність і низьку самооцінку, низьку мотивацію, тривожність.

Іноземні студенти, що проходять навчання в Одеському національному економічному університеті, є представниками юнацького віку. Цей вік характеризується специфічними особливостями протікання пізнавальних процесів, зокрема уваги. У традиційній психології відзначають, що в цей період проявляється певна суперечливість у розвитку уваги. У юнацькому віці досягають високого ступеня розвитку обсяг уваги, здатність довгостроково зберігати інтенсивність і перемикатися з одного предмета на інший. Водночас увага стає вибірковою, і концентрація залежить від спрямованості інтересів особистості. За відсутності цього можна спостерігати у процесі навчання неухважність, нездатність до концентрації, нудьгування. Нездатність відволікатися від несуттєвих сильних подразників призводить до поганої успішності.

У навчальному процесі СДУГ проявляється в тому, що студент не може сконцентрувати увагу на навчальній проблемі, постійно відволікається, йому важко вникнути в суть обговорюваної проблеми. Необхідно враховувати, що в студентів зі СДУГ є проблеми з короткочасною пам'яттю, тому

їм важко виконувати завдання, де потрібно діяти відповідно до складного алгоритму: їх відволікають додаткові умови. При цьому довгострокова пам'ять у них функціонує нормально. Студенти зі СДУГ найчастіше на заняттях абстрагуються від навчального процесу й «пробуджуються» тільки в тому випадку, якщо викладачеві засобами інтерактивної методики вдається «включити» їх у навчальну діяльність.

Кафедра мовної та психолого-педагогічної підготовки Одеського національного економічного університету має багаторічний досвід у розробці технологій і тренінгів для поліпшення ефективності пізнавальної діяльності. Тренінги застосовуються як для навчання українських, так і іноземних студентів. Зокрема, на підготовчому факультеті використовуються технології навчання мови на основі сугестії, що дозволяє знімати труднощі в процесі навчання мови студентів із синдромом дефіциту уваги або гіперактивності.

Колектив кафедри проводить дослідження пізнавальних процесів і властивостей особистості студентів, психологічного портрета сучасного студента з метою розробки технологій і тренінгів, спрямованих на зняття бар'єрів при навчанні, а також подолання фрустрації під час контрольних заходів та іспитів.

Проведені дослідження показують, що в юнаків СДУГ зустрічається в 9 разів частіше, ніж у дівчат. Причому в дівчат, як правило, дефіцит уваги не супроводжується гіперактивністю. Якщо у студентів з Південно-Східної Азії (Китай, В'єтнам, Лаос) синдром неухважності проходить по жіночому типу, тобто не супроводжується гіперактивністю, то в студентів із Середньої Азії й Закавказзя синдром неухважності завжди супроводжується гіперактивністю.

Сформована ситуація вимагає урахування психологічних особливостей іноземних студентів і особливого методичного забезпечення для оптимізації навчального процесу й досягнення поставленої мети — якісної мовної підготовки іноземних студентів.

Студенти зі СДУГ не можуть концентруватися в середньому більше двадцяти хвилин, потім увага розсіюється й рівень концентрації знижується. Тому роль викладача у роботі з такими студентами дуже зростає. Допомогти у вирішенні подібної проблеми можуть тільки спеціально розроблене методичне забезпечення й інтерактивні методи навчання.

Традиційна методика навчання мови спеціальності припускає здатність студента до лінійного мислення і, як наслідок, до лінійного сприйняття навчальної інформації, представленої в навчальних посібниках у вигляді лінійних текстів. Дослідники психології інтернет-покоління дійшли висновку,

що підручники майбутнього будуть мати вигляд довідників з короткими статтями, позначеними перехресними покликаннями. Очевидно, так само мають розвиватися й підручники з іноземних мов, які, на нашу думку, будуть мати вигляд системи, близької до гіпертексту.

Відомо, що навчальний гіпертекст – це нелінійно організована текстова інформація у вигляді розгалуженої структури. Структура навчального гіпертексту характеризується: нелінійністю, наявністю покликання, що забезпечують перехід від одного значенневого концентру до іншого; жанровою й стилістичною полімодальністю, тому що в ідеалі як значенневі концентри представлені тексти різних жанрів, що належать різним авторам; візуалізацією навчальної інформації. Перевага організації процесу навчання на основі навчального гіпертексту полягає в наданні студентам можливості опанувати навчальну дисципліну, дотримуючись власної логіки, рівня фонових знань і, що важливо, попереднього когнітивного досвіду.

Сучасна педагогіка має для цього цілий арсенал таких засобів, які, безсумнівно, повинні бути адаптовані до поставлених завдань. Поділяємо думку М. Кларина, що інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що включає конкретні цілі, а саме: створення комфортних умов навчання, за допомогою яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну здатність, що робить сам процес навчання результативним [Кларин 2000]. Для вирішення навчальних завдань викладач може використовувати такі інтерактивні форми: використання кейс-технологій, проведення відеоконференцій, круглих столів, мозковий штурм, дебати, фокус-групи, ділові й рольові ігри, кейс-стаді (аналіз конкретних, практичних ситуацій), навчальні групові дискусії, тренінги.

Найбільш ефективною методикою роботи зі студентами, що враховує й використовує особливості їх кліпового мислення, є проектний метод і похідний від нього метод веб-квестів, сутність яких зводиться до різних форм пошуку навчальної й наукової інформації в Інтернеті. У процесі підготовки веб-квесту перед студентом ставиться завдання знайти в Інтернеті ресурси, що містять інформацію, яка дозволяє вирішити проблему, подану викладачем у квестовому завданні [Багузина 2010]. Проектний метод запропонований сучасною навчальною технологією, є надзвичайно ефективним при роботі із сучасним контингентом студентів. Ця методика враховує особливості кліпового мислення студентів, їхню схильність до звичних ігрових, пошукових форм роботи, заохочує розвиток креативності. Оцінка результатів роботи студентів у веб-квесті враховує не тільки рівень володіння ними мовою, але й комунікативних умінь. Квест-технологія добре реалізується

в процесі підготовки й проведення наукових студентських конференцій [Киршо, Шилофост 2014].

Розробка й проведення занять у формі квесту є досить трудомістким для викладача завданням. Він повинен розробити сценарій веб-квесту, попередньо переглянути і відібрати сайти, що рекомендуються, їхнє анотоване пред'явлення студентам, що ускладнює використання квест-технології на кожному занятті.

Поки гіпертекстові підручники з навчання мови спеціальності ще перебувають у процесі створення, а підготовка веб-квестов забирає багато сил і часу. Проте існують методичні прийоми, що дозволяють студентів із синдромом неувважності переключитися, «клікнути». У практиці нашої роботи для досягнення цієї мети використовуються кросворди як один з результативних методів активізації аудиторної роботи у процесі вивчення мови спеціальності. Розв'язання кросвордів з навчальною метою не новий прийом у методиці, але, на нашу думку, він не одержав достатнього поширення й має потребу в популяризації. Очевидно, викладачі думають, що процес складання навчальних кросвордів вимагає значної затрати часу й розумової енергії, але водночас в Інтернеті можна знайти безліч безкоштовних онлайн-сервісів створення кросвордів. Технічне складання кросвордів з їхньою допомогою не є проблемою, викладачеві необхідно тільки скласти завдання для гри.

Сучасні студенти схильні до ігрових форм діяльності, тому вони охоче включаються в цей вид роботи. На жаль, не всі викладачі в силу своїх психофізичних властивостей можуть і вміють увести ігрові моменти в навчальну діяльність, особливо якщо викладання ведеться на старших курсах, коли вивчається мова спеціальності. Розв'язання кросвордів як навчально-ігровий елемент заняття може стати арсеналом активних методичних прийомів будь-якого викладача. При складанні кросвордів треба дотримуватися декількох принципів, а саме: розв'язання не повинно займати багато часу, у ньому не повинно бути більше 25 слів; слова із кросворда, їхні еквіваленти або формулювання тлумачень повинні бути попередньо представлені в спеціально сконструйованій вправі, щоб студент точно знав, у якому значенні вживається слово в кросворді.

Включаючи розв'язання кросвордів до плану аудиторного заняття або індивідуальних занять для самостійної роботи, викладач може використовувати різноманітні види діяльності: індивідуальну або групову самостійну роботу; командну роботу з елементами змагання, коли група ділиться на дві команди, кожна з яких одержує для розв'язання окремих, але рівнозначних

за складністю кросворд. Як і всім груповим видам, колективній роботі над кросвордом властивий принцип змагальності, що сприяє інтенсифікації процесу навчання, активізації навчальної діяльності навіть найбільш пасивних студентів. Індивідуальна робота над розв'язанням кросворда може бути використана і як засіб контролю.

2.6. Лінгводидактична інтерпретація методики управління мисленням

С. М. Кіршо

Необхідність упровадження у сучасному інформаційному суспільстві, або креативному світі [Доброжанская, Кіршо 2009 а, 2009 б, 2009 с], інноваційних освітніх технологій, що базуються на досягненнях психологічної науки, стає нагальною потребою. Ефективне навчання іншомовного професійного спілкування неможливе без глибинного лінгводидактичного осмислення цього процесу та вимагає принципово нових методичних підходів, що й зумовило актуальність цього дослідження.

Мета дослідження полягає в розробці науково обґрунтованої й експериментально перевіреної методики керування процесом навчання іншомовного професійного спілкування студентів і аспірантів економічних спеціальностей на основі навчальних комунікативних завдань, ранжируваних за видами розумової діяльності, актуальної для вирішення ділових проблем.

Взявши за основу концепції латерального мислення й шести капелюхів мислення Е. Боно [Боно 1997 а, 1997 б], надаємо авторське лінгводидактичне осмислення зазначеного підходу, інтерпретуємо й обґрунтовуємо поняття «управління мисленням» з методичних позицій.

Отже, наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше як основу навчання професійного спілкування іноземних студентів і аспірантів економічних спеціальностей покладено теоретично обґрунтовану й апробовану систему навчальних комунікативних завдань, засновану на авторській методиці управління мисленням (УМ).

Сучасна педагогіка розвивається у напрямку вдосконалення навчального процесу за рахунок упровадження інтерактивної моделі навчання, яка передбачає моделювання реальних життєвих ситуацій та спільне вирішення проблем. Крім того, до навчального процесу залучаються всі студенти групи. Активізація діяльності студентів, опора на груповий досвід, зворотний зв'язок – усе це є беззаперечними перевагами інтерактивних методів навчання мовленнєвої діяльності.

За Е. Боно стверджуємо, що процес мислення, у тому числі групового вирішення проблем, є хаотичним, оскільки думки людей є різноспрямованими й суперечливими. Для систематизації та упорядкування цього складного і важливого процесу доцільно розділити мислення на основні типи й змусити студентів мислити в певному напрямку. У процесі навчання іншомовного спілкування це відбувається у відповідній постановці навчальних комунікативних завдань (НКЗ). Пошук вирішення зазначених завдань стає продуктивним, якщо процесом мислення вміло керувати.

У пропонованій методиці (УМ) особливу увагу приділяється викладачеві іноземної мови, який повинен відповідати певним вимогам, що співвідносні із професійними компетенціями сучасного креативного менеджера [Доброжанская, Киршо 2009 а, 2009 б, 2009 с]. Головними з них можна вважати такі:

1. Виявляти й адекватно використовувати психологічні особливості як окремих студентів, так і групи в цілому.

2. Прогнозувати, планувати, організовувати, контролювати й мотивувати роботу студентів для розробки й вибору оптимального варіанта творчих рішень.

3. Активно розвивати власні лідерські якості, у тому числі: харизматичність, бачення головної мети, надзавдань і адекватних шляхів їхнього розв'язання, уміння організувати досягнення поставлених цілей та ін.

4. Розвивати власний творчий потенціал, латеральне мислення як обов'язкове доповнення до логічного.

5. Творчо керувати як окремими особами, так і малими групами, розвиваючи базові якості: здатність до постановки проблеми, аналізу й синтезу, генерування ідей; гнучкість, оригінальність мислення [Гилфорд 1965].

6. Розглядати критику як потенціал особистісного й професійного зростання.

7. Ставитися до помилок як до досвіду.

8. Застосовувати сучасні методики керування творчою діяльністю як на рівні групи, так і окремої особистості.

9. Аналізувати актуальні для такого контингенту студентів проблемні ситуації, адекватно їх експлікувати й формулювати на їх основі навчальні комунікативні завдання.

Методика Е. Боно [Боно 1997 б], що активно застосовується для підвищення ефективності роботи персоналу багатьох провідних корпорацій світу (British Airways, Du Pont, Federal Express, IBM, Nippon Telephone and Telegraph, Pepsico, Polaroid, Prudential Insurance та ін.), дозволяє

послідовно й ефективно підключати різні типи мислення для вирішення важливих професійних проблем. Автор вважає, що будь-яка актуальна професійна проблема обов'язково викликає в людини сильні емоційні переживання, змушує її збирати факти, шукати й знаходити варіанти вирішення, а також аналізувати позитивні й негативні сторони кожного із запропонованих рішень. Саме тому дослідник пропонує систему, у якій уявлювані «капельюхи» різних кольорів приписуються різним сторонам процесу мислення.

