

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
РАДА МОЛОДИХ ВЧЕНИХ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
YOUNG SCIENTISTS COUNCIL

ISSN 2308-4855 (Print)
ISSN 2308-4863 (Online)

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК:

**Міжвузівський збірник наукових праць молодих
вчених Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка**

HUMANITIES SCIENCE CURRENT ISSUES:

**Interuniversity collection of Drohobych
Ivan Franko State Pedagogical University
Young Scientists Research Papers**

ВИПУСК 35. ТОМ 2
ISSUE 35. VOLUME 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 6 від 22.04.2021 р.)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. – Вип. 35. Том 2. – 310 с.

Видання розраховане на тих, хто цікавиться питаннями розвитку педагогіки вищої школи, а також філології, мистецтвознавства, психології.

Редакційна колегія:

Пантюк М.П. – головний редактор, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Душний А.І.** – співредактор, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка), член-кореспондент (Міжнародна академія наук педагогічної освіти); **Дмитрів І.І.** – відповідальний секретар, кандидат філологічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Андрєєв В.М.** – доктор історичних наук, професор (Київський університет імені Бориса Грінченка); **Бермес І.Л.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка); **Галів М.Д.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Галик В.М.** – кандидат історичних наук, доцент кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Гжесяк Ян** – доктор габлітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа); **Гриченко Г.З.** – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Дутчак В.Г.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Засць В.М.** – кандидат мистецтвознавства, заступник декана факультету народних інструментів (Національна музична академія України імені Петра Чайковського); **Зимомря І.М.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Масненко В.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького); **Мафтин Н.В.** – доктор філологічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Мацьків П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Невмержицька О.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Оршанський Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пагула М.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пантюк Т.І.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Петречко О.М.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Печарський А.Я.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Синкевич Н.Т.** – кандидат мистецтвознавства (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ситник О.М.** – доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького); **Сташевська І.О.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчальної роботи (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія наук педагогічної освіти); **Сташевський А.Я.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія інформатизації); **Стецик Ю.О.** – доктор історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стреначікова Марія** – доктор наук (doc. CSc., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тельвак В.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Устименко-Косоріч О.А.** – кандидат мистецтвознавства, доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту культури і мистецтв (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка); **Чик Д.Ч.** – доктор філологічних наук, доцент (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); **Янишин Б.М.** – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник (Інститут історії України НАН України); **Яремчук В.П.** – доктор історичних наук, професор (Національний університет «Острозька академія»)

Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 6143 від 28.12.2019 р. (додаток 4) журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта (за предметними спеціалізаціями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями), 016 – Спеціальна освіта).

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 409 від 17.03.2020 р. (додаток 1) журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі філологічних наук (035 – Філологія) та у галузі культури і мистецтва (022 – Дизайн, 023 – Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація, 024 – Хореографія, 025 – Музичне мистецтво, 026 – Сценічне мистецтво, 027 – Музеєзнавство, пам'яткознавство, 028 – Менеджмент соціокультурної діяльності).

Свідомство про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка» Серія КВ № 19906-9706Р від 14.05.2013 р.

Усі електронні версії статей збірника оприлюднюються на офіційному сайті видання
www.aphn-journal.in.ua

Редакційна колегія не обов'язково поділяє позицію, висловлену авторами у статтях, та не несе відповідальності за достовірність наведених даних та посилань.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

Засновник і видавець – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, співзасновники Ільницький В.І., Душний А.І., Зимомря І.М.
Адреса редакції: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, обл. Львівська, 82100. тел.: (03244) 1-04-74, факс: (03244) 3-81-11, e-mail: info@aphn-journal.in.ua

© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2021
© Пантюк М.П., Душний А.І., Зимомря І.М., 2021

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 6 from 22.04.2021)

Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya]. – Drohobych: Publishing House „Helvetica”, 2021. – Issue 35. Volume 2. – 310 p.

The publication is intended for those who is interested in the High School Pedagogics and psychology, philology, art development.

Editorial board:

M. Pantyuk – Editor-in-Chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical); **A. Dushnyi** – Co-Editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University), Corresponding Member (International Academy of Pedagogical Education); **I. Dmytriv** – Corresponding Secretary, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Andrieiev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **I. Bermes** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Haliv** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Halyk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **J. Gzhesiak** – Dr. Gab., Associate Professor (Konin Higher Secondary School of Education); **H. Hrytsenko** – Candidate of Historical Sciences (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Dutchak** – Doctor of Arts, Professor, Head of the (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **V. Zaiets** – Candidate of Art Studies, Deputy Dean of the Faculty of Folk Instruments (National Music Academy of Ukraine named after Peter Tchaikovsky); **I. Zymomria** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Uzhgorod National University); **P. Ivanyshyn** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **R. Korsak** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department (Uzhhorod National University); **V. Masnenko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University); **N. Maftyn** – Doctor of Philology, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **P. Matskiv** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Nevmerzhytska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (General Pedagogy and Preschool Education of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **L. Orshanskyi** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department (Ivan Franko State Drohobych Pedagogical University); **M. Pahuta** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko State Pedagogical University); **T. Pantiuk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Petrechko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **A. Pecharshkyi** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Lviv National University); **N. Synkevych** – Candidate of Arts (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Sytnyk** – Doctor of History, Associate Professor, Head of the Chair (Bogdan Khmelnytskyi State Pedagogical University); **I. Stashevskia** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector (Academic Affairs of Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine, Academician (International Academy of Pedagogical Education); **A. Stashevskiy** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine, Academician (International Academy of Informatization); **Y. Stetsyk** – Doctor of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Strenachikova** – Doctor of Science (Doc. CSc., PhD.), (Academy of Arts in Banska Bystrica); **V. Telvak** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Ustymenko-Kosorich** – Candidate of Art History, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Educational and Scientific Institute of Culture and Arts (Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko); **D. Chyk** – Doctor of Philology, Associate Professor, (Taras Shevchenko Kremenets Regional Humanities and Pedagogical Academy); **B. Yanishyn** – Candidate of Historical Sciences, Senior Research Associate (Institute of History of Ukraine of the NAS of Ukraine); **V. Yaremchuk** – Doctor of History, Professor (Ostroh Academy National University)

The collection is included in such international databases as Index Copernicus International.

According to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of 28.12.2019 No 6143 (annex 4), the journal is included in the List of scientific professional editions of Ukraine (category “B”) on pedagogical sciences (011 – Educational, pedagogical sciences, 012 – Pre-school education, 013 – Primary education, 014 – Secondary education (subject specialization), 015 – Professional education (in the field of specializations), 016 – Special education).

According to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of 17.03.2020 № 409 (annex 1), the journal is included in the List of scientific professional editions of Ukraine (category “B”) on philological sciences (035 – Philology) and culture and arts (022 – Design, 023 – Fine arts, decorative arts, restoration, 024 – Choreography, 025 – Musical arts, 026 – Performing art, 027 – Museum and monument studies, 028 – Management of socio-cultural activities).

Print media registration certificate «Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers» series KV № 19906-9706P dd. 14.05.2013.

All electronic versions of articles in the collection are available on the official website edition
www.aphn-journal.in.ua

Editorial board do not necessarily reflect the position expressed by the authors of articles,
and is not responsible for the accuracy of these data and references.

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

Founder and Publisher – Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
co-founders V. Ilnytskyi, A. Dushnyi, I. Zymomrya.

Editorial address: Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivana Franka str., 24, Drohobych, Lviv region,
82100. tel.: (03244) 1-04-74, fax: (03244) 3-81-11, e-mail: info@aphn-journal.in.ua

© Drohobych State Ivan Franko
Pedagogical University, 2021
© M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya, 2021

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 78

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-1>**Петро ГУШОВАТИЙ,***orcid.org/0000-0002-8189-2084*

заслужений працівник культури України,

професор кафедри методики музичного виховання диригування

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) *gushovatiy@gmail.com*

ДИТЯЧЕ ХОРОВЕ ВИКОНАВСТВО ЛЬВІВЩИНИ НА МЕЖІ ХХ–ХХІ СТОРІЧ

У науковому дослідженні висвітлено проблеми розвитку дитячого хорового виконавства Львівщини на межі ХХ – ХХІ сторіч. Хоровий спів в Україні має тисячолітні традиції. Природно, такі ж традиції має історія дитячого співу. Джерела свідчать про те, що дитячий хоровий спів в Україні бере початок у ХІ столітті, коли були засновані монастирські і церковні школи, в яких велась певна освітня й виховна робота, але існують думки про те, що ще до прийняття на Русі Християнства існувала своя хорова культура. Про це писали М. Антонович, П. Маценко. Як відомо, особлива роль у вихованні дитини належить музиці. З цим видом мистецтва діти знайомляться з перших днів життя, слухаючи колискові пісні. Музично-естетичне виховання – це важливий засіб формування духовності. Серед багатьох напрямів національної культури України знання історії розвитку дитячого хорового співу має посідати чільне місце в музичній педагогіці. Велике значення у діяльності дитячих хорових колективів має концертний репертуар. Процес формування репертуару хорового колективу передбачає співпрацю керівників з авторами слів, музики.

У статті розкрито деякі аспекти розвитку дитячого хорового виконавства Львівщини. Зокрема, проаналізовано діяльність дитячих хорових колективів, а саме дитячого церковного хору «Відлуння» катедрального собору св. Трійці (м. Дрогобич, керівник Надія Бунь), Зразкового дитячого хору «Щедрик» (м. Стрий, керівник Віра Лисик), Зразкового хору хлопчиків «Кобзарик» (м. Самбір, керівник Тетяна Стоянська).

Зазначено, що хорове мистецтво з позиції естетики виховного процесу сприяє активному формуванню відчуття поваги, дружби, взаємодопомоги. Участь у хорі розвиває увагу, зосередженість, наполегливість, дисциплінованість, вміння володіти собою, здатність слухати тощо. Доведено, що пріоритетною позицією успіху дитячого хорового колективу є індивідуальний підхід до формування, креативний процес репетицій, репертуарна палітра, активна концертна діяльність.

Ключові слова: дитячий хор, хорове виконавство, хормейстер.

Petro GUSHOVATIY,*orcid.org/0000-0002-8189-2084*

Honored Culture Worker of Ukraine,

Professor at the Department of Methods of Music Education Conducting

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Ukraine) *gushovatiy@gmail.com*

CHILDREN'S CHORAL PERFORMANCE OF LVIV REGION AT THE TURN OF THE XX–XXI CENTURIES

This research highlights the problems of development of children's choral performance of Lviv region at the turn of the XX – XXI centuries. Choral singing in Ukraine has a thousand-year tradition. Naturally, the history of children's singing has such traditions. Sources indicate that children's choral singing in Ukraine dates back to the 11th century, when monastic and church schools were founded, in which some educational work was carried out, but there are opinions that even before the adoption of Christianity in Kievan Rus there was a choral culture. M. Antonovych and P. Matsenko wrote about it. As you know, a special role in educating the child belongs to music. With this kind of art children are introduced to the first days of life, listening to lullabies. Music and aesthetic education is an important means of forming spirituality. Among the many areas of national culture of Ukraine, knowledge of the history of children's choral singing should occupy a prominent place in music pedagogy. Important activities in children's choirs have concert repertoire. The process of forming the repertoire of the choir involves the cooperation of leaders with the authors of words, music.

The article reveals some aspects of the development of children's choral performance in Lviv region. In particular, the activities of children's choirs were analyzed: the children's church choir "Vidlunnia" of the Cathedral of St. Trinity (Drohobych. Head Nadiya Bun), Exemplary children's choir "Shchedryk" (Stryi, Leader Vira Lysyk), Exemplary boys' choir "Kobzarik" (Sambir, Leader Tetyana Stoyanska).

Outlined, choral art from the perspective of aesthetics educational process promotes the formation of an active sense of respect, friendships, mutual assistance. Participation in the choir develops attention, concentration, persistence, discipline, self-control, ability to listen and more. Proved, priority position of success of children's choir – individual approach to formation, creative process of rehearsals, repertoire palette, active concert activity.

Key words: children's choir, choral performance, choirmaster.

Постановка проблеми. Хоровий спів відрізняється від інших форм музичного виховання тим, що він дає можливість не тільки чути музику, розуміти значення кожного її елемента, але й колективно пережити її, ніби «пропустивши» крізь себе. Неможливо переоцінити роль хорового співу у формуванні в учнів таких якостей, як почуття взаєморозуміння і взаємоповаги, особиста відповідальність, товарицькість.

Аналіз досліджень. Джерельною базою дослідження є публікації з питань історії розвитку дитячого хорового виконавства як в Україні загалом, так і у Львівському регіоні зокрема, а також аналіз діяльності сучасних хорових колективів.

Багатьох українських та зарубіжних дослідників постійно цікавили питання генези й розвитку дитячого хорового співу. В процесі дослідження опрацьовано матеріал М. Антоновича, О. Бенч-Шокало (Бенч-Шокало, 2002), Б. Кудрика, А. Лашенка, П. Маценка, Ю. Медведика, П. Козицького, Л. Хлебнікова (Хлебнікова, 1987), Б. Фільц, Д. Щербаківського. Витокам функціонування дитячого хорового співу в Україні присвячені праці М. Бурбана, С. Горбенка (Горбенко, 1999), М. Грінченка, Є. Духовної (Духовна, 1974), І. Зеленецької (Зеленецька, 1979), В. Іванова, А. Кречківського, П. Козицького, В. Уманця, О. Цалай-Якименко, Л. Хлебнікової.

Мета статті – ознайомити широке коло науковців, педагогів-музикантів, вчителів музичного мистецтва середніх закладів освіти, всіх шанувальників дитячого хорового співу з процесом розвитку дитячого хорового виконавства Львівщини, зокрема з діяльністю відомих дитячих хорових колективів.

Виклад основного матеріалу. «Хоровий спів, – пише І. Зеленецька, – це найбільш масовий вид музичної діяльності школярів» (Зеленецька, 1979: 26). Основним хоровим жанром є пісня, яка являє собою синтез слова і музики, що органічно доповнюють одне одного. Ідейно-художній зміст поетичного тексту сприяє більшій зрозумілості музики, яка значно збагачує вірш своєю емоційністю. Ця особливість робить вокально-хорову музику найдоступнішим жанром для дітей, особливо учнів початкових класів. На думку Є. Духовної, «психо-фізіологічні особливості молодших школярів полягають у тому, що у взаємовідношенні двох сигнальних систем друга лише посту-

пово набуває переважного значення у вищій нервовій діяльності» (Духовна, 1974: 52). Дитина цього віку тільки починає мислити абстрактно, тому конкретність художніх образів має для неї велике значення. Проте саме через конкретність поетичного тексту з'являється загроза нівелювання ролі музики. Діти легко сприймають слова пісні, часто захоплюються ними, і якщо вчитель не зверне їхню увагу на те, що музика виражає зміст поетичного тексту, то вона перетвориться в дитячій свідомості на звуковий фон. Тоді питання про повноцінне розуміння музики учнями відпадає. З огляду на головну мету музично-естетичного виховання завдання педагога полягає в тому, щоб навчити дітей настільки глибоко усвідомлювати музику, щоб вона стала для них засобом пізнання й оцінювання дійсності.

Не слід забувати про те, що музичні задатки у дітей виявляються і розвиваються неоднаково. Щодо цього Л. Хлебнікова неодноразово зазначала, «що хоровий спів разом із завданням масового музично-естетичного виховання дітей може і повинен сприяти виявленню і подальшому розвитку музично обдарованих дітей. У цьому полягає одне з важливих завдань позакласного хорового співу» (Хлебнікова, 1987: 5). Діти, які мають нахил до музики, послідовно розвиваючи свої здібності в хорі, можуть присвятити себе в майбутньому професійній музичній діяльності. Успішність виховання й розвитку дітей значною мірою залежить від того, як вчасно будуть виявлені їхні здібності.

Проаналізувавши хоровий репертуар багатьох шкільних колективів, ми дійшли висновку, що переважно він обмежується популярними піснями. Треба ширше включати до репертуару народні пісні й твори композиторів-класиків. Недостатня увага приділяється акапельному співу. У деяких хорах відчувається велика скованість дітей через недостатнє знання виконуваних творів. Майстерність виконання помітна лише в тих хорах, де налагоджено систематичну роботу з музично-естетичного виховання школярів.

Серйозної уваги заслуговує питання охорони й розвитку дитячого голосу. На жаль, не всі керівники хорів приділяють достатню увагу голосовим можливостям учнів. Відомо, що для молодшого шкільного віку характерним є мікстове звучання. Вчителю музичного мистецтва необхідно врахувати цей момент і, демонструючи звучання пісні

чи окремої фрази, вдаватися до фальцетного звучання свого голосу. Особливо це стосується вчителів-чоловіків.

У статті ми зробили акцент на діяльності дитячих хорів, створених при районних і міських молодіжних центрах, церквах, народних домах тощо. Це професійні дитячі хори, які відзначаються високим рівнем виконання концертних програм, складністю репертуару. Серед них слід назвати дитячий церковний хор «Відлуння» церкви св. Трійці (м. Дрогобич), Зразковий хор «Щедрик» (м. Стрий), Зразковий хор хлопчиків «Кобзарик» (м. Самбір).

Дитячий церковний хор «Відлуння» катедрального собору св. Трійці (м. Дрогобич) заснований у 1991 р. під керівництвом Надії Бунь. Приводом для створення хору стала така подія. Якось при церкві Святої трійці у Дрогобичі зібралася група дітей, у яких було палке бажання приносити комусь користь, чим, можливо, позбутися нудьги і невлаштованості. Священик провів анкетування, де ключовим стало питання «Що Ви любите робити більш за все?», на яке більшість дітей відповіла «Співати». Ось так народився новий хоровий колектив, який вибрав собі промовисту символічну назву «Відлуння» і назавжди присвятив свою копітку працю, свій спів на славу Богові і на радість людям.

Завдяки наполегливій творчій праці керівника, сумлінності та витривалості хористів, розумінню й сприянню Церкви хор швидко зумів проявити свою майстерність виконання перш за все духовних творів і став відомим не лише на Дрогобиччині, Львівщині. Зауважимо, що найголовнішою місією «Відлуння» є супровід Богослужінь у Катедральному Соборі Пресвятої Трійці м. Дрогобича.

У репертуарі хору є дві Божественні Літургії (В. Матюка та А. Гнатишина), церковні чини вінчання, панахиди, умивання ніг, акафісти до Пресвятої Богородиці, Ісуса Христа, Пресвятої Трійці, Страстей Христових. У виконанні хору є також два концерти із загальновідомих церковних пісень та духовної поезії вітчизняних авторів і поетів української діаспори, а саме до Пресвятої Богородиці та Ісуса Христа, концерт колядок, пасхальна композиція гаївок, концерт української класичної музики, «Месса № 4» Ш. Гуно, концерт духовної музики в супроводі синтезатора, авторами якого є самі діти.

У 90-х рр. у Києві хор супроводжував історичне патріарше Богослужіння з нагоди освячення місця для майбутнього патріаршого собору, де хор благословив верховний архієпископ УГКЦ кардинал Мирослав-Іван Любачівський. Згодом він супроводжував інтронізацію владики Самбірсько-Дро-

гобицької єпархії Юліана Вороновського, який був духовним наставником та опікуном хору.

Гарною практикою для хористів стало гастрольно-місійне турне до інших країн. Це, звісно, супровід Богослужінь у храмах, концерти, конкурси, фестивалі, але водночас налагодження нових дружніх взаємин із молодіжними хоровими колективами Європи. Хор став лауреатом третьої премії III Міжнародного фестивалю духовної музики (м. Могильов, Білорусія). Спів українського хору «Відлуння» лунав у храмах Польщі, Німеччини, Франції, Словаччини, Італії.

Колектив неодноразово виступав у Києві, Дніпрі, Львові, Самборі, Трускавці та багатьох інших містах України. «Відлуння» не лише бере активну участь у житті міста, єпархії, але й своїми концертами відгукується на всі визначні події церковного і державного життя.

Хор має записи на радіо і телебаченні. Випущено чотири аудіокасети із записами колядок, Акафісту до Пресвятої Богородиці, Акафісту до Страстей Христових, двох аудіокасет із записом Божественної Літургії композитора А. Гнатишина (м. Відень, Австрія) та Акафісту до Ісуса Христа.

Хор складається з трьох груп. Коли народжувався хор, і діти, і дорослі хотіли мати щось більше, ніж творчий колектив. Отже, утворилася дитяча спільнота, позаконцертна діяльність якої не менш насичена й цікава. Кожного року діти їдуть у християнські табори, відпочивають, моляться, зустрічаються з цікавими людьми, беруть участь у мистецькому житті міста, стараються зробити щось корисне для Церкви.

Зразковий дитячий хор «Щедрик» (керівник Віра Лисик, концертмейстер Іван Лисик) заснований у 1991 р. на базі Стрийської хорової школи. Однак історія «Щедрика» сягає далекого 1971 р., коли з ініціативи члена спілки письменників України, заслуженого працівника культури України Віктора Романюка у Стрию при Будинку вчителя був створений хор хлопчиків «Щедрик». У різні роки хором керували Микола Брик, Жанна Шишко, Ігор Іваницький. З 2008 р. колектив очолює Віра Лисик. На початку 90-х рр. колектив двічі, а то й тричі на рік виїжджав на Донеччину, Луганщину, Черкащину, Полтавщину, Київщину, де пропагував українську пісню. Він був учасником святкування 500-річчя Запорізької Січі (м. Запоріжжя). Учасниками хору є хлопці і дівчата віком від 9 до 16 років, які мешкають у Стрию та селах району. Кількісний склад Зразкового дитячого хору становить 40 осіб.

Колектив за час свого існування брав участь у багатьох конкурсах і фестивалях різного рівня, отже, має такі звання: дипломант фестивалю

«Жайвір скликає друзів» (м. Львів), учасник виконання Літургії М. Вербицького (з нагоди ювілею композитора), дипломант другого Регіонального хорового фестивалю «Хваліте Господа з небес» (м. Львів), Міжнародного фестивалю колядок і пасторальок (м. Кросно, Польща), V Міжнародного фестивалю ім. о. Северина Сапруна (м. Дрогобич), духовно-мистецького фестивалю «Тобі, Господи» (м. Самбір).

У травні 2012 р. колектив здійснив гастрольну поїздку до Італії. Особливо плідними для «Щедрика» були останні кілька років. Хор став дипломантом дитячого фестивалю «Передзвін» (м. Івано-Франківськ), юнацько-дитячого фестивалю «Співаймо канон» (м. Львів), володарем Гран-прі Міжнародних мистецьких фестивалів-конкурсів «Аква-фест» (м. Несебр, Болгарія), «Фонтан натхнення» (м. Люблін, Польща), «Греція аква-фест» (м. Літохоро, Греція), фестивалю колядок і щедрівок у м. Прага.

Крім того, «Щедрик» є постійним учасником культурно-мистецьких заходів Стрийщини. У програмі є твори М. Вербицького («Пасхальна кантата»), Д. Каччині («Ave Maria», «Віланелла»), Ф. Колесси («Ой, у полі криниченька», «Весна наша»), Т. Ковтун («Встала весна»).

Зразковий хор хлопчиків «Кобзарик» Самбірського міського будинку дитячо-юнацької творчості (художній керівник Тетяна Стоянська). Колектив, заснований у 1999 р., у цьому ж році здобуває звання Лауреата та Диплом I ступеня на I дитячо-юнацькому фестивалі української патріотичної пісні «Сурми звитяги». Вже у 2001 р. «Кобзарик» заслужено отримує звання «Зразковий».

Колектив є учасником Міжнародних фестивалів ім. о. Северина Сапруна (м. Дрогобич), «Лемківська ватра» (м. Ждиня, Польща), «Бойківські фестини» (м. Турка), постійний учасник дитячих регіональних фестивалів «Ми діти твої, Україно!» (м. Дрогобич), конкурсів ім. М. Леонтовича (м. Самбір, м. Дрогобич), С. Людкевича (м. Львів).

В програмі є твори Б. Фільц («Богородице Діво»), М. Дацка («Щедрівка»), С. Людкевича («Садок вишневий», «Галілка»). В репертуарі хору є твори композиторів-класиків, обробки народних пісень, ціла програма колядок та щедрівок (є й «Вертеп»), з якими він виступає перед жителями м. Самбора та району. Аналізуючи концертну діяльність «Кобзарика», маємо сказати, що вона надзвичайно активна.

Висновки. «Хоровий спів в Україні, – пише О. Бенч-Шокало – є основою музичної культури» (Бенч-Шокало, 2002: 251). Він є найбільш поширеним видом виконавської діяльності, що зумовлюється його загальнодоступністю, дохідливістю, зрозумілістю, природністю. Пріоритет хорового мистецтва перед іншими компонентами системи естетичного виховання полягає в тому, що воно сприяє активному формуванню почуттів поваги, товариськості, взаємодопомоги. Участь у хорі розвиває такі якості, як увага, зосередженість, наполегливість, дисциплінованість, вміння володіти собою для досягнення спільної мети. Однією з умов успішної діяльності дитячого хорового колективу є науково-практичний підхід до формування колективу, ведення репетиційного процесу, а також сучасного підбору репертуару, поєднання всього цього з концертною діяльністю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бенч-Шокало О. Український хоровий спів: актуалізація звичаєвої традиції. Київ : Український світ, 2002. 440 с.
2. Горбенко С. Дитяче хорове виховання в Україні : навчально-методичний посібник для вчителів шкіл різного типу, студентів та викладачів вищих мистецьких навчальних закладів. Київ, 1999. 251 с.
3. Духовна Є. Питання охорони дитячого голосу. *Музика в школі*. 1974. Вип. 2. С. 52.
4. Зеленецька І. Репертуар шкільного хору як засіб ідейно-художнього виховання школярів. *Музика в школі*. 1979. Вип. 5. С. 26.
5. Хлебнікова Л. Могутній виховний потенціал. *Музика в школі*. 1987. Вип. 11. С. 5.

REFERENCES

1. Bench-Shokalo O. (2002). *Ukrainskyi khorovyi spiv: aktualizatsiia zvychaievoi tradytsii* [Ukrainian choral singing: actualization of customary tradition]. Kyiv: Ukrainskyi svit. 440 s. [in Ukraine].
2. Horbenko S. (1999). *Dytiache khorove vykhovannia v Ukraini* [Children's choral education in Ukraine]: *navch.-metod. posib. dlia vchyteliv shk. riznoho typu, stud. ta vykl. vyshch. mystets. navch. zakl.* Kyiv. 251 s. [in Ukraine].
3. Dukhovna Ye. (1974). *Pytannia okhorony dytiachoho holosu* [Issues of protection of children's voices]. *Muzyka v shkoli*. Kyiv: Muzychna Ukraina. Vyp. 2. Pp. 52. [in Ukraine].
4. Zelenetska I. (1979). *Repertuar shkilnoho khoru yak zasib ideino-khudozhnoho vykhovannia shkoliariv* [Repertoire of the school choir as a means of ideological and artistic education of schoolchildren]. *Muzyka v shkoli*. Kyiv: Muzychna Ukraina. Vyp. 5. Pp. 26. [in Ukraine].
5. Khlebnikova L. (1987). *Mohutnii vykhovnyi potentsial* [Powerful educational potential]. *Muzyka v shkoli*. Kyiv: Muzychna Ukraina. Vyp. 11. Pp. 5. [in Ukraine].

Ольга ДЕТОЧКА,
 orcid.org/0000-0002-6938-0051
 аспірант кафедри образотворчого мистецтва
 Інституту мистецтв
 Київського університету імені Бориса Грінченка
 (Київ, Україна) o.dietochka.asp@kubg.edu.ua

БОТАНІЧНІ МОТИВИ В РОЗПИСАХ ТОНКОКЕРАМІЧНИХ ВИРОБІВ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ СЕРЕДИНИ XVIII – ПОЧАТКУ XIX СТОЛІТЬ

У статті висвітлено специфіку ботанічних мотивів у розписі тонкої кераміки Великобританії середини XVIII – початку XIX століть. З'ясовано, що серед багатьох різновидів оздоблення саме флористичне декорування домінувало у фарфорі-фаянсі британських художньо-промислових центрів упродовж 1740–1760-х рр. Другим періодом піднесення окресленого стибу розписів став початок XIX століття. Зважаючи на те, що шляхи поширення означеного мотиву були різними, актуальною є необхідність з'ясувати джерела інспірації окреслених різновидів оформлення «білого золота» Англії та Уельсу декору у вигляді ботанічних квітів, похідного від датського «Флора Даніка».

Було проаналізовано характерні художні особливості ботанічних мотивів, які притаманні розписам тонкої кераміки Великобританії; поглиблено й уточнено стилістичні риси та варіативність виробів з оздобленням означеного декору в окремих мистецьких центрах Англії та Уельсу середини XVIII – початку XIX століть. На конкретних прикладах було визначено найуживаніші сюжети, принципи побудови композицій і колористичних рішень.

Методологія дослідження базується на мистецтвознавчому аналізі творів окремих британських виробництв, які репрезентують різні варіанти зображення «гербаріїв» на тонкій кераміці, та сукупності історико-хронологічного, історико-культурного та аксіологічного методів, що дозволяють глибше розкрити й висвітлити означене питання.

Проаналізувавши тонкокерамічні вироби Великобританії означеного періоду, ми встановили, що розписи киталту ботанічних мали різні періоджерела. Серед них насамперед виділяється датський сервіз «Флора Даніка» та порцелянова продукція Майсену з оздобленням у вигляді окремих рослин. Останній прототип було переосмислено англійцями з частковим наслідуванням сюжету композицій та колориту. Проте перевагу у виборі мотиву й характеру оздоблення для британських художників фарфору-фаянсу мали передусім ілюстровані атласи, словники й енциклопедії вітчизняних дослідників окресленої галузі. Про це свідчить низка тонкокерамічних виробів мануфактур Челсі та Дербі, заводів Етрурія, Споуд та Свонс.

За даними періоджерел удалося встановити щонайменше чотири сервізи з ботанічним декоруванням в Англії. Найбільш відомим прикладом є колекція «Сера Ханса Слоуна» виробництва Челсі 1755 року. У межах означеного оформлення виокремлюються й десертні сервізи, представлені переважно тарілками різної форми та менажницями мануфактури Дербі 1796–1810 років, а також Споуда, приблизно 1815 року виготовлення. Принагідно варто згадати й окрему фаянсову продукцію кераміста Джозайї Веджвуда з ботанічним декором, що вирізнялася з-поміж інших витонченим монохромним оздобленням. Крім того, тонкокерамічні твори окресленого автора становлять інтерес і з технологічного боку, зокрема у зв'язку з використанням підглазурного друку синіми кобальтовими й коричневими фарбами, що в означений відрізок часу майже не мало аналогів.

Також взірцями зазначеного стибу розписів є поодинокі фарфорові тарілки, супниці, соусники та чайники різних британських майстрів фарфору Англії та Уельсу (Боу, Споуда, Свонса).

Ключові слова: тонка кераміка, Великобританія, фарфор, ботанічні мотиви, Англія, декорування, середина XVIII – початок XIX століть.

Olha DIETCHKA,
 orcid.org/0000-0002-6938-0051
 Postgraduate Student at the Department of Fine Arts
 Institute of Arts
 of Borys Grinchenko Kyiv University
 (Kyiv, Ukraine) o.dietochka.asp@kubg.edu.ua

BOTANICAL MOTIFS IN DECORATION OF FINE CERAMIC PRODUCTS OF GREAT BRITAIN IN THE MID XVIII – EARLY XIX CENTURIES

The article covers the specifics of botanical motifs in decoration of fine ceramics of Great Britain in the mid-XVIII – early XIX centuries. It was found that among many varieties of decoration porcelain and faience by British porcelain industry centers during 1740th–1760th was dominated botanical. The XIX century was the second period of the rise

of botanical painting. Given that the ways of spread of floral motif were different, it became necessary to analyze the sources of inspiration of this type decoration of the «white gold» of England and Wales.

The characteristic features of botanical motifs that are inherent in the paintings of Britain fine ceramics were analyzed. Stylistic features and varieties of botanical decoration porcelain in separate arts centers in England and Wales in the mid-XVIII – early XIX centuries have been deepened and refined. The specific plots, composition and color scheme of the porcelain products were analyzed on specific examples.

Having considered of Britain porcelain and faience products of the second half of the XVIII century, it was found that painting such as botanical had different primary sources. First of all, among them highlight «Flora Danica» set by Danish and porcelain with floral decoration by Meissen. The last prototype is distinguished by partial copying and imitation of the plot and color by the British. However, the advantage in choosing the motif and character of the decoration porcelain and faience had botanical illustrated atlases and dictionaries. In particular, the works of leading British manufacturers such as Chelsea, Derby, Etruria, Spode and Swansea evidence this.

According to the primary sources, it was found at least four sets with botanical decoration in England. The most famous example is the collection of «Sir Hans Sloan» produced by Chelsea in 1755. Dessert set, presented mainly by plates of different shapes of Derby manufacture of 1796–1810 and set with a similar design of Spode porcelain manufacture around 1815. It is worth mentioning separate faience products of ceramicist Josiah Wedgwood with monochrome botanical decoration. Also examples of these motifs are single porcelain plates, saucers and teapots of different British porcelain masters in England and Wales (Spode, Bow, Swansea).

Key words: fine ceramics, Great Britain, porcelain, botanical motifs, England, decoration, the middle of the XVIII – early XIX centuries.

Постановка проблеми. Мистецтво фарфору-фаянсу Великобританії репрезентоване цілою низкою унікальних виробів, присвячених ботанічній темі. Мотиви флори з характерним реалістичним зображенням були найуживанішими в розписі тонкої кераміки впродовж 1740–1760-х років. Окремі британські художні центри (Боу, Споуд, Свонс, Веджвуд) продовжували звертатися до окресленої тематики й у XIX столітті, активно її розвивали й урізноманітнювали.

Проте якщо сьогодні панорамно поглянути на це питання, варто відзначити, що в розвідках учених йому приділено недостатньо уваги, особливо з періоду після 60-х років XVIII століття, насамперед у порівнянні з аналогічним протодизайном виробів Німеччини, Франції і Данії. Ця обставина певною мірою не дає змоги повністю розкрити специфіку самобутнього мистецтва фарфору-фаянсу Великобританії та визначити його значення для розвитку тонкої кераміки загалом. Окрім художнього аспекту, в контексті даної теми важливим є висвітлення особливостей збагачення сюжетів ботанічних розписів, що було зумовлено співпрацею відомих ботаніків і художників Англії.

Аналіз дослідження. Проведено мистецтвознавчий аналіз виробів окремих британських виробництв, які репрезентують різні варіанти означеного виду розписів фарфору-фаянсу. Для розкриття цього питання було вжито історико-хронологічний метод, що дозволяє висвітлити історичні процеси, на тлі яких виникли та набули подальшого розвитку зображення «гербаріїв», розроблених художниками Великобританії. Історико-культурний метод застосовано для визначення культурного тла окресленого періоду століть, що мало вагоме значення для історичних

зрушень згаданого періоду в окресленій країні. Натомість аксіологічний метод використано для визначення цінності розписів британського фарфору-фаянсу на теми зображення місцевої флори та їхніх художніх особливостей з-поміж інших європейських шкіл тонкої кераміки.

Значна кількість фарфору-фаянсу Великобританії з ботанічними розписами, які становлять інтерес із художньої точки зору, сьогодні, на жаль, репрезентована не цілими ансамблями, а поодинокими зразками. Однією з найбільших колекцій останніх є збірка музею Вікторії та Альберта в Лондоні. При цьому не менш ціннісні значення мають вироби в зібранні Національного художнього музею Британії та колекції музеїв окремих тонкокерамічних виробництв, серед яких Веджвуд і Споуд, які є у відкритому онлайн-доступі.

Для розширення досліджуваного асортименту «білого золота» значущими є каталоги аукціонів, упорядковані мистецтвознавцями окресленої царини, які дають уявлення про виняткові твори з означеним оформленням (Wilman, 2012: 97).

У зв'язку з розкриттям джерел інспірацій ботанічних мотивів оздоблення тонкої кераміки варто назвати важливість статті росіянки А. Ярмош «Сервіз Флора Даніка та феномен ботанічних розписів у європейському фарфорі другої половини XVIII століття» (2011). У згаданій розвідці простежено хронологію поширення означеного мотиву в декорі фарфору-фаянсу різних країн Європи, серед яких окрему увагу приділено Англії. Крім того, в окресленому контексті важливою є згадка про продукцію з ботанічними розписами англійських виробництв Челсі та Веджвуда (Ярмош, 2011: 203–211).

Також цінним джерелом інформації щодо означеної теми є стаття англійського історика мистец-

цтва кераміки А. Леджера «Порцеляна виробництва Дербі». У ній автор подав огляд десертного сервізу означеної мануфактури з ботанічними розписами (Ledger, 1991). Хоча публікація тільки ставить питання щодо поширення енциклопедичних флористичних розписів згаданої мануфактури, де вони набули характеру найуживаніших мотивів. Натомість у книзі англійця Джона Твітчета «Порцеляна Дербі» (1980) наводяться приклади з різними варіантами оформлення фарфорових творів. Серед них є згадки й про окреслені мотиви декорування, які були притаманні різним періодам означеного виробництва (Twitchett, 1980: 147).

Мета статті – з'ясувати генезу ботанічних розписів «білого золота» провідних художньо-промислових центрів Великобританії середини XVIII – початку XIX століть, їхні стилістичні та технологічні особливості.

Виклад основного матеріалу. Декорування тонкої кераміки Великобританії втілено різноманітними мотивами, серед яких чільне місце посідають ботанічні. Характерною художньою рисою останніх було реалістичне наслідування енциклопедичних зображень рослин із науковою точністю. Особливо яскраво означена тематика проявилася в другій половині XVIII – початку XX століть, переважно в керамічному мистецтві Англії.

На виникнення та шляхи поширення подібного стилю розписів вплинули різні фактори. Перший – звернення британських майстрів фарфору-фаянсу до майсенської продукції як до першовзрців декорування. Другий був пов'язаний зі співпрацею вчених-ботаніків і художників. Адже останні ілюстрували теоретичні праці науковців, а надалі цей наочний матеріал використовували

як основу для оформлення тонкої кераміки. Третью вагомою причиною для розповсюдження флористичної тематики в розписах британських виробів стало захоплення мотивами славнозвісного датського сервізу «Флора Даніка» (Рис. 1), створеного в Данії впродовж 1780–1790 років. Елементи наслідування та творчої інтерпретації останнього особливо простежуються в декорі виробів мануфактури Дербі 1790-х рр., розроблений сервіз якої став далі прообразом для творів низки англійських підприємств.

У цьому сенсі можна розглядати ботанічний протодизайн фарфору художньо-промислових центрів Великобританії у зв'язку з їхніми мистецькими прототипами відповідно до тих чи інших джерел впливу. Так, вироби Майсену (рис. 2) мали вагоме значення для англійської продукції періоду 1740–1750-х років. Простежується ця тенденція декорування на прикладі окремих тарілок, чайників і соусників. Зокрема, характерні риси «майсенського» декору відчутні в розписах фарфору Челсі. Як приклад можна навести оздоблення порцелянової підставки для соусника та супової тарілки, створених близько 1750 року (збірка музею Вікторії і Альберта, Лондон). Розписи на означеному посуді ще не відрізняються ботанічною точністю, застосовано контрастний і насичений колорит, зображення рослин активно доповнюють образами метеликів.

Також відсилку до розписів Майсену мало декорування виробів англійської мануфактури Боу, переважно створених у 1760–1765-х роках. Пара порцелянових десертних тарілочок восьмикутної форми (рис. 3), основою розпису яких є композиції з місцевою флорою, щедро доповнені поліхромним зображенням метеликів і



Рис. 1. Тарілка та чашка. Фарфор, розпис емалевими фарбами. Майсен, близько 1750 р.



Рис. 2. Тарілка із сервізу «Флора Даніка». Фарфор, розпис емалевими фарбами, золочення. Данія, кінець XVIII століття

комах (музей мистецтв Метрополітен, Нью-Йорк, США). Крім них, у Національному художньому музею Британії зберігається велика десертна менажниця виробництва Боу означеного періоду. Прикрашає останню значна кількість квітів із посиленням на ботанічні майсенські взірці, але на противагу декору тарілок, вона вирізняється більшою «акварельністю» розпису та звуженням кольорової палітри.

1755 року визначальним фактором для художнього оздоблення виробів Челсі стала діяльність ботаніків у саду на території означеної мануфактури. У той рік було створено відому серію столових і десертних фарфорових тарілок «Сера Ханса Слоуна» (рис. 4). Характерною особливістю цих зразків був реалістичний розпис, орієнтований на мотиви британської флори. Окремі предмети із зазначеної групи виробів наразі зберігаються у збірці Національного художнього музею Британії та в приватних колекціях.

Варто зазначити, що Ханс Слоун був англійським ботаніком і лікарем окресленого періоду та передусім землевласником саду Челсі. Саме завдяки діяльності цього науковця стало можливим залучення професійних художників для ілюстрування вирощених рослин у згаданому саду. Результатом такої співпраці стало створення в 1755 році двох томів словника для садівників «Найкрасивіші, найкорисніші та найрідкісніші рослини» Ф. Міллера із зображенням понад 300 зразків «гербаріїв». Ілюстрував працю відомий англійський художник австрійського походження Георг Діонісій Ерет. Саме його роботи отримали своє художнє втілення на тонкій кераміці, зокрема на славнозвісних тарілках «Сера Ханса Слоуна» (Crane, 2015: 99–100).

Кожна тарілка окресленої серії демонструє унікальну композицію із квітів і рослин, зображених із ботанічною точністю в техніці надглазурного розпису. Колорит більшості предметів побудований на нюансуванні кольорів з уникненням занадто «неприродних» барв, що не мало суперечити загальному задуму означеного ансамблю порцелянових виробів. Зображення рослини переважно розміщено в центральній частині тарілки зі збереженням масштабу відносно справжнього розміру. Про це є згадка в експлікації до однієї з посудин «Сера Ханса Слоуна», що деякі квіти накладалися подібно до трафарету на фарфорову поверхню і контурно обводилися. Здійснювалося останнє для створення більшої реалістичності силуету і масштабу.

Крім творів Г. Д. Ерета, до вказаної продукції були внесені замальовки англійських та американських художників ХІХ століття, серед яких Річард Ланкейк, Джон Міллер, Вільям Хаустоун і Джон Бартрам. Окреслені митці значно урізноманітнили «асортимент» британської флори в означеному словнику, а надалі й у розписі фарфору. Так, найбільш уживаними зображеннями на тонкій кераміці стали такі квіти, як айстри, троянди, тюльпани та лілеї, також поширеним було введення в композиції окремих листочків і лікарських трав (Ledger, 1991).

Проте слід зазначити, що ботанічні мотиви Челсі не цілковито наслідували «гербарії» зі словника Ф. Міллера. Окремі вироби вирізнялися художніми «відступами» та доповненнями від майстрів розпису фарфору, що втілювалися в колориті та побудові композицій на тонкокерамічних формах.

Пізніше, у 1790 році, підпорядкування мануфактури Челсі Дербі цілком змінило харак-



Рис. 3. Тарілка з ботанічним декоруванням. М'яка порцеляна, розпис емалевими фарбами. Фарфорова мануфактура Боу, 1760 р.



Рис. 4. Тарілка із сервізу «Сера Ханса Слоуна». Порцеляна, розпис емалевими фарбами. Фарфорова мануфактура Челсі, 1755 р.

тер окресленого мотиву в декоруванні виробів. Художники почали звертатися до датського сервізу «Флора Даніка» як до основного джерела натхнення. Поступово було трансформовано й манеру оформлення продукції. Так, реалістичне зображення рослин отримало енциклопедичне трактування деталей, кольору та навіть розміру, відповідного натуральному.

Прикладом втілення такого ботанічного розпису став десертний сервіз Дербі 1796–1810 років, автором значної частини якого є провідний англійський художник Вільям Біллінгслі. Більш пізні варіації оформлення означених творів належать пензлю не менш відомих майстрів Джона Брюера та Вільяма Пегга. Хоча окреслені митці працювали над однією серією декорування і спільною тематикою, можна помітити певну відмінність у трактуванні ботанічних сюжетів. Зокрема, розписи В. Біллінгслі відрізняються соковитішим колоритом, незначними художніми відступами від натуралізму зображення (Ярмош, 2011: 205–207).

Деякі предмети означеного сервізу представлені в колекції Національного художнього музею Британії переважно тарілками різної форми. Оформлення саме однієї з них репрезентує типову композицію із жовтою китайською айстрою, яка була досить поширеним мотивом у цей період. Прототипом для окресленого оздоблення були ілюстрації із «Ботанічного журналу» 1791 року Вільяма Кертіса. Загалом, цікавим є те, що власник Дербі придбав більше п'ятдесяти номерів зазначеного видання, яке далі стало основою для декорування фарфору-фаянсу окресленої мануфактури протягом двох десятиліть.

Другим першоджерелом для розписів тонкокерамічних виробів Дербі була праця англійця Джона Едвардса «Книга квітів», опублікована у 1795 році. Остання включала ботанічні акварельні ілюстрації та кольорові офорти. Зразки флори з означеної книги, які використовувалися для оформлення фарфору, відчутно відрізнялися стилістикою зображення. Особливо це простежується в порівнянні з оздобленням по мотивам журналу В. Кертіса (Ledger, 1991).

Яскравим прикладом окресленого стибу оздоблення може слугувати великий терін 1796 року (рис. 5) виробництва Дербі. Джерелом його оформлення є наочний матеріал Д. Едвардса, художником зазначено Вільяма Пегга. Декору фарфорової посудини притаманна деталізована композиція та яскрава кольорова палітра. Так, усі три частини – накривку, супницю та підставку – щедро розписано різними видами квітів, серед яких домінують зображення лілеї, маку й



Рис. 5. Терін для супу, накривка, підставка. М'який фарфор, розпис емалевими фарбами, золочення. Художники Вільям Біллінгслі, Вільям Пегг. Мануфактура Дербі, 1796 р.

айстри. Доповнюють останні елементи золочення та використання насичених барв.

Окремою сторінкою історії розвитку ботанічних мотивів є славнозвісні вироби Джозайї Веджвуда, широко відомі вже у XVIII столітті. Існує значна кількість літератури, яка висвітлює різні аспекти діяльності окресленого кераміста, – від технологічних відкриттів до огляду конкретної продукції. Якщо проаналізувати ці теоретичні розвідки, то можна встановити, що провідним мотивом у декоруванні Веджвуда була антична тема. Але, тим не менш, флористичні розписи також знайшли своє місце у творчості означеного майстра та заводу «Етрурія».

На противагу науково-реалістичному оформленню фарфору Челсі, Дербі та Боу, твори Веджвуда відрізняються застосуванням витонченого бузкового й блакитного колориту. Зразком означеного розпису є столовий сервіз для сніданку окресленого виробництва 1810 року (рис. 6). До асортименту останнього входять два овальні та два прямокутної форми теріни, шість супових великих тарілок і двадцять чотири тарілки округлої форми. Кожна з означених посудин містить оригінальні розписи, першоджерелом яких є «гербарії» з ботанічного сховища та ілюстрації зі славнозвісного журналу В. Кертіса.

Слід зазначити, що цей сервіз та наступні твори Веджвуда з ботанічним декоруванням, створені у період 1809–1810 р., були виконані в техніці підглазурного друку. Це певною мірою сприяло поширенню, а надалі й доступності тонкокерамічної продукції саме із флористичним мотивом оформлення.

Водночас було створено іншу, не менш визначну серію творів Веджвуда з окресленим штибом

розпису – фаянсовий сервіз «Водяна лілея» або «Лотос» 1807 року. Примітним є те, що різні джерела представляють відмінні версії трактування появи означеного дизайну. Однією з найбільш достовірних є думка, що вагома роль для виникнення мотиву лотосу в декорванні належала сину Джозайї Веджвуда Джону, що був членом Королівського садівничого товариства. Останній сприяв утіленню на тонкій кераміці композицій саме натуралістичного характеру.

Крім історії створення, визначальною є технологія виконання згаданого сервізу. Так, тарілка означеної серії (рис. 7) виконана в техніці підглазурного друку в коричневому колориті, який був новим явищем в той період. Відповідно, й кількість такої продукції була досить обмеженою, наразі один із взірців зберігається в колекції Національного художнього музею Британії. Надалі мотив водяної лілеї продовжував застосовуватися для оздоблення фаянсу Веджвуда, проте вже з використанням відтінків синього. Самі зображення квітів були варіативними за ботанічними характером і взяті з окремих англійських ботанічних видань 1803–1806 років.

Не можна залишити поза увагою тонкокерамічні вироби англійської мануфактури Споуд. Остання розпочала свою діяльність наприкінці XVIII століття й стала відомою насамперед винайденням удосконаленої рецептури твердого фарфору. Проте вже в ранніх творах означеного виробництва простежується тенденція використання ботанічних розписів. Прикладом можуть бути окремі фарфорові вироби та цілі ансамблі сервізів, зокрема для вечері та десертний. В основі

останнього, створеного приблизно у 1815 році, лежать ілюстрації з вищезазначеного журналу В. Кертіса. Щодо композицій і стилістичних особливостей варто зазначити, що рослини розміщені переважно в центральній частині, незалежно від форми посудини, й вирізняються науковою точністю втілення деталей та колориту. На звороті кожного твору, поруч із клеймом Споуда, є латинський напис зображуваного «гербарію».

Якщо більшість англійських виробництв у декорванні фарфору-фаянсу зверталися до флористичних мотивів для втілення більшою мірою саме квітів, то означена мануфактура урізноманітнила цей асортимент. Так, остання демонструвала в розписах зображення насіння, цибулин, коріння, листя, що в'яне, тощо. Хоча при цьому перевага в попиті надавалася саме «ідеалізованим квітам», окреслені варіації розписів досить довго були живими у дизайні.

Порівнюючи стилістику означеного декорвання творів Челсі та Споуда, можна помітити спільну рису трактування рослин. Це пов'язано із захопленням ботанікою одного з власників виробництва Споуда У. Коупленда. Останній був передплатником рідкісної книги «Орхідеї Мексики та Гватемали» Д. Бейтмена, 1837–1843 р. (Woolliscroft, 2012), що мало безумовний вплив на вибір мотиву оформлення фарфору окресленої мануфактури.

На початку XIX століття художники тонкокерамічного виробництва Уельсу також звернулися до ботанічних мотивів. Найяскравіше означений вид розпису був представлений творчістю художника фарфору, валлійця Томаса Пардо. Працював



Рис 6. Тарілка із серії ботанічного протодизайну Джозайї Веджвуда Фаянс, підглазурний друк синьою кобальтовою фарбою, Джозайя Веджвуд, Етрурія, 1815 р.



Рис. 7. Тарілка з ботанічним декоруванням серії: «Водяна лілея». Фаянс, підглазурний друк, червона емаль золочення. Джозайя Веджвуд, Етрурія, 1811 р.



Рис. 8. Тарілка із зображенням цикламена. Фаянс, розпис емалевими фарбами. Художник Томас Пардо, Свонс, 1800 р.



Рис. 9. Ілюстрація із «Ботанічного журналу» В. Кертіса, кінець XVIII ст.

митець певний час із декоруванням порцеляни Вустера та Челсі, а в окреслений період активно оздоблював кембрійську кераміку в місті Свонсі (Gray, 2012: 1–15). Можна припустити, що саме тому тематика флори з характерною натуралістичністю зображення (Рис. 8) почала активно застосовуватися на згаданому виробництві в Уельсі.

Варто зазначити, що першоджерелом декорування для Т. Пардо слугував «Ботанічний журнал» В. Кертіса (рис. 9), який довгий час використовувався для розписів порцеляни Дербі, Веджвуда та Споуда. Крім того, означений журнал і дотепер залишається актуальним в оздобленні сувенірної продукції окреслених виробництв.

Висновки. Загалом, можна зазначити, що ботанічні мотиви в тонкій кераміці Великобританії середини XVIII століття домінували серед інших видів декорування, а вже на початку XIX зустрічалися в розписах фарфору-фаянсу майже всіх британських виробництв. Факторів, які визначали зародження тенденції зображення рослин із ботанічною точністю, було декілька. Серед них можна виділити художнє наслідування кераміки Майсену, популярність датського сервізу «Флора Даніка» й активне взаємозбагачення науки і мис-

тецтва, що особливо було характерним для означеного періоду.

Відомими британськими першозразками розписів штибу ботанічних є колекція тарілок «Сера Ханса Слоуна» виробництва Челсі 1755 року; десертний сервіз Дербі 1796–1810 років; фаянсова продукція Веджвуда з окресленим декоруванням, створена в другій половині XVIII століття; десертний ансамбль Споуда приблизно 1815 року. Усі окреслені твори об'єднані загальною стилістикою виконання, хоча й мають певні відмінності трактування композиції і колориту.

Крім інших, взірцями, які репрезентують означені мотиви, є окремі вироби, а саме тарілки, супниці, менажниці та чайники різних художників фарфору-фаянсу Англії й Уельсу. Загалом, можна виокремити таких британських майстрів ботанічних розписів, як Вільям Біллінгслі, Вільям Пегг, Джон Брюер і Томас Пардо, які зробили значний внесок у розвиток і варіативність згаданого мотиву. Твори зазначених митців об'єднані флористичним сюжетом декорування «білого золота», проте мають стилістичні відмінності втілення, що визначає необхідність подальшого вивчення окресленої теми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Исаева О. А. Ранний английский фарфор: от алхимии к становлению производства. *Вестник СПбГУКИ. История и археология*. 2014. № 4 (21). С. 98–102.
2. Школьна О. В. Британський фарфор і фаянс у музейних колекціях Лондона. *Другий Всеукраїнський Музейний Форум* : матеріали науково-практичної конференції. Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 280–283. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/30404/1/materiali-konferencziyi281-284.pdf> (дата звернення: 30.01.2021).
3. Ярмош А. С. Фарфоровая коллекция Екатерины II и сервиз «Флора Даника»: к вопросу о заказе сервиза. *Вестник СПбГУКИ. Искусствоведение*. 2012. С. 114–123.
4. Ярмош А. С. Сервиз «Флора Даника» и феномен «ботанических» росписей в европейском фарфоре второй половины XVIII века. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Искусствоведение*. 2011. С. 203–211.

5. Brian Haughton. Nature's Triumph – Botanical Themes on Porcelain. Gallery. London : SWIY 6DB, 2014. 92 p. URL: https://issuu.com/artsolution/docs/natures_triumph (дата звернення: 10.12.2020).
6. Crane Paul. Nature porcelain and the age of the Enlightenment. Art antiques. London. 2015. P. 95–104. URL: <https://static1.squarespace.com/static/58dbc83f893fc01cfcc43356/t/59e4c1857131a5f2738e0531/1508163978944/aal2015-nature-porcelain-and-the-age-of-the-enlightenment.pdf> (дата звернення: 16.12.2020).
7. Gray Jonathan. The Cambrian Company: Swansea Pottery in London 1806–1808. England, 2012. 371 p.
8. Ledger A. Derby botanical dessert services. Derby porcelain international society. Vol. 3. 1991. URL: <https://www.derbyporcelain.org.uk/product-page/journal-2-reprint> (дата звернення: 04.12.2020).
9. Twitchett John. Derby porcelain. London : Published by Barrie & Jenkins, 1980. 225 p.
10. Woolliscroft Pam. Spode and Botanical Designs. Spode history. Blog. 2012. URL: <https://spodehistory.blogspot.com/2012/03/spode-and-botanical-designs.html/> (дата звернення: 09.01.2021).

REFERENCES

1. Isaeva O. A. Ranniy angliyskiy farfor: ot alhimii k stanovleniyu proizvodstva. [Early English porcelain: from alchemy to the formation of production] Vestnik St. Petersburg University. History and archeology, № 4 (21), 2014. pp. 98–102. [in Russian].
2. Shkolna O. V. Britanskiy farfor i fayans u muzeynih kolektsiyah Londona. [British porcelain and faience in museum collections in London] Second Ukrainian Museum Forum. Materials of the scientific-practical conference. Pereyaslav-Khmelnytsky, 2019. pp. 280–283. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/30404/1/materiali-konferenciyi281-284.pdf> (data zvernennia: 30. 01. 2021) [in Ukrainian].
3. Yarmosh A. S. Farforovaya kolleksiya Ekateriny II i serviz «Flora Danika»: k voprosu o zakazchike serviza. [Catherine II's porcelain collection and the «Flora Danica» set: on the issue of the customer of the set]. Vestnik St. Petersburg University, 2012, №. 2, Iskustvovedenie. pp. 114–123 [in Russian].
4. Yarmosh A. S. Serviz «Flora Danika» i fenomen «botanicheskikh» rospisey v evropeyskom farfore vtoroy poloviny XVIII vek [«Flora Danica» Set and the Phenomenon of «Botanical» European Porcelain Paintings in the Second Half of XVIII Century]. Vestnik St. Petersburg University, Iskustvovedenie, 2011. pp. 203–211 [in Russian].
5. Brian Haughton. Nature's Triumph – Botanical Themes on Porcelain. Gallery. London: SWIY 6DB, 2014. 92 p. URL: https://issuu.com/artsolution/docs/natures_triumph (10. 12. 2020)
6. Crane Paul. Nature porcelain and the age of the Enlightenment. Art antiques. London. 2015. P. 95–104. URL: <https://static1.squarespace.com/static/58dbc83f893fc01cfcc43356/t/59e4c1857131a5f2738e0531/1508163978944/aal2015-nature-porcelain-and-the-age-of-the-enlightenment.pdf> (data zvernennia: 16. 12. 2020)
7. Gray Jonathan. The Cambrian Company: Swansea Pottery in London 1806 – 1808. England, 2012. 371 p.
8. Ledger A. Derby botanical dessert services. Derby porcelain international society. Vol. 3. 1991. URL: <https://www.derbyporcelain.org.uk/product-page/journal-2-reprint> (data zvernennia: 04. 12. 2020)
9. Twitchett John. Derby porcelain. London: Published by Barrie & Jenkins, 1980. 225 p.
10. Woolliscroft Pam. Spode and Botanical Designs. Spode history. Blog. 2012. URL: <https://spodehistory.blogspot.com/2012/03/spode-and-botanical-designs.html/> (data zvernennia: 09. 01. 2021)

УДК 658.512.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-3>**Ірина ЄРЕМЕНКО,***orcid.org/0000-0002-3676-4892*

кандидат мистецтвознавства,

доцент та завідувач кафедри дизайну

Харківської державної академії дизайну і мистецтв

(Харків, Україна) *ieremenko@meta.ua***Аліна ГАХОВА,***orcid.org/0000-0002-8417-1995*

аспірант кафедри дизайну

Харківської державної академії дизайну і мистецтв

(Харків, Україна) *gakhova.alina@gmail.com*

ПРИНЦИПИ ZERO-WASTE В ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДИЗАЙНЕРІВ (НА ПРИКЛАДІ МОДНОЇ ІНДУСТРІЇ)

Промислова революція має як позитивну, так і негативну сторони. Наукові відкриття, модернізація і глобалізація продовжують негативно впливати на техногенний процес, і людство не встигає створювати супроводжуюче «екосередовище», забруднюючи його відходами від промисловості. Еволюційні технологічні можливості виготовлення матеріалів розширили можливості для творчості, але тим самим спровокували світову екологічну кризу надлишком нереалізованості матеріалу й текстильними залишками легкої промисловості. Концептуальний підхід до проектування об'єктів з нульовими відходами матеріалу дозволяє переглянути неефективність використання енергетичних та людських ресурсів і почати пошуки нових дизайнерських засобів, які у свою чергу відкривають інноваційні рішення збереження екологічного середовища. Модна індустрія є найбільш затратною щодо використання матеріалів під час виробництва одягу і текстильних виробів саме на стадії його проектування. Тому необхідним є аналіз теоретичних досліджень і практичних пошуків створення модного одягу з мінімальними відходами і ресурсними затратами. Метою даного дослідження є визначення модного дизайну з нульовими відходами як стратегічного напрямку розвитку екологічного дизайну і заохочення до практичного експериментування з технологією zero-waste. Науковий доробок статті базується на дослідних роботах іноземних авторів – Тімо Ріссана, Холлі МакКвіллан, Пола Палмера, Дороти К. Бернгейм, Макса Тілке та Бернарда Рудофського.

Аналізується поява терміна «zero-waste» і значення цього поняття, яке першим в обіг увів Пол Палмер у 1974 році. З початку ХХ століття в практичній діяльності дизайнерів спостерігаємо приклади дизайну одягу за технологією zero-waste, яка почала своє існування в дизайні по прототипу формоутворення народного одягу, крій якого був прямолінійним і повністю залежав від ширини тканини.

У сучасному дизайні одягу зросла зацікавленість до безвідходного виготовлення одягу. Формоутворення такого одягу також демонструє взаємозв'язок його форми з шириною тканини та кроєм. На жаль, на тепер є невелика частка брендів, що займаються саме виробництвом та продажем одягу з «нуль відходів». Деякі завзято працюють понад 10 років після презентації своїх колекцій в експозиції Yield. Це Mark Liu, Study NY, Yeohlee Teng. Study NY дійсно випускають колекції до прожасжу.

Подальше дослідження передбачає поглиблене вивчення дизайнерських засобів і прийомів створення одягу з безвідходним виробництвом здебільш із наукової точки зору, з метою адаптувати концепції «нуль відходів» (zero-waste) до ширшого кола використання в практичній діяльності.

Ключові слова: zero-waste, безвідходний дизайн, модна індустрія, модний одяг, екодизайн.

Ірина ІЕРЕМЕНКО,*orcid.org/0000-0002-3676-4892*

Candidate of Art History, Associate Professor,

Head of the Department of Design

Kharkiv State Academy of Design and Arts

(Kharkiv, Ukraine) *ieremenko@meta.ua***Аліна ГАХОВА,***orcid.org/0000-0002-8417-1995*

Postgraduate Student at the Department of Design

Kharkiv State Academy of Design and Arts

(Kharkiv, Ukraine) *gakhova.alina@gmail.com*

ZERO-WASTE PRINCIPLES IN PRACTICAL WORK OF DESIGNERS (ON THE EXAMPLE OF FASHION INDUSTRY)

The industrial revolution has both positive and negative sides. Scientific discoveries, modernization and globalization continue to impact negatively on man-made process. So, humanity does not have time to create “eco-environment”, polluting it with industrial waste. Evolutionary technological manufacturing of materials has expanded possibilities for design, but thereby provoked global environmental crisis by the excess of unsold raw materials and textile remnants of fashion industry. Conceptual approach to the design of facilities with zero-waste material allows you to reconsider inefficiency of energy and human resources and analyze application principles of zero-waste technologies in practical work of designers, which in turn will open innovative solutions for environmental protection. Fashion industry is the most cost-intensive field as for use of raw materials in the garment and textiles production at the stage of its design. Therefore, it is necessary to analyze theoretical research and practical search to create fashionable clothes with minimal waste and resource costs.

The purpose of this study is to identify zero-waste fashion design as a strategic direction of ecodesign and encourage practical experimentation with zero-waste technology. Scientific achievements of the article are based on research works of such foreign authors as Timo Rissanen, Holly Mc Quillan, Paul Palmer, Dorothy K. Burnham, Max Tilke and Bernard Rudofsky.

The emergence of the term “zero-waste” is analyzed. The meaning of this concept, which was first introduced by Paul Palmer in 1974, is considered. Since the beginning of the 20th century we have seen examples of fashion design using zero-waste technology in practical work of designers. Zero-waste technology began its existence in the design of the prototype of folk clothing. It's cut was straight and completely dependent on the fabric width.

In modern fashion design, interest in zero-waste garment production has grown. Creation of such clothing also demonstrates relationship of its shape with the fabric width and the cut.

Unfortunately, nowadays there are few brands engaged in production and sale of “zero-waste” clothing. Some of them have been working hard for more than 10 years after presentation of their collections at the Yield exhibition. These are Mark Liu, Study NY, Yeohlee Teng. Study NY really releases collections for sale.

Further research involves an in-depth study of design tools and techniques for creating clothes with zero-waste production, mostly from a scientific point of view, in order to adapt “zero-waste” concept to a wider range of practical applications.

Key words: zero-waste, design, fashion industry, fashionable clothes, ecodesign.

Постановка проблеми. Мода завжди інноваційна, дивуюча та чарівна. Ми маємо дещо переоцінений погляд успішності діяльності моди, проте індустрія легкої промисловості та продукція, яку вона виробляє, мають і елементи неефективності. Ця неефективність постійно маскується навмисно чи ненавмисно, оскільки саме виробництво одягу залишається невидимим для всіх, окрім учасників процесу виробництва.

Дизайн одягу з нульовими відходами (zero-waste) дозволяє переглянути неефективність використання тканин, а також почати пошуки переробки тканинних відходів як можливість нових дизайнерських засобів, які у свою чергу відкривають інноваційні рішення та експерименти у формотворенні.

Промислова революція має як позитивну (інноваційну), так і негативну сторони. Наукові відкриття, модернізація і глобалізація продовжують негативно впливати на техногенний процес, і людство не встигає створювати супроводжуюче «екосередовище» відходам від промисловості. Еволюційні технологічні можливості виготовлення тканини, з одного боку, розширили можливості для творчості, але тим самим спровокували світову екологічну кризу надлишком нереалізованості матеріалу і текстильними залишками легкої промисловості. Тому в добу сучасності спостерігаємо інверсію історичного підходу – задум пер-

винний, а вибір прийому втілення в одяг, вибір тканини й пошук економічної розкладки лекал на тканині – вторинні.

Науковці трактують відходи в індустрії моди головним чином як економічну проблему, однак зазначають, що вона має екологічний та етичний аспекти. Тканина – не тільки цінний та вишуканий продукт процесу виробки волокон, прядіння, дизайну, ткацтва або в'язання чи обробки. Це ще й інвестиції енергетичні, водні, ресурсні, які використовуються під час виготовлення тканини й одягу і забруднюють навколишнє середовище. Коли тканина марно витрачається під час виготовлення одягу, ці втілені інвестиції часто вимагають і подальших вкладень енергії, води, часу задля утилізації чи повторного використання.

Текстильні відходи поділяються на дві широкі категорії: відходи, створені промисловістю, і відходи, що створюються ринком споживання. Перша категорія текстильних відходів створюється в процесі виготовлення сировини, пряжі, тканини та одягу. Найбільша частина з них – тканинні відходи виробництва одягу. Текстильні відходи, що створюються споживачами, складаються з нереалізованого в продажі одягу або використаного непотрібного одягу.

Дана наукова робота зосереджена на проблемі текстильних відходів першої категорії та вирі-

шенні її засобами дизайну в процесі виготовлення модного одягу без промислових відходів прийомом zero-waste.

Аналіз досліджень. Проблема скорочення текстильних відходів поряд із вторинним використанням і переробленням, зменшення екологічного навантаження на планету активно досліджується науковцями всього світу. Вивченню історико-культурологічного аспекту розвитку zero-waste присвячена більша частина опублікованих наукових статей, дисертацій, монографій і наукових надбань практикуючих дизайнерів. Багато зарубіжних дизайнерів займається викладацькою діяльністю та науково-дослідною роботою з питань безвідходного одягу в контексті історичного традиційного розвитку одягу. Науковий доробок статі базується на дослідних роботах практикуючих дизайнерів: Тімо Ріссанена, Холлі МакКвіллан, Пола Палмера, Дороті К. Бернгем, Макса Тілке та Бернарда Рудофського і вітчизняних науковців – О. В. Бойчука, О. В. Васіної, І. С. Захарової, Л. М. Тухбагуліної.

Зазначені наукові роботи висвітлюють більш історико-культурологічні аспекти розвитку zero-waste. Питання вивчення принципів і прийомів zero-waste недостатньо висвітлено в комплексному розумінні взаємозв'язків технології із соціокультурним процесом розвитку дизайну одягу, тому потребує більш досконалого дослідження.

Мета статті – визначення дизайну модного одягу з нульовими відходами стратегією розвитку екологічного дизайну і заохочення до практичного експериментування з технологією zero-waste.

Виклад основного матеріалу. У контексті моди термін «нульові витрати» (zero-waste) з'явився тільки після 2008 року. Це змусило багатьох думати, що «мода без відходів» – нове явище. Але історія розвитку цього феномену розпочалася задовго до визначення самого терміна.

Першим, хто запропонував термін «zero-waste», був Пол Палмер (Paul Palmer), який заснував Інститут нульових відходів у 1974 р. (Zero-Waste Systems Inc). Він почав використовувати цей термін на початку 1970-х у своїх роботах і з цього моменту публікував багато критичних зауважень щодо сміттепромисловості того часу. Він зазначав, що Zero-waste – це «практична теорія того, як відіграти максимальну ефективність від використання ресурсів». Це стосується «складної проблеми, як розробити всі товари та процеси суспільства таким чином, щоб ніщо не призначалося для швидкого використання з подальшим відкиданням, а натомість було задумане таким чином, що передбачало би багаторазове викорис-

товування» (Lieu Thi Pham, 2012). Завдяки його новаторській роботі пізніше було легше адаптувати термін «zero-waste» і в контексті моди.

Незважаючи на те, що термін «мода без відходів» є відносно новим, практичні нароби в цьому напрямі є значно старішими – з моменту, як з'явився перший одяг та потреба в ньому. На цьому аспекті зосередила свою увагу дослідниця з Канади – Дороті К. Бернгем (Dorothy Kate Burnham). У 1973 році Д. К. Бернгем опублікувала каталог виставки «Cut My Cote», що супроводжував виставку з однойменною назвою. У ньому Бернгем визначила різні фактори, що впливають на історичний розвиток одягу – тіло, клімат, географічне положення та соціальний статус, зазначаючи, що «всі фактори важливі, але матеріал, з якого виготовляли одяг, – найважливіший, бо мав найбільший вплив на його втілення в автентичному одязі» (Lieu Thi Pham, 2012). Остаточний вигляд залежав від двох ознак: від застосованої форми та розміру шкури тварини чи від площини ткацького полотна. Бернгем одна із перших поставила питання ефективності крою на перше місце у своїх дослідженнях, виявивши зв'язок між типом ткацького верстата та культурою в конкретний історичний час і, що найважливіше, взаємозв'язок між шириною тканини, кроєм одягу та отриманими відходами.

Проведемо аналіз прикладів дизайну одягу з нульовими витратами. Найпершим одягом були шкури тварин, накинуті чи зав'язані на тілі первісної людини. Більш складні речі одягу, такі як мнжинні шкури, з'єднані між собою за формою тіла, носили племена, які мешкали в прохолодному кліматі. З розвитком тканого полотна всю довжину полотна можна було носити як одяг. Наприклад, хімація, хітон і пеплос Стародавньої Греції, а також індійське сарі – це цільний відрізок тканини, драпірований на тілі (Burnham, 1997).

Для виготовлення кімоно плетуть вузьке полотно (35–40 см) необхідної довжини від 11 до 12 метрів. Довжина розділена на п'ять частин, а п'ята частина – на вісім. У процесі виготовлення одягу відходів від тканини не створюється. Надлишок тканини в передній частині вирізу V-образної горловини входить у середину коміра та створює додаткову стійкість коміру. Подібним чином вигнутий рубчик рукава, присутній у деяких кімоно, досягається зменшенням надлишку припуску на шви всередині рукава, а не шляхом його розрізання. Кімоно зшивають вручну прямим стібком і вибирають його повністю для прання, тимчасово повертаючи кімоно до початкової форми у вигляді плоскої тканини.

З початку ХХ століття в практичній діяльності художників та дизайнерів спостерігаємо приклади одягу з нульовими відходами. Їхні роботи також демонструють взаємозв'язок формоутворення одягу з шириною тканини та кроєм.

Італійський художник-футуролог Таяхт (Thayaht, справжнє ім'я Ернесто Міхаелес) запропонував у 1919 році новий вид комбінезону – «тута». Основна частина тута – цільний відріз тканини з прорізю для ніг (рис. 1). Відрізний клин між частинами брюк використовується для переднього облицювання, а ластовиці рукавів та брюк покращують форму комбінезону та комфортність руху (Rissanen, McQuillan, 2016). Тайяхт створив кілька версій тута, включаючи двосерійну для чоловіків та версію сукні для жінок (рис. 2).

На початку 1920-х років Таяхт працював у паризької кутюр'є Мадлен Віонет. Вони поділяли інтерес до динамічної симетрії: теорії дизайну, яка встановлювала зв'язок між темпами зростання, що спостерігаються в природі, з пропорціями, виявленими в класичному грецькому мистецтві. Основою формоутворення одягу цих авторів також була ширина тканини, наприклад, сукня 1919–1920 рр., яка складалася з чотирьох квадратів тканини. Скручування кута переднього плеча проти спини створює лінію пройми та шиї перед з'єднанням (рис. 3). Розроблена Віонет сукня цікава також започаткуванням ідеї косоного крою, коли прямокутні частини використовуються в деталях одягу діагонально, під кутом 45 градусів (Rissanen, McQuillan, 2016).

Історик Бернард Рудофський (Bernard Rudofsky) в середині ХХ ст. критикував традицію західного крою одягу, він вважав це марнотратним як матеріально, так і у філософському розумінні. У 1950 році він пропонує своє бачення дизайну одягу в колекції Бернардо Сепаратес (Bernardo Separates). Адаптивний та універсальний одяг було виготовлено із прямокутних шматків тканини (рис. 4). Бернард прагнув мінімізувати відходи, а також виготовляти одяг таким чином, щоб він був доступним для широких верств населення (рис. 5).

У 1944 р. Б. Рудофський включив до виставки «Чи сучасний одяг?» («Are Clothes Modern?»), яку він курирував у Музеї мистецтв Метрополітен (Нью-Йорк), одяг американського дизайнера Клер Маккардел (Claire McCardell) як приклад дизайну моди без витрат. Під час навчання в Парсонсі Маккардел провела рік у Парижі, купуючи та аналізуючи принципи формоутворення суконь від Віонет, які згодом застосувала у своїх проєктах для американського масового виробництва.

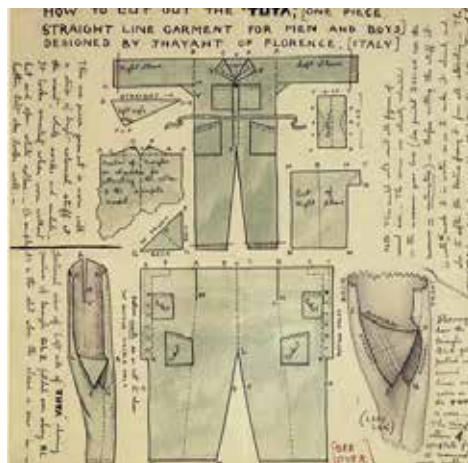


Рис. 1. Таяхт (Ернесто Міхаелес). Тута. 1920 р. Ілюстрація з триєнале в Мілані (Latriennale di Milano URL: <https://trienale.org>), експозиція архіву галереї костюму (Galleriadel Costume) Palazzo Pitti, Флоренція

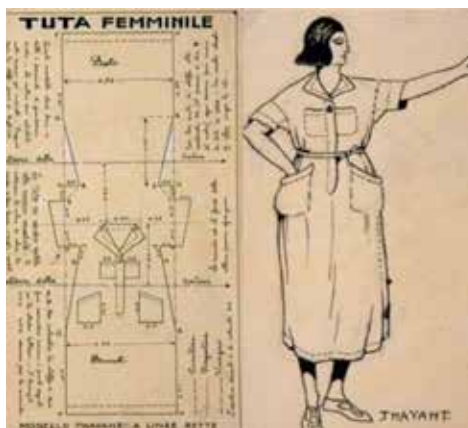


Рис. 2. Tuta Femminile, Thayaht (Ernesto Michahelles), 1920, з архіву Palazzo Pitti (Музей костюму та моди), Флоренція, темпера на папері, 60x40см, URL: <https://www.uffizi.it/en/artworks/tutathayaht-en>



Рис. 3. Мадлен Віонет. Сукня з чотирьох квадратів тканини. Ілюстрація з книги Bunka Fashion College – Vionnet, Tokyo : Bunka Fashion College, 2002

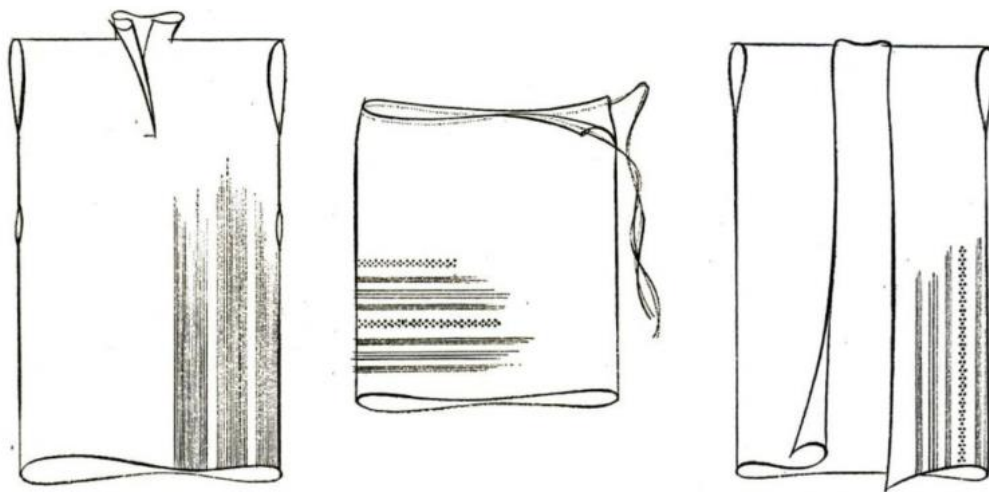


Рис. 4. Бернард Рудофський. Колекція Bernardo Separates (технічні рисунки). Ілюстрація з блогу Irenebrination: Noteson Architecture, Art, Fashion and Style (URL: https://www.irenebrination.com/irenebrination_notes_on_a/2020/09/bernard-rudofsky-geometries.html)



Рис. 5. Бернард Рудофський. Колекція Bernardo Separate (фото комплектів одягу). Ілюстрація з блогу Irenebrination: Noteson Architecture, Art, Fashion and Style (URL: https://www.irenebrination.com/irenebrination_notes_on_a/2020/09/bernard-rudofsky-geometries.html)

Примітно, що Рудофський також включив схеми малюнків Макса Тілке (Max Tilke) до каталогу виставки. Багато хто з теоретиків дизайну вважає Зандру Родс (Zandra Rhodes) піонером дизайну одягу без відходів, але це не зовсім так, саме книга Макса Тілке мала сильний вплив на творчість З. Родс, як і для Рудольфського. Зандра пройшла навчання в Медвейському коледжі мистецтв та в Королівському коледжі мистецтв, у 1960-х роках одержала науковий ступінь із текстильного дизайну приміщень. Родс дозволяла тканині визначати форму деталей крою

одягу (Battista, 2020). Так крій сукні 1979 року не повністю усуває відходи, але наочно демонструє особистий підхід З. Родс до дизайну. Частини рукавів та бокові шви повністю з'єднуються, тоді як простір ліфу та нижньої частини визначаються прямокутними частинами, що залишилися по кутам, від основних викроєних деталей (рис. 6). Інші сукні колекції також демонструють креативний підхід до тканини із принтом з використанням технологій незначних відходів (рис. 7).

Аналіз практичних дизайнерських пошуків ХХ століття показав, що філософія zero-waste в дизайні одягу набувала поширення і не була зосереджена на повній ліквідації відходів. Можна встановити, що дизайн одягу, наведений у прикладах, дозволяв значно зменшити відходи тканини, а іноді добитися і їх повної відсутності.

З початку ХХІ ст. дизайн без відходів почав активно набувати поширення у всьому світі, й передусім це зацікавленість теоретиків дизайну філософією zero-waste. Професор Школи дизайну Парсонс (м. Нью-Йорк) Тімо Ріссанен (Timo Rissanen) переконаний, що дизайнери можуть створювати одяг і водночас дбайливо використовувати природні ресурси й оберігати природу. Проблемі дизайну одягу з нульовими відходами присвячена його наукова і практична робота. Дослідження розвитку сталої моди невіддільні від його практичного експерименту в галузі дизайну. У своїй дисертації Ріссанен розглядає саме безвідходний дизайн, і, можливо, його робота стала першою докторською дисертацією на цю тему.

Холлі Маккіллан, кандидат наук, викладач шведського текстильного коледжу в Буро-



Рис. 6. Зандра Роуз. Шовкова сукня з крепдешину з колекції «Китайські квадрати» (весна/літо), 1980 р. Колекція історичного центру Сан-Дієго, Каліфорнія. Фото представлено (Холі Мак Квіллан) на сайті YIELD: Zandra Rhodes – Chinese Squares (URL: <https://hollymcquillan.com/2011/03/28/yieldzandra-rhodes-chinese-squares>)



Рис. 7. Зандра Роуз. Вбрання з трафаретним друком. 1980 р. Ілюстрації з національної галереї Вікторії (The National Gallery of Victoria), Мельбурн. Представлено Робін Біч (Robyn Beeche) у 1992 р. Цифрове відтворення було зроблено NGV Collection Online завдяки підтримки професора AGL Shaw AO Bequest <https://www.ngv.vic.gov.au/explore/collection/work/51249>

сім досліджує практичні аспекти безвідходного дизайну, які вона висвітлює через виставки та статті, присвячені проблемам сталого розвитку та їх зв'язку з ризиком у дизайні моди.

Автори почали спільну роботу, прагнучі поділитися своїми задумами і мотиваціями, після того, як кожен із них розробив власну концепцію безвідходного дизайну. Вони підкреслюють, що існують різні способи створення безвідходного модного одягу, і намагаються в спільній монографії «Zero Waste Fashion Design» охопити все різноманіття технологій цього напрямку (Rissanen, McQuillan, 2016).

За зібраним матеріалом МакКвіллан та Ріссанен у 2011 р. були ініціаторами виставки дизайну без витрат «Yield», де продемонстрували свої роботи з дизайну одягу без відходів. До участі були також запрошені Роудс (Rhodes), Тенг (Teng), Алабама Чанін (Alabama Chanin), Джуліан Робертс (Julian Roberts), Карла Фернандес (Carla Fernandez), Джулія Ламсден (Julia Lumsden), Дженніфер Вітті (Jennifer Whitty), Девід Телфер (David Telfer), Тара Сент-Джеймс (Tara St James) із Study NY, Керолайн Прибе (Caroline Priebe) з Uluru та Самуель Формо (Samuel Formo) (Rissanen, McQuillan, 2011).

Колеги і студенти МакКвіллан з Університету Массі (Masse University) багато експери-

ментували в процесі роботи над дизайном одягу без витрат, особливо її колега Дженніфер Вітті (Jennyfer Whitty) та колишня її студентка Джулія Ламсден (Julia Lumsden). Колекція Д. Ламсден включала модельний ряд чоловічих сорочок, які були виготовлені в техніці zero-waste (Rissanen, McQuillan, 2016).

Значно вплинули на розвиток дизайну масового одягу без відходів експериментальні розробки австралійської компанії Material By Product (MBP) – найпрогресивнішого світового бренду моди, який очолюють Сьюзен Дімасі (Susan Dimasi) та Шанталь Кірбі (Chantal Kirby). Кожен предмет колекції MBP коштує близько 1800–4000 австралійських доларів, що відображає ретельність майстерності та якість тканини, часто виготовленої з шовку та шкіри (рис. 8).

Це говорить про споживача, який віддає перевагу концепції стійкої моди, а не мінливих сезонів у цій галузі. Назва бренду «Матеріал за продуктом» (Material By Product) відображає думку, що основним є матеріал, а одяг є побічним продуктом цієї системи. Одяг часто вирізають, звужують і драпірують із цільного шматка квадратної тканини, з дуже невеликими відходами. У межах індустрії моди марка славиться своєю унікальною системою розмірів та крою, яку винайшла Дімасі. Інноваційні технології виробництва бренду вже



Рис. 8. Сьюзен Дімасі. Одяг бренду MBP. Офіційний сайт:
<http://www.susandimasi.com/author/susaneditor/page/2/>

були визнані премією Design Awards за культурний дизайн одягу та за комерційний дизайн моди. Засновники бренду відстоюють стійку моду, що нерозривно пов'язана з принципами безвідходного дизайну. Але вони акцентують увагу на те, що в будь-якій галузі стійкість повинна бути принципом, а не особливістю. Керуючись цим принципом, дизайнер повинен створювати одяг, який прослужить два-три покоління, а не лише одне. Цей підхід до сталого розвитку впливає з традиційного виготовлення одягу, який базується на основах пошиття одягу і повинен стати актуальним та стійким у XXI столітті.

Саме цей прогресивний підхід дозволяє дизайнерам у Material By Product просувати свої ідеї і бути комерційно успішними. На культурно-соціальному рівні постають нові питання: що таке мода? Чи має вона так швидко мінятися? На дизайнерському рівні висувається досить значна зміна парадигми у фешн-індустрії. За визначенням, модна індустрія існує за рахунок постійної і швидкої зміни сезонних трендів. А за принципами сталої моди дизайнер повинен розробляти менше нових предметів одягу й на етапі проектування закласти в об'єкт якість і довговічність носіння. У цьому і постає сучасна проблема дизайну одягу і формуються сучасні принципи створення зразків вбрання від кутюр і одягу масмаркет (Battista, 2020).

Американська дизайнерка Йоле Тенг (Yeohlee Teng) також прийняла філософію мінімізації відходів тканин за ключовий принцип своєї практики. Тенг назвала осінню колекцію 2009 р. «Нульові відходи», щоб підкреслити свою пози-

цію щодо відданості крою без відходів (Burnham, 1997). Показ колекції був концептуальним: крій одягу моделей був представлений у вигляді схем на подіумі, тому кожна модель затримувалась біля своєї схеми та демонструвала крій вдягнутої одилиці (рис. 9).

Заслуговує уваги колекція Т. Сент-Джеймс (Т. St. James) 2009 року, яка виготовлена абсолютно без відходів. Колекція побудована на квадратах: перша одиниця в показі колекції була виготовлена з одного квадрату, друга – з двох і так далі. Подальші колекції Т. Сент-Джеймс також розробляються в техніці безвідходного крою.

Практично кожна свідомо практика дизайну з zero-waste розпочинається зі знань традиційного стародавнього крою. Яскравим прикладом цього є творчість мексиканської дизайнерки Карли Фернадес (Carla Fernandez), яка базується на дослідженні традиційного мексиканського текстилю та одягу. Дизайнер підкреслює, що втрата навіть частини тканини руйнує цілісність історії, що була закладена в площину тканини, як і традиційний код, який небажано роз'єднувати на частини (Тканко, 2019). Карла співпрацює з корінними ремісниками, які плетуть тканини спеціально для неї. Деталі крою такого одягу зберігають автентичну інформацію про одяг (рис. 10). Підхід К. Фернадес до застосування надбання незліченних поколінь і трансформації їх у сучасний одяг повністю відповідає запропонованому підходу Бернарда Рудофського п'ятьма десятиліттями раніше.

Британський дизайнер Девід Телфер (David Telfer) також займався вивченням дизайну без

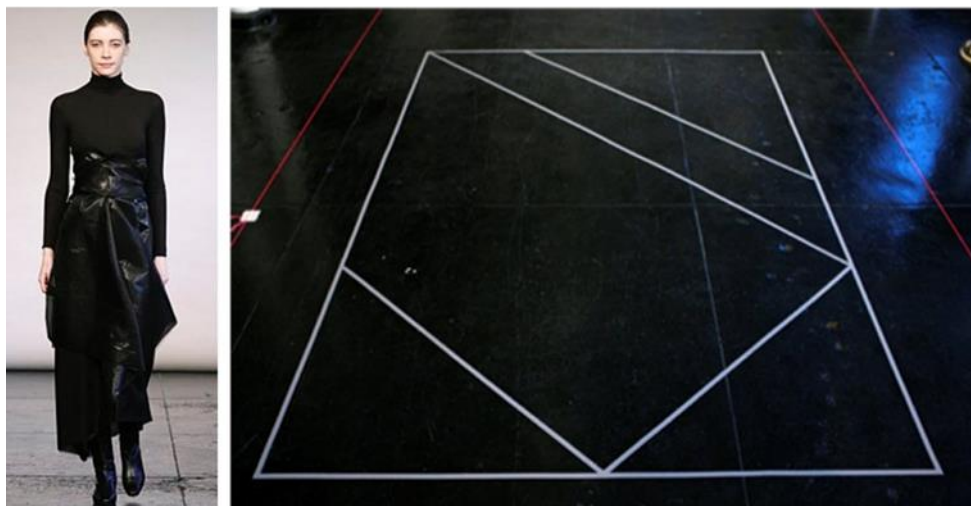


Рис. 9. Йолле Тенг. Комплект одягу з колекції «Нульові відходи» (Zero-Waste, осінь 2009 р.) та крій спідниці, представлений на подіумі. Фото з архіву музею інституту технології моди (The Museum at Fashion Institute of Technology), з експозиції Fashion Unraveled. Нью-Йорк, 2018 р.



Рис. 10. Карла Фернандес. Мудборд, конфекційна карта та одяг з колекції CF осінь/зима 2018 р. Фото Ліндсі Лаукнер для Culture Trip (URL: <https://theculturetrip.com/north-america/mexico/articles/carla-fernandez-wants-to-end-the-trend-of-disposable-clothing/>)

марних витрат поряд із низкою інших проблем щодо ефективності виробництва, таких як мінімальне використання тканини та зменшення кількості швів. Крій дафлкот (duffle coat), який він продемонстрував у експозиції Yield (McQuillan, Rissanen, 2011), нагадує крій традиційної сорочки: частини пілочок, спинки, рукавів та капюшон викроєні цільними з пілочкою та спинкою і не відокремлені один від одного (рис. 11).

В Україні напрям zero-waste ще не має такої популярності, як на заході. Жоден модний український бренд не став безвідходним у чистому вигляді. Проте zero-waste – не тільки важлива ціль зі скорочення відходів, скільки мультидисциплінарний підхід від цілісної розробки одиниці й до організації здорової атмосфери виробничого колективу. Всесвітній механізм екологічної свідомості запущено, тому і розвиток українських брендів у боротьбі з відходами неминуче трансформується в концептуальну звичку дбайливого

ставлення до сировини як у дизайнерів, так і у споживачів модної продукції. Але весь український рух за усвідомлене споживання та мінімізацію відходів поки що тримається на ентузіастах, які відчувають насамперед особисту потребу в тому, щоби зберегти природу і не ставати джерелом проблем для навколишнього середовища.

Щодо самого впровадження zero-waste в Україні, то розповсюдження концепції є, але фізично воно охоплює інші сфери життя. Серед упровадження принципів zero-waste одягу простежуємо тільки три напрями:

1. Відкриття простору усвідомленого вжитку та реалізація зайвого одягу. Наприклад, мережа магазинів нерозпроданого сезонного одягу: «Shafa», «Ozero» та ін.
2. Переосмислення одягу із секонд-хенд за допомогою апсайклінг (Ксенія Шнайдер та ін.)
3. Майстер-класи або освітні програми дизайнерів одягу з курсу Zero Waste Fashion (експери-

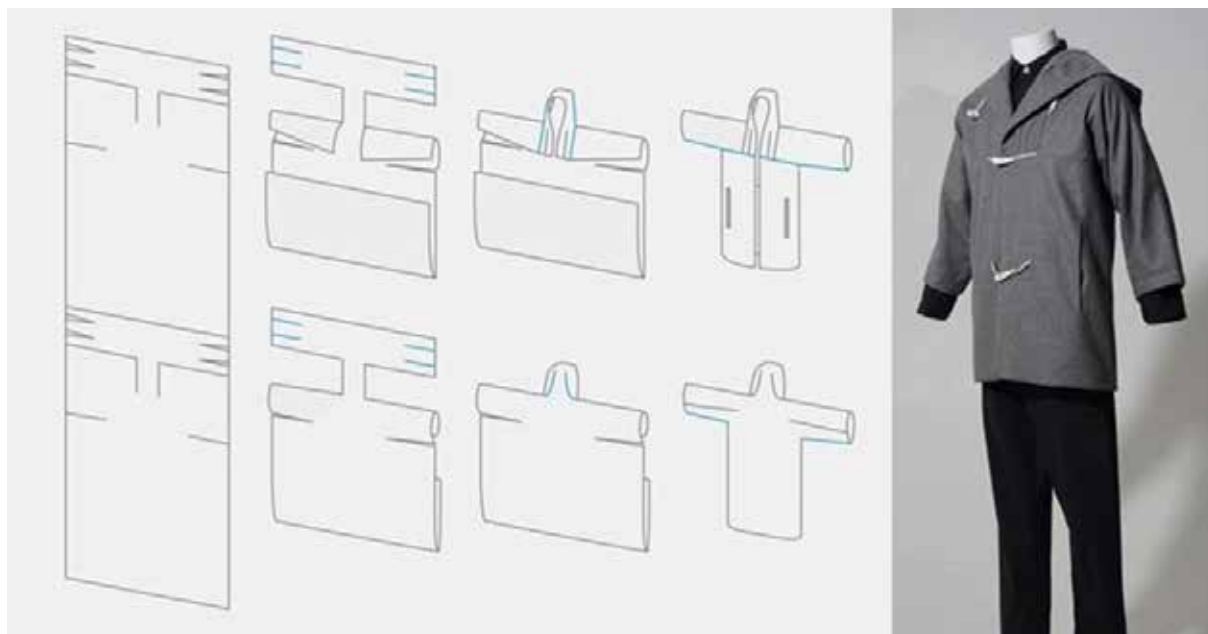


Рис. 11. Девід Телфер. Безвідходний одяг, 2010 р. Фотографія Томаса Мак Квіллана (URL: <http://www.textiletoolbox.com/research-writing/design-minimise-waste/>)

ментальний курс «Нульовий крій з використанням сучасних технологій» освітньої програми дизайнерів одягу в ХДАДМ).

Висновки. Приблизно п'ятнадцять відсотків тканини, що використовується в індустрії виготовлення одягу, – даремні. Текстильні відходи зазвичай викидаються, спалюються або частково переробляються в інші продукти, наприклад, використовуються для набивки матраців або в процесі виготовлення ізоляційних матеріалів. Світова екологічна проблема, яку спричиняють ці відходи, зумовлена розвитком швидкої моди та зростанням споживання одягу, що призвело до зростання показників текстильних предметів людини: 64 нових предметів одягу за рік на одну особу в США або середня кількість текстильних відходів 30 кг на людину у Великобританії (2008 р.) (McQuillan, Rissanen, 2011). Відходи постійно зростають на всіх ланках виробничих і споживчих ланцюгів, тому дизайнери і споживачі мають переосмислити звички та розпочати зміни споживання і виробництва. Започаткування нових принципів дизайну одягу з нульовими відходами є частиною більш широкого поняття стійкого дизайну одягу (sustainable fashion). Зменшення відходів у даному випадку може проходити на двох рівнях: під час проектування одягу (до його використання) і після використання – дизайн нового продукту з непотрібного одягу.

Аналіз еволюції формоутворення одягу виявив два абсолютно різних підходи його створення. В історичну добу чітко простежується функціо-

нальне використання всієї площини тканини відносно ширини та максимальних можливостей ткацького станку. Труднощі сировинного і тканинного виготовлення впливали на цінність полотна, саме вони вирішували і відсутність відходів. Необхідний елемент одягу визначав відповідні властивості тканини, а максимальна площа мала втілення в ергономічному одязі. У сучасній практичній діяльності дизайнерів одягу ми знайшли підтвердження можливості створювати модний сучасний одяг з бережливим ставленням до сировини за допомогою принципів безвідходного дизайну.

Zero-waste – це не тільки економія загального метражу тканини, це скорочення витрат, які теперішня модна індустрія має за стандартного розкрою тканини. Крій моделі повинен бути включений у весь процес дизайну, щоб досягти максимального скорочення відходів сировини, а форма повинна бути протестована на тканині заздалегідь, щоб зрозуміти можливості проектування.

Натепер є невелика частка брендів, що займаються саме виробництвом та продажем одягу з нульовими відходами. Деякі завзято працюють понад 10 років після презентації своїх колекцій в експозиції Yield, такі як Mark Liu, Study NY, Yeohlee Teng. Для збільшення частки проектування колекції одягу з нульовими відходами для масового споживання необхідно більш поглиблене вивчення безвідходного дизайну з наукової точки зору з метою адаптувати принципи zero-waste до ширшого кола використання на рівні брендового одягу масового споживання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойчук О. В. Екологічний дизайн: пріоритети, думки, особистості. *Особистість митця в культурі* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф., м. Херсон, 20-23 квітня 2016 р. Херсон, 2016. С. 14–19.
2. Васіна О. В. Дизайн-мислення в контексті екологічної парадигми. *Вісник ХДАДМ*. 2016. № 6. С. 4–8.
3. Єременко І. І. Екологічні орієнтації дизайну костюма. *Вісник ХДАДМ*. 2012. № 8. С. 8–11.
4. Нефедова Н. И. Определение техник безотходного кроя на основе анализа практики дизайнеров конца XX – начала XXI века. *Вестник Гуманитарного университета*. 2014. № 2. С. 68–76.
5. Поліщук К. О. Інноваційні процеси в екологізації моди та дизайну одягу XXI століття. Проблеми та перспективи. *Гілея: Філософські науки*. 2018. № 139. С. 142–147.
6. Тканко З. Екологічний дизайн в індустрії моди початку XXI ст. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. 2019. № 39. С. 161–169.
7. Шевнюк О. Л. Історія костюма : навч. посіб. Київ : Знання, 2008. 375 с.
8. Burnham Dorothy K. *Cut My Cote*. Toronto, Ontario : Royal Ontario Museum, 1997. 36 p.
9. Lieu Thi Pham. A Melbourne fashion house redefines. *ZDNet, A Red Ventures Company*. 2012. November 14. URL: <https://www.zdnet.com/article/a-melbourne-fashion-house-redefines-luxury/> (дата звернення: 18.12.2020).
10. Battista A. Bernard Rudofsky's Architectural Ready-Made Geometries. *Irenebrination: Notes on Architecture, Art, Fashion and Style*. 2020. September 15. URL: https://www.irenebrination.com/irenebrination_notes_on_a/2020/09/bernard-rudofsky-geometries.html (дата звернення: 18.12.2020).
11. Rissanen T., McQuillan H. *Zero Waste Fashion Design*. London ; New York : Fairchild Books, an imprint of Bloomsbury Publishing, Plc, 2016. 223 p.
12. Rissanen T. The fashion system through a lens of Zero-Waste fashion design. *Academia*. 2015. URL: https://www.academia.edu/28844907/The_Fashion_System_through_a_Lens_of_Zero_Waste_Fashion_Design (дата звернення: 18.12.2020).
13. Dimassi S. A True Classic. *SusanDimasi*. 2018. April 18. URL: <http://www.susandimasi.com/author/susaneditor/page/2/> (дата звернення: 18.12.2020).
14. McQuillan H., Rissanen T. Yield: making fashion without making waste. *Holly McQuillan*. 2011. URL: <https://hollymcquillan.com/design-practice/yield-making-fashion-without-making-waste/> (дата звернення: 18.12.2020).

REFERENCES

1. Boichuk, O. V. (2016). Ekologichnyi dyzain: priorytety, dumky, osobystosti [Ecological design: priorities, thoughts, personalities]. Proceedings from KhNTU '16: II Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «Osobystist myttsia v kulturi» – *The Second International scientific and practical conference «Personality of the artist in the culture»*. (pp. 14-19). Kharkiv: FOP Hrin D.S. [in Ukrainian].
2. Vasina, O.V. (2016). Dyzain-myslennia v konteksti ekolohichnoi paradyhmy [Design thinking in the context of ecological (environmental) paradigm]. *Visnyk KhDADM – Bulletin of KSADA*, 6, 4-6 [in Ukrainian].
3. Yeremenko, I.I. (2012). Ekolohichni oriientatsii dyzainu kostiuma [Ecological orientation Costume Design]. *Visnyk KhDADM – Bulletin of KSADA*, 9, 8-11 [in Ukrainian].
4. Nefedova, N. I. (2014). Opredelenie tekhnik bezotkhodnogo kroia na osnove analiza praktiki dizainerov kontca XX – nachala XXI veka [Identifying Zero-Waste techniques based on the design practice analysis in the late 20th – early 21st century]. *Vestnik gumanitarnogo universiteta – Bulletin of Humanitarian University*, 2(5), 68-76[in Russian].
5. Polishchuk, K. O. (2018). Innovatsiini protsesy v ekolohizatsii mody ta dyzainu odiahu XXI stolittia. Problemy ta perspektyvy [Innovative processes in the colonization of fashion and design of clothing of the 21st century. Problems and prospects]. *Hileia: Naukovyi visnyk – Hileya: Scientific Bulletin*, 139 (12), 142-147 [in Ukrainian].
6. Rissanen, T., & McQuillan, H. (2016). *Zero Waste Fashion Design*. London; NewYork: Fairchild Books, an imprint of Bloomsbury Publishing, Plc, [2016]. ISBN978-1-4725-8198-3. 223 pp.
7. Tkanko, Z. (2019). Ekolohichnyi dyzain v industrii mody pochatku XXI st [Ecological design in fashion industryat the early 21st century]. *Visnyk Lvivskoi natsionalnoi akademii mystetstv – Bulletin of Lviv National Academy of Arts*, 39, 161-169 [in Ukrainian].
8. Shevniuk, O.L. (2008). *Istoriia kostiuma [Costume history]*. Kyiv: Znannia[in Ukrainian].
9. Burnham, Dorothy (1973). *Cut My Cote*. Toronto: Royal Ontario Museum.
10. Lieu Thi Pham (2012, November 14). A Melbourne fashion house redefinesluxury. Retrieved from <https://www.zdnet.com/article/a-melbourne-fashion-house-redefines-luxury>
11. Battista A. (2020, September 15). Bernard Rudofsky's Architectural Ready-Made Geometries. Retrieved from https://www.irenebrination.com/irenebrination_notes_on_a/2020/09/bernard-rudofsky-geometries.html
12. Rissanen T. (2015). The fashion system through a lens of Zero-Waste fashion design. *From: Fletcher, K. & Tham, M.(2015)The Routledge Handbook of Sustainability and Fashion*, Routledge, London, pp. 201-209.Retrieved from<https://www.academia.edu/28844907/>
13. Dimassi S. (2018, April 18). A True Classic. Retrieved from<http://www.susandimasi.com/author/susaneditor/page/2/>
14. McQuillan H. & Rissanen T. (2011). Yield: Making fashion without making waste. Retrieved from <https://hollymcquillan.com/design-practice/yield-making-fashion-without-making-waste/>

УДК 327;81

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-4>**Оксана ЗАХАРОВА,***orcid.org/0000-0002-2143-7020**доктор исторических наук, профессор,
Национальная академия руководящих кадров культуры и искусств
(Киев, Украина) irinatamak67@ukr.net*

КУЛЬТУРА КАК КОММУНИКАТИВНЫЙ ФАКТОР ДИПЛОМАТИИ. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГРАФА С. Р. ВОРОНЦОВА В ЛОНДОНЕ (КОНЕЦ XVIII – НАЧАЛО XIX ВВ.)

В статье рассматривается культурная дипломатия графа С. Р. Воронцова в Британии в конце XVIII – начале XIX вв.

В XVIII в. практически все дипломаты, аккредитованные в Лондоне, были личностями незаурядными, но, как утверждает профессор Кембриджского университета, член Британской академии наук, один из наиболее известных в Европе исследователей русско-английских отношений в XVIII в. Э. Г. Кросс, «самым замечательным» из русских послов по праву является граф Семен Романович Воронцов, который начал свою дипломатическую деятельность 27 мая (7 июня) 1785 г. в условиях обострения отношений между Российской и Британской империями. Одна из причин – политика «вооруженного нейтралитета», Декларацию о котором в 1780 г. поддержало большинство европейских государств.

С первых дней своего пребывания в Лондоне С. Р. Воронцов тщательно изучал не только английскую политическую систему, но и нравы, вкусы, увлечения представителей различных социальных слоев лондонского общества. Воронцов сумел заслужить уважение и установить дружеские отношения с представителями аристократических и научных кругов Лондона, что позволило Семену Романовичу получать новейшие научные издания, многие из которых регулярно отправлялись в Россию.

В Англии живопись находилась под особым покровительством королевской четы – благодаря Георгу III был основан Британский музей. Прославленный портретист Томас Лоуренс (1769–1830) создал портрет С. Р. Воронцова. Художник не захотел покинуть Англию для работы в России, в отличие от Р. Бромптона, Д. Хирна, Дж. Уокера, Дж. Аткинсона и Э. Майлса.

Петербург получал из Лондона не только библиографические редкости и произведения искусства, но также сведения о новейших достижениях в области сельского хозяйства и промышленности.

После отставки в 1806 г. С. Р. Воронцов остался в Англии, которая на долгие годы стала его вторым домом. Лондонское общество по достоинству оценило способности российского дипломата. Он был настолько уважаем, что удостоился звания почётного гражданина города Саутгемптона. После его смерти в 1832 г. лондонскую улицу, на которой он жил многие годы, переименовали из Мэнсфилд-стрит (Mansfield st.) в Воронцов-роуд (Woronzow road).

В истории европейской дипломатии С. Р. Воронцов занимает особое место. Своим примером он доказал, что открытая, честная позиция, подкреплённая глубокими знаниями, способна дать желаемые результаты при решении самых сложных внешнеполитических проблем.

Семён Романович стоял у истоков публичной дипломатии, одной из составляющих которой является культурная дипломатия. Развитие последней требует от человека глубокого знания социокультурной среды не только своего Отечества, но и того государства, где он аккредитован.

Ключевые слова: *внешняя политика, культурная дипломатия, социокультурная среда, наука, искусство.*

Оксана ЗАХАРОВА,*orcid.org/0000-0002-2143-7020**доктор історичних наук, професор,
Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв
(Київ, Україна) irinatamak67@ukr.net*

КУЛЬТУРА ЯК КОМУНІКАТИВНИЙ ФАКТОР ДИПЛОМАТІЇ. ДІЯЛЬНІСТЬ ГРАФА С. Р. ВОРОНЦОВА У ЛОНДОНІ (КІНЕЦЬ XVIII – ПОЧАТОК XIX СТ.)

У статті розглядається культурна дипломатія графа С. Р. Воронцова у Британії в кінці XVIII – на початку XIX ст.

У XVIII ст. практично всі дипломати, акредитовані в Лондоні, були непересіченими особистостями, але, як стверджує професор Кембриджського університету, член Британської академії наук, один із найбільш відомих у

Європі дослідників російсько-англійських відносин у XVIII ст. Є. Г. Крос, «найбільш чудовим» із російських послів по праву є граф Семен Романович Воронцов, який почав свою дипломатичну діяльність 27 травня (7 червня) 1785 р. за умов загострення відносин між Російською та Британською імперіями. Одна з причин – політика «збройного нейтралітету», Декларацію про який у 1780 р. підтримала більшість європейських держав.

Із перших днів свого перебування в Лондоні С. Р. Воронцов ретельно вивчав не лише англійську політичну систему, а й звичаї, смаки, захоплення представників різних соціальних верств лондонського суспільства. Воронцов зумів заслужити повагу і встановити дружні відносини і представниками аристократичних і наукових кіл Лондона, що дозволило Семену Романовичу отримувати новітні наукові видання, багато з яких регулярно відправлялися в Росію.

В Англії живопис перебував під особливою опікою королівської родини – завдяки Георгу III був заснований Британський музей. Видатний портретист Томас Лоуренс (1769–1830) створив портрет С. Р. Воронцова. Художник не захотів залишити Англію для роботи в Росії, на відміну від Р. Бромптона, Д. Хірна, Дж. Уокера, Дж. Аткинсона й Е. Майлса.

Петербург отримував з Лондона не тільки бібліографічні раритети та твори мистецтва, але й також відомості про новітні досягнення в галузі сільського господарства і промисловості.

Після відставки в 1806 р. С. Р. Воронцов залишився в Англії, яка на довгі роки стала його другою домівкою. Лондонське суспільство гідно оцінило здібності російського дипломата. Він був настільки шанований, що удостоївся звання почесного громадянина міста Саутгемптона. Після його смерті в 1832 р. лондонську вулицю, на якій він жив багато років, перейменували з Менсфілд-стріт (Mansfield st.) на Воронцов-роуд (Vorontsov road).

В історії європейської дипломатії С. Р. Воронцов займає особливе місце. Своїм прикладом він довів, що відкрита чесна позиція, підкріплена глибокими знаннями, здатна дати бажані результати у вирішенні зовнішньополітичних проблем.

Семен Романович стоїть біля витоків публічної дипломатії, однією зі складових частин якої є культурна дипломатія, що вимагає від людини глибокого знання соціокультурного середовища не тільки своєї Батьківщини, а й тієї держави, де вона акредитована.

Ключові слова: зовнішня політика, культурна дипломатія, соціокультурне середовище, наука, мистецтво.

Oksana ZAKHAROVA,
orcid.org/0000-0002-2143-7020
Doctor of Historical Sciences, Professor,
National Academy of Culture and Arts Management
(Kyiv, Ukraine) irinamak67@ukr.net

CULTURE AS A COMMUNICATIVE FACTOR OF DIPLOMACY S. R. VORONTSOV'S ACTIVITY IN LONDON (LATE XVIII – EARLY XIX CENTURIES)

The author researches the cultural diplomacy of Count SR Vorontsov in Britain in the late XVIII – early XIX centuries.

In the XVIII century, almost all diplomats accredited in London were remarkable individuals. But according to a professor at Cambridge University, a member of the British Academy of Sciences, one of Europe's most famous researchers of Russian-English relations in the XVIII century, E. G. Cross "the most remarkable" of the Russian ambassadors by right is Count Semyon Romanovich Vorontsov, who began his diplomatic career on May 27 (June 7), 1785 in the context of aggravated relations between Ukraine and the Russian and British empires. One of the reasons is the policy of "armed neutrality". It's Declaration of which in 1780 was supported by most European states.

From the first days of his stay in London, S. R. Vorontsov carefully studied not only the English political system, but also the customs, tastes, hobbies of representatives of various social strata of London society. Vorontsov was able to earn respect and establish friendly relations with representatives of aristocratic and scientific circles in London, which allowed Semyon Romanovich to receive the latest scientific publications, many of which were regularly sent to Russia.

In England, painting was under the special patronage of the royal couple – thanks to George III, the British Museum was founded. The famous portraitist Thomas Lawrence (1769–1830) created a portrait of S. R. Воронцова. The artist did not want to leave England to work in Russia, unlike R. Brompton, D. Hearn, J. Walker, J. Atkinson and E. Miles did.

St. Petersburg received from London not only bibliographic rarities and works of art, but also information about the latest advances in agriculture and industry.

After his resignation in 1806, Vorontsov remained in England. This city, became his second home for many years. London society appreciated the abilities of the Russian diplomat. He was so respected that he was awarded the title of honorary citizen of Southampton. London Street, where he lived for many years, was renamed from Mansfield Street (Mansfield st.) To Woronzow Road after his death in 1832. In the history of European diplomacy. S. R. Vorontsov has a special place. He shown that an open honest position, which has supported by deep knowledge, can give the desired results and solve the most daring foreign policy troubles.

Semyon Romanovich is at the origins of public diplomacy. One of the components of which is cultural diplomacy. The development of the last needs deep knowledge from people not only in the socio-cultural environment of his homeland, but also the country where they accredited.

Key words: foreign policy, cultural diplomacy, socio-cultural environment, science, art.

Постановка проблемы. Предмет исследования состоит в изучении культурной дипломатии графа Семёна Романовича Воронцова (1744–1832) в Британии в конце XVIII – начале XIX вв. История развития российско-британских культурных связей в XVIII в. изложена в монографии профессора Кембриджского университета, члена Британской академии наук Э. Г. Кросса. Отдельные страницы исследования (в главе «Русское посольство в Лондоне») посвящены С. Р. Воронцову (Кросс, 1996: 59). «Комиссионерская» деятельность С. Р. Воронцова изложена в монографии О. Ю. Захаровой, посвященной жизни и дипломатической деятельности российского дипломата (Захарова, 2013: 255).

Цель исследования – на примере российско-британских отношений в конце XVIII – начале XIX вв. показать, что культура является значимым коммуникативным фактором в области дипломатических отношений.

Изложение основного материала. К моменту назначения С. Р. Воронцова в Лондон на дипломатическую службу отношения между Российской и Британской империями были весьма непростыми (причинами были так называемый «вооруженный нейтралитет» 1780 г. и укрепление позиций России на Чёрном море). В 1780 г. русское правительство приняло Декларацию о вооруженном нейтралитете на морях, которую поддержало большинство европейских государств. В случаях нападения флота воюющей стороны на суда нейтральных стран те имели право вооруженной защиты. Таким образом, была сорвана попытка Англии организовать блокаду американского побережья, что объективно способствовало победе американской революции. С. Р. Воронцов был уверен, что система принесла России в области торговли значительные убытки, государство потеряло союзника.

В период правления Екатерины II интересы России в Лондоне представляли шесть посланников или послов: А. Р. Воронцов, Генрих Гросс, А. С. Мусин-Пушкин, И. Г. Чернышев, И. М. Симонин и С. Р. Воронцов.

В XVIII в. практически все дипломаты в Лондоне были личностями незаурядными, но при этом трудно не согласиться с профессором Кембриджского университета, членом Британской Академии наук, одним из наиболее известных в Европе исследователей русско-английских отношений в XVIII в. Э. Г. Кроссом, что «самым замечательным» из русских послов по праву является граф С. Р. Воронцов (Кросс, 1996: 59).

27 мая (7 июля) 1785 г. граф Семен Романович Воронцов прибыл в Лондон, а 6 июля (17 июля)

был «учтиво и ласково» принят лордом Кармартемом, которому вручил перевод верительной грамоты. Новый русский посол поселился в доме своего предшественника на Харли-стрит, 36.

Дом дипломатического агента был свободен от воинского постоя и пользовался неприкосновенностью. Ни одно должностное лицо не имело право войти в него, если того не желали хозяйка. Иностранное правительство обязано было защищать жилище дипломата от оскорблений со стороны частных лиц и нападений толпы (право неприкосновенности жилища было общепризнанным в европейских государствах) и оно охраняло тайну посольских архивов. Правом убежища посольский дом не пользовался.

С первых дней своего пребывания в Лондоне С. Р. Воронцов тщательно изучал не только английскую политическую систему, но и нравы, вкусы, увлечения представителей различных социальных слоев лондонского общества.

В августе 1786 г. в ответ на просьбу Петербурга найти для службы в России способного шифровальщика Семён Романович сообщал, что в Лондоне трудно разыскать талантливого математика, к тому же хорошо знающего французский язык, потому что здесь «все занимаются <...> Парламентом, торговлею, мануфактурами и весельями» (Воронцов, 1786: 469). Математики, конечно же, есть, писал он, и весьма способные, но в большинстве своем это состоятельные английские аристократы, для которых алгебра – забава, а потому они ни за что не покинут своего отечества. Искать специалистов, по его мнению, нужно в Кембридже или Эдинбурге. Помощники Воронцова выбирали для службы в России «лучших из лучших». Официальной версией потребности поиска математика была необходимость найти для великих князей талантливого преподавателя-«алгебраиста» (Воронцов, 1786: 470).

Когда же наш посланник начал хлопотать в Англии о приглашении «искусных алгебраистов», из Оксфорда сообщили, что там «дивятся», каким образом в России «имея у себя Фусса, Суворова и Никитина, ещё ищут четвёртого алгебраиста; и при сем случае, восхваляя весьма первого, как уже известного во всём учёном свете, весьма похваляют тоже господ Никитина и Суворова, кои в Оксфорде меж искусными математиками и алгебраистами почитались», в особенности последний. На самом же деле «алгебраист» понадобился не только для научных целей, но и для составления шифров.

В то время в высшем английском обществе мода (в самом хорошем смысле этого слова) на

занятия науками была столь популярна, что для получения новейших изданий следовало лично знакомиться с автором.

С. Р. Воронцов сумел заслужить уважение и установить дружеские отношения с представителями аристократических и научных кругов Лондона, и здесь немаловажную роль сыграли давние связи Семена Романовича, которые сохранились ещё со времён его заграничных путешествий из службы в Венеции. Одним из тех, кто ввёл русского посланника в высшее английское общество, был известный математик, хранитель Шотландской печати, любимец короля и двора господин Мекензи, с которым Воронцов часто выезжал в свет. Именно благодаря дружбе с ним Семён Романович сумел отправить в Петербург специально для императрицы уникальную книгу по ботанике лорда Бюта (родного брата Мекензи), написанную им для королевы и напечатанную в количестве 12 экземпляров.

Английские аристократы-учёные, в их числе и лорд Бют, не нуждались в материальном вознаграждении за свой труд, им гораздо больше льстило письмо от русской императрицы, «изъявляющее удовольствие Государыни с некоторыми лестными выражениями к сочинителю». Подобного внимания желал удостоиться и господин Мартен, который попросил С. Р. Воронцова отправить в дар императрице, великому князю и Академии наук свои книги с гравюрами раковин Тихого океана.

Одновременно с ними Семен Романович передал для императрицы и светлейшего князя труды шотландского учёного лорда Момбодена, получившего в свое время от Потёмкина «некие греческие книги». Труды лордов Бюта и Момбодена, а также господина Мартена были отосланы в Петербург вместе с описанием уникального микроскопа и коллекцией камней.

С. Р. Воронцов регулярно отправлял в Россию новейшую научную литературу. При этом он мог критично отозваться о некоторых английских достижениях, позволяя себе весьма едкие замечания. Так, высоко оценивая труд английского доктора Блейна, посвященного морским болезням, он писал Безбородко, что книга заслуживает внимания, так как полезна для российского флота, но здесь же замечал, что доктор, подписывая книгу Екатерине II, «вымарал» в ней один лист. «Сие доказывает, что англичане хотя много знают, однако не знают ещё некоторых придворных благопристойностей» (Воронцов, к. XVIII в: 6–6 об.)

Будучи в общении доступными и любезными, Воронцовы при этом никогда не забывали о своем

аристократическом происхождении. В 1799 г. дипломат писал обер-камергеру графу Н. П. Шереметеву, что не может вести переговоры с актерами в Лондоне о приезде их в Россию: «Я уклоняюсь от поручения, которое столь выше моих способностей, чтобы его хорошо исполнить, и столь ниже моего образа мыслей» (Воронцов, 1897: 124). Этим ответом С. Р. Воронцов дал понять, сколь неуместна такая просьба. В повторном послании Шереметев заметил, что за бесчинства актеров отвечает полиция. Они презираемы за свое ремесло, но уважаемы за добрые человеческие качества: «Мы признаем в этих людях только способности, проявляемые на театре, и свойства, которые они выказывают в наших передних». Далее он пояснил, что «написал, побуждаемый близкими отношениями, бывшими между вашим братом и мною» (Воронцов, 1897: 186). Брата С. Р. Воронцова А. Р. Воронцова и Н. П. Шереметева в разные периоды их жизни сближало служение искусству. Театры Шереметева в Кускове (а затем в Останкине) и Воронцова в имении Андреевском по праву считались одними из лучших в России. Не следует думать, что граф С. Р. Воронцов не разделял увлечения брата театром.

В одном из писем к нему (1795 г.) Семен Романович Воронцов благодарил «нашего» доброго друга господина де Лафэрмьера (секретаря и библиотекаря Марии Федоровны) за его письмо с изображениями элементов декорации театров графа Шереметева, князя Волконского и графа А. Р. Воронцова. Одновременно он отмечал, что «актеры этих театров превзошли его замысел и сделали это прекрасно» (Воронцов, 1795: 336).

Если для его брата главным увлечениями были литература и театр, то можно утверждать, что С. Р. Воронцов предпочитал живопись. Свое увлечение он передал сыну. Дворец генерал-губернатора графа М. С. Воронцова в Одессе украшали произведения Ван дер Неера, Ватто, Боровиковского, Воробьева, Орловского, Рокотова, Лампи, Солименко, Свебаха, Тревизани, Миньяра, Нойгасса и других мастеров. Туда же из Англии был перевезен в Одесский дворец портрет С. Р. Воронцова кисти Ричарда Эванса 1828 г.

Знаменитый Т. Лоуренс портретировал М. С. Воронцова, чей портрет (как и портрет герцога А. Веллингтона) находился в рабочем кабинете Одесского дворца графа. Выдающийся британский полководец, назвавший М. С. Воронцова «звездой России», был посаженным отцом невесты на его свадьбе в Париже в 1819 г. Бронзовая фигура герцога украшала камин, над которым был портрет супруги генерал-губернатора графини

Е. К. Воронцовой работы Дж. Хейтера. В свое время художника приглашали поработать в России, но он не захотел покинуть Англию, в отличие от других менее известных собратьев – Р. Бромптона, Д. Хирна, Дж. Уокера, Дж. Аткинсона и Э. Майлса. В середине 1780-х гг. XVIII в. английская живопись в Эрмитаже была представлена слабо. После того, как на это обратил внимание императрицы друг и покровитель другого британского художника, Д. Рейнольдса, лорд Кэрисфорт, Екатерина II решила заказать живописцу картину с сюжетом по его выбору. В 1789 г. Рейнольдс прислал в Россию два полотна – «Младенец Геракл, удушающий змей» и «Змея в траве» (последнее написано для Г. Потёмкина). С. Р. Воронцов был также поклонником английской архитектуры, в частности, он восхищался одним из лучших творений Томаса Харрисона (1744–1829) – ансамблем Честерского замка и рекомендовал архитектора М. С. Воронцову для возведения своих дворцов. По мнению целого ряда исследователей, Томас Харрисон был автором первоначальных проектов воронцовских дворцов в Одессе и Алушке, которые оказали значительное влияние на работу Франца Боффо в Одессе и на проект Алушкинского дворца Эдуарда Блора.

Петербург получал из Лондона не только библиографические редкости и произведение искусства. Россию интересовали также достижения Англии в области сельского хозяйства. В 1797 г. С. Р. Воронцов отправил Ф. Р. Ростопчину письмо с проектом обучения ветеринаров (Воронцов, 1797: 525).

К тому времени Фёдор Васильевич решил завести в Воронове под Москвой образцовое хозяйство, желая применить в нём все новое и полезное, что известно в Европе. Он в 1802 г. написал С. Р. Воронцову: «Много занимаясь земледелием и помышляя не о своих только барышах, я имею надобность в смышленном англичанине, которого бы смог сделать главноуправляющим в этом имении. Англичане превзошли всех в умении улучшать земли и собирать обильные урожаи. Мне бы хотелось иметь умного фермера, опытного в произращении зернового хлеба и овощей и который умел завести севооборот, сообразный со свойствами почвы; а жена его заведовала бы фермой, коровами, маслом и пр. Я дам нужное ему жалованье, содержание и через три года, когда все будет заведено, шестую долю урожая как с полей, так из фермы. Я был бы очень доволен получить такого фермера, какой у графа Николая Румянцева: он уже творит чудеса у него в подмосковной. На этих днях жду к себе из Берлина профессора ветеринар-

ной школы, он должен её устроить здесь» (Ростопчин, 1887: 179). Возможно, в письме Ростопчина речь идет о знаменитом румянцевском агрономе Роджере, которому сельское хозяйство обязано изобретением особого плуга и который управлял фермой в имении графа – Троицкое-Кайнарджи. Скорее всего, не без помощи С. Р. Воронцова из Англии приехали в Вороново специалист Петерсон и несколько агрономов-механиков.

Для ведения образцового прибыльного хозяйства нужно было разводить особые породы скота. И вновь Ростопчин пишет письмо в Лондон, просит помочь купить и переправить в Россию овец и баранов английской породы, а так как в Англии это было запрещено, причём под страхом смертной казни, то предлагался план их вывоза: «Вам будет очень легко приобрести их на ваше имя, желаю не более 120 овец и баранов. Их находящихся у меня на службе шотландцев один отлично опытен в уходе за скотом, и я мог бы, мешая новую породу с породой шведскою, которой у меня свыше ста голов, получить через несколько лет отличный приплод как относительно шерсти, так и внешней красоты. Можно было бы их переслать с открытием судоходства в Петербург, а оттуда я перевёз бы их сюда на подводках» (Ростопчин, 1887: 177–178).

К 1798 г. С. Р. Воронцов сделал всё, чтобы добиться разрешения английского правительства на вывоз «тамошних баранов». Из письма князя А. Б. Куракина он узнал, что в Тавриде организован «завод Испанских овец», и для него необходимы бараны из Англии как «привыкшие к холодному климату». Используя связи в аристократических английских кругах, Воронцов добился, чтобы проект, разрешающий вывоз баранов в Россию, был вынесен на обсуждение парламента. После дебатов он получил одобрение. В том же году Семён Романович способствовал отправке из Англии «собрания ботанических растений», сделанного ботаником Фрезером по приказу императора (Захарова, 2013: 112).

Ввиду строжайшего запрета вывоза из Англии целого ряда машин и инструментов Воронцов просил Безбородко выслать в Лондон дополнительные шифры для «именования оных инструментов, кои на нашем языке изображены быть не могут». Он объяснял эту просьбу тем, что имеет возможность отправлять необходимые для Адмиралтейства механизмы, но в Лондоне об этом не должно быть известно. Для получения секретным образом новейших механизмов посольство попросило Петербург передать в Лондон от 200 до 500 фунтов стерлингов. Одновременно пред-

лагалось письма по этому вопросу отправлять не почтой, а только с курьером (Захарова, 2013: 113).

В конце апреля – начале мая 1799 г. Петербург получил из Лондона записку о фабричном производстве в Англии. В частности, в ней говорилось, что в Манчестере «бумажные материалы отпечатываются вновь изобретенным цилиндром, на котором вырезаны цветы и другие фигуры» (Захарова, 2013: 113). Получая информацию о развитии английской промышленности, Воронцов был обеспокоен состоянием дел на российских фабриках. Он считал, что русское правительство нарушает интересы отечественного производства и неправильно действует в отношении иностранных мастеров. В одном из писем барону Васильеву (в январе 1800 г.) Семен Романович выступал, по его словам, не как министр российский в Англии, а как «усердный и верный сын Отечества». Он считал, что за невыполнение долга следует наказывать фабрикантов и членов Мануфактурколлегии, но, наказывая пять или шесть виновных, мы наносим вред мануфактурам целого государства. Нельзя отбирать пропитание у нескольких сот работников, так как разорятся и виноватые, и безвинные.

Посол внимательно следил за социальной и экономической обстановкой в России. В своих письмах к Безбородко он не только сообщал о развитии русско-английских отношений, но и анализировал финансовую ситуацию в Отечестве. Его, к примеру, беспокоило, что в некоторых губерниях Российской империи смертность превышает рождаемость, наблюдается понижение доходов от винного производства, он предлагал «умножение ассигнаций» и т. д. (Воронцов, к. XVIII в: 506–507).

С. Р. Воронцов умел самостоятельно мыслить и обладал независимым характером. Подобные качества в Петербурге не всем приходились по нраву. «На тебя сердятся, – писал в одном из писем Семёну Романовичу П. В. Завадовский, – однако же слышу, примечают, что ты здесь учить хочешь» (Завадовский, к. XVIII в: 91).

Когда в 1792 г. англичане разрешили отправить в Китай особую дипломатическую экспедицию, Семён Романович стал настаивать на отправке туда русской экстренной миссии. Он давал советы, какие подарки везти китайцам и кого назначить главою экспедиции. «Я ведь знаю, – толковал он брату Александру, – что у нас обыкновенно выбирают людей вовсе не с тем, чтобы ими двигать дело, а затем, чтобы двигать их самих, под вывескою дела». С. Р. Воронцов предлагал, например, включить в состав экспедиции А. Н. Радищева,

сосланного в Сибирь за его книгу «Путешествие из Петербурга в Москву», чтобы дать возможность проявить себя талантливому человеку. «Осуждение бедного Радищева безмерно огорчает меня. Какой приговор за неосторожную выходку и какое скудное облегчение приговора. Что же после этого оставалось бы сделать за преступление действительное и за явный бунт? Десятилетия ссылки в Сибирь хуже смерти для человека, имеющего детей, которых он вынужден или покинуть, или, взявши с собою, лишит воспитания и будущности. Эта мысль наводит ужас» (Рябинин, 1879: 499). Для самого Радищева и его семьи спасением стала дружба с А. Р. Воронцовым. Александр Романович способствовал смягчению приговора и отмене смертной казни, материально поддерживал писателя в годы ссылки, определил его сына в кадетский корпус, а дочерей – в Институт благородных девиц.

Воронцовы честно служили Екатерине Великой, потому что не могли бесчестно служить России. Но женщинам мало одного уважения, им нужно преклонение; великим женщинам оно необходимо вдвойне, а Воронцовы служили во благо и славу Отечества, не лебезя и не лукавя.

Позже Семен Романович напишет в автобиографии: «Могу заверить Вас честью, что я не огорчен жалким положением, в которое приведено мое семейство. Оно без всякой своей вины пало с высоты, на которой находилось при императрице Елизавете и в продолжении слишком кратковременного царствования Петра III. Это произошло вследствие несчастий, которых оно не навлекло себе, и, следовательно, ни мне, ни моим детям, ни потомству их не придется краснеть. И лишь бы сын мой и дочь моя были благовоспитанны и честны (чего я надеюсь достигнуть, благодаря их добрым наклонностям и доброму нраву); это будет наилучшим наследством, какое я могу им оставить. Я видел очень богатых людей, всеми призираемых и не способных на какую-либо государственную службу. Я надеюсь, что этого не будет с моим сыном» (Воронцов, 1876: 57).

Выводы. После отставки в 1806 г. С. Р. Воронцов остался в Англии, которая на долгие годы стала его вторым домом. Лондонское общество по достоинству оценило способности русского дипломата. Он был настолько уважаем, что удостоился звания почётного гражданина города Саутгемптона. После его смерти в 1832 г. лондонскую улицу, на которой он жил многие годы, переименовали из Мэнсфилд-стрит (Mainsfield st.) в Воронцов-роуд (Woronzow road).

В истории европейской дипломатии С. Р. Воронцов занимает особое место. Своим примером он доказал, что открытая честная позиция, подкреплённая глубокими знаниями, способна дать желаемые результаты при решении самых смелых внешнеполитических проблем.

Семён Романович стоял у истоков публичной дипломатии, одной из составляющих которой является культурная дипломатия. Развитие последней требует от человека глубокого знания социокультурной среды не только своего отечества, но и того государства, где он аккредитован.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Автобиография графа Семена Романовича Воронцова. Русский архив, 1876. С. 57.
2. Воронцов С. Р. Письмо А. А. Безбородко. к. XVIII в. Лондон. Архив внешней политики Российской империи МИД России. Ф. 36. Оп. 1. Д. 409. Л.6-6 об.
3. Воронцов С. Р. Письмо А. А. Безбородко. к. XVIII в. Лондон. Архив князя Воронцова. Кн. 9. С. 506–507.
4. Воронцов С. Р. Письмо А. Р. Воронцову. 1795. Лондон. Архив князя Воронцова. Кн. 9. С. 336.
5. Воронцов С. Р. Письмо Н. П. Шереметеву. Лондон. Русский архив. 1897. Кн. 2. С. 124, 186.
6. Воронцов С. Р. Письмо Ф. В. Ростопчину. 1797. Лондон. АВПРИ МИД России. Ф. 36. Оп. 1. Д. 525
7. Воронцов С. Р. Послание в Санкт-Петербург. 1786. Лондон. Архив князя Воронцова. Кн. 9. С. 469, 470.
8. Завадовский П. В. Письмо С. Р. Воронцову. к. XVIII в. Лондон. Архив князя Воронцова. Кн. 20. С. 91.
9. Захарова О. Ю. Жизнь и дипломатическая деятельность графа С. Р. Воронцова. Москва, 2013. С. 255, 113, 112.
10. Кросс Э. Г. У Темзских берегов. Россияне в Британии в XVIII веке. Санкт-Петербург, 1996. С. 59.
11. Рябинин Д. Д. Граф Семен Романович Воронцов. Русский архив, 1879. С. 99.

REFERENCES

1. Avtobiografiya grafa Semena Romanovicha Vorontsova [Autobiography of Count Semyon Romanovich Vorontsov]. Russian Archive 1876. 57. [in Russian].
2. Vorontsov S. R. (k. XVIII v.). Pismo A. A. Bezborodko. [Letter to A. A. Bezborodko]. Archive of the foreign policy of the Russian Empire of the Russian Foreign Ministry. London. F. 36. Op. 1. S. 409. S. 6–6 ob. [in Russian].
3. Vorontsov S. R. (k. XVIII v.). Pismo A. A. Bezborodko. [Letter to A. A. Bezborodko]. Archive of Prince Vorontsov. London. Book 9. 506–507. [in Russian].
4. Vorontsov S. R. (1795). Pis'mo A. R. Vorontsovu. [Letter to A. R. Vorontsov]. Archive of Prince Vorontsv. London. Book 9. 336. [in Russian].
5. Vorontsov S. R. (1897). Pis'mo N. P. Sheremetevu. [Letter to N. P. Sheremetev]. Russian archive. London. Book 2. 124, 186. [in Russian].
6. Vorontsov S. R. (1797). Pis'mo F. V. Rostopchinu. [Letter to F. V. Rostopchin]. AVPRI MFA of Russia. London. F. 36. Op. 1. D. 525. [in Russian].
7. Vorontsov S. R. (1786). Poslaniye v Sankt- Peterburg. [Message to St. Petersburg]. Archive of Prince Vorontsov. London. Book 9. 469, 470. [in Russian].
8. Zavadovskiy P. V. (k. XVIII v.). Pis'mo S. R. Vorontsovu. [Letter to S. R. Vorontsov]. Archive of Prince Vorontsov. London. B. 20. 91. [in Russian].
9. Zakharova O. Y. (2013). Zhizn' i diplomaticheskaya deyatel'nost' grafa S. R. Vorontsova. [Life and diplomatic activities of Count S. R. Vorontsov]. Moscow. 255, 113, 112. [in Russian].
10. Kross E. G. (1879). U Temzskikh beregov. Rossiyanе v Britanii v XVIII veke. [Near the Thames. Russians in Britain in the 18th century]. SPB. 59. [in Russian].
11. Ryabikin D. D. (1879). Graf Semen Romanovich Vorontsov. [Count Semyon Romanovich Vorontsov]. Russian archive. 1879. 99. [in Russian].

УДК 78.082.4:780.646.1]:78.071.2(7/8)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-5>

Олег ІВАНІЦЬКИЙ,
orcid.org/0000-0003-0759-7404
аспірант кафедри теорії та історії музичного виконавства
Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського
(Київ, Україна) zinovievich@ukr.net

ТЕХНІЧНІ ТА ХУДОЖНІ ЗАСОБИ ВИРАЗНОСТІ В КОНЦЕРТАХ ДЛЯ ТРУБИ Е. ВІЛЬЯМСА

Статтю присвячено аналізу художніх і технічних засобів виразності в останніх концертах для труби класика американського виконавського мистецтва ХХ століття Е. Вільямса. Окреслено місце, яке посідає трубач у розвитку американського виконавства та педагогіки. Унікальна постать цього митця, його багатобічна та різноманітна діяльність наклали відбиток на його творчу спадщину. Позначено головні етапи розвитку жанру концерту для труби в музиці першої половини ХХ століття та місце, яке посідають твори Вільямса. Згідно з метою роботи – розглянути особливості художнього і технічного трактування жанру концерту з точки зору методико-педагогічної спрямованості – у роботі подається аналіз вибраних творів, у якому виявлено закономірності структурування, музично-драматичного розвитку та засоби музичної виразності двох найкращих творів видатного виконавця, педагога та композитора. Вперше у вітчизняному музикознавстві автор звернувся до розглядання творчої спадщини Е. Вільямса. Методологія дослідження полягає у використанні джерелознавчого методу (для вивчення першоджерел, що містять біографічну інформацію) та аналітичного методу (для розглядання музичного тексту концертів). У даній роботі з огляду на результати проведеного аналізу опусів концертного жанру автором виявляються особливості використання виразальних і технічних можливостей сольного інструменту. Відзначено глибинне почуття природи інструменту, великий діапазон емоційних станів, що втілені в музичному матеріалі концертів, широка палітра технічних прийомів. При цьому концерти належать до такого типу творів, що є дуже зручними для розв'язання конкретних методико-педагогічних задач. Їх появлення зумовлено насамперед браком методичного матеріалу для вправлення студентів у той час, коли Е. Вільямс активно займався викладацькою діяльністю з бажанням створити власний педагогічний репертуар на основі щоденної технічної праці. У висновках відзначаються фактори, що вплинули на популярність вибраних творів, виводиться низка закономірностей у використанні типів тематизму, гармонічного мислення, структурування, застосування засобів виконавської виразності.

Ключові слова: Е. Вільямс, американська музика для труби, концерт для труби, виразальні можливості труби, композиційні особливості концертів для труби, композиторські й виконавські засоби виразності.

Oleg IVANITSKYI,
orcid.org/0000-0003-0759-7404
Postgraduate Student at the Department of Theory and History of Musical Performance
Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music
(Kyiv, Ukraine) zinovievich@ukr.net

TECHNICAL AND ARTISTIC MEANS OF EXPRESSION IN CONCERTS FOR TRUMPET BY E. WILLIAMS

The article is dedicated to the analysis of artistic and technical means of expression in the last concerts for the trumpet by E. Williams, who was the master of American performing arts of the twentieth century. A special place of this trumpet player in the development of American performance and pedagogy is outlined. The unique figure of this artist, his rich and varied activities have left an imprint on his creative heritage. Main objectives of the study of the trumpet concert genre in first half of the twentieth century music and the place, occupied by the works of Williams, are marked. In accordance with the purpose of the work – to consider the features of artistic and technical interpretation of the concert genre in terms of methodological and pedagogical orientation – the work presents an analysis of selected works, which reveals structural, musical and dramatic development patterns and means of musical expression in the best two works by this outstanding performer, educator and composer. For the first time in domestic musicology, the author turned to the creative heritage of E. Williams. The research methodology is to use the source method (to study primary sources containing biographical information) and the analytical method (to consider the musical text of concerts). In this work, based on the results of the analysis of opuses of the concert genre, the author reveals the specific features of solo instrument use of expressive and technical capabilities. A deep sense of the nature of the instrument, a wide range of emotional states embodied in the musical material of the concerts, a wide range of techniques are specified. At the same time, the concerts belong to the type of works, which are very convenient for solving specific methodological and pedagogical problems. Their

appearance is due primarily to the lack of methodological material for students to master at a time when E. Williams was actively involved in teaching, and the desiring to create their own pedagogical repertoire based on daily technical work. The conclusions note the factors that influenced the popularity of selected works, a number of patterns in the use of types of themes, harmonical thinking, structuring, the use of means of performance.

Key words: *E. Williams, American trumpet music, trumpet concerto, expressive capabilities of the trumpet, compositional features of trumpet concerts, compositional and performing means of expression.*

Постановка проблеми. На початку ХХ століття виконавська музична культура США переживає розквіт. Після більш ніж сторіччя формування і становлення, в перебігу якого закладалися основи виконавської майстерності, формувалися специфічні риси американського виконавського стилю. Виконавство на трубі сягає свого розквіту у творчості таких видатних трубачів, як Дж. Ф. Соуза, Г. Кларк, а пізніше – У. Вітчінано, Р. Вуазен, А. Гіталла, Т. Стевенс, А. Візутті, Е. Тарр та багато інших. Діяльність Е. Вільямса на цьому тлі видається найбільш яскравою: саме цей видатний трубач виявився найбільш впливовим з точки зору формування національної виконавської школи. Багато в чому саме завдяки заслугам цього видатного виконавця, педагога і громадського діяча став можливий такий інтенсивний ріст виконавської майстерності в США у ХХ столітті. У рамках його виконавської школи було виховано цілу плеяду видатних трубачів, яким властива індивідуальна манера гри, володіння багатим арсеналом технічних і виразних засобів. Робота Е. Вільямса була спрямована не тільки на розвиток особистої виконавської майстерності, а й на організацію умов для виховання молодого покоління. Результатом цієї роботи стала заснована ним Школа музики Е. Вільямса в Брукліні, а також ряд методичних посібників: «Метод транспозиції», «Секрет збереження техніки», «Сучасний метод Е. Вільямса для труби або корнета». Сам автор зазначав у передмові до одного з видань своєї методики, що вона була успішною в застосуванні під час навчання таких його популярних учнів, як Леонард Сміт, Луїс Девідсон, Раймонд Крізара, Джеймс Бурк, Гілберт Мітчел.

Але незважаючи на той факт, що спадщина Вільямса, як педагогічна, так і композиторська, може сприяти позитивному напряму розвитку вітчизняного виконавства на трубі, в сучасному музикознавстві відсутні роботи, що присвячені його діяльності. Тому розглядання питань, пов'язаних із творчістю Е. Вільямса, є актуальним.

Аналіз досліджень. На поточний момент в українському музикознавстві немає досліджень, що присвячені історії американського трубного виконавства в цілому та діяльності Е. Вільямса зокрема. Американська музикознавча думка має досить багато досліджень щодо творчості тру-

бача, але вони здебільшого носять біографічний характер. Серед них – робота Кейта Вінкінга (Winking, 2000), що присвячена викладенню біографії Вільямса, та Дугласа Г. Вілсона (Wilson, 1999), в якій розглядається вплив педагогічної думки Вільямса на педагогічні концепції ХХ століття. Велике місце в сучасному музикознавстві посідають роботи, присвячені вивченню жанрових особливостей інструментального концерту. Серед останніх фундаментальних праць у цьому напрямі необхідно назвати дисертації Б. І. Мочурада «Концерт для труби з оркестром в аспекті жанрово-стильової еволюції» (Мочурад, 2005) і Д. П. Максименка «Європейський саксофонний концерт: теоретичні засади та виконавські інспірації» (Максименко, 2018).

Мета статті – розкрити виразальний і технічний потенціал труби в концертах № 5 і № 6 Е. Вільямса. Наукова новизна полягає у зверненні до творів, які раніше не розглядалися в методичній і аналітичній літературі.

Виклад основного матеріалу. Е. Вільямс в історії американського виконавства відомий насамперед як блискучий виконавець на трубі, який зробив кар'єру в багатьох колективах Сполучених Штатів. В останній період свого життєвого і творчого шляху, присвятивши багато часу педагогіці, він сформував цілісну систему навчання, яка застосовується як у навчанні виконавців початкового рівня, так і в самостійній роботі вже сформованих трубачів. Окрім того, Вільямс став також і автором численних творів для труби соло, аранжувальних і авторських творів для різних ансамблевих і оркестрових складів. Найбільшою мірою методичну цінність мають його технічні вправи, зосереджені в згаданих методичних збірниках, проте окремі п'єси і твори великої форми є також популярними в педагогічній практиці.

Найбільш привабливими з художньої та технічної точок зору є шість концертів для труби і фортепіано Е. Вільямса, написані в 1930–1940-х роках. Матеріалом для аналізу в даній статті є концерти № 5 і № 6, що написані в 1937 і 1943 рр. Найбільш яскраві з художньої точки зору, вони в повній мірі розкривають виразальні можливості труби.

Значення композиторської спадщини Е. Вільямса є визначним. У першій половині ХХ століття, на тлі інтенсивного зростання виконавської

майстерності як у Європі, так і в США, загострилася проблема вибору репертуару. У період, коли стали з'являтися яскраві, талановиті виконавці, сформувався ряд виконавських шкіл, виникла необхідність у створенні сольних творів, які звучали б сучасно й актуально з концертної естради і змогли би повною мірою реалізувати потенціал модернізованої труби як сольного концертного інструменту.

З іншого боку, виникла гостра необхідність у репертуарі, який задовольняв би методичним потребам під час навчання гри на трубі. До цієї групи можна віднести шість концертів Е. Вільямса. Незважаючи на суто практичні цілі створення, ці твори відрізняються сучасним звучанням, яскравою образністю, багатством мелодизму і стрункістю архітекτονіки, при цьому повноцінно розкривають технічні можливості труби як сучасного сольного інструменту, що має широку палітру виражальних засобів. Незважаючи на те, що в даний момент концерти видано у вигляді клавірів, вочевидь, передбачалася й оркестрова партитура, що відбилося в повноцінному, «багатотембровому», а подекуди й багатотембровому звучанні партії фортепіано. Передумовами до цього було функціонування в Школі Е. Вільямса концертуючого оркестру, а також принципова позиція самого автора, який наполягав на необхідності практичного освоєння навичок гри в складі оркестру і сольного виконавства з оркестровим супроводом.

Концерт № 5, d moll, написаний у традиційній тричастинній формі з контрастним чергуванням частин. Перша частина, Allegro moderato, d moll, сонатне allegro без розроблення з розгорнутою сольною каденцією перед репризним проведенням завершальної партії. Для основного тематизму частини характерним є романтично-піднесений тон висловлювання, ліричність і глибина образно-емоційного викладення, діалогічність взаємодії партій фортепіано і труби, інтонаційно-тематична спорідненість тем. За основну тональність концерту Вільямс вибирає d moll – одну з найбільш зручних для труби тональностей. Саме цей фактор частково зумовлює широту і розвиненість мелодійної лінії, поєднання в ній інтонацій широкого дихання і виразних віртуозних пасажів. Мелодійна лінія теми будується на поєднанні різних видів інтонаційних зворотів: м'яких ходах по звуках діатонічних септаккордів і обернень, висхідному гамоподібному русі з використанням неакордових звуків. Типовими є різноманітність ритмічних формул, уникнення прямих повторів інтонаційних зворотів, завдяки чому досягається значна різноманітність ритмоінтонацій. Цікаве й гармонічне

укладення теми: не виходячи в тональному відношенні за рамки традиційного модулюючого періоду (d-moll – F-dur), композитор досягає значного ухилу в бік колористичного трактування гармонії завдяки використанню альтерованих септаккордів у супроводі. Таке поєднання діатоніки і хроматики, за якого виразно відчувається тональний центр, але при цьому романтична піднесеність висловлювання досягається шляхом колористичного трактування гармонічної основи, в цілому типове для всіх концертів Вільямса і є характерною рисою стилю композитора.

Побічна тема частини доповнює головну, не виходячи в цілому за рамки її образно-інтонаційної сфери. Як і для головної, для побічної типовим є пісенний тип тематизму, варіантність мелодикоритмічного та гармонійного укладення, органічне поєднання діатоніки та хроматики, пісенного і віртуозного начал. Мабуть, ще більш показово, ніж у головної, у побічній темі реалізується принцип варіантності: це проявляється в мелодійному «розцвітненні» інтонаційного контуру мелодії фігураціями і виписаними прикрасами. Таким чином, за повторного проведення теми в партії соліста створюється враження імпровізаційної побудови мелодії, значно ускладнюється, стає вибагливішим і вишуканішим її ритмічний малюнок.

Велике значення в розвитку музичної драматургії першої частини мають дві теми заключної партії, які взаємно доповнюють одна одну. Перша тема, що викладена в партії фортепіано, споріднена з мелодичним малюнком побічної, однак у разі збереження загальних контурів мелодії пересмислюється її жанрове трактування. Важливим виразним засобом стає і гармонія: саме ця тема характеризується наявністю найбільш розвиненого гармонічного плану. Якщо для головних тем у принципі типовою є діатоніка, «забарвлена» хроматичними нюансами, в першій заключній темі акцент зроблено на інтенсивному гармонійному русі, який зачіпає тональності хроматичної спорідненості (F – d – B – e – G – B – Des – E – F), а важливим колористичним прийомом є використання еліптичних зворотів.

Найконтрастнішою серед тем першої частини можна назвати другу заключну тему. Це найбільш віртуозна тема, яка заснована на поєднанні різних технічних прийомів. Їх використання визначено новим, героїчно піднесеним духом теми, який проявився у використанні фанфарних зворотів, блискучих віртуозних пасажів. Тут реалізовано інші виражальні можливості труби, які пов'язані з традиційним героїко-патріотичним репертуаром американської духової музики. На відміну

від інших тем, автор приділяє цій музичній думці досить велику увагу, укладаючи її в структуру простої тричастинної репризної форми з розвивальною серединою.

Відсутність розробки компенсується в драматургії форми якісним переосмисленням теми побічної партії: її проведення в основній тональності провокує перегармонізацію, а отже, збільшення напруги, смисловий перегляд теми, її драматизацію.

Неодмінним класичним атрибутом, традиційним для першої частини сольного концерту, є каденція. У П'ятому концерті Вільямса вона розташована перед репризним проведенням другої заключної партії та є досить нетривалою. Головною особливістю цієї каденції є тісний зв'язок із тематизмом головної партії, теситурна зручність, поступове ускладнення мелодичного і ритмічного малюнку, використання таких видів техніки, як рух по звуках акордів (переважно використання еліптичних ланцюжків зменшених септаккордів), трелі. За формами мелодичного руху і використовуваними типами техніки каденція входить до кола головних тем частини. Таким чином, композитор підсилює тематичне протиставлення каденції наступної за нею заключної партії.

Межі заключної теми трохи розширені, що дозволяє композиційно врівноважити стрімкість і динамізм її розвитку. Кодово-заклучний розділ заснований на затвердженні інтонацій головної партії в героїчному ключі. Стійкість і ствердність основних мотивів головної теми, заснованих на низхідному русі по звуках тонічного тризвуку в кодї, посилюються виконавськими засобами, перш за все максимальним динамічним рівнем виконання і акцентуванням кожного звуку мелодії, що є не стільки динамічним, скільки артикуляційним прийомом і вимагає максимально виразної і активної атаки.

Створюючи першу частину, Вільямс використав лірико-епічний тип сонатної форми, типовий для перших частин сонат Ф. Шуберта. Основне драматургічне протиставлення в експозиції можна спостерігати між двома групами тем. У першу входять головна і побічна, пісенно-ліричні по типу мелодики. До другої групи належать дві теми заключної партії, для яких характерним є перехід до сфери урочисто-маршової. При цьому точка драматичної напруги знаходиться не в зіткненні тематизму і навіть не в протиставленні зазначених груп, а в розкритті внутрішньої суперечливості, дуалістичності побічної партії, яка розкривається в репризі форми. Драматизація теми, що відбувається передусім за рахунок ладо-гармонійного її

переосмислення, визначає і вибір засобів виконавської виразності.

З технічного боку звертає на себе увагу факт домінування в частині тем кантиленного характеру, що вимагає від виконавця гарного, співучого і глибокого звуку, виразного інтонування. У мелодичних побудовах зручно для виконавця поєднується пощабливий рух з невеликими розспівами, гамоподібні пасажі, ходи по тонах тризвуків і септаккордів, подвійні та потрійні звуки, трелі. Широкі інтервальні стрибки, які зазвичай мають для виконання певну складність, композитор розміщує між мелодичними фразами, після пауз або довгих звуків, що робить їх максимально зручними, оскільки дозволяє виконавцю підготувати апарат до їх виконання. Окрім того, автором продумано з музично-драматургічної точки зору моменти фізичного відпочинку виконавця: найбільш складні з технічної точки зору побудови в партії соліста попереджуються фортепіанними проведеннями тем, що дає можливість апарату трубача розслабитися. У цьому прийомі можна спостерігати відображення методичного принципу Вільямса, який вважав, що трубач у своїй роботі має чергувати періоди гри і відпочинку, що дозволить йому зберегти виконавський апарат і економно витратити свої сили, домагаючись при цьому гарних виконавських результатів.

Говорячи про виконавські засоби, що має на увазі автор, необхідно відзначити граничну деталізацію композиторського задуму, характерну для всіх тем експозиції, яка проявляється в максимально докладному штриховому розшифруванні. Вільямс детально прописує всі нюанси інтонування мелодій першої частини за допомогою багатющої штрихової гами, дозволяючи виконавцю зіграти їх максимально виразно. Таким чином, обмежуючи свободу виконавця, пов'язану з вибором штрихів і динаміки, Вільямс гранично виразно звертає увагу трубача на розкриття потенціалу тем. Те ж можна сказати і про динамічне нюансування: багатство динамічних відтінків, вилок, акцентів розшифровує наміри композитора з точки зору виразності; вони повинні бути передані виконавцем артикуляційними й агогічними засобами. Деталізованості інтонаційного трактування, втіленню різних варіантів виконання тотожних або варійованих мотивів сприяє помірний темп частини.

Так, наприклад, уже в головній партії за допомогою штрихових засобів Вільямс виділяє за змістом кілька груп інтонацій: початкове інтонаційне зерно-теза об'єднано загальною лігою, що сприяє його цілісності, єдності, підкреслює розспівний

характер мелодії, вимагає глибокого і співучого звуку. Висхідний гамоподібний пасаж композитор подрібнює за допомогою об'єднання неакордових і акордових звуків попарно; при цьому необхідно врахувати, що дані дрібні ліги не є інтонаційними, але артикуляційними. За повторного, варійованого проведення головного мотиву звертає на себе увагу привнесення нового синкопованого елемента, підкресленого мордентом на сильній долі й артикуляційним відділенням його від довгого опорного звуку. Така детальність, виділення окремих, найбільш важливих смислових елементів за допомогою артикуляції, динаміки й агогіки є характерною рисою як першої частини, так і всього концерту загалом, і свідчить про уважне ставлення автора до виконавської інтерпретації нотного тексту.

Друга частина концерту *Largo, Es dur*, є складною тричастинною формою з контрастною серединою і варійованою динамізованою репризою. Це ліричний проникливий ноктюрн, в якому переплетено різні за своєю жанровою спрямованістю і типом мелодико-інтонаційної будови теми. Так само, як і перша частина, друга має ясно окреслену, струнку і врівноважену архітектуру. У ній композитор продовжує лінію розвитку ліричного тематизму першої частини, поєднуючи протяжні мелодії широкого дихання з технічно складними елементами.

Головним композиторським засобом виразності поряд з яскравою мелодикою в цій частині стає гармонія. Більш складним і різноманітним, ніж у першій частині, є гармонічний план, який включає відхилення в тональності хроматичної спорідненості, тональні зрушення, терпкі альтеровані співзвуччя. Розширюючи таким чином сферу гармонічних засобів, Вільямс водночас зберігає стійкість тонального центру, мелодія в партії соліста у великій мірі спирається на діатоніку. Основний розвиток, особливо в репризному розділі, вміщено у фортепіанну партію, що, з одного боку, свідчить про функціональну рівноправність партій інструментів, їхні діалогічні взаємини в даній частині, а з іншого – у технічному відношенні дає можливість солістові заощадити сили перед віртуозним фіналом.

Третя частина, *Allegro ma non troppo, d moll*, на відміну від класичної традиції, є трип'ятичастинною формою. У цій частині домінує моторно-рухове начало і патетико-драматичне емоційне забарвлення основної теми. Її жанрово-скерцозна спрямованість проявляється в секвентних повторах, використанні моноритму; за повторних проведеннь розвиток досягається

за рахунок варіантно-фігураційних повторів. Основний темі протиставлено ліричну, розспівну мелодію середнього розділу, яка звучить у частині двічі без зміни. Перед заключним проведенням основної теми композитор вставляє коротку імпровізаційну каденцію. Порівнюючи тематизм третьої частини з тематизмом інших частин, можна говорити про переважання в ній віртуозно-рухового начала, у фігурації орнаментального типу щедро використовуються хроматизми, що в досить невеликій мірі можна було спостерігати в попередніх частинах.

Шостий концерт також складається з трьох частин (зауважимо в дужках, що саме тричастинна структура є найбільш типовою для сонати для труби з моменту зародження цього жанру. Перша частина – сонатна форма без розроблення, друга – тричастинна і третя – рондо. Вільямс, як і в П'ятому концерті, використовує традиційну внутрішню архітектуру і тональний план.

На відміну від П'ятого, в якому розкривається труба як ліричний інструмент і в цілому домінує пісенний тип тематизму, в Шостому концерті, незважаючи на безсумнівну частку ліричного компонента (побічна тема першої частини, вся друга частина й епізоди в третій), більшою мірою завдяки образній спрямованості труба розкривається з іншого ракурсу – як інструмент, здатний втілювати образи святкові, яскраві. Так, для першої частини характерне домінування головної партії, мелодика якої заснована на ланцюжку призовних квартових ходів. Для теми рефрену у фіналі характерно обігрування ходів по тризвуках, при цьому яскравість і небанальність досягається за рахунок розбіжності дводольного ритму й асиметричного ритмічного малюнку. Гра акцентів у повторюваних інтонаційних зворотах робить дану тему вибагливою і мінливою.

Загалом, для П'ятого і Шостого концертів Е. Вільямса характерно використання класикоромантичної моделі циклу. При цьому можна говорити про переважання у творах жанрових ознак сонати, бо бравурна концертна спрямованість практично відсутня, поступаючись місцем більш інтимному і камерному діалогові труби і фортепіано (переважно в П'ятому концерті). Композитор дотримується структурно-композиційних і тонально-гармонічних закономірностей, властивих для класичних зразків. Про близькість творів жанру сонати свідчить і функціональне навантаження партій інструментів: незважаючи на важливість і значущість фортепіанної партії, домінує все ж таки труба, часом вступаючи з фортепіано в діалогічній взаємодії.

Найбільш показовими для авторського стилю є такі композиторські засоби виразності, як мелодія і гармонія. Вільямс розкривається як талановитий мелодист ліричного складу, показуючи тим самим можливість труби як інструменту, передусім здатного втілювати лірично-проникливі образи.

З виконавської точки зору необхідно відзначити домінування добре продуманого виконавського плану; при цьому характер тематизму диктує превалювання художньо-виразного інтонування над показом технічних можливостей. Охоплюється практично весь виконавський діапазон труби як сольного інструмента: це як віртуозні пасажи, переважно гамоподібні, так і теми, в яких слід домагатися гарного, співучого звучання і виразного інтонування (таких у концертах, безсумнівно, найбільше).

Говорячи про дані твори, не можна не відзначити максимальну їх зручність для виконання, що, безперечно, свідчить про те, що їх автор був сам блискучим виконавцем. Окрім того, що в музичному матеріалі органічно чергуються періоди напруги і розслаблення, що відзначалося вище, потрібно вказати на певні особливості. Насамперед це тональні плани: композитор вибирає різноманітні тональності, які традиційно є зручними для виконання. При цьому, з одного боку, розкриваються технічні можливості труби сучасної будови, її здатність рівноцінно звучати в різних тональностях. Використання хроматичних зрушень у гармонії (як на рівні зіставлення тональностей, так і в акордових послідовностях), властивих стилю Вільямса, а також фігураційного варіювання мелодії, за якого рясно використовуються хроматизми (наприклад, у третій частині Шостого концерту), також є наслідком можливостей сучасної труби.

Головні виконавські засоби – штрихи, агогіка і динаміка – використані композитором. У цих

останніх концертах Вільямса на перший план виходить виконавська техніка: вміння володіти різноманітною штриховою палітрою, яка широко представлена в концертах. Це такі штрихи, як legato, non legato, portamento, staccato, потрібне staccato, акцентована атака (sforzando). Ліги, виставлені композитором, можуть носити як фразувальний, так і артикуляційний характер, що сприяє більш детальному і точному інтонуванню мелодійних побудов. Часто варіантні повторення в мелодії супроводжуються змінами штрихів, що привносить у загальний характер часом досить істотні образно-емоційні зміни.

Велике значення має широка динамічна палітра. Характер її використання залежить від типу тематизму. Так, для тем рухово-моторних Вільямс використовує один динамічний нюанс на досить протяжних ділянках. У ліричних темах, що переважають у даних концертах, можна спостерігати ретельно виписане нюансування, часту зміну динамічних градацій і велику їх амплітуду. Безсумнівно, таке трактування динамічного плану великою мірою відображає прагнення композитора домогтися виразного інтонування тем, а також вимагає від інтерпретатора коректності та смаку, щоб уникнути зайвої динамічної строка-тості й роздрібненості.

Висновки. Отже, композиторська спадщина одного з видатних американських трубачів ХХ століття Е. Вільямса відображає його багатогранне дарування. У проаналізованих концертах відбивається яскравий композиторський талант, віртуозна виконавська майстерність і педагогічний такт трубача. Безсумнівно, використання концертів Вільямса в сучасній українській педагогічній практиці сприятиме розширенню репертуару і послужить гарною базою для виховання виконавських навичок трубачів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Максименко Д. П. Європейський саксофонний концерт: теоретичні засади та виконавські інспірації : дис. ... канд. мист. : 17.00.03. Лівів, 2018. 203 с.
2. Мочурад Б. І. Концерт для труби з оркестром в аспекті жанрово-стильової еволюції : автореф. дис. ... канд. мист. : 17.00.03. Київ, 2005. 23 с.
3. Wilson D. G. the pedagogic influence of Ernest S. Williams on the teaching concepts of four american trumpet professors. Norman, 1999. 157 p.
4. Winking K. The legacy of Ernest S. Williams. International Trumpet Guild. January, 2000. P. 34–53.

REFERENCES

1. Maksymenko D. P. Jevropejs'kyj saksofonnyj koncert: teoretychni zasady ta vykonavs'ki inspiracii' [European Saxophone Concerto: Theoretical Principles and Performance Inspirations]: dys. ... kand. myst. : 17.00.03. Liviv, 2018. 203 s. [in Ukrainian].
2. Mochurad B. I. Koncert dlja truby z orkestrom v aspekti zhanrovor-styl'ovoi' evoljucii' [Concerto for trumpet and orchestra in the aspect of genre-style evolution]: avtoref. dys. ... kand. myst. : 17.00.03. Kyi'v, 2005. 23 s. [in Ukrainian].
3. Wilson D. G. the pedagogic influence of Ernest S. Williams on the teaching concepts of four american trumpet professors : Norman 1999. 157 p.
4. Winking K. The legacy of Ernest S. Williams. International Trumpet Guild. January, 2000. P. 34–53.

Javid ISMAILOV,

orcid.org/0000-0003-3948-0067

Postgraduate Student at the Department of Fine Arts
Nakhchivan State University
(Nakhchivan, Azerbaijan) *arxitektur1991@gmail.com*

ORNAMENTAL FEATURES OF NAKHCHIVAN TOMBS

The article briefly discusses the way of formation and development of the Nakhchivan architectural school, mentions the tombs, which are valuable examples of Nakhchivan architecture. Along with such issues as the history of construction, architectural design, ornamental features, the form of expression of Eastern and Turkish thought in the system of patterns, the path along which the monuments pass, their current state, the architectural structure, geometric ornament, the building materials used here, and the features of the Eastern renaissance were studied. Valuable monuments created by prominent architect Ajami Abubakr oglu Nakhchivani, who created the most valuable examples of Oriental architecture, Maragha-Nakhchivan architectural school, various types of architectural samples created under the influence of his art include Yusif Kusey oglu's tomb, Momina Khatun's tomb, Karabakh Tomb Complex. The tombs are of special historical significance as well as architectural features. Numerous scientific sources also state that Noah's tomb is in the territory of Nakhchivan, and the notes of world-class western and world thinkers, who even describe the tomb built on Noah's tomb, still form the basis of scientific research. Even the activity of the Prophet Noah in the salt quarries in Nakhchivan is preserved in the legends circulating among the people. The author also notes that "Noah's tomb is located on the south side of Nakhchivan, near the remains of an ancient fortress. The current appearance of the tomb was restored in the VIII century. In its present form, the tomb resembles a small tomb rising from the ground. First there was a temple here, then it collapsed. One of the medieval tombs of Nakhchivan is Gulustan tomb. Unlike many medieval tombs, the tomb consists of a tomb and a tomb. The Gulustan mausoleum, which is one of the tower tombs, attracts attention with its unique architectural solution. The tomb of Yusuf Kuseyr oglu is one of the prominent figures of the twentieth century Azerbaijani renaissance, one of the immortal works of Ajami Nakhchivani, a genius of Oriental architecture. The tomb is a monumental historical and cultural monument embodying Turkish-Islamic values. The monument, built by Ajami Abubakr oglu in 1162, is also known as the Atababa Dome. It is clear from his inscription that the tomb was built in honor of Yusif Kuseyr oglu.

Key words: Nakhchivan, Ajami Nakhchivani, architecture, geometric ornament, symmetry, decagonal.

Джавід ІСМАЇЛОВ,

orcid.org/0000-0003-3948-0067

докторант кафедри образотворчого мистецтва
Нахічеванського державного університету
(Нахічевань, Азербайджан) *arxitektur1991@gmail.com*

ОРНАМЕНТАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ НАХЧИВАНСЬКИХ МОГИЛ

У статті коротко розглядається шлях формування та розвитку Нахчіванської архітектурної школи, згадуються гробниці, які є цінними зразками архітектури Нахчівана. Поряд із такими питаннями, як історія будівництва, архітектурний дизайн, орнаментальні особливості, форма вираження східної та турецької думки в системі зразків, шлях, по якому проходять пам'ятники, їх сучасний стан, архітектурна структура, геометричний орнамент, досліджено використані будівельні матеріали та вивчено особливості східного ренесансу. Цінні пам'ятки, створені видатним архітектором Аджамі Абубакром огли Нахчівані, є найціннішими зразками східної архітектури, Марагінської-Нахчіванської архітектурної школи. Архітектурні зразки різних типів, створені під впливом його мистецтва, виділяються архітектурними особливостями – мавзолей Юсиф Кусею оглу, мавзолей Моміна Хатун, мавзолейний комплекс Карабаглар, Мавзолей Гулустан та інші подібні мавзолеї, що мають особливе історичне значення. У численних наукових джерелах також відображено, що могила Ноя знаходиться на території Нахчівана, і записи західних учених світового рівня, що дають навіть опис гробниці, спорудженої над могилою Ноя, і сьогодні складають основу наукових досліджень. Навіть діяльність Пророка Ноя в соляних кар'єрах Нахчівана збереглася в народних легендах. Автор також зазначає, що могила Ноя знаходиться на південній стороні міста Нахчіван, поруч із руїнами стародавньої фортеці. Нинішній вигляд гробниці був відновлений у VIII столітті. У нинішньому вигляді могила нагадує не дуже велику гробницю, що підноситься над землею. Спочатку тут був храм, потім він відлетів і зруйнувався. Одним із найдавніших мавзолеїв Нахчівана з часів Середньовіччя є Мавзолей Гюлістан. На відміну від багатьох середньовічних мавзолеїв монумента, що складається із цистерни та гробниці, частина цистерни також знаходиться над землею. Одна з видатних фігур

азербайджанського Ренесансу XX століття – геній східної архітектури Аджемі Нахчівані. Дійшла до наших днів безсмертна гробниця асарагга бісаругфа Бі бі, що представляє собою монументальну історико-культурну реліквію, яка містить тюрко-ісламські цінності. Це пам'ятник, побудований в 1162 році Аджемі Абубакром оглу, також відомий як «купол Атабаба». З книги ясно, що гробниця була побудована на честь сина Юсифа Кусейра.

Ключові слова: Нахчіван, Аджемі Нахчівані, архітектура, геометричний орнамент, симетрія, декагональ.

Introduction. Nakhchivan, one of the oldest cultural centers of Azerbaijan, as well as the Middle East, has made an outstanding contribution to the cultural heritage of mankind. As Nakhchivan itself is distinguished by its favorable geographical location, the historical and architectural monuments that bear the rich culture of this region are estimated as the most valuable examples of Azerbaijani national culture. In this sense, the tombs are one of the most valuable examples of Nakhchivan architecture. The fact that in the XII century Nakhchivan was the capital of the Azerbaijani state of the Atabegs, in the same century, as one of the important centers of the Eastern renaissance, was noted in the sources for its strategic importance, which led to the construction of a number of monuments of historical significance in Nakhchivan. The most valuable monuments created by the prominent architect Ajami Abubakr Oglu Nakhchivani, who created the most valuable examples of Eastern architecture, Maragha-Nakhchivan architecture school, are distinguished by the architectural features as well as the special historical significance of Yusif ibn Kuseyir tomb, Tomb of Momina Khatun, Garabaghlar Tomb, Gulustan Tomb and such tombs in the sign of various types of architecture created by the influence of his art. The ornamental features, the shape of the structure, the geometric structure and a number of architectural solutions of the Nakhchivan tombs give reason to say with confidence that Nakhchivan became one of the architectural centers of the medieval renaissance, an architectural school was formed here, which became an important component of the architecture of the Middle East. The exact geometrical solution of the tombs of Nakhchivan suggests that in this region, along with architecture, exact sciences are also highly developed (Aliyev, 2007: 114). In addition, from the studies of the Nakhchivan tombs, historical sources, and historical formations given in O. Chelebi's guidebook, it follows that the Islamic factor in the formation of the Maraga-Nakhchivan architectural school is indisputable, and pre-Islamic Eastern elements are also observed in the architectural monuments of Nakhchivan (Qiyasi, 1991: 175).

Discussion. One of the monuments of historical significance among the tombs of Nakhchivan is the tomb of Noah. The ancient history Nakhchivan, the rich culture of this mysterious land, its histori-

cal past, as there are numerous references to the history of this land as a witness to the valuable, one of the important moments of the Prophet Noah and the world flood sources connected with the place where Noah's Ark dried up is shown. One of the most valuable examples of Nakhchivan culture and architecture, connected with this belief, which is enshrined both in scientific sources and in folklore memory, is the fact that the tomb bearing the name of the Prophet Noah and his grave are located in Nakhchivan. Grave of Noah is located on the territory of Nakhchivan, and even the records of Western, world-class thinkers, which describe the tomb built on the grave of Noah, still form the basis of scientific research today, are also reflected in numerous scientific sources. In this sense I. Shopen, Dyubua-de Montpere, K. A. Nikitin, V. M. Sisoyev, K. I. Smirnov, I. M. Dyakanov and the opinion of other researchers are of interest. Along with the interesting information that Noah's flood is connected with Nakhchivan, K. A. Nikitin noted that "...After the legendary flood, Noah lived in Nakhchivan and was buried here" (Nikitin, 1882: 87). Even the activities of the Prophet Noah in the Salt Quarries of Nakhchivan are preserved in folk legends. The author also notes that "Noah's grave is located on the southern side of the city of Nakhchivan, near the ruins of an ancient fortress. The current appearance of the tomb was restored in the VIII century. In its present form, the grave resembles a not very large tomb, rising above the ground. First there was a temple, then it flew away and collapsed. The current tomb consists of the remains of the lower floor of the former temple. The interior of the temple, through which you need to go down the stairs, is of a round type, reinforced in the middle with a stone pillar. According to legend, under this pillar is the grave of Noah. There is no description of images and decorations in monument" (Nikitin, 1882: 132). From the records of russian scientist V. M. Sisoiev, it is known that the sides of the Tomb consist of an octagonal prism 2.5 m long. One of the important points about the tomb is that Bahruz Kengerli, the founder of the art of realistic painting in Azerbaijan, painted the Tomb of Noah in several different plans at the beginning of the XX century.

The tomb consists of a vault, a ground tomb and a conical cover. During the restoration, bricks, kashi and various embroidery elements were used. The height of the tomb is 15 meters 50 centimeters, and

its width is 7 meters 50 centimeters. The Tomb of the Prophet Noah has 8 corners (Ansiklopedi, 2008: 256).

On the basis of the decree of the Chairman of the Supreme Mejlis of the Nakhchivan Autonomous Republic Vasif Talibov of June 28, 2006 “on the restoration of the tomb of the Prophet Noah in the city of Nakhchivan” in 2007-2008, the tomb of Noah was restored taking into account historical sources.

One of the outstanding figures of the XX century Azerbaijani renaissance, one of the immortal works of the genius of Eastern architecture Ajami Nakhchivani, which has come to this day, is the Tomb of Yusuf Kuseyr Oglu. The tomb is a monument of monumental history and culture that preserves Turkish-Islamic values. The monument, built by Ajami Abubakr Oglu in 1162, is also known as “Atababa cupola”. It is clear from the book that the tomb was built in honor of Yusif Kuseyir. Yusif Kuseyir was introduced as the mayor of city. From the drawing of the monument, the system of patterns on it, and the architectural design, it is clear that the architectural monument, which is the first extant example of Ajami's work, bears the main features of the Maraga-Nakhchivan architectural school (Salamzadeh, 1976: 83). One of the most valuable examples of Turkic-Islamic architecture in Nakhchivan, the Atababa Cupola, consists of an underground and an aboveground part. The monument, built in an octagonal shape inside and out, is covered with a pramidal dome. The historical and architectural monument of Azerbaijan, distinguished by its geometric ornamentation, system of architectural elements, patterns, structure, attachment to Islamic values, along with the expression of the original qualities of Ajami's art, gives a complete picture of the level of development of the architecture in Nakhchivan. The tomb, which has preserved its architectural structure to this day, was strengthened in 2001.

The Tomb of Momina Khatun, one of the most valuable examples of the architectural school of Ajami Nakhchivani, is a rare gem of Azerbaijani architecture. The monument, considered the pinnacle of the art of Ajami Nakhchivani, an outstanding representative of the renaissance of the XII century, was built in 1186 in honor of Momina Khatun, the wife of the founder of the Azerbaijani state Atabek Shamsaddin Eldaniz. The monument bears all the specific features of the Maraga-Nakhchivan architectural school. The Tomb of Momina Khatun, which has a special place among the tombs of Azerbaijan, consists of an underground and an aboveground part. The underground part has the shape of a rectangle in the plan. The decagon, separated from the center by arches, is interesting for its structure, architectural design,

ornaments, and geometric features. The aboveground part of the monument is rectangular on the outside, round on the inside. A similar geometric structure with the Tomb of Yusif Kuseyr, one of the valuable examples of Ajami art, “the system of patterns on the Tomb of Momina Khatun, its graphic features, geometric ornamental features, the system of colors in the patterns is a continuation of Maraga-Nakhchivan Architecture School (Salamzadeh, 1976: 83). The special value of the monument is that the architecture and painting in the Tomb of Momina Khatun are harmonious. In addition to being a continuation of the Eastern architecture and the culture of general architecture, the botanical patterns on the monument have preserved important components of pre-Islamic architectural art. On the inner side of the dome of the monument, the buds with a botanic pattern attract attention with their ornamental features and give preliminary information about the art of painting of this period. The greatness of the art of Ajami is that the geometric ornaments and patterns on the monument do not repeat each other in any way, the patterns differ in their structure, size, artistic technique, and features of expression of thought. It is known that in the pre-Islamic period, the general Turkic architecture developed on the territory of Azerbaijan, as well as in Nakhchivan. The inscriptions of the Tomb of Momina Khatun, which is one of the masterpieces of architecture of the XII century, give numerous information about the architect's worldview, the power of art, and his commitment to Islamic values. The writing of the names of prominent personalities of the Islamic world in the book, and the respectful attitude to Islamic values in general, gives reason to consider the Momine Khatun Tomb as a valuable example of Turkic-Islamic architecture.

It is also interesting that this magnificent monument, created by the outstanding representative of renaissance architecture Ajami Nakhchivani, along with deep reading, rich thinking, and broad imagination, confirms the fact that during the life of the architect in the capital of the Azerbaijani state of Atabay, Nakhchivan, the development of culture, high level of science and education were at such a level that Ajami Abubakr grew up and formed in this environment and became a great architect of the East.

Among the tombs of Nakhchivan, one of the monumental architectural monuments that attract attention with its historical value and architectural features is the Karabaglar Tomb Complex. The complex, whose construction history dates back to the XII–XIV centuries, has survived to the present day two minarets and tomb. The Karabakh temple complex is distinguished by its uniqueness among the structures

containing a palace, mosque, madrasah, khanaga, shafahana, hamam and other similar buildings. The sources indicate that it was built “in honor of Kodai Khatun in the time of Abu Said (1316–1335), the son of Kazan Khan's brother Olcaytu Khan” (Kerimzade, 1969: 69–78).

The Tomb of Garabaglar consists of a vault and an aboveground part. The upper cylindrical body of the tomb was built in the form of columns with a semi-cylindrical body that emerged from the tomb in a member state in combination with the wall structure. The thickness of the walls, consisting of semi-cylindrical columns of regular 12-angle shape, is 1.25 m. The surface is decorated with geometric patterns with the lines of Kufi script. The system of tombstone patterns, the abundance of Islamic sayings, the geometric structure, and architectural features express the main features of the Maraga-Nakhchivan architectural school. The tomb is one of the most valuable gems of medieval Nakhchivan architecture.

Conclusion. On July 4, 2016, the Chairman of the Supreme Mejlis of the Nakhchivan Autonomous Republic signed an order “on the restoration and

research of the Karabaglar Tomb Complex”. Based on the order, the tomb was completely restored, at the same time, the historical and cultural value of the Karabakhlar Tomb Complex was reflected in the research works.

One of the medieval tombs of Nakhchivan is the Tomb of Gulustan. Unlike many of the medieval tombs of the monument, which consists of a vault and a tomb, the part of the vault is also on top of ground. Gulustan tomb, which is included as one of the tower-shaped tombs, attracts attention with its unique architectural solution, the upper part of the Gulustan tomb, which consists of a cross-section pyramid from the outside, the lower part in the form of a cylinder, and the twelve-faced tower. Architectural features of the tomb, its geometric structure, system of patterns, etc. according to its characteristics is ranked among the monuments of medieval architecture. Like other historical and architectural monuments located on the territory of the Nakhchivan Autonomous Republic, the Gulustan Tomb was also restored by the relevant order of the Chairman of the Supreme Majlis of the Nakhchivan Autonomous Republic.

BIBLIOGRAPHY

1. Əliyev Qadir. Memar Əcəmi Naxçıvani yaradıcılığında ahəngdarlıq. Bakı, Şərq-Qərb, 2007. 160 s.
2. Qiyasi Cəfər. Nizami dövrü memarlıq abidələri. Bakı : İşıq, 1991. 264 s
3. Kərimzadə S. Qarabağlar türbəsinin kitabələri haqqında bəzi mülahizələr. *Azərbaycan EA Xəbərləri*. 1969. № 2. S. 69–78.
4. Naxçıvan abidələri ensiklopediyası. Naxçıvan : Əcəmi, 2008.
5. Никитин К. А. Город Нахичевань и Нахичеванский уезд. Т. СМОМПК, 1882.
6. Salamzadə Ə. Əcəmi Əbubəkr oğlu və Naxçıvan memarlıq abidələri. Bakı : İşıq, 1976. 83 s.
7. Salamzadə Ə. Əcəmi Əbubəkr oğlu və Naxçıvan memarlıq abidələri. Bakı : İşıq, 1976. 83 s.

REFERENCES

1. Əliyev Qadir. Memar Əcəmi Naxçıvani yaradıcılığında ahəngdarlıq. [Harmony in the works of architect Ajami Nakhchivani]. Bakı, East-West 2007, 160 s. [in Azerbaijani]
2. Qiyasi Cəfər. Nizami dövrü memarlıq abidələri. [Architectural monuments of the Nizami period] Bakı: Light, 1991, 264 s [in Azerbaijani]
3. Kərimzadə S. Qarabağlar türbəsinin kitabələri haqqında bəzi mülahizələr. [Some thoughts on the inscriptions of the Karabakh tomb] Azerbaijan Academy of Sciences News. 1969, № 2, s. 69-78 [in Azerbaijani]
4. Naxçıvan abidələri ensiklopediyası. [Encyclopedia of Nakhchivan monuments] Nakhchivan: Ajami, 2008. [in Azerbaijani]
5. Nikitin K.A. Gorod Nahichevan' i Nahichevanskij uезд [The city of Nakhichevan and Nakhichevan district] T. SMOMPK 1882. [in Azerbaijani]
6. Salamzadə Ə. Əcəmi Əbubəkr oğlu və Naxçıvan memarlıq abidələri [Ajami Abubakr oglu and Nakhchivan architectural monuments]. Bakı: Light, 1976, 83 s. [in Azerbaijani]

УДК 793.31

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-7>

Ольга КВЕЦКО,

orcid.org/0000 0003 3419 4993

викладач-методист циклової комісії хореографічних дисциплін

Фахового коледжу культури і мистецтв (м. Калуш)

(Калуш, Іванов-Франківська область, Україна) olga.kalush35@gmail.com

АВТЕНТИЧНИЙ ТАНЕЦЬ ЯК ОСНОВНЕ ДЖЕРЕЛО СТВОРЕННЯ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ПОСТАНОВКИ

У статті розглянуто сутність фольклорного танцю та доведено, що сучасні хореографічні постановки беруть за основу український фольклор, видозмінюючи його відповідно до потреб сучасного глядача, адже фольклорний танець, зокрема його елементи, сьогодні широко використовуються у хореографічних постановках. Це свідчить про те, що він становить частину хореографії, яка є квінтесенцією різних видів мистецтва. Розглянуто структуру та види фольклорного танцю. Наведено приклади використання елементів фольклорного танцю у сучасних хореографічних ансамблях і творах балетмейстерів. З'ясовано, що фольклорний танець становить першооснову хореографічної постановки, адже сучасні балетмейстери та колективи активно використовують елементи фольклору у своїх творах, надаючи їм сучасних характеристик та особливостей з метою зацікавлення та задоволення мистецьких потреб глядачів. Різновидами фольклорного танцю в Україні є сольні та масові. Виявлено, що різновиди фольклорних танців забезпечили формування українських хореографічних традицій, і для того, щоб використати фольклорний танець як першооснову в хореографії, балетмейстери повинні дотримуватися основних принципів обробки фольклору з метою сприйняття самим народом. Встановлено, що фольклорні танці виступають першоосновою сучасної хореографії, адже сучасні танцювальні ансамблі у своїх постановках використовують первинні символи фольклору. Автором підсумовано, що фольклорний танець і його елементи забезпечують збереження національних традицій, а розуміння першоджерел, які використовуються для постановок у хореографії, дасть змогу надалі використовувати ці знання у процесі дослідження елементів фольклорних танців, які хореографи беруть за основу в конкретних постановках.

Ключові слова: *фольклорний танець, народно-сценічні постановки, хореографія, хореографічні постановки, першооснова.*

Olga KVETSKO,

orcid.org/0000 0003 3419 4993

Teacher-methodologist at the Cycle Commission of Choreographic Disciplines

Professional College of Culture and Arts (Kalush)

(Kalush, Ivano-Frankivsk region, Ukraine) olga.kalush35@gmail.com

AUTHENTIC DANCE AS THE MAIN SOURCE OF CREATION OF CHOREOGRAPHIC STAGE

The essence of folklore dance is considered in the article and proved that modern choreographic stagings take Ukrainian folklore as a basis, modifying it in accordance with needs of modern spectators. The structure and types of folklore dance are considered. Examples of the use of elements of folklore dance in modern choreographic ensembles and works of choreographers are given. It is found out that folklore dance is the basis of a choreographic staging, because modern choreographers and collectives actively use elements of folklore in their works, giving them modern characteristics and features in order to interest and satisfy the artistic needs of spectators. It is found out that there are solo and mass varieties of folklore dance in Ukraine. It is revealed that varieties of folklore dances ensured the formation of Ukrainian choreographic traditions. In order to use folklore dance as a primary principle in choreography, choreographers have to adhere to the basics of processing folklore for the purpose of perception by the people themselves. It is established that folklore dances are the primary principle of modern choreography because modern dance ensembles in their stagings use the primary symbols of the folklore. The opinion is expressed that the varieties of folklore dances began to stand out gradually, thereby ensured the formation of the traditions of Ukrainian dance and made a certain contribution to modern choreographic stagings. The author has developed such an interpretation of the meaning of folklore dance, which laid the foundation for the emergence of modern folk-stage dances with complex elements, virtuosic technique, and tricks. It is also pointed out that choreographers conquer contemporary viewers not only by the coordinated performance of movements, combinations of movements, elements of acting but also by using something unusual in the choreographic staging that is astonishing and admirable. It is established that modern choreographers expand the vocabulary of dances and enrich it with new compositions that give an opportunity to demonstrate the capabilities of the human body and to reveal the national identity of Ukrainians. It is found out that

many modern folk ensembles use in their stagings such elements of folklore dance as energetic kolomyyki and polka, waltzes, marches. The author summed up that folklore dance and its elements ensure the preservation of national traditions. The understanding of the primary sources used for the choreography stagings will allow us to use this knowledge in the future in the process of studying the elements of folklore dances, which the choreographers take as the basis in specific stagings.

Key words: *folklore dance, folk-stage performances, choreography, choreographic stagings, the primary principle.*

Постановка проблеми. Фольклорний танець, зокрема його елементи, сьогодні широко використовуються у хореографічних постановках. Це свідчить про те, що він становить частину хореографії, яка є квінтесенцією різних видів мистецтва. Водночас фольклорі танці – це першооснова для хореографії, у якій закладено традиції українського народу. За допомогою сучасних танцювальних елементів і фольклору хореографи створюють надзвичайно цікаві глядачу твори мистецтва, проте невирішеним є питання щодо першооснов і першоджерел хореографічних постановок.

Аналіз досліджень. Дослідженням витоків хореографічних постановок і використання у них елементів фольклорного танцю як першооснови займалися багато вітчизняних науковців. Зокрема, Л. Л. Козинко (Козинко, 2015: 82–86; Козинко, 2011: 88–94; Козинко, 2014: 34–36) досліджувала елементи фольклорного танцю та його семантику, Л. Шур (Шур, 2016: 94–100) описала танцювально-інструментальні колективи як складову частину фольклорно-мистецького фестивалю, В. А. Васяк (Васяк, 2020) проаналізував використання фольклорно-етнографічних джерел в українській сценічній хореографії, Т. О. Разуменко (Разуменко, 2016: 107–117) визначила роль танцювальних традицій у патріотичному вихованні молоді, О. Д. Будузова (Будузова, 2016: 17–23) описувала синтез мистецтв як фактор формування естетичного ставлення майбутнього вчителя-хореографа, І. Кушавець (Кушавець, 2015: 162–165) аналізував мистецтво народної хореографії, А. І. Морозов (Морозов, 2014: 309–316) досліджував проблеми вивчення чоловічих віртуозних рухів в українському народно-сценічному танці, О. Д. Помпа (Помпа, 2014: 281–287) розглядала тенденції сучасного народно-сценічного танцю, К. Ю. Василенко (Василенко, 1997) описав сутність і витоки українських танців, В. Г. Котов (Котов, 2016: 51–59) досліджував традиції українського народного танцю, А. Шевчук (Шевчук, 2005) вивчав вплив українських музично-хореографічних традицій на музично-руховий розвиток старших дошкільників. Вказані дослідження дали змогу виявити залежність між фольклорним танцем і сучасною хореографією, визначивши першоджерело та їх сутність.

У сучасній науці дослідники значну увагу приділяють класифікації, структурі, історії фольклорного танцю. Автори характеризують різні елементи фольклорного танцю та їх використання у постановках сучасності, проте мала кількість дослідників приділяють увагу фольклорному танцю як першоджерелу хореографічних постановок.

Мета статті полягає у визначенні ролі фольклорного танцю як першооснови хореографічної постановки.

Виклад основного матеріалу. Фольклорний танець народився в імлі віків, утверджувався і розвивався за часів Київської Русі, вбираючи в себе лексичні, локальні, місцеві, структурно-композиційні особливості, музику районів, де він побутував, манери та форму виконання, що вирізняє його серед однойменних російських і білоруських танців.

К. Ю. Василенко у своїй книзі зазначає: «Народний танець має свою першооснову, першоджерело. Коли йдеться про культуру того чи іншого народу, доводиться враховувати не лише безпосередні його культурні досягнення, а й ту спадщину, яку він успадкував від своїх етнічних попередників, з яких утворився і сам народ. Це стосується культури всіх народів світу...» (Василенко, 1997: 9). Українська сучасна хореографія не є винятком, адже вона за першооснову бере фольклорний танець українського народу, видозмінюючи його за потребами сучасних глядачів.

Народно-сценічний танець у сучасному світі представлений у двох варіантах. Перший (посилаючись на відомих митців українського народного танцю Є. Зайцева та К. Василенка) – творчість народу зі збереженням національних особливостей, оброблений технічним виконанням, виразністю, удосконалений віртуозністю за допомогою балетмейстера. Другий варіант – збереження творчості народу та поєднання з новими сучасними стилями, осучасненою технікою, власним баченням балетмейстера, тобто стилізований танець.

Народний (фольклорний) танець – вид народної танцювальної творчості, створений етносом, поширений у побуті, що відображає етнічні особливості, хореографічну мову, пластичну виразність етносу або етнічної групи, які проявляються

в характері, координації рухів, в музично-ритмічній і метричній структурі танцю, манері його виконання (Разуменко, 2016: 107–117). Витоки фольклорного танцю майже завжди пов'язані із сільською місцевістю, хоча може він виконуватися і в містах (Разуменко, 2016: 107–117). Т. О. Разуменко характеризує фольклорні танці за допомогою аналізу ритмічної побудови та малюнку рухів. Танець породили рухи, підлеглі ритму. Ритмічний початок народних танців підкреслюється виконавцем притупуванням, ударами, дзвоном кілець і т. д. Більшість танців виконуються під акомпанемент народних інструментів, деякі танці – з побутовими аксесуарами: хусткою, капелюхом, віялом, чашею та ін. (Разуменко, 2016: 107–117). Фольклорний танець є імпровізаційним у своїй основі, і кожен виконавець прагнув виокремитися з гурту танцівників. Збирачі фольклору, особливо зараз, не можуть сподіватися на різноманітність виконання, оскільки носії традицій – це люди похилого віку, котрі не можуть цілковито відтворити всю варіативну різноманітність як рухів, так і танців (Козинко, 2014: 34–36). Тому процес перенесення елементів фольклорного танцю в сучасну хореографію був тривалим. Спочатку була сформована своя національна традиція танцю – структура, зміст, типологія, ритміка. У ньому підкреслюється вміння зв'язки кроків і почуття музичальності. Український народний танець відрізняється багатством танцювальних фарб, життєрадісним запалом, великою щирістю, тонким і м'яким народним гумором. Загалом народний танець – це мистецтво, яке приносить задоволення і виступаючим, і глядачам (Разуменко, 2016: 107–117).

Можна виділити різновиди фольклорного танцю в Україні. Українські народні танці бувають сольні та масові. До сольних відносять перепляс і парні, до масових – хороводи, танці-ігри. Хоровод – один із найдавніших жанрів народного танцювального мистецтва, головна ідея якого полягає в ходінні по колу під національну мелодію. За тематикою хороводи можна розділити на три групи: ті, що відображають трудові процеси; відображають сімейно-побутові відносини; проявляють патріотичні почуття народу, оспівують рідну природу. Тепер хороводи втратили своє обрядове значення. Вони увійшли до репертуару професійних і самодіяльних виконавських колективів, особливо дитячих (Стьопіна, 2007).

Говорячи про українські народні танці (окрім танців Західної України), керівник колективу І. Фетисов розділяє їх на три основні групи: одиночні танці, парні танці та танці на три особи. Найдавнішими є одиночні танці, у яких танців-

ники не тримаються за руки. Кількість виконавців може бути довільною, і вони як взаємодіють, так і танцюють окремо. Найяскравішим зразком таких танців є «Гопак», оскільки в народному варіанті він, на відміну від сценічного втілення, передбачає одиночне виконання найрізноманітніших рухів, що мають підкреслити імпровізаційність і винахідливість танцівника (Козинко, 2015: 82–86).

Наступними за давністю походження І. Фетисов визначає танці на трьох осіб, особливо ті, де немає значення, з якої ноги танцюристи починають. Саме це притаманно й одиночним танцям.

Парні танці можуть виконуватися у парах із двох і з чотирьох осіб. Діляться вони на танці з парними обертами та без них. У танцях без обертів, які є давнішими, практично відсутні відмінності у виконанні чоловічої та жіночої партії, оскільки танцівники починають з однієї ноги та рухаються в одному напрямку. На противагу їм у танцях із парними обертами яскраво виражені дві танцювальні партії, які, по суті, є дзеркальним відображенням одна одної та виконуються з різних ніг (Козинко, 2015: 82–86). Різновиди фольклорних танців почали виокремлюватися поступово, тим самим забезпечуючи формування традицій українського танцю, та зробили певний внесок у сучасні хореографічні постановки.