Можна стисло викласти основні положення так: білий капелюх – це тільки об'єктивна інформація, факти; червоний капелюх – суб'єктивна позиція, вираження емоційного відношення; чорний капелюх – критика, песимізм, заперечення й застереження; жовтий капелюх – оптимізм, похвала, пошук достоїнств і вигоди; зелений капелюх – креативність, використання латерального мислення; синій капелюх – керування всіма іншими капелюхами, чітка організованість мислення. При цьому Е. Боно припускає, що людина лише віртуально надягає капелюх того кольору, що найкраще підходить на даній стадії вирішення завдання.

На практиці ми переконалися, що на тренінгах і навіть на звичайних практичних заняттях із навчання іншомовного професійного спілкування реальні капелюхи або будь-які їхні замітники не є зайвими, оскільки вони, як і будь-який інший атрибут, прискорюють входження в роль. Вони також можуть сприяти більше швидкому запам'ятовуванню, оскільки додаються візуальні й кінестетичні образи.

Методика Е. Боно співвідносна з інтерактивними формами навчання, зокрема кейс-стаді (case-study). Цей метод передбачає перехід від накопичення знань до практико-орієнтованої діяльності. Аналіз конкретних ситуацій відбувається у поєднанні індивідуальної роботи студента над проблемною ситуацією разом з обговоренням пропозицій кожного члена групи. Це розвиває навички групової, командної роботи, що розширює можливості для вирішення типових проблем у межах навчальної тематики.

Представимо деякі варіанти навчальних комунікативних завдань (НКЗ), спрямованих на навчання професійного спілкування за допомогою методики УМ. Насамперед викладач мови аналізує проблемні ситуації, актуальні для професійного спілкування в економічній сфері діяльності. Потім на основі їхньої експлікації студентам пропонують навчальні комунікативні завдання. Будь-яке завдання, у тому числі комунікативне, є метою діяльності, сформульовано в певних умовах. Запропонована методика (УМ)

передбачає як обов'язкову умову навчального комунікативного завдання формулювання розумового завдання, що припускає активізацію одних розумових операцій і накладає певні обмеження на інші.

1. Умови НКЗ, які мають робочу назву «Тільки факти». Викладач пропонує всім надягти білі капелюхи й бути максимально об'єктивними, згадувати або шукати винятково фактичний матеріал. Емоційний стан не визначається. Поки група не занурена в цю методику, така вимога може викликати спротив, тому викладачеві доводиться постійно направляти й коригувати вербальну поведінку іноземних студентів. Якщо хтось зі студентів не тільки наводить дані, але й починає емоційно коментувати, вербально висловлюючи свої емоції, то йому пропонують уявити, що він свідчить у суді або, навпаки, є суддею, який має винести вирок на основі отриманих даних, тобто бути безпристрасним.

Опишемо фрагмент заняття з навчання професійного спілкування, на якому обговорюється проблема припинення співробітництва з новими постачальниками, що не виконують угоду і поставляють сировину низької якості. Студент, який ще не опанував нову методику роботи, виражає свою думку, наприклад, у такий спосіб: «Я передчував, що майже на всіх нових постачальників не можна покладатися. Мені завжди здавалося, що наше співробітництво погано закінчиться. І сировину вони привезли досить сумнівної якості». Викладач нагадує: «Тільки факти, добродію підприємці! Ваші передчуття й усе, що вам здається, не може слугувати аргументом, не є доказовим». Потім він допомагає переформулювати думку, наприклад, так: «Нові постачальники вже три рази привозили неякісну сировину, що підтверджується складеними актами», «Якщо ми будемо виробляти продукцію із цієї сировини, зазнаємо збитків у такій-то сумі», «Наш контракт із цими постачальниками в таких-то пунктах складений не на нашу користь, тому вони зможуть підвищити ціни і т. п.».

Цей варіант умов НКЗ дозволяє повторювати й удосконалювати такий складний навчальний матеріал, як, наприклад, вираження причинно-наслідкових відносин, відмінювання кількісних і порядкових числівників. Студенти мотивовано вивчають усі пункти запропонованих ділових угод, ліцензій, законодавчих актів та іншої документації; шукають у підручниках, словниках або Інтернеті факти на задану тему, зіставляють і ранжирують їх, удосконалюють навички анотування наукових статей. Вони також вчать вимагати від співрозмовників аргументованих відповідей за допомогою уточнювальних запитань («Чим ви можете підтвердити цю інформацію?», «Який законодавчий акт є підставою вашого розпорядження?», «Хто буде відповідати за виконану

роботу?» і т.ін.). Здобувається безцінне для професійного спілкування вміння стримувати свої почуття й бути гранично об'єктивним.

2. Умови НКЗ, які мають робочу назву «Песимістичні прогнози». Викладач пропонує всім членам групи надягти чорні капелюхи. Настає час висловлювати всі побоювання, песимістичні застереження. На цьому етапі необхідно бачити недоліки, брати під сумнів слова й цифри, шукати слабкі місця. Це, наприклад, такі висловлення: «Ми можемо збанкрутувати, якщо наші постачальники стануть монополістами», «Де ми візьмемо сировину, якщо нові постачальники віддадуть перевагу нашим конкурентам?», «Не можна розраховувати на усні домовленості», «Ми не зможемо розплатитися за кредитами, якщо банки підвищать ставки» і т.ін. Чорний капелюх повинен визначити максимальну кількість небезпечних зон професійного спілкування. При цьому потрібно аргументувати свої думки, не бути голослівним.

На цьому етапі роботи успішно відпрацьовується вираження всіх ступенів порівняння, умовних і причинно-наслідкових зв'язків. Студенти формують важливі вміння коректно висловлювати нерідною мовою негативну оцінку, незгоду з думкою опонента та різні ступені недовіри. До цього приєднується робота з написання негативних рецензій на статті й телевізійні передачі економічної тематики.

3. Варіант умов НКЗ, що має робочу назву «Оптимістичні прогнози» і є повною протилежністю попереднього етапу. Викладач пропонує всім студентам надягти жовті капелюхи. На цьому етапі роботи пропонується оптимістично оцінити сильні риси, вигоди й переваги, дозволено виражати задоволення від будь-яких, навіть найменших успіхів. Подумки надягнувши жовтого капелюха, студент повинен бути винятково оптимістичним, шукати й знаходити тільки позитивні перспективи. Важливо, що своє бачення потрібно вміти аргументовано обґрунтувати, як і у випадку із чорним капелюхом. Це може виглядати приблизно так: «Наша презентація сподобалася практично всім, адже відразу ми одержали багато замовлень», «Це була найкраща презентація в нашому місті. Глядачі аплодували стоячи й не хотіли розходитися», «Це найвигідніший контракт, бо він відкриває для нас подальші перспективи», «Нові ідеї дозволять нам збільшити прибуток на стільки-то відсотків» тощо.

Виконуючи НКЗ із зазначеними умовами, студенти розширюють свої вміння виражати позитивну оцінку, аргументовано переконувати в перевагах, писати рекомендаційні листи та позитивні рецензії.

4. Наступний варіант умов НКЗ має назву «Тільки креативність». Викладач пропонує членам групи надягти зелені капелюхи, які символізують

творчий пошук. Коли зроблено аналіз сильних і слабких сторін проєктів, настає час подумати про нові підходи або оригінальне застосування наявних проєктів. Необхідно подивитися на ситуацію з абсолютно несподіваної сторони. У зеленому капелюсі, як вважає Е. Боно, має сенс використовувати методи латерального мислення [Боно 1997b], які допомагають уникнути стандартних підходів.

Наприклад, туристичній фірмі не вдалося продовжити контракт на оренду офісу і вона змушена звільнити добре облаштоване й ідеально відремонтоване приміщення. Ухвалюється несподіване рішення: переїхати в новий великий будинок, який потребує ремонту. При цьому власники приміщення надають більшу свободу дій, згодні укласти контракт на тривалий строк і за низьку плату. Студентам пропонується знайти творче вирішення проблеми. На перший погляд, сірі стіни й величезні необжиті кімнати спонукають до поневіряння. Саме це відбувається, якщо проблемну ситуацію розглядати без креативного зеленого капелюха. Якщо студенти не готові до творчої роботи, викладач не повинен чекати або дорікати у небажанні або невмінні бути креативними. У такій ситуації він виступає в ролі натхненника й починає, наприклад, так: «Можна зробити в кожній кімнаті недорогий ремонт у різних стилях. У результаті в наших клієнтів з'явиться можливість поринути в атмосферу різних країн». Або так: «Можна відкрити спеціалізовані курси іноземних мов і ділового етикету різних країн для туристів». Як правило, після цього в наших студентів з'являється безліч інших ідей, як туристична фірма може оптимально використовувати велике приміщення: влаштовувати презентації, проводити тренінги, навчати танцям або бойовому мистецтву різних народів, продавати квитки й товари для туристів, пропонувати зі знижками послуги няньок, хатніх робітниць на час подорожей тощо. Коли студенти поринають у творчий процес і відчувають, що їх креативність захочується, вони генерують безліч нестандартних ідей.

Як стимул можна використовувати предмет, образ, просте слово. Створюючи асоціативний ряд, студенти в зелених капелюхах приходять до несподіваних рішень. Продовжуючи розмову про туристичну фірму, викладач, промовивши слово «миша», пропонує подумати, як воно може бути пов'язане з послугами туристичної фірми. На наших заняттях вишикувався такий асоціативний ряд: де миша, там і кішка, де кішка, там і собака. Пропонуються послуги фахівців, ветеринарів, готелів для тварин, щоб люди могли спокійно залишити їх під час подорожей. Або послуги охоронної агенції, які такі якісні, що «навіть миша в будинок не проникне».

На цьому етапі роботи можна опрацювати будь-який мовний матеріал на розсуд викладача.

5. Варіант умов НКЗ із робочою назвою «Тільки емоції». Викладач пропонує студентам надягти червоні капелюхи. Цей капелюх надягають звичайно на досить короткий проміжок часу, щоб група могла виплеснути свої емоції. Уміння виражати весь спектр емоцій нерідною мовою є необхідним у реальному професійному спілкуванні для вирішення проблем у колективі, коли люди втомлюються від винятково етикетного спілкування й мають потребу в знятті психологічної напруги.

6. Особливе місце займає варіант умов НКЗ, що має робочу назву «Менеджер». Викладач, надягнувши синій капелюх, постійно керує процесом мислення, поєднуючи студентів навколо спільної мети. Він майже завжди в синьому капелюсі. Подібно до досвідченого диригента, керує великим оркестром, дає команди надягти той або інший капелюх. Наприклад, так: «Зараз ми будемо більш ефективними, якщо одягнемо жовтого капелюха». Але іноді корисно запропонувати надягти синій капелюх комусь зі студентів, щоб він відчув себе в ролі топ-менеджера, що керує діловим обговоренням проблеми й відповідає за результат. Крім того, час від часу, як зазначалося, викладач повинен показати приклад ефективного перебування в різних капелюхах.

Важлива особливість методики керування мисленням полягає в тому, щоб не надягати два капелюхи одночасно й увесь час себе контролювати. Наприклад, одягаючи зелений капелюх, треба чітко усвідомлювати, що йде пошук нових і самобутніх рішень; червоний – слухати своє серце й бути щирим. Якщо студент плутає запропоновані умови НКЗ, то викладач коригує його приблизно так: «Ми зараз говоримо про свої почуття, ми в червоному капелюсі, слухаємо своє серце, а аргументовано критикувати будемо, коли надягнемо чорного капелюха».

Результати апробації методики УМ виявили її основні переваги щодо навчання іншомовного професійного спілкування:

1. Вирішується проблема підтримки високого рівня мотивації при вивченні практично будь-якого лексико-граматичного або професійного значущого матеріалу, актуального для успішного професійного спілкування.

2. Забезпечується всебічний розвиток особистості майбутніх фахівців, оскільки методика дозволяє уникнути ситуації, коли одні студенти протягом усього періоду навчання віддають перевагу ролі критика й песиміста, інші – ролі оптиміста, треті – тільки генерують ідеї, четверті – тільки виражають емоції й т.ін. Кожний студент перебуває по черзі у всіх ролях.

3. На студентів не навішуються негативні ярлики («Тобі б тільки крикувати», «Ти тільки фантазуєш і не думаєш про наслідки» тощо), що звичайно виникає при традиційному розподілі ролей. Наприклад, при використанні відомого методу мозкового штурму.

4. У навчальній групі підтримуються адекватні партнерські відносини, оскільки всі працюють в одному заданому напрямку.

5. Методику УМ (на відміну від багатьох інших концепцій групової роботи) дуже швидко опановують студенти, і вона дає очевидний результат, бо є логічною й водночас образною.

6. У викладача, що виконує роль креативного менеджера, є можливість варіювати умови НКЗ залежно від поставлених цілей навчання й рівня знань студентів.

7. Методика УМ дозволяє уникнути небажаних дискусій, коли студенти не стільки хочуть знайти краще рішення, скільки прагнуть відстояти власну думку. Не заперечуючи важливості навчання вести дискусії іноземною мовою, вважаємо, що цей вид роботи повинен займати набагато менше навчального часу, ніж вирішення НКЗ за запропонованою методикою. Коли розумові потоки не перетинаються й не плутуються, ефективність пошуку оптимальних рішень різко підвищується.

Переваги методики УМ виявляються також у тому, що вона може успішно застосовуватися не тільки в груповій роботі. Ефект буде й при індивідуальній роботі, оскільки за допомогою даної методики можна успішно структурувати процес пошуку будь-якого складного рішення.

Наше дослідження дозволяє дійти висновку, що методика керування мисленням, одержавши належну лінгводидактичну інтерпретацію, може успішно використовуватися для оптимізації й структурування процесу навчання іноземною мовою спілкування. Саме ця методика ефективна, коли потрібно, щоб логіка була відділена від емоцій, позитивні прогнози не змішувалися з негативними, а вирішення проблеми було нешаблонним.

2.7. Теоретико-практичне підґрунтя формування мовного професійного портфеля іноземних магістрантів і аспірантів

С. М. Кіршо, З. І. Висоцька

Пошук шляхів оптимізації навчального процесу задля підвищення якості навчання потребує особливої уваги щодо технологій, змісту і форм педагогічної діяльності. Педагогічна технологія – це створена адекватно

до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтована навчально-виховна система соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка внаслідок упорядкованих дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників освітнього процесу гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога (С. О. Сисоєва) [Сисоєва 2000].

Професійне мовлення реалізується у конкретній галузі в усній і письмій формах. Кінцевим результатом для фахівця стає не лише текст, а й дискурс, тобто сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних із пізнанням, осмисленням та презентацією світу мовцем. Створюючи мовний професійний портфель фахівця, необхідно включити дескриптори мовленнєвих компетенцій, розподілені за рівнями, а також дескриптори професійних мовленнєвих компетенцій, опанування яких дає можливість реалізувати цілі навчання мови.

Завдання забезпечення навчання іноземних студентів відповідно до міжнародних стандартів якості висуває вимоги до пошуку адекватних поставленим цілям засобів реалізації. Такий підхід стимулює викладачів вищих навчальних закладів розробляти й використовувати моделі навчального процесу, спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності.

Аналіз вимог роботодавців дозволив виділити три рівні якості випускника вишу з виконання функціональних обов'язків. Перший рівень припускає базову готовність до виконання своїх службових обов'язків, другий – готовність випускника університету здійснювати роботу на функціональному рівні. І, нарешті, третій компетентнісний рівень якості випускника, на який варто орієнтувати весь процес навчання, передбачає здатність молодого фахівця до високопродуктивної, креативної роботи [Доброжанська, Кіршо 2009с].

Досвід роботи дозволив визначитися зі структурою такого видання, метою й системою завдань. Завдання сучасного посібника – розвиток навичок магістрантів і аспірантів у конспективному й реферативному видах читання текстів із професійної сфери з розмежуванням їх на значеннєві частини, визначенням проблематики, основної ідеї, ключових слів, що є необхідним для науково-пошукової діяльності, зокрема в Інтернеті.

Робота над посібником покликана вдосконалювати навички й уміння студентів, фіксувати прочитану інформацію із проведенням самостійного

значеннєвого аналізу неадаптованого економічного тексту широкого профілю. Посібник містить навчальні матеріали, що сприяють формуванню вмій у побудові зв'язного монологічного висловлювання з елементами міркування – виступу на захисті магістерської роботи й дисертації.

Робота з магістрантами й аспірантами має особливості у формуванні професійної компетентності. Виділимо насамперед аналітичні компетенції: уміння трансформувати навчальну інформацію в практичні знання й застосовувати їх на практиці на базі сформованої здатності до самостійного аналізу й синтезу; уміння дати коректний аналіз процесів, що відбуваються в економіці. Не менш важливим є формування системних компетенцій: здатність самостійно одержувати й піддавати аналізу знання; здатність до прийняття рішень; уміння створити презентацію наукової праці або фінансово-економічного проекту. Перераховані вище компетенції не можуть бути реалізовані за відсутності добре розвинених комунікативних компетенцій, під якими розуміється володіння професійною лексикою й термінологією, здатність до ефективного спілкування (усного й писемного), уміння виступати привселюдно на професійні теми [Вятютнев 1984].

Порядок викладу навчального матеріалу визначається ступенем компресії (від максимального до мінімального) вторинних текстів, самостійне конструювання яких є навчальною метою для студентів. Кожний блок містить основний текст, додаткові тексти на запропоновані теми, лексико-граматичні вправи. Блоки мають цільове призначення. У першому блоці робота спрямована на формування вмій і навичок подання предмета висловлення (типи наукового мовлення). Пропонуються завдання на трансформацію опису в міркування з урахуванням підкресленого вираження авторської думки. Подаються зразки різних міркувань по типу доказу (теза – аргумент) і логічних побудов (посилка – наслідок). Наведено приклади використання лексичних і синтаксичних засобів вираження наукової оцінки в міркуванні. Підсумкові завдання розділу – складання зразків основних типів наукового мовлення з використанням адекватних мовних засобів.

У наступному блоці робота орієнтована на формування навичок володіння способами вираження міжфразових зв'язків у науковому мовленні. Демонструються зразки лексичних і синтаксичних засобів для виключення повторів.

Необхідним для кожного, хто працює з науковими текстами, є вибір ключових слів для наукової статті, пошуку інформації зі спеціальності в бібліотечних каталогах та Інтернеті. У розділі визначається поняття «згортання інформації». Дається дефініція ключових слів («примітивних текстів» – термін А. В. Цукрового) як максимально компресивного варіанту розгорнутого

тексту. Пропонується алгоритм виділення «зон знаходження ключових слів» (вторинних текстів-примітивів) у розгорнутому тексті. Установлюється оптимальна кількість лексем у наборі ключових слів (КС); відсутність у КС спеціальних засобів зв'язку (прийменників, сполучників, дієслів-зв'язок). Визначається граматична форма лексем, що вживаються як ключові слова.

На спостереження пропонуються завдання із прикладами адекватного визначення ключових слів у наведених зразках статей економічної тематики. У цьому розділі студентам пропонуються завдання із визначення подібності й розходження номінативного плану та ключових слів; на паралельне складання номінативного плану й вибір ключових слів на базі одного економічного тексту. Підсумкові завдання – самостійне виділення ключових слів в економічних текстах, науково-популярних статтях з актуальних проблем економіки.

Удосконалення знань за методикою формалізованої підготовки анотацій (довідкових, рекомендаційних) наукових і науково-популярних статей з актуальних проблем економіки вимагає продуманої системи роботи. Цьому присвячений наступний розділ. Пропонується технологія формалізованого анотування з використанням мовних засобів, застосовуваних при складанні анотацій. Для зіставлення й аналізу надаються різні види анотацій, демонструються особливості їхнього складання на матеріалі наведених зразків наукових статей. Система лексико-граматичних вправ цього розділу спрямована на вдосконалення навичок і вмінь студентів з написання анотації з використанням мовних засобів відповідно до мовних норм. Підсумкові завдання розділу – складання анотацій до наведених у посібнику наукових текстів економічної тематики.

П'ятий блок спрямовано на вдосконалення вмінь і навичок реферативного читання наукових і науково-популярних статей з актуальних проблем економіки. Для зіставлення й аналізу у розділі наведено зразки наукових статей і рефератів різних жанрів, складених за цими статтями: монографічний реферат, реферат-огляд; демонструються мовні засоби, характерні для рефератів різних жанрів. Система лексико-граматичних вправ цього розділу спрямована на вдосконалення вмінь студентів грамотно передавати зміст тексту за допомогою його опису із включенням оцінювання й міркування. Підсумкові завдання розділу – складання різних видів рефератів з наведених у посібнику наукових текстів економічної тематики. Це, безсумнівно, допомагає іноземним аспірантам у підготовці до складання кандидатських іспитів.

У посібнику приділено увагу формуванню навичок і вмінь використання та оформлення цитат, покликань у науковому економічному тексті, складанню бібліографічного списку наукової літератури. На прикладах цитат,

включених у зразки економічних наукових текстів, розглядаються характеристики й особливості оформлення прямих й непрямих (перефразовування) цитат. Пропонуються завдання для визначення виду цитування, ілюструються різні значення цитат для наукового тексту (вказівка на джерело інформації; доповнення своєї інформації відомостями, що наводяться іншими авторами; аргументація або ілюстрація власної думки фактами з робіт інших авторів; співставлення різних думок та ін.). Надано інформацію про плагіат і шляхи його уникнення. Підсумкові завдання розділу – введення в наукові економічні тексти цитат і посилань різних типів, складання бібліографічних списків із запропонованих бібліографічних посилань у фрагментах статей на економічну тематику.

Завершенням стає робота з формування навичок і вмінь складання виступу на захисті магістерської роботи. У розділі подано текст, у якому описується процедура захисту магістерської роботи. Даються поради психолога щодо складання виступу на захисті. Подано зразки правильно складених виступів на захисті магістерської роботи, а також алгоритм складання таких виступів. Аналізуються типові помилки виступів на захисті. Визначаються головні якості ефективного виступу на захисті магістерської роботи, його базові розділи. Наведено лінгвістичні засоби оформлення виступу на захисті, усталені мовні конструкції: для етикетного вступу; визначення мети магістерської роботи; характеристики структури й основних теоретичних положень роботи; опису основних висновків за матеріалами дослідження в практичній частині роботи; етикетного висновку.

Лексико-граматичні завдання блоку забезпечують ефективність оперування студентами мовними конструкціями, що оформляють виступ на захисті магістерської роботи. Підсумкові завдання розділу – складання зразків виступів із використанням адекватних мовних засобів.

Особливої уваги потребує формування та розвиток умінь і навичок створення презентації.

У розділі дається характеристика основних вимог до створення ефективною презентації, наводяться приклади типових помилок при виконанні роботи. Лексико-граматичні завдання блоку забезпечують ефективність оперування студентами мовними конструкціями, що оформляють презентацію. Підсумкові завдання розділу – складання зразків презентацій на задану тему з використанням адекватних мовних засобів.

Автори навчального посібника вважають, що навчальний матеріал та система роботи реалізує сучасний погляд на процес навчання як на своєрідний технологічний процес.

2.8. Шляхи реалізації індивідуально-орієнтованого навчання мові іноземних студентів

О. В. Гейна, В. І. Долинська

Практичні потреби міжнародного співробітництва, які постійно зростають, зумовлені процесами глобалізації. Вони сприяють збільшенню кількості іноземних громадян, що бажають навчатися індивідуально, прагнуть досягти власних цілей, які не збігаються з інтересами академічної групи того чи іншого етапу навчання.

Необхідність задовольнити такий соціальний запит і мотивує завдання інтенсивного пошуку нових напрямків і можливостей навчання іноземної мови.

Одним із таких напрямів може стати втілення в реальну практику принципів навчання дорослих людей, розкритих в особливому розділі дидактики – андрагогіка, який відносно недавно сформувався в педагогіці. Як зауважила О. Н. Капустіна [Капустіна 2010: 405], в андрагогіці весь процес навчання будується на спільній діяльності учнів і вчителів і має особливості, характерні для дорослої аудиторії. Серед них можна відзначити такі: свідоме ставлення до процесу свого навчання; потреба в самостійності; сильна мотивація навчання; практична спрямованість щодо навчання, прагнення до застосування отриманих знань, умінь і навичок у практичній діяльності; вплив на процес навчання професійних, соціальних і тимчасових чинників.

Презентована гнучка модель навчання іноземної мови найбільш правильно узгоджується з принципами андрагогіки і має переваги, оскільки відповідає запитам сучасного життя, реалізує комунікативне індивідуально орієнтоване навчання. Новизна комунікативного індивідуально орієнтованого навчання мови як іноземної згідно з нашою концепцією полягає в тому, що викладач дотримується мовних намірів (інтенцій) учня. І відповідно до них безпосередньо на занятті здійснюється вибір комунікативних завдань, формуються стратегії їх розв'язання, що відповідають індивідуальним запитам учня, його актуальним потребам та інтересам.

На нашу думку, основою поетапного вдосконалення мови повинен стати психологічний шлях, що розкриває максимальне використання творчого потенціалу його особистості.

Зараз, коли від людей вимагається високий ступінь життєстійкості, що характеризується такими компонентами, як залученість, контроль, прийняття ризику, коли суспільство потребує гнучкості у стосунках з оточенням і швидкості думки при прийнятті рішень, для іноземного громадянина,

який живе в новому для нього соціокультурному середовищі, особливо актуальною постає проблема адаптації. Компонентами адаптивної поведінки є: здатність відбирати нову інформацію і трансформувати її в особистісне знання про те, що робити, як вчинити в нових умовах; здатність контролювати, на відміну від «пригнічувати», власні емоції і прояви; здатність освоювати соціальне оточення та нові соціальні ролі, зумовлені мінливими обставинами.

До ознак високої адаптивності можна зарахувати такі: прийняття системи цінностей певного суспільства, прагнення до поваги, орієнтованість на майбутнє, готовність до змін, якщо це потрібно для досягнення мети.

Гнучка модель навчання мови як іноземної передбачає насамперед розвиток адаптивності особистості. З цією метою учням пропонується тренінг «Школа життєстійкості». Поняття життєстійкості, запропоноване Сьюзен Кобейса і Сальваторе Мадді, знаходиться на перетині теоретичних поглядів екзистенціальної психології та прикладної сфери психології стресу і співіснування з ним.

Тренінг в усьому світі є невід'ємною складовою освітнього процесу і є найбільш ефективним і результативним інструментом розвитку внутрішніх змін і зростання особистості.

Тренінг життєстійкості як інструмент формування цивілізаційних компетентностей – це спеціально організоване спілкування в групах з керованою динамікою, де реалізується особистісний підхід до навчання.

Особливістю такого підходу є створення умов як «середовища існування», де людина у своїй свідомості зустрічається з власним «Я» і в стані творчої активності знаходить особистісне знання [Ворожищева 2000: 69].

Знання – це завжди продукт суб'єктивного переживання. Якщо знання не пережито, то це інформація і тільки, яка з часом може забутися і її замінить інша.