Різновиди фольклорних танців забезпечили формування українських хореографічних традицій – складної системи, до якої входять жанри й види вітчизняного хореографічного мистецтва, сформовані в найдавніші часи, так звані первинні форми фольклорного танцю, описані та класифіковані як хороводи, побутові й сюжетні танці у монографіях вітчизняних дослідників мистецтва (Котов, 2016: 51–59), та оновлені (продуктивні) форми народного танцю, що отримали нового життя у професійній хореографії сьогодення.

Можна погодитися з А. Шевчук, котра тлумачить українські музично-хореографічні традиції як культурно-мистецьке явище, що є усталеним досвідом українського хореографічного мистецтва, акумульованим у систему жанрів (хороводи, побутові й сюжетні танці) та їхніх видів, зміст, форму (сюжет, музика, рухи, малюнки, фігури), репертуар хореографічних творів (Шевчук, 2005). Л. Л. Козинко, говорячи про українські фольклорні танці, констатує загальну доволі просту їхню будову. Автор вказує, що переважним малюнком є коло учасників, у якому вони можуть розташовуватися поодиноці, парами або трійками. У колі можуть виконуватися одиночні або парні оберти, що виглядає як маленьке коло у великому. Також можливими варіантами малюнків є квадрат, хрест,

коло в колі, які рухаються в протилежних напрямках. Хочемо наголосити на тому, що всі танці, подані двома колективами, виконуються проти руху годинникової стрілки. Рухи в танцях, які були перераховані нами вище, доволі нескладні та походять від фізіологічних можливостей виконавців. Танці складаються з колін – невеликих комбінацій рухів, яких може бути від двох до чотирьох (Козинко, 2014: 34–36).

В. А. Васяк у своїй роботі вказує на багатогранність фольклорного танцю, що використовується в хореографічних постановках. Автор перелічує усі види танців, які містить у собі фольклорний: «Крім хороводів, тут і танці-обряди, побутові, сюжетні танці, у супроводі хору і під акомпанемент самобутніх народних оркестрів або тільки ударних інструментів» (Васяк, 2020).

Для того, щоб використати фольклорний танець як першооснову в хореографії, балетмейстери повинні дотримуватися основних принципів обробки фольклору з метою сприйняття самим народом. В іншому разі глядачі можуть не сприйняти постановку через ігнорування змін у колективній свідомості, які відбулися разом із науково-технічною революцією.

Ці принципи можна також охарактеризувати як вимоги високої професійності у сценічній діяльності, які мають пройти три ступені обробки фольклорного танцю. Перший ступінь обробки фольклорного танцю – це збереження його першооснови. Дотримання граничної достовірності фольклорно-етнографічного першоджерела і є основою першого принципу. Другий принцип обробки – аранжування та створення нового варіанту на основі традиційного танцю. Це принцип театрального танцю, де народна основа – малюнок і текст – тісно пов'язані із законами театру. Третій принцип – авторський варіант фольклорного танцю (Васяк, 2020).

Такі принципи були сформовані у процесі становлення української хореографії, оскільки фольклорний танець виконувався танцюючими насамперед для самих себе і лише частково для інших, тобто він не передбачав власного глядача. Збираючись на гуляння, відзначаючи свята, люди виконували танці, взявшись за руки у різних малюнках – у колі, ланцюжках і т. д., а тому вони розраховані на більшість присутніх, прості по рухах і малюнках.

За багатомісячний період розвитку народної хореографії, починаючи з найдавніших танців слов'ян і до стрімкого українського гопаку з його блискучою, своєрідною і життєрадісною манерою виконання, можна простежити глибокий

вплив народного мистецтва, культури, традицій на становлення і розвиток української хореографії (Кушавець, 2015: 162–165).

Л. Л. Козинко (Козинко, 2014: 34–36) ще раз доводить, що фольклорні танці – першооснова сучасної хореографії, адже сучасні танцювальні ансамблі у своїх постановках використовують первинні символи фольклору: елемент танцю «ворітця» – як символ переходу між світами, зміни пір року, початку чогось нового тощо; елемент танцю оберти – як видозміну первинної магії родючості жіночого культу. Усе це підтверджує збереження в ході еволюції первинно закладеної у танець магії, спрямованої на пробудження родючих сил сільськогосподарських культур. Крім того, сучасні хореографічні постановки складаються з доволі нескладних рухів: простих, потрійних, приставних та інших кроків; парних і сольних обертів; поворотів п'ятами праворуч і ліворуч; стрибків і присядок. Ці рухи сягають корінням первинної хореографічної культури та на початку її формування мали певний порядок виконання.

А. І. Морозов зазначає, що у процесі розвитку українського народно-сценічного танцю відбувається його постійне збагачення формотворчими елементами класичного балету, спорту, акробатики (Морозов, 2014: 309–316). Тому ми можемо зробити висновок, що фольклорний танець і його елементи – це першооснова для сучасної хореографії, яка постійно доповнюється сучасними музичними, танцювальними компонентами. Поєднання традицій і сучасності забезпечує перенесення українських традицій із минулого в сьогодення та розвиток національної хореографії, адже квінтесенція стилів зумовлює появу нового для глядача витвору мистецтва, що відповідає теперішнім вимогам суспільства.

Крім цього, порівняно з фольклорним танцем у народно-сценічній хореографії значно розширилася структура традиційних народних танцювальних рухів. Тому можемо говорити ще й про фольклорний танець, який заклав основи розвитку народно-сценічної хореографії. Наприклад, крім основних присядок, використовуються віртуозні розтяжки, розніжки, яких загалом близько тридцяти (присядка-розтяжка з вихиласом, розтяжка із плескачем по халявах, присядка у повороті, розтяжка із присядкою-ножицями, присядка-розніжка із плескачем). Українські хореографи використовують різні варіанти присядки-закладки, які потребують віртуозної техніки виконання (закладку-орел, закладку з поворотом, закладку з підбивкою тощо). Повзунців в українській сучас-

ній хореографії нараховується ще більше – дослідники називають понад шістдесят видів і їхніх варіантів (Морозов, 2014: 309–316). Рухи, що використовуються у фольклорних танцях, можна вважати основними його елементами.

Крім різноманітних танцювальних елементів, фольклорний український танець має специфічну лексику: поетичні та натхненні жіночі рухи, стрімкі та молодецькі чоловічі. Останні представлені присядками, повзунцями, розтяжками, закладками, револьтатами, розніжками, повітряними турами та ще низкою оригінальних рухів, які потребують від виконавців неабиякої вправності (Морозов, 2014: 309–316).

У дослідженні Л. І. Щур ще раз доведено використання елементів фольклорного танцю у сучасній хореографії. Безліч ансамблів демонструють стародавні народні танці у поєднанні з місцевими традиціями, які відображають відмінні риси фольклору. Зокрема, автор зазначає, що народно-аматорський фольклорно-обрядовий ансамбль із с. Мушкатівка «Калина» використовує у своєму репертуарі різдвяний фольклор; народно-аматорський фольклорно-обрядовий ансамбль із с. Дністрове «Дністрияни» вмilo виконує «Аркан», «Каперуш», місцеві танці; дитячий фольклорний вокально-хореографічний ансамбль із с. Гермаківки ділиться стародавніми танцями, зокрема «Коломийкою»; дитячий фольклорно-етнографічний ансамбль «Дзюмбалик» із с. Дністрове відомий своїм репертуаром «Різдвяний Вертеп», «Маланка», «Свято Андрея», старовинне українське весілля, місцеві стародавні танці (Щур, 2016: 94–100).

Багато сучасних народних ансамблів використовують у своїх постановках такі елементи фольклорного танцю, як жваві коломийки, запальні польки, вальси, марші.

У роботі Л. Л. Козинко (Козинко, 2011: 88–94) наведено яскраві приклади використання елементів фольклорного танцю в балетних хореографічних постановках, зокрема в балеті «Княгиня Ольга» на сцені Дніпропетровського академічного театру опери та балету, який вперше був оприлюднений 29–30 травня 2010 р. Автор зазначає, що у балетній постановці балетмейстер використав такі елементи, як хороводи дівчат і маленьких дітей: простий біг, стрибок з акцентом до низу на дві ноги. Згодом у балеті використано бічні кроки з винесенням ноги на каблук, кроки зі притупами та притупи, кабріолі з підтримкою, удари по халявах, «коза» з підтримкою у парі і т. д. Такі елементи фольклорного танцю

у поєднанні з модерном дозволили автору танцю досягти рівноваги та гармонії, чітко відобразити образи давніх слов'ян, відтворити давню культуру українців.

О. Д. Будузова (Будузова, 2016: 17–23) говорить про те, що «хореографія, як відомо, за своєю природою є синтетичним видом мистецтва, у якому поєднується музика (супровід, музичний образ), література (сюжетна основа танцю – лібрето), декоративно-прикладне мистецтво, живопис (декорації, костюм, реквізит), танець (образність рухів)». Тому хореографічна поставка може включати в себе не лише фольклорний танець, а й народні пісні та стародавні твори літератури та мистецтва.

О. Д. Помпа також говорить (Помпа, 2014: 281–287), що фольклорний танець як один із відомих підходів до постановок у хореографії дає змогу використовувати нові підходи до сценічних зразків і здійснення їх на якісно новому, інноваційному рівні. Він стимулює використання досвіду, його адаптацію до конкретних умов сучасного та модернізованого суспільства задля задоволення потреб молоді, прискорення і підвищення інтересу до хореографічної культури загалом.

Фольклорний танець заклав фундамент для появи сучасних народно-сценічних танців зі складними елементами, віртуозною технікою та трюками. Балетмейстери завойовують сучасних глядачів не тільки злагодженим виконанням рухів, комбінаціями, елементами акторської гри, а й використанням у хореографічній постановці чогось незвичайного, що вражає та викликає захоплення. Сучасні хореографи розширюють лексику танців і збагачують її новими творами, що дають можливість продемонструвати можливості людського тіла, розкрити національний самобутній характер українців.

Висновки. Таким чином, можемо зробити висновок про те, що фольклорний танець становить першооснову хореографічної постановки, адже сучасні балетмейстери та колективи активно використовують елементи фольклору у своїх творах, надаючи їм сучасних характеристик та особливостей з метою зацікавлення та задоволення мистецьких потреб глядачів. Фольклорний танець і його елементи забезпечують збереження національних традицій. Розуміння першоджерел, котрі використовуються для постановок у хореографії, дасть змогу надалі використовувати ці знання у процесі дослідження елементів фольклорних танців, які хореографи беруть за основу в конкретних постановках.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Будузова О. Д. Синтез мистецтв як фактор формування естетичного ставлення майбутнього вчителя-хореографа. *Педагогічні науки*. 2016. Вип. 1. С. 17–23.
2. Василенко К. Ю. Український танець : підручник. Київ : ІПК ПК, 1997. 281 с.
3. Васяк В. А. Використання фольклорно-етнографічних джерел в українській сценічній хореографії. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/> (дата звернення: 17.03.2020).
4. Козинко Л. Л. Використання відеопосібників сучасних українських автентичних хореографічних колективів при вивченні студентами семантики первісного танцювального мистецтва. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 2015. Вип. 17 (22). С. 82–86.
5. Козинко Л. Л. Елементи фольклорної хореографії в сучасному балетному театрі України. *Сучасність*. 2011. Вип. 3/14. С. 88–94.
6. Козинко Л. Л. Семантика первісного мистецтва в танцях зібраних сучасними автентичними хореографічними колективами. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету* : збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2013 рік (м. Київ, 4–6 лютого 2014 р.) / укл. Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Ємельянова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 34–36.
7. Котов В. Г. Опанування майбутніми керівниками дитячих хореографічних колективів традицій українського народного танцю в процесі фахової підготовки. *Актуальні питання мистецької педагогіки*. 2016. Вип. 5. С. 51–59.
8. Кушавець І. Мистецтво народної хореографії в контексті культури України. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 139. С. 162–165.
9. Морозов А. І. До проблеми вивчення чоловічих віртуозних рухів в українському народно-сценічному танці. *Мистецтвознавчі записки*. 2014. Вип. 26. С. 309–316.
10. Помпа О. Д. Тенденції сучасного народно-сценічного танцю. *Мистецтвознавчі записки*. 2014. Вип. 25. С. 281–287.
11. Разуменко Т. О. Роль танцювальних традицій у патріотичному вихованні молоді на прикладі України та КНР. *Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 54. С. 107–117.
12. Стьопіна О. Г. Виховання патріотизму у студентської молоді засобами мистецтва : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.07. / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2007. 21 с.
13. Шевчук А. Вплив українських музично-хореографічних традицій на музично-руховий розвиток старших дошкільників. Київ : Либідь, 2005. 154 с.
14. Щур Л. Танцювально-інструментальні колективи як складова фольклорно-мистецького фестивалю «В Борщівському краї цвітуть вишиванки». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Мистецтвознавство*. 2016. № 1. Вип. 34. С. 94–100.

REFERENCES

1. Buduzova O. D. Syntez mystetstv yak faktor formuvannia estetychnoho stavlennia maibutnoho vchytelia-khoreohrafa [Synthesis of arts as a factor in forming the aesthetic attitude of the future teacher-choreographer]. *Pedagogical sciences: Sb. sciences*, 2016, pp. 17–23. [in Ukrainian]
2. Vasylenko K. Y. Ukrainskyi tanets: pidruchnyk dlia stud. instytutiv kultury. [Ukrainian dance: a textbook for the studio. cultural institutes Kyiv, Ukraine: IPK PC., 1997. 281 p. [in Ukrainian]
3. Vasyak V. A. Vykorystannia folklorno-etnografichnykh dzherel v ukrainskii stsenichnii khoreohrafi. [Using folklore and ethnographic sources in Ukrainian stage choreography]. 2016. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/> (Last accessed: 17.03.2020) [in Ukrainian].
4. Kozinko L. L. Vykorystannia videoposibnykiv suchasnykh ukrainskykh avtentychnykh khoreografichnykh kolektyviv pry vyvchenni studentamy semantyky pervisnoho tantsiuvalnoho mystetstva [The use of video tutorials of modern Ukrainian authentic choreographic collectives in students' study of semantics of primitive dance art]. *Scientific journal of the National Pedagogical University*. 2015. Vol. 14, pp. 82–86 [in Ukrainian]
5. Kozinko L. L. Elementy folklorno-khoreohrafi v suchasnomu baletnomu teatri Ukrainy [Elements of Folk Choreography in the Modern Ballet Theater of Ukraine]. *Magazine "Modernity"*. 2011. URL: <http://www.etnolog.org.ua> [in Ukrainian]
6. Kozinko L. L. Elementy folklorno-khoreohrafi v suchasnomu baletnomu teatri Ukrainy [Semantics of primitive art in dances collected by modern authentic choreographic collectives]. *Unity of study and scientific research – the main principle of the University: a collection of scientific works of the report-scientific conference of teachers of the University*. 2014. pp. 34–36. [in Ukrainian]
7. Kotov V. G. Opanuvannia maibutnimy kerivnykamy dytiachykh khoreografichnykh kolektyviv tradytsii ukrainskoho narodnoho tantsiu v protsesi fakhovoi pidhotovky [Conducting future leaders of children's choreographic groups of traditions of Ukrainian folk dance in the process of professional training]. *Topical issues of artistic pedagogy*. 2016. Vol. 5, pp. 51–59. [in Ukrainian]
8. Kuschavets I. Mystetstvo narodnoi khoreohrafi v konteksti kultury Ukrainy [The Art of National Choreography in the Context of the Culture of Ukraine]. *Scientific Notes: Pedagogical Sciences*. 2015. Vol. 139, pp. 162–165. [in Ukrainian]
9. Morozov A. I. Do problemy vyvchennia cholovichykh virtuozykh rukhiv v ukrainskomu narodno-stsenichnomu tantsi [On the problem of the study of male virtuosic movements in the Ukrainian folk-stage dance]. *Kiev National University of Culture and Arts*. 2014. Vol. 29, pp. 309–316. [in Ukrainian]

10. Pompa O. D. Tendentsii suchasnoho narodno-stsenichnoho tantsiu [Tendencies of modern folk-stage dance]. Kyiv National University of Culture and Arts. 2014. Vol. 25, pp. 281–287. [in Ukrainian]

11. Razumenko T. O. Rol tantsiuvalnykh tradytsii u patriotychnomu vykhovanni molodi na prykladi Ukrainy ta KNR [The role of dance traditions in the patriotic upbringing of youth on the example of Ukraine and the People's Republic of China]. Collection of scientific works "Pedagogy and Psychology", 2016. Vol. 54, pp. 107–117. [in Ukrainian]

12. Styopina O. G. Vykhovannia patriotyzmu u studentskoi molodi zasobamy mystetstva [Education of patriotism in student's youth by means of art]: author's abstract (Doctoral dissertation, 2007) [Abstract]. (UMI No. 13.00.07), 2007. 21 p. [in Ukrainian]

13. Shevchuk A. Vplyv ukrainskykh muzychno-khoreorafichnykh tradytsii na muzychno-rukhovyi rozvytok starshykh doshkilnykiv [Influence of Ukrainian musical-choreographic traditions on musical and motor development of senior preschool children]. Kyiv, 2005. Vol. 154. Ukraine: Lybid. [in Ukrainian]

14. Shchur L. Tantsiuvalno-instrumentalni kolektyvy yak skladova folklorno-mystetskoho festyvaliu "V Borshchivskomu kraї tsvitut vyshyvanky" [Dance and instrumental collectives as a component of folklore and artistic festival "In the Borshchivsky kray bloom vyshyvanka"]. Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. Ser Arts. 2016. Vol. 34, pp. 94–100. [in Ukrainian]

УДК 793.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-8>**Карина КІНДЕР,***orcid.org/0000-0001-5098-2100*

кандидат мистецтвознавства,

старший викладач кафедри хореографії

Волинського національного університету імені Лесі Українки

(Луцьк, Україна) *kinderkarina@yahoo.com*

ОБРАЗНО-СИМВОЛІЧНИЙ СТАТУС ПТАХІВ У НАРОДНІЙ ТАНЦЮВАЛЬНІЙ КУЛЬТУРІ (ІСТОРИКО-ПОРІВНЯЛЬНИЙ І СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ)

На сучасному етапі особливої ваги набуває вивчення зв'язків народного мистецтва з усім світом життя етносу, з його уявленнями, міфологією, ритуальною сферою. Звідси особливий інтерес до семантики, до розкриття складної символіки традиційної культури, у т. ч. танцювальної. Об'єктом пильних зацікавлень мистецтвознавців стали ті аспекти хореографічної творчості, котрі дозволяють вбачати в ній феномен, що містить інваріантні компоненти духовної спадщини минулого. Проблематика і завдання статті пролягають у площині наукових досліджень, які розробляють проблеми вивчення та збереження автентичних танцювальних зразків, котрі характеризуються сталістю пластичних «етнокодів» і закладеної в їхню основу семантики.

У роботі розглянуто домінуючі образи птахів, репрезентовані в таких широко розповсюджених фольклорних формах, як ігрові хороводи з виконанням відповідних пісень та ігрові пантоміми з елементами маскуванню і перевдягання, проаналізовано кінетико-композиційні особливості танців і закладений у них глибокий символічний сенс, визначено полісемантичність і функціональність орнітоморфного коду. На основі літературних джерел із залученням сучасних розробок в етнохореології досліджено специфіку автохтонних пластичних форм українського хореографічного фольклору порівняно з іноетнічними танцювальними традиціями. Висвітлюючи окремі аспекти досліджуваної проблематики, ми послуговуємося різноманітними науковими методами: аналітичним, історичним, культурологічним і семіотичним.

Зроблено висновок про багатозначність семантики хороводів і танцювальних пантомім, головним персонажем яких виступають представники пташиного світу, характерні для традиційної календарної, весільної, поховальної обрядовості. У них наявні і тотемічні елементи, й аграрно-продукуюча символіка, і культ предків, і шлюбні мотиви. Така багатовимірність, «полівалентність» орнітоморфних символів укорінена в синкретичному первісному світобаченні.

Ключові слова: орнітоморфні образи, пластична символіка, семантика, народний танець.

Karyna KINDER,*orcid.org/0000-0001-5098-2100*

Candidate of Art History,

Senior Lecturer at the Department of Choreography

Lesya Ukrainka Volyn National University

(Lutsk, Ukraine) *kinderkarina@yahoo.com*

METAPHORIC AND SIMBOLIC STATUS OF BIRDS IN FOLK DANCE CULTURE (HISTORICALLY COMPARATIVE AND STRUCTURAL AND SEMANTIC ANALYSIS)

At the present stage, the study of the connections of folk art with the whole world of ethos life, with its ideas, mythology, and ritual sphere acquires special importance. Hence the special interest in semantics, in the disclosure of complex symbols of folk culture, which includes dance culture. Those aspects of choreographic creativity that allow us to see in it a phenomenon containing invariant components of the spiritual heritage of the past have become the object of keen interest of art critics. The issues and tasks of the article lie in the field of scientific researches, which develop the problems of studying and preserving authentic dance forms characterized by the constancy of rhythmical "ethnocodes" and the underlying semantics.

The paper considers the dominant images of birds, represented in such widespread folklore forms as acting round dances with the performance of relative songs and acting pantomimes with elements of wearing masks and disguising, analyzes the kinetic and compositional features of dances and deep symbolic meaning embedded in them, and specifies polysemantics and features of ornithomorphous code. On the basis of literary sources with the involvement of modern developments in ethnochoreology, the specifics of autochthonous rhythmical forms of Ukrainian choreographic folklore in comparison with non-ethnic dance traditions are investigated. Highlighting some aspects of the research, we use a variety of scientific methods: analytical, historical, culturological and semiotic.

The conclusion is made about the ambiguity of the semantics of round dances and dance pantomimes, the main character of which are the representatives of the bird world distinctive for the traditional calendar, wedding, and funeral ceremonial. They have totemic elements and agrarian-producing symbols, ancestral cult and marital motives. Such multidimensionality, a "polyvalency" of ornitomorphous symbols is established in the syncretic primitive worldview.

Key words: *ornitomorphous symbols, rhythmical symbolism, semantics, folk dance.*

Постановка проблеми. Наукова актуальність роботи, а саме визначення багатофункціонального потенціалу символічних образів птахів, їхнього потужного семантичного поля зумовлена важливістю зазначеної тематики для розуміння суспільного і культурного світогляду людських спільнот у конкретні історичні епохи, особливостей взаємин людини із природою, тотемними покровителями, предками та божествами, а також пластично-образного мислення народу. Вітчизняне хореознавство доволі ґрунтовно вивчало танцювальну спадщину, однак у своїх розвідках науковці зосереджуються на історичних, теоретико-методичних, педагогічних, культурологічних аспектах її розвитку та функціонування. Поза полем уваги дослідників перебуває традиційна символіка народної танцювальної творчості, яка містить живий зв'язок зі смисложиттєвими засадами людського буття, відображає основні риси етнічної ментальності. Проблематика статті пролягає у площині тих наукових розробок, що дають змогу визначити самотність української символіки як системи знакових кодів. Вітчизняний філософ С. Кримський постулює: «Звернення до архетипів не є поверненням до минулого. Це особливий методологічний ракурс, у якому завдяки перетворенню минулого в символ створюється зміст майбутнього» (Кримський, 1996: 50). Багатогранна система тваринних образів, зокрема орнітоморфних, що функціонувала у давній міфології, народно-пісенній ліриці, образотворчому мистецтві, літературі, поезії, геральдиці, емблематиці має універсальне значення й у символічній системі народної танцювальної творчості. Це зумовлює об'єктивну необхідність у науковому аналізі автентичних танцювальних форм, які характеризуються сталістю пластичних «етнокодів» і закладеної в їхню основу семантики.

Аналіз досліджень. Тлумачення семантики та трактування функцій пташиних образів-символів у танцювальній культурі, особливо в тих її формах, що генетично сягають найдавніших часів, розкривається у праці Е. Корольової (1977). Низка робіт, зокрема І. Гаджимурадова (2019), О. Жолховцева (1986), М. Жорницької (1983), Р. Кірсанової (1990), присвячена аналізу самотніх танцювальних традицій народів світу: Сибіру, Кавказу, Далекого Сходу. Науковий доробок зазначених

авторів містить важливу інформацію про особливості національної пластичної виразності та танцювальної символіки, проте системних фундаментальних праць із зазначеної тематики у сучасному хореознавстві поки що обмаль, тому доводиться звертатися до наукових робіт переважно культурологічного спрямування.

Існує велика кількість літератури, у якій символіка народної культури розкривається методами етнографії, археології, фольклористики, семіотики. Важливу роль у систематизації матеріалу та його інтерпретації відіграли узагальнюючі праці Д. Даниленка (1999), О. Курочкіна (1992, 2002), Т. Мовши (1975), Б. Рібакова (1997), Л. Тульцевої (1982), В. Шухевича (1999). Сучасні монографії та дисертаційні роботи, присвячені дослідженню орнітоморфної символіки, засвідчують актуальність теми. Так, О. Гура (1997) на широкому загальнослов'янському матеріалі детально аналізує символіку птахів, її полісемантичність і функціональність. Серед етнографічних розвідок, у яких досліджено концепт душі та його орнітоморфну презентацію, синкретичні птахо-жіночі образи, слід зазначити монографію М. Маєрчик (2011). У дисертації Н. Пастух (2001) узагальнено та запропоновано нове трактування семантико-функціональної сутності образу-символу зозулі в українському фольклорі, витлумачено зміст базових мотивів і сюжетних елементів за її участю. По-новаторськи досліджує символіку образів птахів із давніх міфологічних вірувань і донині відомий вітчизняний фольклорист М. Дмитренко (2011).

Мета статті – визначити семантичний аспект низки пташиних образів-символів, які репрезентуються у хореографічних творах як узвичаєні носії певних ідей і понять протягом багатьох віків.

Виклад основного матеріалу. Неповторність і самотність, духовна унікальність народу втілюється в його танцювальній творчості. Величезна її скарбниця, створена протягом багатьох століть талантом і зусиллями багатьох невідомих майстрів, є джерелом продовження традицій і натхнення для наступних поколінь. Незважаючи на неминучі нашарування та зміни, народна танцювальна культура залишається цілісним явищем. Її певний консерватизм – це не недолік, а спосіб збереження багатой образної мови давньої «міфологізованої» хореографії, архетипної символіки

танцювальних рухів, за допомогою яких людина набуває здатності виразити себе і світ. Кожний народ сформував свій неповторний і самобутній пластично-образний тезаурус, на якому базується вся хореографічна культура.

Виключне місце серед прадавніх ритуальних міметичних танців займали так звані «пташині», у яких відбилися найдавніші уявлення людської праісторії, коли птах займав чільне місце в ієрархії природних і космічних сил. Він міг бути божеством, деміургом, героєм, тотемним предком і символом божественної сутності, неба, сонця. Птахи, виступаючи посередниками між родом і родовими божествами та предками, символізують зв'язок між Землею і Сонцем, співпричетність до астрального чи космічного божества (солярні символи), зв'язок між землею і померлими предками (хтонічні символи) (Дмитренко, 2011: 185–203).

Ранні зображення птахів, що мали сакральний характер, належать до верхнього палеоліту. Для неолітичного періоду властиві малюнки симетричних «пташиних» композицій у поєднанні із солярними знаками (Даниленко 1999: 21). У китайській каліграфії ієрогліфічним знаком, який ілюструє чаплю на одній нозі, позначався танець (Жолховцев 1986: 259). Численні зображення танців людей-птахів у наскельному розписі неоліту свідчать про високе мистецтво перевтілення. «У гробницях міст Південного Причорномор'я, у керченських склепах сабазистів розміщені танцюючі людські фігурки із пташиними головами» (Высотская, 1976: 68).

Здатність до перевтілення є атрибутивною характеристикою людської сутності та людського світобачення. Для людини традиційного суспільства подібне міметичне дійство – це спосіб «спілкування» з духами предків, віра в їхню могутність та опіку. Основним актом ритуального танцю було пластичне перевтілення виконавця на птаха. Засобами для створення образу-двійника стають крок, жест, поза, маска. Найбільш вправними виконавцями таких танців були шамани. У напівлюдських-напівпташиних фігурках часто підкреслювалася лінія рук, що імітувала голову птаха. Щільно зімкнена кисть у вигляді пташиного дзьоба була ритуальним жестом вождів індіанських племен (Королева, 1977: 159). Ясновидці доісторичної епохи свій «політ» наочно показували у звичних образах, а бахрому, якою обшивали поділ, рукави, а іноді і комір шаманського костюму, осмислювалася як пташине пір'я. Кружляння, змахи руками-крилами, імітація пташиних рухів символізували перехід людини у стан піднесення, натхнення, екстазу, поринання в неземне, божественне царство.

Реліктом давніх язичницьких вірувань і ритуалів, одним із основних елементів яких був образ орла, є славнозвісний танець «Лезгінка». Він майже в незмінному вигляді розповсюджений серед всіх без винятку кавказьких етносів (в Ірані відомий під назвою «Лезгі», у Грузії – «Лекурі»). Стародавні тотемічні та релігійні уявлення, пов'язані з образом орла, побутували у багатьох народів. Як свідчить І. Гаджимурадов, назва танцю походить від слова ««лекь», що означає орел: «Етнонім *лек / лезг* міг споконвічно означати «орлиний народ» і, ймовірно, походить від тотемних уявлень предків лезгін» (Гаджимурадов, 2019: 161). Танець був своєрідним магічним ритуалом перед полюванням або битвою. Образ птаха досконало відтворюється танцівником особливо в той момент, коли він, ставши навшпиньки й гордовито розкинувши руки-крила, плавно описує кола, наче збирається злетіти. Не виключено, що у глибоку давнину цей ритуальний танець виконувався в особливому костюмі, оздобленому пір'ям орла.

Перо в різних культурах й на різних етапах розвитку символізувало Повітря, Вітер, Світло, Височінь, Політ. Розкішне головне обрамлення з пір'я у північноамериканських індіанців символізує Великого Духа Всесвіту. Пір'я було неодмінним атрибутом головного вбрання єгипетських богів – Озіріса, Амона-ра, Гора. Ще й дотепер у традиційних суспільних структурах Африки, Північної, Центральної та Південної Америки, Азії, Австралії, Океанії вожді, шамани й чаклуни віддають перевагу вбранню із пір'я (Буркхардт, 1999: 141). Танець перевдягнутого в маску виконавця набував магічного значення. Танцівник в очах усіх учасників містерії ніби перевтілювався в іншу істоту, виразними імітаційними рухами та жестами створював бажаний образ, намагаючись якомога повніше відповідати зовнішнім характеристикам зображуваного персонажа.

Стилізоване головне вбрання, що нагадує зображення півня й курки, одягають японські виконавці танцю «Торімаї». Він розповідає про кохання чоловіка та дружини. Поєднання жіночого і чоловічого начал зумовлюють подвійну символіку танцю. У Японії курка та півень уособлюють мир і любов. Згідно з легендою вони побудували гніздо на священному барабані, який сповіщав своїм гуркотом про наближення ворога. Птахи визнали його найбільш безпечним місцем для свого потомства. Відтоді курка та півень стали символом мирного життя та спокою (Кирсанова, 1990: 22).

Символом літаючого птаха, який зберіг первісну змістову насиченість аж донині, була ритуальна поза, створена комбінованим положенням рук, одна з яких різко витягнута вбік, а інша так само різко піднята догори і створює прямий кут (Королева, 1977: 159). Ця поза, що увійшла до лексики сучасного класичного танцю, стала справжньою візитною карткою російського балету. «Летючі» арабески «Лебединого озера» – прагнення вгору, у далечінь, схилена до руки голова створюють образ птаха, який промайнув, блиснувши білим пір'ям, і зник, як примарна мрія про прекрасне, а «вихід» з арабески в іншу позу здається миттєвим перетворенням птаха на дівчину. Звертаючи руки-крила до безмежно далекого неба, на балетній сцені ширяє вогняна «Жар-птиця», гордовита «Чайка» тріпоче «пір'ям» заломлених пальців, чарівний «Лебідь» стоїчно приймає долю, танцюючи приношення безсмертній красі. Здіймаються, линуть вгору руки-крила й, округлюючись над головою, врівноважують положення та пози виконавців. Опускаючись донизу, обвивають постать, що поступово злітає над світом як символ краси, незбагненої та таємничої. Те, що уявлення прадавніх і сучасних людей збігаються, свідчить про високий ступінь осмислення далеким предком навколишнього світу, проникнення в таємницю характерних проявів руху й життєвої сили у живій природі.

Серед світових танцювальних культур, які ґрунтуються на традиційній символіці, чільне місце посідає український народний танець. Про найдавніші сліди танцювального мистецтва на теренах України свідчать археологічні знахідки, що сягають дослов'янських часів – трипільської культури. Поширеним мотивом антропоморфної скульптури був синкретичний птахо-жіночий образ. Досить цікаву стилістичну та семантико-функціональну класифікацію цих пам'яток запропонувала Т. Мовша, виділивши в окрему групу фігурки із «пташиною голівкою» (Мовша, 1975: 21).

Доволі широкий діапазон уявлень про птахо-жіночий синкретизм містить мистецтво Київської Русі. Культурні артефакти епохи часто-густо орнаментовані дивовижними фантастичними птахами з виразними жіночими обличчями. Архаїчний образ дівчини-пташки, що уособлював стихії води та повітря, відбився у численних фразеологізмах: «пливе лебідкою», «виступає, як пава», «в'ється пташкою» На думку академіка Б. Рыбакова (Рыбаков, 1987: 694), мініатюра Радзивілівського літопису ілюструє ритуальний танець дівчини-русалки. Важливою деталлю жіночого костюма були спущені довгі рукави, які звисали

майже до гомілок. Розмахуючи рукавами-крилами, дівчата виконували священний танець води та життя, поринаючи в духовне, неземне царство. В основі танцю – коливальні рухи рук, корпусу, різноманітні обертання. Опис такого танцю зберігся у казці про Царівну-Жабу: «Так вона витанцювала, крутилась-вертілась – всім на диво! Махнула правою рукою – стали ліси і води, махнула лівою – стали літати різні птахи» (Былины. Русские народные сказки, 1979: 173). Знахідки чудових срібних русальських браслетів у скарбниках XII–XIII ст. є безумовним доказом того, що навіть княгині та боярині виконували головну роль у священному танці, одягнувши ритуальні прикраси. Характерно, що правий браслет зі знайденого археологами скарбу прикрашений символами лісу й води, а лівий – птахами та симарглами (Рыбаков, 1987: 696–697).

Найвибагливіші візерунки й мотиви на різноманітних предметах декоративно-ужиткового мистецтва, на вишитому одязі, рушниках, писанках наочно зберігають архаїчну орнітоморфну символіку. Аналізуючи характерні риси та стилістичні особливості українського орнаментики, М. Селівачов виокремлює чимало пташиних мотивів та образів: «бузьки», «голубки», «гусячий танець», «журавлики», «зозулі», «півники», «сороки», «шуліка», «яструбові лапи» (Селівачов, 2002: 277–333).

Група орнітоморфних образів репрезентує символи, які відбивають найдавніші міфологічні, зокрема, тотемічні уявлення, архетипне підґрунтя мислення та світогляду людини, особливості її взаємин зі світом природи. Найпоширенішими серед них є горобець, журавель, зозуля, півень, яструб, що в найдавніших віруваннях українського народу виступали своєрідними оберегами, охоронцями та були предметами релігійного культу. Голуб, горлиця – космогонічні солярні символи, символи злагоди та вірності. Так, голуб символізував щире, ніжне, вічне кохання, голуб із голубкою – подружню вірність (Дмитренко, 2011: 190–191). Українські народні танці «Голуб-голубочок», «Горлиця» – промовисті символи чистого, щирого кохання, продовження роду, освяченого любов'ю шлюбу. В образах птахів людина бачила втілення тієї чи іншої моральної чесноти, віддзеркалення своїх внутрішніх прагнень і переживань.

В українському танцювальному фольклорі орнітоморфні персонажі як носії усталених символічних значень репрезентовані в ігрових танках (хороводах), виконавці яких уособлювали певний образ, символічно відтворювали поведінку птаха («Голуб-голубочок», «Журавель», «Перепілка»,

«Горобейко», «Пташка»), а також у так званих «зооморфних» іграх – танцювальних пантомімах («Крук», «Шуляк», «В яструба», «Сорока»). Фольклористи, етнологі, хореологи (М. Жорницька (1983), Р. Кірсанова (1990), О. Гура (1997), Л. Тульцева (1982)) зафіксували побутування подібних танців у хореографічному мистецтві різних народів: у норвежців – танець-пантоміма «бійка півнів»; у японців, корейців – танець журавля; у китайців – павича; у чукотських народів – танці качок, ворона, лебедя, чайок; у якутів – стерха, орла, лебедів; у росіян – «Утьона», «Лебедушка», «Гусачок»; у білорусів – «Верабей», «Вутачкі-Лябёдачки», «Зязюля», «Журавель», «Чыжык», у молдован – «Жайворонок».

Домінування певних образів у народній творчості тісно пов'язане з побутом давніх людей і визначалося роллю тієї чи іншої тварини або птаха в господарстві та потенцією родючості. Різноманітна та в основі своїй дуже архаїчна семантика образів журавля й горобця, що виступають як чоловічий аграрно-продукуючий, обрядово-еротичний, весільний символ. Як зауважує С. Гусев: «У культах родючості, поряд із жіночим, невід'ємним був символ чоловічого начала... Втілення чоловічого образу знаходимо передусім у зооморфній пластиці» (Гусев, 1995: 213). Тому не випадковий зв'язок цих персонажів із культом родючості й аграрно-продукуючими обрядами.

З магією родючості в архаїчних культурах була пов'язана і любовно-весільна тематика, що походить від уявлень про єдність родючості землі та плідності людини. Любовно-шлюбна семантика, завуальована еротична основа, яскраво виражений орнітоморфний персонаж – все це типологічно спільні риси ігрових хороводів «Журавель», «Горобейко», соліст-виконавець яких всередині рухливого кола різноманітними імітаційними жестами та рухами символічно відтворює поведінку птаха, також і певні дії людини, а саме вибір пари. Як зазначає М. Дмитренко: «У весняних хороводах горобець втілює молодця-гульгя, що вибирає дівчину; спокусника чужої жінки, коханця» (Дмитренко, 2011: 326). На думку Л. Тульцевої (Тульцева, 1982: 170), за давніх часів подібні ігрові хороводи становили частину міжродових обрядових свят, метою яких був шлюбний вибір.

Український історик та етнолог О. Курочкін стверджує: «Весільний танець «Журавель», у якому імпліцитно акцентувався зоорнітоморфний код традиційної культури, генетично був тісно пов'язаний із первісною еротикою та магією родючості. Це дає підстави відносити його до рудиментів язичницького світогляду та

пережитків колективного оргіастичного свята» (Курочкін, 2002: 75).

«Журавля водити» – масовий танець, фінальний малюнок якого – розгорнуте величезне коло. Ведучий дає напрямок хороводу, закручуючи ланцюжок учасників, декілька разів повертаючи за сонцем і проти сонця. Коло розширюється, робиться щодалі більше і більше. Утворюється щось на зразок лабіринту, з якого важко вибратися. Завитків робилося стільки, що неможливо було вийти з хороводу. Аж раптом з цієї щільної людської плутанини якимось дивом в одну мить ватажок розгортав велике коло. Ця споконвічна лабіринтова гра вимагала дисципліни, витримки, однастайності та вміння зберегти неймовірний лад всім членам колективу (згадаймо знаменитий хоровод Тезея, який наслідував завитки лабіринту і називався «geranos», тобто «журавлиний»). «Журавля» виконує велика кількість учасників (20–30 чоловік) на широкій площі декілька годин.

Досить часто у так званих «зооморфних» іграх, танцювальних пантомімах з елементами перевдягання, маскуванню контамінувалися й елементи сакральної фалічної символіки: рогаті маски «кози», «бика», довгий пташиний дзьоб «журавля», якими вони намагалися вколоти представниць жіночої статі. У традиційному обрядовому фольклорі довгий дзьоб асоціювався з фалічним органом, а укол ним символізував шлюбні стосунки. Отже, типологічною рисою вищезазначених масок є еротична орієнтація та жартівливе залицання до дівчат і жінок, а в іграх, як відзначає О. Курочкін, домінує «мотив парубання, весілля і шлюбних стосунків» (Курочкін, 1992: 34).

Водночас О. Курочкін, аналізуючи поховальну обрядовість українців, зауважує, що подібне маскуванню парубочої молоді мало місце в іграх і забавах при «мерці». Для патріархального мислення характерне усвідомлення родючості через зв'язок зі світом предків. Посередниками між людьми та потойбічним світом виступали птахи, тому встановити зв'язок із померлими предками, здобути їхню прихильність – основна мета подібних поховальних забав, які побутують у Карпатах, на Закарпатті, в деяких місцевостях Полісся – своєрідній резервації архаїчної обрядово-звичаєвої культури, де тризна перетворюється на свято, що символізує перемогу життя над смертю, оновлення і відродження. Сміх, глузування – профілактична магія, протидія смерті. Звідси поєднання трауру, голосіння, ритуальних веселощів і маскуванню. Своєрідний класичний опис поховальної ритуалістики зробив В. Шухевич. Серед масок, участь яких зафіксована етнографом у поховальних іграх

українців, фігурують «Коза», «Засць», «Сорока» (Шухевич, 1999: 253).

Висновки. Отже, народна танцювальна культура містить цілу низку художніх образів-символів, які репрезентуються у хореографічних творах як узвичаєні носії певних ідей і понять протягом багатьох віків. Семантичний аналіз дозволяє виявити основні символічні значення цих образів. Вони виступають як тотемно-культові, міфологічні, метаморфозні символи. Таким чином, є підстави говорити про багатозначну семантику хороводів і танцювальних пантомім, головним персонажем яких виступають образи пташиного світу, характерні для традиційної календарної, весільної, поховальної обрядовості українців.

Така багатовимірність, «полівалентність» орнітоморфних символів демонструє синкретичне первісне світобачення – «накладання» одна на одну багатьох «ідей» і «втілення» їх шляхом кодування у змістовно оформленій системі образів-символів, які можуть трактуватися по-різному, викликаючи різноманітні асоціації. Дослідження не вичерпує всіх напрямів розробки теми. Здійснений комплексний аналіз орнітоморфних образів із позиції символіко-семантичних ознак і напрацьовані матеріали можуть стати базою наступних пошуків і теоретичних розробок, що у своїй сукупності здатні будуть всебічно відтворити той безмежно розмаїтий, багатобарвний і глибоко символічний феномен, яким є танець.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буркхардт Титус. Сакральное искусство Востока и Запада / пер. с англ. Н. П. Локман. Москва : Новый акрополь, 2014. 216 с.
2. Былины. Русские народные сказки. Древнерусские повести / сост. В. П. Аникин, Д. С. Лихачев, Т. Н. Михельсон. Москва : Детская литература, 1979. 640 с.
3. Высотская Т. Н. Культы и обряды поздних скифов. *Вестник Древней истории*. 1976. № 3. С. 51–73.
4. Гаджимурадов Ильхам. Чей танец лезгинка? Этимология названия, происхождение танца и природа его хореографии Европы. *Вестник антропологии*. 2019. № 3 (47). С. 155–168.
5. Гура А. В. Символика животных в славянской народной традиции. Москва : Индрик. 1997. 912 с.
6. Гусев С. О. Трипільська культура Середнього Побужжя рубежу IV–III тис. до н.е. Вінниця : Антекс, 1995. 303 с.
7. Даниленко В. Н. Космогония первобытного общества : монография. Славутич : Прайд, 1997. 196 с.
8. Дмитренко М. К. Символы украинського фольклору : монографія. Київ : УЦКД, 2011. 400 с.
9. Жолховцев А. Н. Иероглиф в искусстве. *Искусство стран Востока* / под ред. Р. С. Васильевского. Москва : Просвещение, 1986. С. 240–268.
10. Жорницкая М. Я. Народное хореографическое искусство коренного населения Северо-Востока Сибири. Москва : Наука, 1983. 152 с.
11. Кирсанова Р. Б. Откровения японского фольклора. *Советский балет*. 1990. № 1. С. 21–23.
12. Королева Э. А. Ранние формы танца. Кишинева : Изд-во «Штиинца», 1977. 215 с.
13. Кримський С. Б. Архетипи української культури. *Феномен української культури: методологічні засади осмислення*. Київ : Фенікс, 1996. С. 91–112.
14. Курочкін О. В. Архаїчний весільний танець-гра «Журавель» («Бусел»). *Наукові записки НаУКМА: теорія та історія культури*. Київ : Києво-Могилянська академія, 2002. Т. 20–21. С. 71–75.
15. Курочкін О. В. Маски тварин у поховальних іграх українців. *Родовід*. 1992. № 4. С. 32–38.
16. Маєрчик М. С. Ритуал і тіло Структурно-семантичний аналіз українських обрядів родинного циклу : монографія. Київ : Критика, 2011. 325 с.
17. Мовша Т. Г. Антропоморфна пластика Трипілья (реалістичний стиль) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. Київ, 1975. 24 с.
18. Пастух Н. А. Зооморфні образи в українському фольклорі. Образ зозулі : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.07. Львів, 2001. 19 с.
19. Рыбаков Б. А. Язычество древней Руси. Москва : Наука, 1987. 783 с.
20. Селівачов М. Р. Лексикон української орнаментики (іконографія, номінація, стилістика, типологія) : навчальний посібник. Київ : Редакція вісника «Ант», 2009. 408 с.
21. Тульцева Л. А. Символика воробья в обрядах и обрядовом фольклоре. *Обряды и обрядовый фольклор* / под ред. В. К. Соколовой. Москва : Наука, 1982. С. 163–178.
22. Шухевич В. О. Гуцульщина : в 5 ч. / упоряд. О. О. Савчук. Харків : Видавець Олександр Савчук, 2018. 1218 с.

REFERENCES

1. Burckhardt, Titus. Sakral'noe iskusstvo Vostoka i Zapada [Eastern and Western sacred art]. Transl. from English by N. P. Lokman. Moskva: Novyi akropol, 2014. 216 p. [in Russian].
2. Byliny. Russkie narodnye skazki. Drevnerusskie novosti [Epics. Russian folk tales. Old Russian news]. In: Anikin, V. P., Likhachev, D. S. and Michelson, T. N. comp., eds. Moskva: Detskaya literatura, 1979. 640 p. [in Russian].
3. Vysotskaya, T. N. Kul'ty i obryady` pozdnykh skifov [Cults and rites of the late Scythians]. *Bulletin of Ancient History*. 1976. No 3, pp. 51–73 [in Russian].

4. Gadzhimuradov, Ilkham. Chei tanets lezginka? Etimologiya nazvaniya, proiskhozhdenie tantsa i priroda ego khoreografii Evropy [Whose dance is lezginka? Etymology of the name, origin of the dance and nature of its choreography of Europe]. *Herald of anthropology*, 2019, No 3 (47). pp. 155–168 [in Russian].
5. Gura, A. V. Simvolika zhyvotnykh v slavyanskoï narodnoi traditsii [Symbols of animals in the Slavic folk tradition]. Moskva: Indrik, 1977. 910 p. [in Russian].
6. Husev, S. O. Trypilska kultura Serednoho Pobuzhzhia rubezhu IV–III tys. do n.e. 1995 [Trypillia culture of the Middle Pobuzhye at the turn of the IV–III millennium BC]. Vinnytsia: Anteks, 1995. 303 p. [in Ukrainian].
7. Danilenko, V. N. Kosmogoniya pervoby`tnogo obshhestva [Cosmogony of primitive society]: monohrafiia. Slavutych: Praid, 1997. 196 p. [in Russian].
8. Dmytrenko, M. K. Symvoly ukrainskoho folkloru [Symbols of Ukrainian folklore]: monohrafiia. Kyiv: UTSKD, 2011. 400 p. [in Ukrainian].
9. Zholkhovtsev, A. N. Ieroglif v iskusstve [Hieroglyph in art]. *Art of the East*. In: Vasil'evskij R. S. ed. Moskva: Prosveshchenie, 1986. pp. 240–268. [in Russian].
10. Zhornitskaya, M. Y. Narodnoe khoreograficheskoe iskusstvo korennoho naseleniya Severo-Vostoka Sibiri [Folk choreographic art of the indigenous population of North-East Siberia]. Moskva: Nauka, 1983. 152 p. [in Russian].
11. Kirsanova, R. B. Otkroveniia yaponskogo fol'klora [Revelations of Japanese Folklore]. *Soviet Ballet*. 1990. No 1. pp. 21–23 [in Russian].
12. Korol'ova, E. A. (1977). Rannie formy tanca [Early forms of dance]. Kishinev: Stiinca. 1977. 215 p. [in Russian].
13. Krymskyi, S. B. Arkhetypy ukrainskoï kultury [Archetypes of the Ukrainian culture]. *The phenomenon of the Ukrainian culture: a methodological planting*. Kyiv: Feniks, 1996. pp. 91–112 [in Ukrainian].
14. Kurochkin, O. V. Arkhaichnyi vesilnyi tanets-hra “Zhuravel” (“Busel”) [Arch wedding dance-game “Crane” (“Busel”)]. *Scientific notes NaUKMA: theory and history of culture*. Kyiv: Kyievo-Mohylianska akademiia, 2002. Vol. 20–21. pp. 71–75 [in Ukrainian].
15. Kurochkin, O. V. Masky tvaryn u pokhvalnykh ihrakh ukraintsiv [Animal masks in Ukrainian funeral games]. *Rodovid*. 1992. No 4. pp. 32–38 [in Ukrainian].
16. Maierchuk, M. S. Rytual i tilo. Strukturno-semantychnyi analiz ukrainskykh obriadiv rodynnoho tsyклу [Body and ritual. Structural-semantic analysis of Ukrainian family ceremonies]: monohrafiia. Kyiv: Krytyka, 2011. 325 p. [in Ukrainian].
17. Movsha, T. G. Antropomorfna plastyka Trypillia (realistychnyi styl) [Tripoli Anthropomorphic Plastic (realistic Style)]: Abstract of Ph.D. Dissertation, Kyiv, 1975, 24 p. [in Ukrainian].
18. Pastukh, N. A. Zoomorfni obrazy v ukrainskomu folklori. Obraz zozuli [Zoomorphic images in Ukrainian folklore. Cuckoo image]: Abstract of Ph.D. Dissertation. Lviv, 2001. 19 p. [in Ukrainian].
19. Rybakov, B. A. (1987). Yazychestvo drevnej Rusi [Paganism of ancient Russia]. Moskva: Nauka. 783 p. [in Russian].
20. Selivachov, M. R. Leksykon ukrainskoï ornamentyky (ikonohrafiia, nominatsiia, stylistyka, typolohiia) [Lexicon of Ukrainian ornamentation (iconography, nomination, stylistics, typology)]. Kyiv: Redaktsiia visnyka “Ant”. 2009. 408 p. [in Ukrainian].
21. Tul'tseva, L. A. Simvolika vorob'ya v obryadakh i obryadovom fol'klore. [Symbols of sparrow in rites and ceremonial folklore]. *Rites and ceremonial folklore*. In: Sokolova V. K. ed. Moskva: Nauka, 1982. pp. 163–178 [in Russian].
22. Shukhevych, V. O. Hutsulshchyna: v 5 ch. [Hutsul regin: in 5 parts]. Kharkiv: Vydavets Oleksandr Savchuk, 2018. 1218 p. (Original work published 1899) [in Ukrainian].

Владислав КЛІВАК,
orcid.org/0000-0002-6276-3025
аспірант кафедри графічного дизайну
Київського національного університету культури і мистецтв
(Київ, Україна) vladklivak@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ШРИФТІВ У ДИЗАЙНІ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Метою статті є з'ясування особливостей застосування шрифтів і організації типографії у проектуванні доповненої реальності.

Методологічну основу дослідження становлять загальнонаукові методи аналізу та синтезу, компаративний метод, а також мистецтвознавчий аналіз.

У статті розглядаються маловивчені аспекти дизайну доповненої реальності, що стосуються використання шрифтів. З'ясовуються проблеми, які виникають у сприйнятті шрифтів у доповненій реальності, та наводяться рекомендації для їхнього вирішення. Увага звертається на роль експериментальної складової частини у підборі шрифтів. Використання різних гарнітур привертає увагу споживача, а застосування різних кеглів дає можливість організувати інформацію за ступенем важливості. Це також створює можливість за допомогою відповідної гарнітури шрифту надавати смислових відтінків через візуальне сприйняття. Привертається увага й до потреби враховувати психологічні особливості кольору, тла, розмірів і деяких інших параметрів шрифту, оскільки вони безпосередньо впливають на стан користувача AR. Таким чином доходимо висновку, що за допомогою застосування шрифту в AR з урахуванням дизайнерських підходів можна уникнути багатьох небажаних явищ для споживача. Завдання дизайнера у цьому разі – усунути невідповідність віртуальних елементів до реального світу, що, у свою чергу, дозволить уникнути розбіжності між діями та реакціями споживача.

Наукова новизна дослідження полягає в пошуку оптимальних підходів, які дозволять ефективно застосовувати досягнення графічного дизайну у проектуванні доповненої реальності, зокрема її текстових елементів.

Врахування особливостей дизайну типографії у віртуальному просторі, які виводяться у статті, дозволить користувачам отримати якнайкращий досвід взаємодії з проектом дизайнера та налаштувати їх під інтерфейси гарнітур для доповненої реальності. Результати дослідження можуть бути використані у викладанні теоретико-практичних дисциплін у галузі як дизайну, так і програмування та комп'ютерних технологій.

Ключові слова: доповнена реальність, шрифт, типографія, проектування.

Vladyslav KLIVAK,
orcid.org/0000-0002-6276-3025
Postgraduate Student at the Department of Graphic Design
Kyiv National University of Culture and Arts
(Kyiv, Ukraine) vladklivak@gmail.com

THE USE OF FONT FEATURES IN DESIGN OF AUGMENTED REALITY

The purpose of this Article is to find out the features of fonts and organizing of typography in projecting Augmented Reality.

The methodological basis of this Study is represented by the general scientific methods of analysis and synthesis, comparative method, and art analysis.

This Article studies the aspects of Augmented Reality design that have not been deeply studied and relate to the application of the fonts. It examines the problems of perception of fonts in Augmented Reality and gives recommendations how to solve them. The attention is drawn to the role of the experimental approach in choosing the fonts. Different types of headsets attract consumer's attention, while different font sizes structure the information according to its importance. This also enables the appropriate font typefaces to provide semantic nuances via visual perception. The attention is also drawn to the psychological characteristics of color, background, size and some other font parameters, because they directly affect the state of the AR user. Thus, we come to a conclusion that the application of the font in AR and different approaches of design can eliminate many undesirable phenomena for the consumer. In this case, the task of the designer is to eliminate the mismatch of virtual elements to the real world that in its turn will eliminate the discrepancies between the actions and reactions of the consumer.

The scientific novelty of this Study lies in the research of the optimal approaches that will allow effective use of the graphic design achievements in design of Augmented Reality, and in particular, of its textual elements.

The design features of the typography in cyberspace, that are derived in this Article, can allow users best experience

with the designer's project and can be customized for the interfaces of the headsets in Augmented Reality. The results of this Research can be used in teaching of the theoretical and applied disciplines of design, as well as in programming and computer technologies.

Key words: *Augmented Reality, font, typography, design.*

Постановка проблеми. Комунікація відіграє важливу роль у дизайні. Дизайнеру необхідно встановити чіткий зв'язок між користувачем і створеним середовищем і зробити його максимально доступним та простим, щоб людина, яка буде використовувати продукт, могла легко досягти своїх цілей. Доповнена реальність є технологією, що дозволяє об'єднати віртуальний світ із реальним, проте через свою складність вона створює труднощі для дизайнера, особливо це стосується шрифтів і їх використання у дизайн-проектах, адже саме шрифт є одним із важливих компонентів у проектуванні доповненої реальності, оскільки забезпечує не лише читабельність, але й донесення основного сенсу створеного продукту до споживача. Проте саме організація типографії та застосування шрифтів у дизайні доповненої реальності сьогодні є малодослідженою темою, яка потребує всебічного розгляду.

Методика дослідження базується на загальнонаукових методах аналізу і синтезу, за допомогою яких були виявлені проблемні та малодосліджені частини дизайну доповненої реальності. Під час оцінки художньої якості проекту дизайну у доповненій реальності застосовується мистецтвознавчий метод. Компаративний метод використовується для порівняння звичайної типографії та типографії у дизайні AR, також порівнюються деякі психологічні особливості шрифту.

У статті визначені аспекти використання типографії під час розробки дизайну для доповненої реальності. Практична значущість роботи полягає в тому, що її можна використати під час проектування дизайнерських систем у доповненій реальності, а також у викладанні теоретико-практичних дисциплін у галузі як дизайну, так і програмування та комп'ютерних технологій.

Аналіз досліджень. Останніми роками дедалі більше всесвітньо відомих дослідницьких установ, університетів і підприємств інвестували в дослідження AR. Переважно це зарубіжні дослідники, серед яких О. Рейхенштайн, Е. Джонсон, Н. Ядав. Їхні результати демонструють доцільність та інноваційність AR як взаємодії людини та комп'ютерних технологій. О. Рейхенштайн у своїх дослідженнях стверджує, що оптимізація типографії – це оптимізація зручності, доступності та загального графічного балансу (Кеннеді, 2020). У своїй роботі він розглядає гарнітуру

шрифту, інтерфейс користувача, мікротипографію та макротипографію, а також роздільну здатність дисплеїв, на яких і відбувається взаємодія людини та проекту дизайну. Е. Джонсон у своїй статті розглядає питання, як моделювання у тривимірному просторі впливає на дизайн і типографію, а також розглядає проблеми створення такого дизайну, а саме важливість таких речей, як відстань до тексту у доповненій реальності, оптимальна ширина блоків із текстом та інтерактивність шрифтів у створеному середовищі (Джонсон, 2018). Н. Ядав у своїх дослідженнях розглядає фактори, які впливають на читання в AR, техніки для відображення тексту в AR, а також способи адаптації типографії під дизайн середовища. Також він одним із перших представив класифікацію типографії у доповненій реальності (Ядав, 2020).

Аналітика від групи дослідників із Китаю, результати якої викладені в «Огляді технології доповненої реальності», засвідчує, що доповнена реальність з удосконаленням обчислювальної потужності комп'ютерного програмного й апаратного забезпечення поступово перейшла від теоретичного етапу досліджень у лабораторіях до етапу масового та промислового застосування і, будучи мостом між цифровим і реальним світом, забезпечує людям новий спосіб пізнання та взаємодії з речами навколо нас (Чен, 2019: 34). Дослідники також стверджують, що AR стане більш природним способом взаємодії людини з комп'ютером. Окрім того, проблеми проектування доповненої реальності сьогодні є предметом розгляду наукових статей в академічних виданнях, міжнародних семінарів і конференцій в Україні та світі. Основним фокусом досліджень є розробка простих систем для створення доповненої реальності, оптимізація у проектуванні та моделюванні, дизайн і його розвиток у відносно новому способі подачі інформації.

Незважаючи на значну кількість публікацій про AR, усе ж найменший їхній відсоток досліджує саме дизайнерську складову частину її створення, спрямовану на досягнення відповідності критеріям естетичності та функціональності. Зокрема, проблема стосується найбільш поширених сьогодні видів AR, доступних переважно через смартфони й окуляри, що теж ставить нові завдання перед дизайнером у виді оптимізації дизайну під мобільні пристрої. І хоча за останні 20 років у цій сфері досягнуто значного прогресу,

однак доповнена реальність все ще має багато технічних і дизайнерських проблем. Однією з них є правильне використання шрифтів під час розробки дизайну. Тому **метою статті** є з'ясування особливостей застосування шрифтів і організації типографії у проектуванні AR.

Виклад основного матеріалу. Доповнена реальність (англ. augmented reality або AR) – це доповнення фізичного світу за допомогою цифрових даних, яке забезпечується різними комп'ютерними пристроями, такими як смартфони, планшети чи окуляри AR у реальному часі (Присажнюк, 2020: 50). Поєднання віртуального світу з реальним відбувається завдяки накладанню на середовище навколо нас частини віртуальної інформації.

Технологія доповненої реальності сьогодні привертає значну увагу дослідників, адже вона є великим полем із багатьма можливостями, особливо коли справа доходить до її реалізації. Техніку роботи цієї технології можна, наприклад, використовувати з дисплеями у вигляді шоломів або окулярів, пристроями, які відображають предмети у реальному середовищі, або смартфонами, що сьогодні містять необхідні сенсори для технології AR.

Доповнену реальність можна класифікувати на різні типи на основі методів, які нею використовуються, однак загалом маються на увазі програми, що використовують комп'ютерний зір, який містить чотири різні типи, та додатки AR, котрі використовують методи, засновані на розташуванні в заданому середовищі (Палм, 2018: 46).

Існує чотири типи AR, які використовують комп'ютерний зір для аналізу навколишнього середовища та відображення згенерованих комп'ютером об'єктів у цьому середовищі: розпізнавання на основі маркерів, на основі проєкції, на основі накладання та на основі окреслення.

Середовище доповненої реальності дозволяє переосмислити ставлення до типографії, а саме шрифтового дизайну, його оздоблення та модифікації. Власне, типографію можна визначити як мистецтво упорядкування символів (Кеннеді, 2020). Дизайн типографії включає шрифт, колір, розмір, стильові ефекти та те, як їх слід використовувати.

Хороша типографія робить читання легким, а погана – складним. Хороша типографія – це оптимізація читабельності, доступності, зручності використання та створення загального графічного балансу (Рейхенштайн, 2006). Тобто у процесі оптимізації типографії дизайнер оптимізує створений інтерфейс.

Використання тексту в доповненій реальності створює нові дизайнерські завдання, які кардинально відрізняються від практично будь-якого середовища, що існує. Дизайнеру доступні тисячі шрифтів, і вибір певного стилю може здаватися випадковим рішенням, однак знання психології шрифту робить вибір більш усвідомленим (Веллер, 2019). Існує два основні типи шрифтів:

- із засічками: шрифти з короткими штрихами на нижній і верхній частині літер;
- без засічок: шрифти, вільні від таких штрихів.

У нашому дослідженні ми спираємося на типологію Маєра, котрий у своїй науковій праці згрупував шрифти за 5 ознаками: геометричний без зарубок, гуманістичний без зарубок, старий стиль, модерн і перехідний, брусковий (Маєр, 2010). Геометричний шрифт без зарубок ґрунтується на чітких геометричних формах, де форми літер мінімалістичні та збалансовані. Приклади таких шрифтів: Helvetica, Univers, Futura, Avant Garde, Akzidenz Grotesk, Franklin Gothic, Gotham. Гуманістичні шрифти без зарубок були створені на основі рукописних шрифтів, що є гуманістичними, деталізованими та м'якими. Приклади таких шрифтів: Gill Sans, Frutiger, Myriad, Optima, Verdana. Ще одним типом є старий стиль, у якому шрифти є результатом постійного розвитку класичних шрифтів протягом століть. Ці шрифти мають невеликий контраст між тонкими та товстими штрихами, а вигини літер схилиються у ліву сторону (як у каліграфії). Приклади таких шрифтів: Jenson, Bembo, Palatino, Garamond. Модерн і Перехідний включають у свою групу шрифти, котрі мають більш сильний контраст між товстими й тонкими штрихами. Ці шрифти виглядають сильними, стильними і динамічними, що є їхніми перевагами. Приклади таких шрифтів: Times New Roman, Baskerville. Група брускових шрифтів стає досить популярною сьогодні, зазвичай ці шрифти містять зарубки, але ці зарубки досить важкі та мають прямокутну форму, а прикладами таких шрифтів є Clarendon, Rockwell, Courier, Lubalin Graph, Archer.

Проте варто розуміти, що існують лише настанови і не існує абсолютних правил щодо використання певних видів шрифтів, тому обов'язково потрібно експериментувати, щоб досягти найкращого та найоптимальнішого результату у своєму виборі.

Використання відповідної гарнітури шрифту, правильно підбраної до тексту, не лише допомагає якнайкраще подати інформацію, а й додає смислових відтінків через візуальне сприйняття. Художник-авангардист Ель Лисицький визнавав

шрифт основним будівельним матеріалом книжкової архітектури. а головною метою для нього була розробка таких методів оформлення, котрі підвищували би корисну дію видання. На нашу думку, такий підхід буде правильним і у створенні типографії для доповненої реальності. «Я вважаю, – писав Лисицький, – що літери, розділові знаки, які вносять порядок у думки, повинні бути враховані, але, крім цього, перебіг рядків сходиться у певній сконденсованості думок, їх і для ока потрібно сконденсувати» (Лисицький, 1962: 157). Використання різних гарнітур привертає увагу читача, а застосування різних кеглів дає можливість організувати інформацію за ступенем важливості.

При використанні тривимірної типографії в додатках доповненої реальності використання шрифтів із засічками або без засічок не обов'язково впливає на розбірливість текстів, проте впливає на відчуття тексту. Тому все ж практичний досвід засвідчує застосування шрифтів без засічок більш сприятливим для сприйняття, оскільки вони мають чисті та прямі форми, особливо, коли текст знаходиться у середовищі AR, яке може складатися з багатьох деталей і в якому текст повинен виділятися. Якщо тло середовища не впливає на розбірливість текстів, то, на нашу думку, краще дотримуватися графічного профілю проєкту, оскільки гарнітура шрифту не відіграє значної ролі у розбірливості на протизагу вазі шрифту, його кольору, контрастності та розташуванні тексту у дизайні проєкту.

Як уже згадувалося, ще однією проблемою у проєктуванні різних моделей для доповненої реальності є тло. Типографія доповненої реальності може потрапити на будь-яке тло, тому важливим процесом є її адаптація до освітлення. Наприклад, це дуже важливо для середовищ, де відбувається зміна світлових умов. Це означає, що під час проєктування слід думати про середовище, у якому відбуватиметься взаємодія користувача з доповненою реальністю і пов'язаною з AR типографією. Тобто потрібно переконатися, що дизайн елементів із текстовими вставками має достатній колірний контраст. Основне правило полягає в тому, щоб не використовувати ті самі кольори для тексту та тла. Чим контрастніший текст, тим швидше користувач зможе його побачити та прочитати. Можна виділити певний стандарт контрастності для основного тексту та кольору тла:

- маленький текст повинен мати контрастність, рівень якої є принаймні 4.5:1 відповідно до його тла;

- великий текст повинен мати рівень контрастності щонайменше 3:1 відносно свого тла.

Після вибору відповідного кольору потрібно протестувати розроблений дизайн на різних пристроях. Під час тестування варто перевірити, чи у користувача не виникає проблем із читабельністю та сприйняттям тексту, а якщо вони існують – виправити їх.

Кожен дизайнер знає, що кольори впливають на настрій, емоції та відчуття людей, шрифти в цьому сенсі можуть викликати подібну дію. Психологія шрифту теж відіграє важливу роль у ефективності дизайнера і створенні якісного продукту, особливо в середовищі, де відбувається певна інтерактивність споживача з об'єктами дизайну. Сюди можна віднести візуальну риторичку тексту, семантичну пам'ять шрифту та загальний напрям типографії (Веллер, 2019). Визначення психологічних особливостей візуальних елементів шрифту дає змогу створити власні семантичні з'єднання для користувача, що дозволяє краще деталізувати матеріал у дизайні. Семантична пам'ять дає змогу створити певне уявлення про якийсь предмет, і коли користувач повторно зустрічає уже відомий шрифт, то у нього виникає той самий ефект у сприйнятті, який був при попередній зустрічі із цим шрифтом. Під загальним напрямом типографії мається на увазі те, з якою емоційністю користувач відреагує на результат взаємодії зі шрифтом. Це може залежати як від зовнішнього вигляду елемента, в якому відображається текст, так і від гарнітури представлених шрифтів, оскільки вони можуть по-різному впливати на емоційний стан людини-користувача.

Базуючись на психології шрифту, можна визначити певні рекомендації щодо покращення типографії:

- розмір міжрядкового інтервалу має становити 30–60% від розміру шрифту, що є найбільш зручним для читача;

- довжина рядка повинна бути короткою і становити близько 45–65 символів;

- читабельність, що визначає, наскільки легко отримати певне повідомлення з контексту, та розбірливість, яка визначає, наскільки однозначні слова, вислови та літери;

- помітність, що визначає, наскільки шрифт привертає увагу читача;

- індивідуальність, під якою мається на увазі використання певних видів шрифтів для різних стилів, наприклад, офіційного та неофіційного;

- колір, що допомагає підвищити читабельність тексту.

Очі людини мають специфічну діафрагму, яка відповідає за обмежену глибину різкості. Лише певний діапазон об'єктів залишається у фокусі, і все, що знаходиться за межами цього діапазону,

здається розмитим, хоч очі й можуть пристосуватися до різних відстаней. У стереоскопічних гарнітурах плоскі екрани використовуються для імітації глибини різкості, що вимагає, щоб користувач дивився на екран із відстані кількох сантиметрів від очей. Однак очі фокусуються на точці в імітованому світі, яка знаходиться набагато далі, що призводить до суперечливих сигналів у мозку про фокус на об'єктах, і це викликає зорову втому. Під час читання у доповненій реальності можуть виникати схожі симптоми, тому необхідно правильно підбирати відстані для розміщення та сам шрифт.

Роздільна здатність дисплея, на якому проєктується доповнена реальність, впливає на рівень деталізації об'єктів, що сприймаються людськими очима. У гарнітурах AR важливою метрикою роздільної здатності є пікселі на градус (PPD). Мається на увазі кількість пікселів на градус, що потрапляє на око, а також кількість пікселів у горизонтальній лінії дисплея, яка повинна бути розділена на горизонтальне поле зору, що забезпечується оптикою гарнітури. Наприклад, на дисплеї з роздільною здатністю 1280 x 800 пікселів, де кількість на одне око виділяється 640 x 800 пікселів, а при куті огляду 90° PPD виходить 7,1 (640/90). Це занадто низький рівень порівняно з роздільною здатністю на сітківці ока: PPD людського ока становить приблизно 60 PPD. Менша щільність пікселів може спричинити розмиття тексту, пікселізацію й ефект екранних дверцят (видимі тонкі лінії між пікселями на дисплеї, коли їх видно зблизька). Більш високий PPD призводить до отримання більш чітких і реалістичних зображень, однак вища щільність пікселів дисплея не обов'язково однакова, оскільки пікселі на екрані збільшуються за допомогою оптики. Збільшення пікселів може бути різним для пристроїв із різною оптикою, що призводить до різної щільності пікселів, представлених оку.

Іншим пов'язаним компонентом є частота оновлення, а саме скільки разів на секунду дисплей захоплює нове зображення із графічного процесора та показує глядачеві. Це впливає на те, як дисплей обробляє рух і стає вирішальним для рендерингу тексту у сцені, де текст перебуває безпосередньо у русі. Більш висока частота оновлення забезпечує кращу читабельність тексту (Ядав, 2018).

Також під час застосування певного шрифту в AR і проєктуванні дизайну існує затримка між

діями та реакціями. Ключовим моментом є те, що в AR, якщо людина рухає головою, дисплей повинен швидко відображати зміни в навколишньому середовищі, і будь-яка затримка викликає конфлікт у сприйнятті глядача, що може призвести до нудоти або кінетозу. Висока затримка може спричинити невідповідність віртуальних елементів до реального світу.

Щоб уникнути створення різних макетів для всіх можливих екранів, дизайнери вдалися до використання концепції адаптивного дизайну, яка відіграє важливу роль у розробці проєктів для AR. Під адаптивністю мається на увазі процес автоматичного налаштування під параметри екрану. Замість того, щоб обмежувати себе в межах блоків, адаптивна типографія в AR повинна мати можливість впливати на макет так само, як макет впливає на тип шрифту. За допомогою цього можна створити типографію в AR, котра буде більш доступною, захопливою та продуманою.

Висновки. Отже, внаслідок аналізу особливостей типографії у дизайні доповненої реальності доходимо висновку, що вибір правильного шрифту допомагає налаштувати зв'язок між користувачем і середовищем, створеним дизайнером, що робить спроектований дизайн AR читабельним, зрозумілим і розбірливим. Особливо варто звернути увагу на стиль шрифту, його контрастність, колір і тло в середовищі, де буде проєктуватися шрифт, а також на відстань і роздільну здатність екрану, за допомогою якого споживач матиме змогу ознайомитися із продуктом дизайнера.

Не виключено, що у подальшому розвитку цієї технології вона ставитиме перед дизайнерами під час моделювання нові завдання, не описані в цій статті, однак наведені особливості безпосередньо допоможуть підібрати оптимальний шрифт і застосувати його максимально відповідно до мети дизайнера. У подальших дослідженнях цієї теми варто звернути детальнішу увагу на уже створені шрифти та процес створення нових шрифтів, які більше відповідатимуть умовам віртуального середовища, що буде проєктуватися під час застосування пристроїв із різними технічними можливостями. Підсумовуючи сказане, доходимо висновку, що процес дизайну шрифту у доповненій реальності – це пошук компромісів і рішень із найменшою кількістю недоліків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. An overview of augmented reality technology. *Journal of Physics Conference Series* / Hong Chen and others. China, Beijing, 2019. P. 34.
2. Andrew Johnson. Breaking Boxes – Typography and Augmented Reality. URL: <https://www.aetherpoint.com/blogpost/breaking-boxes-typography-and-augmented-reality/> (дата звернення: 05.01.2021).

3. Becca Kennedy. A user experience guide to typography. URL: <https://www.userzoom.com/ux-library/a-user-experience-guide-to-typography/> (дата звернення: 08.01.2021).
4. Dan Mayer. What Font Should I Use? 5 Principles for Choosing and Using Typefaces. URL: <https://www.smashingmagazine.com/2010/12/what-font-should-i-use-five-principles-for-choosing-and-using-typefaces/> (дата звернення: 09.01.2021)
5. Weller A. Font Psychology. URL: <https://designzzz.com/font-psychology/> (дата звернення: 09.01.2021).
6. Kajsa Palm. Design and use of 3D typography for indoor Augmented Reality mobile applications: thesis / Umeå University. Umeå, 2018. P. 46.
7. Niteesh Yadav. Typography Classification in Augmented Reality v1.1. URL: <https://niteeshyadav.com/blog/typography-classification-in-augmented-reality-v1-1-8760/> (дата звернення: 13.01.2021).
8. Niteesh Yadav. Variables that affect the experience in AR. URL: <https://niteeshyadav.com/blog/variables-that-affect-the-experience-in-ar-8618/> (дата звернення: 15.01.2021).
9. Reichenstein O. Web Design is 95% Typography. URL: <https://ia.net/topics/the-web-is-all-about-typography-period/> (дата звернення: 15.01.2021).
10. Присажнюк Т. Ю., Васюра А. С. Технології доповненої реальності у навчальному процесі. *Молодь в науці: дослідження, проблеми, перспективи* : зб. тез доп. міжнар. наук.-практ. конф. Вінниця, 2020. С. 50–53.
11. Харджиев Н. И. Эль Лисицкий – конструктор книги. *Искусство книги*. Москва, 1962. Вып. 3, 1958–1960. 157 с.

REFERENCES

1. An overview of augmented reality technology (2019). *Journal of Physics Conference Series*, 34 p. [in English].
2. Andrew Johnson. Breaking Boxes – Typography and Augmented Reality. URL: <https://www.aetherpoint.com/blogpost/breaking-boxes-typography-and-augmented-reality/> [in English].
3. Becca Kennedy. A user experience guide to typography. URL: <https://www.userzoom.com/ux-library/a-user-experience-guide-to-typography/> [in English].
4. Dan Mayer. What Font Should I Use? 5 Principles for Choosing and Using Typefaces. URL: <https://www.smashingmagazine.com/2010/12/what-font-should-i-use-five-principles-for-choosing-and-using-typefaces/> [in English].
5. Weller A. Font Psychology. URL: <https://designzzz.com/font-psychology/>.
6. Kajsa Palm (2018) Design and use of 3D typography for indoor Augmented Reality mobile applications: thesis / Umeå University. 46 p. [in English].
7. Niteesh Yadav. Typography Classification in Augmented Reality v1.1. URL: <https://niteeshyadav.com/blog/typography-classification-in-augmented-reality-v1-1-8760/> [in English].
8. Niteesh Yadav. Variables that affect the experience in AR. URL: https://niteeshyadav.com/blog/variables-that-affect-the-experience-in-ar-8618 [in English].
9. Reichenstein O. Web Design is 95% Typography. URL: <https://ia.net/topics/the-web-is-all-about-typography-period/> [in English].
10. Prysazhniuk T. Yu., Vasiura A. S. Tekhnolohii dopovnenoj realnosti u navchalnomu protsesi. [Augmented reality technologies in the educational process] *Molod v nauksi: doslidzhennia, problemy, perspektivy*: zb. tez dop. mizhnar. nauk.-prakt. konf. Vinnytsia, 2020. pp. 50–53. [in Ukrainian].
11. Khardzhiev N. I. El Lisitskiy – konstruktor knigi [El Lissitzky – book constructor]. *Iskusstvo knigi*. Moskva, 1962. Вып. 3, 1958–1960. p. 157 [in Russian].

Оксана КРАВЧЕНКО,

orcid.org/0000-0003-3648-4716

*аспірантка кафедри образотворчого мистецтва, музикознавства та культурології,
викладач кафедри музично-інструментального виконавства
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(Суми, Україна) okx.krav@gmail.com*

Андрій ЄРЬОМЕНКО,

orcid.org/0000-0002-4349-4288

*кандидат мистецтвознавства,
старший викладач кафедри музично-інструментального виконавства
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(Суми, Україна) yeremenko.acc@gmail.com*

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ХАРКІВСЬКОЇ КОМПОЗИТОРСЬКОЇ ШКОЛИ. ТВОРЧИСТЬ ІГОРЯ ГАЙДЕНКА ТА ПИТАННЯ СПАДКОЄМНОСТІ ПОКОЛІНЬ

Харківська композиторська школа була заснована у 1917 р. і більше ніж за сто років свого існування лишила слід в історії як вітчизняної музики, так і світової музичної культури. Її розвиток тісно пов'язаний із діяльністю Харківської консерваторії (нині Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського) та Харківського відділення спілки композиторів України. Незважаючи на різні творчі уподобання, прихильність до тих чи інших стилів, напрямів, течій, композитори мали спільні витоки. Важливим фактором формування композиторської школи є спадкоємність поколінь, зв'язок минулого та сьогодення. Засновником харківської композиторської школи став талановитий викладач, композитор С. С. Богатирьов. Він виховав цілу плеяду послідовників, які творчу роботу поєднували з педагогічною діяльністю і передавали знання наступним поколінням. Саме в 20–30-ті рр. ХХ ст. були створені всі умови для подальшого формування та розвитку композиторської школи.

За період свого існування харківська композиторська школа пройшла досить складний шлях, сповнений так званих «злетів» і «падінь». На це були об'єктивні причини, пов'язані з політичною, економічною та соціокультурною ситуацією у країні, але в усі часи її вирізняв високий професіоналізм, глибока змістовність, жанрове розмаїття, творча мобільність і тісний зв'язок із традиціями.

Щодо питання спадкоємності поколінь, то яскравим прикладом є творча династія харківських композиторів Анатолія та Ігоря Гайдєнків. Вона виявляється не лише у виборі професії. Спільні художні цінності, естетичні критерії, світовідчуття поєднують композиторів різних поколінь. Глибоко засвоївши кращі традиції національної та світової класики, Ігор Гайдєнко пропонує власне бачення світу, сповнене сміливих творчих експериментів, нетрадиційних рішень.

Незважаючи на те, що твори композиторів харківської школи звучать не лише в Україні, а й далеко з її межами, у музикознавчій літературі вони не були широко висвітлені. Особливо це стосується творчості композиторів, які розпочали творчий шлях у 80–90-ті рр. ХХ ст. і пізніше. Окремі твори зазвичай розглядаються лише в контексті загальних тенденцій розвитку харківської композиторської школи другої половини ХХ – початку ХХІ ст., а питання біографічного характеру, авторського стилю висвітлюються епізодично. Тому вивчення цих питань нині актуальне.

Ключові слова: харківська композиторська школа, Харківська обласна організація Національної спілки композиторів України, твори харківських композиторів, спадкоємність поколінь, творчість І. Гайдєнка.

Oksana KRAVCHENKO,

orcid.org/0000-0003-3648-4716

*Postgraduate Student at the Department of Fine Arts, Musicology and Culturology Science,
Lecturer at the Musical and Instrumental Performance Department
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
(Sumy, Ukraine) okx.krav@gmail.com*

Andrii YEROMENKO,

orcid.org/0000-0002-4349-4288

*Candidate of Art History,
Senior Lecturer at the Musical and Instrumental Performance Department
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
(Sumy, Ukraine) yeremenko.acc@gmail.com*

WAYS OF DEVELOPMENT OF KHARKIV COMPOSING SCHOOL. CREATIONS OF IHOR HAYDENKO AND ISSUES OF INHERITANCE OF GENERATIONS

Kharkiv Composers' School was founded in 1917 and after over hundred years of its existence has left a significant mark in the history of national music and world's music culture. Its development is closely connected with the activities of Kharkiv Conservatory (which is nowadays called Kharkiv National University of Arts named after I. P. Kotlyarevsky) and Kharkiv branch of the Union of Ukrainian Composers. Despite different creative preferences, commitment to certain styles, trends and currents, composers had common origins. The connection between generations, past and present is another important factor in the formation of composition school. The founder of Kharkiv Composer's school was a talented teacher and composer S. S. Bogatyrev. He raised a whole pleiad of his followers who combined creative work with teaching and passed on knowledge to future generations. 20s and 30s created all necessary conditions for further formation and development of the school.

During the period of its existence, Kharkiv Composer's School had a difficult way of so-called "ups and downs". There were objective reasons for this due to the political, economical and socio-cultural situation in the country. But this school was always noted for its high professionalism, deep content, genre diversity, creative mobility and, at the same time, close connection to traditions.

The bright example of succession of generations is the creative dynasty of Kharkiv composers Anatoly and Igor Gaydenko. And it is not only about the choice of job, but more of common artistic values, aesthetic criteria, worldview unite of composers of different generations. Having deeply mastered the best traditions of national and world classics, Igor Gaydenko offers his own vision of the world, full of bold creative experiments and unconventional solutions.

Despite the fact that works of composers of Kharkiv Composers' school are heard not only in Ukraine, but also far beyond its borders, they are not widely covered in musicological literature. This statement is especially true of the works of composers who began their careers in the 80–90s and later. Typically, individual works are considered only in the context of general trends in the development of Kharkiv school of composition in the second half of the twentieth and early twenty-first centuries, and issues of biographical nature and authorial style are covered sporadically. Therefore, the study of these issues remains to be currently relevant.

Key words: *Kharkiv School of Composers, Kharkiv Regional Organization of the National Union of Ukrainian Composers, works of Kharkiv composers, succession of generations, creations of I. Haidenko.*

Постановка проблеми. Сьогодні харківська композиторська школа є невід'ємною складовою частиною сучасної української музичної культури. Більше ніж за сто років свого існування вона пройшла тривалий період розвитку і представлена творчістю яскравих творчих особистостей. За цей час відбулася кристалізація певних ознак, характерних саме для цього творчого осередку. У загальному процесі еволюції актуальним є питання спадкоємності поколінь, зв'язку минулого і сьогодення, традиції та новаторства.

Ігор Гайденко – представник середнього покоління харківської композиторської школи, котрий розпочав свій творчий шлях на зламі 80–90-х рр. ХХ ст. Його творчість викликає інтерес, з одного боку, в контексті спадкоємності поколінь – він є представником творчої династії харківських композиторів, а з іншого – оригінальністю творчих рішень, стильовою багатогранністю, прагненням встановлення контакту зі слухачською аудиторією.

Дослідження творчості композиторів у контексті загального розвитку композиторської школи, а ширше – національної культурної традиції є актуальним і зумовлено активним пошуком принципово нових засад відродження національної музичної культури.

Аналіз досліджень. Питання формування та розвитку харківської композиторської школи

неодноразово були висвітлені в музикознавчій літературі (Драч, Кияновська, Мізітова, 2005). Дослідники І. Драч і Л. Кияновська зупинилися на її місці в загальному процесі розвитку української музичної культури. Акцент зроблено на періоді від часу утворення і до початку 90-х рр. ХХ ст. На думку І. Драч, представники харківської композиторської школи із часу її виникнення орієнтувалися на європейську культуру. У роботах фрагментарно пропонується історичний огляд. У статті «Харківська композиторська школа: доля і позиція в культурі» (Драч) автор пропонує порівняльну характеристику розвитку харківської та київської композиторських шкіл, розглядаючи їх в антагоністичному плані.

А. Мізітова у статті «Звуковые пути нового поколения харьковских композиторов» (Мізітова, 2005: 39–59) звертається до творчості композиторів, які розпочали свій шлях на межі 80–90-х рр. ХХ ст.– О. С. Грінберга, О. А. Гугеля, І. А. Гайденка. Автор подає стислі біографічні дані, загальну характеристику творчості та пропонує аналіз окремих музичних творів.

Ці роботи мають велике значення, оскільки дають можливість усвідомити процеси, що відбувалися в період формування та розвитку як творчого осередку загалом, так і окремих постатей. На жаль, творчість молодих композиторів не висвітлена в музикознавчій літературі.

Останнім часом у музикознавстві склалася суперечлива ситуація. Активному розвитку інформаційних технологій протистоїть своєрідний інформаційний вакуум. Твори сучасних композиторів досить рідко звучать із концертної естради, нотний матеріал переважно є надбанням власних архівів композиторів. Лише в останні роки дещо активізувалася дослідницька діяльність – музикознавці почали вивчати твори композиторів другої половини ХХ – початку ХХІ ст. І це дуже важливо, оскільки без вивчення й узагальнення минулого не можливий рух вперед. Природною потребою митців є творче спілкування, обмін досвідом, діалог зі слухачською аудиторією.

Мета статті – розглянути основні етапи формування та розвитку харківської композиторської школи. Торкнутися питання спадкоємності поколінь на прикладі творчості Ігоря Гайденка.

Виклад основного матеріалу. Харківська композиторська школа сформувалася на початку ХХ ст. Більше ніж за сторічний період існування вона, з одного боку, постала як яскраве самостійне художнє явище, а з іншого – стала невід’ємною часткою загального культурно-мистецького процесу розвитку України. Як відзначає доктор мистецтвознавства І. С. Драч: «Сьогодні українську музику репрезентують принаймні чотири композиторські школи: київська, львівська, одеська та харківська. Кожну з них вважають «своєю» музиканти різних естетичних поглядів, творчих напрямів, стильових орієнтацій. Здається, що крім зовнішньо-технічного оснащення (яке, до речі, змінюється з часом), їхніх виконавців майже нічого не поєднує. Проте спільність все ж таки існує. І виявляється вона у тому «базовому про шарку», що виникає у свідомості особистості внаслідок її адаптації до загальних норм, які складаються із сукупності попередніх індивідуальних пошуків...» (Драч).

Біля витоків харківської композиторської школи стояв С. С. Богатирьов – талановитий викладач, композитор, котрий підготував цілу плеяду митців світового рівня: В. Т. Борисова, Д. Л. Клебанова, Ю. С. Мейтуса, В. М. Нахабіна, А. Я. Штогаренка, Б. Л. Яровинського. Слід відзначити високий професіоналізм, дотримання кращих традицій світової класики й одночасно прагнення осучаснити музичну мову новітніми техніками композиції. С. С. Богатирьов був одним із перших харківських композиторів, хто вивчав і застосовував на практиці додекафонну техніку композиції й активно пропагував серед своїх учнів творчість композиторів нової віденської школи, чим значно випередив свої сучасників. І. С. Драч

зазначала: «Один із його учнів пригадував, що Богатирьов чи не найпершим почав вивчати додекафонну систему А. Шенберга, знайомив своїх вихованців із музикою нововіденців. Його учні на практиці застосовували – як одну з можливих – додекафонну та серійну техніку» (Драч). Активне звернення українських композиторів до авангардних технік припадає лише на 60-ті рр. ХХ ст.

Твори харківських композиторів 20–30-х рр. відрізняє раціональність мислення, використання поліфонічних форм і прийомів викладення та розвитку музичного матеріалу, рельєфність тематизму, яскрава мелодичність.

Коли ми говоримо про формування композиторської школи, важливим фактором є спадкоємність поколінь. Більшість учнів С. С. Богатирьова творчу роботу поєднували з педагогічною діяльністю і передавали знання наступним поколінням. Коли цей процес охоплює декілька поколінь молодих музикантів, це стає запорукою створення композиторської школи. Слід відзначити вагомий внесок Д. Л. Клебанова, М. Д. Тица, В. Т. Борисова, В. М. Нахабіна у підготовку до самостійного творчого життя не одного покоління молоді.

Важливою подією стало утворення у 1932 р. Харківської організації Спілки композиторів України, хоча до 1939 р. вона існувала у статусі Оргкомітету. Прагнення митців до гуртування та спільного вирішення загальних мистецьких проблем є природним покликом душі. Значно розширилися можливості творчого спілкування, з’являються нові виконавські колективи, їхній репертуар збагачується творами саме харківських композиторів.

Складні часи переживала творча спільнота Харкова в період із другої половини 30-х і до початку 60-х рр. Із перенесенням столиці України до Києва Харків стає дещо провінційним містом. Кращі виконавці їдуть до столиці, політичні репресії заважають митцям вільно висловлювати свою думку. Під жорстокі переслідування потрапляє Д. Л. Клебанов за симфонію «Бабин Яр» та учні його класу.

Новий якісний етап розвитку харківської композиторської школи – початок 60-х рр. Її представляють молоді, енергійні, талановиті композитори: В. С. Губаренко, І. К. Ковач, В. М. Золотухін, Б. М. Буєвський, В. С. Бібік. Всі вони були учнями Д. Л. Клебанова. Їх поєднувало бажання вільного висловлювання власної думки, постійний творчий пошук. Період відлиги, скасування «залізної завіси», вихід зі штучної ізоляції, активне засвоєння нової, раніше забороненої інформації стали характерними ознаками цього періоду. З одного боку, погляди митців були спрямовані на раніше забо-

ронене мистецтво країн Заходу, а з іншого – починається нове усвідомлення національного, аутентичного. Для цього періоду характерна строкатість стилів (важливе місце займають неостилі, полістилістика), напрямів, нетрадиційні погляди на жанри. Композитори прагнуть до синтезу мистецтв, що призводить, з одного боку, до активного розвитку програмної музики, а з іншого – до нівеляції будь-яких жанрових позначень.

На межі 80–90-х рр. відбувається черговий сплеск розвитку харківської композиторської школи. Це був період, насичений контрастами та суперечностями. Досить нестійкій соціально-політичній ситуації у країні протистояв активний творчий пошук цілої плеяди молодих композиторів, котрі щойно закінчили навчання в консерваторії, були творчо мобільні та відкриті до вивчення й опанування всього нового. Нове покоління композиторів, випускники Харківського інституту (зараз університету) мистецтв О. С. Грінберг, О. А. Гугель, О. С. Щетинський, І. А. Гайденко яскраво заявили про себе. Успадкувавши досвід своїх викладачів, вони привернули до себе увагу індивідуальністю творчого стилю, бурхливою енергією, постійними пошуками та відкритістю до спілкування з публікою.

У другій половині ХХ ст. в Україні склалася досить складна соціокультурна ситуація, яка значно гальмує духовний і культурний розвиток нації, не дає можливості повною мірою реалізувати творчий потенціал, втілити в життя задуми митців. Молоді автори, як і корифеї української музики, не завжди мають змогу почути свої твори у живому виконанні. Більшість нотних видань лишаються у приватних нотних архівах. Ігор Гайденко глибоко переконаний, що композитор має почуватися затребуваним (Мізітова, 2005: 53), але затребуваність жодним чином не повинна принижувати художньої цінності твору. Існує безліч прикладів, коли затребуваність не ототожнюється з художньою цінністю, а її естетичні критерії, які сформувалися протягом багатьох століть, втрачаються.

У цей час особливо важлива роль діяльності Харківської обласної організації Національної спілки композиторів України. 90-ті рр. – час активізації її роботи. Молоді композитори мали можливість представляти свої твори, отримати поради досвідчених музикантів, обговорити нагальні проблеми мистецької галузі. І. С. Драч і Л. О. Кияновська згадують: «У Харківському відділенні спілки композиторів України постійно відбувалися засідання, т. зв. “п’ятниці”, на яких обговорювалися нові твори місцевих митців» (Драч, Кияновська).

А. А. Мізітова відзначала: «Зыбкости социально-политической ситуации того времени противостояла музыкальная жизнь: обсуждения новых сочинений в союзе композиторов, участие в фестивалях, общение с именитыми мастерами стимулировали их творческую мобильность, но и воспитывали в них готовность “представить себя” в сложившихся обстоятельствах» (Мізітова, 2005: 40).

Ознайомившись із творчістю О. С. Грінберга, О. А. Гугеля, О. С. Щетинського, І. А. Гайденка, слід відзначити насамперед спадкоємність поколінь, здійснення зв’язку минулого та сьогодення. Будучи яскравими творчими особистостями, ці композитори не поривають зв’язок із традиціями, які були закладені С. С. Богатирьовим ще на початку ХХ ст. Високий професіоналізм, вільне володіння всім технічним арсеналом, глибока змістовність, широка палітра жанрів, які найчастіше відходять від традиційної класифікації, притаманні творчості цих авторів.

Торкаючись питання спадкоємності поколінь, хотілося би зробити акцент на творчості Ігоря Гайденка. Він народився і виріс у творчій родині – його батько, Анатолій Гайденко, професійний композитор. Отримав фундаментальну музичну освіту, закінчивши фортепіанний (у класі професора Н. О. Єщенко) та композиторський факультети (у класі професора В. М. Золотухіна) Харківського університету мистецтв. Асистентуру-стажування проходив у Ленінградській консерваторії у класі професора С. М. Слоніського. Одночасно пройшов стажування у відомого польського композитора К. Пендерецького, в Американській консерваторії Фонтенбло у Франції, вивчав можливості електронної музики в паризькому Інституті по дослідженню та координації музично-акустичних проблем. Ігор Гайденко репрезентує себе як студійний композитор, котрий професійно підходить до написання технічної музики, на яку зараз є попит, оскільки для митця дуже важливо чути свої твори в живому виконанні, постійно бути в активному діалозі зі слухачем, але він усвідомлює всі недоліки й обмеження цього методу написання музики. З іншого боку, його приваблює музика, пов’язана зі словом, жестом, рухом, тож музика до театральних постановок посідає вагоме місце у творчому доробку. Не лишаються осторонь і жанри інструментальної, вокально-хорової музики – від творів великої форми до численних мініатюр. Композитор відкритий до будь-яких жанрових систем, прагне спробувати себе в різних стилях – від джазу до неофольклоризму, від строгих барокових форм мислення до роботи в

серійній техніці. Незважаючи на різні творчі уподобання, різні погляди на мистецькі процеси, що відбуваються в суспільстві, спадкоємність митців проявляється у спільних витоках, однакових естетичних цінностях. Головним є бажання служити своїм мистецтвом людям, відтворення життєвих вражень, думок, почуттів і емоційне донесення їх до слухача. Наявність діалогу між автором і слухачською аудиторією є пріоритетним завданням композиторів. Комунікативні та змістові особливості твору завжди на першому місці. Композитори не пов'язують свою творчість із певним напрямом чи стилем. Окрім данини традиції, головним є відчуття творчої свободи, оригінальність і неповторність задуму.

Початок ХХІ ст. для харківської композиторської школи – це наступний етап розвитку. Композитори різних поколінь – М. Г. Стецюн, В. М. Птушкін, А. П. Гайденко, І. А. Гайденко, Л. Ф. Шукайло, Л. І. Донник, В. В. Пацера, Ю. М. Грицун – беруть активну участь у фести-

валях і конкурсах різного рівня. Це і міжнародний музичний фестиваль «Київ Музик Фест», міжнародний фестиваль «Музичні прем'єри сезону» (м. Київ), міжнародний фестиваль «Музика – наш спільний дім» (м. Харків), Міжнародний конкурс «Інтеракосвітязь» (м. Луцьк).