Знання, на відміну від інформації, має психічний чинник. Психічний чинник – це те в нас, що діє. Наші дії відповідають нашому знанню. Знати – це означає розуміти, як діяти. У проблемній ситуації трансформується і теза, і антитеза – і створюється нове знання. І це завжди особистісне, індивідуальне знання.

Робота, спрямована на усвідомлення реалій життя, чим, власне, і характеризується тренінг життєстійкості, досягає мети в тому випадку, коли в результаті людина говорить: «Я знаю, що зі мною відбувається», «Я знаю, що мені робити», «Я знаю, хто я, і чого я хочу насправді», «Я знаю, який вчинок під силу мені».

Ми виходимо з того, що особистісне знання неможливо взяти у когось у готовому вигляді (навіть якщо це наставник). Його можна тільки вичерпати з власного досвіду.

Таким досвідом для учасника тренінгу життєстійкості стає досвід спілкування й усвідомлення себе в психологічній групі, де він переживає важливі, значимі для себе події, спрямовуючи зусилля на поліпшення та розширення репертуару усвідомлень, доступних особистості.

Однак роль життєстійкості не зводиться до ролі буфера при співіснуванні зі стресом, а є одним із ключових параметрів індивідуальної здатності до зрілих і складних форм саморегуляції, однією з опорних змінних особистісного потенціалу [Леонтьев 2006: 5].

Погоджуємося, що життєстійкість, будучи особистісно стійкою характеристикою, може цілеспрямовано розвиватися з закріпленням досягнутих позитивних змін.

Форми проведення тренінгу: міні-лекція, дискусія, презентація, робота в малих групах, рольові ігри, вправи.

Зміст програми тренінгу:

1. Міні-лекція про особливості «присутності» в групі психологічного тренінгу та можливості розвитку компонентів життєстійкості: залученість, контроль, прийняття ризику.

2. Практикум «залученості» або досвід переживання людиною своїх дій і подій, що відбуваються навколо, «як цікавих і радісних».

3. Практикум «контролю» або досвід переживання людиною своїх дій і подій, що відбуваються навколо, «як результатів особистісного вибору та ініціативи».

4. Практикум «прийняття ризику» або досвід переживання людиною своїх дій і подій, що відбуваються навколо, «як важливого стимулу до засвоєння нового досвіду».

5. Потенціал життєстійкості. Робота в малих групах із вирішення ситуативних завдань і рольові ігри, максимально наближені до реальності, де здійснюється кризовий менеджмент.

6. Подія зустрічі. Заключна частина тренінгу, де учасники діляться один з одним своїми враженнями, розповідають про свої досягнення і відкриття, називають найбільш важливі події зустрічі, які допомогли їм все це усвідомити.

Тренінгове заняття стає унікальним «середовищем існування», де можливо Спів-буття Зустрічі, яке переживається кожним його учасником як мужність вступити в діалог з Іншим і цією дією відкрити в собі особистісне знання.

Пошук кожним учасником тренінгу власного «ключа» особистісного зростання, що забезпечує розвиток життєстійкості, здійснюється в психологічних практикумах через Спів-буття Зустрічі, де можливою є зміна в собі і прийняття змін до іншого.

Характерними рисами Спів-буття Зустрічі у тренінгу життєстійкості є такі:

1. Спів-буття Зустрічі – це взаємодія, організована за принципом «спільно бути», «бути спів-присутнім», не нав'язуючи Іншому свій образ світу.

2. Спів-буття Зустрічі – це цикл Контакту двох або більше цілком сформованих особистостей зі своїми переконаннями, системою цінностей і моделлю поведінки, що відрізняються здатністю складатися в діалозі на підставах принципів партнерських відносин.

3. Спів-буття Зустрічі є смисловим стрижнем заняття, навколо якого розгортаються всі навчальні дії.

4. Необхідною умовою того, щоб Спів-буття Зустрічі відбулося, слугує створення позитивного психологічного клімату в аудиторії і постійна підтримка відповідної якості енергії, що виникає.

5. Спів-буття Зустрічі має на увазі високий ступінь інтеграції знання і поведінки і є живим втіленням знання завдяки активізації присутності як психологічного феномена та всіх компонентів життєстійкості.

6. Спів-буття Зустрічі, будучи психостимулюючим чинником навчання, робить більш розкутою творчу енергію учня, розкриває його особистісний потенціал і нові можливості щодо досягнення особистісно мотивованих, усвідомлених цілей.

До практичних навичок, які формуються в тренінгу життєстійкості через Спів-буття Зустрічі, ми зараховуємо такі: вміння слухати співрозмовника і бути почутим у прагненні до взаєморозуміння; вміння будувати партнерські стосунки в прагненні до поваги прав і свобод людини; вміння контролювати (на відміну від пригнічувати) власні емоції і прояви в прагненні до толерантності; вміння приймати зважені рішення в незвичних ситуаціях; вміння позитивно мислити і зберігати душевну рівновагу в прагненні до гармонії з собою і навколишнім світом [Виноградов 2009: 142].

Важливо підкреслити, що цей список не є повним і остаточним переліком результатів, які можуть бути досягнуті учасниками тренінгу, тому що спілкування в тренінговій групі – це живий процес людської взаємодії, що породжує особистісні відкриття завдяки творчій енергії, яка звільняється у Спів-бутті зустрічі. Власне, кожен досягає того, що виявляється йому особисто під силу.

Загалом розвиток життєстійкості сприяє позитивній переоцінці значення всього, що сталося для особистості, для її подальшого зростання. Тому справжнім досягненням учасника тренінгу є не стільки оперування певними техніками подолання труднощів, скільки навчання здатності до зміни звичних навичок реагування на ситуацію, які виявилися непридатними для розв'язання тої чи іншої життєво важливої проблеми в нових умовах існування.

Мовна діяльність, організована в формі тренінгу, сприяє формуванню соціального інтелекту. Його показником є те, наскільки швидко людина адаптується до інтенсивно мінливих обставин життя, чи може пред'явити себе в суспільстві як суб'єкт діяльності, наскільки вона емоційно чутлива до змін в поведінці співрозмовника тощо. Щодо умов навчання російської мови як іноземної дорослих учнів соціальний інтелект є найбільш важливим, адже саме його розвиток стає метою, якої прагне той, кого навчають із більшою або меншою часткою усвідомленості.

За такої мети гнучкий стрижень реального навчального заняття є глибинна схема стратегії спілкування: з'ясувати позицію співрозмовника → порозумітися → забезпечити взаємодію.

Навчання спілкуванню проводиться в ситуаціях, максимально наближених до реального життя, де комунікація не зводиться до процесу передачі інформації, а включає в себе такі важливі складові, як взаємодія людей між собою, вплив один на одного, обмін ідеями, інтересами, творче засвоєння накопиченого досвіду.

Комунікативна компетенція учнів визначається ступенем оволодіння навичками розв'язання комунікативних завдань. Розв'язати комунікативну задачу – це означає за допомогою мови розв'язати якесь немовне завдання. Сенс комунікації полягає в реакції, яку ви отримуєте. Якщо реакція партнера адекватна, це означає, що в комунікативному акті досягнуто порозуміння.

У лінгвістичному сенсі комунікативна компетенція є здатністю розуміти і породжувати цілісні мовні твори – тексти. Інакше кажучи, комунікативна компетенція формується лише на рівні тексту.

Будь-який текст, обраний як одиниця навчання, розглядаємо, за Н. Б. Луєвою [Луєва 1990: 70], у межах комунікативного процесу як п'єсаму або усну форму використання мови, як структурно-цілісне знакове утворення, що є продуктом комунікативної діяльності відправника, моделює дійсність (або уявлення про неї) і запрограмоване ставлення до неї і сприйняття її читачем.

Розуміючи текст у такому сенсі, можемо використовувати його як навчальну програму, оскільки як комунікативна одиниця текст має певні

властивості: мотивацію, комунікативну цілісність, тематичний зміст, ситуативну віднесеність, тобто в тексті закладено програму щодо його створення, а значить і його осмислення в процесі користування.

Поділяємо думку Т. С. Кудрявцевої, що одиниці навчання повинні, з одного боку, співвідноситися з одиницями комунікації, з іншого — з механізмами породження і сприйняття мови, з третього — із процесом засвоєння нерідної мови [Кудрявцева 1990: 63].

Як уже зазначалося, особливість комунікативного індивідуально орієнтованого навчання полягає в тому, що учень сам обирає комунікативні завдання, які відповідають його актуальним потребам та інтересам, мотивам і цілям. Тому необхідно забезпечити набір моделей типових комунікативних ситуацій у різних сферах спілкування, а також алгоритми їх реалізації, що відтворюють або імітують ситуації реального спілкування на декількох рівнях.

Рольовий (стандартний) рівень спілкування. Партнери діють у межах своїх соціальних ролей. Наприклад, етикетна поведінка в транспорті, на роботі і т. ін. Таке спілкування називають «контактом масок». На цьому рівні з партнером спілкуються як з виконавцем відповідної ролі.

Конвенціональний рівень спілкування. Спілкування в ситуаціях, коли в партнері бачать особистість, настрої і думку, якої не можна не врахувати, коли співрозмовники прагнуть знайти оптимальне для всіх вирішення проблеми. Наприклад, у ситуації, коли є конфлікт інтересів.

Діловий рівень спілкування. Спілкування відбувається між партнерами, яких пов'язують стосунки співпраці, коли вони вважають один одного товаришами у спільній справі, мають спільні професійні інтереси. Наприклад, у ситуації ділових переговорів.

Таким чином, цінність дослідження полягає в тому, що розроблений інструментарій розкриття особистісного потенціалу учнів, передбачає розвиток діалогічної спрямованості особистості як світоглядної позиції і набуття практичних навичок, що забезпечують індивідуальну здатність до зрілих і складних форм саморегуляції і адаптації до нових і постійно мінливих умов в ситуації особистісного вибору.

Отже, концепція комунікативного індивідуально орієнтованого навчання іноземної мови є теоретичною і методичною базою для гнучкої моделі навчання дорослих учнів, що задовольняє соціальний запит іноземних громадян, які прагнуть інтегруватися в світову спільноту і адаптуватися до умов країни, у якій вони перебувають. Особливість описаної концепції полягає в особистісному творчому підході до навчання, коли формування комунікативної компетентності тісно пов'язане з навчанням ефективному

спілкуванню в реальній ситуації, що відрізняється великим ступенем значущості для конкретного учня. Як результат пошуку, дослідження нових напрямків і можливостей навчання іноземної мови автори об'єднали лінгвістичні і психологічні шляхи досягнення індивідуальних цілей дорослих учнів.

2.9. Комунікативна компетентність як головна складова підготовки іноземних студентів

О. В. Гейна

В епоху інтеграції вітчизняної освіти в міжнародний освітній простір зростає потреба України в конкурентоздатних фахівцях. Головна тенденція змін, що відбуваються нині в системі освіти, відбиває спрямованість на гуманістичні цінності, комунікативну культуру, процеси розвитку і самоактуалізації особистості кожного учасника освітнього процесу.

Особливої актуальності набуває формування принципово іншого фахівця, базовими характеристиками якого є здатність до усвідомленого особистісного зростання, спрямованість на подолання соціальних і професійних стереотипів, посилення професійної відповідальності, лідерських якостей тощо.

Сучасний фахівець повинен мати не лише професійні знання й уміння, але й високий рівень загальної і комунікативної культури. У зв'язку з цим важливим аспектом прикладного характеру освітнього процесу ВНЗ є формування комунікативної компетентності, яка, будучи невід'ємною частиною комунікативної культури, стає професійно значимою характеристикою особистості (І. А. Зимня, В. В. Сафонова, О. Н. Соловова та ін.) [Зимня 1999, 2006; Сафонова 1992; Соловова 2008].

Отже, нині у вищій школі найбільш затребувана «компетентнісна» парадигма освіти [Андриенко 2007].

Незважаючи на широке використання понять «компетентність/компетенція» у науковій літературі, специфіка цих понять змістовно точно не визначена, тому питання про розмежування названих термінів все ще залишається актуальним.

У працях деяких дослідників терміни «компетентність» і «компетенція» використовуються як взаємозамінні, тотожні, відмінності між ними не акцентуються (Н. Д. Гальскова, З. І. Кличникова, Н. Ф. Коряковцева, О. Н. Соловова) [Гальскова 2005; Коряковцева 2009; Соловова 2008; Тарасенко 2008].

В інших працях поняття «компетентність» визначається як інтелектуально і особистісно обумовлена здатність людини до практичної діяльності,

а «компетенція» – як змістовний компонент цієї здатності у вигляді знань, умінь, навичок (І. А. Зимня, М. Г. Євдокимова та ін.). На думку І. А. Зимньої, компетентність завжди є актуальним проявом компетенції [Зимня 2006].

А. В. Хуторський визначає компетенцію як наперед задану вимогу (норму) до освітньої підготовки студента, а компетентність як усталену його особисту якість і мінімальний досвід стосовно діяльності. На думку вченого, компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його відношення до неї [Хуторской 2002].

А. М. Щукін у своїх працях розмежовує поняття «компетентність» і «компетенція», але при цьому звертає увагу на взаємозв'язок термінів.

Компетенція – комплекс знань, навичок, умінь, набутих під час занять, і є змістовним компонентом навчання.

Компетентність – властивості особи, що визначають її здатність до виконання діяльності на основі сформованої компетенції.