Висновки. Таким чином, слід зазначити, що харківська композиторська школа є активною творчою одиницею, яка пройшла тривалий шлях розвитку. Були періоди активних трансформацій, були складні часи, пов'язані з подіями, що відбувалися в суспільстві, але, безперечно, вона завжди відіграла важливу у загальному культурно-мистецькому розвитку держави. Запорукою формування творчої школи є спадкоємність поколінь. Традиції, закладені фундатором творчого осередку С. С. Богатирьовим, продовжують існувати і примножуватися. У цьому вагомий внесок Харківської обласної організації Національної спілки композиторів України та кожної творчої особистості, котра в досить складні часи не зраджує мистецтву.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Драч І. Харківська композиторська школа: доля і позиція в культурі. URL: <http://jgreenlamp.narod.ru/charc.htm> (дата звернення: 11.01.2021).
2. Драч І., Кияновська Л. Харківська композиторська школа ХХ століття. URL: <http://classicalmusic.uol.ua/ukr/text/9019140/> (дата звернення: 09.01.2021).
3. Ігор Гайденко: композитор проти волі. URL: https://readmeua.wordpress.com/2019/02/10/igor_gaidenko/ (дата звернення: 24.01.2021).
4. Мизитова А. Звуковые пути нового поколения харьковских композиторов. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2005. Вип. 10. С. 39–59.
5. Щетинський О. С. Слово композитора. *Аспекти історичного музикознавства*. 2018. Вип. 13. С. 5–13.

REFERENCES

1. Drach, I. Kharkivs'ka kompozytors'ka shkola: dolya i pozytsiya v kul'turi. [Kharkiv school of composers: fate and position in culture]. URL: <http://jgreenlamp.narod.ru/charc.htm> [Accessed 11 Jan. 2021]. [in Ukrainian].
2. Drach, I. Kyianovska, L. Kharkivs'ka kompozytors'ka shkola XX stolittya. [Kharkiv school of composition of the XX century]. URL: <http://classicalmusic.uol.ua/ukr/text/9019140/> [Accessed 09 Jan. 2021]. [in Ukrainian].
3. Igor Haidenko: kompozytor proty voli [Ihor Haidenko: composer against the will]. URL: https://readmeua.wordpress.com/2019/02/10/igor_gaidenko/ [Accessed 24 Jan. 2021]. [in Ukrainian].
4. Mizitova, A. (2005). Zvukoyye puti novogo pokoleniya khar'kovskikh kompozitorov [Sound paths of a new generation of Kharkov composers]. *Visnyk Kharkivs'koyi derzhavnoyi akademiyi dizaynu i mystetstv* [Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts], (10), pp. 39–59 [in Russian].
5. Shchetynskyi, O. (2018). Slovo kompozitora [The composer's word]. *Aspekti Istorichnogo muzikoznavstva* [Aspects of the historical musicology], (13), pp. 5–13 [in Russian].

УДК 7.05:747(698)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-11>**Оксана ЛАГОДА,***orcid.org/0000-0003-1808-7119**доктор мистецтвознавства, доцент,
професор кафедри дизайну тканин і одягу
Харківської державної академії дизайну і мистецтв
(Харків, Україна) oxanalahoda@gmail.com***Лю ПЕЙВЕЙ,***orcid.org/0000-0002-4098-7060**аспірант
Харківської державної академії дизайну і мистецтв
(Харків, Україна)*

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ДИЗАЙНІ ВІТРИН: ЗАСОБИ І ПРИЙОМИ НАПОВНЕННЯ, СПЕЦИФІКА ЕКСПОЗИЦІЙНОГО ОБЛАДНАННЯ

Автори розглядають візуальний мерчандайзинг, вітриністику як його складник і форму художньої репрезентації. Наводять історичні приклади й прийоми оформлення вітрин, окреслюють їх відомі класифікації. Звертають увагу на те, що сучасні вітрини набули вигляду самодостатніх арт-об'єктів, що змінило їх функціональне, художньо-образне, естетичне та ціннісне навантаження. Дизайн вітрин концептуалізується. На думку авторів, зростання рівня професіоналізації у сфері дизайну вітрин виявляє проблеми, які наукою малодосліджені. Звідси мета статті – окреслити специфіку сучасної вітриністики, вплив на неї загальносвітових тенденцій, які відображено в принципах організації вітрин і в прийомах розробки спеціального обладнання.

Виявлено, що мистецтво візуального продажу зобов'язане враховувати поведінку покупців, їхні психологічні особливості, споживчі запити, уміло маніпулювати ними, рекламувати товари й формувати уявлення про їх якість, а також викликати в людей сплановані емоції. Дизайн вітринних експозицій як інформаційно-художніх структур вимагає модернізації в організації простору вітрин, трансформації експозицій, їх композиційного вирішення, розробки унікального експозиційного обладнання, удосконалення технологій виготовлення манекенів як елементів вітринних експозицій і їх специфічного обладнання. Указано основні тенденції розвитку дизайну вітрин. Обґрунтовано необхідність подальшого розгляду діяльності дизайнерів у сфері вітриністики й застосування середовищного та сценарного підходів, адресного (соціального) проектування. Видозміни і трансформації системи експозиційного обладнання для вітрин різних типів забезпечують варіативність їх використання. Завдяки цьому вітрини демонструють різноманітні інсталяції, які транслюють різноманітну інформацію та можуть мати різний вплив. Загалом вітриністика не тільки активно розвивається, а й формує виразні тенденції розвитку міської культури й культури споживання.

Ключові слова: дизайн вітрин, вітриністика, візуальний мерчандайзинг, інформаційно-художня структура.

Oksana LAHODA,*orcid.org/0000-0003-1808-7119**Doctor of Art History, Associate Professor,
Professor at the Department of Fabric and Clothing Design
Kharkiv State Academy of Design and Arts
(Kharkiv, Ukraine) oxanalahoda@gmail.com***Liu PEIWEI,***orcid.org/0000-0002-4098-7060**Postgraduate Student
Kharkiv State Academy of Design and Arts
(Kharkiv, Ukraine)*

MODERN TRENDS IN THE DESIGN OF SHOP WINDOWS: MEANS AND METHODS OF FILLING, THE SPECIFICS OF THE EXHIBITION EQUIPMENT

The authors consider visual merchandising, showcase as its component and form of artistic representation. Give historical examples and techniques of window dressing, outline their known classifications. It is noteworthy that modern shop windows have become self-sufficient art objects, which has changed their

functional, artistic, aesthetic and value load. Showcase design is conceptualized. According to the authors, the growing level of professionalism in the field of shop window design reveals problems that are little studied by science. The purpose of the article is to outline the specifics of modern shop windows, the influence of global trends on it, which are reflected in the principles of organization of shop windows and in the methods of developing their equipment.

It was found that the art of visual sales must take into account the behavior of customers, their psychological characteristics and consumer demands. Be able to manipulate them, advertise products and form an idea of their quality, as well as – to evoke in people planned emotions. The design of shop windows, as information and art structures, requires modernization in the organization of shop window space, transformation of exhibitions, their compositional solution, development of unique exhibition equipment, improvement of mannequin manufacturing technologies as elements of shop windows and their specific equipment. The main trends in the design of shop windows are indicated. The necessity of further consideration of activity of designers in the field of show-window science and application of environmental and scenario approaches, address (social) designing is substantiated. Modifications and transformations of the system of exposition equipment for showcases of different types provide variability of their use. As a result, shop windows showcase a variety of installations that broadcast disparate information and can have different impacts. In general, showcase is not only actively developing, but also forms clear trends in urban culture and consumer culture.

Key words: *showcase design, showcase, visual merchandising, information and artistic structure.*

Постановка проблеми. Вітрини завжди демонстрували різноманітні прийоми і способи їх оформлення, які склалися історично. Вони ґрунтувалися на принципах наглядного – візуального – інформування споживачів про товар. У наш час вітриністика як одна зі сфер професійної діяльності дизайнерів вивчається переважно як складник візуального мерчандайзингу (англ. merchandising – сприяння поширенню товарів) – комплексу заходів у торговельній точці, покликаних підвищувати попит на представлену продукцію. Комплексно враховуючи поведінку покупців, їхні психологічні особливості, споживчі запити тощо, мерчандайзинг сприяє активізації продажу товарів, послуг і тим самим підвищує ефективність торговельної діяльності. Він як один із інструментів маніпуляцій має пряме відношення до розвитку маркетингу, прихований вплив якого ґрунтується на психології людини через дію на її підсвідомість. Окрім того, вважається своєрідним мистецтвом демонстрації товарів. Усе це має як теоретичний, так і практичний зріз. Утім, залишаючись вагомим елементом PR у конкретного магазину чи бренду, сучасні вітрини набули вигляду, що дає змогу ототожнювати їх з арт-об'єктами. Виразна концептуалізація вітрин і їх наповнення не лише свідчать про зростання рівня професіоналізації цієї сфери дизайн-діяльності, а й указують на проблеми, які в науковому дискурсі залишаються малодослідженими.

Аналіз досліджень. Науковці вважають, що все згадане вище вплинуло на форми оприявлення дизайнерської продукції загалом і на дизайн вітрин зокрема (Батаєва, 2013; Лалабекова, 2016). Наприклад, у дисертаційній роботі О. Лагода зазначає:

«Дизайн вітрин, з одного боку, загострює проблему їх функціонування в умовах міського середовища, пов'язану з проблемою етико-естетичного характеру: впливу вітрин на пересічних містян. З іншого боку, вітриністику необхідно розглядати як пошук зображувально-виражальних можливостей традиційних і нетрадиційних художніх мов, за допомогою яких репрезентація ... у вітрині набуває змісту та художнього, естетичного й ціннісного значення» (Лагода, 2020: 292). Науковцем вітрини позиціонуються не тільки як «інструмент просування товарів», а і як елемент міського середовища, комунікативно-інформаційне утворення, як оригінальний формат репрезентації товарів і самодостатній дизайн-об'єкт із виразними художньо-естетичними якостями.

Вітриністика стала винятковим відгалуженням експозиційного дизайну (Дюбе, 1995; Бистрова, 2003), практикою, яка синтезує функціональність, концептуальність, художню виразність, ґрунтуючись на досягненнях різних видів мистецтва, таких як архітектура, образотворче й декоративно-прикладне мистецтво, драматургія та сценографія (Клікс, 1978). Із цих причин, як підкреслює Н. Лалабекова, вітриністика характеризується як внутрішнім, так і зовнішнім впливом загальнокультурних і художніх тенденцій, які обумовлюють формування ідеології та характеру експозицій вітрин; принципи експонування; тимчасовість і сезонність предметно-просторового вирішення, стилістичну й художню виразність експозицій (Лалабекова, 2016). Розгляд експозицій вітрин як «соціокультурного інституту», який активно розробляє та застосовує різноманітні стратегії оприявлення дизайн-продукту, насправді

спрямовано на формування образу магазину. Його ключова мета, як і функція вітрини, у тому, щоб рекламувати й продавати товари. Тому вітриністика як специфічна дисципліна сформувалася на ґрунті психологічного знання, соціальних концептів, колористики, маркетингу і дизайну.

Надавати особливого значення красиво оформленим вітринам комерсанти почали ще в XIX столітті. Перший в історії універмаг «Le Bon Marche Rive Gauche» у Парижі відкритий у 1852 році А. Бусіко, який мріяв про величезний «магазин-місто», де можна робити закупи прогулюючись, розважаючись і відпочиваючи (Лагода, 2020: 295–296). Американці розвинули цю концепцію в серії універмагів, більшість із яких працюють до сьогодні, – «Macy's» у Нью-Йорку (1858 р.), «Marshall Field and Company» у Чикаго (1865 р.), «Bloomingdale's» у Нью-Йорку (1872 р.) та інші. Саме в них вітриністика як мистецтво активно розвивалася. Однак уважається, що вперше професійно став оформляти вітрини Г. Селфрідж, який у 1909 році відкрив у Лондоні унікальний у багатьох аспектах універсальний магазин. Універмаг «Selfridges», маючи два десятки вітрин із найбільшим склом у світі, до цього часу залишається еталоном візуального мерчандайзингу. Завдяки експериментам універмагу вітрини стали сприймати як «полотно художника» і «твір мистецтва», приділяючи їм створенню особливу увагу.

З того часу дизайн вітринних експозицій як інформаційно-художніх структур набув особливого значення для власників універмагів, його постійних і потенційних відвідувачів і для самих дизайнерів, які його розробляли й утілювали (Рівощ, 1990). Відомо, що до оформлення вітрин свого часу долучалися С. Далі, Е. Воргол і багато інших талановитих художників (Лагода, 2020: 297–302). Об'єднання зусиль власників магазинів, виробників товарів і художників, а з часом дизайнерів стимулювало вітриністику до експериментів і пошуку. Модернізація в організації простору вітрин, трансформації самих експозицій, їх композиційного вирішення, розробка унікального, виключно вітринного, експозиційного обладнання, удосконалення технологій виготовлення манекенів як елементів вітринних експозицій і репрезентанта самих різноманітних товарів варто вважати об'ємним матеріалом для досліджень. Його можна систематизувати насамперед у контексті розгляду вітрин як об'єктів, зокрема як фрагменту архітектури й елемента середовища; як об'ємно-просторового об'єкта з властивими йому характеристиками; як виду експозиційного дизайну; як інформаційно-

художньої структури; як комплексу спеціального експозиційного обладнання; як арт-об'єкта. Цей перелік можна розширювати за рахунок різних аспектів естетичного, соціокультурного, функціонального та інноваційного змісту. Наприклад, можна розглядати вітрини з погляду їх особливостей у різних країнах світу, а також кризь призму впливу на дизайн вітрин і їх обладнання глобалізаційних процесів.

Ураховуючи вказане, **мета статті** полягає в тому, щоб окреслити специфіку вітриністики в контексті загальносвітових тенденцій її розвитку, які відображено в принципах організації вітрин і в прийомах розробки спеціального обладнання.

Виклад основного матеріалу. Вітрини загалом розподіляють на об'ємні та плоскі; глибокі та неглибокі; закриті, відкриті та відкрито-закриті. Популярними залишаються мінімалістичні вітрини, у яких розміщується одна річ або один манекен на тлі драперії, фотозображення, предметів інтер'єру тощо. Ефектними у вітринах можуть стати рухомі конструкції або специфічне світло. Наприклад, експозиції вітрин модних магазинів демонструють значну розмаїтість сюжетно-тематичних, образно-стилістичних, формально-конструктивних, технічних та інших концептуальних знахідок (Лагода, 2013). Зміна форм художньої репрезентації одягу, взуття, аксесуарів як акт своєрідної комунікації в індустрії моди набуває таким чином специфічних рис інформаційно-художньої структури, обумовленої концепцією «message» – повідомлення – розповідь (нарратив), який транслюється засобами дизайну (Лагода; 2014). Як синтез мистецтва й комерційного стимулювання, дизайн вітрин зосереджено на формі, кольорі, художньому стилі та емоціях, які вони викликають. Дизайнери мають на меті досягнути максимального візуального ефекту через мінімум затрат, що робить вітрини концептуальними.

Інсталяції, які створюються у вітринах, формують самодостатній інформаційний привід, який працює як реклама й розрахований на миттєву реакцію. Отже, вітрини вже давно перестали бути звичайною демонстрацією товарів. Однак необхідно розділяти рекламну функцію вітрини й мистецтво її оформлення. Сучасна теорія та практика мистецтвознавства розглядає художню організацію експозицій вітрин через систему «річ – експозиція – споживач». У цій системі художньо-образна форма репрезентації є безпосереднім комунікативним посередником, який обумовлює науково обґрунтоване комерційне й сценарне проектування. Актуалізація вказаного аспекту вітриністики в культурі споживання вимагає дослі-

джень, які пов'язані з проблемами організації експозиційного простору вітрин, із формуванням стильових і змістових характеристик цих дизайн-об'єктів. Провідну роль у вказаних процесах відіграють ідеологія окремого магазину (бренду) і креативність дизайнерів-вітриністів.

Одним із ключових елементів дизайну вітрин, здатного забезпечити максимальну ефективність її функціонування, вважається спеціальне обладнання. З наукового погляду існує закономірність у використанні експозиційного обладнання – цілісних комплексів або окремих елементів візуального мерчандайзингу, безпосередньо пов'язаних із продукцією магазину й тим сегментом торгівельних точок, до якого він належить. Чим вищий статус має магазин та асортимент товарів (бренд, модний дім, торгова марка), тим вищі стандарти оформлення як інтер'єрів магазину, так і вітрин.

Свою чергою, стандарти оформлення, тобто дизайн, ґрунтується на концепції візуального мерчандайзингу, в основі якої – залучення відповідної цільової групи споживачів та організація продажів. Звідси існування таких видів магазинів, як монобрендові або мультибрендові. Це визначає принципи оформлення не лише торговельної зали, а й входу в магазин і його вітрин. Особливе значення в цьому контексті мають фірмовий стиль (мережі магазинів і брендів, товари яких у ньому реалізуються), кольорова гама, реклама (вивіски, банери тощо), спеціальне обладнання (його тип, колір, форми й розміри, матеріали, з яких обладнання виготовлено). Співрозмірність та узгодженість усіх окреслених елементів формують цілісну структуру, яка обов'язково повинна мати здатність до трансформації.

Видозміни і трансформації системи експозиційного обладнання для вітрин різних типів забезпечують варіативність їх використання тривалий час, наприклад, протягом сезону. Це не лише урізноманітнює експозицію товарів, а й надає їй стильності й мобільності водночас. Виразна демонстрація представлених товарів сприяє створенню бажаної атмосфери та настрою в магазині, викликає у відвідувачів бажаний емоційно-психологічний стан. Загальна концепція візуального мерчандайзингу може вимагати акцентування або приховування експозиційного обладнання. Досить часто перевага надається, наприклад, виготовленню на замовлення «особливих манекенів» як основного з елементів спеціального обладнання. Такі манекени мережа магазинів або бренд можуть використовувати у своїх торговельних точках по всьому світу, що підкреслює характер бренду і сприяє його розрізненню серед інших.

Щоб досягнути максимального ефекту, дизайнери застосовують середовищний і сценарний підходи, адресне (соціальне) проектування. Часом, як уважають вітриністи «Selfridges», найкращі вітрини – це стримані, лаконічні, односкладні, але змістовні вітрини, які не вимагають від споглядача складних асоціацій і роздумів.

Для розгляду вітрин як арт-об'єктів важливим є аналіз їх композиційного вирішення. Спочатку визначають формат – вертикальний чи горизонтальний, а потім – глибину вітрини. Будь-яка з них може розглядатися як 3D-візуалізація. Простір вітрини диктує вибір схеми композиції насамперед з погляду психології сприйняття споглядачем. Важливим для схеми композиції є її композиційний центр, який дизайнери виділяють різними засобами – світлом, кольором тощо. Завдяки зміщенню композиційного центру дизайнери досягають максимальної виразності й емоційності вітринної композиції, яка й транлює ключовий концептуальний message. Будь-яка схема вітрини пов'язана з плановістю. Окрім того, композиція вітрини може бути як замкненою, так і розімкненою. Найбільшої виразності композиції можна досягнути за рахунок контрасту форм окремих елементів, їх масштабу або кольорових сполучень.

Надзвичайно складним у дизайні вітрин є колористичне вирішення цілої експозиції, оскільки необхідно враховувати та узгоджувати колір товарів, які експонуються, самої вітрини, основного торговельного залу тощо. Гармонійність поєднання всіх складників вітринних інсталяцій через кольорові сполучення може посилити або нейтралізувати силу емоційного впливу вітрини на споглядача. Окрім того, дизайнерам необхідно враховувати зміну товарів, які представлені у вітрині, на інші, в іншому кольорі. У будь-якому випадку дизайнери прагнуть досягнути цілісності сприйняття.

Науковці поділяють вітрини також на товарні, сюжетні й товарно-сюжетні. Зрозуміло, що сюжетні вітрини акцентують увагу не на товарах, а на продуманому дизайнером сюжеті, який у вітрині представлено: стилізовані сцени подій, явищ тощо. Історія таких вітрин вибудовується зазвичай за участі «героя», у ролі якого виступає манекен або група манекенів. Особливо оригінальними є сюжетні вітрини, які дизайнери розробляють на час Різдва. Їх загальна тематика кожного року інша. Краса сюжетних вітрин заворожує та збуджує уяву. Утім такі вітрини, перетворюючись в арт-об'єкти, утрачають здатність реалізовувати власне першочергове завдання: рекламувати, збільшувати продажі конкретних товарів. Вони

швидше додають магазинам образності й статусності як частині міської культури загалом.

Аналізуючи досвід із дизайну вітрин світовими брендами, О. Лагода в праці окреслює декілька вагомих тенденцій, серед яких указує такі: використання нестандартних викладок товару (підвішування, «перевертання» тощо); монотонне різноаспектне повторення у вітрині гіперболізованих, але другорядних щодо товару об'єктів (величезні звірі чи птахи, гриби або квіти); використання в закритих вітринах не глухих задників-декорацій, а банерів або перестінків, через які проглядається частина інтер'єру магазину. Указані тенденції науковець пов'язує з базовими підходами до маніпулювання аудиторією споживачів, серед них – сугестивний підхід, який формує їхні запити «навіюванням»; маркетинговий підхід, який переважно експлуатує стереотипні уявлення про комфорт, затишок, безпеку, красу тощо; адвертологічний підхід, у якому залучення покупців розглядається як частина культурного життя суспільства загалом (Лагода, 2020: 306–309). Уважається, що сучасні вітрини, створені професійно, здатні не тільки рекламувати і продавати товари, а й розвивати глядача-споживача як особистість, прикрашати вулиці міст, пропагуючи певні цінності, естетичні переваги й соціальні норми.

Однак найбільш поширеними залишаються товарні вітрини. Окремо варто розглядати вітрини, які розміщуються в інтер'єрах магазинів. Вони забезпечують круговий огляд, і зазвичай це група манекенів в оригінальних, часто досить складних позах, які об'єднані тематично. Уся композиція розгортається довкола них у синтезі реального й казкового, буденного й святкового. Звичайним речам штучно присвоюються різні значення, завдяки яким формуються оригінальні історії речей.

Типово, що сучасні тенденції вітринних експозицій стали більш нейтральними – «поміркowanими» і стриманими. Провокація та епатаж, які робили їх надто відвертими в першому десятилітті ХХІ століття, поступилися місцем інтелектуальній грі з гендерними ознаками, з іміджевими константами, штучно, але пафосно формуючи доволі

складні образи. Концептуалізація образів манекенів, їх гіперболізована стилізація в неприродних позах, а часом і спотворених домінують у вітринах сучасних магазинів. Їх дизайн лаконічний, уніфікований, але водночас зі складним змістом. Дизайнери-вітриністи в черговий раз удаються до творчих пошуків. Універсалізація експозицій відображена в нових принципах представлення й реклами одягу, у розширенні сюжетно-тематичних ліній. Ключова проблема полягає в тому, що виставлений у вітрині манекен як імітатор людини-носія зазнає концептуальної стилізації образу. Використаний як спеціальне експозиційне обладнання, манекен для вітрини конкретного магазину створюється дизайнером як образ одного об'єкта в іншому, тобто за принципом «об'єкт в об'єкті», відтворюючи в чутливо доступній формі сенс експонованих речей: їх функціональне, ціннісне й художнє наповнення. У такий спосіб створюється ілюзія доступності, демократичності вітринних репрезентацій. Суттєво, що манекени як елемент обладнання обов'язково ексклюзивні, часом украй реалістичні, якщо цього вимагає загальна концепція візуального мерчандайзингу.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що вітриністика як одна із сучасних сфер дизайн-діяльності не тільки активно розвивається, а й формує виразні тенденції розвитку міської культури та культури споживання. Науковцями, які досліджують вітрини як вид експозиційного дизайну, укладено різні класифікації, що систематизують типи вітрин, принципи їх композиційного вирішення, прийоми формування та наповнення. Установлено, що найменш дослідженим аспектом дизайну вітрин є спеціальне експозиційне обладнання, а найбільш цікавим із погляду художньо-образного, стильового й функціонального аспектів є манекен – специфічний і поліфункціональний елемент вітринних інсталяцій. Показано, що вітрина, створена професійно, завжди є інсталяцією – арт-об'єктом. Розгляд манекенів як особливого експозиційного обладнання в межах такого арт-об'єкта відкриває нові напрями досліджень дизайнерського креативу й дизайн-практик.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Багаева Е. Видимое общество. Теория и практика социальной визуалистики : монография. Харьков : ФЛП Лысенко И.Б., 2013. 349 с.
2. Быстрова Т. Ю. Культурные смыслы вещи как продукта дизайна. *Проблемы образования, науки и культуры*. 2003. Вып. 14. № 27. С. 33–46.
3. Дюбе Ф. Экспозиция как инструмент знания и инструмент показа. *Museum (ЮНЕСКО)*. 1995. № 185. С. 4–5.
4. Кликс Р.Р. Художественное проектирование экспозиций : монография. Москва : Высшая школа, 1978. 368 с.
5. Лагода О. Вітриністика як сучасна форма художньої репрезентації в індустрії моди. *Вісник ХДАДМ*. 2013. № 3. С. 89–93.

6. Лагода О. Візуальний мерчандайзинг (вітриністика) як форма художньої репрезентації костюма. *Теорія та практика дизайну*. 2014. Вип. 4. С. 96–104.
7. Лагода О. Репрезентативні практики дизайну костюма в контексті еволюції художньо-проектної культури : дис. ... докт. мист. : 17.00.07 / Київськ. нац. ун-т технологій і дизайну. Київ, 2020. 593 с.
8. Лалабекова Н. Оформление витрин как искусство. *Моя сім'я*. 2016. № 19. URL: http://www.moya-semya.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=7736:2016-05-19-09-16-17&catid=88:2011-06-22-13-48-07&Itemid=170 (дата звернення: 17.01.2021).
9. Ривош Я. Н. Время и вещи. Иллюстрированное описание костюмов и аксессуаров в России конца XIX – начала XX века. Москва : Искусство, 1990. 304 с.

REFERENCES

1. Bataeva E. Vidimoe obschestvo. Teoriya i praktika sotsialnoy vizualistiki : monografiya. [Visible Society. Theory and practice of social visualism : monograph]. Kharkov : FLP Lyisenko I.B., 2013. 349 p. [in Russian].
2. Byistrova T.Yu. Kulturnye smysly veschi kak produkta dizayna. [Cultural meanings of things as a design product]. *Problemy obrazovaniya, nauki i kulturyi*. 2003. Nr. 14 (№ 27). pp. 33–46 [in Russian].
3. Dyube F. Ekspozitsiya kak instrument znaniya i instrument pokaza. [Exposition as a tool of knowledge and a tool of display]. *Mezhdunarodnyy zhurnal «Museum» (YuNESKO)*. 1995. Nr. 185. pp. 4–5 [in Russian].
4. Kliks R.R. Hudozhestvennoe proektirovanie ekspozitsiy: monografiya. [Artistic Design of Exhibitions: monograph]. Moscow : Vysshaya shkola, 1978. 368 p. [in Russian].
5. Lahoda O. Vitrynistyka yak suchasna forma khudozhnoi reprezentatsii v industrii mody. [Showcase as a modern form of artistic representation in the fashion industry]. *Visnyk KhDADM*. 2013. Nr. № 3. pp. 89–93 [in Ukrainian].
6. Lahoda O. Vizualnyi merchandaizynh (vitrynistyka) yak forma khudozhnoi reprezentatsii kostiuma. [Visual merchandising (showcase) as a form of artistic representation of a costume]. *Teoriia ta praktyka dyzainu*. 2014. Nr. 4. pp. 96–104 [in Ukrainian].
7. Lahoda O. Rerezentatyvni praktyky dyzainu kostiuma v konteksti evoliutsii khudozhno-proiektnoi kultury. [Representative costume design practices in the context of the evolution of art and design culture] : dys... dok. myst. : 17.00.07. Kyiv. Natsion. un-t tekhnolohii i dyzainu. Kyiv, 2020. 593 p. [in Ukrainian].
8. Lalabekova N. Ofornlenie vitrin kak iskusstvo. [Window dressing as art]. *Moya slm'ya*. 2016. Nr. 19. URL: http://www.moya-semya.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=7736:2016-05-19-09-16-17&catid=88:2011-06-22-13-48-07&Itemid=170 (data zvernennia 17.01.2021) [in Russian].
9. Rivosh Ya.N. Vremya i veschi. Illyustrirovannoe opisanie kostyumov i aksessuarov v Rossii kontsa XIX – nachala XX veka. [Time and things. Illustrated description of costumes and accessories in Russia at the end of the 19th – beginning of the 20th century]. Moscow : Iskusstvo, 1990. 304 p. [in Russian].

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 811:378.4–057.4

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-12>**Маргарита ГОЛТВЕНИЦЬКА,***orcid.org/0000-0002-3130-271X*

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри іноземної і української філології

Харківської державної академії дизайну і мистецтв

(Харків, Україна) *margarita_info@ukr.net***КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ЗДОБУВАЧАМ ВИЩОЇ ОСВІТИ
ТВОРЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Основне завдання сучасної вищої освіти – формування творчої особистості фахівця, який здатен самостійно розвиватися та адаптуватися в суспільстві, що забезпечить високий рівень його конкурентоспроможності на сучасному ринку праці. Саме такий орієнтир зумовлює актуальність застосування компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців. Однак попри значний науковий доробок у цій царині, дотепер детально не було викладено питання реалізації цього підходу на заняттях з української мови за професійним спрямуванням, зокрема для здобувачів вищої освіти, які навчаються за творчими спеціальностями, що й підтверджує необхідність його розгляду.

Об'єктом дослідження є компетентнісний підхід у викладанні української мови за професійним спрямуванням. Безпосереднім предметом вивчення виступають зміст і форми розвитку мовної та мовленнєвої компетенцій як невіддільних складників загальних і фахових програмних компетентностей здобувачів вищої освіти творчих спеціальностей.

Мета розвідки – проаналізувати можливості запровадження компетентнісного підходу під час викладання української мови за професійним спрямуванням здобувачам вищої освіти творчих спеціальностей.

Дослідниця уточнює дефініції понять «компетентнісний підхід», «мовна компетенція», «мовленнєва компетенція»; розглядає форми роботи й різновиди завдань, які доцільно застосовувати на заняттях з української мови за професійним спрямуванням для формування мовної та мовленнєвої компетенцій як складників відповідних фахових і загальних компетентностей здобувачів вищої освіти.

Автор доходить висновку, що застосування компетентнісного підходу уможливило узгодження мети навчання, визначеної педагогами, з метою самих студентів. У зв'язку із цим головним учасником освітнього процесу стає саме студент, який розвиває особистісний потенціал, завдяки чому підвищується рівень мотивованості для самостійного досягнення поставленої мети, розвивається вміння самостійно приймати важливі рішення.

Ключові слова: компетентнісний підхід, мовна компетенція, мовленнєва компетенція, українська мова за професійним спрямуванням.

Margarita GOLTVENYTSKA,*orcid.org/0000-0002-3130-271X*

Candidate of Philological Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Foreign and Ukrainian Philology

Kharkiv State Academy of Design and Arts

(Kharkiv, Ukraine) *margarita_info@ukr.net***COMPETENCE APPROACH IN TEACHING THE UKRAINIAN
FOR SPECIFIC PURPOSE TO RECIPIENTS OF HIGHER EDUCATION
OF CREATIVE SPECIALTIES**

The main task of modern higher education is to train a creative specialist who is able to develop and adapt in society independently which will ensure a high level of its competitiveness in the modern labour market. This aim determines the relevance of the application of the competency approach in the training of future professionals. Despite the significant scientific achievements in this area the issue of implementing this approach in Ukrainian language classes in professional fields, in particular for higher education students studying in creative specialties has not been covered in detail so far and it confirms the necessity to consider it.

The object of the research is the competence approach in teaching Ukrainian for specific purpose. The direct subject of study is the content and forms of language and speech competencies development as integral components of general and professional program competencies of graduates in creative specialties.

The purpose of the research is to analyze the possibilities of introducing a competency-based approach in the teaching of Ukrainian for specific purpose to applicants for higher education in creative specialties.

The researcher has clarified the definitions of the concepts "competence approach", "language competence", "and "speech competence"; considered the forms of work and types of tasks that should be used in Ukrainian for specific purpose classes for the formation of language and speech competencies as components of the relevant professional and general competencies of higher education.

The author concludes that the application of the competency approach makes it possible to coordinate the purpose of learning which is defined by teachers with the goal of the students. In this case the main participant in the educational process is the student who develops personal potential which increases the level of motivation to achieve the goal, develops the ability to make important decisions.

Key words: *competence approach, language competence, speech competence, Ukrainian language for special purposes.*

Постановка проблеми. Формування творчої особистості фахівця, який здатен самостійно розвиватися та адаптуватися в суспільстві, що забезпечить високий рівень його конкурентоспроможності на сучасному ринку праці, – основне завдання сучасної вищої освіти. Саме такий орієнтир зумовлює актуальність застосування компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень. До проблеми застосування компетентнісного підходу в навчанні зверталися такі вітчизняні вчені, як В. Балух, Н. Бібік, В. Богомолова, І. Єрмаков, О. Ісаєва, Л. Кожуховська, О. Овчарук, Г. Потапенко, О. Потапенко, Г. Сиротенко, Ю. Швалб та інші. Однак попри значний науковий доробок у цій царині, дотепер детально не було викладене питання реалізації компетентнісного підходу на заняттях з української мови за професійним спрямуванням, зокрема для здобувачів вищої освіти, що навчаються за творчими спеціальностями, що й підтверджує необхідність його розгляду, а отже й **актуальність** порушеної проблеми.

Об'єктом дослідження є компетентнісний підхід у викладанні української мови за професійним спрямуванням. Безпосереднім **предметом** вивчення виступають зміст і форми розвитку мовної та мовленнєвої компетенцій як невіддільних складників загальних і фахових програмних компетентностей здобувачів вищої освіти творчих спеціальностей.

Мета розвідки – проаналізувати можливості запровадження компетентнісного підходу під час викладання української мови за професійним спрямуванням здобувачам вищої освіти творчих спеціальностей. Для досягнення окресленої мети необхідно виконати такі **завдання**: уточнити визначення понять «компетентнісний підхід», «мовна компетенція», «мовленнєва компетенція»; розглянути форми роботи й різновиди завдань, які

доцільно застосовувати на заняттях з української мови за професійним спрямуванням для формування мовної та мовленнєвої компетенцій як складників відповідних фахових і загальних компетентностей здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науковій літературі компетентнісний підхід до навчально-виховного процесу здебільшого трактують як «дієвий освітній інструмент розвитку особистості, спрямований на активне й конструктивне входження людини в сучасні суспільні процеси» (Єрмаков, 2011: 21).

Компетентнісний підхід традиційно ґрунтується на двох основних поняттях: *компетенція* та *компетентність*, які співвідносяться як часткове й загальне. *Компетенція* – це сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності, необхідних для якісної продуктивної діяльності, а *компетентність* – індивідуальний практичний досвід успішного застосування тієї чи тієї компетенції. Оскільки *компетентнісний підхід* в освіті – це цільове орієнтування навчального процесу на формування відповідних компетенцій (Стєпина, 2009: 193), то в системі підготовки майбутніх фахівців доцільно виділити мовну й мовленнєву компетенції, що виступають складниками загальних і фахових програмних компетентностей.

Поняття мовна компетенція та мовленнєва компетенція дотепер визначають по-різному. Так, американський дослідник Н. Хомський, увівши в науковий обіг термін мовна компетенція, трактував її як «ідеальне знання мовця-слухача про свою мову», що складається з природженого знання лінгвістичних універсалій (категорій) і здатності «конструювати для себе граматику» (Хомський, 1972). Вітчизняні дослідники вказують на те, що мовна компетенція – це *імпліцитне знання* (імпліцитна обізнаність), що уможливує розуміння та творення мовцем кожного разу нових речень, які він може розрізнити як граматично

правильні й неправильні, перефразувати, витворюючи синонімічні конструкції, без зміни змісту висловлювання, розпізнавати багатозначність (Бібік, 2004: 227). Також вони розглядають мовну компетенцію як засвоєння, усвідомлення мовних норм, що склалися історично в фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці, й адекватне їх застосування в професійній діяльності (Лопатинська, 2015). Науковці стверджують, що мовну компетенцію визначають знання учасниками спілкування мовних законів, правил, за якими формуються правильні мовні конструкції та повідомлення, здійснюється їх трансформація (Мамчур, 2006), а також зауважують, що мовна компетенція передбачає засвоєння студентом основ науки про мову, знання її системи, володіння способами й навичками якісної діяльності з вивченим мовним матеріалом (Островська, Беганська, 2009). Отже, підґрунтям формування мовної компетенції є свідоме опанування знаннями про мову на всіх її рівнях.

Але деякі дослідники тлумачать мовну компетенцію як загальне комплексне поняття, що свідчить про рівень навчальних досягнень із мови й мовленнєвого розвитку студента (Кордонська, 2018) або як психологічну систему, що містить мовний досвід, накопичений людиною в процесі спілкування, та знання про мову, засвоєні в процесі спеціально організованого навчання (Крутії, 2007), чи наголошують, що визначення мовної компетенції неможливе без урахування показників інтерференції, продуктивності мовлення, здатності утворювати нові форми, швидкості / легкості мовлення, його правильності, насиченості, семантичної та стилістичної відповідності (Шумарова, 2000). Однак такі підходи спричиняють плутанину, оскільки в останніх трьох визначеннях поняття *мовний* і *мовленнєвий* ототожнюються.

Єдиної універсальної дефініції терміна *мовленнєва компетенція* так само немає. Це поняття трактують і як знання правил вираження розумового змісту за допомогою певної мови й володіння необхідними для цього виду діяльності операційними структурами й навичками їх реалізації (Глазова; Заблоцька, 2003), і як уміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) й інтонаційні засоби виразності мовлення (Бібік, 2004: 13), або здатність особистості використовувати мову для досягнення поставлених конкретно мовленнєвою ситуацією цілей, використовуючи для цього мовні, поза-

мовні й інтонаційні засоби виразності відповідно до наявних у мові норм і правил (Лопатинська, 2015). Однак у наведених визначеннях простежується певна однастайність: мовленнєва компетенція – це уміння організувати процес спілкування з доцільним і доречним використанням мовних і позамовних засобів з урахуванням відповідної ситуації спілкування.

Отже, співвідношення понять мовна компетенція та мовленнєва компетенція відбувається за тим самим принципом, що й співвідношення мова – мовлення: мова – це засіб, а мовлення – спосіб. Таким чином, формування мовленнєвої компетенції високого рівня неможливе без якісної базової мовної підготовки й вироблення відповідних умінь і навичок.

Розглянемо деякі форми роботи й різновиди завдань, які доцільно застосовувати на заняттях з української мови за професійним спрямуванням для формування мовної та мовленнєвої компетенцій, які складатимуть окремі загальні («Здатність до письмової та усної комунікації державною мовою», «Здатність працювати в команді», «Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел») й фахові («Здатність володіти фаховою термінологією державною мовою», «Здатність володіти основами наукових досліджень», «Здатність володіти методикою викладання образотворчого мистецтва й дизайну») компетентності, передбачені освітньо-професійними програмами (ОПП, 2017: 5–6), у здобувачів вищої освіти, що навчаються за спеціалізаціями «Графічний дизайн», «Мультимедійний дизайн», «Образотворче мистецтво», «Декоративне мистецтво», «Реставрація».

У Національній доктрині розвитку освіти визначено, що пріоритетом державної політики є формування мовної особистості, людини самодостатньо комунікативно компетентної, здатної та готової до спілкування в будь-якій життєвій ситуації та в різних сферах суспільного життя (НДРОУ, 2003: 286), зокрема й у професійній діяльності. Відповідно до цього освітньо-професійна програма передбачає вироблення загальної компетентності «Здатність до письмової та усної комунікації державною мовою».

На нашу думку, зазначена компетентність складається з *орфографічної*, *лексичної*, *граматичної*, *текстовірної* та *стилістичної* компетенцій як компонентів мовної компетенції. Розглянемо детальніше кожен з них.

Для формування *орфографічної компетенції*, яку витлумачуємо як уміння передавати слова на письмі відповідно до правил правопису, опти-

мально застосовувати всі різновиди вправ, які здобувачі вищої освіти традиційно виконували в основній школі. Систематизація знань з орфографії буде продуктивнішою, якщо викладач запроваджуватиме окремі прийоми технології критичного мислення (Тележкіна, 2016: 209), що уможливить урізноманітнення форм роботи й поживить навчальний процес.

Лексичну компетенцію розглядаємо як свідоме вмотивоване дотримання лексичних норм сучасної української літературної мови: вживання слів у властивому їм значенні, закріпленому в академічному тлумачному словнику; використання слів з урахуванням історичних процесів у лексиці й семантиці; вживання слів з урахуванням лексико-семантичних відношень між ними; врахування правил сполучуваності слів.

Під час вивчення навчального курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» вироблення лексичної компетенції насамперед передбачає роботу з термінологічною лексикою, що сприятиме також формуванню однієї з фахових компетентностей «Здатність володіти фаховою термінологією державною мовою».

Для розвитку лексичної компетенції здобувачів вищої освіти доцільно застосовувати в навчальному процесі завдання такого типу:

1. З'ясуйте значення поданих слів (за необхідності звертайтеся до тлумачного словника). Визначте сферу їхнього використання.

Інсталяція, маркетинг, свідок, волонтер, декорація, викрутка, вакуум, коагуляція, меморандум, інфляція.

2. Згрупуйте запропоновані терміни за походженням: запозичені й власне українські.

Фронтон, балясина, ротонда, маскарон, прогін, кесон, тяга, вітраж.

3. Доберіть терміни на позначення пропонованих понять.

а) верхня частина опори (колони, пілястри), що міститься між опорою та антаблементом;

б) архітектурний елемент над карнизом внутрішнього приміщення, є переходом від стіни до стелі;

в) прямокутний двір, площа, оточена з чотирьох сторін критою колонадою;

г) вид орнаменту із самостійних елементів, які передають мотиви зі сфери мистецтва, природи, життя;

д) один із видів скульптурного зображення на площині, всі частини якого виступають над площиною менш ніж на 1/2 свого об'єму.

4. Скориставшись словником, поясніть значення багатозначних термінів за наведеним зразком. Складіть словосполучення.

термін	галузь	значення
знак	лінгвістика	письмове зображення звука чи сполучення звуків мови: <i>знак м'якшення</i>
	музика	зображення з відомим умовним значенням: <i>нотний знак</i>
	дизайн	унікальний графічний елемент: <i>фірмовий знак</i>

База, сепія, балка, гурт, карниз, абразія, сангіна.

5. Утворіть термінологічні словосполучення з наведених термінів, з'єднавши їх за зразком (рис. 1).

6. З'ясуйте значення поданих багатозначних термінів (за необхідності звертайтеся до тлумачного словника). З кожним із них складіть словосполучення, які б ілюстрували ваше пояснення виявлених лексичних значень.

Жирандоль, канелюри, кронштейн, пілон, фриз.

Граматичну компетенцію трактуємо як усвідомлене дотримання граматичних норм сучасної української літературної мови: системи відмінювання самостійних частин мови; правильного використання службових частин мови відповідно до значення утворюваних словосполучень і речень; прямого порядку слів у реченні; правил керування та узгодження.

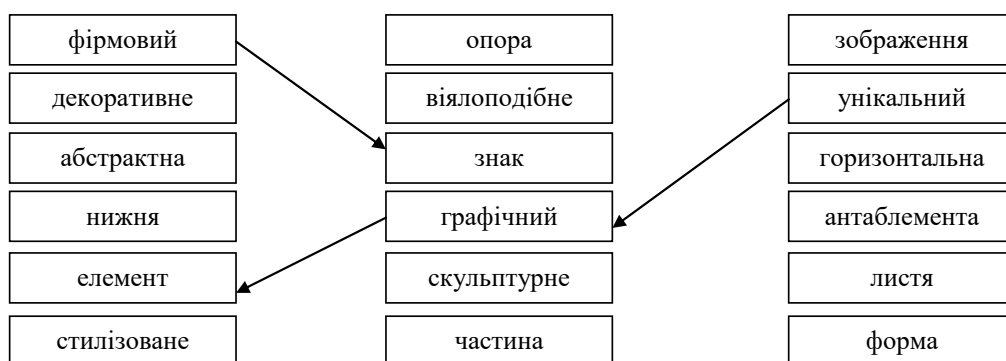


Рис. 1

Наведемо зразки деяких завдань, виконання яких доречно запроваджувати на заняттях для формування граматичної компетенції:

1. Запишіть запропоновані терміни у формі родового відмінка однини. Згрупуйте у дві колонки: а) закінчення -а (-я); б) закінчення -у (-ю). Поясніть, чому наведені слова мають такі закінчення.

Дизайн, бізнес-процес, синтез, механізм, акант, альков, барельєф, гіпостиль, еркер, іоник, пристрій, функціоналізм, центр (композиції), стайлінг, ритм, ланцюг.

2. Виправте помилки в наведених словосполученнях. Запишіть правильний варіант.

Навчати техніці різьблення, області дизайну, конкурсна комісія по розгляду..., сталося за помилкою, працювати по сумісництву, концептуальна задача, розповідали за практику, спіралевидний завиток, цей проєкт більш дорожчий попереднього.

3. Перекладіть словосполучення, дотримуючись правил лексичної сполучуваності й граматичного узгодження та керування. Запишіть їх.

а) Южная область Европы, Сумская область, область вечных снегов, область озер, область дизайна, новая область науки, боль в области сердца;

б) образование трещины, образование партии, получить хорошее образование.

4. Відновіть правильний порядок слів у запропонованих реченнях. Запишіть їх, розставляючи потрібні розділові знаки.

а) крок каркас створення який собою дизайну суто без будь-якого макету являє інформаційний;

б) у навігацію макеті намічає первинну та функціональні та деякі вторинну зміст можливості розробник.

Текстотвірна й стилістична компетенції взаємопов'язані, оскільки текстотворення передбачає оперування засобами того чи того стилю. Окрім того, формування текстотвірної компетенції неможливе без реалізації орфографічної, лексичної та граматичної компетенцій.

Для вироблення умінь і навичок сприймати чужий текст і створювати власний доцільно виконувати вправи лексико-семантичного, логіко-структурного, аналітичного й продуктивного характеру.

Завдання логіко-структурного різновиду можуть бути такими:

1. Прочитайте подані речення. Відновіть їх правильну послідовність у запропонованому уривку.

Окрім цього, з'явилась можливість зводити багатоповерхові будинки й павільйони. Вперше метал почав використовуватися в будівництві

будівель і мостів. Розвитку західноєвропейської архітектури кінця XIX – початку XX ст. сприяли досягнення металургійної промисловості й виникнення нових будівельних матеріалів. Така конструкція давала можливість використовувати велику кількість скла, що надавало спорудам легкості й повітряності. На творчість архітекторів суттєво вплинули можливості металу.

2. Прочитайте запропонований текст. Визначте тип мовлення та стильову належність тексту. Відповідь аргументуйте.

Сучасна техніка самотнього петриківського розпису виникла в XVII ст. разом із приходом у Петриківку, що на Дніпропетровщині, перших поселенців. Відтоді петриківський розпис став невіддільною частиною українського побуту. Люди, будуючи світлі хати-мазанки, розписували їх пишними квітковими малюнками, створюючи цілий художній ансамбль, адже прикрашали не лише інтер'єр будинку (стіни, піч), але й зовнішній фасад, а ще посуд, весільні скрині, меблі й інше хатне начиння.

Господарів, чиї оселі не були розписані яскравими орнаментами, в селі не поважали, вважаючи їх морально убогими й не гідними навіть вітань односельців.

Петриківський розпис – це своєрідний декоративно-художній літопис флори й фауни Придніпров'я. Як майстерно селищні художники передають динаміку пташиного польоту, як тонко відтворюють найменші коливання рослин від вітру, як вишукано поєднують світло й тіні! (З журналу).

Для продуктивної творчої діяльності студентам необхідно пропонувати для виконання завдання описати чи схарактеризувати якесь мистецьке явище, наприклад:

1. Опишіть картину С. Васильківського «Сто-рожа козацьких вольностей» (1890 р.) у художньому (епічний підстиль) і науковому (науково-навчальний підстиль) стилях. Порівняйте отриманий результат.

2. Опишіть картину А. Горської «Портрет батька» (1960 р.) у публіцистичному (власне публіцистичний підстиль) й науковому (власне науковий підстиль) стилях. Порівняйте отриманий результат.

3. Опишіть картину І. Труша «Трембітарі» в науковому стилі (науково-навчальний і науково-популярний підстилі).

Загальна компетентність «Здатність працювати в команді» також може бути сформована на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. І реалізувати це завдання можна

завдяки використанню проєктної технології під час вивчення окремих тем, зокрема «Паронімія в термінології, якою послуговується дизайнер». Проєктне навчання допоможе сформувати в студентів якість, необхідні їм для подальшого навчання, соціальної та професійної адаптації та відповідно – професійної діяльності (Тележкіна, 2014: 142).

Формуванню загальної компетентності «Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел» і фахової компетентності «Здатність володіти основами наукових досліджень» сприятиме застосування вправ репродуктивного й продуктивного характеру, наприклад:

1. Уважно прочитайте запропонований текст. Поетапно складіть і запишіть різні види планів (питальний, називний (простий, складний), цитатний, тезовий) до тексту: Антонович Є. А., Вдовченко В. В. «Фундаментальні та прикладні дослідження синтезу дизайну і технологій у системі неперервної дизайнерської та технологічної освіти» (*Становлення і розвиток етнодизайну: український та європейський досвід* : збірник наукових праць. Полтава : Полтавський літератор, 2012. Кн. 1. С. 104–113).

2. Ознайомившись із наведеною статтею, складіть тези прочитаного.

3. Прокоментуйте наведене висловлювання.

У голові в нього був справжній вінегрет, і такий самий вигляд мало те, чим він нас приголомшував. Спочатку він подав морозиво, а після нього – суп. Наступними стравами виявилися риба й горіхи (*Д. Карнегі*).

Вироблення фахової компетентності «Здатність володіти методикою викладання образотворчого мистецтва й дизайну» неможливе без набуття умінь з академічної риторики. Для цього необхідно застосовувати завдання такого плану:

1. На семінарі з дисципліни «Організація праці дизайнера» Ви отримали завдання: підготувати доповідь на тему «Організація робочого простору». Складіть вступ і висновки до цієї промови.

2. Ознайомтеся з запропонованим уривком. Доповніть наведений текст так, щоб у вас склалися смислово завершена промова. Підготуйтеся до її виголошення перед аудиторією.

Нова течія в архітектурі допускала творення в конкретному природному оточенні з урахуванням місцевих звичаїв. Програмним принципом постмодернізму стала стильова еkleктика: цитати з різних стилів та епох, їх творче перероблення, подекуди жартівливе й гротескове.

Увесь період, починаючи з кінця 1960-х рр. і дотепер, можна вважати постмодерністським (*Із підручника*).

Уважаємо, що наведені зразки практичних завдань з української мови сприятимуть формуванню мовної та мовленнєвої компетенцій, що входять до складу виокремлених фахових і загальних компетентностей здобувачів вищої освіти.

Висновки. Викладене дозволяє зробити висновки про те, що застосування компетентнісного підходу уможливує узгодження мети навчання, визначеної педагогами, з метою самих студентів. У зв'язку із цим головним учасником освітнього процесу стає саме студент, який розвиває особистісний потенціал, завдяки чому підвищується рівень мотивованості для самостійного досягнення поставленої мети, розвивається вміння самостійно приймати важливі рішення.

Перспективу розвідки вбачаємо в дослідженні можливостей застосування сучасних інноваційних технологій навчання на заняттях з української мови за професійним спрямуванням для вироблення комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти творчих спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід в освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека освітньої політики*. Київ : К.І.С., 2004. С. 47–52.
2. Глазова О. П. Словесник – творець Homo eloguens. URL: <http://ipro.org.ua> (дата звернення: 10.01.2021).
3. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Структура життєвої компетентності: життєтворчі компетенції особистості. *Компетентнісно спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи*. Київ : КІСП, 2011. С. 20–25.
4. Заболоцька Л. А. Педагогічні умови формування комунікативних умінь учителя. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2003. С. 87–92. URL: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/14.pdf> (дата звернення: 20.01.2021).
5. Кордонська А. В. Формування мовленнєвої компетенції студентів на заняттях української мови за професійним спрямуванням. 2018. URL: <http://intkonf.org/kordonska-av-formuvannya-movlennevoyi-kompetentsiyi-studentiv-nazanyattyah-ukrayinskoji-movi-za-profesijnim-spryamuvannjam/> (дата звернення: 10.01.2021).
6. Крутій К. Л. Формування ключових компетенцій у дітей дошкільного віку в умовах полілінгвальності. Конспекти занять із навчання української мови і розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку : методичний посібник / К. Л. Крутій, Н. І. Котій та ін. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2007. 248 с.
7. Лопатинська Н. А. Мовна, мовленнєва та комунікативна компетенції у студентів вищих навчальних закладів як складники фахової культури майбутнього корекційного педагога. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : Збірник наукових праць. 2015. Випуск 5. С. 187–197. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n5-2014/lopatinska-na>

movna-movlennjeva-ta-komunikativna-kompetencii-u-studentiv-vicshih-navchalnih-zakladiv-jak-skladniki-fahovoi-kulturi-majbutnogo-korekciynogo-pedagoga.html (дата звернення: 15.01.2021).

8. Мамчур Л. І. Мовна і комунікативна компетентність особистості: суть і характерні ознаки. Педагогічні науки : збірник наукових праць. Херсон : Видавництво ХДПУ, 2006. Вип 42. С. 193–197. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/916/818> (дата звернення: 10.01.2021).

9. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. *Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття*. Київ : Навчальна книга, 2003. 943 с.

10. Освітньо-професійна програма «Дизайн (за видами)» першого рівня вищої освіти за спеціальністю 022 «Дизайн» (спеціалізації «Графічний дизайн», «Мультимедійний дизайн»); галузь знань 02 «Культура і мистецтво»; кваліфікація: бакалавр дизайну / Керівник проєктної групи О. В. Ганоцька. Харків, 2017. 14 с.

11. Освітньо-професійна програма «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація» першого рівня вищої освіти за спеціальністю 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація»; галузь знань 02 «Культура і мистецтво»; кваліфікація: бакалавр образотворчого мистецтва, декоративного мистецтва, реставрації / Керівник проєктної групи Л. П. Горбатенко. Харків, 2017. 15 с.

12. Островська Л. С., Беганська І. Ю. Особливості формування мовної компетенції студентів економічних ВНЗ Донеччини. *Донецький вісник наукового товариства ім. Т. Г. Шевченка*. 2009. Т. 26. С. 141–150. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=19950> (дата звернення: 19.01.2021).

13. Стёпина С. Н. Компетентностный подход в обучении информатики. *Молодой учёный*. Чита : Молодой учёный, 2009. С. 192–197.

14. Тележкіна О. О. Застосування методів технології розвитку критичного мислення у викладанні фахової української мови. *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ*. Київ : КНЕУ, 2016. С. 207–210.

15. Тележкіна О. О. Застосування проєктної технології на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) у вищих навчальних закладах. *Нова педагогічна думка*. Рівне, 2014. № 2 (78). С. 141–144.

16. Хомський Н. Язык и мышление / Перевод с английского Б. Ю. Городецкого. Москва : Изд-во МГУ, 1972. 123 с.

17. Шумарова А. Н. Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму. Київ : Вид-во КДЛУ, 2000. 283 с.

REFERENCES

1. Bibik N. M. Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannya [Competence approach: reflexive analysis of application]. *Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektivy*. Biblioteka osvitoi polityky. Kyiv: K.I.S., 2004. pp. 47–52 [in Ukrainian].

2. Hlazova O. Slovesnyk – tvorets Homo eloguens [The linguist is the creator Homo eloguens]. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://ippo.org.ua> (data zvernennia: 10.01.2021) [in Ukrainian].

3. Yermakov I. H., Puzikov D. O. Struktura zhyttievoi kompetentnosti: zhyttietvorchi kompetentsii osobystosti [The structure of life competence: life-creating competencies of the individual]. *Kompetentnisno spriamovana osvita: pershyi dosvid, porivnialni pidkhody, perspektivy*. Kyiv: KISP, 2011. pp. 20–25 [in Ukrainian].

4. Zabolotska L. A. Pedagogichni umovy formuvannya komunikatyvnykh umin uchytelia [Pedagogical conditions of formation of communicative skills of the teacher]. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://lib.mdpu.org.ua> (data zvernennia: 20.01.2021).

5. Kordonska A. V. Formuvannya movlennievoi kompetentsii studentiv na zaniattiakh ukraïnskoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Formation of speech competence of students in Ukrainian language classes in a professional direction]. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://intkonf.org> (data zvernennia: 10.01.2021).

6. Krutii K. L. Formuvannya kliuchovykh kompetentsii u ditei doshkilnoho viku v umovakh polilingvalnosti [Formation of key competencies in preschool children in the conditions of polylingualism]. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.ukrdeti.com> (data zvernennia :19.01.2021).

7. Lopatynska N. A. Movna, movlennieva ta komunikatyvna kompetentsii u studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv yak skladnyky fahovoi kultury maibutnogo korektsiynogo pedahoha [Language, speech and communicative competencies of students of higher educational institutions as components of the professional culture of the future correctional teacher]. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://aqce.com.ua> (data zvernennia: 15.01.2021).

8. Mamchur L. I. Movna i komunikatyvna kompetentnist osobystosti: sut i kharakterni oznaky [Linguistic and communicative competence of the individual: the essence and characteristics]. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://ps.stateuniversity.ks.ua> (data zvernennia: 10.01.2021).

9. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI st. [National doctrine of education development of Ukraine in the XXI century]. *Naukovo-osvitnii potentsial natsii: pohliad u XXI stolittia*. Kyiv: Navchalna knyha, 2003. 943 s. [in Ukrainian].

10. Osvitno-profesiina prohrama “Dyzain (za vydamy)” pershoho rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 022 “Dyzain” (spetsializatsii “Hrafichnyi dyzain”, “Multymediinyi dyzain”); haluz znan 02 “Kultura i mystetstvo”; kvalifikatsiia: bakalavr dyzainu [Educational and professional program “Design (by type)” of the first level of higher education in the specialty 022 “Design” (specializations “Graphic Design”, “Multimedia Design”); field of knowledge 02 “Culture and Art”; qualification: bachelor of design]. Kerivnyk proektoi hrupy O. V. Hanotska. Kharkiv: [b. v.], 2017. 14 s. [in Ukrainian].

11. Osvitno-profesiina prohrama “Obrazotvorche mystetstvo, dekoratyvne mystetstvo, restavratsiia” pershoho rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 023 “Obrazotvorche mystetstvo, dekoratyvne mystetstvo, restavratsiia”; haluz znan 02 “Kultura i mystetstvo”; kvalifikatsiia: bakalavr obrazotvorchoho mystetstva, dekoratyvnoho mystetstva, restavratsii [Educational and professional program “Fine Arts, Decorative Arts, Restoration” of the first level of higher education in the specialty 023 “Fine Arts, Decorative Arts, Restoration”; field of knowledge 02 “Culture and Art”; qualification: bachelor of fine arts, decorative arts, restoration]. Kerivnyk proektoi hrupy L. P. Horbatenko. Kharkiv: [b. v.], 2017. 15 s. [in Ukrainian].

12. Ostrovska L., Behanska I. Osoblyvosti formuvannya movnoi kompetentsii studentiv ekonomichnykh VNZ Donechchyny [Features of formation of language competence of students of economic universities of Donetsk region]. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://litmisto.org.ua> (data zvernennia: 19.01.2021).
13. Styopina S. N. Kompetentnostnyy pohod v obuchenii informatiki [Competence approach in teaching computer science]. Molodoy uchYonyiy. Chita: Molodoy uchYonyiy 2009. pp. 192–197 [in Russia].
14. Tieliezhkina O. O. Zastosuvannya metodiv tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia u vykladanni fakhovoi ukrainskoi movy [Application of methods of technology of development of critical thinking in teaching of professional Ukrainian language]. Stratehii mizhkulturnoi komunikatsii v movnii osviti suchasnoho VNZ. Kyiv: KNEU, 2016. pp. 207–210. [in Ukrainian].
15. Tieliezhkina O. O. Zastosuvannya proektnoi tekhnolohii na zaniattiakh z ukrainskoi movy (za profesiinym spriamuvanniam) u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Application of project technology in Ukrainian language classes (for professional purposes) in higher educational institutions]. Nova pedahohichna dumka. Rivne 2014. № 2 (78). pp. 141–144 [in Ukrainian].
16. Homskiy N. Yazyk i myshlenie [Language and thinking]. Perevod s angliyskogo B. Yu. Gorodetskogo. Moskva: Izd-vo MGU, 1972. 123 s. [in Russia].
17. Shumarova A. N. Movna kompetentsiia osobystosti v sytuatsii bilinhvizmu [Linguistic competence of an individual in a situation of bilingualism]. Kyiv: Vyd-vo KDLU, 2000. 283 s. [in Ukrainian].

УДК 811.161.2'42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-13>**Вікторія ГОРЕНКО,***orcid.org/0000-0003-2697-2214*аспірантка кафедри української мови
літературно-мовного факультету імені Г. Ф. Квітки-Основ'яненка
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) viktoriagorenko@gmail.com**ВЕРБАЛІЗАЦІЯ НЕБЕСНИХ СВІТИЛ ТА ЯВИЩ ПРИРОДИ
У МОВОТВОРЧОСТІ ІВАНА ПЕРЕПЕЛЯКА**

У статті висвітлено художньо-творчий потенціал мовної особистості Івана Перепеляка. Розглянуто те, як він сприймається у різноманітному накопиченні ідей, образів, ситуативних сцен, емоцій тощо. Детально висвітлено ідіостиль художника слова. Відзначено єдність і цілісність письменницької концепції на тлі художньо-семантичної тканини творчості, враховано органічну внутрішню взаємопов'язаність і взаємозалежність її елементів. Згадується, що в поезіях І. Перепеляка важливу функціональну роль відіграють художні тропи. У дослідженні акцентується увага на епітетизації, метафоричності, які найчастіше пов'язані з асоціаціями у свідомості ліричного героя. Приділяється увага цьому зіставленню, що породжує метафору, метонімію, синекдоху, символ, порівняння, художній паралелізм тощо. Зазначено, що автор тяжіє до зорово-слухових аналогій у створенні метафоричного світу, персоніфікацій, що репрезентуються у багатьох пейзажних замальовках. Відзначено, що персоніфікація у мовосвіті поета яскраво оформлює естетичне ставлення автора до природи, ілюструє світовідчуття особистості шляхом ідеалізації природних явищ та станів. Детально розглянуто те, що у багатьох поезіях митець формує індивідуальну систему слів – символів, що художньо відзначаються вербальною чуттєвістю й широтою узагальнень. Зазначено, що художня символізація зустрічається у назвах небесних світил, явищ природи, представників рослинного і тваринного світу шляхом образного паралелізму, обґрунтованості, вираження певної ідеї. Емоційність, темперамент, почуття, повага до історичного минулого, відвертість стосунків, страждання й щастя закоханих стали для поетичного ідіостилу своєрідною червоною ниткою невтомної творчої праці І. Перепеляка. Відзначено, що І. Перепеляк креативно конкретизує поетичне осмислення концептів явищ небесних світил як символів рідної землі.

Ключові слова: Іван Перепеляк, мовотворчість, вербалізація, явища природи, естетизми, епітетизація, метафоризація.

Viktoriia GORENKO,*orcid.org/0000-0003-2697-2214*Postgraduate Student at the Department of Ukrainian Language of Literary
and Linguistic Faculty named after G. F. Kvitka-Osnovyanenko
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) viktoriagorenko@gmail.com**VERBALIZATION OF HEAVENLY LIGHTS AND NATURAL PHENOMENA
IN THE LANGUAGE OF IVAN PEREPELYAK**

The article highlights the artistic and creative potential of Ivan Perepelyak's language personality. It is considered as it is perceived in various accumulations of ideas, images, situational scenes, emotions, etc. The idiosyncrasy of the artist of the word is covered in detail. The unity and integrity of the literary concept against the background of the artistic and semantic fabric of creativity is noted, the organic internal interconnectedness and interdependence of its elements are taken into account. It is mentioned that in I. Perepelyak's poems artistic paths play an important functional role. The study focuses on epithetic, metaphors, which are often associated with associations in the mind of the lyrical hero. Attention is paid to this comparison, which generates metaphor, metonymy, synecdoche, symbol, comparison, artistic parallelism, and so on. It is noted that the author tends to visual-auditory analogies in the creation of the metaphorical world, to the personifications represented in many landscape sketches. It is noted that the personification in the linguistic world of the poet vividly formalizes the author's aesthetic attitude to nature, illustrates the worldview of the individual by idealizing natural phenomena and states. It is considered in detail that in many poems the artist forms an individual system of words – symbols, artistically marked by verbal sensuality and breadth of generalizations. It is noted that artistic symbolization is found in the names of celestial bodies, natural phenomena, representatives of flora and fauna through figurative parallelism, validity, expression of a certain idea. Emotionality, temperament, feelings, respect for the historical past, openness of relationships, suffering and happiness of lovers became for the poetic idiosyncrasy a kind of red thread

of tireless creative work of I. Perepelyak. It is noted that I. Perepelyak creatively concretizes the poetic understanding of the concepts of the phenomena of celestial bodies as symbols of the native land.

Key words: Ivan Perepelyak, language creation, verbalization, natural phenomena, aestheticism, epithetization, metaphorization.

Постановка проблеми. У роботі наведено приклади використання Іваном Перепеляком у своїх творах явищ небесних світил та зазначено мету їх вживання. Серед цінностей мовного ідіостилу Івана Перепеляка в діахронічній площині ментального світобачення автора особливо вирізняються краса, прекрасне, естетичне. Поетичний ідіостиль поета І. Перепеляка характеризується відтворенням естетичності доквілля, естетизацією буття героїв та мовною об'єктивацією цих глибинних концептуально-сміслових кодів. Маємо на увазі лексичну структуру будь-якого поетичного полотна майстра, що вміщує у своєму семантичному аспекті майже всі сфери естетичного захоплення у власному мовному світі: небо й небесні реалії тісно переплітаються з позитивними відчуттями, емоціями, стосунками тощо. Доречно зазначити, що такі лінгвістичні знаки, що актуалізують ідею краси, художності, естетичності, можна визначити як слова-естетизми. Особливу роль у реалізації поетичного ідіостилу відіграють вербально-виражальні слова-поняття назв місяців та часових вимірів. Здавна у слов'янській міфології символом краси називали небесні світила. Світ людини й світ природи співвідносяться у поезіях для певної гармонізації існування усього живого в доквіллі. Як бачимо, в прекрасному втілюються природні соціальні особливості предметів та явищ, які співіснують з практикою людства, яке, естетично освоюючи світ і реально відчуваючи прекрасне як цінність життя, створювали відповідну систему особистих знань про художньо вартісні об'єкти, предмети та явища, які здебільшого були частиною природи, доквілля.

Аналіз досліджень. Постать поета Івана Михайловича Перепеляка сьогодні є недостатньо вивченою щодо епохи та літературно-художнього процесу й має великий інтерес для багатьох шанувальників його різнопланової постаті. Зауважимо, що літературна спадщина митця виграє барвами різножанрових віршів і поем, тому життя й творчість поета досліджував у свій час відомий нам літературний критик, доктор філологічних наук, професор кафедри журналістики Харківського національного університету імені В. Каразіна Ігор Михайлин. Дослідник сміливо зіставляє постать нашого сучасника І. Перепеляка з пращуром-земляком, видатним філософом, пророком Григорієм Сковородою і називає його «сучасним Григорієм

Сковородою», який «так само народився на Полтавщині, увібрав у себе її красу й силу, а письменницьку славу здобув на Слобожанщині, у її столічному місті – Харкові» (Михайлин, 2014: 4).

Мета статті полягає у висвітленні теми вербалізації небесних світил та явищ природи у мовотворчості поета, з'ясуванні характеру взаємозв'язків між творами митця та його філософсько-творчою концепцією.

Виклад основного матеріалу. За визначенням О. Потебні, «немає нічого <...> як порівняння людей, їх краси і відповідних душевних станів із *сонцем, місяцем, зорею*» (Потебня, 2000: 24). У відомій українській щедрівці «Ой сивая та і зозуленька» згадуються ці небесні світила як одна сім'я божественних істот, що мають силу впливати на долю інших людей: «*Ясен місяць – пан господар / Красне сонце – жінка його / Дрібні зірки – його діти / Щедрий вечір, добрий вечір / Добрим людям на здоров'я!*». Таке порівняння знаходимо в іншому творі: «*В тій церкві три віконця: / В першому віконці – ясне сонце. / В другому віконці – ясний місяченько, / В третьому віконці – ясні зіроньки. / Що зіроньки – то дітоньки, / Що ясне сонце – то господина, / Що місяченько, то сам господар*» (Потебня, 2000: 424).

Багато історичних джерел називають усі об'єкти та явища, на які поширювався культ світла й вогню, а вони мали здатність випромінювати світло, порівнюючись із обличчям красивої, гарної людини. У поетичній мові Івана Перепеляка ми чітко помічаємо конкретно чуттєве уявлення, яке формує значення слова-символу у такій структурі: *сонце – світло – тепло – краса*. У поезії «Чи світ співає, чи душа...» (Перепеляк, 2018:173) він зазначає: «Я в поле на світанні поспішаю...»: «*Клецається земля барвистим цвітом / Мов наречена, у вінок одіта, / Вклоняється і сонцю, і весні*» (Перепеляк, 2018: 176); «*Скоро минуца літепла яса / На пруг лягає сонце невблаганно. / Засмучене «курли» в озерах кане / Що ронять вересневі небеса*» (Перепеляк, 1997: 80). Поетичне полотно майстра виграє палітрою художніх тропів, що підсилюють задану персоналіфікацію сонця засобами метафоризації: «*Сонце обрій здвигнуло / І вийшло на кручі*» (Перепеляк, 2013: 135); «*Давно вже над тобою чорне сонце / А що на тому світі ти знайшов?*» (Перепеляк, 2013: 278); «*Знову покличуть плуги / Буде сонце*

в промінні» (Перепеляк, 2013: 279); «Хмарою кінських грив / Закривали / Чужинці / Моє сонце» (Перепеляк, 2013: 341); «І пахнуть сонцем знайдені слова» (Перепеляк, 2013: 130); «Сходить сонце на круту орбіту» (Перепеляк, 2013: 137); «Над світом сонце круто поверта» (Перепеляк, 2013: 138); «Древнє сонце в сірім небі править» (Перепеляк, 2013: 156); «І вранішнє сонце на світанні було в головах» (Перепеляк, 2013: 433); «На пруг лягає сонце» (Перепеляк, 2013: 441); «Як моє Сонце вийшло на орбіту... А я до Сонця прихилиюся щоночі» (Перепеляк, 2013: 442); «І перед сонцем у душевнім храмі» (Перепеляк, 2013: 449); «Згоріли в сонці тіні голубі» (Перепеляк, 2013: 465); «За обрій сонце круто поверта» (Перепеляк, 2013: 471); «І напитися сонця вдалась» (Перепеляк, 2013: 472); «Сонце холоднє в небі» (Перепеляк, 2013: 485). Своєрідним акордом захоплення яскравим світилом автор наголошує у таких рядках: «Онуком Сонця вважаю себе я здавна / І слово «сонце» мені близьке до слова слов'янин / Про Сонце мовлю я мов про живе створіння, / Воно людей пробуджує від сну / І укладає спати... / Я – сонцеклонник! / І Сонце для мене – як Бог!» (Перепеляк, 2013: 56).

У поезіях митець використовує різні епітети (сонцесейні перси): «У світ хлопнуло сонячне звучання» (Перепеляк, 2013: 120); «Будь сонячною! Як ідуть дощі... / Шукаю сонячно-небесні очі» (Перепеляк, 2013: 463). Художні тропи використовуються в інших способах ставлення ліричного героя до символу світла і тепла: «Ти – моя неубита воля, / Передсмертний до сонця крик!..» (Перепеляк, 2013: 126); «Хвала весні і сонцю! Знов мені / Ти у нескінченній борозні» (Перепеляк, 2013: 127); «І славу Богу возвели. / І німб уподібнили сонцю» (Перепеляк, 2013: 200); «Знову зло я під сонцем побачив – / Величезне, страшне для людини!» (Перепеляк, 2013: 206); «Марнотних днів відкрилася огуда, / Й нічого не змінилося під сонцем!» (Перепеляк, 2013: 209); «Якби ти був зі мною – день і ніч, / Я прихилила б сонечко до віч» (Перепеляк, 2013: 227); «Лише до сонця стане ближче Україна, / Я зацілюю твої очі золоті» (Перепеляк, 2013: 237); «І сонцем повниться твоя світлиця... / Чим більше пізнаєш себе самого» (Перепеляк, 2013: 296); «Молилась сонцю – богу із богів, / Аж поки сонце не зайшло за обрій... / І обрив допікав смертельний гнів: / Переманити душу як? – питали обри» (Перепеляк, 2013: 335); «Земля... мов наречена у вінок одіта / Вклоняється і сонцю і весні» (Перепеляк, 2013: 122); «А то – зажуриється до сліз, / Щоб знову сонцю порадіти» (Перепеляк, 2013: 131); «Вродливі

молоді жінки / На сонці білять рушники» (Перепеляк, 2013: 145); «Ти посміхнешся сонячно, а промінь, бачу, зблід» (Перепеляк, 2013: 146); «Бігла довго за сонцем радість? / Заблукала в борозні» (Перепеляк, 2013: 160); «Не встиг його пізнати алфавіт, / Як викрадає ніч сонце писання» (Перепеляк, 2013: 439); «І перед сонцем у душевнім храмі / Спинюсь, подібний горе-жебрак» (Перепеляк, 2013: 449); «Як на вечірнім зимнім небокраї згоріли в сонці тіні голубі» (Перепеляк, 2013: 465); «Не зупинити сонячну лавину, / І пристрасть відкриває нам вершину» (Перепеляк, 2013: 48).

Як ми вже зазначали, у міфопоетичній свідомості наших предків символом чоловічого роду вважався місяць, тому у деяких поетичних рядках Іван Перепеляк ототожнює його з особами чоловічої статі, зокрема батьком, молодим парубком-красенем, закоханим юнаком. Це небесне світило відтворюється художником слова у відповідних текстоситуаціях: «Пасу я вірних коней над Сулою, / І мій підпасич – місяць-молодик» (Перепеляк, 2013: 41); «Срібен місяць у небі долі, / Що козацьким вусом провис» (Перепеляк, 2013: 126); «Дарма! Із піснею про Байду, / Під місяцем холодним до зорі!» (Перепеляк, 2013: 58); «Де місяць пада шаблею на воду, / І в небеса спинаються зірки» (Перепеляк, 2013: 176); «І місяць посивіє, / Не дочекавшись додому» (Перепеляк, 2013: 545); «У надвечір'я – особливі чари: / Пролетється місяць – заблищить роса» (Перепеляк, 2013: 562); «Не зажуриць місяць / Золоту брову» (Перепеляк, 2013: 124); «Наш світ білий появився від Бога / Червіль Сонце – / З лиця – Божого, / Світлий місяць – / Із грудей його, / Білі зорі – / Із очей Божих, / Ясні зорі – з одеж його» (Перепеляк, 2013: 65). На нашу думку, митець уміє встановлювати асоціативні кореляції між природними явищами й почуттями людини шляхом одухотворення та естетизації навколишнього світу природи, це органічне поєднання поет відобразив у ще одному символічному образі зорі, який вербалізується у таких синонімічних означеннях: зірка блискуча, видна, гаряча, діамантова, золота, кришталева, мерехтлива, осяйна, перлиста, прозора, промениста, рубінова, срібляста, саяна (СУМ, 1980: 149).

Так, І. Перепеляк креативно конкретизує поетичне осмислення концепту зоря, зірка як символу рідної землі. Художньо-семантична сфера АВТОР-ЗОРЯ характеризується здебільшого рисами ліричності та інтимності, тому авторське споглядання універсального образу зорі слугує позначенням найвищої мети, пов'язується з чистими людськими почуттями (любові й вірності),

спробою зіставити поняття зірки з молодого дівчиною. Рядки поетичних текстів майорять світосприйняттям І. Перепеляка через призму художніх засобів, алегоричності, персоніфікації, метафор: «Пролилася **зоря** / Розшифрувавши / Закодовану тишу, / І підпала / Чорної ночі хрест!...» (Перепеляк, 2013: 107); «Коли **зоря** скривавиться за обрій, / А я круті завали перейду» (Перепеляк, 2013: 177); «Небо в хмарі потонуло: / Не знайти **зорі!**... / Мороком вкривалось поле. / **Зірку** б хоч одну!...» (Перепеляк, 2013: 276); «Над хатою – осіння ватра **зір**, / І вічність зупинилася, як мить» (Перепеляк, 2013: 273); «Роздмухай спогад – полум'я і повернувшись у вчора, / Де розписавсь **зорею** на небесах душі!» (Перепеляк, 2013: 201); «Як **зоря** падуца пролетить, / Небо розтинаючи глибоке, – / Я до ранку загадаю мить» (Перепеляк, 2013: 385); «Згасали в мороці високі **зорі**» (Перепеляк, 2013: 541); «В останнім віражі **зоря** на небосхилі» (Перепеляк, 2013: 135); «**Зоря** ж заболить у небі – стане знов тепло і легко» (Перепеляк, 2013: 152); «В моєму ж небі не знайти ані **зорі**» (Перепеляк, 2013: 445); «Світаюча **зоря** не забавля, / Що синім світлом огортає небо» (Перепеляк, 2013: 489).

Художньо-образну універсалью **зоря** поет нерідко фіксує синонімічними парами **зірка**, **зірниця**, **зоряниця**: «Де місяць пада шаблею на воду, / І в небеса спинаються **зірки**» (Перепеляк, 2013: 176); «Там дівчата диво-чарівниці / Защобечуть, наче ластівки. / І нікому в ніч таку не спиться – пахнуть матіолами **зірки**» (Перепеляк, 2013: 265); «Щоб **зірка** в небі **зірку** переймала» (Перепеляк, 2013: 423); «І дихали світлом дивно розквітлі **зірки**» (Перепеляк, 2013: 433); «Небо в хмарі потонуло: / Не знайти **зорі!**... / Мороком вкривалось поле. / **Зірку** б хоч одну!...» (Перепеляк, 2013: 276); «Тече на трави / Промінь **зоряниці**, / Що пережив лютневі холоди» (Перепеляк, 2013: 386); «Блукали очі в небі по **зірках**» (Перепеляк, 2013: 394); «Вечірній присмак **зірку** підійма» (Перепеляк, 2013: 546); «І до **зірок** сягають явори» (Перепеляк, 2013: 120); «Дослухається **зірниця**, / що шумлять дуби високі в тиші вечорів?» (Перепеляк, 2013: 142); «Шлях їй осяває **зірка** світова» (Перепеляк, 2013: 144); «В космосі тихо – звідки цей вітер? / У душу – колючі **зірки**» (Перепеляк, 2013: 155); «На виповнену медом сіножаті / **Голубозорі** дивляться зірниці» (Перепеляк, 2013: 406). Мовомислення автора відзначається харизмою щодо наявності авторських неологізмів: «Коники нап'ються / знов **зорінь-води**» (Перепеляк, 2013: 124); «Скреслим **зорепадом** хлюпа в сон-траву» (Перепеляк, 2013: 124).

Мовостиль Івана Перепеляка збагачується художньою епітізацією цих символічних номінацій: «І кличе Доля в **зорянім** вінці!» (Перепеляк, 2013: 41); «Гарячий дух акацій і любистку / І поля світанкового теплінь / Пливуть над світом в **зоряній** колісці» (Перепеляк, 2013: 274).

Митець органічно вербалізує універсалії **сонце**, **місяць**, **зоря**, підкреслюючи повноту та взаємозалежність цих народнопоетичних образів, що підкреслюють єдність трьох поколінь у традиційній українській сім'ї: «Зглянься сонце, осіннє сонце! / Старезний дід куняє на призьбі / Зглянься, місяцю, ясний місяцю! / Дай-но зігрітись під холодним теплом / **Зорі**, високі байдужі **зорі** / Подаруйте останню пригорщу мрій» (Перепеляк, 2013: 143); «Ворожимо по Сонцю і **Зірках** / Як завжди, ми ворожим проти ворога, / Від того й «ворожити», «ворожіння»... (Перепеляк, 2013: 344).

Певної символізації у свідомості українців зазнав **місяць**, який ототожнювався з особою чоловічої статі, зокрема батьком, молодим парубком-красенем. Цитуємо думки Олени Маленко: «Асоціативними мотиваторами, закладеними в символічну модель **місяць** – **парубок**, є маскулінна ідентифікація місяця за родовою ознакою (в українській мові слово **місяць** чоловічого роду), наявність фази молодого місяця (місяць-молдик – молодий парубок, юнак, хлопець), а також чуттєва сфера, зокрема кохання (зустрічі закоханих вночі при світлі місяця, який уважався покровителем кохання). Естетичний (краса світила) й функціональний (здатність освітлювати) параметри місяця як природної реалії органічно синтезувалися в традиційному поетичному уособленні **місяця** з парубком – красивим, молодим, здатним до кохання» (Маленко, 2010: 159). Семантична кореляція слів **місяць-батько**, **місяць-хлопець** (**парубок**) відтворена в ідіостилі І. Перепеляка: «В нічній степу я чую волі крик / Так недалеко можна й до розбою... / Пасу я вірних коней над Сулою / І мій підпасич – **місяць-молдик**» (Перепеляк, 2018: 172).

Приваблює читача символічний образ **зірки** (**зорі**), до якого звертається поет і порівнює його з красою і вродою молодого дівчини. Цікавим є дослідження О. Маленко: «Ой зійди, зійди **зірничко** весіння. / Ой виїди, виїди, дівчино сусідня; / Ой зійшла **зоря**, все поле **освітила**, / Виїшла **дівчина**, серденько **розвеселила**» (Маленко, 2010: 153); «Зійшла **зірка** з-під вечірка / Та впала додолю. / А хто мене, **молодую**, / Одведе додому?» (Маленко, 2010: 161); «Ой зійшли, зійшли / Дві **зіроньки** ясні, / Ой виїли, виїли / Дві **дівоньки** красні» (Маленко, 2010: 319); «За нашим городом / Три

зірочки ясных. / Три зірочки ясных, / Три дівочки красних» (Маленко, 2010: 322). Будучи уважним дослідником слов'янських легенд та міфів, Іван Михайлович також використовує цей символ краси у своїх поезіях: «Не уступай нещастю, іди навстріч сміливо / Сказав мудрець про Долю і на словах здригнувся / Не піддавайсь жалобі, аби не згаснув племін / Допоки в передвісті витьохкує зоря» (Перепеляк, 2018: 12); «У відчай зоря сплакне на небесі / Коли зберуться нечестивці всі» (Перепеляк, 2018: 147). Здебільшого семантично прозорим є мотив праведності, святості у контекстній реалізації смислових та асоціативних доміант символу зірка, тому художник слова органічно зближує його з іншими конститuentами поданої лексико-семантичної групи у форматі свого ідіостилію, називаючи небо, вітер, дощ, сніг, веселку тощо. Звернімо увагу на таке: «Тепла не жди! Січневі небеса / На стежку накликають веремію... / Твій образ за снігами даленіє, / Від того щось пече... / І не згаса» (Перепеляк, 1997: 95); «Стихає вітру сонне колихання, / Принишкла тиша горнеться до віт. / Схилившись на осінній живопліт, / У вікна задивилося смеркання» (Перепеляк, 2018: 222).

Для Івана Перепеляка символ вітру є різноплановим: це всемогутня сила, справжній господар певної території, свідок людського щастя та горя, перемог та поразок, володар морів та океанів, що піднімає шторми та бурі, примушуючи людей змінювати свої плани. Він, немов жива істота, є другом і порадиником людини, виконує її дії, активно реагує на зміни: «Блукає патлатий вітер / І мружить піратське око» (Перепеляк, 2013: 78); «І розгулявся вітрище» (Перепеляк, 2013: 78); «Таємно вітер налетить гарячий» (Перепеляк, 2013: 82); «Синій вітер – чистим полем / Не забудеться ніколи» (Перепеляк, 2013: 252); «Ген, отам, за теплими вітрами / У криниці зоряна вода» (Перепеляк, 2013: 265); «І дзвінко линуть звуки бойовиць: / Жаркі вітри розгулюють повсюди» (Перепеляк, 2013: 125); «Пада сонний вітер / Яблуком терпким» (Перепеляк, 2013: 144); «І цілунок твій останній / Я перехоплюю у вітру / на льоту» (Перепеляк, 2013: 451); «Тривожний вітер поспіхом несе / До станції кінцевої і мене» (Перепеляк, 2013: 149); «Нагріє душу – од бухикає зима, / А там, дивися, повесніє вітер» (Перепеляк, 2013: 167); «Та вітер повернувся / І остудив лице» (Перепеляк, 2013: 129).

Лексема хмара, що належить до реципієнтної зони поетичної метафори, вербалізується у текстотворенні І. Перепеляка неоднозначно і є персоналізованим образом, що співвідноситься з почут-

тями та діями людей: «На цьому березі, на Сулі, / лягли хмарки блакитними мостами» (Перепеляк, 2013: 70); «Як добре, / Що в небі ні хмарини» (Перепеляк, 2013: 128). Мовний образ хмари репрезентується певними синонімічними підгрупами у лексико-семантичній сфері (ХМАРИ-ДОЩ, ГРОЗА, ГРИМ), немов опис певних людських стосунків, наприклад, між жінкою та чоловіком, між батьками та дітьми: «Умий лице у теплому Гольфстрімі / І витри очі хмарою грози» (Перепеляк, 2013: 75); «Тоді ударте з усіх сил громи! / З душею в гніві обійміться бурі» (Перепеляк, 2013: 121); «Лягли поодаль хмари, / Дощу – ані краплини» (Перепеляк, 2013: 129); «Над хатою промчався грім важкий, / І відступили блискавиці літ» (Перепеляк, 2013: 273); «Хмарне небо проллється / Першим квітневим дощем» (Перепеляк, 2013: 279); «Над вишневим батьківським порогом / Перевисла райдуга крута» (Перепеляк, 2013: 127); «Ген відступає порожнеча літ, / І дощ холодний заховався за крайнебо» (Перепеляк, 2013: 470); «Порядності лишилось, жаль, вже мало... / Й веселку над чолом чійсь здіймала» (Перепеляк, 2013: 172). Іноді автор харизматично персоналізує ці лексеми, використовуючи ідіофрази: «Пливе тривожно сине хмаровиння... / Ще мить – і хлопне дощонад нестримно. / Ген у грозу біжить дівча вродливе / Ті милі чари. Як пелюстки рути, / Мов злива, що на землю спрагло впала... / А блискавка майнула і пропала» (Перепеляк, 2013: 420).

У наступній реципієнтній сфері митець експлікує мовний образ туману на позначення чогось невідомого, злого, неосвіченого, невидимого. Читаючи рядки поезій, ми нерідко бачимо туман, де простежується позитивна та негативна конотації: «Дивний острів Санта Марія / Виростає з туману, мов мрія» (Перепеляк, 2013: 76); «Покотивсь туман над полем, / Зголубило все довкола» (Перепеляк, 2013: 252); «Непевний порух – і її нема, / Розтанула з туманом у ярузі» (Перепеляк, 2013: 141). Аналізуючи у мовній свідомості поета атмосферні опади, ми вбачаємо репрезентацію різних пір року. Якщо дощ, туман, гроза характерні для весни, літа й осені, то персоналізовані образи сніг, мороз, пурга віддзеркалюють мовний образ зими. У низці поезій властивість снігу, його наявність та вербалізація репрезентуються у креативних підходах художника слова до переважно внутрішніх переживань ліричного героя: «Січе у полі сніговиця / Як з дідьком вітер побратавсь» (Перепеляк, 2013: 563); «Дихнув мороз тривогою на скроні... / І буйні гриви у снігах розтали... / А тиша крижаніє навкруги, / І безкінечні

стеляться *снігу*» (Перепеляк, 2013: 153); «*Прокричали над полем гуси: / білим снігом посіявся крик*» (Перепеляк, 2013: 160); «*На молодім снігу твоє ім'я... / Розтанув сніг, і збігли за водою / Ті милі дні, як вигадка моя*» (Перепеляк, 2013: 405); «*Стерплю твій докір і безжурний сміх, / і холоди лютневої завії... пройшовши крижану пургу, / Твій теплий слід знайду я на снігу*» (Перепеляк, 2013: 476).

Цікавою є репрезентація метафори *сніг* у поезіях, де І. Перепеляк вербалізує тепле ставлення сина до матері: «*Раптовий сніг далекої зими / Із пам'яті не загублю ніколи / І я стрічав одважно сніговії. / На скронях матері той ранній сніг / Мої долоні іще й досі гріє*» (Перепеляк, 2013: 151). Зазначимо, що лексема *завія* у мовно-поетичній площині митця, на відміну від *снігу*, означає швидкоплинність, незворотність, миттєвість нашого життя і реалізується шляхом цілого синонімічного ряду *завірюха, стужа*. Знайомлячись із низкою поетичних творів, ми зустрічаємо метафоризацію назв інших явищ природи, таких як *веселка, тінь, тиша, шторм, листопад*. Поет збагатив українську мову цікавими мовними символами, створюючи власну морально-філософську модель «ЛЮДИНА – СВІТ». Мовний простір митця характеризується вербалізованою триєдністю «стиль – звук – слово». Так звана мелодика висловлювання дає підстави для розуміння лексико-асоціативної палітри картин природи з гармонійним сполученням у ній усього

живого. У поезіях І. Перепеляка лексичні реалії *земля, сонце, сад, поле, степ, берег, село, хата*, все довкілля органічно пов'язані з долею ліричного героя. Разом із цими мовно-стилістичними прийомами у поезії вербалізуються такі поняття, що характеризують стан людини: «весна», «літо», «осінь», «зима», «ранок», «день», «вечір», «ніч», «рік», «століття».

Висновки. Отже, наповненість і динаміка словесних образів небесних світил Івана Перепеляка, їх структурна поліфонічність та взаємопов'язаність у лексичному наповненні вербалізуються через призму традиційних поєднань у лексико-семантичній площині НЕБО. Доречно зауважити, що явища природи у мовотворчості поета мають відповідне значення для ґрунтовного вивчення, оскільки репрезентують зміни, що відбуваються в природі. На основі проаналізованих одиниць можна зробити висновки, що подані номінації моделюються як персоніфіковані образи, а шляхом метафоризації вербалізують переважно внутрішній світ людини. Так звані перепелякізми вдало вербалізовані у різних морфологічних формах, таких як іменники, прикметники, дієслова, прислівники. Тропіка І. Перепеляка доповнюється багатьма неологізмами, що утворені від складних слів: *сміховоди, вогнецвіт, гріховод, зорекрило, міднодзвонно, довокосвітня*. Вербальна опозиція Я – ЖИТТЯ притаманна поезії І. Перепеляка у найрізноманітніших вимірах і рівнях його поетичного полотна.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Маленко О. Лінгво-естетична інтерпретація буття в українській поетичній мовотворчості (від фольклору до постмодерну) : монографія. Харків, 2010. 488 с.
2. Михайлин І. Іван Перепеляк: Літературний портрет. 2-ге вид., доп. Харків, 2014. 218 с.
3. Перепеляк І. Неопалима купина. Вірші, поеми. Харків, 1997. 161 с.
4. Перепеляк І. Поезії та поеми. Т. 1. Харків, 2013. 592 с.
5. Перепеляк І. Поезії та поеми. Т. 2. Харків, 2013. 632 с.
6. Перепеляк І. Полтавські сонети. 2-ге вид., доп. Харків, 2018. 328 с.
7. Потебня А. Символ и миф в народной культуре. Москва, 2000. 480 с.
8. Словник української мови. Київ, 1980. Т. 11. 330 с.

REFERENCES

1. Malenko O. Linhvo-estetychna interpretatsiia buttia v ukrainskii poetychnii movotvorchosti (vid folkloru do postmodernu): Monohrafiia / Olena Malenko [Linguo-aesthetic interpretation of life in Ukrainian poetic language creation (from folklore to postmodernism): Monograph / Olena Malenko]. Kharkiv, 2010. 488 s [in Ukrainian].
2. Mykhailyn I. Ivan Perepeliak: Literaturnyi portret. – 2-he vydannia, dopovnene [Ivan Perepeliak: Literary portrait. – 2nd edition, supplemented]. Kharkiv, 2014. 218 s [in Ukrainian].
3. Perepeliak I. Neopalyma kupyna. Virshi, poemu [Incombustible blackberry. Poetry, poems]. Kharkiv, 1997. 161 s [in Ukrainian].
4. Perepeliak I. Poezii ta poemu. – T. 1. [Poetry and poems. – Volume 1] Kharkiv, 2013. 592 s [in Ukrainian].
5. Perepeliak I. Poezii ta poemu. – T. 2. [Poetry and poems. – Volume 2] Kharkiv, 2013. 632 s [in Ukrainian].
6. Perepeliak I. Poltavski sonety. 2-he vydannia, dopovnene / I. Perepeliak. [Poltava sonnets. 2nd edition, supplemented / I. Perepeliak]. Kharkiv, 2018. 328 s [in Ukrainian].
7. Potebnya A. Simvol i mif v narodnoy kulture [Symbol and myth in folk culture]. Moskva, 2000. 480 s [in Russian].
8. Slovnyk ukrainskoi movy T. 11. [Dictionary of the Ukrainian language Volume 2]. Kyiv, 1980. 330 s [in Ukrainian].

UDC 811.134.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-14>**Aynur GULIYEVA,***orcid.org/0000-0003-3718-9049*

Doctor of Philosophy,

Senior Lecturer, Head of the Department of Theory and Practice

of Translation of Romance Languages

Azerbaijan University of Languages

(Baku, Azerbaijan) *aynurguliyeva627@gmail.com*

ARABIC INFLUENCE ON MODERN SPAIN AND LEXICAL INFLUENCE OF ARABIC LANGUAGE ON SPANISH LANGUAGE

In the article is discussed how Islamic culture, the Arab culture in particular, had influenced Spain, and Spanish language in particular. Spain is one of the countries with the richest history and culture. It is common knowledge that nowadays Spanish is spoken by 559 million people around the world. Among all Romance languages, Spanish is closest to the Vulgar Latin. After almost eight centuries of Arabic occupation of the Iberian Peninsula, Arabic influence is perceived in every aspect of Spanish life. Along with use of Arabic language, Romance tongue, which had been preserved by native, indigenous population, was largely used by townspeople and in streets. The linguistic legacy of the Roman Empire in the Iberian Peninsula was a Romance dialect continuum. In early medieval period there were linguistic varieties deriving from Vulgar Latin and developing with influence from the languages of various invaders. Under the Moorish rule, population spoke various Arabized Romance dialects that today scholars call as Mozarabic and thence much of the Arabic influence upon Spanish came. Islam is a religion, but also a way of life for believer, and this has its reflection in many aspects, among which is the language. The Arabic language is strongly ritualized, in contrast to other languages and cultures. Along with the locations that were established or renamed by the Moors during their conquest, Spanish is filled with military words that reflect the means by which they took control, as well as the administrative and infrastructural words that reflect their continued control. However, if we focus on the linguistic aspect, it can be seen how words and expressions inherent in the Arabic culture appeared in Spanish. Languages tend to become poorer, not richer, with time, and the original character of the Arabic language, unworn by time, reveals itself in its very wealth of words and immense range of expressions.