Якщо дотримуватися розмежування термінів «компетенція» і «компетентність», то в наведених вище тлумаченнях терміна знання, навички, уміння, які учні повинні засвоїти, дають уявлення про змістовну сторону компетенції, а сформована при цьому здатність до їх застосування в різних ситуаціях спілкування – про компетентність того, хто володіє мовою у рамках набутої компетенції [Щукін 2003].

Також неоднозначне в науковій літературі трактування понять «комунікативна компетентність» і «комунікативна компетенція».

Р. П. Мільруд вважає, що комунікативна компетентність є інтегративним особистісним ресурсом, що забезпечує успішність комунікативної діяльності. Тоді як комунікативна компетенція – це демонстрована сфера успішної комунікативної діяльності на основі засвоєних засобів мовного спілкування, що підкріплюються мовними навичками і мовними умінями [Мільруд 2002].

Тривалий час в теорії і практиці навчання мовна компетенція розумілася як свідоме або інтуїтивне знання системи мови для побудови граматично і семантично правильних пропозицій, а її реалізація – як уміння і здібності за допомогою мови демонструвати знання системи.

З виникненням психолінгвістики ситуація докорінно змінилася. Центральним об'єктом дослідження стала комунікативна діяльність, а метою навчання – оволодіння комунікативною компетенцією в різних видах мовної діяльності і сферах спілкування.

Діяльнісно-психологічний підхід до навчання іноземних мов, розроблений у рамках теорії діяльності і психолінгвістики, дозволив ученим і

методистам-практикам зрозуміти суть комунікативної орієнтації навчання мов в цілому і комунікативної компетенції зокрема. Комунікативна компетенція в сучасному її розумінні – це складне ціле, і навряд чи вона може бути описана у рамках однієї теорії.

А. М. Щукін у своїх працях подає комунікативну компетенцію як складне ціле. Комунікативна компетенція означає здатність засобами мови, що вивчається, здійснювати мовну діяльність відповідно до цілей і ситуації спілкування у рамках тієї або іншої сфери діяльності. Базується комунікативна компетенція в її сучасній інтерпретації на таких видах компетенцій, що формуються на заняттях з мови [Щукин 2003].

Лінгвістична (мовна) компетенція означає сукупність знань про систему мови, про правила функціонування мовних одиниць і здатність користуватися цією системою для розуміння чужих думок і вираження власних міркувань в усній і письмовій формі.

Мовленнєва компетенція означає знання способів формування і формулювання думок за допомогою мови, що забезпечують можливість організувати і здійснити мовну дію та здатність такими способами користуватися для розуміння думок інших людей і вираження власних суджень в усній і письмовій формі в різних ситуаціях спілкування.

Соціокультурна компетенція розуміється як знання учнями національно-культурних особливостей соціальної і мовної поведінки носіїв мови, їх звичаїв, етикету, соціальних стереотипів, історії і культури країни, а також засобів користуватися такими знаннями в процесі спілкування.

Соціальна компетенція проявляється у бажанні й умінні вступати в комунікацію з іншими людьми, здатності орієнтуватися в ситуації спілкування і будувати висловлювання відповідно до комунікативного наміру того, хто говорить, і ситуації.

Стратегічна компетенція. За допомогою такої компетенції учень може заповнити пропуски в знанні мови, а також мовному і соціальному досвіді спілкування в іншомовному середовищі.

Дискурсивна компетенція означає здатність учня використовувати певні стратегії для конструювання й інтерпретації тексту.

Предметна компетенція – здатність орієнтуватися в змістовному плані спілкування в певній сфері людської діяльності.

Професійна компетенція, що набувається у процесі навчання, забезпечує здатність до успішної професійної діяльності [Щукин 2003].

У цьому дослідженні у зв'язку із спрямованістю нашої роботи – навчання мови як іноземної студентів нефілологічних спеціальностей,

за А. С. Андрієнко, під комунікативною компетентністю студентів розуміємо сукупність лінгвістичної, фонетичної, морфологічної, синтаксичної і лексикологічної компетенцій, що визначають правила вербальної і невербальної взаємодії і соціолінгвістичної доцільності [Андрієнко 2007].

Складовими комунікативної компетенції студента є: володіння такими якостями мови і мовної поведінки, як правильність, точність, ясність, виразність, багатство мови; ефективне і доцільне використання жанрової різноманітності професійної мови; володіння логічними і мовними засобами переконливої аргументації; володіння управлінською риторикою і законами спілкування в різних ділових і професійних ситуаціях; уміння вести телефонні розмови, ділові бесіди, ділове листування; уміння слухати партнера по спілкуванню, тактовність, уважність; здатність грамотно вибудовувати стратегію мовної поведінки в службових ситуаціях спілкування [Андрієнко 2007].

Динаміка розвитку іншомовної професійної комунікативної компетентності студентів здійснюється у такій послідовності: від формування лінгвістичної, мовної і соціокультурної компетенцій до розвитку іншомовної професійної комунікативної компетентності і далі до етапу становлення і затвердження професіоналізму мовної особи [Андрієнко 2007].

Отже, аналіз наукової літератури підтвердив необхідність розмежування понять «компетентність» і «компетенція», але при цьому варто враховувати їх тісний взаємозв'язок: компетентність базується на компетенції.

Компетентність – це володіння людиною відповідними компетенціями і уміння доцільного їх застосування в різних ситуаціях спілкування.

Під комунікативною компетентністю розуміємо сукупність лінгвістичної, фонетичної, морфологічної, синтаксичної і лексикологічної компетенцій, що визначають правила вербальної і невербальної взаємодії та соціолінгвістичної доцільності. Комунікативна компетенція у такому випадку полягає у формуванні і розвитку мовних умінь, здатності спілкуватися мовними засобами. Специфіка й обсяг комунікативної компетенції залежать від цілей оволодіння мовою, які ставлять перед собою студенти, їх інтересів і мотивацій, обраних ролей, видів комунікативної діяльності, що виконуються в процесі навчання і після його завершення.

Інтерактивні методи навчання є одним із найважливіших засобів удосконалення професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі. Інтерактивне навчання передбачає цілком конкретні і прогнозовані цілі. Одна з таких цілей полягає у створенні комфортних умов навчання, за яких студент або слухач відчуває свою успішність, свою інтелектуальну

спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання. В учнів з'являються додаткові джерела інформації – книги, словники, енциклопедії, пошукові комп'ютерні програми. Вони також звертаються до соціального досвіду – свого та товаришів, при цьому необхідно вступати в комунікацію, спільно вирішувати поставлені завдання, долати конфлікти, знаходити спільні точки дотику, а за необхідності йти на компроміси. Важливо, щоб у роботі групи були задіяні всі її члени, не було пригнічення ініціативи або покладання відповідальності на одного або декількох лідерів. Також для інтерактивних методик важливо, щоб між завданнями груп існувала взаємозалежність, а результати їхньої роботи доповнювали одне одного [Гревцева].

Інтерактивні методи навчання допомагають вирішувати такі дидактичні завдання: формування у студентів інтересу до дисципліни; оптимальне засвоєння робочого матеріалу; самостійне набуття відсутніх знань з різних джерел; використання набутих знань для вирішення пізнавальних і практичних завдань; розвиток інтелектуальної самостійності, оскільки студентам необхідно індивідуально шукати шляхи та варіанти вирішення проблеми; набуття комунікативних умінь при роботі в різних групах: навчаються роботі в команді, терпіння до іншої думки; поваги права кожного на власну думку; встановленню взаємодії між учнями; формуванню думок, відносин, професійних і життєвих навичок.

Отже, упровадження інтерактивних методів навчання – один із найважливіших напрямів удосконалення підготовки студентів у сучасному виші.

У зв'язку з такою модернізацією системи освіти, пов'язаної насамперед із введенням в освітнє середовище інформаційних та інноваційних технологій, сутність яких полягає в оновленні педагогічного процесу, введенні новоутворень у традиційну систему, в останні роки до основних видів навчальних робіт додався ще один – презентація.

Презентація на основі сучасних мультимедійних засобів – ефективний спосіб донесення інформації, за допомогою якого можна наочно подати зміст, проілюструвати повідомлення і його змістовні функції.

Презентація – це кінцевий продукт, практичний результат досліджень, проведених у межах певних інтерактивних форм навчання.

Успішність людини в навчанні і професійній діяльності передусім залежить від її інформаційної культури. У процесі навчання формуванню інформаційних умінь і навичок, у тому числі опануванню різними способами інформаційної переробки тексту, надається особливе значення [Занина 2014].

Інформаційна переробка тексту, як складова комунікативної компетентності, є однією з найважливіших цілей вивчення будь-якої іноземної

мови, оскільки спрямована на опанування найважливішими загальнопредметними вміннями і універсальними засобами діяльності (особистісними, регулятивними, пізнавальними, комунікативними).

Презентація – це композиційно організований виклад основного змісту інформаційного джерела, що розкриває його основні концепції. На відміну від реферату презентація супроводжується показом слайдів, які використовують для підвищення виразності виступу, більш переконливої і наочної ілюстрації описуваних фактів і явищ.

У сучасному світі важко досягти успіху без уміння грамотно виступати. Уміння представляти свої проекти, звіти і готову продукцію з виграного боку є дуже важливим у діяльності будь-якої організації [Зеер 2007].

Ефективна презентація – це представлення інформації, продукції, послуг, проектів, невелике дійство, яке запам'ятовується, здатне ефективно впливати на аудиторію і мотивувати її до подальших дій. Мета кожної презентації – розповісти аудиторії про щось важливе для того, хто виступає, і цікаве для слухача. А найголовніше, щоб після завершення виступу слухачі думали і вирішували проблему так, як це необхідно доповідачу. Якщо презентація мотивувала аудиторію до подальших дій, оратор досяг своєї мети.

Для іноземних студентів підготовці презентації за спеціальністю передувала поетапна робота на заняттях з іноземної мови протягом усього першого семестру першого року навчання [Гейна 2013]. Відповідно до мети навчальної дисципліни, яка полягає у формуванні комунікативної компетентності іноземних студентів, що забезпечує оволодіння спеціальністю і різними формами комунікації в умовах мовного середовища (навчально-професійного, соціального та культурного), протягом першого року навчання студенти отримують знання про особливості усного і писемного мовлення наукового, ділового стилів мовлення, мови спеціальності, а також види й форми їх реалізації; стилістичні та структурні особливості навчальних робіт за фахом і вимоги до їх композиції та оформлення [Програма по руському языку 2009].

На базі отриманих знань формуються такі вміння і навички:

1) читати тексти, які належать до навчально-професійної сфери, тобто на цьому етапі студенти відпрацьовують перший елемент підготовки презентації – вибір і обробка матеріалу;

2) сприймати і розуміти інформацію текстів зі спеціальних дисциплін під час слухання (аудіювання) – на цьому етапі виробляється вміння слухати і розуміти зміст презентації;

3) ставити запитання до прочитаного (прослуханого) тексту і відповідати на них – стосовно презентації, – це вміння звернутися до того, хто виступає, за уточненнями, щоб уникнути будь-якої двозначності і невизначеності, з'ясувати все, що є незрозумілим, використовуючи при цьому для побудови фраз певні мовленнєві форми, а також уміння того, хто виступає, відповісти на поставлені запитання, які потребують уточнення або доповнення інформації;

4) складати план (питальний, номінативний), конспект прочитаного тексту за фахом – наступний елемент підготовки презентації – складання плану презентації;

5) створювати монологічне висловлювання за темою спеціальних дисциплін, будувати його в логічній послідовності, здійснювати відбір необхідних мовних засобів – це вміння для основного етапу створення презентації. Необхідно пам'ятати, що увага – головному. Потрібно визначити головні ідеї, думки, тези, висновки, які необхідно донести до слухачів і на їх підставі створити презентацію. У жодному випадку не завантажувати презентацію додатковою інформацією – її місце в роздатковому матеріалі або в коментарях. Обов'язково простежити логічну послідовність викладу матеріалу. Не менш важливим є відповідність мовних засобів, що використовуються для передачі інформації, стилю тексту;

6) передавати в письмовій формі основну інформацію тексту за фахом – у презентації – це наповнення слайдів головною інформацією. Це відповідає принципу презентації – вона подає інформацію, а не дані, тобто на екрані повинен бути не набір цифр, фактів, а інформація – це проблемні дані, представлені в зручному для сприйняття вигляді (діаграми, графіки). Так, важливе значення має підсумковий слайд, у якому увагу людей буде зафіксовано на головній тезі, на тому, що необхідно донести до слухачів своєю презентацією;

7) відтворювати інформацію прочитаних (прослуханих) текстів. Якщо при складанні монологічного висловлювання зверталася увага на форму висловлювання, то при відтворенні прочитаних текстів увагу студентів звертають також на спосіб подачі інформації: темп мови, гучність, правильність і ясність мови (що особливо актуально для іноземних студентів), емоційність, міміка, жести тощо. Отже, відпрацьовуються вміння, необхідні при коментарі слайдів: присутні на презентації насамперед слухають того, хто виступає, а не читають разом з ним написане на слайдах. Презентація – це оратор і його розповідь.

При інтеграції такого виду роботи, як створення і проведення презентації в навчальний процес, можна більш ефективно вирішувати низку

дидактичних завдань при навчанні взагалі і при навчанні іноземної мови зокрема: взаємодія студентів з великою кількістю ресурсів (книги, журнали, газети, мультимедіа, телебачення, Інтернет) мотивує студентів до навчання, а в нашому випадку формує стійку мотивацію до іншомовної діяльності; дає можливість поповнювати словниковий запас як активною, так і пасивною лексикою сучасної мови; активізує розумові здібності студентів у процесі навчальної діяльності; розвиває творчий потенціал студентів; робить заняття більш наочними; забезпечує краще сприйняття і запам'ятовування навчального матеріалу (використання динамічного подання навчального матеріалу у зв'язку з застосуванням різних аудіовізуальних засобів навчання дає можливість задовольнити потреби різних студентів, чії засоби навчання можуть істотно відрізнятись); дозволяє індивідуалізувати навчання (вибирати послідовність засвоєння навчального матеріалу, темп роботи); створює умови для ефективної позааудиторної самостійної роботи; розвиває дослідницькі вміння (виявлення проблеми, збору інформації, спостереження, проведення експерименту, аналізу, побудови гіпотез, узагальнення); розвиває системне мислення.

Уміння викласти зміст прочитаного, почутого, переказати його з іншою метою, скласти резюме, анотацію, реферат, передати інформацію конспективно або тезово, підготувати і провести презентацію складають основу комунікативної компетентності мовної особистості та її мовної поведінки. Презентація як один із видів інформаційної переробки тексту займає позицію одного з основних видів навчальної роботи.

Створення презентації на заняттях з іноземної мови – це складне ціле, яке є синтезом усіх знань, умінь, навичок студентів, отриманих у процесі навчання, базових елементів проведення презентації за фахом, тобто відбувається підготовка студентів до виступів на заняттях зі спеціальних дисциплін, а презентація за фахом передусім є основою презентації, необхідної у майбутній професійній діяльності.

Підготовка до створення презентації – одна із складових формування комунікативної компетентності іноземних студентів.

Висновки

Культура є одним з основних чинників, які впливають на формування психіки людини. Вона визначає світосприймання людини та формує моделі її поведінки. Культура являє собою складний, багаторівневий конструкт, який містить у собі матеріальні і ідеальні артефакти, тобто продукти культури. Вона є динамічним утворенням, оскільки здатна змінюватися під впливом процесів, що відбуваються в світі, але глибинні, неусвідомлювані її елементи («культурні константи») залишаються незмінними.

Образ цілісного, багатовимірного світу у всіх його взаємозв'язках і взаєминах відкривається людині через систему значень і смислів, які утворюють «п'ятий квазівимір». Через значення і смисли образ світу включає соціально-культурні аспекти діяльності людини. Дослідження на основі графічної методики «Образ світу» показало, що проєктивні методики, зокрема, малюнок методика «Образ світу», можуть служити інструментом дослідження деяких глибинних, неусвідомлюваних структур образу світу.

Контент-аналіз результатів асоціативного експерименту дозволив узагальнити частину смислів, які продукували наші респонденти до слів-стимулів «свобода» і «щастя», до категорії «екзистенційні уявлення», що підтверджує думку про «духовність» як складову ядерних структур образу світу українського народу, яка є інваріантним смислом, трансляється від покоління до покоління і може вважатися однією з культурно-специфічних особливостей образу світу українців.

Прийняття рішення в ситуації морального вибору визначається як особлива моральна діяльність – свідома, цілеспрямована активність особистості, яка реалізує свої ціннісно-сміслові та моральні позиції й настанови в процесі вибору. Такий підхід дозволяє розглядати прийняття рішення в ситуації морального вибору як когнітивно-особистісний процес, структура якого містить мету, результат, засоби досягнення результату, мотивацію, критерії оцінки та правила вибору й складається з етапів, які проходить людина під час прийняття рішення в усіх інших видах діяльності: сприймання та розуміння умов ситуації, вироблення гіпотез, вибір рішення та його перевірка.

Залежно від андрогінних, маскулітних і фемінних проявів, відбувається суттєва зміна домінуючих поведінкових стратегій студентів у конфліктах. У маскулітних юнаків домінуючими стратегіями в конфліктних ситуаціях є суперництво і компроміс, їм властиві середній рівень самооцінки, помірний рівень особистісної та низький рівень ситуативної тривожності. Дівчатам з

маскулітними проявами найбільш характерні помірний рівень особистісної тривожності, висока самооцінка. У конфліктах вони схильні обирати співпрацю та компромісні рішення.

Креативність виявляється в ситуаціях, коли поведінка випробуваних не регламентується. Вільні умови тільки створюють можливості прояву креативності. Людина, що дала оригінальну, творчу відповідь, явно має креативність. Але якщо людина не дає творчої відповіді у вільній ситуації, це ще не свідчення про відсутність у неї креативності. Інтелект максимально активізується в умовах тестування, що пред'являють жорсткі вимоги до адаптаційних можливостей індивіда.

Пропонована авторами система формування цивілізаційних компетентностей у тренінгу життєстійкості є потужним стимулом для внутрішніх змін і зростання особистості, розроблений інструментарій розкриття особистісного потенціалу студентів передбачає розвиток діалогічної спрямованості особистості як світоглядної позиції і набуття практичних навичок до зрілих і складних форм саморегуляції та адаптації.

Професіоналізм особистості виявляється мірою володіння фаховою мовою, зокрема термінологією. Загалом здійснений в діахронії огляд процесу формування власне економічного словника як основи фахової метамови економічної сфери засвідчує динамічну стабільність цієї мікросистеми: здатність еволюціонувати в процесі функціонування поєднується із стійкістю семантики багатьох термінів. Завдяки особливій організації текст твору перестає бути чисто лінгвістичним феноменом, не втрачаючи водночас зв'язку з мовною системою.

Список використаної літератури:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, – 1991. – 299 с.
2. Алексеев К. И. Метафора как объект исследования в философии и психологии / К. И. Алексеев // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 73–85.
3. Альтшуллер Г. С. Поиск новых идей: от озарения к технологии. Теория и практика решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер, Б. Л. Злотин, А. В. Зусман, В. И. Филатов. – Кишинев: Картя Молдовеняскэ, – 1989. – 384 с.
4. Анастаси А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / А. Анастаси / Пер. с англ. – М.: Апрель пресс, Изд-во ЭКСМО ПРЕСС, – 2001. – 752 с. (Серия «Кафедра психологии»).
5. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения): автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. С. Андриенко. – Ростов н / Д, – 2007. – 26 с.
6. Антилогова Л. Н. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Л. Н. Антилогова. – Новосибирск, – 1999. – 434 с.
7. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити / За ред. О. Сербенської. – Львів: Світ, – 1994. – 149 с.
8. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории / Аристотель. – Мн.: Литература, – 1998. – 1392 с.
9. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н. А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 5–8.
10. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М.: Едиториал УРСС, – 2004. – 571 с.
11. Багузина Е. И. Технология разработки веб-квестов при изучении студентами иностранного языка / Е. И. Багузина // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – № 2. – С. 262–265.
12. Бакштановский В. И. Моральный выбор личности: альтернативы и решения / В. И. Бакштановский. – М.: Изд-во полит. лит., – 1983. – 234 с.

13. Балл Г. О. Особистісна свобода і гуманізація освіти / Г. О. Балл // *Практ. психологія та соц. робота.* – 2001. – № 1. – С. 2–4.
14. Балли Ш. *Общая лингвистика и вопросы французского языка* / Ш. Балли. – М.: Изд-во иностр. литература, – 1955. – 416 с.
15. Балли Ш. *Французская стилистика* / Шарль Балли; пер. с фр. яз. К. А. Долинина; под ред. Е. Г. Эткінда; вступ. ст. Р. А. Будагова. – М.: Изд-во. иностр. лит., – 1961. – 394 с.
16. Бардина Н. В. *Языковая гармонизация сознания* / Н. В. Бардина. – Одесса: Астропринт, – 1997. – 272 с.
17. Бахтин М. М. *К философии поступка* / М. М. Бахтин // *Философия и социология науки и техники.* – М.: Наука, – 1986 а. – С. 92–116.
18. Бахтин М. М. *Собрание сочинений* / М. М. Бахтин – М.: Русские словари, – 2003. – Т. 1: К вопросам методологии эстетики словесного творчества. Проблема формы, содержания и материала в словесном художественном творчестве. – С. 265–325.
19. Бахтин М. М. *Эстетика словесного творчества* / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – М.: Искусство, – 1986 б. – 445 с.
20. Бацевич Ф. С. *Основи комунікативної девіатології: Монографія* / Ф. С. Бацевич. – Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, – 2000. – 236 с.
21. Бацевич Ф. С. *Філософія мови: історія лінгвофілософських учень* / Ф. С. Бацевич. – К.: Академія, – 2008. – 240 с.
22. Береговская Э. М. *Очерки по экспрессивному синтаксису* / Э. М. Береговская. – М.: Рохос, – 2004. – 208 с.
23. Бех І. Д. *Духовні цінності в розвитку особистості* / І. Д. Бех // *Педагогіка і психологія.* – 1997. – № 1. – С. 124–129.
24. Богач О. В. *Розуміння поняття вчинку в свідомості студентів* / О. В. Богач // *Наук. часоп. НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. № 12. Психологія: зб. наук. пр.* – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, – 2007. – № 17 (41). – Ч. I. – С. 146–151.
25. Богач О. В. *Тренінг розвитку особистісної готовності студентів економічних спеціальностей до морального вибору: Навчально-практичний посібник* / О. В. Богач. – Одеса: ОНЕУ, – 2015. – 71 с.
26. Богоявленская Д. Б. *Психология творческих способностей: монография* / Д. Б. Богоявленская. – М.: ИД «Федоров», – 2009–416 с.
27. Боно Э. *Латеральное мышление* / Э. Боно; пер. с англ. – СПб.: Питер, – 1997 а. – 320 с.
28. Боно Э. *Шесть шляп мышления* / Э. Боно; пер. с англ. – СПб.: Питер, 1997 б. – 256 с.

29. Бордовская Н. В. Педагогика: Учебное пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Рван. – СПб.: Питер, – 2009. – 304 с.
30. Боришевський М. Й. Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний апарат / М. Й. Боришевський. – К., – 1993. – 23 с.
31. Братусь Б. С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 6–13.
32. Бурлачук Л. Ф. К психологической теории ситуации / Л. Ф. Бурлачук, Н. Б. Михайлова // Вопр. психологии. – 2002. – Т. 23. – № 1. – С. 5–18.
33. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб.: Питер, – 2002. – 528 с.
34. Валгина Н. С. Теория текста: Учебное пособие / Н. С. Валгина. – М.: Логос, – 2003. – 280 с.
35. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация: сб. работ / Т. А. ван Дейк; пер. с англ., сост. В. В. Петрова; под ред. В. И. Герасимова; вступ. ст. Ю. Н. Караулова и В. В. Петрова. – М.: Прогресс, – 1989. – 312 с.
36. Виноградов А. В. О состоянии русскоязычного образования в Туркменистане / А. В. Виноградов // Первые Ермаковские чтения «Сибирь: вчера, сегодня, завтра»: материалы регион. науч. конф., Новосибирск, 21 дек. – 2008 г. / Рос. акад. наук; редкол.: Е. А. Базылева и др. – Новосибирск, – 2009. – С. 375–379.
37. Виноградов В. В. Стиль «Пиковой дамы». О языке художественной прозы / В. В. Виноградов. – М., – 1980. – С. 176–239.
38. Возняк М. С. Зв'язки П. А. Грабовського з західною Україною / М. С. Возняк // Наукові записки ЛДУ. – Львів, – 1946. – Т. III. Серія філологічна. – Вип. 1. – С. 3–36.
39. Войтенко К. Експресивність у лінгвістичних студіях / Катерина Войтенко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»: Збірник наукових праць. Випуск ХІХ. – Херсон: ХДУ, – 2013. – С. 31–34.
40. Войтович В. Українська міфологія / В. Войтович. – К.: Либідь, – 2002. – 664 с.
41. Ворожищева Н. Н. Технология разноуровневого обучения / Н. Н. Ворожищева. – Омск: ОмГПУ; ООИПКРО, – 2000. – С. 54.
42. Вундт В. Проблемы психологии народов [Электронный ресурс] / В. Вундт. – Режим доступа: URL: <http://www.myword.ru>.
43. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, – 2000. – 1008 с.

44. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М. Н. Вятютнев. – М.: Русский язык, – 1984. – 144 с.
45. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», – 2005. – 336 с.
46. Ганич І. Д., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів / І. Д. Ганич, І. С. Олійник. – К.: Вища школа, – 1985. – 360 с.
47. Гейна О. В. Корректировочный курс грамматики русского языка. Падежная система: учебное пособие для иностранных учащихся / О. В. Гейна, О. Г. Мылашко, Н. М. Шилофост. – Одесса: ОНЭУ, – 2013. – 131 с.
48. Герасимова Э. П. Толерантность / Э. П. Герасимова. – Йошкар-Ола, – 2005. – 46 с.
49. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта: пер. с англ. / Дж. Гилфорда // Психология мышления / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Прогресс, – 1965. – С. 433–456.
50. Гиппенрейтер Ю. Б. О природе человеческой воли / Ю. Б. Гиппенрейтер // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 3. – С. 15–24.
51. ГР–Громада: українська збірка / впорядкована Михайлом Драгомановим. – Женева: [Коштом діячів Київ. Громади]; [Вид.] Н. Georg; Печатня «Роботника» і «Громади». – № 4. – 1879. – 384 с.
52. Гревцева И. В. Применение интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза [Электронный ресурс] / И. В. Гревцева // Сайт «Госунiversитет – УНПК». – Режим доступа: URL: <http://lfostu.ucoz.ru>.
53. Гридин В. Н. Экспрессивность // Лингвистический энциклопедический словарь / В. Н. Гридин. – М.: Советская энциклопедия, – 1990. – 591 с.
54. Гуйванюк Н. В. Експресивний синтаксис: досягнення і проблеми / Н. В. Гуйванюк // Актуальні проблеми синтаксису: [Матеріали міжнар. наук. конф., 19–21 жовт. 2006 р.]. – Чернівці: Рута, – 2006. – С. 267–275.
55. Гуйванюк Н. В. Інноваційні процеси в сучасній українській пунктуації / Н. В. Гуйванюк // Проблеми унормування української мови: зб. матеріалів розшир. засідання координац. ради «Українська мова» / [упоряд. В. П. Олексенко]. – К. – Херсон, – 2003. – С. 105–122.
56. Дилтс Р. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП / Р. Дилтс; пер. с англ. А. Анистратенко. – СПб.: Питер, – 2000. – 320 с.