Key words: Spanish, Arabic Influence, Arabic language, Romance tongue, Castilian language

Айнур ГУЛІЄВА,*orcid.org/0000-0003-3718-9049*

доктор філософських наук,

старший викладач, завідувач кафедри теорії та практики

перекладу романських мов

Азербайджанського університету мов

(Баку, Азербайджан) *aynurguliyeva627@gmail.com*

АРАБСЬКИЙ ВПЛИВ НА СУЧАСНУ ІСПАНІЮ І ЛЕКСИЧНИЙ ВПЛИВ АРАБСЬКОЇ МОВИ НА ІСПАНСЬКУ МОВУ

У статті обговорюється те, як ісламська культура, зокрема арабська культура, вплинула на Іспанію, зокрема на іспанську мову. Іспанія – одна з країн з найбагатішою історією та культурою. Загальновідомо, що нині іспанською мовою говорять 559 мільйонів людей у всьому світі. Серед усіх романських мов іспанська мова найближча до вульгарної латини. Після майже восьми століть арабської окупації Піренейського півострова арабський вплив відчувається у всіх аспектах іспанського життя. Разом із використанням арабської мови романська мова, яка зберіглася корінним населенням, переважно використовувалась городянами та на вулицях. Мовною спадщиною Римської імперії на Піренейському півострові був романський діалектний континуум. У ранньосередньовічному періоді існували лінгвістичні різновиди, що походять від вульгарної латини та розвиваються під впливом мов різних загарбників. За часів мавританського панування населення розмовляло різними арабізованими романськими діалектами, які сьогодні вчені називають мозарабськими, звідси випливає значний арабський вплив на іспанську мову. Іслам – це релігія, але також і спосіб життя віруючих, що має своє відображення у багатьох аспектах, серед яких слід назвати мову. Арабська мова є сильно ритуалізованою, на відміну від інших мов та культур. Разом із місцями, які були створені або перейменовані маврами під час їх завоювання, іспанська наповнена військовими словами, що відображають засоби, за допомогою яких вони взяли населення під свій контроль, а також адміністративними та інфраструктурними словами, що відображають

їхній постійний контроль. Однак якщо зосередитись на лінгвістичному аспекті, то можна побачити, як слова та вирази, властиві арабській культурі, з'явилися в іспанській мові. Мови з часом стають біднішими, а не багатшими, а оригінальний характер арабської мови, не зношений часом, виявляється в самому багатстві слів та величезному діапазоні виразів.

Ключові слова: іспанська мова, арабський вплив, арабська мова, романська мова, кастильська мова.

Introduction. It is common knowledge that the Islamic culture of Spain is often called an Arabian culture. It is related not only with the place the Arab nobility occupied in Spain, but also with importance of this language, because Arabic language is language of the Koran. It does not necessarily mean that Arabic was only used for religious worship. In the town markets, state administration, and science Arabic language was widely used. Along with use of Arabic language, Romance tongue, which had been preserved by native, indigenous population, was largely used by townspeople and in the streets. Therefore, we are talking about several ways of using these two languages. For example, there was a form of Arabic that was only used in the prayers of Spanish Muslims; highest judges, who added to their Arabic speech some coarse witticisms in Romance in fact, used a slightly different form. Moreover, Arabic, congenial to language of the Maghreb (it contained Romance expressions and forms even though they were few), was popular because of its simplicity.

Classical Arabic was, however, by no means merely a language of scholars in the way that Medieval Latin was, apart from its liturgical use. It was thoroughly alive, even if its application did exercise the constant, tireless efforts of the completely cultured class of Al-Andalus. The Spanish Muslims, whatever their race was, were most concerned not to sever their associations with Arabic culture, as they were well aware that they lived on a perpetually endangered bridgehead in a far outpost of the Islamic world. This awareness conditioned their attitude to many things. They were, in general, conservative in outlook and opposed to all innovation that threatened to question the Islamic-Arabic inheritance (Burckhardt, 1999: 81).

Spanish is the most widely spoken language in the romance group. Until the end of the XV century, the name "Castilian language" prevailed, but as the Spanish national language was formed, the term "Spanish" prevailed. Modern Spanish is a Castilian dialect and there is currently a continuing scientific debate as to which term, castellano or español is more correct (Mar-Molinero, 1997). Spanish language was influenced significantly from 711 till 1492. As it is known, these are dates when Muslims ruled the Iberian Peninsula. With the Christian Reconquista and the emerging of Kingdom of Castile that occupied

large territories from Moorish rulers in 11th, 12th and 13th centuries, the lexical influence of Arabic reached its greatest level. What was the peculiarity of these territories? First, these territories included former Taifa of Toledo and there lived large numbers both of Arabic and local Romance (for example Mozarabic language) dialects speakers. Therefore both languages, Arabic and local Romance dialects heavily influenced Castilian. There is also another theory that Mozarab Christians who emigrated priorly from Al Andalus, brought into Castilian Arabic words and their derivatives. Spanish had received formative influence of Arabic language.

Discussion. Academicians often have had academic debates on whether or not Arabic language influenced whole Iberian Peninsula in the same amount. Most of them agree that the amount of influence varied from one area to another. However, it is generally accepted that local elites, Muslims and Christians, preferred using Arabic, and Mozarabic that was complex of Arabic influenced local Romance dialects. As the Reconquista advanced, which happened in the time of the Nasrid dynasty in the southern Emirate of Granada, Emirate of Granada became totally Arabized because of a large influx of Arabic speakers.

Under the Moorish rule, population spoke various Arabized Romance dialects that today scholars call as Mozarabic and thence much of the Arabic influence upon Spanish came. As a result, now Spanish has both Arabic and Latin derived words with same meaning. For example, aceituna and oliva (olive), alacrán and escorpión (scorpion), jaqueca and migraña (migraine), alcancía and hucha (piggy bank). The influence of the Arabized Mozarabic and of Arabic itself is more noticeable in the Spanish dialects from regions with a longer history of Moorish domination than those where it was shorter-lived. A number of words were also borrowed from Moroccan Arabic principally as a result of Spain's protectorate over Spanish Morocco in the 19th and 20th centuries, although these are of minor significance.

The Moors practiced the Islamic religion and spoke Arabic. They did not suppress the language of the Spanish Catholics. Ten percent of the Spanish language is Arabic, because of the Moors who invaded Spain in 711. They left behind at least 4000 Arabic words in the Spanish language (Arabismos). Many of

the Arabic words found in Spanish begin with an oral, the definite article in Arabic. For example: álgebra, arroz, albóndiga, atlas, algodón, etc. (Erwin, 2002).

There is no doubt that the greatest linguistic influence of Arabic is lexical. Some 8% of Spanish vocabulary is of Arabic origin. This includes some hundreds or thousands of modern locations and geographic features that still hold the place-names they received from the Moors. Between Tarifa and Gibraltar is Algeciras, from the Arabic for “the (green) island” – al jazeera (al khadra) (Rorabaugh, Bartolomew, 2010).

Construction terms are also borrowed, since the Arab architecture of the Maghreb and Spain experienced a high flourishing in the 10–15 centuries. In the big cities (Rabat, Marrakech, Fes, etc.) were built in the Kasbah, a citadel fortified with strong walls with towers and gates, and Medina, the commercial and artisan quarters. During this period, the verbs achacar, atamar, and fagar appeared in Spanish; the adverbs balde, marràs; and the adjectives rafez (rahez). a(l) jumado; the pronoun fulano, etc. A whole series of terms related to medieval Arabic culture (astronomy, mathematics, medicine, philosophy, etc.) was included in the General Fund of European and world science and culture: algebra, which was introduced in 1 202 by the Italian mathematician L. Fibonaggi, algorithmo, cifra, sego, azimut, nadir, almanac, elixir, alcohol, and many others.

A building such as the Great Mosque of Cordoba is characteristic of Moorish culture in its full flowering, at the time when the Spanish-Islamic Empire was united under the rule of the Ummayyads. In some places, the layout of the streets is reminiscent of the market area as it was in the time of Moorish rule, though today there would never be room for the eighty thousand shops and workshops that it once held. The fabulous royal city Medinat-az-Zahra, to the west of Cordoba, is a heap of rubble, where excavations are at present in progress. Of the many hundred mosques that once graced Cordoba, only the Great Mosque still stands. It is the oldest and largest, but it was altered so radically when it was transformed into a church that it is hard to imagine it in its former glory (Burckhardt, 1999).

Along with the locations that were established or renamed by the Moors during their conquest, Spanish is filled with military words that reflect the means by which they took control, as well as the administrative and infrastructural words that reflect their continued control.

In the first half of the 13th century, when the Castilian language is widely and regularly used in its written form, literary Spanish prose appears. It is born mainly on the basis of the translation work

of Alfonso X, in which Toledo becomes a center of scientific Arabic studies. Arabic prose coexisted with Castilian and the Spanish language was the mediator between Arabic and Latin. It should be emphasized that against the background of the functioning of both languages, there was a development of variants of means of expression, oral, still unsettled, but in one way or another contributed to the formation of the language.

Many of changes related to the history of Spanish lexicon can be understood as having occurred in a situation of dialect contact. In the year 711 CE, the Moors initiated a campaign that ultimately resulted in the conquest of almost the entire Iberian Peninsula. On the linguistic side, the result of this was a prolonged period of the Spanish language, between the local varieties of Hispano-Romance and Hispano-Arabic. Corriente (1977) describes the results of this contact as a “bundle of dialects resulting from interference by local stock and interaction of the Arabic dialects brought along to Spain in the eighth century by some thousands of Arabs”. During this period of contact, the Arabic language in the Iberian Peninsula went through various stages. From the seventh century to the high Middle Ages, Arabic was the dominant language and the primary source language, meaning that it was the language of prestige from which many borrowings originated. From the fourteenth century until 1 610, Arabic became increasingly stigmatized and marginalized, and its use reduced to Mudéjares and Moriscos. Starting in the nineteenth century, due to the extensive colonial contact with North Africa as well as the literary movement of Romanticism, there was renewed interest in Arabisms and many were reintroduced. In recent years, with Arab immigration, a new period of contact has been introduced, but is mediated by certain social attitudes. Two language communities (Romance and Arabic) existed in contact and degree of bilingualism fluctuated and was relative to time and location during the period. The occurrence of Arabic words also reaches into the domestic and personal lives of the Iberian people (Rorabaugh, Bartolomew, 2010).

One interesting aspect of the era of Arabic rule in Iberia is that, although the Moors held to extremely orthodox forms of Islam, they accepted, and even encouraging, all manner of open science and philosophy among the great thinkers. And so, while the rest of Europe entered the Dark Ages, the Iberian Peninsula acted as a center of culture and learning, especially translating Greek writings. Arabic culture and literature in the middle ages played a role for the Spanish people, in part similar to what antiquity played for Europe during the Renaissance. The result

of the long coexistence of the two cultures was their mutual enrichment. As for the vocabulary, we note the following: a large number of Arabic words that name realities were borrowed into Spanish from Arabic. Some of them have fallen out of use, but many have survived and are still alive today.

Furthermore, according to Arnold, words borrowed from Arabic, which have survived in literary Spanish, are gradually dropping out under the influence of journalism. Spanish journalism, and particularly Spanish-American journalism, is strongly influenced by Paris, and the so-called "Latin press" (*prensa latino*) has no love for words which are not immediately intelligible in any Latin country. One interesting aspect of the era of Arabic rule in Iberia is that, although the Moors held to extremely orthodox forms of Islam, they accepted, and even encouraging, all manner of open science and philosophy among the great thinkers. Therefore, while the rest of Europe entered the Dark Ages, the Iberian Peninsula acted as a center of culture and learning, especially translating Greek writings (Rorabaugh, Bartolomew, 2010).

The influence of the Islamic religion on Arab culture is very powerful. Islam is a religion, but also a way of life for the believer, and this has its reflection in many aspects, among which is the language. The Arabic language is strongly ritualized, in contrast to other languages and cultures. Expressions of Islamic origin are commonly used in everyday speech and are reflected in literature. The translation of these expressions into other languages and other contexts in which the Islamic religion is not a cultural reference constitutes a serious difficulty for the translator. Thus, the Arab period in the history of Spain is an era of broad and deep mutual influences of the West and the East. Through Andalusia, Europe is acquainted with ancient Eastern, and ancient Arab cultural traditions. The Arabs of Spain play a huge role in this cultural mediation.

Arabic also influenced the language of medieval Castilian prose. The study of translated texts clearly shows that the Castilian language of that time was able to convey the expressive content and richness of

Arabic grammatical structures. At the same time, he actively adopted and Arabized the selected model. Castilian prose was constantly faced with the need to assert its «individuality, to develop a linguistic identity.

The analysis of culturemas and the strategies for their translation has generated an abundant literature from the second half of the twentieth century. As will be seen in the theoretical framework of this work, authors such as Nida, Newmark, the Slavic School of Vlahov and Florin, House, Vermeer, Nord and many others were responsible for providing definitions and classifications of specific cultural elements. In addition, many academics have analyzed and classified translation strategies, such as Nida, Margot, Vázquez Ayora, Delisle or Newmark. In their works they could not proceed from the form and style characteristic of the times of the Abbasid and Amavida was with the exception of the poetic genre *Muwashshah*. This poetic form was created and developed by them. In Andalusia, a unique and incomparable culture is created based on the customs of different peoples.

Results. In Andalusia, the language of culture is Arabic, in which samples of famous fiction and scientific literature are written. After the barbarian takeover due to the transformation of the majority of the people of Andalusia into barbarians, Arabic reaches its height in the narrow circle of the feudal aristocracy. The official language of the country was Arabic. But here, five languages were used in everyday life: Andalusian Arabic, Roman accent/Spanish, classical Arabic, Hebrew, and Latin. Along with the Arabic language, the Arabic folk (Andalusian) dialect and the romance language were used. The root of modern Spanish comes from romance.

Direct Moorish influence, in the form of religious and political power, was finally removed from Spain in the same year Christopher Columbus made his first voyage to the New World. It is clear that many if not most of the cultural trappings the Spanish brought with them to the New World were either touched or directly inspired by the culture that had dominated their country for nearly 800 years.

BIBLIOGRAPHY

1. Amorós-Negre C. The spread of Castilian/Spanish in Spain and the Americas: A relatively successful language standardisation experience. *Sociolinguistica*, 2016.
2. Burckhardt T. Moorish culture in Spain. Louisville, Ky., 1999.
3. Jordan C. Moorish Influence on Spain. URL: <https://golondrinas.org/wpcontent/uploads/2020/04/Moorish-Influence-on-Spain.pdf>.
4. Erichsen G. 8 Reasons You Should Learn Spanish. ThoughtCo. URL: <https://www.thoughtco.com/why-learn-spanish-3078121>.
5. Erwin T. G. The Moorish influence on Spanish language, civilization and culture. URL: https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/394.
6. Mar-Molinero A. C. The Spanish Speaking World. A Practical Introduction to Sociolinguistic Issues. *Hispania*, 1998. 569 p.

7. Mather A. General History – El Rancho de las Golondrinas. URL: <https://golondrinas.org/vol-resources-taxonomy/general-history>.
8. Moorish Arabic Influence On Mozarabic, Aljamiado, And Spanish – Moorish Harem. URL: <http://web.archive.org/web/20200923095748/http://moorishharem.com/moorish-arabic-influence-on-mozarabic-aljamiado-and-spainsh>.
9. Huffman H. R. Two Examples of Influence of Arabic Syntax on Spanish. *Journal of the American Oriental Society*. 1977. P. 27.
10. Priss E. A. Lexical Borrowings as a Result of Cultures' Interaction in Spanish and Arabic Languages. *Global European Area: Integration Problems within the Framework of Cross-Cultural Communication*, 2017. P. 259–265.
11. Rorabaugh D., Bartholomew K. Arabic Influence on the Spanish. Seattle Pacific University, Seattle, 2010.
12. Watt W. M., Cachia P. A History of Islamic Spain. 1996.
13. Бухарова С. Специфика заимствований в испанском языке (на материале арабизмов и англицизмов). Москва : Московский государственный университет имени М. Ломоносова, 1994.
14. Крачковский И. Арабская культура в Испании, 1937.
15. Рахметова А. Влияние арабской культуры на развитие Испании. *Современные гуманитарные и социально-экономические исследования*. 2013. С. 18–21.
16. Самарова Т. Специфика испанских заимствований в современном английском языке (на материале художественных и публицистических произведений XX – XXI вв.). Белград : Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2017.
17. Храмович Ю. К вопросу об историческом развитии испанского языка. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/22293>.

REFERENCES

1. Amorós-Negre, C. The spread of Castilian/Spanish in Spain and the Americas: A relatively successful language standardisation experience. *Sociolinguistica*, 2016.
2. Burckhardt, T. Moorish culture in Spain. Louisville, Ky., 1999.
3. C. Jordan, Moorish Influence on Spain <https://golondrinas.org/wpcontent/uploads/2020/04/Moorish-Influence-on-Spain.pdf>.
4. Erichsen, G. 8 Reasons You Should Learn Spanish. ThoughtCo. <https://www.thoughtco.com/why-learn-spanish-3078121>.
5. Erwin, T. G. The Moorish influence on Spanish language, civilization and culture. https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/394.
6. Mar-Moliner, A. C. The Spanish Speaking World. A Practical Introduction to Sociolinguistic Issues. *Hispania*, 1998, p. 569.
7. Mather, A. General History – El Rancho de las Golondrinas. <https://golondrinas.org/vol-resources-taxonomy/general-history>.
8. Moorish Arabic Influence On Mozarabic, Aljamiado, And Spanish – Moorish Harem. <http://web.archive.org/web/20200923095748/http://moorishharem.com/moorish-arabic-influence-on-mozarabic-aljamiado-and-spainsh>.
9. Huffman, H. R. Two Examples of Influence of Arabic Syntax on Spanish. *Journal of the American Oriental Society*, 1977, p. 27.
10. Priss, E. A. Lexical Borrowings as a Result of Cultures' Interaction in Spanish and Arabic Languages. *Global European Area: Integration Problems within the Framework of Cross-Cultural Communication*, 2017, p. 259–265.
11. Rorabaugh, D., Bartholomew, K. Arabic Influence on the Spanish. Seattle Pacific University, Seattle, 2010.
12. Watt, W. M., Cachia, P. A History of Islamic Spain. 1996.
13. Buharova, S. Specifica zaимstvovanij v ispanskom jazyke (na materiale arabizmov i anglicizmov). [The specifics of borrowing in Spanish (based on Arabisms and Anglicisms). Moscow State University named Lomonosov, 1994 [in Russian].
14. Krachkovskij, I. Arabskaja kul'tura v Ispanii, [Arabic culture in Spain] 1937 [in Russian].
15. Rahmetova, A. Vlijanie arabskoj kul'tury na razvitie Ispanii. *Sovremennye Gumanitarnye I Social'no-Jekonomicheskie Issledovanija*, [The influence of Arab culture on the development of Spain. Modern Humanities And Socio-Economic Research]. 2013, p. 18–21 [in Russian].
16. Samarova, T. Specifica ispanskih zaимstvovanij v sovremenom anglijskom jazyke (na materiale hudozhestvennyh i publicisticheskikh proizvedenij XX – XXI vv.). The specifics of Spanish borrowings in modern English (based on fiction and publicistic works of the XX – XXI centuries). Belgrade State National Research University, Belgrade, 2017 [in Russian].
17. Hramovich, Ju. K voprosu ob istoricheskom razvitii ispanskogo jazyka. [On the question of the historical development of the Spanish language] <https://elib.bsu.by/handle/123456789/22293> [in Russian].

Ангеліна ГУСАР,

orcid.org/0000-0001-8437-3872

асистент кафедри германської філології і перекладу

Інституту філології

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) angelinagusar92@gmail.com

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ ДАВНЬОСКАНДИНАВСЬКИХ МІФОЛОГЕМ В СУЧАСНОМУ ПІСЕННОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ШВЕДСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ)

Сучасна лінгвістика продовжує вивчати зв'язок між мовою та мовленням, з одного боку, та структурою пізнання, мисленнєвими процесами та свідомістю, з іншого боку. З огляду на таку тенденцію особливий інтерес викликає інтегральне вивчення мови та мовлення як лінгвокреативного явища, а також вивчення семіотичних і когнітивних рис лінгвістичних одиниць, які позначають міфологічні феномени. Зокрема, дослідження присвячено вивченню мовних знаків англomовного та шведськомовного сучасних пісенних дискурсів, що вербалізують давньоскандинавські міфологеми. Міфологеми поєднують окреме та загальне, елементи предметно-зображувального та символічного планів, відображають асоціативну логіку організації первинного образу реальності, що набуває різного сенсу залежно від емоційної рефлексії, психічних процесів і соціальних відносин. Міфологема є не лише компонентом матриці сприйняття світу у всіх його вимірах, але й семіотичним засобом установаження зв'язку з універсальними цінностями, закодованими у міфотворчих актах. Міфологема також є носієм важливого загальнолюдського досвіду, що експлікується відповідними мовними одиницями. У статті розглянуто класифікації мовних знаків А. Уфїмцевої, А. Левицького, О. Колесника. За вибраною у дослідженні класифікацією мовні знаки, що вербалізують скандинавські концепти-міфологеми в англomовному та шведськомовному сучасних пісенних дискурсах, мають багаторівневу модель, що складається з трьох планів. Перший план представляє структурні особливості знаку, другий демонструє принципи взаємодії знаку й денотату, а третій характеризує спосіб представлення та відношення знаків до інтерпретатора. У різних контекстах мовні знаки реалізують свої різні властивості і позначають різні плани концептів-міфологем, а також активізують різні сценарії, детальному аналізу та ілюстрації яких буде присвячена практична частина статті.

Ключові слова: міфологема, семіотика, мовний знак, пісенний дискурс.

Angelina GUSAR,

orcid.org/0000-0001-8437-3872

Assistant at the Department of Germanic Languages and Translation

Institute of Philology of the Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Kyiv, Ukraine) angelinagusar92@gmail.com

VERBALIZATION OF OLD NORSE CONCEPTS IN MODERN SONG DISCOURSE (SWEDISH AND ENGLISH)

Modern linguistics is studying the language and speech relations, as well as the cognition, mental processes and consciousness structures. This trend defines particular interest in the integrated study of language and speech as lingual-creative phenomenon, and the investigation of semiotic and cognitive features of linguistic units denoting mythological phenomena. In particular, this article is devoted to the study of linguistic signs of English and Swedish modern song discourses that verbalize Old Norse concepts. These concepts combine the individual and general elements of subject-pictorial and symbolic levels reflect the associative logic of the primary reality image organization, which acquires different meanings depending on emotional reflection, mental processes and social relations. Mythological concept is not only a component of the world matrix perception in all its dimensions, but also a semiotic instrument that helps to establish a connection to the universal values encoded in myth-making acts. Mythological concept is also the bearer of important universal human experience, which is explained by the relevant linguistic units. The article considers the classifications of language signs by A. Ufimseva, A. Levitsky, O. Kolesnik. According to the classification chosen in the study, language signs that verbalize Scandinavian mythological concepts in English and Swedish modern song discourses have a multilevel model which consists of three levels. The first level represents the structural features of the sign, the second demonstrates the principles of interaction of the sign and the denotation and the third characterizes the way how signs are represented and relate to the interpreter. In different contexts, language signs realize their different properties and denote different levels of mythological concepts, as well as activate different scenarios, the detailed analysis and illustration of which will be discussed in the second part of the article.

Key words: mythological concept, semiotics, language sign, song discourse.

Постановка проблеми. В умовах глобального переосмислення цінностей та зміни концептуальних орієнтирів актуальним видається пошук давніх першооснов нашого буття, зокрема дослідження лінгвокультурних та лінгвосеміотичних особливостей мовних одиниць на позначення феноменів міфологічного характеру, що є також матеріалом для творення альтернативних світів. У результаті практичної, інтерпретаційної та мовно-мовленнєвої діяльності кожна окрема людина творить навколо себе альтернативні світи з відповідним набором цінностей та правил. Вербально втілені образи світу, що функціонують у різних дискурсах, становлять вербально-семіотичні кореляти безкінечної кількості світів з різною мірою систем координат. У процесі взаємодії кількох світів утворюються нові явища, по-новому переосмислюються попередні форми. Для кожного нового учасника взаємодії з конкретною системою координат вона моделюється по-новому з урахуванням попереднього досвіду цього учасника. Такий процес є нескінченним та всеохоплюючим явищем, закодованим у мові та культурі; йому властиві повторення та ускладнення первинних структур. Результатом такого процесу є утворення концептів-міфологем.

Аналіз досліджень. Серед дослідників, які розробляли теоретичну базу для розуміння явища міфологеми, були К. Юнг, Ю. Курята, О. Веселовський, В. Кашкін. Питання класифікації мовних знаків на позначення міфологем було розглянуто у працях А. Уфімцевої, А. Левицького, О. Колесника, класифікації котрих будуть також представлені нижче.

Мета статті – розглянути класифікації мовних знаків на позначення концептів-міфологем та продемонструвати, як давньоскандинавські міфологеми вербалізуються у сучасних пісенних дискурсах (на матеріалі шведської та англійської мов).

Виклад основного матеріалу. Міфологема – це складний багатоступеневий когнітивний феномен (Клушина, 2014: 57; Нахимова, 2011: 152–153), формування значення якого відбувається у кілька етапів і передбачає кілька рівнів. По-перше, це певна когнітивна сутність, ментальне утворення, що включає певний об'єм тезаурусної інформації, зокрема асоціації, образи, пам'ять попередніх вживань. По-друге, міфологема передбачає матеріалізацію цієї ментальної сутності, її вербальне оформлення, тобто рівень мовного втілення. По-третє, міфологема задіяна в реалізації різних дискурсивних практик загалом і пісенного дискурсу зокрема, що зумовлює її активну участь у втіленні певних комунікативних інтенцій. Відпо-

відно, можна говорити про три рівні формування змістовної сторони міфологеми в англійському і шведськомовному пісенних дискурсах, а також три рівні її аналізу, такі як мовний, функціонально-семантичний і прагматичний.

Текст англійського і шведськомовного пісенного дискурсу здатен максимально сконденсовано, влучно, ритмічно й художньо передавати читачеві досвід світобачення митця. Виступаючи своєрідною індивідуально-авторською інтерпретаційною моделлю довоколишніх явищ і процесів дійсності, текст пісні концентрує в собі також колективний досвід людства – його космологічні та космогонічні уявлення, які свого часу були відображені в міфах, легендах, переказах та казках, тому міфологеми посідають чільне місце у конструюванні комунікативних повідомлень, які мав на меті передати автор пісень.

Міфологема є носієм важливого загальнолюдського досвіду, що есплікується відповідними мовними одиницями. У сучасному мовознавстві одне з найпоширеніших тлумачень міфологем належить В. Кашкіну: «міфологема – одиниця міфологічної системи, через посередництво котрої організується людська діяльність: згорнутий поетапний рух тут заміщується знаком, що слугує сигналом до дії, готовністю діяти. Міфологема не просто «багато що пояснює» (це, радше, властивість концепта), вона «багато що заміщує» і «багато що викликає», виступає в ролі своєрідного тригера» (Кашкин, 2000: 63).

Міфологема – це знак «нижчого рівня» певного знакового утворення (гігазнаку), тобто міфу. Це частина відкритої семіотичної системи, яка внаслідок постійної взаємодії з національною когнітивною картиною світу загалом та семіосферою зокрема зазнає постійних змін. Як певне «розгорнуте магічне ім'я», міфологему представляють своєрідним знаком, який завдяки своїй специфічній внутрішній організації вказує на найбільш важливі ознаки предмету або особи – містилиця «ядра образів» (Колесник, 2011: 33–34).

Про наявність семіотичних характеристик у міфологем свідчить той факт, що вони є учасниками знакового процесу, тобто семіозису, який являє собою взаємодію таких трьох складників, які є невід'ємними конститuentами знаку: щось (репрезентамен або знаконосій – те, що виступає як знак), що заміщає щось інше (об'єкт або десигнат – те, до чого відсилає знак) чимось третім (інтерпретанта – те, що перетворює річ на знак для інтерпретатора). Чарльз Морріс також наголошував на обов'язковій наявності четвертого чинника цього процесу – інтерпретатора, а також наголо-

шував на тому, що щось може стати знаком лише тоді, коли інтерпретується як знак чогось певним інтерпретатором (Morris, 1938: 1–59). Так, наприклад, міфологема МЕЧ/SVÄRD у своїй вербальній іпостасі, що є знаконосієм, десигнатом якої є «зброя», може набувати залежно від контексту та інтерпретатора різних значень: це «руйнівна сила», вогняний меч Суртра, що знищить світ: “Med sitt svärd av lågor / Är han Jordens baneman / Surt, den svarte stiger vid början på Ragnarök / På sin tron i Muspelheim / Sitter han och väntar / På den dag då elden skall släcka alla liv” («Зі своїм полум’яним мечем / Він – мучитель Землі / Люто, чорний підніметься на початку Рагнарьока / На своєму троні в Муспельхеймі / Сидить він і чекає / На день, коли вогонь запалить всіх життя»); або «утілення сили, перемоги воїна»: “Så vakna anden ny ilska alla får / Med spjut och svärd vi på krigsstigen går / Höj era stop för fiendens död / Krigsrus nu väckas med sötat mjöd” («Нехай дух воскресне з новою люттю для всіх / Списами та мечами ми прокладаємо шлях війни / Підніmemo ж кубки за смерть ворога / П’янкий смак війни від меду»).

Сьогодні в лінгвістичній науці відомо кілька класифікацій мовних знаків. Однією з найпоширеніших, є класифікація Уфимцевої. Так, вона виділяє такі семіологічні класи словесних знаків:

1) за наявністю або відсутністю і характером співвіднесеності денотату та сигніфікату;

2) за наявністю та формами відносин усередині знаку, його абсолютного і відносного значень, від чого залежать семантична варіативність знаків, їх взаємодія та функціонування;

3) за сферою діяльності, до якої включені ці знаки (номінативно-класифікуючою, мовленнєво-мисленнєвою, комунікативною, прагматичною) (Уфимцева, 1977: 98); при цьому йдеться про знаки характеризуючі (загальні назви), індивідуалізуючі (власні назви), квантитативні, а також про підгрупу неназивних знаків, а саме дейктиків, замісників, знаків-зв’язок і знаків-актуалізаторів.

Ще одна класифікація номінативних одиниць як знаків мовної системи запропонована А. Левицьким. Вона враховує комунікативний підхід і звертає увагу на відношення «мовець – мовний знак», «знак – предмет», «знак – знак». Пропонується розрізняти такі знаки:

1) номінатори (повнозначні мовні одиниці, використані для виділення й називання фрагментів дійсності та формування відповідних понять);

2) детермінативи (оператори ментальної, денотативної або референційної ідентифікації);

3) дейктики (знаки-замісники, що імплікують особу, предмет, місце тощо);

4) конектори (сполучні елементи висловлювання);

5) кваліфікатори (одиниці, що характеризують ознаку за ступенем її проявлення, посідають проміжне положення між номінаторами і дейктиками);

6) комунікативи (комунікативно-автономні одиниці, реакції на висловлювання інших учасників комунікативної ситуації) (Левицький, 1998: 151–152).

Для аналізу мовних знаків, що вербалізують міфологеми в англomовному та шведському пісенних дискурсах, було застосовано типологію мовних знаків, запропоновану О. Колесником. Вона базується на теорії Пірса про триадичні відносини між системами та їх елементами: відносини порівняння (у сенсі логічних можливостей), представлення (взаємодія дійсних фактів) та думки (розгортання як закон/закономірність). Відповідно, О. Колесник виділяє три основні трихотомії знаків.

Перша трихотомія представлена квалісигнумами, синсигнумами та легісигнумами, тобто знаком-якістю, знаком-подією і знаком-законом. Характерною рисою першого є якість, яка стає знаком у момент його вживання. Під час ототожнення знаку й денотату у контексті етнонаціонального міфологічного простору обов’язково актуалізуються його якості креативної сутності. Наступний, синсигнум, репрезентує одиничну подію, актуалізація якої зумовлена специфічною комбінацією квалісигнумів. Це наявний у єдиному вияві варіант утілення концепту міфологеми. Останній знак, легісигнум, відображає розгортання певного етнокультурного міфологічного сценарію, до якого включено певну кількість синсигнумів, у схожому, але дещо іншому, прообразному, варіанті (Колесник, 2011: 33–34).

Так, наприклад, міфологема МЕЧ/SVÄRD може виступати квалісигнумом “hämnnarens svärd”/ меч месника, що набуває у контексті також додаткового значення «гіркої розплати» та пов’язаний із концептами ПОМСТА/ HÄMND, СИЛА/МАКТ, ОБІТНИЦЯ: “Hämnden den bittra sig lovat»: «En öga skådade ner på den man / Som till hämnden den bittra sig lovat / Han skänkte sin makt till hämnnarens svärd / För priset som alltid betalas” («Одноокий поглянув на чоловіка, / Який поклявся гірко помститися / Він подарував свою силу мечу месника / Ціну, яку завжди буде сплачено»). Одночасно міфологема виступає також синсигнумом (Один наділяє своєю силою меч месника) та легісигнумом (воїн дає непорушну обітницю помститися). “Förfäders svärd” («меч прадідуса») є квалісигнумом, що вказує на приналежність меча

минулим поколінням, та легісигнумом, адже меч передається у спадок під обітницю продовжувати справу пращурів: “I urminnes tid, mossen den aldrig låg / Förfäders svärd vikta mot klingans hjalt / Skära i torv, hängas i spjutens valv / Viskar en ed händerna slöts, runorna vilar nu” («Там в давнину лежало болото старе / Мечі предків там брязчали / Торфом уроблені списи стоять / Шипляча клятва руки замикає, руни тепер відпочивають»). У наступній ситуації сигнумом буде кластер міфологем СМЕРТЬ, ЧЕСТЬ, СЛАВА, квалісигнум “Die in the fight” («загинути в бою»), легісигнум «гинеш у бою – потрапляєш до Вальгалли»: “Today is the day we / Die in the fight / None shall remain... / till last one for night / now Valhalla’s calling us immortal” («Сьогодні день / коли ми загинемо у бою / Ніхто не залишиться / до останнього серед ночі / тепер Вальгалла кличе нас безсмертних).

Згідно з другою трихотомією, знаки поділяються на знаки-ікони, знаки-індекси і знаки-символи. Перша група знаків у контексті міфологічного простору представлена магічними формулами, власними іменами, які імпліцитно репрезентують бажаний варіант розгортання біографії носія, номінації окремих елементів міфологічних сценаріїв, утворених за методом ономапої тощо. Наприклад, “den enögde” («одноокий») = Один, “Odin’s home fields” (домашні поля Одіна), “Golden Hall” («золота зала») = Вальгалла, “ship of nails” («корабель з нігтів»), “skepp av nagel och tand” («корабель з нігтів та зубів»), “segel av död” («човен смерті») = Нагльфар, “Odin’s Opus” («справа Одіна») = війна, “Valfaders utsända” («посланці Всебатька») = валькірії, “the father of the wolf” («батько вовка») = Локи; “Lightning god” («бог блискавки») = Тор, “Great son of Loki, Brother to the wolf” («Величний син Локи, брат вовка») = Йормунганд.

Наступна категорія, знаки-індекси, складають більшість номінативних одиниць, що вербалізують елементи міфологічного простору. Забезпечуючи референційні зв’язки між собою і денотатом, вони надають можливість інтерпретатору зрозуміти смисл послання й стати частиною сценарію міфологічного простору. Знаки-індекси пов’язані з об’єктом, який вони позначають, не за ознакою схожості, а за ознакою спільних рис, вони набувають певної «переосмисленої іконічності» і вказують на денотат «у сенсі реалізації орієнтаційних моделей» у межах міфологічного простору, тобто знак і предмет пов’язані між собою за аналогією зв’язку наслідку з причиною. Прикладами знаків-індексів можуть слугувати концепти ЖЕРТВА/OFFER = перша жертва велетня Іміра: “Välkomna

hans offer / Blod! Livnär Yggdrasil / Stungen! Han blickar ned / Is och Eld!” («Вітаємо його жертву / кров / живи Іггдрасиль / зарублений / він дивиться вниз / лід та вогонь»), що відсилає нас до сценарію СТВОРЕННЯ СВІТУ; знак-індекс КРИЛА/VINGAR = ВАЛЬКІРІЇ: “En sägen begynner nu, då slaget nått sitt slut / Vingar i fjärran skymtas mot solnedgångens glöd / Valfaders utsända skall på slagfält välja ut / Bland de krigare som tappert föll mot sin död” («Легенда починається зараз, коли битва добігла кінця / Крила вдалині проти саява заходу сонця / посланці Всебатька повинні вибрати на полі битви / Серед воїнів, які хоробро загинули») вказує на концепт СМЕРТЬ, а також пов’язані з ним міфологеми ЧЕСТЬ, СЛАВА.

Останнім типом знаку другої трихотомії є знак-символ. Він не має ніякого прямого зв’язку з параметрами денотата. Інтерпретанта цього знаку породжується внаслідок появи певного досвіду в результаті своєрідного прецеденту, тобто певних подій або їх послідовностей в історії міфологічної культури, який закріпився в інтерпретатора. Наприклад, вовк є знаком-символом, що позначає Одіна: “By the spirit of the wolf, / and One-Eye’s will, our legions show no fear” («В ім’я духу вовка / волі Одноокого / наші легіони не показують страху»); “Swords raised, raised horns / Blood oaths are sworn / Men hearts wolf skin / Wolves of Odin” («Мечі підносимо / підносимо роги / кровні обітници пролунали / серце людини, шкура вовка / вовки Одіна»), а також може бути знаком-символом кінця світу (вовк Фенрір): “Tyr made the deal and lost his arm to the wolf / Now without his freedom / He is bound until ragnarök / Then he will be set free / And devour all the world” («Тюр уклав угоду та віддав свою руку вовку / Тепер поневолений / у кайданах до Рагнарьоку / тоді він звільниться / і проковтне світ»).

Таким чином, у контексті “Lord of destiny / The serpent and the king / Appropriated me / Fangs of fate, pierce my veins” («Повелитель долі / змії та король / заповонив мене / ікла долі / проштрикнули мої вени») “Lord of destiny” – це знак-ікона на позначення світового змія; “serpent” – знак-індекс, що відсилає до сценарію КІНЦЯ СВІТУ та концептів-міфологем ДОЛЯ, СМЕРТЬ, одночасно є знаком-символом змія Йормунганда.

Третя трихотомія знаків відповідає за їх взаємодію між собою на синтагматичному рівні. Серед них розрізняють знак-рему, дицисигнум (decent sign) і знак-аргумент. Так, рема – це знак «якісної можливості», і її завдання полягає у передачі інтерпретанту сутнісних характеристик власне знаку. О. Колесник співвідносить рему з

квалісигнумом у прагматичному аспекті. Дицисигну́м, що є власне знаком, трактується як «знак дійсного існування для свого інтерпретанта, що охоплює рему/ реми», «синсигну́мом, реалізованим у синтагмі». Однак децисигну́м актуалізується для інтерпретатора лише під час вживання знаку-аргументу. Якщо уявити децисигну́м як «препозитивно оформлений еліптизований національно-культурний текст», то знаки-аргументи будуть представляти фрагменти цього тексту, що спрямовують розгортання певного міфологічного сценарію та відповідної комунікативної ситуації.

Як приклад розглянемо таку міфологічну ситуацію: “Wolf’s in chains and will remain, / The Leavings of the Wolf will be thy name. / Lost thy hand to teeth divine, / Lost and found through sacrifice” («Вовк у кайданах і там залишиться / рештки, які залишив Вовк, ось твоє ім’я / Ти втратив руку у божественних зубах / згубив і знайшов у жертві»). Знаком-аргументом буде міф про те, як Тюр пожертвував свою праву руку, щоби боги закували вовка Фенріра у кайдани; тут втілюються міфологеми ЖЕРТВА, БРЕХНЯ, ВОВК, що є дицисигну́мами, тоді як “teeth divine” (божественні зуби) є ремою до останньої міфологеми та вказує на божественне походження вовка Фенріра (син Локі).

Слід відзначити поліфункціональність мовних знаків, через що в різних контекстах вони можуть реалізувати свої різні властивості й позначати різноманітні іпостасі концептів-міфологем, а також активувати різні напрями розвитку міфологічних сценаріїв, комбінації сценаріїв тощо. Це пояснює наявність опозицій знаків, таких як «кваліфікатор :

дейктик» (з одного боку, реалізується функція означення, а з іншого боку, імпліцитно знак вказує на фоновий сценарій), «акцентуатори : прескриптори» (одні є передумовою, а інші – наслідками передумов розвитку сценарію), «констататори : сигнали» (як містилице усіх можливих у міфологічних контекстах іпостасей і ролей денотату і як «автоматизовані операції цих денотатів»), «оцінка : реакція» (властивості елементів системи та особливості їх функціонування, протиставлені причинам і наслідкам їх діяльності). Також відзначаються певні системні трансформації. Знаки вищих рівнів за певних умов можуть розглядатись як конектори. Наприклад, дейктики посилають до наявних у міфологічному просторі фонових сценаріїв. Знак-символ мегарівня (художній текст) може відігравати роль дейктика, виконуючи функцію «базового оператора», вказуючи на особливості конфігурації якогось альтернативного світу (Колесник, 2011: 33–34).

Висновки. Таким чином, мовні знаки, що вербалізують скандинавські концепти-міфологеми в англomовному та шведськомовному пісенних дискурсах, становлять багаторівневу модель, що складається з трьох планів. Перший план представляє структурні особливості знаку, другий демонструє принципи взаємодії знаку й денотату, а третій характеризує спосіб представлення і відношення знаків до інтерпретатора. Перспективою подальшого дослідження є аналіз структурних, функціонально-семантичних і прагматичних характеристик номінації скандинавських міфологем у англomовному та шведськомовному сучасних пісенних дискурсах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кашкин В. Этнонимы и территория национальной души. *Русское и финское коммуникативное поведение* / под ред. И. Стернина. Воронеж : ВГТУ, 2000. С. 62–70.
2. Клушина Н. Теория идеологем. *Политическая лингвистика*. 2014. № 4 (50). С. 54–58.
3. Колесник О. Міфологічний простір кризь призму мови та культури : монографія. Чернівці : РВВ ЧНПУ імені Т. Шевченка, 2011. 312 с.
4. Левицкий А. Функциональные подходы к классификации единиц современного английского языка. Киев : Киевский государственный лингвистический университет, 1998. 362 с.
5. Нахимова Е. Идеологема «Сталин» в современной массовой коммуникации. *Политическая лингвистика*. 2011. № 2 (36). С. 152–156.
6. Уфимцева А. Лингвистическая сущность и аспекты номинации. *Языковая номинация. Общие вопросы*. Москва : Наука, 1977. 343 с.
7. Morris Ch. Foundations of the Theory of Signs. *International Encyclopedia of Unified Science*. Chicago : University of Chicago Press, 1938. № 2. P. 1–59.

REFERENCES

1. Kashkin V. Etonimiy i territoriya natsionalnoy dushi. *Russkoe i finskoe kommunikativnoe povedenie* [Ethnonyms and the territory of the national soul. Russian and Finnish communicative behavior]. [Ed. I.A. Sternin]. Voronezh: VSTU, 2000. pp. 62–70 [in Russian].
2. Klushina N. Teoriya ideologem. *Politicheskaya lingvistika* [The theory of ideologems. Political linguistics]. 2014. No. 4 (50). pp. 54–58 [in Russian].

3. Kolesnyk O. Mifologichnyi prostir kriz prizmu movi ta kulturi [Mythological space through the prism of language and culture]: Monograph. Chernihiv: RVV ChNPU named after Taras Shevchenko, 2011. 312 p. [in Ukrainian].
4. Levitsky A. Funktsionalnyie podhodyi k klassifikatsii edynits sovremennoho angliyskogo yazyika [Functional approaches to the classification of units of modern English]. Kiev. state lingual. un-t, 1998. 362 p. [in Russian].
5. Morris Ch. Foundations of the Theory of Signs. International Encyclopedia of Unified Science. Chicago: University of Chicago Press, 1938. 1, N 2. pp. 1–59.
6. Nakhimova E. Ideologema “Stalin” v sovremennoy massovoy kommunikatsii. Politicheskaya lingvistika [Ideologeme “Stalin” in modern mass communication. Political linguistics]. 2011. No. 2 (36). pp. 152–156 [in Russian].
7. Ufimtseva A. Lingvisticheskaya suschnost i aspektyi nominatsii. Yazykovaya nominatsiya. Obschie voprosyi [Linguistic essence and aspects of nomination. Language nomination. General issues]. M.: Nauka, 1977. p. 343 [in Russian].

Ziyafat HUSEYNOVA,

orcid.org/0000-0002-9444-3325

Associate Professor at the Translation and English Department

Baku Engineering University

(Baku, Azerbaijan) zhuseynova@beu.edu.az

MIKAYIL MUSHFIG, AN AZERBAIJANI POET: A VICTIM OF JEALOUSY

After the collapse of the USSR in the 1990s, suitable conditions were created for the reconsideration and legal assessment of many issues. The fate of the innocent victims of Stalin's repressions in 1937 came also to the fore. It was dangerous to talk openly about such issues during the years of personality worship and the decades that followed. Although the Stalinist regime caused the partial or complete destruction of dozens of intellectual families in Azerbaijan in 1930s, it was not known where they had been buried after their execution. Of course, the discovery of those graves may provide enough information about the circumstances in which those people were killed. After executing the accused people, the local government officials tried hard to hide the results so that these crimes should remain unsolved. They knew that it could arouse suspicion, hatred and resentment against socialism. Until 2018, it was also alleged that Mikayil Mushfig, the Azerbaijani poet, who was repressed and executed by shooting in 1938 at the age of 29, was thrown into the Caspian Sea. However, 83 years later, a former officer of the People's Commissariat of Internal Affairs of the USSR (the PCIA of the USSR-HKВД) showed up and confessed that he had buried the poet near Baku after his execution in 1938. His confession has subverted much of the information that still exists in society. The article is about the assumptions which have been reported in the Azerbaijani media recently on the discovery of Mikayil Mushfig's remains. He is the youngest victim of Stalin repressions. With that in mind, Mikayil Mushfig's short life traces with a lot of rumors on his repression and execution are investigated and analyzed in this article. While searching the reasons why Mikayil Mushfig was thrown into the repression machine and shot, some other matters such as his great contribution to Azerbaijani literature during Stalin's ruling years, the plight of his family members, some intellectuals' attempts to destroy others' lives in order to save themselves, the reasons and people's attitude to the issue are also aimed to find out. It will also shed light on the activities of the terrible Stalin repressions in Azerbaijan, in which Mikayil Mushfig was killed as many other innocent people without investigating the allegations.

Key words: repressions of 1937, Mikayil Mushfig, Azerbaijani literature, Stalin's totalitarian regime, a victim of envy.

Зіяфат ГУСЕЙНОВА,

orcid.org/0000-0002-9444-3325

доцент кафедри перекладу та англійської мови

Бакинського інженерного університету

(Баку, Азербайджан) zhuseynova@beu.edu.az

МІКАЙЛ МУШФІГ, АЗЕРБАЙДЖАНСЬКИЙ ПОЕТ: ЖЕРТВА РЕВНОЩІВ

Після розпаду СРСР у 90-х роках були створені належні умови для перегляду та правової оцінки багатьох питань. На перший план вийшла також доля невинних жертв сталінських репресій 1937 року. Протягом багатьох років поклоніння особистості та наступних десятиліть було небезпечно відкрито обговорювати такі питання. Хоча сталінський режим спричинив часткове або повне знищення десятків інтелектуальних сімей в Азербайджані у 1930-х роках, не було відомо, де вони були поховані після страти. Звичайно, відкриття цих могил може надати достатньо інформації про обставини, за яких ці люди були вбиті. Після страти обвинувачених представники місцевого самоврядування всіма силами намагалися приховати результати, щоб ці злочини залишилися нерозкритими. Вони знали, що це може викликати підозру, ненависть і образу до соціалізму. До 2018 року також стверджувалося, що азербайджанський поет Мікаїл Мушфіг, який був репресований і страчений у результаті стрілянини у 1938 році у віці 29 років, був кинутий у Каспійське море. Однак через 83 роки колишній офіцер Народного комісаріату внутрішніх справ СРСР (ПКІА СРСР-НКВД) з'явився і зізнався, що він поховав поета під Баку після його виправдання у 1938 році. Його зізнання зруйнувало значну частину інформації, яка все ще існує в суспільстві. Стаття стосується припущень, про які нещодавно повідомлялося в азербайджанських ЗМІ щодо виявлення останків Мікаїла Мушфіга. Він є наймолодшою жертвою сталінських репресій. З огляду на це у статті розслідуються та аналізуються короткі сліди життя Мікаїла Мушфіга з багатьма чутками про його репресії та страту. Під час пошуку причин, чому Мікаїла Мушфіга кинули в машину репресій і розстріляли, розглянуто деякі інші питання, такі як його великий внесок в азербайджанську літературу в роки правління Сталіна, тяжке становище членів його родини, спроби деяких інтелектуалів знищити життя інших, щоб врятувати себе, причини та ставлення людей до цього питання. Це також проліє світло на діяльність жахливих сталінських репресій в Азербайджані, в яких Мікаїл Мушфіг був убитий, як і багато інших невинних людей, без розслідування звинувачень.

Ключові слова: репресії 1937 року, Мікаїл Мушфіг, азербайджанська література, сталінський тоталітарний режим, жертва заздрості.

Problem statement. Mikayil Mushfig, an Azerbaijani poet, teacher and translator was born in Baku in 1908. He is an obvious example of Azerbaijani intellectuals, was shot in 1938. Because of his great contributions to Azerbaijani literature, he was considered “a king of future Azerbaijani poetry”. He had published 10 books for 11 years including numerous poems and translations (Huseynoglu, 2004: 6). In addition, “after his arrest on October 13, 1937, a large part of his collection was burned by M. Mustafayev, N. Petrunin, employees of the State Security Department and Shevchenko, the chairman of the Central Executive Committee (CEC)” (Gurbansoy, 2008a: 18). Along with countless poems, translations, children’s literature, Mikayil Mushfig had also dozens of ghazals. Almost all of them have disappeared or were deliberately burned. In 1932, “at the request of his friend Ali Huseynzadeh, the poet gave him a manuscript of a ghazal”. This ghazal, entitled “My dear love, sweet sesame seeds”, is the only ghazal survived by his friend. The manuscript was written in the Cyrillic alphabet (Gurbansoy, 2008b: 86).

Research analysis. Even today dark sides emerge at any investigation related to Mikayil Mushfig’s execution by shooting. We are going to motivate following research questions in this article: What do the 1937s look like in the society and sources today? Why was he called an enemy of the people? Who was Mikayil Mushfig in reality? Is there any basis of the rumors about the discovery of the poet’s grave, whose body is believed to have been thrown into the Caspian Sea? What happened to his family members? Wasn’t it genocide of the intellectuals in Stalin regime in the example of the bitter fate of M. Mushfig, his family and relatives? To answer the above-mentioned research questions, the explanatory case study will be employed. The qualitative research tools for this research will enclose content analysis of the official documents, in-depth analysis of literature, numerous articles about M. Mushfig, opinion polls that are logically related to the main task of the study, as well as conversations with the older generation.

The purpose of the article is to have an objective look at the tragic life of Mikayil Mushfig, a 29-year-old young poet and his family members, who were repressed during Stalin repressions in Azerbaijan in 1938 and also to shed light on the basis of the rumors that his body had been thrown into the Caspian Sea after his execution.

Presenting main material.

The genocide of the Ismayilzadeh family members

Although the news spread that Mushfig was executed and thrown into the Caspian Sea on January 6, 1938, no one dared to find out whether the information

was true or false. As it was a frightening time, nobody could show any attempt even to open the window curtain a little and look at who was taken by an arrest car in that time. On the other hand, Mushfig’s family members and all his relatives were persecuted. After Mushfig’s arrest, “his elder sister Boyukkhanum told the People’s Committee of Internal Affairs officers who came to arrest her that she wanted to change her clothes, went into the kitchen, poured oil on her, set her on fire and died”. His younger sister, “Balajakhanum was fired and arrested in 1937 as the sister of an exposed enemy of the people, then exiled to Arkhangel’sk. She lived there in a camp for six years, but she was released after being mentally ill”. After “Mikail Mushfig was acquitted in May, 1956”, Balajakhanum was able to return back to Azerbaijan. As the “last surviving family member, the government offered blood money” to Balajakhanum, but she refused to take it and died at her home alone in Baku, in 1970. Two sisters’ spouses were also arrested and shot as Mushfig’s relatives. Mushfig’s elder brother, Mirza, an accountant disappeared with his family and children without a trace after his brother’s shooting in 1938. Mushfig’s wife, Dilbar Akhundzadeh was arrested on November 1, 1937 and tortured for two months. After a lot of severe and merciless tortures she became psychologically ill and was sent to a psychiatric hospital in 1938. Dilbar Akhundzade was released from prison due to her mental illness in 1939. She died in 1990 in Baku, (Hasanov, 2018). Not only family members and relatives, but also Gulhuseyn Huseynoglu (1923–2013), one of the indefatigable researchers of M. Mushfig’s literary heritage, was arrested during the years of personality worship, in 1945. He fought to acquit the people who were repressed in 1937, especially Mikayil Mushfig. Therefore, he was sentenced to be shot in 1943. However, the death penalty was abolished and replaced by 25 years in prison. Fortunately, he was released after Stalin’s death in 1955 (Abdullayev, 2019). Apparently, after Mikayil Mushfig’s execution, there was not any family member left to inquire about the location of his grave. However, the poet’s body was supposed to be thrown into the Caspian Sea until 1994.

In spite of the presumptions, a former supervisor named Ali Alistan, who claimed to have the poet, refuted these claims. Researchers Hasanov and Novruzoglu tried to identify the man who confessed to burying him. It turned out that “an Azerbaijani sergeant named Ali Mardan Alistan, who knew both Russian and Azerbaijani languages, had been really chosen to monitor M. Mushfig’s cell” and translate the investigation materials into Russian on November 26, 1937. Ali Alistan claimed that after the death

sentence on the night of 5 to 6 January, he had carried “the body of the convicted № 1109 to the Bayil cemetery” and buried him in one of the unmarked graves, wrote his own name “Ali” on the gravestone with “the intention that the grave would be identified in future”. The Inspector Sinman, who was interrogating the poet, also had mentioned the name of the person “in a reference given to the investigation group of the General Intelligence Agency”. The reference shows that “the appointment of sergeant Ali Mardan Alistan to the cell of prisoner N.1109 had changed significantly” (Hasanov, Novruzoglu, 2017). After more than eight decades, if we believe Ali Mardan Alistan’s confession in 1994, Mikayil Mushfig was buried in a secret cemetery of the PCIA of the USSR in Puta settlement of Garadagh district in Baku, Azerbaijan, where other victims of the repressions are also believed to be buried. The government officials with the members of the media attended the cemetery, and “the remains alleged to belong to the poet were exhumed from the secret cemetery of the PCIA”. Whether the grave belongs to our great poet will only “be determined after DNA testing”. However, since no relatives of Mushfig’s mother’s side are alive, it will probably be necessary to open his younger sister Balajakhanum’s grave, “to prove that the specimens really belong to Mikayil Mushfig” (Expertise of the remains, 2018).

The Picture of Repression in Azerbaijan and its Influence on Mikayil Mushfig

It is important to draw attention to what was happening in Azerbaijan when M. Mushfig shone as a poet. “Document No. 57788 on the operational work in the Turkish-Tatar nationalist organizations of the Soviet Union” states that the PCIA carried out “mass repressions in the territory of the Soviet Union, including the Azerbaijan SSR in 1937 and 1938 years. “With the appointment of Nikolai Yezhov as the General Commissioner of this organization” (from September 26, 1936 to November 25, 1938), this work was more accelerated (Directive of the PCIA, 1937). There was almost no family in Azerbaijan that had not been penetrated and suffered from this person. Nikolai Yezhov was considered to be a tyrant who had “no compassion in his heart for people. He also demanded his subordinates to show special cruelty and mercilessness to the intelligentsia, and ordered the use of unimaginable torture on those under investigation”. N. Yezhov, General Commissioner signed another order No. 00447 on the operation to repress former strikers, criminals and other anti-Soviet elements” on July 30, 1937. After this directive, “the traces of anti-sovietism began to be sought in all organizations, departments, second-

ary schools, and scientific institutions that hindered communism, exposing the enemies of the people” (The operation on repression, 1937).

According to this order, it was necessary to destroy the political enemies immediately and neutralize those who wanted to change the political regime. N. Yezhov had planned in advance for each republic: For example, “1 500 people from the Azerbaijan Soviet Republic should be punished in the first category, 3 750 in the second category”, it would be 5 250 people totally. “Detainees in the first category would be shot, and those in the second category would be sentenced to 8–10 years in prison” (Sirajoglu, 2019). Therefore, “N. Yezhov and A. Vyshinsky, a prosecutor of the USSR, signed a verdict deciding the fate of 21,222 prisoners” in Azerbaijan with the support of the local informants in Stalinist repressions of 1937–1938. The local informants were considered “the minions of Stalin’s regime” and they were busy with “writing slander and calumny about the suspected intellectuals”. In order to escape the repressions, those poets presented themselves as the fans of socialism, and in this way, “they annihilated their rival intellectuals by portraying them as enemies of socialism”. The informants sent “69,000 letters from Azerbaijan to the 6th Section of the General Intelligence Department in 1937, which was controlling the state’s science, education, literature, art, and health systems. About 85% of the letters were sent back to Azerbaijan from Moscow for investigation and measure”. In Azerbaijan, however, Russian-speaking “employees of the State Security Department did not investigate these letters fairly and did not want to reveal the truth” (Hasanov, 2018).

R. Sirajoglu, a researcher investigating the activities of the PCIA in Azerbaijan, writes that “there were people in all organizations, departments, enterprises and workplaces who willingly provided the PCIA with information **obviously**”. They immediately wrote “exposing” information about the arrested intellectuals insulting them with the most absurd expressions. It is probably why “the Azerbaijani literature suffered most from the repressions in the Caucasus in 1937 and 1938 years” (Sirajoglu, 2018a). Taking advantage of the turmoil of the time, some betrayers also targeted Mikayil Mushfig. They were envious of his talent and did not want to see him as a pearl of Azerbaijani poetry in the future. That’s why they did their best to put him into one of those two categories to be shot or arrested. Yezhov’s policy of “cleansing the ground” provided an opportunity for the traitors to carry out their intentions. To achieve this purpose, “29 out of 60 members of the Writers’ Union of soviet Azerbaijan, including Mammad Rahim, Abdullah Akbar, Mikayil Rzaguluzade, Seyfullah Shamilov,

Asad Ayyubi, Mirmehdi Seyidzadeh, Mammadkazim Alakbarli wrote the denunciations about Mikayil Mushfig. The group of denouncers knew perfectly well that the written denunciations against him would sooner or later put this talented poet to death" (Who calumniates, 2017).

The Writers' Disease of Envy and Their Attack to the 29 Years Old Poet

It is no coincidence that the subtitle is called "The Writers' Disease of Envy". I have read Bonita Friedman's article "Envy is a Disease of Writers" nowadays. Until now, I haven't known that the poets and writers are more jealous than other people. The author especially emphasizes that "for most writers, envy is a professional hazard. It wallows in his head, distracting from his own work, in the most dangerous form, even able to wake the patient from sleep so that he ponders another's triumph" (Friedman, 1989). Similarly, some of the Azerbaijan Soviet Writers' envious hostility against M. Mushfig increased so much in 1937, even they did not care deliberately that they had endangered the poet's life. Indeed, a lot of envious poets could not accept Mushfig's success. Those poets, who were thinking only of the material side of life and were in search of fame, were afraid that Mushfig would overtake them in the field of poetry. For this purpose, his poems were dressed differently, translated into Russian in a different context on purpose. He was presented as a fearsome revolutionary. For example, Mushfig wrote these lines in his poem "Winds" as "take me too, let me fly to the mountains, let me open whatever is in my heart to the mountains!". However, this verse was intentionally interpreted like "Mushfig wants to run to the mountains and expresses his secret thoughts there. If he has no hidden evil intentions, why does he want to climb the mountains?". Another example, it was claimed that M. Mushfig had a coded message in the phrase "My lover is in a green dress" in his poem "Like". They tried to convey that "why Mushfig depicts his lover in a green dress? Isn't it known that this color is a symbol of Islam? Is there no other color?". One else, they also found the counter-revolutionary call in Mushfig's lyrical poem "Clouds", which skillfully describes nature. The traitors claimed that "the poet allegedly calls the people to an armed uprising" in this verse "I am in a better mood, and I'm ready to flash like lightning" (Sirajoglu, 2018b).

A lot of detestable articles were regularly published in the "Literature", "Young Worker", "New Way" newspapers, "Attack", and "Revolution and Culture" magazines against the poet in the 1930s. A bespoke article entitled "The Remains of the Enemy in the Literature must be exposed to the End"

was published in № 141 of the "Communist" newspaper on June 20, 1937. It was written by a poet, Abdullah Farooq, that Mikayil Mushfig "contradicted the socialist system and continued his suspicious deeds openly and secretly. He must be eliminated as a Musavatist and Trotskyist counter-revolutionary because he has a perverse hatred and enmity against our great socialist system" (Mikayil Mushfig., 2013). During the period of repression, people suspected of spreading anti-Stalin views in Azerbaijan were called "Trotskyists". The author of the article also called the poet "Trotsky's supporter" without any reason. In short, the author was able to draw the PCIA authorities' attention to Mikayil Mushfig. *Another article against M. Mushfig was published in the newspaper "Literature", the issue № 25 (110) on 9 June, 1937. The article named "Let's clean our rows" written by Jafar Khandan, called Mikayil Mushfig as "an enemy of the people and socialism" (Gurbansoy, 2008c: 91).*

Despite all these misleading information, M. Mushfig was loved by the people and called a Soviet poet. He applauded the victory of socialism and emphasized "freedom" as "a deep spirit of the world", "spirit of an art and poetry". He believed that Socialism would bring happiness to his people and homeland. Even he dedicated a poem to Stalin in 1936. However, the traitors, who "undertook to criticize Mushfig" and insured themselves against the forthcoming repressions, "did not accept this poem unequivocally". At one of the following plenums in 1937, Mikail Rzaguluzadeh, a member of the Writers' Union, attacked to M. Mushfig personally claiming that there were counter-revolutionary challenges in his poem "Stalin". He "passed through the part of the poem which had been dedicated to Stalin". Like this slingshot, he even accused Mushfig of "not knowing Russian, reading old books and using" them. He dressed out every positive thought of the poet in different attire. Mammad Rahim, another member of the Writers' Union, published an article in the "Literature" newspaper entitled "Counter-revolutionary, smuggler, thief" criticizing Mikayil Mushfig sharply on July 1, 1937. He tries to prove that his works "are apparently soviet, but the whole internal structure is full of brutal counter-revolutionary spirit". His booklet "Winds" is full of "all sorts of flamboyant, anarchist, nasty and black anti-Soviet counter-revolutionary ideas" (Kanan, 2011a: 98).

Mikail Mushfig's Unjust Arrest and Hasty Execution

Dozens of such articles had been published about M. Mushfig and "legal basis" had already been laid for his arrest. To speed up the process, captain Thimman, a Security of the PCIA in Azerbaijan, wrote in a

statement on May 27, 1937 that “Mikayil Mushfig is currently in contact with the Musavat youth organization, does not hesitate to slander the party and the government”. He arouses discontent among the people with such provocative words as “Azerbaijan has no freedom; it lives in a Russian colony”. Moreover, the “voluntary” explanations of the arrested defendants were also taken into account. Consequently, “warrant No. 508 was issued in the name of Mikayil Mushfig according to the certificate prepared by the investigator” on June 3 and he was arrested at his home on June 4, 1937. During seven months in prison, he was being subjected to unprecedented torture asking him about his membership and position as a nationalist in Musavat organization. Then, Sumbatov, a chief of the PCIA in Azerbaijan and Rozovsky, General Assistant of USSR Prosecutor, signed the indictment. They deliberately wrote that Ismayilzadeh Mikayil Mushfig “admits that he has adhered to almost all the decisions of the counter-revolutionary organization” (Kanan, 2011b: 135).

It is said that until the last day, Mushfig did not believe he would be killed, but he believed to be released. He was absolutely sure that “his arrest was the effort of people who were jealous of him. None of the arrested intellectuals was seriously guilty in that time. One spoke a little harshly, another wrote carelessly, and so on. However, humanist socialism could forgive them” (Gurbansoy, 2008d: 71). Could a society in which the betrayers play a main role be humanist? Not only that “humanist society”, but those traitors also issued a fatwa on Mushfig’s death in 1938.

Finally, “Ismayilzade Mikayil Mushfig was found guilty under the Articles 64, 70, 73 of the Criminal Code of the Azerbaijan SSR” on the basis of false testimony. After that, “the trial of the Mobile Military Board of the Supreme Court of the USSR, which began at 11:20 on January 5, 1938, ended at 11:40 with the verdict in the execution of Ismayilzade Mikayil Mushfig. The sentence was carried out on the night of January 6, on the island of Nargin near Baku” (Kanan, 2017). Since then the rumors about the poet’s execution have not ended. It was rumored that the first bullet even was fired by Mirjafar Bagirov himself, First Secretary of the Central Committee of Azerbaijan Communist Party. According to researcher R. Sirajoglu, “this idea does not seem convincing”. He explained that “the political leader of the republic could not have had the opportunity to find out who were arrested by the PCIA”. Moreover, M. Bagirov didn’t seem to be hostile to Mushfig. “In 1936, the state commission chaired by M. Bagirov awarded his poem “Morning” as one of the “Seven best literary works” at the poetry contest dedicated to

the 15th anniversary of the establishment of Soviet power in Azerbaijan”. Furthermore, “Mikail Mushfig was a laureate of the Republican Komsomol award”. If M. Bagirov did not have special sympathy for him, it is unlikely that anyone “would have dared to consider Mushfig worthy of this award”. In addition, “Mikayil Mushfig was the director of a very serious publishing house such as Azerneshir, where all serious political and social works were published. If M. Bagirov did not trust Mushfig, who would nominate him for that position?”. It should be noted that “the texts of M. Bagirov’s speeches were prepared by the Secretariat for Ideological Affairs of the Central Committee”. It is clear that “the written information was required from the heads of various fields during the preparation of those texts”. Then the leaders of the “local relevant agencies provided the Central Committee with required information”. It is clear that the information about “the activities of the writers and poets were prepared by the chairman of the Azerbaijan Soviet Writers’ Union” exactly in that period (Sirajoglu, 2018c). The author of the article tries to prove with a lot of evidences that Mirjafar Bagirov was not directly related with this murder. However, it can be a question, how Mirjafar Bagirov, General Secretary of Azerbaijan Soviet Republic, who did not forgive the slightest criticism or the most ordinary mistakes of his employees, kept every point of the republic under full power and control, became unaware of Mushfig’s death?!

Attitude to Mikayil Mushfig’s Shooting Death in Modern Society

83 years have passed since the poet’s execution. We decided to conduct a survey to know the people’s opinion about the poet’s death. Although his name was not mentioned in any activities of the political parties or organizations, he was dragged to death deliberately. We asked 500 people including 200 students, 200 young people over the age of 35, and 100 people between the ages of 65 and 75 to participate in the survey. We have grouped the results by summarizing the individual and collective inquiries.

It can be seen from the table, the survey was held among different age groups. 86.5% of the students (173), 90.5% of the young people (181), 90% of the adults (90) think that not all the victims of the repressions in 1937 were counter-revolutionaries. Almost 88.8% of the participants support it totally. Due to the confusion and inaccuracy of information about Mushfig, 8.2% of the survey members do not know the answer exactly. The older generation, on the other hand, unequivocally think that most of them are also innocent like M. Mushfig. 78.2% of respondents’ answers stand for M. Mushfig not to do any

Table 1

People's views on the execution of Mikail Mushfig

Questions of the survey	Students (200 people)	Young people aged 35–50 (200 people)	65–75 years old adults (100 people)
1. Were all the Azerbaijani intellectuals shot during the repressions of the 1930s really counter revolutionaries?	8 – yes; 173 – not all; 19 – did not know	7 – yes; 181 – not all; 12 – did not know	0 – yes; 90 – not all; 10 – did not know
2. Why was Mikail Mushfig shot? Out of jealousy or political views?	168 – out of envy; 22 – for his political views; 10 – refused to answer	177 – out of envy; 8 – for his political views; 15 – refused to answer	46 – out of envy; 3 – for his political views; 51 – refused to answer
3. Do you know the direct culprit in Mikail Mushfig's execution?	170 – Mushfig's own colleagues; 5 – the leadership of Azerbaijan at that time; 25 – all above	168 – Mushfig's own colleagues; 12 – the leadership of Azerbaijan at that time; 20 – all above	60 – Mushfig's own colleagues; 19 – the leadership of Azerbaijan at that time; 21 – all above

act against socialism. It is firmly believed that those who were jealous of his success in poetry caused him to be executed. The majority almost think that he became a victim of the jealousy by his comrades, 6.6% think the poet was killed because of his political views. According to 13.2% of respondents reply, all the sides are guilty logically in the poet's death. This is absolutely true. Even though the answers to the question of who killed Mushfig are relatively close: 79.6% of the answers note that he was dragged to death by their colleagues. It is an undeniable fact that Stalin repressions were exactly carried out by the help of the local supporters' cooperation in Azerbaijan. It is also clear from the poll that the men who are the direct culprit for Mushfig's murder was the then members of the Azerbaijan Soviet Writers' Union in 1930s. Based on the results obtained from the table, we tried to look at the general picture of 1937 and the events surrounding the poet would soon have sacrificed him to repression.

Conclusions. While searching we used a lot of archival documents such as Stalin's repressions in Azerbaijan, all the information based on the related investigations and the beginning of the DNA analysis of the poet's remains. It became clear from the survey and research that the intellectuals who mainly criticized the government, refused to praise the regime, and called on people to fight against socialism were not the only ones who were repressed in 1930s. In fact, hundreds of innocent people have been the victims of slander and libel by local denounciators. We also examined the poet's contributions to Azerbaijani literature and the content of the collection of poems which were preserved. It turned out that Mikayil Mushfig's poems were about the motherland, people, nature, love and affection. He did not write a poem

for political reasons, nor did he call the people to revolt against socialism. In general, his poetic talent, creating a new style and a unique world of poetry in a short period caused him to get rapid popularity at a young age. Therefore, he became the target of jealousy. Our assumptions that Mushfig was dragged to his death by his intellectual friends were confirmed by surveys and the information in the articles alternatively. We also considered that when Stalin repressions attacked the nations like an irresistible flood, the then Azerbaijani poets did not support Mushfig on purpose. On the contrary, they acted with the insidious intention that if Mushfig left, there would no longer be a rival in poetry in front of them. With this intention he was dragged to his death. Although the injustice against Mushfig stemmed from the policy pursued by the Stalinist regime, the crime was directly highlighted as a deed of local patrons. Due to precise information restrictions and biased attitudes by those poets themselves and later by their children, the Azerbaijani people didn't get true information. In order to distract attention from the basic cause on purpose in Soviet period, they have sought only political motives for the poet's execution. The deeds of the Azerbaijan Soviet Writers' Union in 1937 against a young poet sets the stage for a long-lasting mistrust of them that still persists. It is also clarified that they have caused a complete destruction of an intellectual family. Most importantly, the traitors caused a loss that Azerbaijani literature will look for the decades to come back. Besides it, the killer's confessing the past is not daring. After 83 years, it can be a step to be free from remorse in the last days of his life partially and also a hope to sleep in the grave peacefully. The examination of the poet's remains, which began in 2018, is going on.

BIBLIOGRAPHY

1. Abdullayev T. Atam rəhmətə gedib, Müşfiqi də mənimsəyiblər. Retrieved June 6, 2020. 2019/ URL: <https://axar.az/news/musahibe/478602.html>.
2. Azərbaycan poeziyasının Mikayıl Müşfiq zirvəsi. Metodik vəsait, tərtibçi L. Əhmədova; elmi red. K. M. Tahirov; red. G. Səfərəliyeva. Bakı: Azərbaycan Milli Kitabxanası, 2018. 108 s.
3. Friedman B. Envy, The Writer's Disease. Retrieved August 4, 2020. 1989. URL: <https://www.nytimes.com/11/26/books/envy-the-writer-s-disease.html>.
4. Həsənov H. Azərbaycan Yazıçılar Birliyinin 26 üzvü Mikayıl Müşfiqə qarşı ifadə verdi. Retrieved July 7, 2020. 2018. URL: http://www.anl.az/uc_noqta/616732.html.
5. Həsənov H., Novruzov R. Mikayıl Müşfiq: Mən gəncəm, bilirəm, istiqbalım var, Hələ bədr olmamış bir hilalım var! Retrieved Mart 5, 2020. 2018. URL: <http://xalqazeti.com/ru/news/8423>.
6. Musfiqin qalıqlarının-ekspertizası-baslayir. Retrieved October 24, 2020. 2018. URL: http://www.anl.az/down/meqale/uc_noqta/616732.html.
7. Mikayil-Musfiq-Kontrevolusioner-Kontrabantci-Ogru. Retrieved April 5, 2020. 2013. URL: <https://fatimekerimli.wordpress.com/2013/m-rahim>.
8. Hüseynoğlu G. Mikayıl Müşfiq. Seçilmiş əsərləri. Bakı : Şərq-Qərb, 2004, 351 p.
9. Kənan A. XX əsrdə repressiyaya məruz qalanlar. Bakı : Azərənşr, 2011. 296 s.
10. Kənan A. Dünyadan əl çəkə bilməyən şairin güllələndiyi gün. Retrieved October 10, 2020. 2017. URL: <http://femida.az/az/news/4539323>.
11. Qurbansoy, F. Göylərin lacivərd ətkələrində: sənədli povest-kollaj / red. V. Qaradağlı; Azərb. Resp. Mədəniyyət və Turizm Nazirliyi. Bakı : Qərənfil MMC, 2008. 123 s.
12. Mikayıl Müşfiqin üzünə duranlar-Onlar kimlərdir? 2017. Retrieved September 5, 2020. URL: <http://www.enter.news/az/news/interesting/55605>.
13. Novruzov R., Həsənov H. Müşfiqin məzarı ilə bağlı yeni versiya. Retrieved May 9, 2020. 2018. URL: <http://faktxeber.com/h522008.html>.
14. Siracoğlu R. Özü-özünü yandıran atəş – Mircəfər Bağırov Mikayıl Müşfiqə nələri etibar etmişdi. Retrieved August 30, 2020. 2018. URL: <http://www.oxumeni.az/news/culture/79971.html>.
15. Siracoğlu R. Mikayıl Müşfiq ən çox nədən qorxurdu və niyə öldürüldü? Retrieved August 19, 2020. URL: <https://www.bakupost.az/mikayil-musfiq>.
16. Об оперативной работе по антисоветским тюрко-татарским националистическим организациям : Директива НКВД СССР от 8 июля 1937 г. № 57788. Retrieved July 18, 2020. URL: <http://www.oxumeni.az/news/culture/79971.html>.
17. Об операции по репрессированию бывших кулаков, уголовников и др. антисоветских элементов. Retrieved November 18, 2020. URL: <http://eao.memo27reg.org/politiceskie-repressii-v-sssr-1937-1938-godov-priciny-masstaby-posledstvia>.

REFERENCES

1. Abdullayev, T. (2019). Atam rəhmətə gedib, Müşfiqi də mənimsəyiblər. [My father died and Mushfig was adopted]. Retrieved June 6, 2020 from <https://axar.az/news/musahibe/478602.html>. [in Azerbaijani].
2. Azərbaycan poeziyasının Mikayıl Müşfiq zirvəsi. Metodik vəsait, tərtibçi L. Əhmədova; elmi red. K. M. Tahirov; red. G. Səfərəliyeva. [Mikayil Mushfig, summit of Azerbaijani poetry. Methodical aids; scientific ed. K. M. Tahirov; ed. G. Safaraliyeva. Baku: Azerbaijan National Library]. Baku: Azerbaijan National Library, 2018. 108 p. [in Azerbaijani].
3. Friedman, B. (1989). Envy, The Writer's Disease. Retrieved August 4, 2020 from <https://www.nytimes.com/11/26/books/envy-the-writer-s-disease.html>. [in English].
4. Həsənov, H. (2018). Azərbaycan Yazıçılar Birliyinin 26 üzvü Mikayıl Müşfiqə qarşı ifadə verdi. [26 members of the Writers' Union of Azerbaijan testified against Mikayil Mushfig]. Retrieved July 7, 2020 from http://www.anl.az/uc_noqta/616732.html. [in Azerbaijani].
5. Həsənov, H., Novruzov R. (2018). Mikayıl Müşfiq: Mən gəncəm, bilirəm, istiqbalım var, Hələ bədr olmamış bir hilalım var! [I am young, I know I have a future, I have a crescent that has not yet formed!]. Retrieved Mart 5, 2020 from <http://xalqazeti.com/ru/news/8423> [in Azerbaijani].
6. Musfiqin qalıqlarının-ekspertizası-baslayir. (2018). [Expertise of the remains of Musfiq begins]. Retrieved October 24, 2020 from http://www.anl.az/down/meqale/uc_noqta/616732.html. [in Azerbaijani].
7. Mikayil-Musfiq-Kontrevolusioner-Kontrabantci-Ogru. (2013). [Mikayil Musfiq-Counterrevolutionary-Smuggler-Thief]. Retrieved April 5, 2020 from <https://fatimekerimli.wordpress.com/2013/m-rahim>. [in Azerbaijani].
8. Hüseynoğlu, G. Mikayıl Müşfiq. Seçilmiş əsərləri. [Mikayil Mushfig. Selected works]. Baku, "East-West". 2004. 351 p. [in Azerbaijani].
9. Kənan, A. XX əsrdə repressiyaya məruz qalanlar. [The Victims of the Repressions in the twentieth century]. Baku: Azərənşr, 2011. 296 p. [in Azerbaijani].
10. Kənan, A. (2017). Dünyadan əl çəkə bilməyən şairin güllələndiyi gün. [That day the poet, who could not give up the world, was shot]. Retrieved October 10, 2020 from <http://femida.az/az/news/4539323>. [in Azerbaijani].
11. Qurbansoy, F. Göylərin lacivərd ətkələrində: sənədli povest-kollaj / F. H. Qurbansoy; red. V. Qaradağlı; Azərb. Resp. Mədəniyyət və Turizm Nazirliyi. [At the foot of the dark blue skies: documentary story-collage / F. Gurbansoy; ed. V. Garadagli; Ministry of Culture and Tourism]. Baku: Garanfil LLC. 2008. 123 p. [in Azerbaijani].
12. Mikayıl Müşfiqin üzünə duranlar – Onlar kimlərdir? (2017). [Those who slander Mikayil Mushfig – Who are they?]. Retrieved September 5, 2020 from <http://www.enter.news/az/news/interesting/55605>. [in Azerbaijani].

13. Novruzoglu, R., Həsənov, H. (2018). Müşfiqin məzarı ilə bağlı yeni versiya. [New version about Mushfig's grave]. Retrieved May 9, 2020 from http://faktxeber.com/_h522008.html. [in Azerbaijani].
14. Siracoğlu, R. (2018). Özü-özünü yandıran atəş – Mircəfər Bağirov Mikayıl Müşfiqə nələri etibar etmişdi. [Self-immolation – What did Mirjafar Bagirov entrust to Mikayil Mushfig?]. Retrieved August 30, 2020 from <http://www.oxumeni.az/news/culture/79971.html>. [in Azerbaijani].
15. Siracoğlu, R. Mikayıl Müşfiq ən çox nədən qorxurdu və niyə öldürüldü? [What was Mikayil Mushfig most afraid of and why was he killed?]. Retrieved August 19, 2020 from <https://www.bakupost.az/mikayil-musfiq> [in Azerbaijani].
16. Direktiva NKVD SSSR № 57788 ob operativnoy rabote po antisovetskim tyurko-tatarskim natsionalisticheskim organizatsiyam, ot 8 iyulya 1937 g. [Directive of the PCIA of the USSR № 57788 on operational work on anti-Soviet Turkish-Tatar nationalist organizations, July 8, 1937]. Retrieved July 18, 2020 from <http://www.oxu.meni.az/news/culture/79971.html>. [in Russian].
17. Ob operatsii po repressirovaniyu byivshih kulakov, ugovnikov i dr. antisovetskih elementov. [The operation on repression of former fists, criminals and other anti-Soviet elements]. Retrieved November 18, 2020 from <http://eao.memo-27reg.org/politiceskie-repressii-v-sssr-1937-1938-godov-priciny-masstabny-posledstvia>. [in Russian].

Вікторія ДАВИДЕНКО,

orcid.org/0000-0003-3498-5138

кандидат філологічних наук, доцент,

докторантка кафедри прикладної лінгвістики, порівняльного мовознавства та перекладу

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

(Київ, Україна) *phylology@ukr.net*

ФУНКЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО СЛОВНИКАРСТВА

У статті розглянуто функційний потенціал, нові явища й тенденції в укладанні українських паперових словникарських праць, їх різноманіття й особливості. Лексикографія, починаючи з двомовних глосаріїв, ранніх тлумачних словників і завершуючи сучасними працями, ввібрала в себе найкращі традиції, багатовіковий практичний досвід, досягнення в технології укладання творів. Зазначено, що нині у світі спостерігається підвищення інтересу до теоретичної лексикографії і практичного словникарства завдяки сучасним можливостям, новим запитам користувачів, інтенсивному застосуванню нових технологій, створенню інноваційних методик лексикографування тощо. Підкреслено, що найголовнішою причиною підвищеного попиту суспільства до появи, отже, укладання праць є те, що лексикографія представляє об'єкт дослідження в сукупності його властивостей, враховуючи системні та структурні параметри, пропонуючи різноманітні способи концептуалізації та категоризації, тому словник виявився не тільки унікальним і незамінним довідниковим виданням, найзручнішою формою узагальнення й фіксації знань людства, але й найважливішим інструментом і підґрунтям наукових розвідок. Виділено визначальні риси сучасної української лексикографії, такі як розроблення теоретичних проблем і практичних механізмів словникарства; поєднання лексикографічних форм; відточена стрункість, логічність, простота та вичерпність опису матеріалу; широкі міждисциплінарні зв'язки; освоєння нових інформаційних технологій для надання й загалом покращення подачі необхідної інформації для вигідного представлення її на нових цифрових ресурсах. Наголошено на тому, що картина українського словникарства з урахуванням функційного потенціалу складається з більшості енциклопедичних словників, довідників для загальних і спеціальних цілей, а також лінгвістичних, зокрема перекладних і термінологічних, словників, словників змішаного типу тощо.

Ключові слова: енциклопедичні, лінгвістичні словники, функційний потенціал, поєднання лексикографічних форм.

Viktoriiia DAVYDENKO,

orcid.org/0000-0003-3498-5138

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;

Post-Doctoral Researcher at the Department of Applied Linguistics,

Comparative Linguistics and Translation

National Dragomanov Pedagogic University

(Kyiv, Ukraine) *phylology@ukr.net*

FUNCTIONAL POTENTIAL OF MODERN UKRAINIAN DICTIONARIES

The article deals with the functional potential, new phenomena and trends in the making of Ukrainian printed dictionary works, their diversity and peculiarities. Lexicography with bilingual glossaries, early explanatory dictionaries and modern dictionaries has absorbed the best traditions, centuries of practical experience, achievement in the technology of making works. It is noted that currently in the world there is an increase in interest in theoretical lexicography and practical vocabulary due to modern opportunities, new user requests, intensive function of new technologies, the creation of innovative methods of lexicography etc. It is emphasized that the main reason for the increased demand of society for the emergence and, consequently, the conclusion of works is that Lexicography is the object of study in the aggregate of its properties, taking into accounts systematization and categorization, a unique and irreplaceable reference book and the most convenient form of generalization and fixation of human knowledge, but also the most important tool and basis of scientific research. The relevant features of modern Ukrainian Lexicography are highlighted: development of theoretical problems and practical mechanisms of vocabulary; combination of lexicographic forms; harmony, logic, simplicity and completeness of the description of the material; broad interdisciplinary links; development of new information technologies to provide and generally improve the supply of the necessary information for its acceptable presentation on new digital resources. It is emphasized that the Ukrainian Lexicography space, taking into account the functional potential, consists of the majority of encyclopedic dictionaries, reference books for general and special purposes, as well as linguistic, mostly translation and terminological dictionaries, mixed dictionaries, etc.

Key words: encyclopedic, linguistic dictionaries, functional potential, combination of lexicographic forms.

Постановка проблеми. Лексикографія, починаючи з двомовних глосаріїв, ранніх тлумачних словників і завершуючи сучасними працями, ввібрала в себе найкращі традиції, багатівіковий практичний досвід, досягнення в технології укладання творів – і «сьогодні людство накопичило величезну кількість словників, які стали складовою частиною прогресу суспільства» (Зубець, 2011: 6).

Нині у світі спостерігається підвищення інтересу до теоретичної лексикографії та практичного словникарства завдяки сучасним можливостям, новим запитам користувачів, інтенсивному застосуванню нових технологій, створенню інноваційних методик лексикографування тощо. Значний вклад у вивчення й розвиток української лексикографії внесли О. М. Демська (Демська, 2010), В. В. Дубічинський (Дубічинський, 2004), Н. О. Зубець (Зубець, 2011), Є. А. Карпіловська (Карпіловська, 2006), О. В. Кровицька (Кровицька, 2005).

Дослідники погоджуються з думкою про те, що «словникове багатство значною мірою відбиває рівень розвитку мовознавства. Російський учений Ю. Д. Апресян писав, що продукція лексикографа потрібна не тільки для забезпечення практичних потреб носіїв мови і навіть не тільки як частина теоретичного опису мови, але й як основа для всієї будівлі теоретичної лінгвістики (Зубець, 2011: 6).

Аналіз досліджень. Нині спостерігається «чималий розмах словникарства – практики укладання словників – і лексикографії – теоретичної галузі про методи, методики, прийоми словникового опису мови на науковій основі. Цей розмах має ще й культурно-ідеологічну складову частину, оскільки наявність словників і передусім великого академічного тлумачного словника національної мови у культурі народу є свідченням рівня цивілізаційного розвитку цього народу, його мовною історією, його мовним портретом» (Демська, 2010: 3–4). Цей «лексикологічний бум» проявляється, з одного боку, у величезній кількості, а з іншого боку, у різноманітності праць. Він пояснюється багатьма екстралінгвістичними факторами, зокрема стрімким розвитком науки та техніки, поглибленням і розширенням набутих знань, комп'ютеризацією, глобалізацією сучасного світу, динамічною міжнародною співпрацею.

Однак найголовнішою, на наш погляд, причиною підвищеного попиту суспільства до появи, отже, укладання зазначених праць є те, що лексикографія представляє об'єкт дослідження в сукупності його властивостей, враховуючи системні та структурні параметри, пропонуючи різноманітні

способи концептуалізації та категоризації, тому словник виявився не тільки унікальним і незамінним довідниковим виданням і найзручнішою формою узагальнення й фіксації знань людства, але й найважливішим інструментом і підґрунтям наукових розвідок.

Кожний квант інформації словникової статті є результатом великої експериментальної роботи. Будь-який авторитетний словник будується на сукупності джерел, а саме попередніх словників, словникарських картотеках, лінгвістичних експериментах, електронних базах даних (Козирев, 2004: 6) і корпусах.

Словники «виконують як інформативну, так і нормативну функції. Уміщуючи різноманітну інформацію, що відбиває стан науково-технічного й культурного розвитку, отже, рівень знань, якими володіє суспільство в цю епоху, словники відіграють надзвичайно важливу роль у духовній культурі народу. Шляхом фіксації реальних значень слів чи інших одиниць і з'ясування способів їх використання у процесі мовної комунікації вони сприяють унормуванню та уніфікації мовних засобів, піднесенню культури мови» (Зубець, 2011: 6).

До визначальних рис сучасної української лексикографії належать розроблення теоретичних проблем і практичних механізмів словникарства; поєднання лексикографічних форм; відточена стрункість, логічність, простота та вичерпність опису матеріалу; широкі міждисциплінарні зв'язки; освоєння нових інформаційних технологій для надання й загалом покращення подачі необхідної інформації для вигідного представлення її на нових цифрових ресурсах.

Мета статті полягає у висвітленні досягнень лексикографічної науки, інновацій та сучасних особливостей творів на засадах кількісного і якісного вимірів, функційного потенціалу; визначенні актуальних напрямів подальшого розвитку національного словникарства з використанням набутого досвіду, найкращих розробок та на підставі сучасних викликів і запитів користувачів тощо.

Виклад основного матеріалу. Картина українського словникарства з урахуванням функційного потенціалу складається з більшості енциклопедичних словників, довідників для загальних і спеціальних цілей, а також лінгвістичних, зокрема перекладних і термінологічних, словників, словників змішаного типу тощо.

Лексикографи наголошують на тому, що «енциклопедична справа в Україні має давню традицію і чималі здобутки. До найважливіших досягнень належать Українська Загальна енци-

клопедія, Енциклопедія Українознавства, Українська Радянська Енциклопедія» (Енциклопедія Сучасної України, 2001: 6).

Підготовка й видання енциклопедії є складним, багатоаспектним процесом, який проходить кілька взаємопов'язаних етапів. Характерними особливостями енциклопедій є широта охоплення матеріалу, його системність, структурованість, наукова точність і вивіреність фактів (Велика Українська енциклопедія. Словник, 2015: 3).

Енциклопедичними творами нового покоління можна вважати Енциклопедію історії України у 10 томах; Енциклопедію Сучасної України у 20 томах; Франківську енциклопедію у 7 томах; Шевченківську енциклопедію тощо.

Як зазначають дослідники, «національні енциклопедії універсального характеру, які завжди були «мірилом розвиненості відповідного суспільства та його культури, нині набувають особливого значення як форма інтелектуальної адаптації до світового життя і концентроване вираження власного творчого потенціалу» (Велика Українська енциклопедія. Словник, 2015: 6).

«Велика Українська енциклопедія» (ВУЕ) розглядається як універсальна енциклопедія, яка, відповідно до концепції, репрезентуватиме найсучасніші знання у галузі світової соціогуманітаристики, технічній та природничій сферах. Її основною метою є збереження, узагальнення, систематизація й поширення наукових знань про розвиток людської цивілізації та внесок України у світову історію й культуру. Основними засадами створення «Великої Української енциклопедії» є україноцентричність, національна парадигма історичного процесу й упровадження до наукового обігу нового фактажу (Велика Українська енциклопедія. Словник, 2015: 3–6).

Новизна «Енциклопедії Сучасної України» (ЕСУ) полягає в тому, що «орієнтація на інформативність, на вичерпність образу сучасної України зумовила введення до ЕСУ значно ширшого кола явищ та осіб, ніж це практикувалося в «канонічних», «нормативних» енциклопедіях типу «УРЕ». Укладачі прагнуть показати, якою багатою на таланти й плоди людської діяльності є наша країна, <...> щоб читач міг почерпнути з ЕСУ якомога більше знань про Україну» (Енциклопедія Сучасної України, 2001: 6).

Формат енциклопедичних видань виявився настільки вдалим щодо відбору, організації та розкритті інформації, ефективним для роботи користувачів, що він став незамінним під час укладання творів для дітей: від дошкільників (2–3 років) до молодших, середніх і старших школярів.

В українському лексикографічному просторі існує величезна кількість енциклопедій і довідникових видань для дітей, що різняться за тематичною складовою частиною, підходами, але автори дотримуються однакових засад укладання, зокрема наукової достовірності, системності, логічного розгортання та впорядкованості викладу матеріалу.

Взірцем довершеності, скарбницею відображення, збереження й популяризації культурних цінностей, на наше переконання, є твір «Дивовижна Україна: Енциклопедія для дітей», призначений для дітей середнього та старшого шкільного віку. В ній матеріал (інформація) подається за такими темами: «Що означає назва «Україна»?», «Цікаве та незвичайне в Україні», «Україна і світ», «Територія України», «Історичні та етнографічні області України», «Населення України», «Українська мова», «Релігії в Україні», «Державні символи України», «Українська кухня», «Українська національна валюта», «Природа України», «Чумаки та Чумацький шлях», «Гайдамаки», «Українське козацтво», «Гетьмани України» тощо. Необхідно виділити такі розділи: «Цікаві факти про Карпати, Дніпро», «Культура й традиції України», «Традиції та звички українців», «Обереги», «Вишиванки», «Легенди України», «Таємниці українських скарбів», «Сенсаційні археологічні знахідки», «Карта пам'яток України», «Найвідоміші винаходи українців», «Всесвітньовідомі митці України», «Видатні українці, якими ми захоплюємося». Це твір, що розкриває повну, різносторонню й цікаву інформацію про Україну для школярів (а також і для дорослих), зокрема її історію, визначні події, легенди, сучасність. Багато уваги приділяється видатним українцям. Енциклопедію укладено з урахуванням вікових особливостей читачів: вона написана гарною мовою, авторка бездоганно відібрала інформацію саме для цієї аудиторії, логічно розташувала, застосувала найвдаліші способи представлення матеріалу, що подається у доступній формі та уніфікується для полегшення його сприйняття й запам'ятовування.

Зазначена енциклопедія вирізняється також поліграфічним оформленням, а саме використанням великої кількості фотографій, карт, схем; з прагматичною метою для подачі важливої інформації запропоновані різні символи, кольорові рішення, вставки. Наприклад, те, що варто запам'ятати, представлено на білому фоні рушника кольоровим шрифтом. Завдяки перерахованим особливостям воно інформативне, функційне, яскраве, кольорове та наочне.

Одним із факторів, що дає змогу говорити про культуру нації, вважається наявність академічного

тлумачного словника національної літературної мови – фундаменту всіх інших лексикографічних побудов (Козирев, 2004: 6).

«Український тлумачний словник: тезаурус: 250 000 слів та словосполучень» розрахований на широке коло читачів, які вивчають українську мову, цікавляться українською культурою. Словник є твором, що найповніше представляє лексичний склад української мови на початку ХХІ століття, тобто лексику, яка функціонувала протягом ХХ століття, а саме загальноживану, термінологічну (номенклатуру сучасної науки і техніки, включаючи економічні, історичні, філософські, політичні, мистецькі та інші поняття), слова на позначення явищ і реалій виробничого, культурного життя, побуту українського народу. Джерельну базу видання становлять тексти художньої літератури, науково-популярних видань, часописів, технічної літератури, а також записи усного мовлення.

Словник створювався для широкої аудиторії, а саме студентів, фахівців майже всіх спеціальностей, і мав на меті те, щоб зазначені читачі правильно або правильніше розуміли й вживали слова в наукових та літературних текстах.

Одночасно з тлумачними словниками української мови, що кодифікують норми сучасного слововживання, в українській лексикографії сформувалися й продовжують розвиватися окремі самостійні напрями зі своїми предметами та об'єктами дослідження. Це насамперед навчальні словники, призначені для різної аудиторії, зокрема читачів дошкільного та шкільного віку, студентів, дорослих, перекладачів, спеціалістів, іноземців, які вивчають українську мову як іноземну, маючи різний рівень володіння мови.

Разом з навчальними словниками в українській сучасній лексикографії стрімко розвиваються різноманітні типи інших спеціальних словників, насамперед термінологічні словники та довідникові видання різних наук, а саме фундаментальних, теоретичних і прикладних, гуманітарних і природничих, а також нових предметних галузей, що в умовах сучасного розвитку науки і техніки стають дедалі популярнішими. Це, наприклад, такі, як фінанси, бізнес, страхова медицина, логістика, зв'язки з громадськістю.

У репертуарі українського термінологічного словникарства відомими є такі видання: «Національний освітньо-науковий глосарій», у якому узагальнено поняттєво-термінологічний апарат, запропоновано визначення 490 ключових термінів, таких як «інтернет-платформа для обміну науковими публікаціями», «одиниця професій-

ного стандарту», «особистий електронний кабінет вступника», «стандарт освіти»; «Словник-довідник лексики сфери освіти: національно-європейська ідентичність», що систематизує актуальну освітню лексику, враховуючи специфіку її функціонування, розкриває, зокрема, такі поняття, як «європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя», «європейський дослідницький простір», «імідж викладача», «індивідуальна освітня траєкторія», «міжнародна стандартна класифікація професій», «мобільність»; «Педагогіка вищої школи: словник термінів і понять».

В Україні винятково важливу роль відіграють лінгвістичні словники, що описують слово в аспекті культури мовлення.