57. Доброжанская В. В. Креативный менеджмент: учебное пособие / В. В. Доброжанская, С. М. Киршо. – Одесса: ОГЭУ, – 2009 а. – 370 с.
58. Доброжанская В. В. Развитие креативности: лингводидактический аспект / В. В. Доброжанская, С. М. Киршо // Материалы международной конференции «Русистика и современность». – Одесса: ОНУ им. И. И. Мечникова, – 2009б. – С. 218–224.
59. Доброжанська В. В. Сучасні вимоги до креативного фахівця / В. В. Доброжанская, С. М. Киршо // Удосконалення підготовки фахівців: матеріали XII Міжнародної наукової конференції. – Одеса: ОДАБА, – 2009 с.
60. Дроздова І. П. Професійний дискурс і мовна особистість студента ВНЗ нефілологічного профілю / І. П. Дроздова // Вісник Львівського університету. – Сер. філол. – Вип. 50. – 2010. – С. 212–221.
61. Дружинин В. Н. Экспериментальное исследование формирующего действия микросреды на креативность / В. Н. Дружинин, Н. В. Хазратова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 14. – № 4. – С. 83–93.
62. Єрмоленко С. Я. Лінгвостилістика: основні поняття, напрями й методи дослідження / С. Я. Єрмоленко // Мовознавство. – 2005. – № 3–4. – С. 112–125.
63. Єрмоленко С. Я. Нариси з української словесності (стилістика та культура мови) / С. Я. Єрмоленко. – К.: Довіра, – 1999. – 431 с.
64. Жижко Т. А. Педагогічні умови інтенсифікації професійної підготовки студентів в економіко-правовому коледжі (на матеріалі спеціальних дисциплін): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. А. Жижко: НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., – 2004. – 18 с.
65. Жовтобрюх М. А. Науковий стиль української мови / М. А. Жовтобрюх // Мовознавство. – 1968. – № 1. – С. 3–13.
66. Журнал «Основа». – СПб.: Типографія П. Куліша (Петербург), – 1861 б, кн. 8. – 45 с.
67. Журнал «Основа». – СПб.: Типографія П. Куліша (Петербург), – 1861 а, кн. 7. – С. 185–186.
68. Загнітко А. Український синтаксис: Теоретико-прикладний аспект / А. Загнітко. – Донецьк: ДонНУ, – 2009. – 150 с.
69. Загнітко А. П. Теоретична граматики української мови: Синтаксис: [монографія] / А. П. Загнітко. – Донецьк: ДонНУ, – 2001. – 662 с.
70. Занина Е. В. Обучение приемам содержательной компрессии текста на уроках русского языка [Электронный ресурс] / Е. В. Занина

- // Интернет-журнал «Наша сеть». – 2014. – 08 января. – Режим доступа: URL: <http://nsportal.ru>.
71. Зеер Э. Ф. Инновации в профессиональном образовании: научно-методическое пособие / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков; Рос. гос. проф.-пед. ун-т, Урал. отд-ние Рос. акад. образования. – Екатеринбург: РГППУ, – 2007. – 214 с.
 72. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, – 2004. – 42 с.
 73. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступа: URL: <http://eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
 74. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, – 1999. – 261 с.
 75. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий: учебное пособие для вузов / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, – 2011– 701 с.: с ил. – (Серия «Мастера психологии»).
 76. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности: монография / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, – 2009. – 448 с.: с ил. – (Серия «Мастера психологии»).
 77. Ирисханова К. М. Коммуникативные форманты стиля / К. М. Ирисханова // Стилистические аспекты устной и письменной коммуникации: [Сб. научн. тр.]. – М.: МГПИ, – 1987. – С. 26–33.
 78. Капустина О. Н. Психолого-педагогические особенности обучения взрослых учащихся иностранному (русскому) языку / О. Н. Капустина // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур: Сб. науч. ст. (по итогам международной научно-практической конференции); под ред. И. Б. Игнатовой, Л. А. Безкоравайной. – Белгород: Изд-во БелГУ, – 2010. – Вып. 5. – 488 с.
 79. Карпчук Н. П. Адресованість в офіційному та неофіційному англomовному дискурсі (комунікативно-прагматичний аналіз): Монографія / Н. П. Карпчук. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, – 2006. – 162 с.
 80. Киршо С. М. Международная студенческая интернет-конференция как средство реализации проектного метода обучения / С. М. Киршо, Н. М. Шилофост // Язык как фактор интеграции образовательных

- систем и культур: сб. науч. ст. (по итогам международной научно-практической конференции); под. ред. И. Б. Игнатовой, Л. Ф. Свойкиной, Л. С. Безкоровайной. – Белгород: Политерра, – 2014. – Вып. 9. – С. 102–108.
81. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.
 82. Коваль А. П. Науковий стиль сучасної української літературної мови / А. П. Коваль. – Київ: Вид-во Київ. ун-ту, – 1970. – 307 с.
 83. Ковальская Н. А. Экономический дискурс как объект лингвистического исследования [Электронный ресурс] / Н. А. Ковальская, Т. О. Евтушина // Вестник Челябинского государственного университета. Серия «Филология. Искусствоведение». – Челябинск: Издательство ЧелГУ, – 2014 а. – № 6 (335). – Вып. 88. – С. 42–46. – Режим доступа: URL: <http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4468>.
 84. Ковальська Н. А. Вставні та вставлені конструкції в текстах сучасного українського економічного дискурсу [Електронний ресурс] / Н. А. Ковальська // Вісник Харківського нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна. Серія: Філологія. – Харків, – 2015 а. – Вип. 73. – С. 73–76. – Режим доступу: URL: <http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4642>.
 85. Ковальська Н. А. Питання мовної експресивності у текстах наукового мовлення [Електронний ресурс] / Н. А. Ковальська // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції: Зб. матеріалів XVIII Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 24 квітня – 2015 р; у 2-х т. / Редкол.: І. І. Тимошенко (відп. ред.) та ін. – К.: Вид-во Європейського університету, – 2015 б. – Т. 2. – С. 293–295. – Режим доступу: URL: <http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4568>.
 86. Ковальська Н. А. Питання типології дискурсу [Електронний ресурс] / Н. А. Ковальська // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»: Збірник наукових праць. Випуск XXI. – Херсон: ХДУ, – 2014 в. – С. 120–123. – Режим доступу: URL: <http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4467>.
 87. Ковальська Н. А. Релевантність економічного дискурсу [Електронний ресурс] / Н. А. Ковальська // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острого: Вид-во Національного університету «Острозька академія». – Вип. 38. – 2013. – С. 193–196. – Режим доступу: URL: <http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4464>.
 88. Ковальська Н. А. Релевантність експресивності в науково-популярних текстах економічного дискурсу [Електронний ресурс]

- /Н. А. Ковальська // Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Філологічні науки. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2015с. – № 1. – С. 376–385. – Режим доступу: URL: <http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4472>.
89. Ковальська Н.А. Синтаксична репрезентація категорії експресивності в економічному дискурсі [Електронний ресурс] / Н.А. Ковальська // Теоретична і дидактична філологія: Збірник наук. праць. – Вип. 18. – Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич, – 2014 с. – С. 195–199. – Режим доступу: URL: <http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4466>.
90. Ковальська Н.А. Средства синтаксической экспрессивизации в пределах простого предложения украинского экономического дискурса [Электронный ресурс] / Н.А. Ковальська // European Journal of Literature and Linguistics: Scientific journal. – Vienna: «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, – 2015 d. – № 3. – P. 43–46. – URL: <http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4553>.
91. Ковальська Н.А. Теоретичні засади синтаксичної експресивізації наукового мовлення [Електронний ресурс] / Н.А. Ковальська // Proceedings of the XV International Academic Congress «Fundamental and Applied Studies in the Modern World» (United Kingdom, Oxford, 06–08 September 2016). Volume XV. «Oxford University Press», – 2016. – P. 628–633. – Режим доступу: URL: <http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/handle/123456789/5403>.
92. Ковальчук Г.В. Етнічна толерантність та культура міжнаціонального спілкування у педагогічному процесі / Г.В. Ковальчук // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 29. – 2011. – С. 97–102.
93. Кожин А.Н. Функциональные типы русской речи: Учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов / А.Н. Кожин, О.А. Крылова, В.В. Одинцов. – М.: Высшая школа, – 1982. – 223 с.
94. Кожина М.Н. К вопросу о средствах образности в научной речи / М.Н. Кожина // Ученые записки Пермского ун-та. – 1966. – № 162. – С. 210–223.
95. Корнилова Т.В. Соотношение уровней нравственного самосознания, эмоционального интеллекта и принятия неопределенности / Т.В. Корнилова, Е.В. Новотоцкая-Власова // Вопр. психологии. – 2009. – № 6. – С. 61–72.

96. Корнієнко Н. П. Боротьба І. Франка за чистоту української літературної мови / Н. П. Корнієнко // Мовознавство. – 1955. – Т. XIII. – С. 91–93.
97. Коряковцева Н. Ф. «Европейский языковой портфель для России» – новая образовательная технология в области обучения иностранным языкам: Учебное пособие по курсу «Теория обучения иностранным языкам» / Н. Ф. Коряковцева. – М.: ИКПМГЛУ «Рема», – 2009. – 154 с.
98. Котюрова М. П. Стилистика научной речи (учеб. пособие для студентов высш. проф. образования) / М. П. Котюрова. – М.: Академия, – 2010. – 240 с.
99. Котюрова М. П. Функционально-стилистический анализ научного текста / М. П. Котюрова // Речевое общение. – 1997. – Вып. 5 (5). – С. 44–47.
100. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту: [Навч. посіб.] / І. М. Кочан; 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, – 2008. – 423 с.
101. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных. – М.: ИТДГК «Гнозис», – 2003. – 375 с.
102. Кримський А. Наша мовна структура і спроби зарадити лихові / А. Кримський // Зоря. – 1891. – № 24. – С. 472–476.
103. Кудрявцева Т. С. Единицы текста и единицы обучения / Т. С. Кудрявцева // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. Тезисы докладов и сообщений. I (секции 1–3). – М.: Русский язык, – 1990. – 715 с.
104. Курс історії української літературної мови/за ред. академіка АН УРСР І. К. Білодіда – К.: АН УРСР, – 1958. – Т. 1. – С. 21–44.
105. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: уч. пособие / Н. М. Лебедева. – М.: Ключ-С, – 1999. – 224 с.
106. Леві-Строс К. Структурна антропологія / Клод Леві-Строс; пер. з фр. З. Борисюк. – К.: Основи, – 2000. – 387 с.
107. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / А. Н. Леонтьев.: т. II. – М.: Педагогика, – 1983. – 320 с.
108. Леонтьев Д. А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможность формирования / Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко // Вопр. психологии. – 1995. – № 1. – С. 97–110.
109. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, – 1999. – 487 с.
110. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М.: Смысл, – 2006. – 63 с.

111. Ломтев Т.П. Об абсолютных и реляционных свойствах синтаксических единиц: (о понятии позиции в теории синтаксиса) / Т.П. Ломтев // Общее и русское языкознание: изб. работы. – М.: Наука, – 1976. – С. 124–140.
112. Ломтев Т.П. Предложение и его грамматические категории / Т.П. Ломтев. – М.: МГУ, – 1972. – 197 с.
113. Луева Н.Б. Смыслообразующие функции элементов художественного текста на стилистическом уровне / Н.Б. Луева // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. Тезисы докладов и сообщений. – Т. I (секции 1–3). – М.: Русский язык, – 1990. – 715 с.
114. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов-на-Дону: Феникс, – 1998. – 416 с.
115. Лурье С.В. Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы: уч. пособ. для вузов / С.В. Лурье. – М.: Академ. проект; Екатеринбург: Деловая книга, – 2003. – 624 с.
116. Макаров М.А. Основы теории дискурса / М.А. Макаров. – М.: ИТД-ГК «Гнозис», – 2003. – 278 с.
117. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К.: Вид-во ТОВ «КММ», – 2006. – 240 с.
118. Мамардашвили М. Как я понимаю философию... / М. Мамардашвили [сост. и предисл. Ю.Л. Сенокосова]. – М.: Прогресс, – 1999. – 368 с.
119. Мамардашвили М.К. Символ и сознание: метафорические рассуждения о сознании, символическом и языке / М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский. – М.: Школа «Языки русской культуры», – 1997. – 224 с.
120. Маноха І.П. Подолання конфліктної ситуації в процесі прийняття рішення. Вибір у критичній ситуації. Розв'язання ситуації у колі вчинкових моральних дій / І.П. Маноха // Основи психології; за ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Либідь, – 1995. – С. 493–498.
121. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото. – СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, – 2002. – 414 с.
122. Мацько Л.І. Стилістика української мови: [Підручник] / Л.І. Мацько, О.М. Сидоренко, О.М. Мацько; за ред. Л. І. Мацько. – К.: Вища школа, – 2003. – 462 с.
123. Мильруд Р.П. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике (упрощенным предложениям) / Р.П. Мильруд // Иностраный язык в школе. – 2002. – № 2. – С. 15–21.
124. Мілова М.М. «Експресивність» та «емотивність» у мові та мовленні. Рівні передачі емоцій у художньому англійському тексті

- / М. М. Мілова // Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. – Сер.: Філологія. – 2014. – № 9. – С. 104–107.
125. Муромцева О. Г. Розвиток лексики української літературної мови в другій половині XIX – на початку XX століття / О. Г. Муромцева. – Харків: Вища школа, – 1985. – 152 с.
126. Непийвода Н. Ф. Мова української науково-технічної літератури (функціонально-стилістичний аспект) / Н. Ф. Непийвода. – К.: Міжнародна фінансова агенція, – 1997. – 303 с.
127. Новий словник іншомовних слів: Слова та словосполучення / Укл. О. Сліпушко. – К.: «Аконіт», – 2007. – 848 с.
128. Новиков А. И. Семантика текста и ее формализация / А. И. Новиков. – М.: Наука, – 1983. – 214 с.
129. Пилинський М. М. Мовна норма і стиль / М. М. Пилинський. – К.: Наукова думка, – 1976. – 288 с.
130. Подолинський М. Чистість язика / М. Подолинський // Діло. – 1884.
131. Пономарев Я. А. Психология творчества: монографія / Я. А. Пономарев. – М.: Наука, – 1976. – 296 с.
132. Пономаренко Л. П. Коллективизм – индивидуализм – разные способы конструирования «Я образа» / Л. П. Пономаренко // Вісник ОНУ. – 2002. – Вип. 3: Психологія. – С. 66–71.
133. Потєбня А. А. Из записок по русской грамматике / А. А. Потєбня. – М.: Учпедгиз, – 1958. – 534 с.
134. Потєбня А. А. Мысль и язык: полн. собр. соч.: в 5-ти т.: Т. 1 / А. А. Потєбня. – Одесса: Гос. изд. Украины, – 1922. – 185 с.
135. Почепцов Г. Г. Коммуникативные аспекты семантики / Г. Г. Почепцов. – К.: Вища школа, – 1987. – 131 с.
136. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації / Г. Г. Почепцов. – К.: ВЦ «Київський університет», – 1999. – 308 с.
137. Практический курс украинского языка: учебник / М. Я. Плющ и др. – М.: ИПКМГЛУ «Рема», – 2009. – 428 с.
138. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов / О. Н. Тростинская, Т. Н. Алексеенко, Е. В. Копылова. – Харьков: ХНУ, – 2009. – 68 с.
139. Психологія суб'єктної активності особистості / Відп. ред. В. О. Татенко. – К.: Просвіта, – 1993. – 228 с.
140. Психологія: підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – К.: Либідь, – 1999. – 558 с.

141. Пушкин В. Н. Эвристические проблемы в кибернетике и проблемы психологии продуктивного мышления / В. Н. Пушкин. – М.: Науч. творчество, – 1969. – 150 с.
142. Разинкина Н. М. О преломлении эмоциональных явлений в стиле научной прозы / Н. М. Разинкина // Особенности языка научной литературы; под ред. В. Н. Ярцевой. – М.: Наука, – 1965. – С. 38–52.
143. Регушевський Є. С. Нариси про мову наукових праць І. Я. Франка / Є. С. Регушевський. – Сімферополь: Таврія, – 2006. – 196 с.
144. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
145. Родигіна І. В. Компетентнісно-орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х.: Вид. група «Основа», – 2005. – 96 с.
146. Романова Е. С. Графические методы в психологической диагностике / Е. С. Романова, О. Ф. Потемкина. – М.: Дидакт, – 1992. – 256 с.
147. Росс Л. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии [Электронный ресурс] / Л. Росс, Р. Нисбетт. – М.: Изд-во «Аспект Пресс», – 1999. – 439 с. – Режим доступа: URL: <http://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=1077>.
148. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, – 2000. – 712 с.
149. Русанівський В. М. Історія української мови: Лексика і фразеологія / Відп. ред. В. М. Русанівський. – К.: Наукова думка, – 1983. – 744 с.
150. Сасімова В. В. Проблеми інтенсифікації навчального процесу при вивченні іноземних мов на факультетах юридичного профілю / В. В. Сасімова // Наук. зап. КІТЕП. Псих.-пед. пробл. удоскон. проф. підготов. фахівців сфери туризму в умовах неперервн. освіти. – 2001. – № 1. – С. 89–93.
151. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дисс. ... д-ра пед. наук / В. В. Сафонова. – М., – 1992. – 528 с.
152. Серажим К. С. Термін «дискурс» у сучасній лінгвістиці / К. С. Серажим // Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен. – Харків: Константа, – 2003. – С. 7–12.
153. Сисоева С. О. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / С. О. Сисоева; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти; за ред. І. А. Зязюна. – К.: ВІПОЛ, – 2000. – 636 с.

154. Сковородников А. П. Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского литературного языка / А. П. Сковородников. – Томск: Томский ун-т, – 1981. – 255 с.
155. Сокол А. М. Специфіка готовності особистості підлітка до здійснення морального вибору / А. М. Сокол // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка. – К., – 2006. – Т. VIII. – Вип. 7. – С. 312–316.
156. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: Астрель, – 2008. – 238 с.
157. ССТУМ–Словник староукраїнської мови XIV–XV ст.: У 2 т. / АН УРСР. Ін-т суспільних наук; Ред. кол.: Д. Г. Гринчишин та ін. – К.: Наук. думка, – 1977.
158. Стеценко А. П. Рождение сознания: становление значений на ранних этапах жизни / А. П. Стеценко. – М.: ЧеРо, – 2005. – 256 с.
159. Субботский Е. В. Ребенок открывает мир / Е. В. Субботский. – М.: Просвещение, – 1991. – 208 с.
160. Тарасенко В. В. Обучение иноязычной профессионально ориентированной монологической речи студентов исторического факультета: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / В. В. Тарасенко. – Санкт-Петербург, – 2008. – 24 с.
161. Татенко В. О. Вчинок як принцип побудови теорії та історії психології / В. О. Татенко, В. А. Роменець; за ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця // Основи психології. – К.: Либідь, – 1995. – С. 161–194.
162. Татенко В. О. Логіка визначень вчинку як осередку психічного / В. О. Татенко, В. А. Роменець // Основи психології: підручник / за ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – 4-е вид., стер. – К.: Либідь, – 1999. – 632 с.
163. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К.: Либідь, – 2003. – 376 с.
164. Торшина К. А. Современные исследования креативности в зарубежной психологии / К. А. Торшина // Вопросы психологии. – № 4. – 1998.
165. Українська лінгвостилістика ХХ – початку ХХІ ст.: система понять і бібліографічні джерела / за ред. д-ра філол. наук, проф. С. Я. Єрмоленко. – Київ: Грамота, – 2007. – 368 с.
166. Українська мова в професійній діяльності: Навч. посіб. / В. В. Жайворонок, В. М. Бріцин, О. О. Тараненко. – К.: Вища шк. – 2006. – 43 с.

167. Формування цивілізаційних компетентностей особистості в системі вищої економічної освіти: монографія / За загал. ред. канд. філол. наук, доц. С. М. Кіршо. – Одеса: ОНЕУ, – 2017. – 420 с.
168. Франко І. Економічні праці (1878–1887) / І. Франко // Зібрання творів у п'ятдесяти томах: наукові праці. – Томи 44–47. – К.: Наукова думка, – 1984 а. – Том 44. – Книга 1. – 767 с.
169. Франко І. Економічні праці (1878–1887) / І. Франко // Зібрання творів у п'ятдесяти томах: наукові праці. – Томи 44–47. – К.: Наукова думка, – 1984 б. – Том 44. – Книга 2. – 694 с.
170. Франко І. Слов'янська взаємність у розумінні Яна Колара і тепер / І. Франко // Зібрання творів у п'ятдесяти томах: літературно-критичні праці (1893–1895) [Т. 26–43]. – К.: Наукова думка, – 1981. – Т. 29. – 603 с.
171. Франко І. Твори в 20 томах / І. Франко. – К.: Дніпро, – 1950–1956. – Т. XVI. – С. 252–253.
172. Франко І. Теорія і розвій історії літератури / І. Франко // Зібрання творів у п'ятдесяти томах: літературно-критичні праці (1893–1895) [Т. 26–43]. – К.: Наукова думка, – 1983. – Т. 40. – 559 с.
173. Фрумкин К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс] / К. Г. Фрумкин. – Режим доступа: URL: http://nounivers.narod.ru/ofirs/kf_clip.htm.
174. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля – 2002. Центр «Эйдос». – Режим доступа: URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
175. Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности / [В. Н. Телия, Т. А. Графова, А. М. Шахнарович и др.; отв. ред. В. Н. Телия]; АН СССР, Ин-т языкознания. – М.: Наука, – 1991. – 214 с.
176. Чепелева Н. В. Диалогическое взаимодействие автора и читателя посредством печатного текста / Н. В. Чепелева, Н. П. Федченко, Л. Ф. Яковенко // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика; за ред. Н. В. Чепелевої. – К.: Міленіум, – 2006. – Том 2. – Вип. 4. – С. 107–116.
177. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень: монографія / В. М. Чернобровкін. – Вид. 2-ге, перероб. і доп. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», – 2010. – 448 с.
178. Чернобровкін В. М. Тренінг розвитку в педагогів умінь прийняття ефективних педагогічних рішень / В. М. Чернобровкін // Обдарована дитина. – 2007. – № 7. – С. 39–45.

179. Чернявская В. Е. Интерпретация научного текста: учеб. пособие / В. Е. Чернявская. – Изд. 2-е. – М.: КомКнига, – 2005. – 128 с.
180. Шведова Н. Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи / Н. Ю. Шведова. – М.: Академия наук, – 1960. – 378 с.
181. Шевченко І. С. Проблеми типології дискурсу / І. С. Шевченко, О. І. Морозова // Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен: Монографія; під заг. ред. І. С. Шевченко. – Х.: Константа, – 2005. – С. 233–236.
182. Шрейдер Ю. А. Лекции по этике / Ю. А. Шрейдер. – М.: Мирос, – 1994. – 135 с.
183. Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов / А. Н. Шукин. – М.: Высшая школа, – 2003. – 334 с.
184. Юнг К. Г. Тэвистокские лекции / К. Г. Юнг; пер. с англ. В. И. Менжулина: Исследование процесса индивидуации; пер. с англ. В. Ю. Кушакова. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, – 1988. – 295 с.
185. Яшенкова О. В. Основы теорії мовної комунікації: [навч. посіб.] / О. В. Яшенкова. – К.: ВЦ «Академія», – 2010. – 312 с.
186. Brumfit C. Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy / C. Brumfit. – Cambridge University Press, – 1984. – 166 p.
187. Canale M., Swain M. Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Languages Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1. – P. 1–47.
188. Culture-Level Dimensions of Social Axioms and Their Correlates Across 41 Cultures / K. Leung, M. Bond [and other.] // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2004. – Vol. 35: [Number 5, September]. – P. 548–576.
189. Harris Z. S. Discourse analysis: A sample text / Z. S. Harris // Language. – 1952. – Vol. 28. – P. 1–30; 474–494.
190. Hofstede G. Cultures consequences: International differences in work-related values / G. Hofstede – Beverly Hills, CA: Sage, – 1984. – 315 p.
191. Markus H. K. A Collective Fear of the Collective: Implications for Selves and Theories of Selves / H. K. Markus, Sh. Kitayama // Personality and Social Psychology Bulletin. – № 5: October. – 1994. – Vol. 20.
192. Schwartz S. Universal Psychological Structure of Human Values / S. Schwartz, W. Bilsky, A. Tovard // Journ of Personality and Social Psychology. – 1987. – Vol. 53. – № 3. – P. 550–562.
193. Social Axioms: The Search for Universal Dimensions of General Beliefs About How the World Functions / K. Leung, M. Bond [and others]

- // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2002. – Vol. 33: [Number 3, May]. – P. 286–302.
194. Torrance E. P. Teaching creative and gifted learners / Ellis Paul Torrance // *Handbook of Research on Teaching* (3rd edn); In M. C. Wittrock (ed.). – Macmillan, – 1986.

Наукове видання

*Кіришю Світлана Михайлівна
Богач Олена Володимирівна
Гейна Оксана Володимирівна
Купрата Надія Ярославівна
Спиридонова Лідія Костянтинівна
Висоцька Зоряна Іванівна
Ковальська Наталя Аркадійвна
Ковальчук Галина Володимирівна
Долинська Валентина Іллівна*

**ОПТИМІЗАЦІЯ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ В КОНТЕКСТІ
УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ**

Монографія

Підписано до друку 08.02.2018.
Формат 60×90/16. Гарнітура Arno Pro.
Папір офсетний. Друк офсетний.
Обсяг авт. арк. 10,02
Тираж 500 прим.