Іван Дзюба у вступному слові до книги О. Д. Пономарева «Українське слово для всіх і для кожного» зазначив таке: «Культура мови – це проблема, що так чи інакше наявна в усякій національній спільноті і буває предметом публічного обговорення та пильної уваги мовознавців, письменників, узагалі людей, небайдужих до виражальних можливостей слова або до престижу своєї мови <...> сьогодні, в незалежній Українській державі, питання про культуру повсякденного мовлення українців, на жаль, не втратило свого драматизму. Воно не зводиться до клопотів професійного вдосконалення мовців, як у «нормальних» суспільствах, а стосується долі рідної мови взагалі, є частиною ширшого питання про масштаби і якість суспільного функціонування української мови» (Пономарів, 2012: 3).

Останнім часом з'явилося багато праць, об'єктом яких є різноаспектне вивчення й представлення функціонування української мови.

Всі словники Т. Берези наголошують «на розумінні величі й краси української мови, а також покращенні загального рівня володіння нею в побуті й діловому мовленні» (Береза, 2017: 3).

Джерельну базу словника «Гарна мова – одним словом: словник вишуканої української мови» складають твори близько п'ятисот як українських, так і зарубіжних письменників. Автор сподівається, що словник «допоможе говорити рідною мовою природніше та виразніше, уникати кальок та запозичень з інших мов, зрештою, вивищитися над тотальним мовним безкультур'ям, що поклало наш побут» (Береза, 2015: 3).

Словник «Мова – не калька: словник української мови» «містить самотні українські слова та вислови, поставлені на протигагу звичному (буденному) словниковому запасу сучасних українців. У ньому опрацьовано понад 20 000 найбільш проблемних слів та висловів, украї потрібних для

збагачення мовної культури кожного українця» (Береза та ін., 2016: 4).

Формат словника «Скажи мені українською: українсько-російський словник правдивої мови» «наочно показує відмінності між правдивою українською мовою та штучними запозиченнями з мови російської, тому Словник сприятиме ширшому вжитку питомих українських слів і висловів на противагу калькованим та запозиченим» (Береза, 2017: 3).

Висновки. На завершення відзначимо, що в сучасній українській лексикографії, яка ввібрала

найкращі традиції, багатовіковий досвід, досягнення в методиці укладання творів, спостерігається запит, відповідно, й пропозиції на формування й розвиток нових напрямів для покращення енциклопедичної, довідникової та лінгвістичної продукції нового покоління, удосконалення прийомів і методів відбору, опрацювання та подачі матеріалу,

Розвиток сучасного українського словникарства відбувається завдяки розробленню теоретичних і практичних проблем, механізмів укладання, інноваційних складових частин, залученню нових інформаційних технологій тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Береза Т. Гарна мова – одним словом: словник вишуканої української мови. Львів : Априорі, 2015. 420 с.
2. Береза Т. Скажи мені українською : українсько-російський словник правдивої мови. Львів : Априорі, 2017. 798 с.
3. Береза Т., Зубрицька І., Зелений Ю. Мова – не калька : словник української мови. Львів: Априорі, 2016. 664 с.
4. Киридон А. М. та ін. Велика українська енциклопедія. Словник / ред. О. А. Якубець. Київ : Енциклопедичне видавництво, 2015. 1406 с.
5. Демська О. М. Вступ до лексикографії. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2010. 266 с.
6. Дубічинський В. В. Українська лексикографія: історія, сучасність та комп'ютерні технології : навчальний посібник. Харків : НТУ «ХПІ», 2004. 203 с.
7. Енциклопедія історії України : у 10 т. / гол. ред. В.А. Смолій. Київ : Наукова думка, 2013–2018.
8. Енциклопедія Сучасної України : у 20 т. Київ : Поліграфкнига, 2001–2018.
9. Зубець Н. О. Українська лексикографія другої половини ХХ – поч. ХХІ століття : навчальний посібник. Запоріжжя, 2011. 124 с.
10. Карпенко Ю. М. Дивовижна Україна: Енциклопедія для дітей середнього та старшого шкільного віку. Київ : Глорія, 2018. 223 с.
11. Карпіловська Е. А. Вступ до прикладної лінгвістики: комп'ютерна лінгвістика. Донецьк : ТОВ «Юго-Восток», 2006. 188 с.
12. Козырев В. А., Черняк В. Д. Русская лексикография : учебное пособие. Москва : Дрофа, 2004. 285 с.
13. Кровицька О. В. Українська лексикографія: теорія і практика. Львів : Ліга-Прес, 2005. 175 с.
14. Топузов О. М. та ін. Національний освітньо-науковий глосарій / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Конвіпринт, 2018. 271 с.
15. Пономарів О. Д. Українське слово для всіх і для кожного. Київ : Либідь, 2012. 360 с.
16. Пономарьова Г. Ф., Толмачова І. М. Педагогіка вищої школи: словник термінів і понять. Харків : ТОВ «ДИСА ПЛЮС», 2018. 107 с.
17. Серебрянська І. М. Словник-довідник лексики сфери освіти: національно-європейська ідентичність : навчальний посібник. Суми : Сумський державний університет, 2018. 340 с.
18. Український плумачний словник: тезаурус: 250 000 слів та словосполучень / за ред. В. Ф. Бусела. Ірпінь ; Київ : Перун, 2016. 1692 с.
19. Франківська енциклопедія : у 7 т. / гол. ред. М. В. Жулинський. Львів : Світ, 2016.
20. Шевченківська енциклопедія : в 6 т. / гол. ред. М. В. Жулинський. Київ : Імекс Лтд, 2012. Т. 1. 895 с.

REFERENCES

1. Bereza T. Harna mova – odnym slovom: slovnyk vyshukanoyi ukrayinskoyi movy [Good language – in a word : a dictionary of the exquisite Ukrainian language]. Lviv: Apriori, 2015. 420 s. [In Ukrainian].
2. Bereza T. Skazhy meni ukrayinskoyu : ukrayinsko-rosiyskyu slovnik pravdyvoyi movy [Tell me in Ukrainian : Ukrainian-Russian dictionary of true language]. Lviv: Apriori, 2017. 798 s. [In Ukrainian].
3. Bereza T., Zubrytska I., Zelenyy Yu. Mova – ne kalka : slovnyk ukrayinskoyi movy [Language is not a tracing paper : dictionary of the Ukrainian language]. Lviv: Apriori, 2016. 664 s. [In Ukrainian].
4. Velyka ukrayinska entsyklopediya. Slovnyk [The great Ukrainian Encyclopedia.Dictionary] / Kyrydon A. M. ta in. ; za red. O. A. Yakubets. Kyviv: Entsykloped. Vyd-vo. 2015. 1406 s. [In Ukrainian].
5. Demska O. M. Vstup do leksykohrafiyi [Introduction to Lexicography]. Kyviv: Vyd. Dim “Kyievo-Mohylyanska akademiya”, 2010. 266 s. [In Ukrainian].
6. Dubichynskyy V. V. Ukrainska leksykohrafiya: istoriya, suchasnist ta kompyuterni tekhnolohiyi: navchalnyy posibnyk [Ukrainian Lexicography: history, modernity and computer technology: a textbook]. Kharkiv: NTU: “KHPI”, 2004. 203 s. [In Ukrainian].
7. Entsyklopediya istoriyi Ukrayiny: u 10 t. [Encyclopedia of the History of Ukraine: in 10 volumes] / hol. red. V. A. Smoliy. Kyviv: Naukova dumka, 2013–2018 [In Ukrainian].

8. Entsyklopediya Suchasnoyi Ukrayiny: u 20 t. [Encyclopedia of Modern Ukraine: in 20 volumes]. Kyiv: Polihrafknyha, 2001–2018 [In Ukrainian].
9. Zubets N. O. Ukrayinska leksykohrafiya druhoyi polovyny XX – poch. XXI stolittya [Ukrainian lexicography of the second half of the XX – beginning of the XXI century]: navch. posib. Zaporizhzhya, 2011. 124 s. [In Ukrainian].
10. Karpenko Yu. M. Dyvovyzhna Ukraina : Entsykiopediya dlya ditey : dlya ditey sered. ta st. shk. Viku [Amazing Ukraine: Encyclopedia for children : for children at school age]. Kyiv: Hloriya, 2018. 223 s. [In Ukrainian].
11. Karpilovska E. A. Vstup do prykladnoyi linhvistyky: komp'yuterna linhvistyka [Introduction to Applied Linguistics: Computational Linguistics]. Donetsk: TOV “Yuho-Vostok”. 2006. 188 s. [In Ukrainian].
12. Kozyrev V. A., Chernak V. D. Russkaya leksykohrafiya: ucheb. posobye [Russian Lexicography: a textbook]. Moskva: Drofa, 2004. 285 s. [In Russian].
13. Krovvytska O. V. Ukrayinska leksykohrafiya: teoriya i praktyka [Ukrainian lexicography: theory and practice]. Lviv : Liha-Press, 2005. 175 s. [In Ukrainian].
14. Natsionanyy osvितno-naukovyy hlosariy [National educational and scientific glossary] / Topuzov O. M. ta in.; za red. V. H. Kreminya. Kyiv: Konviprint, 2018. 271 s. [In Ukrainian].
15. Ponomariv O. D. Ukrayinske slovo dlya vsikh I dlya kozhnoho [Ukrainian word for all and everyone]. Kyiv: Lybid, 2012. 360 s. [In Ukrainian].
16. Ponomarova H. F., Tolmachova I. M. Pedahohika vyshoyi shkoly: slovnyk terminiv i ponyat [Pedagogy of higher school: a dictionary of terms and concepts]. Kharkiv: TOV “DISA OLUS”, 2018. 108 s. [In Ukrainian].
17. Serebryanska I. M. Slovnyk-dovidnyk leksyky sfery osvity: natsionalno-yevropeyska identychnist: navch. posib. [Dictionary-reference book of vocabulary in the field of education: national-European identity: a textbook]. Sumy: Sum. derzh. un-t, 2018. 340 s. [In Ukrainian].
18. Ukrayinskyy tlmachnyy slovnyk : tezaurus : 250 000 sliv ta slovospoluchen [Ukrainian explanatory dictionary : thesaurus : 250 000 words and phrases] / za red. V. F. Busela. Irpin; Kyiv: Perun. 1692 s. [In Ukrainian].
19. Frankivska entsyklopediya: u 7 t. [Encyclopedia of Life and Work of I. Franko: in 7 volumes] / hol. red. M. V. Zhulinskyy. Lviv, 2016. [In Ukrainian].
20. Shevchenkivska entsyklopediya: u 6 t. [Encyclopedia of Life and Work of T. Shevshchenko: in 6 volumes] / hol. red. M. V. Zhulinskyy. Kyiv: Imeks Ltd. V. 1. 2012. 895 s. [In Ukrainian].

Тетяна ДАВИДОВА,
orcid.org/000-0001-5815-8503

кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри практики англійської мови
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(Суми, Україна) tatiadavydova@i.ua

ФРЕЙМОВА СТРУКТУРА КОНЦЕПТУ GOD: ТЕМАТИЧНА ТИПОЛОГІЯ

Метою дослідження є фреймова структура концепту GOD у художньому просторі вікторіанської доби. Досліджуваний концепт GOD як лінгво-ментальна одиниця, що відображає духовну сферу життя суспільства і специфіку релігійно-міфологічного світогляду вікторіанців, ґрунтується на біблійних догматах християнства, проте децю модифікується у своєму онтогенезі під впливом постулатів англіканської церкви і загальної соціалізації та індустріалізації суспільства, що підтверджується у мові. Художня література вікторіанської доби увібрала в себе ідеї протестантизму, трансформовані в догматику трьох основних течій, а саме лютеранства, кальвінізму та англіканства. Перемежування і взаємовплив релігійних поглядів, безумовно, відображаються у смисловій структурі досліджуваного концепту.

Структура концепту GOD представлена у статті сімома тематичними фреймами, що розкривають основні ознаки референта у межах трьох його аспектів, а саме атрибутивного (що розкриває сутнісні ознаки референта), акціонального (що охоплює діяльнісний аспект), екзистенційного (що висвітлює форму буття референта). Атрибутивний аспект реалізується у фреймі «БОГ як духовний АБСОЛЮТ з НАДМОЖЛИВОСТЯМИ й СУПЕРСИЛОЮ». Акціональний аспект представлений фреймами «ЗЕМНА ІСТОТА у ЗВЕРНЕННІ до БОГА» та «БОГ є ДІЯЧ, що спрямовує свій ВПЛИВ на ЛЮДИНУ або ІНШУ ІСТОТУ». Екзистенційний аспект концепту God розкривається у таких фреймах: «ФОРМА БОГА», «МІСЦЕ ПЕРЕБУВАННЯ БОГА», «СЛУЖИТЕЛІ БОГА на НЕБІ» та «СЛУЖИТЕЛІ БОГА на ЗЕМЛІ», які конденсують інформацію про структуру концепту God в англійській культурі.

Аналіз мовного матеріалу показав, що вікторіанці мають більш-менш традиційне, біблійно зумовлене уявлення про Бога, внаслідок чого досліджуваний варіант концепту GOD, сформований стабільними та маргінальними ознаками, не радикально відрізняється від загальноприйнятого інваріанта і лише незначною мірою передає специфіку хронотопу, що відображається в деяких номінаціях на позначення церковного інтер'єра, одягу священників або уявного вбрання містичних референтів, які імітують побут вікторіанців.

Ключові слова: когнітивна лінгвістика, пізнання, вербалізація, культурний артефакт, етнокультурний досвід.

Tetiana DAVYDOVA,
orcid.org/000-0001-5815-8503

Candidate of Philological Sciences,
Senior Lecturer at the Department of English Practice
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
(Sumy, Ukraine) tatiadavydova@i.ua

FRAME STRUCTURE OF THE GOD CONCEPT: THEMATIC TYPOLOGY

The article aims at studying the frame structure of the GOD concept in the Victorian age belles-lettres space. It's been proved in the article that the studied concept as a linguistic mental unit which reflects the spiritual life of the society and the specificity of the religious-mythological worldview is based on the biblical dogmas of Christianity but is somewhat modified in its ontogenesis under the influence of the postulates of the Anglican church and the overall socialization and industrialization in the Victorian epoch, which is consequently reflected in the language. The Victorian age literature incorporated the ideas of Protestantism transformed into the dogmas of the three main trends – Lutheranism, Calvinism and Anglicanism. Thus, various religious views interconnections surely mirror themselves in the semantic structure of the GOD concept.

The structure of the GOD concept is represented in the article by means of seven frames which reveal the main peculiarities of the referent within the three main aspects: the attributive (showing the essential features of the referent), the actional (revealing the actions of the referent) and the existential one (portraying the form of the being). The attributive aspect is realized in the frame "GOD as a spiritual ABSOLUTE with SUPERABILITIES and SUPERPOWER". The actional aspect is seen in the frames "EARTHLY CREATURE ADDRESSING the GOD" and "GOD EXERTING INFLUENCE on a MAN or OTHER CREATURE". The existential aspect is featured through frames "GOD's FORM",

“GOD’s REALM”, “GOD’s SERVANTS in HEAVEN” and “GOD’s SERVANTS on EARTH”, which completely render the information of the GOD concept in the English culture.

Language material analysis proves that Victorians have a more or less traditional, biblically predetermined understanding of God, whereby the researched variant of the GOD concept, formed by the stable and marginal features, appears not to radically differ from the conventional invariant and only scarcely renders the time frame specificity, such as church interior, clothing of priests or imaginary outfit of mystic creatures offering an idea of the Victorian mode of life.

Key words: cognitive linguistics, cognition, verbalization, cultural artefact, ethno-cultural experience.

Постановка проблеми. Сучасна когнітивна лінгвістика, досліджуючи мовно-мисленнєві процеси людського пізнання, намагається осягнути принципи існування людини у соціумі та визначити роль мови у її взаємодії зі світом. Беручи до уваги тісний взаємозв’язок мови і мислення, оперативними одиницями якого є концепти як конденсат етнокультурного досвіду суспільства, лінгвісти-когнітологи (З. Д. Попова, С. А. Жаботинська, В. А. Маслова), залучаючи здобутки психології, культурології, етнографії тощо, ставлять за мету вивчати мову не лише як засіб комунікації, але й як комплексний феномен, що вербалізує духовне надбання нації і є відбитком її історично-культурного розвитку. Через дослідження концептів як культурних артефактів реалізується антропоцентричний підхід до вивчення мовних фактів, у чому вбачаємо зв’язок статті із загальнонауковими завданнями.

Аналіз досліджень. Огляд джерел підтверджує той факт, що впродовж останніх десятиліть когнітивна наука досягає плідних результатів у вивченні різних концептів як одиниць репрезентації людських знань, серед яких слід назвати загальнонаціональні (О. О. Близнюк), етнічні (А. М. Приходько), етичні (О. В. Кисельова) та індивідуально-авторські (Г. М. Каратєєва). Докладно вивчались концепти соціальної (З. Г. Коцюба), релігійної (Л. Г. Панова), емоційно-чуттєвої (С. Г. Воркачов) та інших сфер людської діяльності. Нині лінгвістика постає перед проблемою пошуку нових шляхів у вивченні способів систематизації знань, їх структуризації, знаходженні кореляцій між мовою та мисленням, моделюванні теоретично обґрунтованих схем мисленнєвої діяльності, опосередкованої мовою, чим визначається актуальність нашої наукової розвідки.

Мета статті полягає у дослідженні фреймової структури концепту GOD в англomовному художньому просторі як абсорбенту етнокультурних знань про надприродну містичну силу. Для досягнення поставленої мети передбачено вирішення таких завдань:

1) інвентаризувати тематичні текстові фрагменти, у яких досліджуваний концепт має своє мовне втілення, та здійснити їх типологізацію у межах виокремлених фреймів;

2) класифікувати фрейми за тематичним принципом;

3) описати особливості фреймового розгортання концепту GOD на матеріалі художньої літератури вікторіанської доби у межах атрибутивного, акціонального та екзистенційного аспектів; у дослідженні задіяно метод концептуального аналізу текстового матеріалу.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що одними з основних форм представлення концептуалізованих знань про світ у когнітивній лінгвістиці є фрейми (Бабушкін, 1996: 24; Жаботинська, 1999: 12). Під фреймом розуміють ієрархічно організовану структуру репрезентації знань, у якій відображено набуту досвідним шляхом інформацію про деяку стереотипну ситуацію (Бабушкін, 1996: 25) або фіксовану систему параметрів, які характеризують той чи інший об’єкт або подію (Селіванова, 2010: 771). Безумовно, фрейми підлягають певній класифікації.

Враховуючи інвентаризований мовний матеріал, маємо змогу здійснити тематичну типологію фреймів, у яких структурований концепт God. Структура концепту God представлена сімома тематичними фреймами, зазначеними нижче, тоді як у ядрі концепту God вбачаємо три основні аспекти, а саме атрибутивний (що розкриває сутнісні ознаки референта), акціональний (діяльнісний аспект), екзистенційний (форма буття референта) (Давидова, 2010: 53).

ФРЕЙМ 1. «БОГ як духовний АБСОЛЮТ з НАДМОЖЛИВОСТЯМИ й СУПЕРСИЛОЮ», в якому актуалізується атрибутивний аспект концепту. Засобами ідентифікації цього фрейму стають лексичні одиниці для позначення надприродних можливостей референта.

Бог-референт, наділений у вікторіанському світогляді містичною суперсилою, здатний оживляти рослини, вселяючи в них життя. *The dead staff blossomed, and bare lilies that were whiter than pearls. The dry thorn blossomed, and bare roses that were redder than rubies. Whiter than fine pearls were the lilies, and their stems were of bright silver. Redder than male rubies were the roses, and their leaves were of beaten gold* (Wilde, 1994: 96).

Такі дивацтва стосуються не лише природи чи оточення, на які може впливати Бог, але й власне

людини. Підтвердженням цього є метаморфози короля, героя казки О. Вайлда, що спочатку заходить до церкви у злидарському вбранні (*apparelled like a beggar* (Wilde, 1994: 96)), однак вмиль перетворюється на представника вищої касты (*He stood there in the raiment of a king, and the gates of the jewelled shrine flew open, and from the crystal of the many-rayed monstrance shone a marvellous and mystical light. He stood there in a king's raiment, and the Glory of God filled the place* (Wilde, 1994: 97)).

Лексичний маркер *the raiment of a king* (королівське вбрання), який вступає в антонімічні відношення з іншим лексичним маркером *apparelled like a beggar* (вдягнений як злидар), є засобом створення художньої метаморфози у зображенні короля. Проте зовнішні трансформації є наслідком його внутрішніх зрушень, піднесеності його душі, що супроводжується тріумфом усього оточення, сповненим божої благодаті (*the Glory of God filled the place*).

ФРЕЙМ 2. «ЗЕМНА ІСТОТА у ЗВЕРНЕННІ до БОГА», який висвітлює акціональний аспект концепту з пропозиційною структурою «Бог є пацієнс» у предикатно-актантній рамці «людина → дія → Бог» з вектором дії, де Бог виступає як реципієнт. Лексеми *worship, adore, adulate, idolize, deify, glorify, magnify, sing praises* тощо, що входять до однієї семантичної групи (Macmillan, 2007: 73), вербалізують концептуальну ознаку *worship* (поклоніння, шана, обожнювання). Засобами ідентифікації цього фрейму стають лексичні одиниці типу *prayer, confession, rite, ceremony, tabernacle* на позначення дій та ритуалів, спрямованих на Бога-пацієнса, тоді як сам спрямовувач одночасно виступає як агєнс і афектив (Жаботинська, 1999: 15).

He [the young King] stood before the image of Christ [...]. He knelt before the image of Christ [...]. He bowed his head in prayer... (Wilde, 1994: 96).

Концепт *God* актуалізується в зазначеному фрагменті завдяки ключовому компоненту *the image* у значенні *a photograph, painting or other work of art that represents a person or thing* (Macmillan, 2007: 753) для позначення зафіксованого на папері зображення Бога (*of Christ*), якому поклоняються, про що свідчать лексеми *to kneel* (ставати на коліна) і *to bow one's head* (схилити голову), а також до якого звертаються з молитвою (*in prayer*), унаслідок чого ідентифікуємо фрейм 2.

Іншим слотом для наповнення цього фрейму стає молитва як культовий ритуал, як спосіб пошуку захисту чи спасіння від життєвих перипетій, як процедура канонізованого формату, що

супроводжується певними діями, такими як колінопоклоніння, зведення долонь догори, хрещення.

And the young King bowed his head again, and prayed, and when he had finished his prayer he rose up, and turning round he looked at them... (Wilde, 1994: 96).

У релігійно-міфологічному світогляді молитва, звернена до Всевишнього, сягає Божих вух і має рятівну силу. Тим, хто молиться і славить Бога, він дарує свою благодать. У такому разі в контексті активується наступний фрейм.

ФРЕЙМ 3. «БОГ є ДІЯЧ, що спрямовує свій ВПЛИВ на ЛЮДИНУ/ІНШУ ІСТОТУ», у якому також актуалізується акціональний аспект концепту, де виявляється пропозиційна структура «Бог є агєнс» (за Ч. Філлмором) у предикатно-актантній рамці «Бог → дія → людина» зі зворотнім вектором дії від Бога до людини. Ідентифікація такого фрейму в тексті стає можливою завдяки лексемам *blessing, auspices, benevolence* тощо, що вербалізують зазначений аспект концепту *God*.

Сила молитви, спрямованої до Бога, відповідно до релігійних переконань вікторіанців, є магічною і справляє миттєвий ефект, створюючи дива, у чому можна переконатися завдяки тематичному фрагменту, де зображено дивацтва, які надсилає Господь у відповідь на молитву короля.

And lo! through the painted windows came the sunlight streaming upon him, and the sunbeams wove round him a tissued robe that was fairer than the robe that had been fashioned for his pleasure... (Wilde, 1994: 96).

Бог як вінець Всесвіту, висловлюючи подяку за своє шанування, у вайлдівському розумінні здатен керувати силами природи, спрямовуючи їх на користь людини, і дарувати благо найвідданішим своїм прибічникам, про що свідчать перші два тематично марковані контексти. Персоніфікація у тематичному фрагменті сонячного світла (*the sunlight came streaming*) та сонячних променів (*the sunbeams wove a tissued robe*), представлені як дії, скеровані Богом, як його відгук на молитву, як акт божої вдячності й турботи, є одним зі способів метафоричного втілення концепту *God* у тексті.

Екзистенційний аспект концепту *God* представлений фреймами 4–7.

ФРЕЙМ 4. «ФОРМА БОГА», у якому концепт *God* актуалізується внаслідок ідентифікації референта в його матеріальній чи ідеальній формі, свідченням чого можуть слугувати лексеми *idol, image, icon* (Macmillan, 2007: 73) для позначення матеріалізованого втілення божества: *Creator, Almighty, Omnipotence, the Holy Spirit* (Macmillan, 2007: 72), де імплікується ефірна форма Бога, або інші лек-

семи, у значенні яких припускається двоїстість божественної форми (*reincarnation, resurrection, transfiguration* (Macmillan, 2007: 1250, 1592)).

Підтвердженням цих припущень стає наступний мовний матеріал, у якому йдеться про Бога в образі дитини, що приходить до Велетня перед смертю, щоб забрати його до Раю.

Downstairs ran the Giant in great joy, and out into the garden. He hastened across the grass, and came near to the child. <...> on the palms of the child's hands were the prints of two nails, and the prints of two nails were on the little feet. <...> 'Who art thou?' said the Giant, and a strange awe fell on him, and he knelt before the little child. <...> 'You let me play once in your garden, today you shall come with me to my garden, which is Paradise' (Wilde, 1994: 38–39).

ФРЕЙМ 5. «МІСЦЕ ПЕРЕБУВАННЯ БОГА» представлений такими двома доменами: ЗЕМНЕ і ПОЗАЗЕМНЕ, у рамках яких концепт *God* вербалізується в мові через субконцепти TEMPLE (храм) як місце зосередження Бога на землі та HEAVEN (небеса), що формують окремі смислові блоки.

Для відправлення служби Богу в матеріальному світі традиційно існують спеціальні святі інститути, зокрема церкви, монастирі, каплиці, тобто місця пристанища Бога на землі (домен ЗЕМНЕ), де проводяться певні церемонії та ритуали богослужіння (англ. *church, cloister, convent, priory, monastery*). Храм у вікторіанській культурі (англ. *temple – a building used for worship in some religions* (Macmillan, 2007: 1540)) є духовною цитаделлю, святою фортецею, культовим простором, місцем спокутування гріха, очищення від нього, отже, символом чистоти, захисту й духовного зростання. Переслідуваний король, герой казки О. Вайлда “The young King”, шукаючи прихистку, знаходить його саме в храмі, впізнаваному в контексті завдяки опису його інтер'єру: *on his right hand and on his left were the marvellous vessels of gold, the chalice with the yellow wine, and the vial with the holy oil. He knelt before the image of Christ, and the great candles burned brightly by the jewelled shrine, and the smoke of the incense curled in thin blue wreaths through the dome* (Wilde, 1994: 96).

З іншого боку, ПОЗАЗЕМНЕ помешкання Бога представлено у контекстах, у яких вербалізується субконцепт HEAVEN. *They are lost, I tell thee, they are lost. For them there is no heaven nor hell, and in neither shall they praise God's name* (Wilde, 1994: 135).

У зазначеному контексті номінатор ймовірного простору перебування Бога *heaven*, що є слотом фрейму 5, протиставлений номінатору іншого

позаземного простору *hell*, що визначається як місце вічного страждання грішників після їхньої смерті: *the place where bad people are sent to suffer for ever when they die* (Macmillan, 2007: 704). Отже, напрашується висновок, що страждання є невід'ємною частиною людського життя, а той, хто не витримує подібних страждань на землі й чинить хибні кроки, не гідний ані раю, ані навіть пекла (*For them there is no heaven nor hell*).

Навпаки ж, з гідністю поборовши земні випробування, людина заслуговує вічного життя, продовжуючи його у Бога в раю і дістаючи статусу святості. Саме через страждання, знесені в земному житті, загартовується душа втіленого на землі божого творіння задля її кінцевого повернення до царства Божого, прикладом чого слугують богоподібні небесні творіння.

ФРЕЙМ 6. «СЛУЖИТЕЛІ БОГА на НЕБІ» наповнюється завдяки акумульованій у концепті інформації про «небесну ієрархію», тобто прибічників Бога, а саме святих небожителів, статусу яких набули син божий, богоматір, ангели та архангели, великомученики тощо. Підтвердженням цього є така ілюстрація *In the long cedar chests that lined the west gallery of his house, he had stored away many rare and beautiful specimens of what is really the raiment of the Bride of Christ, who must wear purple and jewels and fine linen that she may hide the pallid macerated body that is worn by the suffering that she seeks for and wounded by self-inflicted pain* (Wilde, 1994: 248).

Концепт *God* актуалізується у цьому текстовому фрагменті завдяки лексемі *Christ*, що номінує Бога в одній з його іпостасей *the highest human corporeal concept of the divine idea* (Webster, 1999: 621), імплікуючи святість останнього завдяки перенесеним стражданням. Такого ж статусу набуває наречена Христа (*the Bride of Christ*), яка задля досягнення ореолу святості власноруч вдається до пошуку страждань (*suffering that she seeks for*), навмисно завдаючи собі тілесного болю (*wounded by self-inflicted pain*), у чому вбачається самопожертва заради високих ідеалів і любові до Бога та здобуття шансу до нового воскресіння, що, згідно з релігійними уявленнями, має бути кінцевою метою всіх живих істот (*Resurrection the occasion on which all dead people will be brought back to life at the end of the world, according to the Christian belief* (Macmillan, 2007: 1271)).

ФРЕЙМ 7. «СЛУЖИТЕЛІ БОГА на ЗЕМЛІ» структурує інформацію про земних виконавців божої справи, серед яких слід назвати церковнослужителів, сектантів, представників релігійних меншин.

У вікторіанській культурі служителями Бога на землі залишається духовенство – люди, що мають релігійну освіту та церковний сан, а саме священники (англ. *priest*), єпископи (англ. *bishop*), пріори (англ. *prior*), вікарії (англ. *vicar*): *the priests in their stiff copes crept away from the altar* (Wilde, 1994: 96); *he strode past the Bishop, and climbed up the steps of the altar* (Wilde, 1994: 95–96).

Священник, наділений божою владою, подібно до самого Бога, також здатен дарувати благословення: *All the things in God's world he [the Priest] blessed, and the people were filled with joy and wonder* (Wilde, 1994: 179). Дароване священником благословення, згідно з мовним матеріалом, увінчується радістю й дивом (*joy and wonder*), якими наповнюється людина.

Висновки. Наявність класифікованих нами фреймів, типологізованих за тематичним принципом, у яких конденсовано інформацію про концепт *God* в онтологічному ракурсі, підтверджується у проаналізованих художніх творах.

Структура концепту *God*, представлена сімома фреймами, типологізованими за тематичним принципом, висвітлює три його основні аспекти, а саме атрибутивний (що розкриває сутнісні ознаки референта), акціональний (діяльнісний аспект), екзистенційний (форма буття референта). Атрибутивний аспект реалізується у фреймі 1 «БОГ як духовний АБСОЛЮТ з НАДМОЖЛИВОСТЯМИ й СУПЕРСИЛОЮ». Акціональний аспект представлений фреймами 2, 3 «ЗЕМНА ІСТОТА у ЗВЕРНЕННІ до БОГА» та «БОГ є ДІЯЧ, що спрямовує свій ВПЛИВ на ЛЮДИНУ або ІНШУ ІСТОТУ». Екзистенційний аспект концепту *God* розкривається у фреймах 4–7 («ФОРМА БОГА», «МІСЦЕ ПЕРЕБУВАННЯ БОГА», «СЛУЖИТЕЛІ БОГА на НЕБІ» та «СЛУЖИТЕЛІ БОГА на ЗЕМЛІ»), які конденсують інформацію про структуру концепту *God* в англійській культурі.

Перспективами подальших досліджень є вивчення метафоричного компоненту концепту *God*.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж, 1996. 104 с.
2. Давидова Т. В. Теоретична модель концепту GOD в англійській мові. *Вісник Київського національного університету. Серія: Філологія*. 2010. № 2. Т. 13. С. 52–57.
3. Жаботинская С. А. Концептуальный анализ: типы фреймов. *Вісник Черкаського університету. Серія: Філологічні науки*. 1999. Вип. 11. С. 12–25.
4. Минский М. Фреймы для представления знаний / пер. с англ. Москва, 1979. 152 с.
5. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава, 2010. 844 с.
6. Fillmore Ch. Story Grammars and Sentence Grammars: Some Considerations. *Journal of Pragmatics*. 1982. Vol. 6. № 5/6. P. 451–454.
7. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. London, 2007. 1748 p.
8. Webster's New Dictionary and Roger's Thesaurus. London, 1999. 820 p.
9. Wilde O. The Happy Prince and Other Stories. London : Penguin Books Ltd, 1994. 204 p.

REFERENCES

1. Babushkin A. P. Tipy kontseptov v leksiko-fraseologicheskoi semantike yazyka [Types of concepts in the lexical and phraseological semantics of the language]. Voronezh, 1996. 104 p. [in Russian].
2. Davydova T. V. Teoretychna model kontseptu GOD v angliiski movi [Theoretical model of the GOD concept in English]. *Bulletin of Kyiv National University. Philology series*. 2010. № 2, Volume 13. P. 52–57. [in Ukrainian].
3. Zhabotinskaya S. A. Kontseptualny analiz: tipy freimov [Conceptual analysis: types of frames]. *Bulletin of the University of Cherkasy. Series Philological Sciences*. 1999. Issue 11. P. 12–25. [in Russian].
4. Minsky M. Freimy dla predstavleniya znaniy [Frames for the presentation of knowledge (trans. from English)]. Moscow, 1979. 152 p. [in Russian].
5. Selivanova O. O. Lingvistychna entsyclopedia [Linguistic encyclopedia]. Poltava, 2010. 844 p. [in Ukrainian].
6. Fillmore Ch. Story Grammars and Sentence Grammars: Some Considerations. *Journal of Pragmatics*. 1982. Vol. 6. № 5/6. P. 451–454.
7. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. London, 2007. 1748 p.
8. Webster's New Dictionary and Roger's Thesaurus. London, 1999. 820 p.
9. Wilde O. The Happy Prince and Other Stories. London: Penguin Books Ltd, 1994. 204 p.

UDC 811.111'37'373'367.335

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-19>

Angelina DEMCHUK,
 orcid.org/0000-0003-0894-1684
 Candidate of Philological Sciences,
 Associate Professor at the Department of Germanic Philology and Methodology
 of Teaching Foreign Languages
 South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
 (Odesa, Ukraine) angelinushka12@yahoo.com

GENDER PECULIARITIES OF VOICE PERCEPTION AND ITS VERBALIZATION IN THE ENGLISH DETECTIVE PROSE

The study is devoted to the gender differences in voice perception and their reflection in the English detective prose. The purpose of the research is to analyze voice gender markers and the means of their verbalization in female and male detective discourse. Basing on our previous research and preliminary obtained results, the leading prosodic characteristics and their combinations were singled out in the female (J. Mc Gown, D. Crombie) and male (B. Black, L. Child) authors. The quantitative analysis of the word usage frequency allows highlighting the salient differences in female and male voice perception: loudness and voice quality are the most significant in the process of voice perception in males; the combinations of the prosodic characteristics and loudness – in females. Playing a leading role for both genders, loudness is proved to be perceived differently as female and male authors demonstrate an opposite-gender bias.

The comparative analysis of the female and male vocabulary was carried out. It shows how females and males discriminate the same prosodic characteristic: a verbalized precise voice quality goes first in the reflection of voice quality perception in the male detective discourse, a shaking voice quality – in the female writers; the voice pitch range is more clearly perceived by males, and the tone movement direction – by females; the female authors predominantly verbalize the combination of loudness and voice quality; the combination of melody and loudness is salient for the male writers.

Along with gender differences in female and male voice perception, the general features were identified: it is easier to perceive and therefore to nominate two of the prosodic characteristics than three or four, irrespectively of the gender; tempo plays an insignificant role in voice perception for males and females. Male voices are perceived as slow and female voices – as quick by both groups of authors. Overall, female and male authors verbalize voice gender markers that reflect vocal gender stereotypes generally accepted in the English-speaking community.

Key words: gender differences, voice perception, prosodic characteristic, detective discourse, verbalization.

Ангеліна ДЕМЧУК,
 orcid.org/0000-0003-0894-1684
 кандидат філологічних наук,
 доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов
 Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського»
 (Одеса, Україна) angelinushka12@yahoo.com

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЦЕПЦІЇ ГОЛОСУ ТА ЇЇ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ В АНГЛОМОВНІЙ ДЕТЕКТИВНІЙ ПРОЗІ

У статті досліджено гендерні розбіжності голосової перцепції та її віддзеркалення в англomовній детективній прозі. Метою дослідження є аналіз голосових гендерних маркерів та засобів їх вербалізації у фемінному та маскулінному детективному дискурсі. Базуючись на результатах проведених нами досліджень, ми виокремили найбільш значущі просодичні характеристики та їх комбінації у авторів-жінок (Дж. МакГроу, Д. Кромбі) та авторів-чоловіків (Б. Блек, Л. Чайлд). Кількісний аналіз частотності слововживань дав змогу дійти висновку про те, що гучність та якість голосу є салієнтними параметрами у сприйнятті голосу для чоловіків, а комбінації просодичних характеристик і гучність – для жінок. Незважаючи на те, що гучність відіграє ведучу роль як у маскулінному, так і у фемінному детективному дискурсі, доведено, що цей просодичний параметр сприймається жінками та чоловіками по-різному.

Здійснено компаративний аналіз «жіночого» та «чоловічого» вокабуляру. Результати аналізу демонструють гендерні розбіжності у перцепції окремих просодичних характеристик: вербалізована чітка якість голосу виявилася ведучою в маскулінному дискурсі, а тремтяча якість голосу – у фемінному; висота тону більш чітко сприймається чоловіками, а напрямок руху голосового тону – жінками; автори-жінки переважно вербалізують комбінації гучності та якості голосу; комбінації мелодики та гучності виявилися салієнтними для авторів-чоловіків.

Разом із гендерними розбіжностями жіночої та чоловічої голосової перцепції було також виокремлено загальні риси: два просодичні параметри сприймаються чіткіше й, як наслідок, вербалізуються авторами частіше, ніж три або чотири параметри незалежно від гендера; темп виявився найменш значущою характеристикою голосової перцепції як для жінок, так і для чоловіків. Чоловічі голоси сприймаються переважно як повільні, а жіночі – як швидкі обома групами письменників. Загалом вербалізовані голосові гендерні маркери відображають фемінні та маскуліні голосові стереотипи, загальноприйняті в англomовному колективі.

Ключові слова: гендерні розбіжності, голосова перцепція, просодична характеристика, детективний дискурс, вербалізація.

Problem statement. The present article continues the research into gender aspects of voice perception and its verbalization in the English belles-lettres discourse. Gender peculiarities in voice perception are being actively studied by modern psychologists and behavioral scientists. However, the reflection of gender aspects in voice perception in the English language has not been profoundly researched yet.

My preliminary results of the comparative analysis state that in female belles-lettres discourse the most important markers in voice perception are verbalized prosodic characteristics of voice quality (firstly, tense voice quality) and combinations of two and three parameters, predominantly combinations of high pitch and increased loudness, slurred voice quality and decreased loudness. Domination of combinations proves female voice perception to be more accurate that is reflected in more detailed description of the voice prosodic characteristics. Unlike female author in the male belles-lettres discourse voice perception is verbalized in a more general way, foregrounding only one prosodic parameter – loudness. A common feature of female and male voice perception is that melody and tempo appear to be the least significant prosodic characteristics (Demchuk, 2020).

To provide more profound and verified data of the research into gender peculiarities in voice perception and its verbalization in the English language it is necessary to enlarge the corpus of English belles-lettres texts of different genres.

Analysis research. The results of the previous studies in voice perception highlight the integral relationship between cognitive and perceptual mechanisms of this process (Nagels, et al., 2020) and claim that men and women perceive human voices differently. Having analyzed P. Belin's model of voice perception (Belin et al., 2004) it becomes clear that vocal speech and affect analyses as well as voice recognition process take place in different cortical regions in males and females. The perception of male and female voices activates distinct brain regions in the male brain (Sokhi et al., 2005).

Thus, gender is considered to be an important factor that influences the accuracy in decoding vocal emotions (Bonebright et al., 1996; Thomson, Voyer, 2014; Lambrecht et al., 2014). Various studies prove

that female and male perceive vocal emotions differently, and females are more precise in their recognition (Lausen, Schacht, 2018; Memon, Dharmyal, 2019). Women demonstrate ability to precise identification of male as well as female voices meanwhile men are inclined to more accurately identify male voices (Skuk, Schweinberger, 2012). Such conclusions sustain my preliminary findings (Demchuk, 2020).

The purpose of the article is to study how gender differences in voice perception are reflected in the English female and male detective discourse. The object of the present research is voice perception verbalization, and the subject is gender differences of voice perception verbalization in female and male detective prose.

Presentation main material. This time the material of the study is English detective prose written by two female and two male authors: Jill Mc Gown "A shred of evidence", Deborah Crombie "Garden of lamentations"; Lee Child "Killing floor", Benjamin Black "A death in summer". The semantic analysis of the lexical units that verbalize voice perception in the terms of voice prosodic characteristics (melody, loudness, tempo, voice quality and their combinations) in the female and male detective prose is based on the results of my previous research (Demchuk, 2009).

The quantitative analysis proves that the female authors' vocabulary is richer but not significantly. It comprises 88 constituents meanwhile the male authors' vocabulary is only 15 lexical units less (total 73). The results of distributive analysis of the vocabulary units totally in male and female authors are shown in table 1.

As we can observe, the vocabulary of verbalized voice quality is diverse enough in both female and male detective writers and is 17.5% of the total quantity against 15.2%. The percentage of the lexical units nominating combinations of prosodic characteristics is practically even in the female and male discourses – 8.0%/7.3% correspondingly. The difference is registered in the percentage of the verbalized loudness, melody and tempo. Female vocabulary of these three prosodic characteristics is richer than male one: 15.3%/11.0%; 10.0%/7.3%; 5.0%/3.0%.

The comparative analysis of the female and male vocabulary shows that the leading prosodic charac-

Table 1

Distribution of the vocabulary units

Prosodic characteristics	Loudness	Melody	Voice quality	Tempo	Combinations of characteristics	Total
Female authors	15.3%	10.0%	17.5%	5.0%	8.4%	100%
Male authors	11.0%	7.3%	15.2%	3.0%	7.3%	

Table 2

Comparative distribution of the vocabulary units in the female and male detective discourses

Prosodic characteristics	Loudness	Melody	Voice quality	Tempo	Combinations of characteristics	Total
Female authors	33.0%	17.0%	25.0%	14.5%	10.5%	100%
Male authors	24.8%	15.2%	37.5%	6.9%	16.6%	100%

teristic in voice perception is voice quality for the male authors (37.5%) and loudness (33.0%) – for the female ones. The less “perceptible” appears the prosodic characteristic of tempo (6.9%) for the males and combinations of prosodic parameters (10.5%) – for the females. The results of the comparative analysis are given in table 2.

It is interesting to note that prosodic characteristic of loudness is predominantly rendered by the lexical units nominating decreased loudness in female and male authors. Thus, in the female detective prose the following 17 lexical units were singled out: *to hiss, whisper, to whisper, level, levelly, little, gentle, gently, weak, weakly, calm, calmly, small, soft, softly, quiet, quietly*. The male vocabulary of decreased loudness consists of 10 lexical units: *to hiss, whisper, to whisper, gentle, gently, quietly, calm, softly, weakly, small*. The increased loudness is mainly verbalized by the phonation verbs *to shout, to cry, to explode, to exclaim, to whoop, to burst out* and by the adjective *loud*, adverb *loudly* in male as well as female authors. Prevalence of the decreased loudness vocabulary is explained by the peculiarities of the detective genre – to emotionally involve the reader through mystery, suspense, thrill or fear, creating a tense atmosphere of the crime investigation.

The male authors’ vocabulary of voice quality comprises lexical units that verbalize such voice qualities as: 1) hoarse (*hoarse*), 2) trembling (*to quiver*), 3) tense (*tense, tight*), 4) casual (*to slur, casually*), 5) precise (*distinct, precise, clear*), 6) resonant (*resonant*), 7) nasal (*twang*), 8) deep (*deep, full*), 9) breathy (*breathily*); metaphoric lexical units nominating 10) cold (*cold, icy, icily*), 11) sweet (*sweet, sweetness*), 12) dark (*darkly, dully*), 13) light (*lightly*) voice qualities. As for the female authors the following lexical units form the voice quality vocabulary: 1) *hoarse*; 2) *to shake, to tremble, to waver, wobbling, tremor*; 3) *eagerly*; 4) *casual, casually*; 5) *precise, distinct,*

clearly; 6) *full*; 7) *muffled*; metaphoric lexical units: 8) *cool, coolly, coldly*; 9) *warm*; 10) *sweet, sweetly*; 11) *darkly, dully, gloomily*; 12) *brightly*; 13) *light*; 14) *heavy*; 15) *steel*.

Thus, the main differences in voice quality perception in males and females are as follows: the male authors first of all perceive precise voice quality meanwhile the female authors foreground trembling voice quality. Metaphoric lexical units are more diverse in the female detective discourse that demonstrate females’ inclination to artistic and aesthetically exquisite world perception in general and voice perception in particular.

As for the melody vocabulary in the female detective discourse the pitch and the speed of pitch change are appeared to be leading melody components verbalized by adjectives (*high, sharp, hard, low-pitched*) and adverbs (*sharply, crisply, briskly, mildly*). The same tendency is observed in the male discourse. However, the lexical units nominating pitch range (*flat, evenly*) were singled out exceptionally in the male discourse. The verbalized tone movement direction (*sing-song*) occurred only in female authors. It is noteworthy that this prosodic characteristic is nominated both directly (*sing-song voice*) and indirectly (*his voice very Welsh; he sounded very Welsh*) (about specific sing-song melody of the Welsh voices see (Shevchenko, 1986)).

Tempo is verbalized by rather restricted quantity of lexical units both in male and female detective discourse. The quickened tempo is nominated by adverbs *promptly, quickly, hurriedly*; adjective *fast*; and noun *rush* in the male authors. Meanwhile the female writers, along with adverbs *hurriedly* and *quickly*, prefer verbs *to sputter, to spit out, to blurt out*. To nominate slow tempo both female and male authors employ the same lexical units: *slowly, drawl, slow drawl*. The comparative analysis of tempo vocabulary shows that female detective writers’ vocabulary is more diverse in comparison with male ones.

Combinations of prosodic characteristics are presented by the following lexical units in the female detective discourse: *to murmur, murmur, to yell (melody + loudness); to mutter, to mumble, to falter (loudness + voice quality); to snap (melody + tempo); to croak, metallic (melody + voice quality); to wail (melody + loudness + tempo); to bark, sheepish (melody + loudness + voice quality)*. In the male detective discourse such verbs as *to scream, scream, to yell, to shriek, to murmur (melody + loudness); to snap (melody + tempo); to mutter, to mumble (loudness + voice quality); to growl (melody + tempo + voice quality); to squeak (melody + loudness + tempo), to rumble, rumble (loudness + melody + voice quality + tempo)*.

In the female detective discourse the combination of loudness and voice quality has a wider variety in comparison with other combinations, to be more precise, the combination of decreased loudness and indistinct voice quality (*mutter, mumble*) as well as decreased loudness and trembling voice quality (*falter*). These data sustain a leading role of the prosodic characteristics of loudness and voice quality in the process of voice perception by females. The male authors firstly perceive and therefore verbalize the combination of melody and loudness: high pitch and increased loudness (*scream, shriek, yell*) as well as low pitch and decreased loudness (*murmur*). It seems to go against the obtained data that prove a verbalized voice quality to be the salient prosodic parameter. However, the explanation can be found in the process of the further analysis aimed at discriminating typical female and male prosodic characteristics in the detective discourse. In this connection, we state that verbalized combinations of high pitch and increased loudness are mainly used to describe female voices in the male detective discourse: “*the woman said, almost a scream*” (Black, 2011); “*I’ll tear your head off*”, *Roscoe yelled*” (Child, 2012); “*More cops?*” *she screamed*. “*Shit!*” (Child, 2012).

The vocabulary of verbalized combinations of prosodic characteristics demonstrates a strong tendency to nominate predominantly two parameters rather than three or four. It reflects the voice perception process: independent of a gender a person can easily perceive one or two vocal cues. The gender peculiarities of voice perception are manifested in

foregrounding definite prosodic characteristics and their combinations.

To find out which prosodic characteristic is the most significant in voice perception for male and female authors the analysis of word usage frequency was carried out. The word corpus consists of 226 lexical units in the female discourse and 143 lexical units in the male discourse. The results of the analysis are presented in table 3.

The frequency occurrence analysis shows somewhat different results in comparison with the vocabulary analysis. In the female discourse the lexical units nominating combinations of prosodic characteristics (20.7%) are used more frequently than the voice quality verbalizers (16.8%). Though the nominators of loudness still prevail. The male authors incline to verbalize loudness (39.3%) more frequently than voice quality (22.3%) and combinations of prosodic characteristics (19.5%). The prosodic parameter of tempo is proved to be the least significant for both female and male authors (12.0%/3.5%).

Analyzing the word usage frequency in the female and male detective discourse the overall gender differences in female and male voice perception were distinguished. They are clearly shown in how female authors as well as male ones perceive male and female voices. The female authors predominantly describe male voices as *loud, low-pitched, slow, hoarse, dull, distinct, and heavy*. Meanwhile female voices are *quiet, high-pitched, quick, shaking, light, and warm*. The male authors mainly discriminate the following voice characteristics in the males: *quiet, sharp, flat, slow, resonant, deep, and precise*. The lexical units nominating pitch range were used to describe male voices only. The female voices are *loud, high-pitched/mild, quick, slurred, tense, breathy, and sweet*.

Thus, the female authors ascribe to the male voices such prosodic characteristics as increased loudness, low pitch, sharp falling tone, slow tempo, and hoarse, precise, dull, heavy voice qualities. For the male authors the general prosodic characteristics of men’s voices are decreased loudness, sharp falling tone, monotone, slow tempo, and resonant, deep, precise voice qualities.

As we can observe, the main peculiarities in male voice perception by females and males are reflected in the prosodic characteristics of loudness (increased/

Table 3

Word usage frequency in female and male detective discourses

Prosodic characteristics	Loudness	Melody	Voice quality	Tempo	Combinations of characteristics	Total
Female authors	26.4%	11.5%	16.8%	12.0%	20.7%	100%
Male authors	39.3%	15.4%	22.3%	3.5%	19.5%	100%

decreased); melody (low pitch/sharp falling tone, monotone); voice quality (hoarse, dull, heavy/resonant, deep). The general feature of male voice perception is slow tempo.

As for the female voice perception, the male authors foreground such prosodic parameters as increased loudness, high pitch and low pitch, quick tempo, and indistinct, tense, breathy, sweet voice qualities. In their turn, female writers characterize women's voices by decreased loudness, high pitch, quick tempo, and shaking, light, warm voice qualities. In female voice perception there is one general feature – quick tempo. The main gender differences manifest themselves in the prosodic characteristics of melody (high pitch / high pitch and low pitch) and voice quality (indistinct, tense, breathy, sweet / shaking, light, warm).

These findings actually reflect existing stereotypes about the voice gender perception: female voices are characterized as high-pitched (one octave higher than male voices) and breathy (Latinus & Taylor, 2011; Klatt & Klatt, 1990); male voices are perceived as deep because they have thicker vocal cords (Watson, 2019). However, the fundamental frequency falls in women and rises in men after the middle age (Zaske et al., 2013). This fact explains why female voices are described either as low-pitched by the male authors; speakers' age obviously influences the voice gender perception as well as its verbalization.

Conclusions. The present research results prove females and males perceive voices differently that is reflected in its verbalization means in the female and male detective discourse. The salient differences between female and male voice perception manifested themselves in the indexes of word usage frequency according to which the most significant prosodic characteristics in voice perception for women are loudness and combinations of prosodic parameters meanwhile for men they are loudness and voice quality. In spite of loudness playing a leading role both in female and male detective discourses it is perceived differently. Female and male authors dem-

onstrate an opposite-gender bias, i.e. females identify male voices as loud and vice versa and voices of their own gender as quiet. This fact allows to presume that the opposite gender voices seem to sound with higher degree of intensity. The general prevalence of verbalized decreased loudness is explained by the specificity of the detective genre.

The comparative analysis of female and male vocabulary shows a clear discrimination between female and male perception of the same voice prosodic characteristic: a precise voice quality appears to be the most significant for the male authors, meanwhile the female writers foregrounds a shaking voice quality; the voice pitch range is more clearly perceived by males, and the tone movement direction – by females. As for the combinations of prosodic parameters, the female authors firstly perceive and verbalize the combination of loudness and voice quality; the combination of loudness and melody proves to be salient for the males.

Besides gender differences in female and male voice perception, the general features were identified. There is a strong tendency to perceive and nominate two of the prosodic characteristics irrespectively of the gender. Tempo is the least significant in voice perception for both males and females. However, slow tempo is typical of male voices and quick tempo is common for the female voices in female and male voice perception. In general, verbalized voice gender markers predominantly reflect vocal female and male stereotypes generally accepted in the English-speaking community.

In conclusion, the results of the present study do not completely sustain the findings of our preliminary research. Thus, it is suggested that genre of the belles-lettres text may influence the verbalization of voice gender markers in the male and female discourse.

The perspective of this research is to study gender differences in voice perception and its verbalization on the basis of the English dramatic discourse and to compare results with previously collected data.

BIBLIOGRAPHY

1. Демчук А. И. Вербализация просодических характеристик голоса в современном английском языке (на материале словарей и художественных текстов) : дисс. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.04. Одесса. 2010. 251 с.
2. Шевченко Т. И. Социальная вариативность английской интонации : учебное пособие. Москва, 1986. 123 с.
3. Belin P., Fecteau Sh., Bedard C. Thinking the voice: neural correlates of voice perception. *Trends in cognitive science*. 2004. № 8 (3). P. 129–135. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.01.008>.
4. Black B. A Death in Summer. URL: https://graycity.net/benjamin-black/page,3,104718-a_death_in_summer.html.
5. Bonebright T. L., Thompson J. L. & Leger D. W. Gender stereotypes in the expression and perception of vocal affect. *Sex Roles*. 1986. № 34. P. 429–445. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF01547811>.
6. Child L. Killing Floor. URL: https://graycity.net/lee-child/page,17,2000-killing_floor.html.
7. Crombie D. Garden of Lamentations. URL: archive.bookfrom.net/deborah-crombie/174458-the_garden_of_lamentations.html.
8. Demchuk A. Gender aspects of voice perception verbalization in the English belles-lettres discourse: preliminary research. South archive (philological sciences). 2020. 83. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2663-2691/2020-83-7>.

9. Lambrecht L., Kreifelts B., Wildgruber D. Gender differences in emotion recognition: Impact of sensory modality and emotional category. *Cognition and emotion*. 2014. № 28 (3). P. 452–469. DOI: 10.1080/02699931.2013.837378.
10. Latinus M., Taylor M. J. Discriminating male and female voices: differentiating pitch and gender. *Brain Topography*. 2011. № 25 (2). P. 194–204. DOI: 10.1007/s10548-011-0207-9.
11. Lausen A. Schacht A. Gender differences in the recognition of vocal emotions. *Frontiers in psychology*. 2018. № 9. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00882>.
12. MacGown J. The Shred of Evidence. URL: https://archive.bookfrom.net/jill-mcgown/page,32,268016-a_shred_of_evidence.html.
13. Memon S. A., Dharmyal H. Detecting gender differences in perception of emotion in crowdsourced data. URL: <https://arxiv.org/pdf/1910.11386.pdf>. 2019. DOI: 10.1145/1235.
14. Nagels, L., Gaudrain, E., Vickers, D. et al. Development of voice perception is dissociated across gender cues in school-age children. 2020. *Sci Rep* 10, 50–74. URL: <https://www.nature.com/articles/s41598-020-61732-6#citeas>.
15. Skuk V., Schweinberger S. Gender Differences in Familiar Voice Identification. *Hearing research*. 2012. URL: https://www.researchgate.net/publication/233737433_Gender_Differences_in_Familiar_Voice_Identification.
16. Sokhi D. S., Hunter M. D., Wilkinson I. D., Woodruff P. Male and female voices activate distinct regions in the male brain. *Neuro Image* 27, 2005. P. 572–578. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2005.04.023>.
17. Thomson A. E., Voyer D. Sex differences in the ability to recognize non-verbal displays of emotion: a meta-analysis. *Cognition and emotion*. 2014. № 28 (7). P. 1164–1195. DOI: <https://doi.org/10.1080/02699931.2013.875889>.
18. Watson S. The unheard female voices. *The ASHA leader*. 2019. № 24 (2). DOI: <https://doi.org/10.1044/leader.FTR1.24022019.44>.
19. Zasko R., Skuk V., Kaufmann J. M., Schweinberger S. R. Perceiving vocal age and gender: An adaptation approach. *Acta Psychologica*. 2013. № 144 (3). P. 583–593. DOI: 10.1016/j.actpsy.2013.09.009.

REFERENCES

1. Demchuk A. I. (2010) Verbalizatsiya prosodicheskikh kharakteristik golosa v sovremennom angliyskom yazyke (na materiale slovarey i khudozhestvennykh tekstov). [Voice prosodic characteristics verbalization in the modern English language (on the basis of dictionaries and belles-lettres texts)]. Thesis for the degree of the Candidate of Sciences in Philology: 10.02.04. Odessa, 251 p. [in Russian].
2. Shevchenko T. I. Sotsialnaya variativnost angliyskoy intonatsii: [Social variety of the English intonation]. Moscow, 1986. 123 p. [in Russian].
3. Belin P., Fecteau Sh., Bedard C. Thinking the voice: neural correlates of voice perception. *Trends in cognitive science*. 2004. 8 (3). pp. 129–135. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.01.008>.
4. Black B. A Death in Summer. URL: https://graycity.net/benjamin-black/page,3,104718-a_death_in_summer.html.
5. Bonebright, T. L., Thompson, J. L. & Leger, D. W. Gender stereotypes in the expression and perception of vocal affect. *Sex Roles*. 1986. 34. pp. 429–445. <https://doi.org/10.1007/BF01547811>.
6. Child L. Killing Floor. URL: https://graycity.net/lee-child/page,17,2000-killing_floor.html.
7. Crombie D. Garden of Lamentations. URL: archive.bookfrom.net/deborah-crombie/174458-the_garden_of_lamentations.html.
8. Demchuk A. Gender aspects of voice perception verbalization in the English belles-lettres discourse: preliminary research. South archive (philological sciences). 2020. 83. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2663-2691/2020-83-7>.
9. Lambrecht L., Kreifelts B., Wildgruber D. Gender differences in emotion recognition: Impact of sensory modality and emotional category. *Cognition and emotion*. 2014. 28 (3). pp. 452–469. doi: 10.1080/02699931.2013.837378.
10. Latinus M., Taylor M. J. Discriminating male and female voices: differentiating pitch and gender. *Brain Topography*. 2011. 25 (2). pp. 194–204. DOI: 10.1007/s10548-011-0207-9.
11. Lausen A. Schacht A. Gender differences in the recognition of vocal emotions. *Frontiers in psychology*. 2018. № 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00882>.
12. MacGown J. The Shred of Evidence. URL: https://archive.bookfrom.net/jill-mcgown/page,32,268016-a_shred_of_evidence.html.
13. Memon S. A., Dharmyal H. Detecting gender differences in perception of emotion in crowdsourced data. URL: <https://arxiv.org/pdf/1910.11386.pdf>. DOI: 10.1145/1235.
14. Nagels, L., Gaudrain, E., Vickers, D. et al. Development of voice perception is dissociated across gender cues in school-age children. 2020. *Sci Rep* 10, 50–74. URL: <https://www.nature.com/articles/s41598-020-61732-6#citeas>.
15. Skuk V., Schweinberger S. Gender Differences in Familiar Voice Identification. *Hearing research*. 2012. URL: https://www.researchgate.net/publication/233737433_Gender_Differences_in_Familiar_Voice_Identification.
16. Sokhi D. S., Hunter M. D., Wilkinson I. D., Woodruff P. Male and female voices activate distinct regions in the male brain. *Neuro Image*. 2005. № 27. pp. 572–578. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2005.04.023>.
17. Thomson A. E., Voyer D. Sex differences in the ability to recognize non-verbal displays of emotion: a meta-analysis. *Cognition and emotion*. 2014. 28 (7). pp. 1164–1195. <https://doi.org/10.1080/02699931.2013.875889>.
18. Watson S. The unheard female voices. *The ASHA leader*. 2019. 24 (2). <https://doi.org/10.1044/leader.FTR1.24022019.44>.
19. Zasko R., Skuk V., Kaufmann J. M., Schweinberger S. R. Perceiving vocal age and gender: An adaptation approach. *Acta Psychologica*. 2013. 144 (3). pp. 583–593. DOI: 10.1016/j.actpsy.2013.09.009.

УДК 378.147:811.161.2'243

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-20>

Світлана ДЕРБА,
 orcid.org/0000-0002-2906-0344
 кандидат філологічних наук, доцент,
 завідувач кафедри української та російської мов як іноземних
 Інституту філології
 Київського національного університету імені Тараса Шевченка
 (Київ, Україна) derbasv2003@ukr.net

МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ (РІЗНИХ НАЦІОНАЛЬНОСТЕЙ)

У статті розглянуто основні методи викладання й методи вивчення української мови як іноземної, поділено всі наявні методи на групи. Розглянуто класифікацію методів сучасних методистів, а також доречність використання тих чи інших методів в групах студентів, що представлені різними національностями. Запропоновано методи, прийоми, завдання, які варто застосовувати в кожній культурній групі (згідно з класифікацією Річарда Льюїса, поліактивні, моноактивні та реактивні). Оскільки академічні групи у ВНЗ України формуються переважно незалежно від національної приналежності, запропоновано ті форми роботи, які будуть найбільш ефективними в таких групах. Завдання викладача української мови полягає в тому, щоби вдало підібрати методи і прийоми, врахувавши особливості групи, для досягнення найкращих результатів. Темі проєктів викладач пропонує студентам на вибір, але необхідною умовою є їх відповідність віку та зацікавленням іноземних студентів. Варто їх детально обговорити, узгодити умови й терміни виконання, варіанти представлення матеріалу. Необхідно проконсультувати іноземних студентів щодо структури роботи, етапів роботи над проєктом.

Викладач має створити таку атмосферу, яка сприяла б адекватному сприйняттю іншого етнічного представника, не заважала і не відволікала від першочергової мети, якою є навчання та отримання знань, а також створювала комфортне середовище для навчання у багатонаціональній групі. Використання методів часто залежить від викладача. Його завдання полягає в тому, щоби виявити національні особливості групи, яка вивчає мову, і підібрати оптимальні методи для них. Викладач має використовувати різні методи навчання, які допомогли б за короткий час опанувати фонетику, граматику, стилістику мови, яка вивчається. Сьогодні не існує єдиної класифікації традиційних та нетрадиційних методів викладання української мови як іноземної. Лише поєднуючи їх, викладач може досягти найкращих результатів.

Ключові слова: українська мова як іноземна, практичне заняття, методи, прийоми, види завдань, іноземна аудиторія, різні національності.

Svitlana DERBA,
 orcid.org/0000-0002-2906-0344
 Candidate Philological Sciences, Associate Professor,
 Head of Department of Ukrainian and Russian as Foreign Languages
 Institute of Philology of the Taras Shevchenko National University of Kyiv
 (Kyiv, Ukraine) derbasv2003@ukr.net

METHODS OF CONDUCTING PRACTICAL LESSONS FOR UKRAINIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS (DIFFERENT NATIONALITIES)

The article studies and analyzes the principles of optimization of the learning process of Ukrainian language by foreign students. It also identifies innovative methodological approaches and instruments that can be used in the course of studying this discipline. There is currently no classification of teaching methods that would cover a wide and diverse range of traditional and non-traditional methods of teaching Ukrainian as a foreign language. The basic methods of teaching and methods of studying Ukrainian as a foreign language are considered in the article, all existing methods are divided into groups. The classification of methods of modern methodologists is considered, as well as the appropriateness of using certain methods in groups of students, represented by different nationalities. Methods, techniques, tasks to be applied in each cultural group (according to Richard Lewis classification, polyactive, monoactive and reactive) are suggested. As the academic groups in the universities of Ukraine are formed mainly irrespective of nationality, the forms of work that will be most effective in such groups are suggested. The task of the teacher of the Ukrainian language is to successfully select methods and techniques, taking into account the particularities of the group, for the best results. Agree that it is only through the combination of several methods that we can succeed.

Since academic groups in Ukrainian universities are formed mainly regardless of nationality, the forms of work that will be most effective in such groups are proposed. The teacher offers project topics for students to choose from, but a prerequisite is their relevance to the age and interests of foreign students. It is necessary to discuss them in detail, to agree on conditions and terms of performance, options of presentation of material. It is necessary to consult foreign students on the structure of work, stages of work on the project.

Key words: *Ukrainian as a foreign language, the principles of optimization, practical classes, methods, techniques, types of tasks, foreign audience, different nationalities.*

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні проживає багато представників більше 100 національностей. Вони вивчають українську мову з різних причин: хтось для роботи, хтось для отримання вищої освіти, хтось використовує її як мову-посередницю для спілкування. Однак найголовнішою метою є навчання у вищих навчальних закладах України.

У зв'язку з цим нагальною проблемою для методистів і викладачів української мови як іноземної є вивчення та вдосконалення основних методів навчання іноземців та їх прийомів.

Аналіз досліджень. Існує багато досліджень як українських, так і закордонних лінгвістів стосовно основних методів навчання іноземних мов. Усі вони мають як позитивні, так і негативні характеристики. Нам близька така думка американського лінгвіста Леонарда Блумфільда: «У процесі розвитку теорії та практики навчання іноземних мов здійснювалися численні спроби, спрямовані на створення найбільш раціональних методів оволодіння іноземними мовами. Разом із розвитком основних методичних напрямів навчання іноземних мов розвивалися їхні модифікації. Модифікаціями одного методичного напрямку вважаються методи, які характеризуються загальними або близькими рисами основного методичного спрямування» (Зозуля, 2012: 25). Однак варто врахувати, що викладач має використовувати різні методи, komponувати, вдало їх поєднувати. Тільки за виконання цієї умови практичні заняття з української мови як іноземної будуть найбільш ефективними.

Викладачі української мови як іноземної мають весь час продумувати та планувати заняття для іноземних студентів. Оскільки нині молодь швидко сприймає інформацію, викладачеві необхідно утримати їх увагу.

Мета статті – визначити те, які методи варто викладачеві використати на занятті, щоб воно відповідало темі й одночасно було цікавим студентам, ефективним і відповідало аудиторії (поліактивні, моноактивні чи реактивні студенти).

Виклад основного матеріалу. Ми знаємо, що методи поділяються на такі дві групи: загальнометодичні (класичні) та частково методичні (некласичні).

Загальнометодичні методи поділяються на такі дві підгрупи.

Методи викладання

подання матеріалу
пояснення
організування дискусій
застосування знань
корегування
оцінка

Методи вивчення

ознайомлення
осмислення
участь у дискусіях
самооцінка

У кожній групі можна виділити прийоми, наприклад, пояснення: опис, порівняння, аналіз; застосування знань: відповіді на запитання, переказування або обговорення тексту, опис малюнків.

Сьогодні ще не створено такої класифікації, яка б охопила усі наявні методи викладання української мови як іноземної. Проте перед викладачем постає таке важливе завдання: навчити сприймати та розуміти українську мову іноземними студентами, використовуючи різні методи навчання, які допоможуть за короткий час зрозуміти фонетику, лексику, граматику.

Однак усі наявні методи навчання можна поділити на такі групи:

1) прями: аудіовізуальний, аудіолінгвальний (заняття проводяться в лінгафонних кабінетах);

2) свідомі: граматико-перекладний, свідомо-практичний (в якому мова виступає як засіб комунікації), метод читання (використовуються різні види читання, зокрема оглядове, навчальне, коментоване; екстенсивне, інтенсивне);

3) комбіновані: комунікативний, активний (коли викладач використовує одночасно, наприклад, міні-лекцію з рольовою грою);

4) інтенсивні: метод активізації, емоційно-смісловий (ситуації, коли викладач формує «групи за інтересами»), релаксопедія (навчання під час фізичного і психічного розслаблення), гіпнопедія (навчання у сні).

Ми пропонуємо розглянути одну класифікацію методів, яку пропонують сучасні лінгвісти Ірина Зозуля, Олеся Присяжнюк та Людмила Солодар.

Пріоритетним напрямом подання навчального матеріалу для них є лексичний, а вже потім граматичний та фонетичний. Основою такого заняття має бути усне мовлення. Його практикують із

перших хвилин заняття. На їхню думку, вивчення граматичних правил, заучування слів є лише засобом оволодіння усним мовленням, оскільки воно є кращим способом засвоєння й закріплення будь-якого матеріалу. Одним з важливих умінь, яким іноземні студенти повинні оволодіти з першого року навчання іноземної мови, є уміння вести діалог (діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями й думками, діалог-обговорення та дискусія). Отже, перший метод навчання української мови як іноземної – це метод обговорення (дискусія). Іноземні студенти мають змогу спілкуватися на професійні, країнознавчі, суспільні, побутові теми, цікавитися граматичними правилами української мови. Постійно має тривати обговорення будь-якого поняття, проблеми, теми тощо.

Його прийомами є такі:

- запитання студентів до викладача за темою заняття;
- засвоєння нового матеріалу (лексичного, граматичного чи фонетичного) у вигляді діалогів та монологів;
- коментування виконання письмових завдань (наприклад, чому саме це слово доречно використати в цьому реченні, чому саме ця граматична форма, а не інша) та виправлення помилок.

Другий метод – метод проектування. Теми проєктів викладач пропонує студентам на вибір, але необхідною умовою є їх відповідність віку та зацікавленням іноземних студентів. Варто їх детально обговорити, узгодити умови й терміни виконання, варіанти представлення матеріалу. Необхідно проконсультувати іноземних студентів щодо структури роботи, етапів роботи над проєктом. Найчастіше студенти виконують такі роботи з великим інтересом і представляють їх у вигляді презентацій PowerPoint.

Іноземним студентам на практичних заняттях з української мови можна запропонувати такі види проєктів:

- відеоролик (студенти можуть представити будь-який музей Києва чи прогулянку містом); у такому завданні студенти повинні продумати сценарій свого ролику, зняти його, а також озвучити українською мовою;
- інтерв'ю (варіантом є анкетування) (іноземні студенти можуть опитати однокласників про рівень освіти в Україні або про можливі побажання щось змінити в ній, ставлення до них українців); результати інтерв'ю або анкетування представляють у вигляді презентацій PowerPoint з діаграмами, таблицями, статистичними даними тощо;
- проєкти, пов'язані зі спеціалізацією студентів (наприклад, для іноземних студентів Інституту

міжнародних відносин пропонуємо теми «Міжнародні відносини між Україною і Францією», «Дружні відносини України з Грузією», «Сучасний розвиток міжнародного права», «Міжнародні економічні відносини країн Євросоюзу» або побутові теми, такі як «Екологія в Україні», «Рівень освіти в Україні», «Життя в мегаполісі», «Транспортна система Києва», «Мій вільний час»).

Третій метод – метод аудіювання. Аудіювання являє собою одночасно сприйняття і розуміння мовлення, що звучить. Аудіювання є як метою, так і засобом навчання іноземних студентів. Його основною функцією є комунікативна, але є й другорядні, педагогічні. Аудіювання стимулює мовленнєву діяльність студентів, використовується для знайомства студентів з українською мовою, країнознавчим матеріалом, є засобом формування навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності. Можна стверджувати, що правильне використання цього методу є основною умовою успішного оволодіння українською мовою.

Четвертий метод – метод рольової гри. Рольова гра є активним методом навчання, засобом розвитку комунікативних здібностей студента. Вона пов'язана з інтересами студентів, є засобом емоційної зацікавленості, мотивації навчальної діяльності; виступає активним способом навчання практичного володіння іноземною мовою; допомагає подолати мовні бар'єри студентів, значно підвищує обсяг їхньої мовленнєвої практики. Це навчання в дії. У рольових іграх обов'язково формуються соціально-рольові відносини учасників. Так, наприклад, можна використовувати рольову гру «На співбесіді», де студенти беруть на себе ролі роботодавця та працівника. Також наведемо такі приклади ситуативно-рольових ігор, які використовуємо у навчанні: «Розмова у вагоні», «У таксі», «Ми заблукали», «У банку», «На пошті», «Купуємо сувеніри», «Біля театральної каси», «Музеї нашого міста», «Ходімо у кіно». Як показує досвід, немає одного ідеального методу. На практиці, у процесі викладання української мови як іноземної, об'єднують і використовують кілька методів. Нове бачення освіти має на меті створення мотиваційного середовища для студентів у процесі вивчення української мови як іноземної, тому сьогодні викладачам-словесникам потрібно постійно вдосконалювати власні знання про методи навчання іноземних мов, впроваджувати у викладацьку практику новітні освітні концепції та йти в ногу з часом (Зозуля, 2014).

У методології викладання української мови як іноземної допомагають інтерактивні методи викладання іноземних мов. Інтерактивне навчання

можна визначити як взаємодію учасників процесу здобуття знань за допомогою викладача, що володіє методами, спрямованими на оволодіння цими знаннями (Солодар, 2014: 10). Провідними ознаками та інструментами інтерактивної педагогічної взаємодії є полілог, діалог, міжсуб'єктні відносини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивність та оптимістичність оцінювання, рефлексія тощо. На уроках викладання української мови як іноземної використовуємо такі форми інтерактивних методів: «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Вилучи зайве», «Обмін думками», «Інтерв'ю», «Роз'єднай слова», «Дешифрувальник», «Гронування», «Алітерація імені» (особливо ефективно використовувати під час організації знайомства групи або під час вивчення теми «Зовнішність і характер людини»), «Заверши фразу», «Комплімент», «Прогноз погоди», «Асоціації», «Алфавіт» (дає змогу повторити практично всю лексику з теми), «Хвилина розмови», «Зміна співбесідника» (тренування діалогічного мовлення) тощо (Цимбал, 2010: 25).

Тепер давайте розглянемо, у які три групи культур Річард Льюїс пропонує об'єднувати усі нації.

Поліактивні культури: французи, південні та східні європейці, африканці, араби, латиноамериканці, євреї, італійці, іспанці, португальці, турки тощо.

Представники цієї групи виконують кілька справ одночасно; діють імпульсивно, часто змінюють плани; для них важливіше спілкування, ніж план чи зобов'язання щодо терміну зустрічі; стоять дуже близько до співрозмовника і можуть торкатися; виконують кілька справ одночасно; перебивають, переходять легко з теми на тему.

Якщо ви працюєте в такій групі, то варто пам'ятати про те, що дуже важко втримати увагу представників цієї групи, тому варто використовувати інтерактивні цікаві методи (це дії, що здійснюються в україномовному середовищі на основі навчального матеріалу – вебсторінки). Наприклад, можемо запропонувати такі види діяльності, як аудіювання, діалоги (для них це надзвичайно важливо), дискусія, створення власного тексту (їм дуже подобається щось розповідати про себе).

Граматику вивчати треба, трохи граючись, бо механічне переписування їм набридне швидко, можна використовувати ПК («Прослухайте», «Випишіть» тощо). Тексти мають бути цікаві саме для вашої аудиторії. Вдалими будуть завдання, що мають пошуково-дослідницький характер.

Моноактивні культури: німці, англійці, американці, шведи, австрійці, канадці, мешканці Південної Африки, Австралії.

Представники цієї групи організують своє життя, усе планують на кілька місяців, а то й років наперед; суворо дотримуються встановлених правил; роблять одну справу в конкретний час; пунктуальні; за характером врівноважені, терплячі.

Таким студентам варто пояснити, що ви будете сьогодні на занятті робити і для чого це потрібно. Вони будуть уважно слухати і виконувати всі ваші завдання. Матеріал, наприклад граматичний, краще подавати у схемах, моделях, презентаціях. Їм можна пропонувати багато письмових (механічних) вправ, оскільки вони люблять писати і зосереджуються на роботі. Якщо щось слухаємо, то виконуємо тільки цей вид роботи, а завдання потім.

Таким студентам викладач має чітко пояснювати матеріал, давати аргументовані відповіді на запитання. Кожному студентові варто дати окреме завдання для досягнення спільної мети.

Реактивні культури: японці, китайці, фіни, корейці, в'єтнамці, естонці тощо.

Представники цієї групи надзвичайно ввічливі, повага для них понад усе; дуже обережні у мовленні, переважно мовчать, особливо з малознайомими людьми, уважно слухають; для них важливі жести, міміка, ваша зовнішність; жодних дотиків, навіть рукостискань (для японців, а китайці вже призвичаїлись до рукостискань); ніколи не відмовляються і не вказують на помилки інших, не говорять «ні»; пунктуальні, працелюбні; не вирішують проблеми одна за одною, а вибирають ту, що на часі.

Такі студенти будуть уважно слухати, виконувати ваші завдання. Матеріал має бути цікавим, для них це надзвичайно важливо. Вони працелюбні, тому будуть виконувати ваші завдання дуже уважно, з'ясують усе до дрібниць (особливо якщо ми говоримо про систему винятків в українській мові).

Однак варто зауважити, що сьогодні в Київському національному університеті групи іноземних студентів формуються без урахування їх національностей. Так, в одній групі можуть бути як поліактивні представники, так і реактивні. Така ситуація дещо ускладнить роботу викладача. Йому необхідно врахувати, що студенти будуть представляти різні нації, відповідно, культури. Тут йтиметься про міжкультурну комунікацію.

Викладач має створити таку атмосферу, яка сприяла б адекватному сприйняттю іншого етнічного представника, не заважала і не відволікала від першочергової мети, якою є навчання та отримання знань, а також створювала комфортне середовище для навчання у багатонаціональній групі.

Висновки. Отже, використання методів часто залежить від викладача. Його завдання полягає в тому, щоб виявити національні особливості групи, яка вивчає мову, і підібрати оптимальні методи для них. Викладач має використовувати різні методи навчання, які допомогли б за короткий час

опанувати фонетику, граматику, стилістику мови, яка вивчається. Сьогодні не існує єдиної класифікації традиційних та нетрадиційних методів викладання української мови як іноземної. Лише поєднуючи їх, викладач може досягти найкращих результатів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зозуля І. Вивчення української мови та країнознавства як один з напрямів формування полікультурної вихованості іноземних студентів (досвід Вінницького національного технічного університету). *Вища освіта України: Тематичний випуск «Інтеграція вищої школи України до європейського та світового освітнього простору»*. 2012. № 1. С. 504–511.
2. Зозуля І., Присяжнюк О., Солодар С. Основні сучасні методи викладання української мови як іноземної (досвід викладачів кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету). *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2014. Вип. 9. С. 22–27.
3. Сокіл Б. Методи вивчення української мови як іноземної та їх характеристика. URL: http://old.philology.lnu.edu.ua/teoria_praktyka_ukr_mova/vyp_02_2007/2.%20Sokil.pdf.
4. Солодар Л. Діалогічне мовлення – основний вид мовленнєвої діяльності при вивченні української мови як іноземної. *Гуманізм та освіта* : збірник матеріалів Х міжнародної науково-практичної конференції. Вінниця, 2010. С. 350–354.
5. Цимбал О., Іванець Т. Використання мультимедійних засобів навчання у викладанні української мови як іноземної. *Гуманізм та освіта* : збірник матеріалів Х міжнародної науково-практичної конференції. Вінниця, 2010. С. 334–337.
6. Цісар Н. Українська мова як іноземна в китайській аудиторії: аспекти міжкультурної комунікації. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2014. Вип. 10. С. 214–219.

REFERENCES

1. Zozulia I. Vyvchennia ukrainskoi movy ta krainoznavstva yak ody z napriamkiv formuvannia polikulturnoi vykhovanosti inozemnykh studentiv (dosvid Vinnytskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu) [Study of the Ukrainian language and country studies as one of the directions of formation of multicultural education of foreign students (experience of Vinnytsia National Technical University)] *Vyshcha osvita Ukrainy: Tematychnyi vypusk "Intehratsiia vyshchoi shkoly Ukrainy do yevropeiskoho ta svitovoho osvitnoho prostoru"*. 2012. Nr 1, pp. 504–511 [in Ukrainian].
2. Zozulia I. Osnovni suchasni metody vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi (dosvid vykladachiv kafedry movoznavstva Vinnytskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu) [Basic modern methods of teaching Ukrainian as a foreign language (experience of teachers of the Department of Linguistics of Vinnytsia National Technical University)] I. Zozulia, O. Prysiazhniuk, S. Solodar // *Elektronnyi resurs: Timvum_2014_9_5.pdf*.
3. Sokil B. Metody vyvchennia ukrainskoi movy yak inozemnoi ta yikh kharakterystyka/Bohdan Sokil [Methods of studying the Ukrainian language as a foreign language and their characteristics] // *Elektronnyi resurs: http://old.philology.lnu.edu.ua/teoria_praktyka_ukr_mova/vyp_02_2007/2.%20Sokil.pdf*.
4. Solodar L. Dialohichne movlennia – osnovnyi vyd movlennievoi diialnosti pry vyvchenni ukrainskoi movy yak inozemnoi [Dialogic speech – the main type of speech activity in the study of Ukrainian as a foreign language] // *Zb. materialiv Kh mizhnar. nauk.-prakt. konf. "Humanizm ta osvita"*. Vinnytsia, 2010, pp. 350–354.
5. Tsymbal O. Vykorystannia multymediinykh zasobiv navchannia u vykladanni ukrainskoi movy yak inozemnoi [The use of multimedia teaching aids in teaching Ukrainian as a foreign language] // *Zb. materialiv Kh mizhnar. nauk.-prakt. konf. "Humanizm ta osvita"*. Vinnytsia, 2010, pp. 334–337.
6. Tsisar N. Ukrainska mova yak inozemna v kytayskii audytorii: aspekty mizhkulturnoi komunikatsii [Ukrainian as a foreign language in the Chinese audience: aspects of intercultural communication] // *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi*. 2014. Nr 10, pp. 214–219.

Улькер Ариф ДЖАФАРОВА,

orcid.org/0000-0002-3239-9066

диссертант кафедры лексикологии и стилистики английского языка

Азербайджанского университета языков

(Баку, Азербайджан) *resad.sema@bk.ru*

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ КОНЦЕПТА

Язык как средство общения всегда играл важную роль в истории общественного развития. В современных условиях глобализации и усиления взаимозависимости стран и регионов мира эта роль усилилась и имеет проявления в системе образования; в различных формах и проявлениях искусства; в литературных жанрах и направлениях, в процессах, протекающих в литературной жизни; в науке, в том числе ее фундаментальных и прикладных аспектах; в бизнесе, в частности наиболее быстро развивающихся сферах, таких как финансы и торговля; в быту и семейной жизни. Отсюда формируется важная роль концепта как содержания понятия, связанного со сферой существования человека. Языковая сторона личностного развития связана с понятийным содержанием каждого словесного знака. И устная, и письменная речь опирается на совокупность понятий и смыслов, сформировавшихся вокруг концептов, что помогает развитию словарного запаса, поддерживая самобытность родных языковых структур. Концепты помогают правильно усваивать словесные штампы и обороты из других языков. Будучи явлением когнитивным, концепт формируется и существует в когнитивной сфере человека и, лишь реализуясь в речи, поддается исследованию. Итак, чем больше реализаций, тем полнее наше представление о концепте, его строении, структуре. Ученые выделяют в структуре концепта активный и пассивный признаки; актуальный, пассивный признаки и внутреннюю форму; ядро, околядерные признаки и периферийные; по нисходящей такие компоненты: сам концепт – микроконцепт (субконцепт) – аспект – сектор – элемент (признак). На наш взгляд, последний подход дает наиболее полное представление о структуре концепта и его связях с другими концептами во всей концептосфере. Это подтверждается анализом отдельных концептов.

Ключевые слова: концепт, структура концепта, многослойность концепта, микроконцепт, аспект, сектор, элемент (признак).

Улькер Ариф ДЖАФАРОВА,

orcid.org/0000-0002-3239-9066

диссертант кафедры лексикологии і стилістики англійської мови

Азербайджанського університету мов

(Баку, Азербайджан) *resad.sema@bk.ru*

ДО ПИТАННЯ ПРО СТРУКТУРУ КОНЦЕПТУ

Мова як засіб спілкування завжди відігравав важливу роль в історії суспільного розвитку. У сучасних умовах глобалізації та посилення взаємозалежності країн і регіонів світу ця роль посилилась і має прояви в системі освіти; в різних формах і проявах мистецтва; в літературних жанрах і напрямках, у процесах, що протікають у літературному житті; в науці, в тому числі її фундаментальних і прикладних аспектах; в бізнесі, зокрема у сферах, що найшвидше розвиваються, таких як фінанси і торгівля; в побуті і сімейному житті. Звідси формується важлива роль концепту як змісту поняття, пов'язаного зі сферою існування людини. Мовна сторона особистісного розвитку пов'язана з понятійним змістом кожного словесного знака. І усна, і письмова мова спирається на сукупність понять і смислів, що сформувалися навколо концептів, що допомагає розвитку словникового запасу, підтримуючи самобутність рідних мовних структур. Концепти допомагають правильно засвоювати словесні штампи й обороти з інших мов. Будучи явищем когнітивним, концепт формується та існує в когнітивній сфері людини і, лише реалізуючись у мові, піддається дослідженню. Отже, чим більше реалізацій, тим повніше наше уявлення про концепт, його будову, структуру. Вчені виділяють у структурі концепту активну й пасивну ознаки; актуальну, пасивну ознаки та внутрішню форму; ядро, навколядерні ознаки й периферійні; по низхідній такі компоненти: сам концепт – мікроконцепт (субконцепт) – аспект – сектор – елемент (ознака). На наш погляд, останній підхід дає найбільш повне уявлення про структуру концепту і його зв'язки з іншими концептами у всій концептосфері. Це підтверджується аналізом окремих концептів.

Ключові слова: концепт, структура концепту, багатощаровість концепту, мікроконцепт, аспект, сектор, елемент (ознака).

Ulker Arif JAFAROVA,

orcid.org/0000-0002-3239-9066

Dissertation Candidate at the Department of Lexicology and Stylistics of the English Language
Azerbaijan University of Languages
(Baku, Azerbaijan) resad.sema@bk.ru

ON THE PROBLEM OF THE STRUCTURE OF THE CONCEPT

Being a cognitive phenomenon, the concept is formed and exists in the human cognitive sphere, and only when it is realized in speech, it yields itself to research. Scientists distinguish in the structure of the concept: 1) active and passive signs; 2) actual, passive signs and internal form; 3) the nucleus, perinuclear and peripheral features are distinguished in the structure of the concept; 4) in the structure of the concept, components such as the concept itself – micro concept (sub-concept) – aspect – sector – element (feature) are distinguished in descending order. In our opinion, the latter approach gives the most complete picture of the structure of the concept and its connections with other concepts in the entire concept sphere. This is confirmed by the analysis of individual concepts. Language as a means of communication has always played an important role in the history of social development. In modern conditions of globalization and increasing interdependence of countries and regions of the world, this role has intensified and has manifestations in the following areas: in the education system; in various forms and manifestations of art; in literary genres and trends, in the processes taking place in literary life; in science, including its fundamental and applied aspects; in business, in particular, in the most rapidly developing areas such as finance and trade; in everyday life and family life. Hence – the important role of the concept as the content of a concept associated with the sphere of human existence. The linguistic side of personal development is associated with the conceptual content of each verbal sign. Both oral and written speech relies on a set of concepts and meanings formed around the concepts, which helps the development of vocabulary, maintaining the identity of native language structures. Concepts also help to correctly assimilate clichés and phrases from other languages.

Key words: concept, concept structure, concept multilayer, micro concept, aspect, sector, element (feature).

Постановка проблемы. Концепт – явление когнитивное. Он формируется и хранится в сознании человека. Лишь будучи реализованным языковыми и неязыковыми средствами в речи, он обретает «материальность», поэтому для изучения структуры конкретного концепта необходимо рассмотрение максимального количества его «реализаций», что в итоге дает определенное, но не абсолютное представление о структуре конкретного концепта. Это прежде всего связано с тем, что концепт несет на себе отпечатки различных эпох, в динамике развития что-то «устаревает», выходит из активного оборота, что-то обретает новые оттенки и значения, а с чем-то это может произойти в перспективе. Не случайно исследователи выделяют в его составе различные исторические «слои», например, по времени возникновения и семантике. В статье будут рассмотрены структура концепта, его слои и другие элементы.

Анализ исследований. Прежде всего следует отметить, что концепт имеет многокомпонентную структуру, и она возникает не в одночасье и не является неким неизменным, раз и навсегда данным образованием, потому-то в нем выделяются активные и пассивные слои.

По мнению В. И. Карасика, активный слой, состоящий из основного актуального признака, известного каждому носителю культуры и важного для него, входит в общенациональный концепт. Пассивные слои (дополнительные признаки,

актуальные для отдельных групп носителей культуры) принадлежат концептосферам отдельных субкультур (Карасик, Слышкин, 2001: 78).

Ю. С. Степанов в составе концепта условно выделяет «три компонента, или три «слоя» концепта: 1) основной, актуальный признак; 2) дополнительный или несколько дополнительных, «пассивных» признаков, являющихся уже неактуальными, «историческими»; 3) внутренняя форма, обычно вовсе не осознаваемая, запечатленная во внешней, словесной форме» (Слышкин, 2004: 41). При этом в каждом из этих пластов могут быть образный, оценочный и понятийный компоненты. К образным относятся те, которые формируются непосредственно вследствие познания окружающей действительности посредством органов чувств самого человека. В результате такого непосредственного (опытного) познания действительности в концептосфере человека закрепляется образ (отражение) познаваемого. К понятийной стороне можно отнести те, которые происходят в самом сознании (чаще коллективном), когда получившие «имя» концепты описываются, определяются, соотносятся с другими концептами. Ценностная сторона концепта подчеркивает его важность как для отдельного человека, так и для группы людей (социальной, этнической, национальной).

Одни исследователи, помимо понятийной и образной составляющих, в концепте выделяют значимостные компоненты, а именно этимологи-

ческие, ассоциативные характеристики концепта, определяющие его место в лексико-грамматической системе языка (Воркачев, 2003: 269) Другие ученые выделяют в структуре концепта основные (признаки, отражающие собственные признаки денотата, и признаки, извлекаемые из паремий и переносных значений) и дополнительные признаки (связанные с формальными ассоциациями, возникающими в результате созвучия имени концепта с другим словом, использованием эфемизмов) (Слышкин, 2004: 17–18).

С. А. Лесина утверждает, что если использовать образность при осмыслении структуры концепта, то концепт можно представить в виде круга, в центре которого расположено понятие как ядро, включающее наиболее устойчивые существенные компоненты, покрывающие основную суть содержания концепта (Лесина, 2011). Именно понятийная часть концепта обеспечивает взаимопонимание в процессе коммуникации, причем понятие предварительно выделяется из уровней концептуальных компонентов.

Цель статьи. Сравнив все эти высказывания о структуре и компонентах концепта, можем увидеть, что все они в той или иной мере перекликаются между собой: есть компонент, который несет основную смысловую нагрузку, есть компоненты, которые частично совпадают с основным, и есть компоненты, которые, будучи довольно далекими от основного, в конкретной речевой ситуации характеризуют и реализуют с той или иной стороны рассматриваемый концепт. Исходя из терминологии ученых, можем проследить, что они в большей мере говорят о составляющих, компонентах концепта как ментального образования, а вот четко структурированный подход увидеть сложно, что связано, на наш взгляд, со сложностью самого объекта, который напрямую изучить и исследовать невозможно. Все же попытаемся рассмотреть структуру (строение, внутреннее расположение компонентов, их иерархию и т. д.) концепта.

Изложение основного материала. Можно предположить, что концепт имеет ядро, околоядерные и периферийные признаки. Ядро – главная содержательная основа концепта (например, красота). Околоядерные признаки – наиболее близкие к ядру, частично совпадающие с ним, характеризующие «значение» ядра с разных сторон (красивый, прекрасный, ласкающий взор, привлекательный и др.). Периферийные признаки – те, которые характеризуют «ядро» или околоядерные признаки в определенной речевой ситуации, то есть периферийные признаки в зависимости от

речевой ситуации могут относиться к самым разным концептам, как к ядру.

Для того чтобы наглядно представить структуру концепта, необходимо в определенном порядке – от самого большого до самого маленького (по нисходящей) или от самого маленького до самого большого – выстроить цепочку когнитивных признаков, естественно, через реализующие их языковые средства, определить их иерархию и связи. У. В. Ахмедова, исследовавшая концепт «женщина», отмечает, что структуру концепта можно представить в виде иерархической лестницы, в которой, если двигаться от самого маленького признака до самого большого, можно выделить такие составляющие: концептуальный признак, концептуальный сегмент, концептуальный аспект.

Концептуальный признак соответствует семе, совокупность концептуальных признаков образует концептуальный сегмент, которые, в свою очередь, объединяются в аспекты. «Концептуальный аспект – это объединение концептуальных сегментов в тематические группы» (Ахмедова, 2018: 10), а совокупность аспектов, в свою очередь, образует микроконцепты (субконцепты), которые объединяются в концепте. Как видно из сказанного, в структуре концепта сверху вниз можно выделить микроконцепты, аспекты, сегменты и признаки (элементы). Это можно представить в виде такой взаимосвязанной нисходящей цепочки: концепт – микроконцепт (субконцепт) – аспект – сегмент – признак (элемент).

Для примера обратимся к концепту *gözəllik* (красота). В этом концепте можно выделить такие микроконцепты: *gözəl* (красивый), *qəşəng* (прекрасный), *yaхşı* (хороший), *əla* (отличный), *gözохşayan* (ласкающий взор, привлекательный). Эти микроконцепты, не будучи абсолютно идентичными, характеризуют красоту, хоть и в разной степени доносят значение этого концепта.

Рассмотрев компоненты указанных микроконцептов, мы выяснили, что каждый из них имеет множество аспектов, которые несколько отстают от ядра, являясь как бы промежуточным звеном между микроконцептом и более мелкими компонентами – сегментами. Так, микроконцепт «красивый» включает такие аспекты, как красивый человек, красивая вещь, красивое слово, красивая природа, красивая погода. Как видим, в этом случае каждый из приведенных аспектов состоит из двух компонентов. Это наглядно указывает на то, что аспекты этого ряда одновременно относятся к двум микроконцептам, таким как «красота» и «человек», а они – к концептам «красота» и «млекопитающее».

Аспект «красивый человек» включает секторы *красивый мужчина, красивая женщина, красивый ребенок* и т. п. Что касается элементов (признаков), то их можно подобрать множество и даже с отрицательной коннотацией.

Красота – понятие абстрактное, то есть относится к абстрактным концептам, а абстрактное начало имеет место во всех его компонентах сверху донизу.

Для наиболее полного представления структуры концепта обратимся к концептам, которые имеют, скажем, конкретное предметное, осязаемое значение. Возьмем для примера пиццу, для приготовления которой используются различные ингредиенты, такие как мука, вода, соль, масло, помидор, болгарский перец, мясо или колбаса, сосиски, сыр. При этом все знают, что в конкретно приготовленной пицце не все указанные продукты непременно присутствуют.

Их соотношение зависит от вида пиццы, возможностей того, кто готовит, доступности ингредиентов и др. Каждый отдельно взятый ингредиент еще не говорит, что это и есть пицца. При рассмотрении этих ингредиентов в отдельности наша концептосфера не их соотносит с конечным продуктом, хотя может знать, что они используются при приготовлении этого итальянского блюда. Рецепты разные, соотношение ингредиентов тоже бывает разным, мясные продукты (говядина, мясо птицы, колбаса, сосиски), сыры и овощи (помидоры, перец), используемые при готовке, тоже бывают разными. Исходя из этого, можем предположить, что если пицца – ядро концепта, то основные продукты (мука, мясо, овощи) можно рассматривать в качестве микроконцептов, а виды мяса или овощей – аспектов.

Продолжая иллюстрацию структуры концепта кулинарными изделиями, можем обратиться к более простому блюду, а именно хорошо известному шашлыку, для приготовления которого требуются прежде всего мясо, шампур, угли и соль. Скажем, эти «компоненты» в совокупности составляют ядро концепта «шашлык», пересекаясь лишь в момент приготовления этого нехитрого блюда. Эти компонента входят в ядро концепта «шашлык» микроконцептами, которые также имеют свои разнообразные компоненты.

В зависимости от вида мяса и его обработки шашлыки могут быть разными, но при этом ядро концепта не меняется. Так, шашлык из баранины, свинины, курдюка, птицы, говядины, рыбы и пр. Это уже можно назвать аспектом микроконцепта «мясо». Шашлык можно приготовить на металлических шампурах, шампурах из веток (в полевых условиях), тоненьких палочках (как делают в ресторанах), на сетке, непосредственно на углях. Тут уже можно говорить об аспектах микроконцепта *шампур*. Так можно детализировать вплоть до элементов. Скажем, мясо выдержано в белом вине, уксусе или в нарезанном луке с добавлением гранатового сока; с добавлением перца (красного или черного).

Обобщив все сказанное, можем отметить, что если концепт представить в виде некоего круга, то микроконцепты являются другими кругами, которые частично пересекаются с ним, то есть микроконцепты полностью не совпадают с концептом, но при реализации служат для раскрытия содержания ядра концепта. Вторые круги по объему могут быть больше или меньше первого, главное, то, что они в определенных участках пересекаются с первым, их близость проявляется именно в точке пересечения, поэтому о них можно говорить, как частично «идентичных», хотя эта идентичность неполная.

Если, исходя из значения, мы проанализируем структурные элементы концепта от большого к маленькому по нисходящей, то сможем увидеть, что по мере удаления от ядра в сторону периферии связь каждого очередного (по нисходящей) компонента все слабее, они в определенных конструкциях могут относиться к другим ядрам и характеризовать их.

Выводы. Таким образом, исходя из рассмотренных примеров, можем констатировать, что структура концепта многокомпонентна и сложна, каждый из характеризующих его компонентов пересекается с ним, участвует в раскрытии значения, заключенного в ядре, а при продвижении от ядра в сторону периферии связь компонентов с основным ядром ослабевает и довольно часто явно не просматривается, хотя в реализации концепта в речевой ситуации участвует в этом процессе на уровне аспекта, сектора, элемента (признака).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахмедова У. В. Лингвокультурологические особенности концепта «женщина» в разных систематических языках : автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Баку, 2018. 28 с.
2. Воркачев С. Г. Культурный концепт и значение. *Труды Кубанского государственного технологического университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2003. Т. 17. Вып. 2. С. 268–276.
3. Карасик В. И., Слышкин Г. Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики* / под. ред. И. А. Стернина. Воронеж : изд-во ВГУ, 2001. С. 75–79.

4. Лесина С. А. Структурирование концепта и концептуальное ядро. *European Social Science Journal* («Европейский журнал социальных наук»). Рига ; Москва, 2011. С. 24–31.
5. Слышкин Г. Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты : монография. Волгоград : Перемена, 2004.
6. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. Опыт исследования. Москва : Школа «Языки русской культуры», 1997.

REFERENCES

1. Ahmedova U. V. Lingvokul'turologicheskie osobennosti koncepta "zhenshchina" v raznyh sistematicheskikh yazykakh [Linguistic and cultural features of the concept "woman" in different systematic languages]. Avtoref. diss. na soisk. uchenoj stepeni kand. filolog.nauk, Baku: 2018. 28 s.
2. Vorkachev S. G. Kul'turnyj koncept i znachenie [Cultural concept and meaning]. *Trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. Ser. Gumanitarnye nauki*. Krasnodar: Izd-vo KGTU, 2003. T. 17, Vyp. 2. S. 268–276.
3. Karasik V. I., Slyshkin G. G. Lingvokul'turnyj koncept kak edinica issledovaniya. *Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki: nauch. izd. pod. red. I.A. Sternina*. Voronezh: Izd-vo VGU, 2001. S. 75–79.
4. Lesina S. A. Strukturirovanie koncepta i konceptual'noe yadro. *European Social Science Journal* ("Evropejskij zhurnal social'nyh nauk"). Riga; M. 2011. S. 24–31.
5. Slyshkin G. G. Lingvokul'turnye koncepty i metakoncepty: monografiya [Linguocultural concept as a unit of research]. Volgograd: Peremena, 2004.
6. Stepanov Yu. S. Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya [Constants: Dictionary of Russian Culture. Research experience]. M.: Shkola "Yazyki russkoj kul'tury", 1997.

UDC 811.111'42+821.11

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-22>**Olga DOLGUSHEVA,**

orcid.org/0000-0001-9558-5846

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of the English Language and Methods of its Teaching
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
(Kropyvnytskyi, Ukraine) doligusheva@ukr.net

LINGUISTIC AND FUNCTIONAL PECULIARITIES OF AN ENGLISH GASTRONOMIC DISCOURSE IN A FICTION TEXT

The paper examines linguistic and functional peculiarities of an English gastronomic (food, culinary, gluttonic) discourse within a literary text. The observations are based on the novel "Tuscany for Beginners" by Imogen Edwards-Jones.

An English gastronomic discourse has recently become a focus of many philological studies. The particular scope of research is made up of compositional features of a gastronomic discourse as a personality oriented kind of interaction connected with the concepts of "food" and "eating". Scholars examine its ethnic and cultural manifestations, verbal realizations, speech and written genres that represent food discourse. In addition, there are theoretical provisions for classifications of gluttonic vocabulary and terminology as well as analysis of their semantic features. Also a gastronomic discourse is viewed as a particular linguosemiotic space with the reference to its lingual presentational features. A specific investigative perspective is outlined in cognitive linguistics that discusses gastronomic discourse as a means of cognition and categorizing the reality.

The research undertaken enables the author of the given paper to highlight the peculiarities of a food discourse on various compositional layers of I. Edwards-Jones' novel, to single out lexico-semantic groups of the vocabulary items that verbalize the culinary discourse in the book, to determine the means that fictionalize the type of discourse under consideration. The recipe texts included in the novel's texture also acquire features of a literary work. They become attributed with subjective presentation, additional pragmatic, linguocultural and stylistic connotations. Due to the gastronomic discourse the writer ridicules ethnic stereotypes concerning eating habits and preferences. Cross-cultural markers of the text are present in the authentic food names (mostly Italian) that promote the overall bilingual narration, recipes' presentation as well the diary's entries of the book. On conducting the research the author arrives at the conclusion that the food discourse in the novel can be viewed a poly-functional phenomenon.

Key words: gastronomic discourse, a piece of fiction (literature), fictionalization, lexico-semantic group, culinary recipe, ethnic stereotype, cross-cultural interaction.

Ольга ДОЛГУШЕВА,

orcid.org/0000-0001-9558-5846

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та методики її викладання
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна) doligusheva@ukr.net

ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО ГАСТРОНОМІЧНОГО ДИСКУРСУ В ХУДОЖНЬОМУ ТВОРІ

У статті розглянуто мовні та функціональні особливості англomовного гастрономічного (кулінарного, глутонічного) дискурсу в рамках художнього твору. Попри численні розвідки такого типу дискурсу, особливості його функціонування в контексті художнього твору рідко ставали предметом розгляду наукових досліджень, чим обумовлюється актуальність анотованої статті.

Експериментальною базою дослідження є роман «Тоскана для початківців» ("Tuscany for Beginners") Імоджен Едвардз-Джоунз. Автором статті висвітлено специфіку гастрономічного дискурсу на різних рівнях організації твору, виокремлено лексико-семантичні групи, які вербалізують кулінарний дискурс, зокрема текстів рецептів, які вплетені в основний текст роману, простежено ознаки художності, яких набуває зазначений вид дискурсу у творі красного письменства. Охудожненню піддаються тексти власне кулінарних рецептів, що суб'єктивізуються і набувають додаткових прагматичних, мовно-стилістичних, лінгвокультурних та імагологічних значень. Особливістю функціонування гастрономічного дискурсу в рамках художнього твору є його здатність продукувати етно-національні стереотипи стосовно харчових переваг та культури харчування і водночас їх руйнувати. Полікультурність глутонічного дискурсу в аналізованому творі дається взнаки через

збереження письменницею мови автентичних гастрономічних назв, завдяки чому оповідна частина, щоденникові пасажі та тексти самих рецептів стають білінгвальним. Письменницьке кредо І. Джоунз також актуалізується через створення okazionalizmів, надання стравам негастрономічних характеристик, обстоювання морально-етичних позицій, акцентування соціального фактору у процесі готування та споживання їжі. Автором статті робиться висновок про поліфункціональність гастрономічного дискурсу в рамках художнього тексту.

Ключові слова: гастрономічний (кулінарний, глютонічний) дискурс, художній твір, охудожнення, лексико-семантична група, кулінарний рецепт, етностереотип, міжкультурна взаємодія.

Research territory. A contemporary paradigm of humanistic scholarship welcomes a wide range of cross disciplinary studies. Literary and linguistic researches are naturally interconnected and interdependent, as both deals with a word in its wide meaning. Thus words construct textures of a various length enabling them be basic units for study in a number of philological research areas. There also observed a penetration and blending of genres in literary and linguistic spheres that makes a particular perspective for philological and socio-cultural studies.

Food and eating as one of the basic physiological needs for a human being have always been a focus of various researches, philological ones including. In fiction gastronomic topics have become a special attraction.

Literature review. Contemporary linguistic studies have evidenced a number of approaches aimed at specifying particular aspects of food discourse. Scholars operate the synonymic terms of a gastronomic or gluttonic discourse to denote a type of written and speech genres dealing with food, cooking and food consuming spheres.

An English gluttonic discourse has become an object of linguistic consideration undertaken by O. Orlova (Orlova, 2017), O. Olianich (Olianich, 2015), I. Derzhavetska (Derzhavetska, 2014), J. Fuller at al. (Fuller at al., 2013), A. Fellner (Fellner, 2013). The scholars discuss the following research vectors:

- functional, structural, lexical and grammatical peculiarities of recipes;
- ethno-cultural and linguo-cultural manifestations as well as linguistic means of the gastronomic discourse's verbalization;
- functional and structural features of a gastronomic discourse as a personality oriented kind of interaction connected with the particular concepts of "food" and "eating";
- definition and classification of gluttonic lexis and terminology;
- lexicographic presentation of food discourse;
- cross-cultural and gender manifestations, etc.

In cognitive linguistics the notions of a gastronomic world mapping and food metaphor outline the specific investigative perspective that reflects the way ethnic communities cognize and categorize reality (V. Katermina (Katermina, 2016),

M. Undritsova (Undritsova, 2015), T. Maksimova (Maksimova, 2013), Ye. Yurina and A. Baldova (Yurina, Baldova, 2017)). Lexical corpora of a language embrace a number of gustative entries the functions of which are described both in fiction and non-fiction texts (M. Mokhosoieva (Mokhosoieva, 2013), S. Kovpik (Kovpik, 2013)). In addition, phraseological and idiomatic expressions with a gastronomic component became an object of a linguistic investigation (O. Bielykh (Bielykh, 2016), O. Lapykina (Lapykina, 2016)).

Finally, the didactic potential of culinary texts is widely considered nowadays. The particular emphasis is made on teaching a genre-based writing. A gastronomic text can also expose language learners to new words that come into usage denoting things and phenomena that emerge on a constant basis. In such a way it promotes the formation of students' lexical competence. Food metaphors help EFL learners become aware of the a language's aesthetic potential as well as its linguistic and cultural-cultural background that may serve as a means of enhancing linguistic and cross-cultural awareness of EFL learners (C. Bubel & A. Spitz (Bubel, Spitz (2013), O. Dolgusheva (Dolgusheva, 2019)).

However, little research has been undertaken to study the food discourse in a fictional piece. In a literary text it acquires a number of forms and can be interpreted as a poly-functional phenomenon which outlines the acuteness of this paper.

The objective of the paper is to single out linguistic and functional peculiarities of a gastronomic discourse in a literary text and to follow the means that make the gastronomic discourse becomes fictionalized. The subject matter of the paper is linguistic, functional and cross-cultural features of the gastronomic discourse within a fiction text. The object of the research is made up of a corpus of textual fragments containing gastronomic elements selected by means of an overall examination of the novel "Tuscany for Beginners" by Imogen Edwards-Jones.

Findings, discussion and results. The gastronomic discourse when it comes within a literary text acquires a few peculiar features that fictionalize the discourse to a certain degree. In such context a food discourse becomes partially or completely different in comparison with the ones in other functional styles. The novel

“Tuscany for Beginners” by Imogen Edwards-Jones (Edwards-Jones, 2005) is a good example to follow the ways due to which fictionalization occurs.

The novel’s structure presupposes the coexistence of several narrative and compositional layers. The first one is the story itself that is made up of the narrated events or plot lines. The second one is presented in the form of the protagonist’s diary in which Belinda shares her personal feelings, experiences, likes and dislikes, impressions and expectations. Finally, there are texts of culinary recipes that are dispersed throughout the whole text of the book. They, on the one hand, provide readers with the instructions and procedures of cooking dishes and, on the other hand, function as a means of characterization.

It is important to notice that not only the recipes constitute the gastronomic discourse in the book. Despite the fact that readers are exposed mostly to interpersonal relationships of the characters, food and cooking are organically interwoven in the novel’s texture.

A particular interest in food and eating is determined by the leading activity of Belinda Smith. Having divorced in England she moved to Italy – a country well known for its cuisine and diet. Belinda becomes a hostess of a B&B hotel in a small tourist-friendly settlement. Thus cooking food and serving guests appears to be her job that with time turned into her life style and life philosophy. No wonder then that the gastronomic theme is omnipresent in all of the novel’s layers and gastronomic vocabulary is frequently resorted to in creating images and characterizations, interpreting personal and ethnic stereotypes, etc.

The linguistic texture of “Tuscany for Beginners” demonstrates various manifestations of the culinary topic. For instance, it is possible to identify lexico-semantic fields related to food, cooking and consuming dishes as well as gastronomic tastes and preferences. Having examined the lexical corpus of the book we have singled out the vocabulary units that can be attributed to the following lexico-semantic groups:

1) names of meals (*lunch, soirée, presupper cocktail, breakfast*);

2) names of herbs, plants, and spices (*figs, fennel, aubergine, oil producing olives, young vines, lavender (bush), rosemary, herbal teas*);

3) names of dishes (*home-cured hams, stuffed zucchini, tiramisu, pâté, grilled veggies, the slab of foie gras, paprika-covered crisps*);

4) names of food processing and cooking procedures (*pour, cut, cover with, fill with*);

5) names of furniture items used for cooking and serving food (*cupboards, home-produced stalls, table*);

6) names of kitchen utensils and tableware (*water glass, jar, carafe, coffee machine, mixing bowl, chopping bar*);

7) names of places where food is cooked, consumed and sold (*ristorante, kitchen, local supermarket, the bakers, trattoria*);

8) names of serving amounts (*family-size packet of crisps, a hunk of cheese, chunks of bread, mansized bite, piles of fruit, a sip of wine, mouthful, forkful*);

9) names of gastronomic entertainments (*party, picnic, Big Cheese, cheese-festiva, Festa di Formaggio, roll down the hill, Medieval fair, cheese-rolling competition*);

10) menu items (*menu, ‘dolce’ section*);

11) names of food trade marks (*Battenberg cake, Branston Pickle, Australian Riesling, Cheddar, Marmite, Cadbury Dairy Milk*);

12) names of people with special nutrition needs (*feita goers, vegetarians, vegans*);

13) gastronomic imagery (epithets, phraseology) (*a foaming dish, of cream-colored something, candy-pink pair of rubber gloves, in vino veritas, candy-coated musings, honey-colored buildings*);

14) names of human organs and digestion processes (*stomach, to chomp, to pop into the mouth, grind, a rash of saliva, jaws*);

15) names of gustatory tastes (*hot peppers rocket, all-encompassing deliciousness of Donna Hay cuisine, savor delicious mouthful, sweet tomato, stale bread roll, sniff, smells of ripe fruit, bloodrich salami, mild Cheddar*);

16) words that are used in a catering and food logistic sphere (*catering college, gingham organize the food, arrange the table, canapé circuit, tablecloth table decorations*).

Such a variety of gastronomic vocabulary still does not prove grounds to define the book as a culinary novel. The above enlisted lexical units create the cultural background for I. Edwards-Jones to realize her authorial intention by portraying particular character types, commenting on ethnic and gender stereotypes, expressing her personal view points concerning a number of social issues, creating a humorous text stylistics, etc.

Besides, the given examples point to a cross-cultural nature of the culinary sphere. The book by an English-speaking writer is crammed with Italian and sometimes French names of products, of spices and dishes (provided in their authentic languages) that nowadays do not require any translation or explanation for foreign readers as they are recognized by their authentic format throughout the world. Contemporary globalization processes enable a wide spread of the Italian cuisine so that such words as *mozzarella*,

prosciutto, parmesan spaghetti, salami and others are associated with a particular national food culture and diet having no analogies in other countries.

Cross-cultural interaction can be followed throughout the whole novel due to its bilingual textual presentation. From the very beginning of the book readers are exposed to English-Italian narrations and meditations. Inserting Italian words into an overall English language texture is not limited by its formal presence. It is aimed at establishing Belinda's personal, ethnic and cultural identity that emphatically can be attributed to I. Edwards-Jones herself.

Language alterations are also observed in the recipes' texts. In style they are similar to the major narrative part. In such a way the author fictionalizes the recipe genre assigning it additional connotations in comparison with a conventional genre patterns.

The analysis of the recipes included in the novel "Tuscany for Beginners" provides the ground to single out the following aspects of their fictionalization. First, the category of the author undergoes the most noticeable modification. It becomes personalized as the commentaries supplementing the recipe texts are marked by extreme subjectivity. So the author postures herself as an experienced and competent cooker who is empowered not only to instruct readers, but evoke emotions, valorized judgments and aesthetic pleasure.

Second, the structure of the recipes appears non-conventional. The introductory part with a list of ingredients gives way to extended preliminary reflections on the author's personal successful or unsuccessful experiences as far as cooking or consuming food are concerned. Here there are exclamatory sentences, witty observations and imagery that sometimes do not have any gastronomic associations at all. The example below suggests an illustration of the writer's contemplations of *Bruschetta di casa mia da festa di formaggio* the charm and authenticity of which are determined by the entertaining atmosphere and eye-catching colors rather than by its ingredients.

A trick with festa food is that it should be eye-catching. When it has to compete with the noise, the flags, and the fun of the party, your food should be nice and loud. I, therefore, tend to favor bright, jolly, luscious peppers and buxom tomatoes to make my table look enticing and vibrant (Edwards-Jones, 2005: 256).

The dish is presented as a part of the author's personal experience and as a product of a particular culture and interpersonal and cross-cultural connections.

Next, the provided list of ingredients lacks precise culinary measuring norms. I. Edwards-Jones's strategy is to appeal to readers' own cooking talent and intuition. The writer invites readers to select

products themselves and balance their amount in accordance with personal preferences: "*plenty of hunks of rustica bread, toasted and dipped in olive oil*"; "*olives, pineapple, ham, and anything else that tickles your fancy!*"; "*your most expensive balsamic vinegar I take it from me, as a woman who has only made this mistake once, if you scrimp you will notice the difference*". In addition, the author's commentaries concerning food selection may become a marker of her world outlook. For example, favoring the local food becomes an intrinsic part the author's culinary philosophy: "*Take a free-range happy chicken that once roamed a farmyard with friends*"; "*I also like to keep the theme of the festa going, so I serve cheese at the cheese festa, mushrooms at the mushroom festa, and so on. It is, after all, a celebration of the local produce, so one should be as celebratory as local as possible*".

Besides, the procedure of cooking a dish differs from the one found in a conventional recipe format. The writer discards a step-by-step algorithm and favors the mixture of simple sequence of moves with extended descriptive and meditative deviations addressed to readers. The latter ones are encouraged to demonstrate their culinary competence and cooking skills such as determining the time span required for preparing a dish, a degree of its readiness, or the way the dish would look like: "*Roll out your base, cover it with tomato paste and mozzarella, then lay each topping ingredient on the dough in an attractive pattern... So release your inner artist, and make patterns or pictures with your anchovies – flowers, starbursts, little sunsets, pastoral scenes*" (Edwards-Jones, 2005: 164).

Another way of fictionalizing the category of the author is assigning non-gastronomic characteristics to food items. I. Edwards-Jones often resorts to epithets and similes to produce associative images: '*pizze are as thin as paper, twice as crunchy, and four times more devilish and delicious*'; '*a sociable dish*'; '*immense, round, lustrous, and rudely tasty tomatoes*'; '*sophisticated plates*'; '*a salad with a spontaneous look*'; '*when the rice is firm and fat, like a baby's arm*'; '*pizze are... four times more devilish and delicious!*' etc. These examples certify the writer's mastery of language and style as well as her philosophic attitude towards cuisine as a sociocultural phenomenon.

A special attention is drawn to the narrator's instructions as for serving the cooked dishes and evaluating food preferences. The reader can come across metaphors ('*Spaghetti Bolognese is the mother of all comfort food*'; '*I find it works best with trestle tables, packed with long-lost friends, on one of those hot*

summer days that just go on and on forever’; *‘when the wine and conversation are still flowing*’) zeugmas (*‘serve on a jolly tablecloth with jaunty festa folk*’, *‘serve with some warming mashed potato and plenty of friends*’; *‘serve at dusk with a warm laborer and plenty of wine*’) and epithets (*‘a salad with a spontaneous look*’; *‘baking hot Italian summer*’, *‘serve with an elegant smile and relaxed hair*’, *‘jolly, luscious peppers*’; *serve on a sun-blushed terrace in a simpatico atmosphere*’) that enhance the fictional nature of the recipes.

The peculiar diction of I. Edwards-Jones is also marked by the authorial occasional words. Often they are bilingual blending lexemes. English and Italian words are combined in such a way that newly created words naturally fit the context: *rustic-meets-a-little-bit-of-England*, *beef-and-suet woman*, *postmercato* etc.

Another fictionalized aspect of a gastronomic discourse in «Tuscany for Beginners» is an overall ironic style of the novel. The writer’s irony touches upon ethnic stereotypes (dealing with both auto- and hetero-images) as far as food preferences are concerned. I. Edwards-Jones admits the fact that she purposefully resorts to a grotesque portrayal of the Japanese, Britons, Americans, Italians, or Belgians. In her opinion it is the realm of a fiction text that allows her to create comic portraying, for the eccentricity of characters’ presentation is very appealing to readers and makes them not be prejudiced favorably or unfavorably about ethnic groups. An interesting word play “*americana – americano*” associatively attributed to an American woman antagonist may serve an example.

In the novel stereotypical features, apart from personal and national ones, are connected with food and eating habits. Readers are frequently invited to compare gastronomic traditions and preferences of various ethnic communities. The most familiar stereotype concerning the love of Italians for pasta turns out to be a butt of the ironic valorization in the example that follows:

Oddly, the Italians are not quite fond of pasta salad as we Brits, but I’m sure if we ask for it constantly in their restaurants, it is only a matter of time until they get to grips with this truly interesting delicacy – after

all, a hundred or so airlines and Bella Pasta chains can’t be wrong! (Edwards-Jones, 2005: 191).

Moreover, stereotypical idea of food culture in Great Britain can be observed in the recipe of Pizza di Casa Mia. Discussing the differences in cooking and eating the dish, the author resorts to neutral vocabulary, though in the context the lexemes *‘prebought*’, *‘reheat*’, *‘prefabricated*’ acquire connotative meanings that imply monotonous sameness of the English diet and inability to cook anything delicious.

The example of creating auto- and hetero-image images adds an ironic flavor to the novel’s gastronomic discourse. I. Edwards-Jones expresses her adoration of the Italians’ culinary talents so much that she is eager to turn into an Italian woman both emotionally and physically.

The recipe is so delicious it makes me want to chuck away my UK citizenship and pretend that full-bodied red Italian blood courses through my passionate veins! (Edwards-Jones, 2005: 109).

Conclusions. The gastronomic discourse within a literary text tends to get fictionalized. In the novel “Tuscany for Beginners” by I. Edwards-Jones it can be observed on the linguistic and functional levels.

The major language peculiarities include a wide range of culinary vocabulary units that constitute several lexico-semantic groups embracing a various gastronomic spheres. The lexical variety is enriched by occasional neologisms that, on the one hand, certifies to the author’s mastery of language, and, on the other, supports the overall comic (ironic) stylistics of the book. Besides, food and gluttonic imagery is marked by unexpected associative implications.

The recipe texts that are dispersed through the novel also acquire features of fiction. Retaining their main instructive function, they, being extremely subjectivized by the author (narrator), demonstrate ethical, emotional and anecdotal appeal to the readers.

The gastronomic discourse penetrates the novel on all its narrative layers. So it functions as a means of characterization, of revealing the author’s world outlook, ironizing ethnic stereotypes as well as promoting cross-cultural interactions.

Further research is suggested to determine the ways other kinds of discourse become fictionalized within a literary context.

BIBLIOGRAPHY

1. Белих О. М. Структурно-семантична характеристика фразеологізмів з гастрономічним компонентом (на матеріалі сучасної німецької мови). *Кременецькі компаративні студії* : науковий часопис / ред.: Д. Ч. Чик, О. В. Пасічник. 2016. Вип. VI. Т. 2. С. 139–149.
2. Державецька І. О. Глютонічний дискурс: лексикографічний аспект. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2014. Вип. 4. С. 69–72.
3. Катермина В. В. Гастрономическая картина мира в творчестве А. П. Чехова. *Новая Россия: традиции и инновации в языке и науке о языке* : материалы Международной научной конференции (Москва ; Екатеринбург, 28–30

сентября 2016 г.). Москва, 2016. С. 402–407. URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/42913/1/nr_2016_45.pdf (date of accessed: 22.01.2021).

4. Ковпик С. І. Функції густативної лексики у творі літератури. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2013. Вип. 9. С. 539–546.

5. Лапиніна О. Л. Національно-культурна своєрідність фразеологічних одиниць німецької мови з гастрономічним компонентом : дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04. Київ, 2016. 254 с.

6. Максимова Т. В. Гастрономическая метафора в разных типах дискурса. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2013. № 1 (292). С. 176–180. URL: <https://docplayer.ru/60329902-Udk-maksimova-t-v-gastronomicheskaya-metafora-v-raznyh-tipah-diskursa.html> (date of accessed: 15.12.2020).

7. Мохосоева М. М. Формули тлумачення густативної лексики (на матеріалі англійської, німецької та української мов). *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Філологічні науки*. 2013. Кн. 4. С. 263–266.

8. Олянич А. В. Гастрономический дискурс. *Дискурс-Пи. Энциклопедия «Дискурсология»*. 2015. № 2 (19). С. 157–160. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/gastronomicheskij-diskurs> (date of accessed: 13.01.2019).

9. Ундріцова М. В. Глоттонический дискурс: лингвокультурологические, когнитивно-прагматические и переводческие аспекты (на материале русского, английского, французского и греческого языков) : дисс. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.20. Москва, 2015. 290 с. URL: http://esti.msu.ru/netcat_files/userfiles/Files/science/diss/Диссертация%20Ундріцова.pdf (date of accessed: 11.01.2019).

10. Юрина Е. А., Балдова А. В. Пищевая метафора в процессах концептуализации, категоризации и вербализации представлений о мире. *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2017. № 48. С. 98–115. DOI: 10.17223/19986645/48/7 (date of accessed: 24.12.2020).

11. Bubel, C., Spitz, A. The way to intercultural learning is through the stomach – Genre-based writing in the EFL classroom. *Culinary Linguistics. The chef's special* / ed. by C. Gerhardt, M. Frobenius and S. Ley. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2013. P. 157–187.

12. Dolghusheva O. V. Culinary Recipes in EFL Teaching. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи. Міждисциплінарні перспективи*. Банська Бистриця, Баку, Ужгород, Херсон, Кривий Ріг : Посвіт, 2019. P. 102–104.

13. Edwards-Jones I. *Tuscany for Beginners*. New York : Ballantine Books, 2005. 323 p.

14. Fellner A. M. The flavors of multi-ethnic North American literatures: Language, ethnicity and culinary nostalgia. *Culinary Linguistics. The chef's special* / ed. by C. Gerhardt, M. Frobenius and S. Ley. Vol. 10. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2013. P. 241–260.

15. Fuller, Janet M., Briggs, J., Dillon-Sumner, L. Men eat for muscle, women eat for weight loss: Discourses about food and gender in *Men's Health* and *Women's Health* magazines. *Culinary Linguistics. The chef's special* / ed. by C. Gerhardt, M. Frobenius and S. Ley. Vol. 10. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2013. P. 261–279.

16. Orlova, O. English Gluttonic Discourse: Linguistic Peculiarities. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Філологічні науки (літературознавство)*. 2017. № 2 (20). P. 304–307.

REFERENCES

1. Bielykh, O. M. (2016). Strukturno-semantyczna kharakterystyka frazologizmiv z hastronomichnym komponentom (na materialі nimetskoj movy [Structural-semantic characteristic of German phraseological units with gastronomic component]. *Kremenchutski komparatyvni studii*. Vypusk VI, vol. 2. P. 139–149 [in Ukrainian].

2. Derzhavetska, I. O. (2014). Hliutonichnyi dyskurs: leksykohrafichnyi aspekt. [Gluttonic discourse: lexicographical aspect]. *Odeskyi linhvistychnyi visnyk*. Vol. 4. P. 69–72 [in Ukrainian].

3. Katermina, V. V. (2016). Gastronomicheskaja kartina mira v tvorcestve A. P. Chekhova. [Gastronomic world mapping in fiction of A.P. Chekhov]. *Novaia Rossiia: traditsii i innovatsii v yazyke i nauke o yazyke: materialy Mezhdunarodoi nauchnoi konferentsii*. Moskva. P. 402–407. URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/42913/1/nr_2016_45.pdf (access date: 22 Jan., 2021) [in Russian].

4. Kovpik, S. I. (2013). Funktsii hustatyvnoi leksyky u tvorі literatury. [The function gustatory vocabulary in the work of literature]. *Filolohichni studii. Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Vypusk 9. P. 539–546 [in Ukrainian].

5. Lapyrina, O. L. (2016). Natsionalno-kulturna svoieridnist frazeolohichnykh odynyts nimetskoj movy z hastronomichnym komponentom [National and Cultural Peculiarities of the German Phraseological Units with a Gastronomic Component]. *Manuscript. Thesis for a Candidate Degree in Philology*. Kherson State University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kherson, 254 p. [in Ukrainian].

6. Maksimova, T. V. (2013). Gastronomicheskaya metafora v raznykh tipakh diskursa. [Gastronomic metaphor in various types of discourse]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vol. 1(292). P. 176–180. URL: <https://docplayer.ru/60329902-Udk-maksimova-t-v-gastronomicheskaya-metafora-v-raznyh-tipah-diskursa.html> (access date: 15 Dec., 2020) [in Russian].

7. Mokhosoeva, M. M. (2013). Formuly tлумachennia hustatyvnoi leksyky (na materialі anhliiskoi, nimetskoj ta ukrainiskoi mov). [The formulae of interpreting the gustatory lexical units (on the basis of the English, German, and Ukrainian languages)]. *Naukovi zapysky [Nizhyn M. Hohol State University]*. Knyha 4. P. 263–266 [in Ukrainian].

8. Olianich, A. V. (2015). Gastronomicheskiy diskurs. [Gastronomic discourse]. *Diskurs-Pi. Entsiklopediya "Diskursologiya"*. No. 2 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/gastronomicheskiy-diskurs> (access date: 13 Jan., 2019) [in Russian].
9. Undritsova, M. V. (2015). Gliuttonycheskiy diskurs: lyngvokulturologicheskiye, kognitivno-pragmatycheskiye i perevodcheskiye aspekty (na materiale russkogo, anglyiskogo, frantsuzskogo i grecheskogo yazykov) : diss. ... kand. filol. nauk. [Gluttonic discourse: linguoculturological, cognitive-pragmatic and translation aspects]. Moskva. URL: http://esti.msu.ru/netcat_files/userfiles/Files/science/diss/Диссертация%20Ундритцова.pdf (access date: 11 Jan., 2019) [in Russian].
10. Yurina, E. A., Baldova A. V. (2017). Pishchevaia metafora v protsessakh kontseptualizatsii, kategorizatsii i verbalizatsii predstavleniy o mire. [Food metaphor in conceptualization, categorization and verbalization of world mapping]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. No. 48, P. 98–115. DOI: 10.17223/19986645/48/7 (access date: 24 Dec., 2020) [in Russian].
11. Bubel, C., Spitz, A. (2013). The way to intercultural learning is through the stomach – Genre-based writing in the EFL classroom. *Culinary Linguistics. The chef's special* / Edited by Cornelia Gerhardt, Maximiliane Frobenius and Susanne Ley. Vol. 10. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. P. 157–187.
12. Dolgusheva, O. V. (2019). Culinary Recipes in EFL Teaching. *Fundamental and Applied Researches: Contemporary Scientific and practical Solutions and Approaches. Interdisciplinary Prospects*. Banska Bystrica, Baku, Uzhhorod, Kher-son, Kryvyj Rih. P. 102–104.
13. Edwards-Jones, I. (2005). *Tuscany for Beginners*. New York: Ballantine Books.
14. Fellner, Astrid M. (2013). The flavors of multi-ethnic North American literatures: Language, ethnicity and culinary nostalgia. *Culinary Linguistics. The chef's special* / Edited by Cornelia Gerhardt, Maximiliane Frobenius and Susanne Ley. Vol. 10. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. P. 241–260.
15. Fuller, Janet M., Briggs, J., Dillon-Sumner, L. (2013). Men eat for muscle, women eat for weight loss: Discourses about food and gender in *Men's Health* and *Women's Health* magazines. *Culinary Linguistics. The chef's special* / Edited by Cornelia Gerhardt, Maximiliane Frobenius and Susanne Ley. Vol. 10. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. P. 261–279.
16. Orlova, O. (2017). English gluttonic discourse: linguistic peculiarities. *Naukovyi visnyk Mykolayivskoho natsional-noho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. No.2 (20)*. Mykolaiv. No. (20). P. 304–307.

Уляна ЄВЧУК,

orcid.org/0000-0003-0488-4184

аспірант кафедри польської філології

Львівського національного університету імені Івана Франка

(Львів, Україна) ulyanajevchuk@gmail.com

ІСТОРИЧНА ПАМ'ЯТЬ МЕШКАНЦІВ «ВІДНАЙДЕНИХ ЗЕМЕЛЬ» У РОМАНІ ЙОАННИ БАТОР «ПІЩАНА ГОРА»

У статті проведено аналіз роману польської письменниці Йоанни Батор «Піщана Гора» у контексті історичної пам'яті мешканців так званих віднайдених земель. Проблематика історичної пам'яті – одна з найактуальніших у сучасній польській літературі. Авторка роману реконструює події минулого на основі індивідуальних та колективних спогадів, які в часи ПНР замовчувалися з політичних мотивів. Такий підхід дав змогу письменниці об'єктивно відобразити трагічні епізоди в часи Другої світової війни та переселення поляків на землі, які відійшли до Польщі в результаті післявоєнного переделу території.

Зображаючи життя першого і другого поколінь переселенців у шахтарському містечку Валбжих, письменниця показує вплив на їхні долі подій, що відбулися в минулому, зокрема в часи Другої світової війни. Змінивши місце проживання, переселенці пристосовуються до нового способу життя, сподіваються на нові перспективи для себе та своїх дітей, проте їхня ментальність, мотиви поведінки, світобачення значною мірою базуються на попередньому досвіді, пам'яті про колишню малу батьківщину. Відслідковуючи міжпоколіннєві зв'язки, їхній вплив на світогляд персонажів твору, письменниця заперечує соціалістичні міфи про повну асиміляцію переселенців на «віднайдених землях».

Йоанна Батор змальовує складну генеалогію головних героїв – родини Ядзі та Стефана Хмар, заплутані життєві долі їхніх батьків, що зумовило формування їхньої ідентичності як гібридної. Нова ідентичність героїв твору позначена впливом їхнього походження, мораллю, яка панувала в їхніх сім'ях, і водночас новими реаліями життя.

У романі «Піщана Гора» піднімається також тема травматичного досвіду жертв Голокосту, а також тема вимушеного замовчування певних біографічних епізодів, які не вписуються у загальноприйнятій у часи соціалістичної Польщі наратив.

Ключові слова: історична пам'ять, приватна пам'ять, травматичний досвід, переселенці, ідентичність

Uliana YEVCCHUK,

orcid.org/0000-0003-0488-4184

Postgraduate Student at the Department of Polish Philology

Ivan Franko National University of Lviv

(Lviv, Ukraine) ulyanajevchuk@gmail.com

HISTORICAL MEMORY OF THE INHABITANTS OF THE RECOVERED TERRITORIES IN JOANNA BATOR'S NOVEL "SANDY MOUNTAIN"

This article analyzes the novel written by Polish author Joanna Bator "Sandy Mountain" in the context of historical memory of the inhabitants of so-called Recovered Territories. The issue of historical memory problem is one of the most current in modern Polish literature. The author of the novel reconstructs the events of the past on the basis of individual and collective memories that were silenced in the Polish People's Republic for political reasons. This approach allowed the writer to objectively reflect the tragic episodes during the Second World War and the resettlement of Poles on the lands which Poland acquired due to the postwar redistribution of territories.

Depicting the life of the first and second generations of migrants in the town of miners Walbrzych, the writer shows the influence of events in the past on their destinies, in particular, during the Second World War. After changing their place of residence, the settlers adapted to a new way of life, however, their mentality, motives, and worldview are largely based on their previous experience, the memory of the former small homeland. Tracing the intergenerational connections and their influence on the worldview of the heroes of the novel, the writer refutes the socialist myths about the complete assimilation of migrants in the Recovered Territories.

Joanna Bator describes the complicated genealogy of the main characters of the novel – Jadzia and Stefan Chmurzy family, the confusing fates of their parents which led to their hybrid identity. The new identity of the novel's heroes is marked by the influence of their origin, the morality that prevailed in their family and at the same time by the new realities of life.

The novel raises the problem of the traumatic experience of Holocaust victims as well as the topic of forced suppression of certain biographical episodes that do not fit into the narrative generally accepted in the times of socialist Poland.

Key words: historical memory, private history, traumatically experience, migrants, identity.

Постановка проблеми. Проблема пам'яті сьогодні є однією з найактуальніших. Есеїстка, літературознавиця Ірина Старовойт слушно зауважує: «Тему «Як носити тягарі пам'яті?» треба назвати глобальною. Універсальнішою, мабуть, зараз не існує» (Старовойт, 2020). Вона зазначає, що людство, переживши періоди тотального насильства, має глибоко травмовану пам'ять і тепер починає розуміти, що цю проблему не можна замовчувати. Тягар пережитого, начебто залишений у минулому, не зникає сам по собі: він вимагає «занурення», рефлексії, переосмислення.

Пам'ять також є суттєвим чинником конструювання ідентичності у сучасних гетерогенних суспільствах, які переживають постійні міграційні процеси.

Роль художньої літератури у цій «терапії пам'яті» є надзвичайно важливою, бо письменники наративізують різні дискурси пам'яті. На думку історика Франкліна Анкерсмита, ми розуміємо минуле «через надавання відомостям про минуле наративної форми, поміщаючи їх у літературну модель, яка уможливило надання сенсу цим відомостям» (Анкерсміт, 2009: 257). «Письменник рухає смисли, рухає емпатію. Письменник дає подвійне і потрійне дно для тієї історії, яку ми начебто знаємо» (Івасюк, 2020), – зазначає письменниця Леся Івасюк. «Література є тим особливим знаряддям, з допомогою якого стають зареєстрованими, зміцненими, розвинутими, очищеними, а також почутими, відібраними, критично засвоєними – приглушени і зашифровани поголоси дискурсу постзалежності так багатьох (усіх?) із нас» (Nycz, 2011:13), – вважає польський теоретик та історик літератури, культуролог Ришард Ніч.

Поява великої кількості нових творів, у яких розробляється тема пам'яті із сучасної перспективи, зумовлює потребу їх літературознавчих досліджень.

Аналіз досліджень. Для польського суспільства проблема пошуку відповідного способу пізнання, сприйняття, осмислення свого історичного досвіду особливо актуалізувалась після відновлення суверенітету країни у 1989 році.

Літературознавець Адам Мазуркевич виділяє у сучасному польському літературному процесі популярну історичну літературу й літературу «високого реєстру» (Mazurkiewicz, 2016). На його думку, історичні романи поп-культури характеризуються однозначним поділом героїв на позитивних і негативних, повторюваністю фабул, використанням наявних стереотипів, яким підпорядковується аксіологія представле-

ного світу. Такі твори спричиняють до консолідації міфів про минуле, підтримування історичних ресентиментів у польському суспільстві. Навіть образи, які ревізують усталені погляди, є такими тільки тією мірою, якою цього очікує читач (Mazurkiewicz, 2016).

На протигагу літературі, розрахованій на масового читача, високохудожні твори шукають нові способи відображення минулого. Це стосується як тематики історичних повістей, так і поетики, форм експресії. До таких творів можна віднести романи «Дівчинка у червоному плащіку» Роми Лігоцької (2001 р.), «Чорні сезони» Міхала Гловінського (2002 р.), «Родинна історія страху» Агати Тушинської (2005 р.), «Італійські шпильки» Магдалеїни Туллі (2011 р.). Попри відмінності стилю, авторів цих творів об'єднує «пошук «окремої мови», що здатна виразити досвід травми» (Mazurkiewicz, 2016, 30).

Нові підходи до інтерпретації подій минулого, їхнього впливу на теперішнє життя у сучасній польській літературі пов'язані з процесами демократизації, що відбуваються у польському суспільстві, а також із глобальною тенденцією до плюралізації образу минулого у демократичних суспільствах. Література посттоталітарного суспільства відходить від заполітизованості, шукає нові художні засоби передавання емоцій та переживань людей, які були учасниками чи свідками історичних подій. Важливим аспектом літературних творів стало дослідження проявів постпам'яті – впливу пережитого попередніми поколіннями на свідомість і світосприйняття наступних.

Дослідник пам'яті Бартош Коженевський зазначає, що процес демократизації пам'яті включає її регіоналізацію та приватизацію, а також тематизацію певних темних сторін історії (Korzeniewski, 2012). На думку дослідника Пйотра Кв'ятковського, демократизація пам'яті полягає у збільшенні вартості минулого звичайних людей, а не тільки у возвеличенні героїчних епізодів історії: «Демократизація історії відкриває можливість включення минулого у сучасність теперішніх поколінь. Згідно з новим, щораз ширше маніфестованим способом мислення, «звичайне життя» має власне минуле, варте пам'ятання» (Kwiatkowski, 2006: 58–59).

У літературних творах простежується збільшення зацікавлення пізнанням родинних історій, спогадами старших членів родин, трансгенераційними ефектами – механізмом передачі психотравматичного досвіду в наступні покоління. Прикладами таких творів можуть служити романи

«Ляля» Яцка Денеля (2006 р.), «Небко» Бригіди Хельбіг (2013 р.), «Пансіонат» Пьотра Пазінського (2009 р.).

Дискурс пам'яті охоплює також міграційний досвід. Літературознавець Кінга Севіор констатує появу низки нових романів польських письменників, у яких відображено досвід післявоєнної міграції і пов'язану з ним пам'ять малих батьківщин. Це романи «Бамбіно» Інги Івасюв (2008 р.), «Хмурдалія» Йоанни Батор (2010 р.), «Винне місто» Зофії Монкоси (2019 р.) тощо.

На думку дослідниці Інги Івасюв, текстуальна репрезентація міграційного досвіду залишається актуальною і затребуваною. Найвідповіднішим для творення і відчитування міграційних наративів вона вважає саме перспективу досвіду, що дає змогу «відідеологізувати» попередні тексти та уникнути нової ідеологізації в майбутніх (Iwasiów, 2012).

На окрему увагу заслуговує досвід переселення людей на території, які опинились у складі Польщі після Другої світової війни, так звані віднайдені землі. Це явище було масовим, однак, на думку критикині Кінги Севіор, воно недостатньо акцентоване у польському літературному дискурсі, де домінує наратив дисидентської еміграції (Siewior, 2013: 268).

Мета статті – дослідити художнє відображення теми історичної пам'яті та її впливу на конструювання ідентичності переселенців на «віднайдені землі» у романі Йоанни Батор «Піщана Гора».

Виклад основного матеріалу. Роман «Піщана Гора» талановитої польської письменниці Йоанни Батор можна віднести до найпопулярнішого жанру літератури «віднайдених земель» – роману малого реалізму.

Дія роману відбувається у шахтарському містечку Валбжих у південно-західній Польщі, яке після Другої світової війни опинилось у складі ПНР. До війни це було німецьке місто Вальденбург, однак німецьке населення змушене було покинути ці землі. На так звані віднайдені землі приїжджають поляки, заселяють і розбудовують місто.

Письменниця кількома влучними реченнями передає драматизм процесу виселення німців і заселення містечка людьми, яких «нанесло зі світу»: гинуть невинні люди («Шнайдера, який не схожий на кравця, розстрілюють» (Батор, 2015: 12)), знищуються культурні цінності («У залишених будинках друковані готичним шрифтом книги кидають у грубку» (Батор, 2015:12)), змінюється топоніміка. Ці події назавжди закарбувалися у пам'яті переселенців.

Першу хвилю переселених на «нововіднайдені землі» складали переважно бідні селяни з мазовецьких сіл, які займали полишені німцями будинки. Ці люди хочуть побудувати нове життя, почати все з чистого листа. Вони відчують, що із зміною місця проживання втратили свою ідентичність, і сподіваються, що їм вдасться набути нової ідентичності через своїх дітей: «Ті, кого доля занесла до Валбжиха, розмножувалися зі сподіванням, що діти народяться уже з корінням, яке відрізали їм самим, а тоді вони зможуть ухопитися за своїх укорінених дітей і відчують себе на своєму місці, вдома, звідки їх ніхто вже не вижене» (Батор, 2015: 59).

Йоанна Батор тонко вловлює швидко зміну їхньої психології та самооцінки: «Там, звідки вони приїхали, усі ці люди займали дуже мало місця <...> Вони сиділи там згорблені біля столу <...> спали поміж сестрою і братом <...> покійно ховали голову у плечі» (Батор, 2015: 34), на новому ж місці «вони вже відчули, що мають право займати більше місця, і тепер дивувалися, як було можливим те, що раніше у них не було цього місця» (Батор, 2015: 34).

Однак теперішнє життя переселенців, їхня ментальність багато в чому зумовлені подіями, які були в минулому, і це проявляється незалежно від бажання людини.

Авторка на початку роману змальовує буденне життя сім'ї шахтаря Стефана Хмари і його дружини Ядзі, їхню обивательську ментальність, низьку політичну свідомість, приземлений, споживацький спосіб життя їхніх знайомих і сусідів. Йоанна Батор – уродженка Валбжиха, тут пройшли її дитинство і юність, її пам'ять зберегла безліч картин життя, побуту, взаємовідносин між людьми 1970–1990 рр. («Моя пам'ять повна ПНР-івських дрібниць, слів, що вийшли з ужитку, смаків і запахів» (Wszyscy jesteśmy, 2011)). Завдяки багатьом деталям Йоанна Батор майстерно відтворює типову картину життя і психологію робітників у соціалістичній Польщі, з мікроісторій людей і речей створює образ життя на Піщаній Горі.

Поступово авторка переходить до опису подій, більш віддалених у часі. Така композиція роману дає змогу зрозуміти витоки теперішніх життєвих цінностей і поведінки героїв. Так, ми дізнаємося, що вуйко Ядзі Казімеж був членом партизанського загону під час Другої світової війни. Однак вчинки цього пана були далекі від героїчних подвигів, як подавала партизанську діяльність офіційна історія. Індивідуальна пам'ять зберегла протилежну історію: вуйко Казімеж «завжди намагався триматися позаду», для нього війна полягала у тому,

що «одні хотіли забрати щось у інших, а переможцем був той, хто примудрявся нажитися за спиною як перших, так і других <...> Він не знав ні співчуття, ні страху – тільки велику потребу мати і здобувати» (Батор, 2015: 55).

Казімеж Масляк не має ніяких моральних принципів: «Він торгував горілкою з німцями і брав золото від євреїв, яких переправляв із Лодзі» (Батор, 2015: 55). Допмагаючи євреям-утікачам, Казімеж ризикує, однак керується при цьому тільки власною вигодою, а не співчуттям до жертв нацизму. Якщо ж йому це ставало невигідно, він міг покинути людину в лісі, завідомо прирікаючи її на смерть. Навіть якщо Казімеж наперед знав, що за утікачем ніхто не прийде, він цим не переймався, вважав, що це не його справа.

Однак Казімеж є авторитетом для мами Ядзі, оскільки зумів добре влаштуватись у Валбжиху, має свій бізнес, тому прислухаються у цій родині до його думки, відправляють Ядзю у Валбжих з надією на протекцію вуйка. Ядзя переймає міщанський світогляд вуйка, пристосуванство.

Батько Ядзі Мацек Масляк був мобілізований і брав участь у війні, проте не проявляв особливого героїзму, не мав патріотичних почуттів: йому «за шість років війни вдалось нікого не вбити <...> протягом найбільшої війни в історії людства думав здебільшого про розведення кравців, постійно розповідаючи про це навіть у радянському полоні» (Батор, 2015: 346). Повернувшись додому, він внаслідок нещасного випадку потонув у річці, і Ядзі це відомо, проте дівчина воліє говорити про нього як про героя. Йоанна Батор вкладає в її уста стереотипні слова, які зазвичай вживали у пропаганді («Мій батько був героєм війни. Загинув на полі бою, його обсипало квітами з яблуні» (Батор, 2015: 19); «Мій батько <...> сам-один убив сто німців. Він літав у літаку і стріляв у них із неба, трупи падали густо-густо, і фашисти накладали в майтки зі страху. Батько був неймовірно мудрий і відважний!» (Батор, 2015: 349)), показуючи, що офіційно нав'язуване «правильне» трактування історичних подій (фашисти – боягузи і негідники, наші солдати – беззаперечні герої) заміняло, спотворювало правдиві факти історії.

Дочка Ядзі і Стефана Домініка не знаходить порозуміння з батьками. Наприкінці роману розкривається таємна приватна історія цієї родини, у якій криється причина зовнішньої несхожості та відмінності у характерах дочки і батьків. Виявляється, що біологічним батьком Ядзі був не чоловік її мами Мацек Масляк, а єврей Ігнацій, якого переховувала мати Ядзі Софія в час війни.

Через цю родинну історію Йоанна Батор передає трагедію Голокосту на теренах Польщі. Війна увірвалася у життя Ігнація (Іцика) Гольдбаума, студента медицини у Варшаві, і «змела його майбутнє, як жменьку попелу» (Батор, 2015: 332). З його тридцятиособової родини врятувався тільки п'ятирічний двоюрідний брат, якого пригорнула польська родина. Самому Ігнацієві вдалось вирватись із гетто за допомогою польських друзів, які вивезли його з Варшави. Однак у родині, де він мав мешкати, «страх переміг щедро оплачене милосердя» (Батор, 2015: 334), і йому знову довелося тікати. У лісі він віддав останню цінну річ чоловікові, який обіцяв повернутись за ним, але так і не повернувся.

Схожа історія трапилася з іще одним євреєм, якого, покинутого у лісі, застрелили німці. Коли його знайшли робітники лісопилки, він був ще живий, однак страх так скував людей, що навіть води тому нещасному ніхто не наважився подати.

На прикладі цих епізодів Йоанна Батор правдиво показує різну поведінку польського населення по відношенню до євреїв в часи Голокосту: хтось допомагав переслідуванім, хтось співчував, але боявся, а дехто наживався на їхній біді.

Софія не побоялася допомогти утікачеві, який опинився у неї на подвір'ї. Вона заховала його на горищі, приносила їжу. Між молодими людьми спалахує почуття. Йоанна Батор психологічно правильно передає відчуття закоханих: для них «війна тривала на якійсь іншій планеті <...> Дерев'яний дім із Софією та Ігнацієм віддалявся від неї <...> і рвався до зірок» (Батор, 2015: 338); вони по-своєму щасливі.

На противагу Софії, для якої природньо опікуватися хворим, вимученим, знедоленим Ігнацієм, виведено негативний персонаж – жадібного антисеміта і збоченця залицяльника Софії поліцейа Манека Горгула. Цей чоловік шукав Ігнація, бо був переконаний, що жид-комуняка мусить мати золото й гроші, а йому нічого з цього не перепало. Інформацію йому надали «свої люди з лісу» (Батор, 2015: 340). Цим коротким зауваженням авторка підкреслює, що і серед партизанів були продажні особи, які доносили поліції про тих, хто переховувався.

Вистеживши утікача, Манек увірвався до дому Софії, вистрелив в Ігнація, а Софію згвалтував. Народивши дочку, жінка не мала певності, хто батько дитини. Подібність до Ігнація проявилась аж у внучки Софії – Домініки, яку вона безмежно любила і знаходила з нею цілковите взаємне порозуміння.

Софія зберігала свою таємницю, не відкривала правди навіть своїй дочці. Будучи віруючою, вва-

жала, що вчинила гріх, зрадивши чоловіка, і за це відповідно покарана Богом. Через тривалий час Софію знаходить історик, який пише книгу про поляків, що рятували євреїв під час війни. Софія розповідає йому свою історію. Йоанна Батор акцентує увагу на точності й детальності, з якою зберігає приватна пам'ять визначальні події, пережиті стресові відчуття: *«Вона пам'ятала день і годину. Такі дні і години не забуваються. У неї залишилося тільки пів горнятка молока, вона нагріла його і додала води, не мала навіть борщу на зупу-заливайку»* (Батор, 2015: 367).

Така ж чіткість спогадів про воєнний час характерна для Ігнація: *«Спогад про неприємного партизана зі шрамом на щоці, який забрав його з дому Софії, повернувся до Ігнація так чітко, ніби він ще вчора сидів із ним разом у Заліському лісі»* (Батор, 2015: 375); *«він раптом побачив їх (очей Софії) яскраву блакить, таку, як багато років тому, і у нього аж закололо в серці»* (Батор, 2015: 377); *«йому здавалося, що він відчуває розігрітий сонцем стрих і яблука у дерев'яних скринях»* (Батор, 2015: 435).

За теорією французького соціолога Моріса Гальбвакса, індивідуальна пам'ять нерозривно пов'язана з колективною, яка є ширшою за спогади окремого індивіда (Halbwachs, 1992). На його переконання, кожна соціальна група формує загальне уявлення про власне минуле й забезпечує міжпоколінневу трансляцію значущого для цієї групи історичного знання. Для єврея Ігнація спогади про воєнний час, коли він переховувався у домі Софії, доповнюються знанням про трагедію Голокосту, спогадами про життя в єврейській родині до війни: *«Ігнацій притискається обличчям до сухого, мов сіно, волосся старої жінки. Він думає про Аушвіц і волосся, йому здалося, що він упізнав косичку дівчинки на ім'я Міріам, до якої пускав паперові літачки з балкону тітки Роіси Бойсс»* (Батор, 2015: 455). Його власні спогади невіддільні від колективної пам'яті єврейського народу.

З роками Ігнацій усе більше згадував минуле, яке *«муляло йому, ніби пісок під повіками»* (Батор, 2015: 376). В кінці роману Софія та Ігнацій зустрічаються, проте цю зустріч авторка не наважилась описати. Вона показує її завуальовано, через сприйняття сусіда, що підглядає та підслуховує під вікном. Вважаємо це мінусом твору, оскільки діалог героїв міг би стати рефлексією над їхніми долями.

Сюжетна лінія, що стосується чоловіка Ядзі, також пов'язана з темою еміграції: батьків Стефана переселили з білорусько-польського при-

кордоння. Письменниця добре передає тривогу й розгубленість вимушених переселенців, яких наказ про виселення застав зненацька, і вони не могли швидко зорієнтуватися, що потрібно взяти із собою: мати Стефана Галина *«пам'ятає, як стояла спантелічена з вазонком у руці і дивилася у вікно»* (Батор, 2015: 140); *«поїзди везли їх разом із музичними скриньками і постіллю, з варенням у банках, із ковбасою, зі спогадами, які замерзли у щораз чужіших закапелках пам'яті – все брудніших, повних бліх і смердючих»* (Батор, 2015: 141).

Хоч у часи ПНР про це примусове переселення не можна було згадувати, а про радянських солдатів треба було говорити лише як про визволителів, індивідуальна та колективна пам'ять людей зафіксувала трагічні сцени переселення на нове місце проживання, негуманне ставлення радянських солдатів до людей, яких переселяли: *«Перша людина з їхнього вагону померла ще до перетину кордону <...> Уночі якийсь недужий чоловік щось шепотів, стогнав і хапався за серце <...> Галина виразно пригадає довгі пальці трупа у долоні його дружини <...> Росіяни добре знали, що у вагоні труп, але навіть їм було створювати собі проблеми»* (Батор, 2015: 141).

Характерним є такий епізод: Галина забирає залишений у поїзді альбом з фотографіями багатої сім'ї, внучці розповідає, що на фотографіях – її прабабця і прадід, вигадує цілу історію про аристократичну родину, згодом в альбом вклеюють світлини уже справі родичів. Цей альбом є метафорою змішаної, гібридної ідентичності переселених людей.

Гібридну ідентичність мають усі основні персонажі роману. Ядзя звикла вважати себе дочкою героя війни, боїться змінити цю зручну для неї фантазію, тому не бажає зустрічатися зі своїм справжнім батьком. Вона займає компромісну позицію до наявного ладу, не сповідує жодної ідеології. Ідентичність Ядзі включає прагнення закорінитися на новому місці через достойне, на її думку, влаштування дочки у перспективі.

У Домініки, навпаки, є потреба конструювати свою власну ідентичність, а не насажену матір'ю. Це проявилось у бажанні виїхати з міста, вести спосіб життя на власний розсуд, принциповій номадичності, «незакоріненості».

Письменниця показує гібридну ідентичність фактично всіх мешканців Піщаної Гори. Ідентичність першого покоління переселенців визначається втратою звичного для них укладу життя, традицій, природи, які були притаманні їхнім малим батьківщинам. Вони почуваються чужими в індустріальному місті, нові реалії життя спричи-

няють відчуття дискомфорту, розчарування, ностальгію за втраченим, ідеалізацію минулого.

Соціалістичний лад мав витворювати гомогенну колективну ідентичність, і справді, багато в чому свідомість наступних поколінь мешканців Валбжиха типізується, особливо під впливом пропаганди, однак спогади про минуле, які передаються в наступні покоління попередніми, протидіють цьому процесу. Все пережите в минулому, особливо травматичний досвід, значною мірою визначає теперішнє. Такий підхід, як зазначає Кінга Севіор, є відмінним від соціалістичних міфів про повну культурну асиміляцію мешканців «віднайдених земель» (Siewior, 2013: 287).

Висновки. Отже, у романі «Піщана Гора» Йоанна Батор з великою переконливістю і художньою майстерністю зображає заплутані життєві долі переселенців, які чи то з примусу, чи то з

власної волі опинились на «віднайдених землях». Переїнята емпатією до жителів Валбжиха, вона хоче зрозуміти їх, тому акцентує увагу на індивідуальній пам'яті, оскільки така пам'ять, як пише історикня Оксана Кісь, «найменше зазнає впливу домінуючих політичних дискурсів» (Кісь, 2013). Звернення до індивідуальної пам'яті дало змогу письменниці об'єктивно інтерпретувати події, які були в часи Другої світової війни, без ідеалізації поляків та без ура-патріотизму.

Йоанна Батор відслідковує міжпоколінневі зв'язки, через які передається приватна пам'ять, підводить до висновку. Однак, на нашу думку, роман дещо переобтяжений сюжетними лініями, зачіпає надто багато тем, що унеможливорює глибші рефлексії над життєвими колізіями основних персонажів твору, осмислення їхнього досвіду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анкерсміт Ф. Постмодерністська «приватизація» минулого. *Україна модерна. Пам'ять як поле змагань*. 2009. Вип. 4 (15). С. 246–271.
2. Батор Й. Піщана Гора / пер. з пол. Н. Сняданко. Львів : Астролябія, 2015. 480 с.
3. Івасюк Л. Уся наша історія як горор, від якого не втекти, доки не глянемо йому у вічі [Інтерв'ю з письменницею Лесею Івасюк / розмовляла Ганна Гнедкова]. URL: <https://www.chytomo.com/lesia-ivasiuk-usia-nasha-istoriia-iak-horor-vid-iaकोho-ne-vteky-doky-ne-hlianemo-jomu> (дата звернення: 14.12.2020).
4. Кісь О. Колективна пам'ять та історична травма: теоретичні рефлексії на тлі жіночих спогадів про Голодомор. URL: <https://uamoderna.com/md/216-216> (дата звернення: 14.12.2020).
5. Старовойт І. Носити тягарі пам'яті. URL: <https://zbruc.eu/node/99115> (дата звернення: 14.12.2020).
6. Halbwachs M. On collective memory. Chicago : The University of Chicago Press, 1992. 244 p.
7. Iwasiów I. Hipoteza powieści neo-post-osiedleńczej. *Narracje migracyjne w literaturze polskiej XX i XXI wieku* / pod red. H. Gosk. Kraków : Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych “Universitas”, 2012. S. 209–224.
8. Korzeniewski B. Transformacja pamięci – o nieliniowym charakterze przemian w pamięci Polaków. *Sensus Historiae*. Bydgoszcz, 2012. Vol. IX. No. 4. S. 11–22.
9. Kwiatkowski P. Pamięć zbiorowa współczesnego społeczeństwa polskiego, czyli pożegnanie z romantycznym mitem bohaterskim. *Teraźniejszość i pamięć przeszłości. Rozumienie historii w literaturze polskiej XX i XXI wieku* / pod red. H. Gosk, A. Zieniewicz. Warszawa : Dom Wydawniczy Elipsa, 2006. S. 54–71.
10. Mazurkiewicz A. Polska współczesna powieść historyczna i kultura popularna (prolegomena). *Czytanie Literatury. Łódzkie Studia Literaturoznawcze*. Łódź. 2016. № 5. S. 13–35. DOI: <https://doi.org/10.18778/2299-7458.05.02>.
11. Nycz R. “Nie leczony, chroniczny pogłos”. Trzy uwagi o polskim dyskursie postzależnościowym. *Kultura po przejściach, osoby z przeszłością: polski dyskurs postzależnościowy – konteksty i perspektywy badawcze* / pod red. R. Nycz. Kraków : Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych “Universitas”, 2011. S. 7–12.
12. Siewior K. Tożsamość odzyskana? (Re)transkrypcje doświadczeni migracyjnego w powieści neo-post-osiedleńczej. *Teksty Drugie*. Warszawa, 2013. No. 3. S. 266–289.
13. Wszyscy jesteśmy mieszkańcami. [Rozmowa z Joanną Bator / rozm. przepr. Agnieszka Swoińska]. URL: <https://www.dwutygodnik.com/artukul/2547-wszyscy-jestesmy-mieszancami.html> (дата звернення: 14.12.2020).

REFERENCES

1. Ankersmit F. Postmodernistka “prywatyzacja” mynuloho [Postmodern “privatization” of the past]. Kyiv: “Ukraina moderna. Pamiat yak pole zmanhan” 2009. Vyp. 4 (15). pp. 246–271 [in Ukrainian].
2. Bator Y. Pishchana hora / per. z pol. Natalky Sniadanko [Sandy Mountain]. Lviv : “Astroliabiiia”, 2015. 480 p. [in Ukrainian]
3. Ivasiuk L. Usia nasha istoriia yak horor, vid yakoho ne vteky, doky ne hlianemo yomu u vichi [Our whole history is like horror from which we cannot escape until we face it]. URL: <https://www.chytomo.com/lesia-ivasiuk-usia-nasha-istoriia-iak-horor-vid-iaकोho-ne-vteky-doky-ne-hlianemo-jomu> (Last accessed: 14.12.2020) [in Ukrainian].
4. Kis O. Kolektyvna pamiat ta istorychna travma: teoretychni refleksii na tli zhinochykh spohadiv pro Holodomor. [Collective memory and historical trauma: theoretical reflections on the background of women’s memories of the Holodomor]. URL: <https://uamoderna.com/md/216-216> (Last accessed: 14.12.2020) [in Ukrainian].
5. Starovoit I. Nosyty tiahari pamiati. [Carrying the burdens of memory] <http://zbruc.eu/node-99115> (Last accessed: 14.12.2020) [in Ukrainian].

6. Halbwachs M. On collective memory – Chicago : The University of Chicago Press, 1992. 244 p.
7. Iwasiów I. Hipoteza powieści neo-post-osiedleńczej // Narracje migracyjne w literaturze polskiej XX i XXI wieku ; pod red. H. Gosk. – Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych “Universitas”, 2012. S. 209–224.
8. Korzeniewski B. Transformacja pamięci – o nieliniowym charakterze przemian w pamięci Polaków. Sensus Historiae. Bydgoszcz, 2012. Vol. IX, No. 4. S. 11–22.
9. Kwiatkowski P. Pamięć zbiorowa współczesnego społeczeństwa polskiego, czyli pożegnanie z romantycznym mitem bohaterskim // Teraźniejszość i pamięć przeszłości. Rozumienie historii w literaturze polskiej XX i XXI wieku ; pod red. H. Gosk, A. Zieniewicza. – Warszawa, Dom Wydawniczy Elipsa, 2006. S. 54–71.
10. Mazurkiewicz A. Polska współczesna powieść historyczna i kultura popularna (prolegomena). Czytanie Literatury. Łódzkie Studia Literaturoznawcze. Łódź, 2016. № 5. S. 13-35. DOI: <https://doi.org/10.18778/2299-7458.05.02>.
11. Nycz R. “Nie leczony, chroniczny pogłos”. Trzy uwagi o polskim dyskursie postzależnościowym // Kultura po przejściach, osoby z przeszłością: polski dyskurs postzależnościowy – konteksty i perspektywy badawcze ; pod red. R. Nycz. – Kraków. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych “Universitas”, 2011. S. 7–12.
12. Siewior K. Tożsamość odzyskana? (Re)transkrypcje doświadczeni migracyjnego w powieści neo-post-osiedleńczej. Teksty Drugie. Warszawa, 2013. No. 3. S. 266–289.
13. Wszyscy jesteśmy mieszkańcami. [Rozmowa z Joanną Bator / rozm. przepr. Agnieszka Swoińska]. URL: <https://www.dwutygodnik.com/artykul/2547-wszyscy-jestesmy-mieszancami.html> (Last accessed: 14.12.2020).

УДК 82

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-24>**Руслана ЖОВТАНІ,**

orcid.org/0000-0002-7421-148X

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри міжнародних комунікацій
Ужгородського національного університету
(Ужгород, Україна) r.zhovtani@gmail.com**НІМЕЦЬКОМОВНА ЛІТЕРАТУРА У РЕАЛІЯХ ПОЛІТИКИ
НАЦІОНАЛ-СОЦІАЛІСТИЧНОГО РЕЖИМУ: АСПЕКТИ КРИТИЧНОЇ РЕЦЕПЦІЇ**

У статті зроблено спробу окреслити маркери критичного осмислення особливостей розвитку німецькомовної літератури в період панування ідеології націонал-соціалізму. Вивчення націонал-соціалістичної літератури важливе передусім з огляду на зв'язок її представників зі здобутками попередників, а також задля розуміння причин катастроф, спричинених нацистами. Загалом літературний процес у нацистській Німеччині не був монолітним та уніфікованим, розгалужуючись на різні – у соціальному й ідейному вимірах – напрями. Втручання в організацію літературного життя у країні стало певним поштовхом для становлення такого феномену в німецькомовному письменстві, як «внутрішня еміграція». Тут доцільно підкреслити, що література еміграції, яка постала як явище після 1933 р., увібрала в себе твори не тільки письменників у вигнанні, але й тих авторів, котрі тією чи іншою мірою присвятили себе боротьбі проти нацизму. Тривалий час дослідники оминали увагою цю частину німецькомовного письменства, тож актуальність розвідки викликана відсутністю в українському літературознавстві спеціальних досліджень, присвячених названій проблематиці. Її мета полягає у розкритті змістового наповнення та динаміки науково-критичної рецепції німецькомовного письменства, у т. ч. еміграційного, у другій половині ХХ ст. З одного боку, екзильна література нерозривно поєднана з німецькими традиціями, а з іншого – репрезентує протилежність творчості письменників-екзильнтів літературі у Третньому Райху за умов їхньої інтеграції в культурне та суспільно-політичне життя країн перебування. У ході аналізу встановлено, що найбільш активна фаза рецепції припадає на 60–80-ті рр. ХХ ст. Саме доля та роль митця у реаліях Третього Райху постають переконливим мірилом відтворення картини духовного стану німецького суспільства за умов тоталітарної дійсності. Обриси німецькомовної літератури, на яку безпосередньо або опосередковано вплинув націонал-соціалістичний режим, недоцільно зводити виключно до творів, написаних у часовий проміжок між 1933 та 1945 рр., адже її прояви мали як свої витоки, так і відголоси.

Ключові слова: рецепція, німецькомовна література, еміграційна література, внутрішня еміграція, політика націонал-соціалістичного режиму, інтерпретація.

Ruslana ZHOVTANI,

orcid.org/0000-0002-7421-148X

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of International Communication
Uzhhorod National University
(Uzhhorod, Ukraine) r.zhovtani@gmail.com**GERMAN-LANGUAGE LITERATURE IN THE POLICY REALITIES
OF THE NATIONAL SOCIALIST REGIME: ASPECTS OF CRITICAL PERCEPTION**

The present article attempts to outline the markers of critical comprehension of the peculiarities of development of German-language literature during the period of the domination of Nazi ideology. The study of this phenomenon is important primarily in view of the connection of its representatives with the achievements of its predecessors, as well as to understand the causes of the disasters caused by the Nazis. In general, the literary process in Nazi Germany was not monolithic and unified, branching out into different – in social and ideological dimensions – directions. Interference in the organization of literary life in the country was a certain impetus for the emergence of such a phenomenon in German-language writing as «internal emigration». It is worth emphasizing that the literature of emigration, which emerged after 1933, absorbed the works not only of writers in exile, but also of those authors who devoted themselves to the struggle against Nazism. For quite some time, researchers have overlooked this component of German-language writing. Thus, the topicality of the article is due to the lack of special studies in Ukrainian literary criticism on this issue. Its purpose is to determine the content and dynamics of critical reception of German-language literature, including the literature of emigration, in the second half of the twentieth century. On the one hand, exile literature is inextricably linked with German traditions, and on the other hand represents the opposite of the work of exile writers of literature

in the Third Reich in terms of their integration into the cultural and socio-political life of their host countries. In the course of the analysis it has been revealed that the most active phase of reception occurs in the 60-80s of the twentieth century. It is the fate and role of the artist in the realities of the Third Reich that appear to be a convincing measure of the reproduction of the picture of the spiritual state of German society in the conditions of totalitarian reality. At the same time, the outlines of German-language literature, which was directly or indirectly influenced by the National Socialist regime, should not be reduced exclusively to works written between 1933 and 1945. After all, its manifestations had both their origins and echoes.

Key words: *perception, German-language literature, emigration literature, internal emigration, policy of the National Socialist regime, interpretation.*

Постановка проблеми. Нова епоха в історії Німеччини, сповнена драматизму, розпочалася 30 січня 1933 р., коли президент Ваймарської Республіки Пауль фон Гінденбург (1847–1934) призначив Адольфа Гітлера (1889–1945) райхсканцлером, доручивши йому сформуванню й очолити уряд. Цій події передував період виразної радикалізації політичного та соціального життя. Представники німецькомовної інтелігенції з лівими, ліберальними та демократичними поглядами, які не поділяли націонал-соціалістичні ідеї, відчували, що їхні права та свободи дедалі більше обмежуються (Hohendahl, 1971: 35). Опіраючись на членів партії Націонал-соціалістичної робітничої партії Німеччини, А. Гітлер сконцентрував усю повноту влади у своїх руках. Відразу ж після сформування уряду та на тлі провокаційного підпалу Райхстагу 27 лютого 1933 р. націонал-соціалісти запустили механізм кривавих репресій, скерованих проти політичних та ідеологічних противників. На вимогу А. Гітлера президент запровадив надзвичайний стан, що тривав аж до травня 1945 р. Його сутність полягала у скасуванні всіх демократичних прав і свобод, тож у Німеччині запанували шовіністичні настрої, які призвели до всеохопного терору. Власне, тільки в ніч після підпалу Райхстагу в Берліні було схоплено понад 1 500 осіб, а в Німеччині загалом – понад 10 000, котрі загрожували монополії влади НСДАП (Nürnberger, 2009: 35). У цьому сенсі саме доля та роль митця у реаліях Третього Райху постають переконливим мірилом відтворення картини духовного стану німецького суспільства за умов тоталітарної дійсності.

Аналіз досліджень. Вивчення націонал-соціалістичної літератури важливе передусім з огляду на зв'язок його представників зі здобутками попередників, а також задля розуміння причин катастроф, спричинених нацистами. Тривалий час дослідники оминали увагою цю частину німецькомовного письменства. Розкриттю окресленого питання і присвячена ця розвідка.

Метою статті є аналіз основних аспектів критичної рецепції націонал-соціалістичної літератури у другій половині ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Терор із боку націонал-соціалістів відразу після приходу до влади був сфокусований на репрезентативних носіях німецької культури – вчених, митцях, а також письменниках, чимало з яких на той момент вже мали ім'я у світовій літературі (Schoeps, 2000; Strauch, 2006). Мистецтво, література, музика, архітектура, кіно були приведені у відповідність до позицій влади. У цьому сенсі пророчими виявилися слова видатного німецького письменника Г. Гайне (1797–1856) із його трагедії «Альманзор» (1823): «Це була лишень прелюдія, адже там, де спляють книжки, спляють врешті-решт і людей» (Heinrich Heines Werke, 1954: 1061). Контекст цього висловлювання пов'язаний із часопросторовими координатами ХVІ ст. в Іспанії. Цитовані слова належать Хасану, героєві драми Г. Гайне, який спостерігає за спаленням священної книги мусульман – Корану, однак сутність послання автора своєму реципієнту очевидне: книжка – духовний заповіт одного покоління іншим. У цьому ключі прочитується й мотив спалення книгодруків у романі «451 градус за Фаренгейтом» (1953) американського фантаста Р. Бредбері (1920–2012) на рівні самобутньої алюзії на події 1933 р. в Німеччині (Mogen, 2007: 65). Власне, у часовому проміжку між появою названих творів тоталітарний режим націонал-соціалістів цілеспрямовано знищував книжки, ведучи боротьбу з неприйнятними для них світоглядними принципами, зокрема класової боротьби та матеріалізму, декадансу, хибного трактування німецької історії. Натомість пропагувалися такі ідеї, як відданість народу та державі, глорифікація минувшини німецького народу, відповідальна співпраця у справі національної розбудови, повага до безсмертного німецького народного духу (Verbrannt, 1973: 33).

Нацистська влада ще із квітня 1933 р. почала публікувати в газетах індекси-списки заборонених книг німецьких і зарубіжних авторів. Підставою для проведення «акції проти ненімецького духу» стали списки, які розробив для реорганізації міських і публічних бібліотек Берліна бібліотекар і націонал-соціаліст В. Геррманн (1904–1945).

Індексованими як «ненімецькі» виявилися усі твори з-під пера майстрів слова єврейського або німецько-єврейського походження. Такими ж визнано тексти марксистських і пацифістських авторів. Крім цього, були укладені спеціальні інструкції для шкіл, вищих навчальних закладів і різних відомств стосовно «очищення» культурного простору від «шкідливої й небажаної літератури» з «чорного списку» (Aigner, 1971: 21).

Основний індекс міністерства пропаганди охоплював художній доробок 149 письменників і 12 400 найменувань книжок (Barbian, 2019: 230). У книгарнях таємна державна політична поліція Третього Райху періодично проводила обшуки й у разі виявлення заборонених книг піддавала винних репресіям (Lewy, 2016: 57). За підтримки райхсміністра народної освіти та пропаганди Йозефа Геббельса (1897–1945) 10 травня 1933 р. в Берліні на Опернплатц відбулася демонічна театралізована церемонія публічного спалення книг. Прикметно, що майбутній найближчий соратник Гітлера на початку своєї політичної кар'єри спробував проявити себе як літератор, однак його п'єса «Мандрівник» («Der Wanderer», 1923) з уточненням у назві «Інший Німеччині» («Dem anderen Deutschland geschrieben») не мала успіху (Höfele, 2016: 137).

У 30-ті рр. ХХ ст. фізичне знищення представників німецькомовної літератури та їхніх творів набуло ознак цілеспрямованої державної політики. «Нова німецька держава, – слушно підкреслив швейцарський літературознавець та есеїст Вальтер Мушг (1898–1965), – підкорила духовну творчість велетенському бюрократичному апарату, щоб керувати нею з єдиного центру. Вона затисла інтелігенцію в кулаці та принижувала її так, що їй лишень залишалося або підкоритися, або загинути. Виступаючи від імені німецької народної свідомості, воно визначало, хто і що в німецькому мистецтві має право на існування» (Muschg, 2009: 30). Таким чином, мистецтво й культура стали ключовою мішенню тоталітарного режиму Третього Райху з метою утвердження контролю над суспільством, максимально звужуючи ймовірність будь-яких, навіть потенційних, непогоджених із владою важелів впливу на народну свідомість. Розпочалися процеси поглинання нацистською ідеологією тих культурних організацій, які могли чинити опір тоталітарному режиму.

Вивільнений простір у літературному житті країни заповнили своїми текстами ті автори, котрі були носіями єдино правильної «народної свідомості». Відповідно, спроби маніпуляції царинною

мистецтва, з реєстру якого були викинуті твори геніїв, призвели до закономірного зниження якісних критеріїв письменства не тільки з огляду на самобутність ідіостилу митців, але й через заідеологізованість їхньої творчості. Репрезентантами нацистської пропаганди, антисемітизму й відповідного інсценування життя тоталітарного суспільства стали, зокрема, Гайнріх Анакер (1901–1971), Вільфрід Баде (1906–1945), Адольф Бартельс (1862–1945), Ганс Бауманн (1914–1988), Рудольф Гаас (1877–1943), Артур Дінтер (1876–1948), Едвін Еріх Двінгер (1898–1981), Курт Егерс (1905–1943), Дітріх Екарт (1868–1923), Йоганнес Лінке (1900–1945). Як влучно наголосили Юрген Гіллесгайм та Елізабет Міхаел, література такого ґтибу майже без винятку є «продуктом неабиякої духовної простоти, написаним насамперед авторами інтелектуальної посередності» (Hillesheim, 1993: 7). З іншого боку, в питанні рецепції літератури під знаком націонал-соціалізму естетичні якості постають другорядним мірилом.

Загалом літературний процес у нацистській Німеччині не був монолітним та уніфікованим, розгалужуючись на різні – у соціальному й ідейному вимірах – напрями. Суттєвий внесок в утвердження людиноненависницької атмосфери внесли репрезентанти дискурсу, що охопив діяльність: а) антисемітських агітаторів межі ХІХ–ХХ ст. і ранньої Ваймарської республіки (А. Бартельс, А. Дінтер), б) апологетів «консервативної революції» чи так званих «соціал-революціонерів» (Е. Е. Двінгер, Е. фон Заломон, Ф. Шаувекер), в) партійних письменників (Е. В. Мьоллер, Г. Цоберлайн, Б. фон Шірах). У цьому зв'язку варто зазначити: нацистські автори, життя яких не обірвалося упродовж існування Третього Райху, попри загальний осуд, після завершення Другої світової війни й надалі мали змогу фактично безперешкодно продовжувати свою літературну діяльність (Böttiger, 2012: 27). Тут можна назвати такі імена, як Г. Анакер, Г. Бауманн, Я. Е. В. Бонзельс, В. Веспер, Г. Грім, Е. Е. Двінгер, Е. В. Мьоллер, Г. Цеберлайн, Ф. Шаувекер, Ф. Г. Юнгер.

Втручання в організацію літературного життя у країні стало певним поштовхом для становлення такого феномену в німецькомовному письменстві, як «внутрішня еміграція» (Schriftsteller, 2019). Тут доцільно підкреслити, що література еміграції, яка постала як явище після 1933 р., увібрала в себе твори не тільки письменників у вигнанні, але й тих авторів, котрі тією чи іншою мірою присвятили себе боротьбі проти нацизму.

Перша примітна студія, у котрій подано критичний аналіз літератури в період домінування

нацистської ідеології, з'явилася 1961 р. Йдеться про есеїстичну публікацію Франца Шонауера (1920–1989) під назвою «Німецька література у Третньому Райху. Спроба представлення з полемічно-дидактичним наміром» («Deutsche Literatur im Dritten Reich. Versuch einer Darstellung in polemisch-didaktischer Absicht») (Schonauer, 1961). Попри те, що книжка містить доволі суперечливі акценти із критикою митців, які обрали для себе опцію внутрішньої еміграції (Friedrich, 2000: 6), вона заклала підвалини для осмислення та переосмислення націонал-соціалістичної літератури у другій половині ХХ ст.

У 60-ті рр. з'явилося ще декілька важливих книжкових позицій. Одна з них – «Література та поезія в Третньому Райху» («Literatur und Dichtung im Dritten Reich», 1963). У чотирьох розділах історик Йозеф Вулф (1912–1974), що пережив Голокост, ґрунтовно висвітлив на основі документів події 1933 р., які призвели до появи таких явищ, як «керована література» («gesteuerte Literatur»), «література, властива панівній расі» («arteigene Literatur»), «чужорідна література» («artfremde Literatur») (Wulf 1963). Працю документального характеру під назвою «Література під свастикою. Третій Райх та його поезія» («Literatur unterm Hakenkreuz. Das Dritte Reich und seine Dichtung») видав 1966 р. публіцист Ернст Леві (1920–2002). Довідковий апарат цієї роботи охопив влучні коментарі відібраних зразків поезії, а також перелік коротких біографій їхніх авторів (Loewy, 1966).

З-поміж теоретичних студій заслуговує на увагу збірник статей «Німецька література у Третньому Райху: теми, традиції, впливи» («Die deutsche Literatur im Dritten Reich: Themen, Traditionen, Wirkungen») (Die deutsche Literatur, 1976), що побачив світ під редакцією Горста Денклера та Карла Прюмма. Для досліджуваної проблематики найбільш вагомими постають студії «Літературний націонал-соціалізм. Ідеологічні, політичні та суспільно-історичні взаємозв'язки» («Der literarische Nationalsozialismus. Ideologische, politische und sozialhistorische Wirkungszusammenhänge») Клауса Фондунга (Vondung 1976), «У гущі внутрішньої еміграції» («Im Dickicht der inneren Emigration») Райнгольда Грімма (Grimm 1976), «Література антифашистського опору в Німеччині» («Die Literatur des antifaschistischen Widerstandes in Deutschland») Вольфганга Еммеріха (Emmerich, 1976) і «Нефашистська література «юного покоління» в націонал-соціалістичній Німеччині» («Die nichtfaschistische Literatur der «jungen

Generation» im nationalsozialistischen Deutschland») Ганса Дітера Шефера (Schäfer, 1976).

У 1979 р. з ініціативи германіста Вольфганга Ельфе, котрий працював в Університеті штату Нью-Йорк в Олбані, побачило світ видання «Німецька екзильна література, література у Третньому Райху» («Deutsche Exilliteratur, Literatur im Dritten Reich») (Deutsche Exilliteratur, 1979). Йдеться про матеріали II-го симпозіуму з питань літератури вигнання, що відбувся в Університеті Південної Кароліни й увиразнив візії про літературні явища цього періоду переважно американських германістів. Структурно книжка складається із трьох взаємопов'язаних розділів – «Про літературу в Німеччині та поза нею: порівняльні міркування», «Екзильна література», «Література в Третньому Райху». Такий методологічний підхід дав підстави таким авторам, як Гай Стерн (Stern, 1979), Ебергард Фрей (Frei, 1979), Крістоф Ейкман (Eykman, 1979) дійти висновку: літературу вигнання не можна розглядати у відізолюваній площині. З одного боку, екзильна література нерозривно поєднана з німецькими традиціями, а з іншого – репрезентує протилежність творчості письменників-екзильянтів літературі у Третньому Райху за умов їхньої інтеграції в культурне та суспільно-політичне життя країн свого перебування. Іншими словами, науковцям чи не вперше вдалося вивести літературу вигнання, сказати б, із екзилу.

Значні заслуги в дослідженні специфіки літератури вигнання належать Фрітйофу Траппу. Упродовж 1984–2008 рр. учений очолював Гамбурзький відділ німецької екзильної літератури, що був заснований Гансом Вольффгаймом (1904–1973) у 1970 р. при Гамбурзькому університеті, а у 2001 р. отримав назву науково-дослідного центру німецької екзильної літератури ім. Вальтера А. Берендзона (1884–1984). Напередодні призначення на цю посаду Ф. Трапп опублікував студію «Література в екзилі» («Literatur im Exil») навчально-наукового характеру. З-поміж публікацій на цю тему вона виділяється тим, що її автор представив типологічний опис цього феномену крізь призму генетичного аналізу з відповідним поділом на драматургію, лірику та роман. Ф. Трапп простежує особливості рецепції, політичні причини, визначальні чинники письменства в екзилі та пов'язані з цим зміни в літературній системі. Окремий розділ присвячено впливу радянської політики на творчість письменників-екзильянтів (Trapp, 1983: 201–210). Генетична варіативність жанрових форм текстів цього періоду розглянута також у збірнику наукових праць «Художня твор-

чість у Третньому Райху?: про літературу в Німеччині 1933–1945» («Dichtung im Dritten Reich?: zur Literatur in Deutschland 1933–1945») (Dichtung im Dritten Reich, 1996) за редакцією Крістіане Кеммерер і Вальтера Делабара. Проте в цьому випадку автори зосередили свою увагу головним чином винятково на розкритті поетичного дискурсу.

Карл Гайнц Йоахім Шепс за умов еміграції у США, куди виїхав у 1967 р., написав книжку «Німецька література між Світовими війнами. Література в Третньому Райху» («Deutsche Literatur zwischen den Weltkriegen. Literatur im Dritten Reich»). У контексті визначального предмета дослідження вчений окремо зосереджується на характеристиці «нефашистської й антифашистської літератури». К. Г. Й. Шепс ґрунтовно висвітлив такі явища, як «внутрішня еміграція», «література опору», «література з таборів, гетто та в'язниць», «класики у супротиві», «витоки

німецької повоєнної літератури» (Schoeps, 1992: 157–201). Ці питання заслуговують на окреме осмислення в наступних дослідженнях.

Висновки. Як показав аналіз, рецепцію німецькомовного письменства у реаліях політики націонал-соціалістичного режиму недоцільно зводити виключно до творів, написаних у часовий проміжок між 1933 та 1945 рр., адже його прояви мали як свої витоки, так і відголоси. У цьому зв'язку дещо дискусійним видається твердження відомого швейцарсько-німецького літературознавця Конрада Файлхенфельдта про те, що порівняно з іншими літературно-історичними епохами «німецька література вигнання» має максимально точне часове окреслення (Feilchenfeldt, 1986: 11). Неспростовними є опорні дати: 1) призначення Адольфа Гітлера райхсканцлером Німеччини 30 січня 1933 р.; 2) капітуляція Третього Райху 9 травня 1945 р.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Aigner D. Die Indizierung „schädlichen und unerwünschten Schrifttums“ im Dritten Reich. Frankfurt am Main : Buchhändler-Vereinigung, 1971. 101 S.
2. Barbian J. P. Literaturpolitik im „Dritten Reich“: Institutionen, Kompetenzen, Betätigungsfelder. Berlin-Boston : De Gruyter – De Gruyter Saur, 2019. 394 S.
3. Böttiger H. Die Gruppe 47: als die deutsche Literatur Geschichte schrieb. München : Dt. Verl. -Anst., 2012. 477 S.
4. Deutsche Exilliteratur, Literatur im Dritten Reich / hrsg. von W. Elfe. Bern, Frankfurt am Main, Las Vegas : Lang, 1979. 191 S.
5. Dichtung im Dritten Reich?: zur Literatur in Deutschland 1933–1945 / hrsg. von Ch. Caemmerer, W. Delabar. Opladen : Westdeutscher Verlag, 1996. 311 S.
6. Die deutsche Literatur im Dritten Reich: Themen, Traditionen, Wirkungen / hrsg. von H. Denkler, K. Prümm. Stuttgart : Reclam, 1976. 556 S.
7. Emmerich W. Die Literatur des antifaschistischen Widerstandes in Deutschland. *Die deutsche Literatur im Dritten Reich: Themen, Traditionen, Wirkungen* / hrsg. von H. Denkler, K. Prümm. Stuttgart : Reclam, 1976. S. 427–458.
8. Eykman Ch. Nationalsozialistische Lyrik als Beispiel affirmativer Literatur. *Deutsche Exilliteratur, Literatur im Dritten Reich*. Bern, Frankfurt am Main, Las Vegas : Lang, 1979. S. 170–183.
9. Feilchenfeldt K. Deutsche Exilliteratur 1933–1945: Kommentar zu einer Epoche. München : Winkler, 1986. 255 S.
10. Frey E. Stiltendenzen der Lyrik des Dritten Reiches. *Deutsche Exilliteratur, Literatur im Dritten Reich*. Bern, Frankfurt am Main, Las Vegas : Lang, 1979. S. 158–169.
11. Friedrich H.-E. Deformierte Lebensbilder: Erzählmodelle der Nachkriegsautobiographie (1945–1960). Tübingen : Niemeyer, 2000. 456 S.
12. Grimm R. Im Dickicht der inneren Emigration. *Die deutsche Literatur im Dritten Reich: Themen, Traditionen, Wirkungen* / hrsg. von H. Denkler, K. Prümm. Stuttgart : Reclam, 1976. S. 406–426.
13. Heinrich Heines Werke. Salzburg: Verlag „Das Bergland-Buch“, 1954. 1184 S.
14. Hillesheim J., Michael E. Lexikon nationalsozialistischer Dichter: Biographien – Analysen – Bibliographien. Würzburg : Königshausen und Neumann, 1993. 490 S.
15. Höfele A. No Hamlets: German Shakespeare from Nietzsche to Carl Schmitt. Oxford : Oxford University Press, 2016. 329 p.
16. Hohendahl P. U. Benn, Wirkung wider Willen: Dokumente zur Wirkungsgeschichte Bennis. Frankfurt am Main : Athenäum-Verlag, 1971. 512 S.
17. Lewy G. Harmful and undesirable: book censorship in Nazi Germany. New York : Oxford University Press, 2016. 268 p.
18. Loewy E. Literatur unterm Hakenkreuz: Das Dritte Reich und seine Dichtung. Eine Dokumentation. Frankfurt am Main : Europäische Verlagsanst., 1966. 365 S.
19. Mogen D. On Fahrenheit 451 as Social Criticism. *Bloom's Guides: Fahrenheit 451* / ed. by Harold Bloom. New York : Chelsea House Publishers, 2007. P. 62–66.
20. Muschg W. Die Zerstörung der deutschen Literatur und andere Essays / hrsg. von J. Schütt, W. Stephan; mit einem Nachwort von J. Schütt. Zürich : Diogenes, 2009. 956 S.
21. Nürnberger Ch. Mutige Menschen – Widerstand im Dritten Reich. Stuttgart : Gabriel Verlag, 2009. 298 S.

22. Schäfer H. D. Die nichtfaschistische Literatur der „jungen Generation“ im nationalsozialistischen Deutschland. *Die deutsche Literatur im Dritten Reich: Themen, Traditionen, Wirkungen* / hrsg. von H. Denkler, K. Prümm. Stuttgart : Reclam, 1976. S. 459–503.
23. Schoeps K.-H. Literatur im Dritten Reich (1933–1945). Berlin : Weidler, 2000. 318 S.
24. Schoeps K.-H. J. Deutsche Literatur zwischen den Weltkriegen. Teil: 3., Literatur im Dritten Reich. Bern-Frankfurt am Main – New York : Lang, 1992. 237 S.
25. Schonauer F. Deutsche Literatur im Dritten Reich: Versuch einer Darstellung in polemisch-didaktischer Absicht. Olten-Freiburg i. Br. : Walter, 1961. 196 S.
26. Schriftsteller in Exil und Innerer Emigration: literarische Widerstandspotentiale und Wirkungschancen ihrer Werke / hrsg. von M. Gołaszewski, L. Krenzlin, A. Wilk. Berlin : Quintus, 2019. 383 S.
27. Stern G. Die Thematik „Flucht und Exil“ innerhalb und ausserhalb des Dritten Reiches: Eine Konfrontation. *Deutsche Exilliteratur; Literatur im Dritten Reich*. Bern, Frankfurt am Main, LasVegas : Lang, 1979. S. 60–78.
28. Strauch D. Ihr Mut war grenzenlos: Widerstand im Dritten Reich. Weinheim-Basel : Beltz und Gelberg, 2006. 240 S.
29. Trapp F. Literatur im Exil. Bern-Frankfurt am Main : Lang, 1983. 250 S.
30. Verbrannt, verboten, verdrängt?: Literatur und Dokumente der deutschen Emigration nach 1933 als Zeugnisse des antifaschistischen Widerstandes sowie NS-Schrifttum / Zusammenge stellt von D. Johannes unter Mitarbeit von G. Heintz, R. Wissler. Worms : Stadtbibliothek, 1973. 79 S.
31. Vondung K. Der literarische Nationalsozialismus. Ideologische, politische und sozialhistorische Wirkungszusammenhänge. *Die deutsche Literatur im Dritten Reich: Themen, Traditionen, Wirkungen* / hrsg. von H. Denkler, K. Prümm. Stuttgart : Reclam, 1976. S. 44–65.
32. Wulf J. Literatur und Dichtung im Dritten Reich: Eine Dokumentation. Gütersloh : Mohn, 1963. 471 S.

REFERENCES

1. Aigner D. Die Indizierung „schädlichen und unerwünschten Schrifttums“ im Dritten Reich [The indexing of “harmful and undesirable literature” in the Third Reich]. Frankfurt am Main: Buchhändler-Vereinigung, 1971. 101 p. [In German].
2. Barbian J. P. Literaturpolitik im „Dritten Reich“: Institutionen, Kompetenzen, Betätigungsfelder [Literary politics in the “Third Reich”: institutions, competencies, fields of activity]. Berlin-Boston: De Gruyter – De Gruyter Saur, 2019. 394 p. [In German].
3. Böttiger H. Die Gruppe 47: als die deutsche Literatur Geschichte schrieb [Group 47: when German literature made history]. München: Dt. Verl. -Anst., 2012. 477 p. [In German].
4. Deutsche Exilliteratur, Literatur im Dritten Reich [German exile literature, literature in the Third Reich] / hrsg. von W. Elfe. Bern, Frankfurt am Main, LasVegas: Lang, 1979. 191 p. [In German].
5. Dichtung im Dritten Reich?: zur Literatur in Deutschland 1933–1945 [Poetry in the Third Reich?: on literature in Germany during 1933–1945] / hrsg. von Ch. Caemmerer, W. Delabar. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996. 311 p. [In German].
6. Die deutsche Literatur im Dritten Reich: Themen, Traditionen, Wirkungen [German literature in the Third Reich: themes, traditions, effects] / hrsg. von H. Denkler, K. Prümm. Stuttgart: Reclam, 1976. 556 p. [In German].
7. Emmerich W. Die Literatur des antifaschistischen Widerstandes in Deutschland [The literature of the anti-fascist resistance in Germany]. *Die deutsche Literatur im Dritten Reich: Themen, Traditionen, Wirkungen [German literature in the Third Reich: themes, traditions, effects]* / hrsg. von H. Denkler, K. Prümm. Stuttgart: Reclam, 1976. Pp. 427–458. [In German].
8. Eykman Ch. Nationalsozialistische Lyrik als Beispiel affirmativer Literatur [National Socialist Poetry as an Example of Affirmative Literature]. *Deutsche Exilliteratur; Literatur im Dritten Reich [German exile literature, literature in the Third Reich]*. Bern, Frankfurt am Main, LasVegas: Lang, 1979. Pp. 170–183. [In German].
9. Feilchenfeldt K. Deutsche Exilliteratur 1933–1945: Kommentar zu einer Epoche [German exile literature during 1933–1945: Commentary on an era]. München: Winkler, 1986. 255 p. [In German].
10. Frey E. Stiltendenzen der Lyrik des Dritten Reiches [Stylistic tendencies of the poetry of the Third Reich]. *Deutsche Exilliteratur; Literatur im Dritten Reich [German exile literature, literature in the Third Reich]*. Bern, Frankfurt am Main, LasVegas: Lang, 1979. Pp. 158–169. [In German].
11. Friedrich H.-E. Deformierte Lebensbilder: Erzählmodelle der Nachkriegsautobiographie (1945–1960) [Deformed Life Images: Narrative Models of Post-War Autobiography (1945–1960)]. Tübingen: Niemeyer, 2000. 456 p. [In German].
12. Grimm R. Im Dickicht der inneren Emigration [In the thicket of inner emigration]. *Die deutsche Literatur im Dritten Reich: Themen, Traditionen, Wirkungen [German literature in the Third Reich: themes, traditions, effects]* / hrsg. von H. Denkler, K. Prümm. Stuttgart: Reclam, 1976. Pp. 406–426. [In German].
13. Heinrich Heines Werke [Heinrich Heine’s works]. Salzburg: Verlag „Das Bergland-Buch“, 1954. 1184 p. [In German].
14. Hillesheim J., Michael E. Lexikon nationalsozialistischer Dichter: Biographien – Analysen – Bibliographien [Lexicon of National Socialist Poets: Biographies – Analyzes – Bibliographies]. Würzburg: Königshausen und Neumann, 1993. 490 p. [In German].
15. Höfele A. No Hamlets: German Shakespeare from Nietzsche to Carl Schmitt. Oxford: Oxford University Press, 2016. 329 p. [In English].
16. Hohendahl P. U. Benn, Wirkung wider Willen: Dokumente zur Wirkungsgeschichte Benns [Benn, Reluctance to act: documents on the history of Benn’s impact]. Frankfurt am Main: Athenäum-Verlag, 1971. 512 p. [In German].

17. Lewy G. Harmful and undesirable: book censorship in Nazi Germany. New York: Oxford University Press, 2016. 268 p. [In English].
18. Loewy E. Literatur unterm Hakenkreuz: Das Dritte Reich und seine Dichtung. Eine Dokumentation [Literature under the swastika: The Third Reich and its poetry. A documentation]. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanst., 1966. 365 p. [In German].
19. Mogen D. On Fahrenheit 451 as Social Criticism. *Bloom's Guides: Fahrenheit 451* / ed. by Harold Bloom. New York: Chelsea House Publishers, 2007. Pp. 62–66. [In English].
20. Muschg W. Die Zerstörung der deutschen Literatur und andere Essays [The Destruction of German Literature and Other Essays] / hrsg. von J. Schütt, W. Stephan; mit einem Nachwort von J. Schütt. Zürich: Diogenes, 2009. 956 p. [In German].
21. Nürnberger Ch. Mutige Menschen – Widerstand im Dritten Reich [Courageous people – resistance in the Third Reich]. Stuttgart: Gabriel Verlag, 2009. 298 p. [In German].
22. Schäfer H. D. Die nichtfaschistische Literatur der «jungen Generation» im nationalsozialistischen Deutschland [The non-fascist literature of the «young generation» in National Socialist Germany]. *Die deutsche Literatur im Dritten Reich: Themen, Traditionen, Wirkungen* [German literature in the Third Reich: themes, traditions, effects] / hrsg. von H. Denkler, K. Prümm. Stuttgart: Reclam, 1976. Pp. 459–503. [In German].
23. Schoeps K.-H. Literatur im Dritten Reich (1933–1945) [Literature in the Third Reich (1933–1945)]. Berlin: Weidler, 2000. 318 p. [In German].
24. Schoeps K.-H. J. Deutsche Literatur zwischen den Weltkriegen. Teil: 3., Literatur im Dritten Reich [German literature between the world wars. Part: 3., Literature in the Third Reich]. Bern-Frankfurt am Main – New York: Lang, 1992. 237 p. [In German].
25. Schonauer F. Deutsche Literatur im Dritten Reich: Versuch einer Darstellung in polemisch-didaktischer Absicht [German literature in the Third Reich: Attempt to present it with a polemical-didactic intention]. Olten-Freiburg i. Br.: Walter, 1961. 196 p. [In German].
26. Schriftsteller in Exil und Innerer Emigration: literarische Widerstandspotentiale und Wirkungschancen ihrer Werke [Writers in exile and internal emigration: potential for literary resistance and the potential for impact of their works] / hrsg. von M. Gołaszewski, L. Krenzlin, A. Wilk. Berlin: Quintus, 2019. 383 p. [In German].
27. Stern G. Die Thematik „Flucht und Exil“ innerhalb und ausserhalb des Dritten Reiches: Eine Konfrontation [The subject of “Flight and Exile” inside and outside the Third Reich: A confrontation]. *Deutsche Exilliteratur, Literatur im Dritten Reich* [German exile literature, literature in the Third Reich]. Bern, Frankfurt am Main, Las Vegas: Lang, 1979. Pp. 60–78. [In German].
28. Strauch D. Ihr Mut war grenzenlos: Widerstand im Dritten Reich [Their courage was limitless: resistance in the Third Reich]. Weinheim-Basel: Beltz und Gelberg, 2006. 240 p. [In German].
29. Trapp F. Literatur im Exil [Literature in exile]. Bern-Frankfurt am Main: Lang, 1983. 250 p. [In German].
30. Verbrannt, verboten, verdrängt?: Literatur und Dokumente der deutschen Emigration nach 1933 als Zeugnisse des antifaschistischen Widerstandes sowie NS-Schrifttum [Burned, banned, displaced?: Literature and documents from the German emigration after 1933 as evidence of the anti-fascist resistance as well as Nazi literature] / Zusammenge stellt von D. Johannes unter Mitarbeit von G. Heintz, R. Wisser. Worms: Stadtbibliothek, 1973. 79 p. [In German].
31. Vondung K. Der literarische Nationalsozialismus. Ideologische, politische und sozialhistorische Wirkungszusammenhänge [The literary national socialism. Ideological, political and socio-historical interdependencies]. *Die deutsche Literatur im Dritten Reich: Themen, Traditionen, Wirkungen* [German literature in the Third Reich: themes, traditions, effects] / hrsg. von H. Denkler, K. Prümm. Stuttgart: Reclam, 1976. Pp. 44–65. [In German].
32. Wulf J. Literatur und Dichtung im Dritten Reich: Eine Dokumentation [Literature and Poetry in the Third Reich: A Documentation]. Gütersloh: Mohn, 1963. 471 p. [In German].

Айшен Махмуд ЗАРБАЛИЕВА,

orcid.org/0000-0001-8461-9107

преподаватель кафедры азербайджанского языка и методики его преподавания

Бакинского славянского университета

(Баку, Азербайджан) zerbaliyeva18@gmail.com

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ПЕРИОДА НЕЗАВИСИМОСТИ

В статье рассматриваются термины, входящие в общий словарь азербайджанского языка. В условиях технологической революции современности стремительно развиваются наука и различные технологии. Каждый день в язык входят новые лексические единицы. Большинство новых для языка лексических единиц – это термины. Термины в основном используются в научном стиле и являются языковыми единицами, присущими научному стилю. Однако термины также используются в произведениях искусства и литературы. За годы независимости в азербайджанской детской литературе было использовано множество различных терминов. В детской прозе и поэзии это было сделано для информирования молодого поколения о новых научных достижениях и технологиях. При написании статьи использовались различные научные источники, связанные с указанной темой, а также произведения детской литературы С. Нуругызы, Л. Байрамовой и В. Хаквердиева, Р. Юсифызы, Г. Ибрагимовой, Р. Юсифоглу, популярные у юных читателей. Термины и выражения, связанные с информационно-коммуникационными технологиями, используются как в связи с сюжетом и фабулой, так и стилем изложения, родом занятий героев и условиями действия. Также рассказы и стихи рассчитаны на определенную возрастную категорию читателей. Для детей старшего возраста и подростков терминология более насыщенная, чем для детей младшего возраста. Кроме того, на количество терминов влияет сфера социальной деятельности (сельскохозяйственный труд, космос, учеба, взаимоотношения между детьми, между детьми и взрослыми и т.д.). Число использованных терминов связано также с популярным изложением природных явлений в целях детского просвещения. В целом подобные знания преследуют цель дополнять на художественном уровне те знания, которые дети получают в школе.

Ключевые слова: терминология, азербайджанская детская литература, лексика, научный стиль, возможности художественного изображения.

Айшен Махмуд ЗАРБАЛИЕВА,

orcid.org/0000-0001-8461-9107

викладач кафедри азербайджанської мови та методики її викладання

Бакинського слов'янського університету

(Баку, Азербайджан) erbeliyeva18@gmail.com

ТЕРМІНОЛОГІЧНА ЛЕКСИКА В ДИТЯЧІЙ ЛІТЕРАТУРІ ПЕРІОДУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ

У статті розглядаються терміни, що входять у загальний словник азербайджанської мови. В умовах науково-технічної революції сучасності стрімко розвиваються наука і різні технології. Кожен день у мову входять нові лексичні одиниці. Більшість нових для мови лексичних одиниць – це терміни. Терміни в основному використовуються в науковому стилі та є мовними одиницями, притаманними науковому стилю. Однак терміни також використовуються в творах мистецтва і літератури. За роки незалежності в азербайджанській дитячій літературі було використано безліч різних термінів. У дитячій прозі та поезії це було зроблено для інформування молодого покоління про нові наукові досягнення і технології. Для написання статті використовувалися різні наукові джерела, пов'язані з певною темою, а також твори дитячої літератури С. Нуругизи, Л. Байрамової та В. Хаквердієва, Р. Юсіфгизи, Г. Ібрагімової, Р. Юсіфоглу, популярні в юних читачів. Терміни та вирази, пов'язані з інформаційно-комунікаційними технологіями, використовуються як у зв'язку із сюжетом і фабулою, так і стилем викладу, родом занять героїв й умовами дії. Крім того, оповідання та вірші розраховані на певну вікову категорію читачів. Для дітей старшого віку і підлітків термінологія більш насичена, ніж для дітей молодшого віку. Крім того, на кількість термінів впливає сфера соціальної діяльності (сільськогосподарська праця, космос, навчання, взаємини між дітьми, між дітьми та дорослими тощо). Число використаних термінів пов'язано також із популярним викладом природних явищ з метою дитячої освіти. Загалом, подібні знання мають на меті доповнювати на художньому рівні ті знання, які діти отримують у школі.

Ключові слова: термінологія, азербайджанська дитяча література, лексика, науковий стиль, можливості художнього зображення.

Aishen Mahmud ZARBALIYEVA,
 orcid.org/0000-0001-8461-9107

Lecturer at the Department of Azerbaijani Language and Methods of Teaching it
 Baku Slavic University
 (Baku, Azerbaijan) zerbaliyeva18@gmail.com

TERMINOLOGICAL VOCABULARY IN CHILDREN'S LITERATURE OF THE PERIOD OF INDEPENDENCE

The article discusses the terms included in the general dictionary of the Azerbaijani language. In the context of the technological revolution of our time, science and various technologies are rapidly developing. New lexical units enter the language every day. Most of the lexical units that are new to the language are terms. Terms are mostly used in the scientific style and are linguistic units specific to the scientific style. However, the terms are also used in art and literature. During the years of independence, many different terms have been used in Azerbaijani children's literature. In children's prose and poetry, this was done to inform the younger generation about new scientific advances and technologies. When writing the article, various scientific sources related to this topic were used, as well as works of children's literature by Nurugyza S., Bayramova L. and Khakverdiev V., Yusifgizi R., Ibragimova G., Yusifoglu R., which are popular with young readers. Terms and expressions related to information and communication technologies are used both in connection with the plot and plot, and the style of presentation, the occupation of the characters and the conditions of action. In addition, stories and poems are designed for a specific age group of readers. The terminology is richer for older children and adolescents than for younger children. In addition, the number of terms is influenced by the sphere of social activity (agricultural labor, space, study, relationships between children, between children and adults, etc.). the number of terms used is also associated with the popular presentation of natural phenomena for the purpose of children's education. In general, such knowledge is aimed at complementing at the artistic level the knowledge that children receive at school.

Key words: terminology, Azerbaijani children's literature, vocabulary, scientific style, artistic image possibilities.

Постановка проблеми. Как известно, термины используются в основном в научном стиле и являются основным показателем научных работ, статей, монографий. Однако термины также встречаются в прозе и поэзии, которые являются образцами художественного стиля. За годы независимости в детской литературе появилось много новых терминов. Писатели и поэты использовали термины посредством различных художественных образов, чтобы информировать подрастающее поколение о развитии науки и техники, новых терминах. Термины, появившиеся в детской литературе за годы независимости, представляют собой лексические единицы, пришедшие из европейских языков.

Как известно, наука и технологии в XXI веке стремительно развиваются. Интенсивное развитие науки и техники также создает условия для развития терминологии языка. В результате в области терминологии происходят постоянные процессы обновления и пополнения. Практически каждый день в наш язык входят новые лексические единицы. Лексема, которая сначала входит в язык как обычное слово, затем входит в терминологию семантического поля и завершается. Таким образом, лексическая единица становится термином, обозначающим определенное понятие этого поля.

В. М. Лейчик отмечает, что по подсчетам чешского лингвиста К. Сохора, более 90% слов,

которые появляются в языках в результате роста научно-технических знаний в современном мире, являются специальными словами (терминами) (Лейчик, 2007: 47).

Цель статьи – рассмотреть термины, входящие в общий словарь азербайджанского языка.

Изложение основного материала. Терминология каждого языка – это стратегическая область. Поэтому эта сфера всегда находится в центре внимания общества и государства. «Одна из главных черт термина, отличающая его от других лексических единиц, состоит в том, что он имеет особую область развития и применения. Это означает, что термины не могут иметь такой же широкий набор функциональных функций, как и обычные слова. Следует называть термином слово или выражение, которое соответствует любому полностью определенному понятию в области науки, техники и искусства» (Галкина-Федорук, 1964: 117).

У терминов есть свои функции. Самая важная из этих функций – получение, обмен определенной информацией и освоение любой области науки. Этой цели служит и применение этих интересных языковых фактов-терминов в детской литературе. Современные дети и молодые люди больше интересуются наукой и технологиями, особенно в области связи и телекоммуникаций, а иногда даже осваивают эти новые технологии быстрее и лучше взрослых. Каждое новое понятие, которое входит в нашу жизнь, создает условия для появления тер-

мина в нашем языке. Общие и необычные лексические единицы в нашем языке обрабатываются как термины в процессе усвоения терминологии. Сам процесс терминообразования и их усвоения происходит на основе определенной системы.

Мы можем обратиться к процессам, происходящим в терминологическом слое языка: терминологизации, детерминализации и транстерминализации.

Большинство терминов в лексике азербайджанского языка сформировано с помощью терминологии общеупотребительных слов, которую также называют семантической терминологией. По мнению Б. Халилова, сформированные таким образом термины пополняются и формируются за счет общеупотребительных, бытовых, диалектных, профессиональных и т.д. слов, присутствующих в лексике языка» (Исмаилова, 1997: 119).

Среди терминов, разработанных в детской литературе за годы независимости, есть термины, созданные семантически. Например:

«Не жалко, гилавар (ветер, дующий в море) – умеренный, теплый, спокойный. Хазри (ветер, дующий со стороны моря) резко, злобно выплеснул себя из окна» (Нурушгызы С. Ткацкий станок тетушки Фатимы, с. 182).

В этом примере общее слово «гилавар» используется как географический термин. С давних времен в нашем языке умеренный южный ветер назывался гилаваром. Позже эта лексическая единица сформировалась и получила развитие как единый географический термин.

«В противном случае людям, поднимающимся на небоскребы (göydələn), пришлось бы проводить большую часть своей жизни на лестнице» (Нуругызы С. Лифт, с. 51).

М. Гасымов подчеркивает в отношении применения терминов в художественной литературе, что, «создавая термины для выражения новых концепций, возникающих в различных областях науки и техники, необходимо, прежде всего, взглянуть на словарный запас родного языка, чтобы эффективно использовать его внутренние возможности» (Касумов, 1973: 114).

Термин «небоскреб» в этом примере – новое слово, термин, созданный благодаря внутренним возможностям нашего языка. На наш взгляд, эту лексическую единицу можно считать одним из самых удачных терминов (устремленный в небо, пронзающий его). Таким образом, когда общие слова заканчиваются, они приобретают новую семантику, а предыдущие значения вновь образованных терминов уходят на задний план в терминологической среде.

В связи с развитием науки и техники новые слова часто не берутся, и используется существующая лексическая база языка. Общие и необычные лексические единицы становятся термином и входят в терминологическую систему любой области. Таким образом, терминология встречается в языке. Считается, что «как только слово становится термином, его значение становится конкретным и ограниченным. В той или иной среде слово приобретает новое значение в зависимости от терминологии» (Реформатский, 1955: 81).

Когда терминологическая система нашего языка только начинала формироваться, создание терминов семантическим способом сыграло решающую роль в формировании терминологии. Хотя история семантической терминологии в современном азербайджанском языке очень древняя, в наше время термины в нашем языке в основном представляют собой готовые термины из других языков, особенно европейских. Основная часть терминов, выработанных в детской литературе за годы независимости, – производные.

Подобно тому, как общие лексические единицы становятся терминами, термины со временем становятся обычными словами. За годы независимости некоторые термины, встречающиеся в детской литературе, стали обычным явлением. Например:

«Это не позволяет летать в космос. Ни один лифт не поднимется с крыши (Нуругызы С. Лифт, с. 51);

«Дети убежали домой. Кто-то пошел на ужин, кто-то посмотрел свой любимый мультфильм по телевизору, кто-то продолжил пропущенную компьютерную игру, а кто-то лег спать (Байрамова Л., Хагвердиев В. Сказки чистого города, с. 19);

«Поэтому космонавты в космосе всегда привязывают себя к космическому кораблю ремнем» (Нуругызы С. Гравитация, с. 167).

В этих примерах период развития лексических единиц «пространство», «телевидение», «лифт» как терминов в языке почти завершен. Эти лексические единицы уже нашли применение в народе, и их семантика понятна всем. Феномен общности терминов в языке называется детерминацией. Детерминация происходит тогда, когда терминологическая единица становится популярной, ее семантика становится понятной массам. Процесс детерминации противоположен процессу терминологии в языке. И. Касумов об этом пишет, что «отдельные лексические единицы в терминологическом слое языка могут переходить в общий лексический пласт в результате популяризации достижений науки и техники, и суть понятий,

выражаемых тем или иным термином, понятна большинству говорящих на этом языке. При этом многие терминологические лексические единицы теряют часть присущих терминам черт – уникальность, систематичность, но развиты только в одном терминологическом поле и начинают развиваться как единица общего лексического фонда языка с общим развитием характера» (Касумов, 2017: 174).

За годы независимости в детской литературе стали использоваться такие термины, которые находятся в процессе детерминации. Однако они пока не стали именем нарицательным. Среди них можно назвать слова *компьютер*, *интернет*, *месседж*, которые очень активно используются в детской литературе. Например: «Тогрул не отказался от компьютера. Тогрул не поверил своим глазам. Потом он, волоча ноги, пошел заниматься». (Юсифгызы Р. Компьютерный фокус, с. 10).

«Отправив свой экземпляр на Землю, он, не теряя времени, подготовился к путешествию. Вы получили 102 сообщения в Интернете!» (Ибрагимова Г. Сирус ищет приключений, с. 42).

Исследователи считают, что «хотя этот термин выражает понятие, относящееся только к одной области, и при этом он имеет только одно значение, однако при использовании в другом смысле он теряет право быть термином определенной области. В этом случае термин становится общим словом или термином из другой области или он может стать обычным общим словом» (Садыхова, 2002: 23). Сегодня лексические единицы «месседж», «интернет», «компьютер» в современном языке становятся общеупотребительными. Семантика этих терминов понятна подавляющему большинству людей. Ведь эти лексические единицы уже давно используются в повседневной жизни. То есть имеется два основных взгляда на генетические отношения между термином и понятием. Одна группа исследователей отмечает, что термин предшествует понятию, а другая группа считает, что понятие предшествует термину. Фактически термин является одновременно средством создания понятия и формой ее выражения. Термин и понятие возникают одновременно, в тесном взаимодействии друг с другом. Существует связь между термином и понятием события и сущности, формы и содержания» (Касумов, 1973: 4).

Однако за годы независимости в детской литературе получили развитие многие термины, связанные с информационными и коммуникационными технологиями. Используя эти термины, наши писатели и поэты не только формируют детские художественные вкусы, но и информируют их о достижениях науки и техники. Например:

«Как дела, чемпион? Меня зовут Домен!

Хватит, я скучал по обычным сайтам!» (Ибрагимова Г. Приключения Кира и Вируса, с. 17). Домен – это имя и адрес вашего веб-сайта в Интернете. Без этого адреса пользователи Интернета не смогут получить доступ к вашему сайту. Лексическая единица «домен» (предметная область) в примере является одной из таких лексических единиц.

Исследователи также подчеркивают, что «поскольку отдельные терминологические единицы являются знаком понятий и терминов, входящих в систему научного знания с языковыми элементами, терминология не может мыслиться отдельно от науки, а система научных знаний – от терминологии» (Касумов, 2017: 52).

Отношения между общими лексическими единицами языка и их семантикой являются общими. Эта смысловая связь формировалась на протяжении длительного периода времени. Обычно люди изучают взаимосвязь между семантикой так называемых вещей и предметов в соответствии со своим уровнем знания языка, поэтому логическая связь и взаимоотношения между этим понятием и именем понятна. А. А. Потенция писал, что «малейшее изменение лексического значения слова имеет большое значение для сущности слова» (Потенция, 1993: 110).

Рассмотрим образцы детской литературы в годы независимости. Например:

«Красивые черные глаза Айлин были широко открыты, а ее длинные ресницы часто трепетали. Тебя назовем Мими!

– Что такое интеллект?

– Интеллект – это способность думать, понимать, анализировать» (Вы видели говорящую мышь? С. 10)

Слово «интеллект» латинского происхождения: *intellectus* – понимать, *intellegere* – понимать, *inter* – между, *legere* – выбирать. 1. При использовании компьютерного оборудования: возможность обработки информации. Интеллект – это свойство всех компьютеров и периферийных устройств, имеющих собственные инструменты обработки данных. 2. При запуске программного обеспечения: возможность программы отслеживать состояние системы и создавать соответствующие операции для получения желаемого результата.

«Не будь его, кто это делает?

Поймает камни с небес?

Земля станет как решето,

От метеоритных дождей...» (Рафик Юсифоглу, Юпитер, с. 33)

Ежегодно с середины июля до середины августа в лучистом созвездии Персея наблюдается метеоритный поток. Они называются персеидами по названию созвездия. Метеоритный поток Персеиды связан с кометой Свифта Туттля. Комета была открыта в 1862 году. Срок обращения – 135 лет. Последний раз это явление наблюдалось в 1992 году. Ожидается, что в следующий раз он приблизится к Земле в 2126 году и пройдет в 22-х миллионах километров от Земли.

На наш взгляд, объяснение таких терминов, употребляемых в детской литературе, следует использовать в определенных частях книги.

Еще пример:

«Иногда он подсыпал шелуху семечек подсолнуха под сиденья, и ему также нравилось вешать полиэтиленовые пакеты на деревья». (Байрамова Л., Хагвердиев В. Сказки чистого города, с. 22). Полиэтиленовые мешки: полиэтиленовые мешки высокого давления низкой плотности (LDPE) или низкого давления высокой плотности (HDPE).

Появление термина или общего слова в языке всегда было спорным. Некоторые специалисты в области терминологии утверждают, что слово появляется в языке как общее слово, а затем становится термином. Некоторые терминологи утверждают обратное, то есть что слово входит в любой язык как термин, а затем становится общим.

М. Гасымов различал термины от общеупотребительных слов по следующим показателям:

1. Термин более склонен к однозначности;
2. Термин точен, имеет номинативную функцию, не обладает эмоциональностью и выразительностью;
3. Термин стилистически нейтральный;
4. Термин может использоваться единообразно на нескольких языках, даже на международном уровне, в определенной области терминологии.
5. Термин обладает систематическим свойством (Касумов, 2013: 379).

Например:

«Откуда звук?»

Как только он услышал название Вируса, Сирус посмотрел на свой компьютер.

– Как ты говоришь?

– Я вирус Зимусе!

– Что означает вирус Зимусе?

Компьютерный вирус Zimuse, разработанный в Восточной Европе, скрывается на веб-сайтах, в основном в виде тестов IQ. Он становится активным, когда хранит какую-либо информацию, удаляет информацию или может взломать этот сайт, т.е. уничтожить его» (Ибрагимова Г. Приключения Сируса и Вируса, с. 9).

Хотя лексемы «вирус» и «компьютер» в примерах соответствуют требованиям терминов по своим характеристикам, их также можно считать общеупотребительным словом.

Вирус (лат. *Virus* – «яд») – простейший живой организм. Его часто считают полуживым организмом, а не живым. Эти крошечные частицы могут легко проходить через мелкие поры. Вот почему их называют вирусами или отфильтрованными вирусами. Большинство вирусов состоит из унаследованного материала и защитного капсида. Если до последних 10–15 лет термин «вирус» использовался только в связи с медициной, то в последнее время мы сталкиваемся с этим термином в информатике.

Термины, используемые в современном азербайджанском языке, имеют ряд особенностей, которые отличаются от общей лексики: общие слова связаны со всеми стилями литературного языка, а термины – с научным стилем; в отличие от обычных слов, термины стандартизированы; общие слова имеют эмоционально-выразительные оттенки, термины не имеют эмоционально-выразительных оттенков; если общеупотребительные слова имеют двусмысленность, то она недопустима для терминологической лексики; термины не имеют подтекста, но встречаются в общих словах; в отличие от обычных слов термины относятся к определенной области; источники, методы и средства образования терминов отличаются от общих слов.

За годы независимости в детской литературе появились произведения, богатые по содержанию от начала до конца. Среди таких работ можно выделить «Зеленоглазую девушку» Р. Юсифызы. Эта работа дает богатый материал для исследования терминов. Например: «Зеленоглазая блондинка положила руку на подбородок и с любопытством наблюдала через круглое окно космического корабля. Теперь мы входим в другую галактику Солнечной системы. Планета Земля?! О, есть жизнь! Первой планетой, которую они увидели в солнечной системе, был Нептун. Они увидели, как Уран движется по своей орбите и удаляется».

«...Лемм посмотрел в телескоп и увидел на нем белые пятна, образованные ураганами вдоль экватора: мы застряли в радиационном поясе планеты Земля. Не дай бог! Что это за слово, Насиб? От небольших молекул до гигантских звезд они подчиняются одному и тому же закону. Вспомните строение атома: электроны притягиваются заряженной частицей в центре атома и движутся вокруг него» (Юсифызы Р. Зеленоглазая девушка).

В тексте, используемом в этом разделе, такие термины, как «космический корабль, иллюминатор, галактика, солнечная система, планета Земля, Нептун, Уран, телескоп, экватор, атом, электрон» – это термины, изучаемые молодым поколением из школьных учебников. Семантика подавляющего большинства этих терминов понятна детям. Некоторые термины употребляются с некоторыми изменениями, а другие добавляются к тому или иному общеупотребительному слову. Например, в термине «космический корабль» словосочетание «космический корабль» используется вместе с общим словом «корабль». Иногда термины обрабатываются без фонетических изменений. Например, Нептун, Уран и др.

Мы согласны, что «термины служат для выражения нового содержания без каких-либо фонетических изменений; кроме того, в структуре слова может происходить определенное изменение, или слово может добавляться к другому слову и

выражать совершенно новое понятие» (Баширова, 1984: 58–62).

Термины, связанные с космосом, также широко используются в детской литературе в годы независимости. Молодежь всегда интересовалась космосом, космос и небесные тела всегда были интересны подрастающему поколению, поэтому термины, связанные с космосом, очень распространены в детской литературе.

«Эаа Зеннора – оператор Большого Межпланетного компьютера! Вы покидаете солнечную систему и летите в нашей Ассоциации искусственных планет Красануса. Добро пожаловать на планету Аргонис с двумя солнечными и десятью спутниками! Я очень рад встрече с вами. 50 Космодром № А готов принять ракету» (Танрылы Ф. Я азербайджанец, с. 23).

Выводы. Таким образом, мы пришли к выводу, что чем больше термины применяются для научного стиля, тем активнее они используются в художественном стиле.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. Москва.: Изд. ЛКИ, 2007.
2. Галкина-Федорук Е. М. Современный русский язык. Лексика (курс лекций). Москва, 1954.
3. İsmayılova M. Azərbaycan dilinin terminologiyasının linqvistik təhlili. Bakı : Elm, 1997.
4. Kasumov M. Azərbaycan dili terminologiyasının əsasları. Bakı : Elm, 1973.
5. Реформатский А. А. Введение в языковедение. Москва, 1955.
6. Kasumov I. Azərbaycan terminologiyasının əsasları. Bakı : BDU, 2017.
7. Sadıqova S. Azərbaycan dili terminologiyasının nəzəri əsasları. Bakı : Elm, 2002.
8. Потебня А. А. Мысль и язык. Киев : СИНТО, 1993.
9. Qasimov M. Terminin spesifikasiyi. Azərbaycan dilçiliyi. III əsrin 3 cildində. Bakı, 2013.
10. Bəşirova A. Gündəlik sözlərin elmi və texniki terminlərə tərcüməsi. Terminologiya məsələləri. Bakı, 1984. S. 58–62.

REFERENCES

1. Lejchik V. M. Terminovedenie: predmet, metody, struktura [Terminology: subject, methods, structure] Mjjskva: Izd. LKI, 2007 [in Russian]
2. Galkina-Fedoruk E. M. Sovremennyj russkij yazyk [Modern Russian language]. Leksika (kurs lekciy). Moskva: 1954 [in Russian]
3. İsmayılova M. Azərbaycan dilinin terminologiyasının linqvistik təhlili. [Linguistic analysis of the terminology of the Azerbaijani language]. Baku: El'm, 1997 [in Azeri]
4. Kasumov M. Azərbaycan dili terminologiyasının əsasları [Fundamentals of the terminology of the Azerbaijani language]. Baku: Nauka, 1973 [in Azeri]
5. Reformatskij A.A. Vvedenie v yazykoznanie [Introduction to linguistics]. M.: 1955 [in Russian]
6. Kasumov I. Azərbaycan terminologiyasının əsasları [Fundamentals of Azerbaijani terminology]. Baku: BGU, 2017 [in Azeri]
7. Sadıqova S. Azərbaycan dili terminologiyasının nəzəri əsasları [Theoretical foundations of the terminology of the Azerbaijani language]. Baku: El'm, 2002 [in Azeri]
8. Potebnya A. A. Mysl' i yazyk [Thought and language]. Kiev: SINTO, 1993 [in Russian]
9. Qasimov M. Terminin spesifikasiyi. Azərbaycan dilçiliyi [Specificity of the term. Azerbaijani linguistics]. V 3-h tomah III v. Baku: 2013 [in Azeri]
10. Bəşirova A. Gündəlik sözlərin elmi və texniki terminlərə tərcüməsi. Terminologiya məsələləri. [Translation of everyday words into scientific and technical terms] *Voprosy terminologii*. Baku: 1984. S.58-62 [in Azeri]

Leyla ZEYNALOVA,

orcid.org/0000-0003-4348-9283

Postgraduate Student at the Department of English Language and Methods

Nakhchivan State University

(Nakhchivan, Azerbaijan) ismayilovanargis@gmail.com

SEMANTICAL FEATURES OF PHRASEOLOGICAL ANTONYMS IN ENGLISH

The study implies criteria for definition, semantic features of antonymic phraseology in English. The major aim of the current article is to identify the phenomenon of antonymy, which occurs as a result of the verbalization of the contradiction between an event, object, sign, and quality in the language. This occurs not only between lexical but also phraseological units of language. In linguistics, both lexical and phraseological antonyms have been studied from various aspects. The article provides a brief overview of research work on phraseological antonyms and their definition, and then discusses the criteria that can be used to determine phraseological antonyms. In phraseological units, antonyms are studied according to the antonymous lexical units included in them. For this purpose, antonymous lexical pairs are taken and phraseological units are selected. Antonyms are sought between these phraseological units, which form two different sets. The analysis shows that the development of antonymous lexical units is not an essential condition for the antonymology of phraseological units. Phraseological antonymy is formed on the basis of contradictions at the level of common meaning. The antonyms of phraseological units include criteria such as semantic contrast in phraseological combinations of the same type of categorical meaning and belonging to the same semantic-grammatical class, similar figurative contrast, lexical antonymy in the component on the basis of structural identity. In this regard, comparative-contrastive methods have been extensively applied as a main research methodology and technique in the article. The results of the study indicate that the degree of antonymy in phraseological units compared by semantics can be determined by the number of opposite semantics. However, the main criterion for the antonymy of phraseological units should be the opposite of their general meaning. Consequently, formal indicators of antonyms serve as markers of internal contradiction according to the phraseological meaning, play the role of the semantic center of the phraseological unit. This component determines the completeness of the phraseological meaning.

Key words: *antonym, phraseological antonym, structure, image, opposite.*

Лейла ЗЕЙНАЛОВА,

orcid.org/0000-0003-4348-9283

докторант кафедри англійської мови та методики

Нахічеванського державного університету

(Нахічевань, Азербайджан) ismayilovanargis@gmail.com

СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ АНТОНІМІВ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Дослідження передбачає критерії визначення, смислові особливості антонімічної фразеології. Основна мета даної статті – виявити феномен антонімії, який виникає в результаті вербалізації протиріччя між подією, предметом, знаком і якістю в мові. Це відбувається не тільки між лексичними, а й фразеологічними одиницями мови. У лінгвістиці лексичні та фразеологічні антоніми вивчаються з різних боків. У статті надано короткий огляд дослідницької роботи щодо фразеологічних антонімів і їхніх визначень, а потім обговорюються критерії, які можуть бути використані для визначення фразеологічних антонімів. У фразеологізмах антоніми вивчаються по вхідних у них антонімічних лексичних одиницях. Для цього беруться лексичні пари і виділяються фразеологізми. Антоніми шукають між цими фразеологізмами, які утворюють два різних набори. Аналіз показує, що розвиток антонімічних лексичних одиниць не є обов'язковою умовою антонімології фразеологізмів. Фразеологічна антонімія формується на основі протиріч на рівні буденного значення. До антонімів фразеологізмів відносяться такі критерії, як семантичний контраст у фразеологічних сполученнях одного типу категоріального значення та приналежність до одного семантико-граматичному класу, схоже образне протиставлення, лексична антонімія в компоненті на основі структурної ідентичності. У зв'язку з цим порівняльно-контрастні методи широко застосовувалися як основна методологія і техніка дослідження. Результати дослідження показують, що ступінь антонімії порівнюваних по семантиці фразеологізмів можна визначити за кількістю протилежних семантик. Однак головним критерієм антонімії фразеологізмів повинна бути протилежність їхнього загального значення. Отже, формальні індикатори антонімів служать маркерами внутрішнього протиріччя по фразеологічним значенням, відіграють роль смислового центру фразеологізму. Цей компонент визначає повноту фразеологічного значення.

Ключові слова: *антонім, фразеологічний антонім, структура, образ, протилежність.*

Introduction. Semantical features of phraseological antonyms in English is one of the main and interesting part of English grammar. Of course till our days this field of the grammar haven't been learnt enough, but there is some researches about it. For us learning of semantical features of phraseological antonyms in English is more important. And someone may be asked why? As it yes in English in all languages phraseological units, their forms, its antonymy, especially semantical features of phraseological antonyms is more interesting and also difficult. And we think that investigations on this field will be help to each learner or researcher to understand the meaning of phraseological antonyms. From this point of view we hope that this article will have a great number of importance in understanding of the semantical features of phraseological antonyms in English. The article implies antonymic relationships in phraseology on the basis of phraseological nominative units. The main goal of the research is to identify and reveal the degree of antonymy in phraseological units or set phrases by comparing the antonymous words. One of the main aims of article is to ascertain the essence of antonymy which is a contradiction based on the opposite of the meaning of nominative units. Although antonymy is widely expressed in lexical units, this phenomenon is also recorded in phraseology. The antonyms of phraseologies differ from lexical antonyms. In this regard, it is necessary to define the criteria for determining phraseological antonyms, to classify phraseological antonyms, and then to study their semantic features. The study of the definition and clarification of the conditions for the formation of antonyms between two phraseological units, the identification and systematization of formal signs of antonyms in pairs is distinguished by the relevance of materials based on materials of different languages, including English. Such research will provide important material for analysis of comparative and contrastive research. In addition, it is of great significance to reveal and systematize the semantic features of phraseological antonyms, to compare the results with current research.

Description of the research materials and methods. The so-called section of the study considers the overview of the development of the problem of phraseological antonyms. The issue of phraseological antonymy has been addressed by various researchers, and this problem has been studied on the basis of phraseological units of different languages, including English. An analysis for the current reference shows that researchers refer more to the work by A. V. Kunin and E. N. Miller on this issue. According to Kunin the phraseologisms with a common semantic component

in the presence of polar meaning are antonym-related units (Kunin, 1996). A number of studies have been conducted on the phraseological antonyms of the English language, in which the issues of antonymy in general and antonymic issues in phraseological units have been studied. And during our investigations we see that one of the best classification forms of phraseological antonyms was given in detail in Miller's researches (Miller, 1990).

In research "Antonyms in English. Construals, Constructions and Canonicity" carried out by Jones S., Murphy M. Lynne, Paradis C., Willners C. suggests that the study of antonyms helps to obtain important information about the meaning of words and phrases and the structure of discourse.

Research related to the essence of antonymy, definition and their classification as well as the criteria for determining the antonymic relationships between phraseological units.

Determinative criteria for phraseological antonyms are of special importance in the process of compiling a dictionary of phraseological antonyms. But a pity there is no dictionary of phraseological antonyms in English yet. One of the most striking features of research on phraseological antonyms is that the authors pay attention to the external side of phraseological units, or rather, to the lexical units within them. However, it should be taken into account that figurativeness is one of the main features in phraseology.

The analysis of phraseological units from the cognitive aspect increased the attention to their figurativeness and gave impetus to the study of the role of this factor in the definition of phraseological antonyms. The role of contractual figurativeness in the formation of opposite meanings in the phraseological unit was studied. The author considers the possibility of applying cognitive linguistic methods to the study of phraseological antonyms (Skvortsova, 2018).

Research on phraseological antonyms shows that the criteria for distinguishing antonyms vary depending on the approach to the problem. In all cases, the main important condition for phraseological antonymy can be considered the analysis of the internal organizers of phraseology.

The classification of phraseological antonyms has always been in the focus of researchers. Based on lexical-grammatical characteristics, four types of phraseological antonyms were distinguished: 1) verb; 2) noun; 3) adjective; 4) adverbial (Arnold, 2012: 22).

In A. V. Kunin's researches we see that the investigator distinguished five semantic types of phraseological antonyms in modern English.

The principles of determining the antonymic relations between phraseological units are impor-

tant for the construction of phraseological antonymic pairs. The analysis shows that a number of antonymic phrasal pairs are given in the works of researchers who have conducted research in this area. This aspect helps to collect and record antonymous phraseologies.

There are some principles of determining the antonymic relationship between phraseological units. The principles of defining antonyms in phraseology are to some extent similar to the principles used in lexicology. The definition of antonymic relationships is based on three main criteria: 1) semantic; 2) syntactic; 3) functional (Poddyachaya, 2009).

The following antonymic principles are revealed in the research conducted on the basis of semantic criteria: 1) the existence of mutually exclusive opposite semantics; 2) belonging of phraseological antonyms to the same category of meaning type and belonging to the same semantic-grammatical class; 3) determination of phraseological antonymy on the basis of figurative component.

The first sign, or more precisely, the existence of contrasting semantics that are mutually exclusive, is debated in antonymous phraseologies as to whether such semantics are the same number. Of course, it is more logical to have the same amount of compared sems. However, it should be noted that polysemy is observed in some phraseologies. In such cases, if the opposite is confirmed by one sem line, the antonym does not appear in the direction of the other meaning. As a result, the antonymy of phraseological units are recorded on the basis of a single meaning.

The degree of antonymy in phraseological units compared by semantics can be determined by the number of opposite semantics. However, the main criterion for the antonymy of phraseological units should be the opposite of their general meaning.

The antonymy of the two phraseological units can also be checked on the basis of the antonymous words in them. In English, the lexical units «dark» and «light» are antonyms. There are phraseologies in English that contain these lexemes. For example, phraseologisms containing the word “dark”, “be in the dark”, phraseologisms containing the word “light”, “by the light of nature” and etc.

In order to study antonyms in English phraseology, it is more expedient to create thematic groups on opposites based on conceptual features that are more pronounced in reality, and to analyze the phraseologies included in these groups. Let's try to build thematic groups based on such conceptual features. If we construct the opposite conceptual sign in the form of “good object – bad object” or “successful object – unsuccessful object”, we will have identified antonym

pairs that represent the realization of the meaning of whether the final result is either obtained or not.

The phraseology “A jewel in someone's crown” is used to mean “someone's best possession or achievement”. The antonym of this unit is “to run into the ground». The latter means that a job, an activity, fails. Formal indicators of antonyms serve as markers of internal contradiction according to the phraseological meaning, play the role of the semantic center of the phraseological unit. This component determines the completeness of the phraseological meaning.

In general, the analysis of the lexical-semantic composition of phraseological antonyms allows to distinguish the following types of antonyms: 1) antonyms with the formally motivated opposite meaning; such phraseologies do not contain common and antonymous components. For example, “beyond praise” (very good; praiseworthy) and “in a tin pot way” (very bad, useless); 2) phraseological antonyms containing lexical antonyms. For example, “in hot blood” and “in cola blood”; 3) those that contain an antonym-forming component in one of the phraseologies that form a pair of antonyms. For example, “the acceptable face of” and “the unacceptable face of”. A comparison of the antonym pairs discussed above reveals that they differ in structure.

It should be noted that phraseological antonyms, which express the absolute consonant opposite, are also divided into two parts. The first constant is called opposite antonyms. Such pairs of antonyms are called denotations, which have a constant opposite relationship to each other. For example, oranges sour (weather that does not allow to fly) – oranges suret (weather that allows to fly). The second type is called dynamic opposite antonyms. In such an antonym, the degree of opposition is the change and the opposite direction of the denotations. For example, “to come down” – “to go up”.

In antonyms that express relative opposite, the contradiction is expressed to some extent. For example, golden parachute – tin parachute. Golden parachute is high sum of money (a kind of indemnity) given to the collaborator who is dismissed from work while low parachute means low sum of money given to the dismissed employee.

The criterion of semantic membership and autonomy of separate components of phraseology allows to compare those components in reverse. The existence of strong formal similarities between phraseologies is accepted as another condition of the antonymic relationship. In the case of strong formal similarity, the internal form of the compared units overlaps with as much accuracy as negation or up to one element. Non-overlapping elements are lexical or contextual antonyms.

If we take a subject instead of “object in the conceptual sign chosen above to form a thematic group, we will have adopted the second conceptual sign. In this case, there is a comparison of “successful subject – unsuccessful subject”.

Phraseologisms such as “king of the castle / hill”, “to have the world at your feet», «fortune smiles on somebody” will express a successful subject to this thematic group. Dozens of phraseological units that can form pairs of antonyms include: “a born loser”, “to fall flat on your face”, “close but no cigar” and so on.

It should also be noted that the concepts of object and subject in conceptual features are not antonyms with each other. These words are used to name a thematic group.

If we literally translate the phraseology “To have the world at your feet” into Azerbaijani, it means “to feel the world under your feet”. There is a phraseological unit in the Azerbaijani language “to be on the seventh floor of the sky”, which has the same meaning as the phraseology in English, or can be considered as the equivalent of the English phraseology. Both units represent a successful subject.

In English, the phraseology “to close but no cigar” as an antonym variant or the phraseological unit “to fall flat on your face” serves as the second side of the antonym pair. In the Azerbaijani language, the expression “to be black-faced” does not form an antonym with the phraseology “to be on the seventh floor of heaven”. However, this unit can be used interchangeably with “to fall flat on your face”. This shows that the antonym pairs of phraseological units do not indicate the similarity of each other in different languages.

The fact that phraseological units belong to the same part of speech is considered to be one of the semantic features of their antonymy. Antonyms are more productive when they refer to the same parts of speech. Herewith, it is possible that the semantic contrast finds expression in different lexical-grammatical classes of words. Such antonyms are revealed in connection with the categorical meaning of language units.

Y. N. Miller shows that since antonyms are a category of content plan, it is possible to contrast any nominative units with opposite meanings. In this case, the difference in the expression plan is not significant (Miller, 1990). The opposition of different speech feelings is due to the fact that the same events of reality are called by different parts of speech. In this case, despite the diversity of categorical-grammatical semantics, if they have a categorical-lexical sem of the same name, it is also possible to contrast them. (Solovyova, 2017: 17).

The formation and functioning of phraseological units are a complex process. In this process, language speakers perceive and master certain images in practice. Therefore, figurativeness is a characteristic feature of the phraseological unit. A phrase is based on the opposite image in phraseological antonyms. For example, to play one’s cards well – to play one’s cards badly phraseological antonymic pair is based on figurativeness. It is true that this pair of antonyms also has a well-badly lexical antonymy. However, it is not a good or bad comparison of phraseological units in general sense, but it is important to do the job skillfully or incompetently.

We have shown on the basis of “dark” and “light” units that the inclusion of lexical antonyms in the structure of the compared phraseological units does not always reveal the antonymy of phraseological units. However, the presence of a lexical antonymy in the composition sometimes acts as a sign of phraseological antonymy. Based on the syntactical criterion, if there is a component in the same structural phraseological units and these components are a pair of lexical antonyms, then the phraseology also forms an antonymous pair. For example, “to come to the right shop” and “to come to the wrong shop”. These phraseologies consist of the same number of components. They differ in the lexical unit they contain, and these lexemes are antonyms: right – wrong.

Results and discussions. Phraseological units with similar lexical combinations and the same structure form a pair of phraseological antonyms when they have opposite meanings.

Thus, the main antonymous signs of phraseological units include the following: 1) the opposite of meaning in phraseological combinations of the same type of categorical meaning and belonging to the same semantic-grammatical class; 2) similar image-based contrast; 3) Lexical antonymy in phraseologies with the same structure and similar components; 4) similar lexical combination of structure and semantic contrast; 5) belonging of the compared phraseologies to the same functional style.

While researching the study, it is essential to mention semantic aspects of phraseological expressions expressing antonymic attitude. In modern English, it is possible to divide antonymous phraseological units into different semantic types. Such a distinction expands the possibilities of expression of the field of contrasting semantic content expressed by antonymous lexical units. If “good-bad” is a pair of antonyms, it means a certain opposite in sign or quality. There are other ways in which language can express this contrast, or more precisely, the “good-bad” opposition. There are phraseological antonyms that also

mean “good – bad”. For example: come to the right shop – to apply to the right person; go where you need to go; come to the wrong shop – come to the wrong address; go where you don’t need to go; earn an honest penny – live by one’s wits – earn by any means, fair play – just play; honesty, truthfulness; foul play – ugly game, low action; good form – good behavior – bad form – bad behavior; in good faith – in an honest manner – in bad faith – in a dishonest manner; be in smb.’s good books – to be good in someone’s eyes; – be in smb.’s bad books; play one’s cards well – to do work properly, play one’s cards badly – to do work improperly; swim like a duck (fish) – swim like a stone = swim like a stone; with a good grace – with gratitude, enthusiasm; – with a bad grace – reluctant, impassionate, etc.

Conclusion. Result we must note that phraseological antonymy is of particular interest in terms of identifying the causes of it, revealing the criteria for

determining the pairs of phraseological antonyms. Defining and comparing phraseological antonyms in different languages, the common system of features for phraseological antonyms is more difficult, but the same time is more interesting. The research shows that the main features for phraseological antonymy can be attributed to the presence of the same semantic structure of the phraseology compared to the phraseology, the similarity of the lexical-semantic and syntactic combination.

In the article we tried to give the comparative investigation of the semantical features of phraseological antonyms in English with other world languages. And the researches showed that they are differ from one another in each languages. For us it is impossible to learn the semantical features of phraseological antonyms in English in one article. To our mind still the studies on this field need to continue and develop.

BIBLIOGRAPHY

1. Arnold I. V. Lexicology of modern English. Moscow : FLINT, 2012, 376 p.
2. Antonyms in English. Construals, Constructions and Canonicity / S. Jones et al. Cambridge University Press, 2012. 263 p.
3. Kunin A. V. Phrasology of modern English. Moscow : Higher School, 1996. 380 p.
4. Miller Y. N. The nature of lexical and phraseological antonymy. Saratov : Publishing House of the SU, 1990. 222 p.
5. Поддячая И. А. Парадигматические отношения фразеологических единиц качественно-обстоятельственного класса в русском и английском языках : дисс. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2009. 276 с.
6. Скорцова Н. С. Опыт изучения антономических отношений во фразеологии сквозь призму когнитивной лингвистики. *Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки*. Москва, 2018. Вып. 13 (807). С. 259–270.
7. Соловьева Н. В. Языковая и речевая оппозиционность в тексте народной сказки. Н. В. Соловьева. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика*. 2017. № 2. С. 12–22.

REFERENCES

1. Arnold I. V. Lexicology of modern English. –Moscow, FLINT, 2012, 376 p.
2. Jones S., Murphy M., Lynne, Paradis C., Willners C. Antonyms in English. Construals, Constructions and Canonicity. Cambridge University Press, 2012, 263 p.
3. Kunin A. V. Phrasology of modern English. Moscow, Higher School, 1996, 380 p.
4. Miller Y.N. The nature of lexical and phraseological antonymy. Saratov, Publishing House of the SU, 1990, 222 p.
5. Poddjachaja I.A. Paradigmatische otnoshenija frazeologicheskikh edinic kachestvenno-obstoitel'stvennogo klassa v russkom i anglijskom jazykah: [Paradigmatic relations of phraseological units of a qualitative-adverbial class in Russian and English] Chelyabinsk, 2009, 276 s. [in Russian]
6. Skvorcova N.S. Opyt izuchenija antonomicheskikh otnoshenij vo frazeologii skvoz' prizmu kognitivnoj lingvistiki. [Experience of studying antonomical relations in phraseology through the prism of cognitive linguistics] Vestnik MGLU. Humanitarian sciences. Issue 13 (807), Moscow, 2018, pp. 259-270 [in Russian]
7. Colov'eva N. V. Jazykovaja i rechevaja oppozitivnost' v tekste narodnoj skazki [Language and speech opposition in the text of a folk tale] Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Linguistics, 2017, No. 2. pp. 12-22 [in Russian]

UDC 82

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-27>**Ivan ZYMOMRYA,***orcid.org/0000-0003-3211-8268**Doctor of Philological Sciences, Professor,
Head of the Department of Theory and Practice of Translation
Uzhhorod National University
(Uzhhorod, Ukraine) ivan.zymomrya@uzhnu.edu.ua***Olena KOLIASA,***orcid.org/0000-0001-5301-480X**Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Germanic Languages and Translation Studies
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) olenakoliasa@gmail.com***Olena ZYMOMRYA,***orcid.org/0000-0001-7206-0190**Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of International Communication
Uzhhorod National University
(Uzhhorod, Ukraine) olena.zymomrya@uzhnu.edu.ua*

THE INFLUENCE OF PERSONAL MOTIVE ON THE DEVELOPMENT OF THE PLOT CONCEPT IN THE PROSE OF JOSEPH CONRAD

In the substantial body of criticism written about almost every aspect of the novels of Joseph Conrad (1857 – 1924) there is a lack of comment about the influence of personal motive on the development of the plot concept in the prose of the famous Polish-British writer. Until the first half of the twentieth century, J. Conrad was considered a writer of stories about the sea and was recognized thanks to the use of symbolism and picturesque speech. The main aim of the present research is to show that literary works and Conrad's life are intertwined. The goal is also to present that only the combination of themes and symbols from a literary work 'The Heart of Darkness' is complete and fully reflects the value of Conrad's work. The objective of the study is built on literary aspects of the novella that are the part of the present research. The intention is to reveal that symbols, motifs and themes in the text 'The Heart of Darkness' are interrelated as well. It should be mentioned that his fundamental theme is the solitude of the individual and the sea is often chosen as a symbol. It will be mentioned in the thesis that his characters are often placed in isolated or confined situations. Conrad's solitary hero is almost always a fugitive, marked by misfortune or remorse. The necessary element to understand stories written by J. Conrad is to understand their structure therefore this part revolves around various characters and events, but without omitting the main subject, that is, characteristics of his stories including unique style, symbolism, picturesque. Another important feature of the prose created by this author is his narrative. It should be noted that the events in his short stories are narrated indirectly. Also, he used an alternative type of narration. This means that an identical event is described from different points. The innovation of the research is that elements related to themes and symbols are presented as a whole, not separately, as it has been presented by literary critics so far. The indication that Conrad's personal motifs influence the narrative composition of the novella also seems to be quite innovative.

Key words: Joseph Conrad's prose, personal motive, motif, symbol, symbolism, intertextuality.

Іван ЗИМОМРЯ,*orcid.org/0000-0003-3211-8268**доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії та практики перекладу
Ужгородського національного університету
(Ужгород, Україна) ivan.zymomrya@uzhnu.edu.ua***Олена КОЛІАСА,***orcid.org/0000-0001-5301-480X**кандидат філологічних наук,
доцент германських мов і перекладознавства
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська обл., Україна) olenakoliasa@gmail.com*

Олена ЗИМОМРЯ,
orcid.org/0000-0001-7206-0190
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри міжнародних комунікацій
Ужгородського національного університету
(Ужгород, Україна) olena.zymomyra@uzhnu.edu.ua

ВПЛИВ ОСОБИСТОГО МОТИВУ НА РОЗВИТОК КОНЦЕПЦІЇ СЮЖЕТУ В ПРОЗІ ДЖОЗЕФА КОНРАДА

Аналіз значного масиву літературної критики, присвяченої розмаїтим аспектам творчості Джозефа Конрада (1857 – 1924), засвідчує необхідність осмислення питання щодо впливу особистого мотиву на розвиток концепції сюжету в прозі відомого британського письменника польського походження, уродженця України. До першої половини ХХ ст. Джозеф Конрад вважався автором оповідань на морську тематику і здобув визнання завдяки самобутньому використанню символіки та образності мови. Відтак, головна мета статті полягає в дослідженні прози Джозефа Конрада з проєкцією на увиразнення особливостей поєднання тем та символів. У цьому зв'язку основний акцент покладено на вивчення твору «Серце темряви». Студія відтворює різні аспекти роману. Новизна роботи пов'язана з концептуальними мотивами, символами, що розглядаються в цілісному ключі. У цьому дискурсі подаються докази стосовно того, що особистісні мотиви Джозефа Конрада впливають на наративну сюжетно-композиційну лінію роману «Серце темряви». Стилїстика речень аналізованого твору відображає ретельний вибір мовних засобів і підходів. З цього погляду творчий набуток Джозефа Конрада становить велику художню цінність. Слід зазначити, що наскрізною темою постає усамітнення особистості, а море, в свою чергу, відіграє роль багатозначного символу. Усамітнений герой Джозефа Конрада – майже завжди втікач, якого супроводжують нещастя чи каяття. Необхідним елементом для розуміння творів є тлумачення їхньої текстової структури, що характеризується унікальністю стилю, символікою, живописністю. Ще одна вагома особливість прози Джозефа Конрада – наратив. Автор широко використовує альтернативний тип переказу. Це означає, що однакова подія описується з різних точок. При цьому особисті мотиви письменника безпосередньо впливають на наративну композицію аналізованого роману.

Ключові слова: проза Джозефа Конрада, особистий мотив, мотив, символ, символізм, інтертекстуальність.

Target setting. Postmodernism (*postmodern*; from Latin *post* – «after» and French *moderne* – «newest», «modern») is a term denoting structurally similar phenomena in world public life and culture of the second half of the twentieth century. The alienated person ceases to separate his world from the stranger ones in the illusory world (Hochschild, 2018: 152). Foreign languages, cultures, signs are perceived as proprietary, they build their world. Hence the postmodern production is not a finished thing, but the process of the artist's interaction with the text, the text – with the space of culture, with the matter of the spirit, the text with the artist, and himself. One of the characteristics of postmodern work is intertextuality. Intertextuality is not only a simple quotation. A quotation is just one of the styles of intertextuality. «*The world as a text*» – that is the concept, which erodes the traditional border between text and reality. Every quote always serves as a means of self-expression of the author's «I».

Literature review. The problem and the role of intertextuality in literature have long been revealed by researchers (Bakhtine («Questions of literature and aesthetics»), Lotman («The structure of the literary text»), Barthe («From the work to the text»), Kristeva («Bakhtin, word, dialogue and novel»). All of them, from different points of view, gradually sup-

plementing each other's ideas, consider the problem of writers turning within the framework of their work to other texts and authors of these texts.

The following methods are used as research methods:

– a biographical method that helps to study the relationship between «author's production» and to identify the influence of the author's biography on his creative path and the ideological sound of the studied works;

– cultural-historical method that helps to identify the relationship of the studied works with the influence of the cultural-historical era in which they were created;

– comparative method aimed at comparing researched works, to identify «counter currents», caught up in different languages and cultures, as well as relying on the mechanism of similarity and distinction between «their own» and «alien» (Veselovsky).

The theoretical and methodological basis for this study was the works of Antsyferova, Bolman, Galvonik, Gerard, Glassman, Darovets, Dolinina, Kirchner, Lipovetsky, Lotman, Migalkova, Mikhailova, Petrukhina, Samad, Freedom, Urnov, Hunter, Khrapchenko, Hewitt, et al.

Purpose statement. The main aim of the present research is to show that literary works and Conrad's

life are intertwined. The goal is also to present that only the combination of themes and symbols from a literary work 'The Heart of Darkness' is complete and fully reflects the value of Conrad's work.

Presentation of the basic material of the research. Until the first half of the twentieth century, Joseph Conrad was considered a writer of stories about the sea and was recognized thanks to the use of *symbolism* and *picturesque speech*. Joseph Conrad was not recognized until he became a master of English literature, writing in a foreign language. He learned English when he was already an adult. It should be mentioned that his fundamental theme is the solitude of the individual and the sea is often chosen as a symbol. It will be mentioned in the thesis that his characters are often placed in isolated or confined situations. Conrad's solitary hero is almost always a fugitive, marked by misfortune or remorse. The author wrote novels, short stories, and novellas referring to the struggle of the human spirit represented in an indifferent universe, with original prose that introduces a tragic non-English sensibility into English literature (Sikorska, 2002).

It should be mentioned that the term *story* is defined by its origin, form, and content. This genre has always competed with the novel. When in the twentieth century the short stories evolved in very different currents and themes, Anglo-Saxon short fiction became more and more popular. As a result, Joseph Conrad adopted his books to realia of his time. Also, his interest in adventures became a starting point for topics of his many stories and novels. Joseph Conrad's novels tell stories of the sea and adventure, stories of men who live next to the waves, and who face the extraordinary solitude of infinite and treacherous waters. His biography may explain a choice of similar themes for his novels. Joseph Conrad was born as Józef Konrad Korzeniowski in 1857. His father was a writer, translator, and political activist, who was known above all, for patriotic tragedies and translations from English. He encouraged his son to read a lot in Polish and French. As a result, Conrad as a young boy found a love of reading famous British literature, including literary work of Shakespeare, Charles Dickens, and Victor Hugo. In the past, Conrad was seen as a dreamer who had learned French, and later he started to learn English for professional needs. His passion for learning and reading caused many people, including his father, saw his career in a positive light. As a consequence of his life devoted to reading, he later became one of the greatest writers of the twentieth century (Meyers, 1991).

At the age of seventeen, driven by an irresistible vocation for sea life, he left his land and reached

Marseilles, where he embarked as a simple sailor. Navigation meant a lot to him. It meant knowing the world of the sea that was identified in trafficking and smuggling. He met men who embarked to escape and he saw the advantages and disadvantages of such a life. It meant, in short, to meet the worlds that stood at the antipodes of civilized Europe, but not just geographically. After doing regular practice in his work, he served as a deck officer and then as a captain on British merchant ships for a long period. During that time, he took advantage of traveling to the Far East, India, Borneo, and Sumatra. Long travel caused his real interest in writing. He had numerous occasions for experiencing and writing at the same time when he was away from home (Meyers, 1991). Conrad had an adventurous life and was involved in the arms trade and political conspiracies. These episodes he described later in one of his novels: «*The Arrow of Gold*».

During his life as a sailor, he also found himself on board a ship that had been shipwrecked, forcing the future writer to spend more than twelve hours on a lifeboat. This experience will then be described in another story («*Youth*»). In 1883 he embarked on «*Narcissus*» in Bombay, and from that trip, he took inspiration for the next novel «*The Nigger of the Narcissus*» which was written in 1897. The latter is considered an allegory of isolation and solidarity at sea. The navigation in the South Asian archipelago will provide him with the material for the other novels such as «*An Outcast of the Islands*» and «*Lord Jim*» (1900). The trip to the coast of Venezuela will be remembered in «*Nostromo*», in which the first officer of the vessel will become the model for the characterization of many sailors' protagonists of his writings. Conrad will achieve another success with «*The Shadow-Line*» (1917), an absolute masterpiece, which has become the emblem of the difficulty of growing up and of what this passage entails.

As can be seen, Conrad's life experience influenced his numerous literary works and became the inspiration for writing this work. His family was originally from a part of Poland annexed to Russia therefore he had grown up in the dream of sailing the seas in freedom, far from the land that had caused so much pain. When he obtained British citizenship his next years were more satisfying for him. For twenty years he will travel for almost all the seas, but especially in the Malay archipelago. Finally, it had led him to leave the navy to devote his life to literary activity.

Further study is devoted to an analysis of selected literary works. Based on Conrad's great works of universal literature, this research aims at focusing on a style of his writing that is a subject of study. The nec-

essary element to understand stories written by Conrad is *to understand their structure* therefore this part revolves around various characters and events, but without omitting the main subject, that is, characteristics of his stories including unique style, symbolism, picturesque. Another important feature of the prose created by this author is his *narrative*. It should be noted that the events in his short stories are narrated indirectly. Also, he used an alternative type of narration. This means that an identical event is described from different points.

All characteristic features of his short stories contributed to his achievements in literature. In this sense, the author has been positively remembered as the creator of modern works. His literary work together with various events and characters creates a deep philosophical reflection that gives the psychological sense of his stories. Conrad's prose focuses on stylistic peculiarities therefore the research describes many stylistic expressive means which can be found in Conrad's books. Although one can see many of them, some linguistic features can be unnoticed because the author uses them in the minority, such as neologisms. Taking this into account, Conrad's literature is difficult for reading.

Undoubtedly, the author tries to be one of the most precise and sophisticated in English, but his work leaves much to be considered as the best example of the style. He uses specific means such as words or expressions which are not used in English by other writers. All this distinguishes his literary work because books are difficult to read for ordinary readers.

Moreover, Conrad was able, thanks to rich language, to recreate exotic atmospheres in a masterly way and reflect the doubts of the human soul in contact with wildlands. His reflections reveal a pedagogical approach to his stories. While the British Empire reached its peak, Joseph Conrad used his experience, first in the French navy and later in the British, to write novels and stories that reflect aspects of a global empire and, at the same time, he could explore the abysses of the human mind. The psychological aspect of his novels reveals Conrad's interest in answering important questions about the human soul and shows the conflict between various people based on the characters in his books.

Between 1894 and 1924, he published his great novels, linked to the experiences and adventures he had experienced along the seas all over the world. Conrad is now universally recognized as one of the great masters of English prose, and although many of his works present elements of romantic inspiration, he is considered above all an important precursor of

modernist literature, which would later influence several European and American writers. His symbolic and evocative language is influenced by the other languages he knew, Polish and French, which gives an exotic look to his English, which seems unusual even when it is grammatically incorrect. In his many stories, Conrad also shows the revolutionary stages of the unconscious, which at times seem to anticipate the technique of «*stream of consciousness*». The financial success of writing had not failed in Conrad. His health remained precarious for the rest of his days, but he continued his literary work till his death in 1924. The writer was buried in the cemetery of Canterbury (Kent, England), with the name of Korzeniowski (Meyers, 1991).

Results and discussions. Of all the literary genres, it is possibly the story, by its origin, form, and content, the one that has maintained the most connection with human events. At the outset, it should be explained that we distinguish two large groups: traditional (orally transmitted) and later collected in a literary way in books, and modern ones, which were born in the nineteenth century, especially from the work of Edgar Allan Poe. The author found the most relevant model of the story. In the twentieth century, although the short stories evolved in very different currents and themes (Anglo-Saxon short fiction, the vigorous Spanish-American tale, the important Italian storytellers, the current literary works that develop from the work of Kafka, etc). Undoubtedly, Poe is still a paradigm of what a good modern story should be. What is more, the short story competes with the novel. The novel is, relativizing an affirmation of this kind, a much more recent literary genre, which development is related to that of the printing press because it is intended for reading against the original oral character of the story. Its appearance coincides with the end of medieval theocentrism and the access of Renaissance anthropocentrism.

In the beginning, this new genre owes a lot to the stories in its birth and traditional stories. Thus the first novels achieved success thanks to several stories, although they are not only this, and they add other elements that constitute their peculiarity, as a distinct form of the story. Maybe it is because of this circumstance, or simply because of literary criticism, the reason why we tended to consider the novel as a long story and the story as a very short novel is clear. Either of these two approaches can be understood. Each type of story, novel, or short story, requires a specific technique. To write stories, good stories, the best thing can be to leave oneself lead by the storytelling intuition (if it exists), of that narrative capacity that affects us with the oral story of a more or

less remarkable fact. In this sense, it may be worth remembering the influence that Edgar Allan Poe realized before anyone else of the rigour that the story demands as a genre, and that its differences with the novel were not just a matter of brevity.

The difficulty of writing stories, lies, undoubtedly, in that its complex and precise structure which makes it difficult to write the short story. In comparison to the short story, their genres have less rigid rules, such as the novel or the poem.

An important feature of the prose created by this author is the indirect narrative. It should be noted that the events in his short stories are narrated by the narrator, who is also the hero of the book. Besides, another element of the short story is a narrative of another type, e.g. alternative type of narration. This means that an identical event is described from different points. All characteristic features of his short stories in mind contributed to his achievements in literature. In this sense, the author is remembered as the creator of modern novels. His literary work together with various events and characters creates a deep philosophical reflection that gives the psychological sense of the stories.

It is worth mentioning more about genre specifics of Joseph Conrad's short stories. When it comes to «*The Heart of Darkness*», the author gave a symbolic title to his literary work (Anderson, 2005: 3). There is the element of dark and the lack of sensitivity. It is connected to human existence and seeing the world in only two colours: black and white. Like other short stories, there is more than one narrator in the book. At the time of colonialism in Congo, Marlow was the protagonist and tells some friends' experience in Congo. They are located on the Thames with a unique landscape. The fact is that a small boat is a perfect place to make room for the memories. It could be an inspiration for the author. The structure of the book is intertwined with the hidden narrators telling the story. The theme is extremely interesting therefore the short story is treated as a masterpiece. The reader can find the description of colonialism, often fierce, very similar to an armed robbery and elements of racism. This manifestation of racism can be seen as very early (Clarke, Scorgie-Porter, 2017). On a journey to nowhere, going up the river to get into the heart of darkness, Marlow discovers that in front of the station «dominated» by Mr. Kurtz there are people killed – «*A black man killed by arrows shot by the natives*» (Conrad, 2012). This cruel act reveals how human wickedness exceeds all limits. It should be explained that was hired by an airline to replace a captain killed by the natives. With great skill, Conrad exposes the reader to his essentially ambiguous story where his

blatant anti-imperialism is accompanied by ideas and vaguely racist passages.

While reading the story, almost two narrative voices can be heard. On the one hand, Marlow with his direct voice tells the story; on the other hand, the other narrator puts outside the world with a more stable and firm voice. It should be emphasized that the narrative of Marlow is highly emotional. He can describe the horror of colonization done by white men. Besides, the most significant part of the book revolves around the figure of Kurtz.

What is more, there is a psychological aspect in many short stories written by Joseph Conrad therefore readers may make a typical analysis of some characters. In his famous short story «*The Heart of Darkness*» also refers to psychological considerations of the characters and their actions in the book (Anderson, 2005: 37). For example, Kurtz, who initially was driven by good intentions, end up being an exploiter thirsty only for wealth and power. The lust for ivory dominated him very much. He hated black people, who, it seemed to him, protected the black continent. Initially, the primary product which profited ivory was obtained in large quantities by hunting on elephants. From 1887, after the outbreak of the «rubber boom», the demand for this product is multiplied. Because of inhuman practices and mass hunting, the problem presented in the book can be seen clearly. Certainly, this person seems to be almost insane bloodthirsty. Kurtz represents evil in the book. The horror can be spotted based on the difficulties, critical situations, assaults. In the end, a sick man, almost a ghost, is discovered as a colonialist visionary and an additional symbolic step in the book. On the trip back, Marlow will be able to perceive the last words of Kurtz: «The horror! The horror!». These are the words that reveal the terrible reality of colonialism. «*The Heart of Darkness*» presents the dark side of society and propensity for racism (Clarke, Scorgie-Porter, 2017). It is the story of European colonialism and black Africa, too. The character of Kurtz is almost associated with madness. He does not longer control his actions. As a result of this, it brought him nothing good. It can be seen that not only madness but also bitterness reigns over man.

In many short stories, the landscape is one of the keys and it has significant value for the writer. The geographic elements of the region influenced not only Marlow (the character described above in the context of the mentioned story), but also Kurtz and other characters.

Therefore, to understand how important the environment in the story is, the reader must first consider how it is presented by Conrad. The writer presents a wild place, a place that hides the unknown truth: «a

thing monstrous and free». The essential theme of literature and philosophy of the late nineteenth century and important to the author was to describe a place to hide the true essence. Throughout the book, many racist elements can be seen. Bearing it in mind, the African world is described even darker than the Romans found, e.g. «*Light came out of this river since [...] but it is like a running blaze on a plain, like a flash of lightning in the clouds. We live in the flicker – may it last as long as the old earth keeps rolling! But darkness was here yesterday*» (Conrad, 2012: 6). According to Marlow, the jungle is «the grove of death». In many similar descriptions, there are many elements of racism (Clarke, Scorgie-Porter, 2017).

Moreover, the problem of colonialism is a simple question that has never had an adequate answer. Marlow tells lies to Kurtz's girlfriend that his last words before he died were meaningful. He called her name because he wanted to give the impression that Kurtz could be an emotional man – not always bad. What is more, a lie to continue to live, to love, to dream, and to forget the horror was mentioned. Undoubtedly, «*The Heart of Darkness*» is recognized as a literary work that is full of history and painful truth therefore realism can be seen there. Realism is typical for this literary genre.

Besides, the experience is perhaps the most valuable witness of the adventure as it was said by Conrad. To prove this, the following words are used: «*The Heart of Darkness*» is experienced... pushed a little (and only very little) beyond the actual facts of the case. Hence, the African bush is presented as something wild, primitive, as the ultimate expression of irrational impulses. It is, in short, a scenario where no prevailing laws and rational order exist, where a man can behave in the same way as Kurtz does. In other words, it is the world where everything may be hidden, even amoral acts. A multitude of examples that provide racism occurs in the book.

As can be seen in the short story as a literary genre it refers to universal topics. These topics are essential from a human point of view. But, the journey of this particular story should not only be seen as a simple physical displacement from point A (London) to point B (the jungle of Congo) with consequent geographical and anthropological description. It should be maintained that the journey goes much further than a place other than the earth. It is investigated and revealed a different era of human development, to a more primitive stage of man. It may be explained that it is not the reasoning, but the instincts of a man – to make the decisions. It is a shift from light to darkness, from civilization to barbarism. This rational thought describing the instinctive human unconscious can be seen in the book.

At this point, Marlow returns to an earlier stage of human development at the present civilization by saying: «*We were wanderers on a prehistoric earth, on an earth that wore the aspect of an unknown planet*» (Conrad, 2012: 40). Besides, the river is much more than a river path. It is a way for the life of man, which leads to personal knowledge and the deepest, darkest self territories. Besides portraying the bestiality of the untouched territory, the dark nature of the human can be found. For the first time, Marlow had a typical colonial vision, when he had been in Europe. He imagined the natives as the enemy. Later, he started to realize that: «*They Were not enemies, They Were not criminals, They Were nothing earthly now, – nothing but black shadows of disease and starvation*» (Conrad, 2012: 18–19). It is emphasized that it is difficult to be the enemy who cannot defend himself. In the next step of the story, Marlow not only changes the perception of native, but he also changes the perception of nature. He notices the beauty of the land: «*I've never seen anything so unreal in my life*» (Conrad, 2012: 26). The environment begins to look like something imaginary, a blur, like pieces of a dream. This change in perception, or assimilation of nature, it is considered madness in the West, because all the mental structure of a civilized and rational man is lost. But this «*madness*» is not unusual in the jungle, but in the West, it is regarded as a mood or illness. The same happened with Kent, who lost control of his consciousness. His madness was seen not as a disease. It was the instinctive step for a man to assimilate nature. What is more, is simply nature and solitude appropriating the mind of a civilized man? It should be assumed that «*His soul was mad. Being alone in the wilderness, it HAD Looked Within itself, and, by heavens! I tell you, it HAD gone mad*» (Conrad, 2012: 77). Human nature requires existing soil and control all around. Both domination and murder as the elements of drama mentioned earlier in this thesis are presented as examples of «*the fittest*» and «*natural*». The same arguments are used by Europeans to justify colonization in a very ironic way (Carr, 2014: 41).

Characters in Joseph Conrad's short stories undergo a big change. Kurtz is also portrayed in the light of the transformation. Ones, he was presented as a person who is not a racist, later he became a cruel racist human. Mixed feelings are presented in light of every day. The darkness of the jungle learned him and gave him the best: «*It had taken him, loved him, embraced him, got into His veins, Consumed His flesh, and sealed His Soul con sus own by the inconceivable ceremonies of some devilish initiation*» (Conrad, 2012: 55). Kurtz understood that the only way to survive is to join reality – nature; otherwise, nature will

be your worst enemy. The book can be an example of a real battle of words and opinions among those who are racist and those who are not. The impact of «*The Heart of Darkness*» was so great that it was adapted several times by the imitators of the author.

Conclusions. Joseph Conrad is recognized as a versatile and prolific writer. He published many novels, short stories, and essays. The literary output of the author is important because of its timelessness and the internal strength of the individual characters. Life on the sea and in foreign ports is a background for almost all of his stories, but his basic obsession as well the major theme in his works was the human condition and the fight of the individual between good and evil. These opposites have always been taboo in novels. However, the author was able to combine these opposites with an interesting form of narrative and individual style of writing. His literary output is full of stylistic peculiarities, symbolism, and pictoriality.

His most famous novel «*The Heart of Darkness*» is the demonstration of the subjectivity of Conrad's narrative, a work full of psychological nuances and symbolism in which he uses his African experience to describe a journey across the Congo River. It is a

journey into the depths of hell and hence a specific narrative that has a symbolic character. In the book, the jungle is an allegory of transforming a man into a primitive being dominated by his lower impulses. Conrad's books contain numerous descriptions of nature, dark landscape, jungle, brutality, and human weaknesses. Thanks to this novel, the author revealed the genocide that took place at that time in the Belgian Congo. He created a language that is difficult to read for the recipient and the present readers. Nevertheless, due to the difficulty of this writer, his work should be appreciated because they constitute a great literary value due to the timelessness of the novel, style, multitude of stylistic means, and the peculiar characters of the narrative.

What is more, the structural features of his works, especially the «*The Heart of Darkness*», are also worthy of special appreciation. This is because the plot keeps the reader in a state of excitement, offering a huge number of characters interconnected and involved in the conquest of African provinces. Besides, the many original themes, motifs, and symbols that intertwine in his novella merit attention. Unquestionably, Joseph Conrad's works are an achievement in the literature of the twentieth century.

BIBLIOGRAPHY

1. Anderson J. P. Conrad's Heart of Darkness: Rebirth of Tragedy. Florida: Universal Publishers, 2005. 180 p.
2. Carr W. The Representation of Women in Heart of Darkness. *Sosland Journal*. 2014. Issue 8. P. 39–46.
3. Clarke C., Scorgie-Porter L. An Image of Africa: Racism in Conrad's Heart of Darkness. New York: Taylor & Francis Group, 2017. 88 p.
4. Conrad J. Heart of Darkness. London: Penguin Classics Deluxe Edition, 2012. 160 p.
5. Hochschild A. Stranger in Strange Lands: Joseph Conrad lived in a far wider world than even the greatest of his contemporaries. *Foreign Affairs*. 2018. Vol. 97. No. 2. P. 150–155.
6. Meyers J. Joseph Conrad: A Biography. New York: Charles Scribner's Sons, 1991. 428 p.
7. Sikorska L. An Outline History of English Literature. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2002. 541 p.

REFERENCES

1. Anderson J. P. Conrad's Heart of Darkness: Rebirth of Tragedy. Florida: Universal Publishers, 2005. 180 p.
2. Carr W. The Representation of Women in Heart of Darkness. *Sosland Journal*. 2014. Issue 8. P. 39–46.
3. Clarke C., Scorgie-Porter L. An Image of Africa: Racism in Conrad's Heart of Darkness. New York: Taylor & Francis Group, 2017. 88 p.
4. Conrad J. Heart of Darkness. London: Penguin Classics Deluxe Edition, 2012. 160 p.
5. Hochschild A. Stranger in Strange Lands: Joseph Conrad lived in a far wider world than even the greatest of his contemporaries. *Foreign Affairs*. 2018. Vol. 97. No. 2. P. 150–155.
6. Meyers J. Joseph Conrad: A Biography. New York: Charles Scribner's Sons, 1991. 428 p.
7. Sikorska L. An Outline History of English Literature. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2002. 541 p.

Гюльмар Фахраддин кызы ИСРАФИЛОВА,

orcid.org/0000-0001-8923-8901

доцент

Азербайджанского университета языков

(Баку, Азербайджан) *gulmar.aliyeva@gmail.com*

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОЙ ТЕОРИИ ЯЗЫКА

Статья посвящена проблемам когнитивной лингвистики и ее основным направлениям. Особое внимание уделяется стилистическому направлению, его основным положениям, понятиям и задачам. Теоретические положения когнитивной лингвистики и стилистики имеют много общего. Понятия когнитивной лингвистики, такие как когнитивная метафора, структуры знания, концепт, фрейм могут быть успешно применены для стилистического анализа. В статье приведены основные тезисы о когнитивно-теоретических основах текста в европейской и русской лингвистике. Рассматривается и объясняется понятие «когнитивизм», теоретические проблемы восприятия и формирования текста как одного из направлений синтаксиса. Также определены основы когнитивной лингвистики, ее основные направления, исследователи, их работы и статьи. Когнитивная лингвистика определяется как направление в языкознании, которое исследует проблемы соотношения языка и сознания, роль языка в концептуализации и категоризации мира, в познавательных процессах и обобщении человеческого опыта, связь отдельных когнитивных способностей человека с языком и формы их взаимодействия. Говоря о лингвистах, чьи работы заложили основу когнитивной лингвистики, необходимо отметить заслуги В. Гумбольдта, Е. С. Соболева, Е. С. Кубряковой, Р. К. Розина, Л. Талмы, Ч. Филлмор, Р. Лангакер, К. Лакофф, У. Чейф и др. Эти ученые исследовали явление когнитивного представления объекта и определили когнитивные категории и явления, что повлияло, в свою очередь, на работы российских и азербайджанских исследователей. Одной из основных задач статьи является изучение направлений в когнитивной лингвистике, которые развиваются параллельно в когнитивной теории языка как отдельной научной дисциплине, основной целью которой является оценивание и описание системы языковых концептов, их внутренней формы как элементов специфической национальной культуры в их связи с национальной ментальностью и этнопсихологическими ценностями.

Ключевые слова: парадигма, концепция, когниция, когнитивная антропология, языковая картины мира.

Гюльмар Фахраддин кызы ИСРАФИЛОВА,

orcid.org/0000-0001-8923-8901

доцент

Азербайджанского университета мов

(Баку, Азербайджан) *gulmar.aliyeva@gmail.com*

ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНОЇ ТЕОРІЇ МОВИ

Стаття присвячена проблемам когнітивної лінгвістики та її основним напрямам. Особлива увага приділяється стилістичному напрямку, його основним положенням, поняттям і завданням. Теоретичні положення когнітивної лінгвістики та стилістики мають багато спільного. Багато понять когнітивної лінгвістики, такі як когнітивна метафора, структури знання, концепт, фрейм можуть бути успішно застосовані для стилістичного аналізу. У статті наведені основні тези про когнітивно-теоретичні засади тексту в європейській і російській лінгвістиці. Розглядається і пояснюється поняття когнитивізму, теоретичні проблеми сприйняття і формування тексту як одного з напрямів синтаксису. Також визначено основи когнітивної лінгвістики, її основні напрями, дослідників, їхні роботи та статті. Когнітивна лінгвістика визначається як напрям у мовознавстві, що досліджує проблеми співвідношення мови та свідомості, роль мови в концептуалізації та категоризації світу, у пізнавальних процесах та узагальненні людського досвіду, зв'язок окремих когнітивних здібностей людини з мовою та форми їх взаємодії. Говорячи про лінгвістів, праці котрих лягли в основу когнітивної лінгвістики, необхідно відзначити заслуги В. Гумбольдта, Е. С. Соболева, Е. С. Кубрякової, Р. К. Розина, Л. Талмі, Ч. Філлмор, Р. Лангакер, К. Лакофф, У. Чейф та ін. Ці вчені досліджували явище когнітивного уявлення об'єкта та визначили певні когнітивні категорії та явища, що вплинуло, у свою чергу, на роботи російських та азербайджанських науковців. Одним із основних завдань статті є вивчення напрямів когнітивної лінгвістики, які розвиваються паралельно в когнітивній теорії мови як окремій науковій дисципліні, основною метою якої є оцінювання й опис системи мовних концептів, їхньої внутрішньої форми як елементів специфічної національної культури у зв'язку з національною ментальністю й етнопсихологічними цінностями.

Ключові слова: парадигма, концепція, когниція, когнітивна антропология, мовна картини світу.

Gulmar Fakhraddin ISRAFILOVA,

orcid.org/0000-0001-8923-8901

Associate Professor

Azerbaijan University of Languages

(Baku, Azerbaijan) gulmar.aliyeva@gmail.com

MAIN DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE THEORY OF LANGUAGE

The article presents the main theses on the cognitive-theoretical foundations of the text in European and Russian linguistics. The concept of cognitivism, the theoretical problems of perception and formation of the text, as one of the directions of syntax, is examined and explained. It also defines the basics of cognitive linguistics, its main directions, researchers, their work and articles. Cognitive linguistics is defined as a direction in linguistics that explores the problems of the correlation of language and consciousness, the role of language in the conceptualization and categorization of the world, in cognitive processes and generalization of human experience, the relationship of individual cognitive abilities of a person with the language and the forms of their interaction. Speaking about the linguists who laid the foundation for cognitive linguistics, it is necessary to note the merits of V. Humboldt, E. S. Sobolev, E. S. Kubryakov, R. K. Rozina, L. Talma, C. Fillmore, R. Langaker, K. Lakoff, W. Chafe, and others. These scientists investigated the phenomenon of cognitive representation of the object and identified certain cognitive categories and phenomena, which in turn influenced the research of Russian and Azerbaijani scientists. One of the main tasks in the article is the study of directions in cognitive linguistics, which develop simultaneously in the history of the development of cognitive theory of language, as a separate scientific discipline, and whose main goal is to evaluate and describe the system of language concepts, their internal form, as elements of a specific national culture in their connection with national mentality and ethnopsychological values. According to modern concepts, the main task of the general theory of language is to explain the mechanism of natural language processing, building its model of understanding and thinking. Considering that such models are based on the thesis about the interaction of different types of knowledge, linguistics no longer has a monopoly on building general language models. Linguistic theory should answer not only the question of what language, but also the question of what makes a person a means of language. In this regard, the task of cognitive linguistics is to determine how to try to understand the following.

Key words: paradigm, concept, cognition, cognitive anthropology, linguistic picture of the world.

Постановка проблеми. Согласно современным представлениям, главная задача общей теории языка – объяснить механизм обработки естественного языка, построение его модели понимания. Учитывая, что в основе таких моделей лежит тезис о взаимодействии различных типов знаний, лингвистика больше не имеет монополии на построение общих моделей языка.

В лингвистической теории следует ответить не только на вопрос о том, на каком языке, но и на вопрос, что делает человека средством языка. В связи с этим задача когнитивной лингвистики состоит в том, чтобы определить, как пытаться понять следующее.

Становление когнитивной лингвистики, ее выход на передовые позиции современной лингвистической мысли нельзя воспринимать как дань некоторой научной моде. Такая оценка была бы совершенно некорректной. Формирование когнитивной лингвистики, как отмечается многими когнитивистами (уже сложилось такое обозначение), оказалось закономерной ответной реакцией на очевидный кризис теоретических направлений в языкознании начала второй половины XX в. (структурализма, генеративной лингвистики, семантико-структурного направления и отчасти

сопоставительно-типологической школы). Особенное влияние на становление лингво-когнитивной теории оказало закономерное развитие в рамках когнитивной науки целого комплекса частных наук – когнитивной психологии, логического анализа языка-речи, общепhilosophической теории когниции, когнитивной антропологии, теории искусственного интеллекта, даже когнитивного литературоведения. Самым важным достижением современной лингвистики является то, что язык больше не рассматривается «сам по себе и для себя»; он представляет в новой парадигме с позиции своего участия в познавательной деятельности человека.

Актуальность исследования указанной проблемы обусловлена тем, что когнитивная лингвистика испытывает состояние бурлящего потока, который, как правило, особой прозрачностью и ясностью не отличается. Неясным остается целый ряд проблем и частных вопросов, окончательное уяснение которых стоит на повестке дня и во многом определяет степень актуальности нашего исследования. Исследованием вопросов когнитивной лингвистики занимаются достаточно известные зарубежные ученые, такие как Р. Лангакер (его «Foundations of Cognitive grammar»

считается конституцией лингвокогнитологии), Рене Дирвен, Чарльз Филлмор, Рей Джекендофф, Джордж Лакофф, Реймонд Гиббс, Анна Вежбицкая и другие, чьи основополагающие работы уже переведены на русский язык.

Объектом исследования являются общие закономерности познания когнитивной системы человеческого мышления, описание некоторой системы языковых форм, стоящих за речемыслительным процессом и речемыслительной деятельностью говорящего субъекта, за его способностями обработки и репрезентации информации о мире, о его способностях «оязыковления» – языкового представления той или иной картины мира в обязательной соотнесенности когниции, интерпретации и коммуникации.

Предмет исследования – комплекс языковых единиц, отличающихся общефункциональным признаком устойчивой воспроизводимости, представляющих разные уровни языковой системы и обладающих большими возможностями.

Цель исследования – поддержать общеконцептуальную позицию, сложившуюся в современной когнитивной науке – позицию о том, что когнитивная лингвистика представляет частное направление в общей теории языкознания, «в центре внимания которого находится язык как общий когнитивный механизм» (Демьянков, 1994: 17). Цель статьи – познакомить будущих филологов с основными теоретическими и методологическими позициями современной лингвистики, систематизировать основные понятия этой науки, показать, какие задачи может решить когнитивная лингвистика.

Изложение основного материала. Основные направления развития когнитивной лингвистики. Когнитивный подход подразумевает, что языковая деятельность представляет собой один из видов познавательной деятельности человека, а языковые явления могут быть адекватно поняты только в контексте других когнитивных процессов, таких как когнитивные процессы. Когнитивный подход к лингвистике относится к классу функциональных подходов к лингвистике. Другими словами, это объяснительный подход, который пытается не только регистрировать языковые явления, но и объяснять, почему они реализуются именно так, а не иначе.

В истории развития когнитивной теории языка как отдельной научной дисциплины, то есть когнитивной лингвистики, параллельно развивались и развиваются три направления. Первое направление связывает формирование когнитивной лингвистики с развитием общей когнитивной

науки, выдвигающей центральную идею о том, что «человек должен изучаться как система переработки информации, а поведение человека – описываться и объясняться в терминах внутренних состояний человека» (Демьянков, 1994: 17). При таком подходе когнитивная наука вообще признается областью знаний об общих принципах, действующих в сфере ментальных процессов, происходящих в человеческом мозгу (Кубрякова, 1994: 34).

На этом фоне особенное развитие и интенсивность получили разработки по общей психологии, внутри которой стала развиваться когнитивная психология. Последняя развивалась более быстрыми темпами, поскольку исследования по когнитивной психологии имели твердую материальную базу, сформировавшуюся на стыке психологии и лингвистики, т. е. психолингвистики. Когнитивная психология заимствовала ценности и даже проблематику у психолингвистики и вместе с тем выставила, в отличие от психолингвистики, более широкие цели и задачи в плане интеграции с целым рядом наук, входящих в общую теорию когниции (Кубрякова, 1994: 41). Иначе говоря, семена когнитивной психологии упали на благодатную почву психолингвистической теории, и стали развиваться на этом пространстве. Свои доводы Е. С. Кубрякова во многих случаях поддерживает ссылками на проведенные и проводимые на Западе лингво-когнитивные исследования Т. Тельми, Дж. Лакофф, М. Джонсона, Ж. Фоконье, М. Тернера и других западных ученых, стимулировавших когнитивно-лингвистические парадигмы в противовес постулатам генеративной грамматики (Кубрякова, 2012: 39). Исходя именно из этих постулатов, Е. С. Кубрякова развивала идею о генетической связи когнитивной лингвистики с когнитивной психологией, более того, она считает, что когнитивная лингвистика отпочковалась от когнитивной психологии как особая область последней: «Сам вопрос о представлении знаний в голове человека, об их репрезентации, а также положение о том, что совокупность подобных представлений формирует разум и интеллект человека – это центральные вопросы для всей когнитивной науки в целом. Рассмотрение же самой значительной части подобных репрезентаций в языке и связи их с языком превращает лингвистику (вместе с психологией) в центр всех когнитивных поисков» (Кубрякова, 2012: 17).

Отмеченные принципиальные положения Е. С. Кубряковой в определенной мере связано с уровнем общего развития русского языкознания, особенно в той его области, которая называется

ономасиология; Е. С. Кубрякова, будучи одним из ярких представителей ономазиологической концепции языка, приходит к заключению о том, что номинативность – одна из важнейших функций языка – получила свое освещение в достаточном количестве научных разработок, которые так или иначе подготовили твердую почву для утверждения и распространения когнитивного подхода к языковым явлениям. Номинативная деятельность признавалась, как отмечает Е. С. Кубрякова, как речемыслительная деятельность, предполагающая при обозначении фрагментов картины мира «использование всех ресурсов языка и их постоянного соотношения с самими обозначаемыми реалиями» (Кубрякова, 2012: 24). И поскольку такое соотношение детерминировано многими факторами – личностными, историко- и социокультурологическими, оно носит когнитивный характер и может быть реализовано в первую очередь в процессе коммуникации.

Понимание когнитивности ономазиологического акта коммуникации послужило основанием для частной теории, частного направления когнитивной лингвистики – когнитивно-дискурсивной концепции, разрабатываемой группой ученых во главе с Е. С. Кубряковой (В. З. Демьянков, А. В. Кравченко, Л. Г. Лузина и др.). Концептуальной основой дискурсивно-когнитивной парадигмы служит фактор синтеза определенных установок когнитивизма и когнитивной лингвистики, с одной стороны, и «корректирующих эти установки, с другой, за счет исходных положений коммуникативной парадигмы» (Кубрякова, 2012: 32–33).

Такая концепция сформировалась не без твердых оснований. Дело в том, что исследователи теории языковой номинации практически единодушны в понимании диалектического единства номинации и предикации (коммуникации). Считается, что лишь номинация через предложение (через предикативную единицу) создает базу для коммуникации, «в аспекте функционирования только предикативные единицы полностью реализуют номинативную функцию языка и установление номинативного значения любой составной части высказывания, возможно благодаря образованию предикации» (Демьянков, 1994: 19).

Второе направление, сформировавшееся в недрах и на фоне когнитивной лингвистики, – это семантико-когнитивный подход, разрабатываемый в трудах ученых Воронежского университета под руководством З. Д. Поповой и И. А. Стернина в сотрудничестве с группой ученых Кемеровского университета – М. В. Пименовой, О. О. Борински-

ной, Е. А. Пименовым и др. Результатами труда этих коллективов явились многочисленные научные разработки и статьи по всему периметру лингвокогнитивных исследований, в числе которых особо следует отметить монографические работы «Когнитивная лингвистика» и «Введение в когнитивную лингвистику» (под ред. М. В. Пименовой) (Введение, 2004). В этом ряду отдельно следует отметить и монографию Н. Н. Болдырева «Когнитивная семантика» (Болдырев, 2001).

Концепция семантико-когнитивного подхода, развиваемая названными учеными, исходит, как отмечают авторы, из признания особого значения синтеза данных общей теории когнитивной науки в целом, когнитивной психологии и основополагающих принципов антропоцентрических учений XIX ст., особенно теории В. Гумбольдта (Попова, Стернин, 2010: 8). При этом они совершенно справедливо отмечают особую значимость для совершенствования положений концепции В. Гумбольдта мыслей и идей А. А. Потебни, сыгравшего столь ощутимую роль в развитии антропоцентрических теорий языка.

Общая характеристика когнитивной лингвистики, трактовка ее основополагающих принципов в понимании ученых, сторонников когнитивной семасиологии сводится к следующему:

- когнитивная лингвистика входит в комплекс наук, изучающих (каждая своим арсеналом методов описания) один единый предмет – когницию.
- признание общей когнитивной теории (науки) предполагает безусловное признание ее междисциплинарности зонтичности (термин Е. С. Кубряковой) самого обозначения «когнитивный», объединяющего целый ряд наук – когнитивной психологии, когнитивной лингвистики, когнитивной антропологии и т. п. (Попова, Стернин, 2010: 9).
- объектом когнитивной лингвистики являются прежде всего ментальные (концептуально-понятийные) процессы, обусловленные восприятием, осознанием (осмыслением), словом, познанием мира, внеязыковой действительности сознанием. Сознание, впрочем, в последнее время, благодаря, видимо, логике когнитивных теорий квалифицируется как категория когнитивной лингвистики (Корнеева, 2015: 293).
- предметом, «материалом лингвокогнитивного анализа является язык, а цели такого исследования в разных конкретных направлениях (школах) когнитивной лингвистики могут различаться – от углубленного исследования языка с помощью когнитивно-терминологического аппарата до конкретного моделирования содер-

жания и структуры отдельных концептов как единиц национального сознания...» (Попова, Стернин, 2010: 12).

Вопросы семантико-когнитивного описания фактов и отдельных категорий единиц языка разрабатываются целой группой современных исследователей, которые выдвигают особые требования не только для уточнения системы терминологических обозначений когнитивной лингвистики, но и усиления поисков унификации способов, механизма описания основополагающих связей языка с мышлением, внутреннего (ментального) состояния человека, создающего мир при помощи языка.

Третье научное направление, имеющее особое отношение и связи с когнитивной лингвистикой, – лингвокультурологическое описание языковых фактов и языковых способностей человека.

Основная цель данного подхода – квалификация и описание системы языковых концептов, их внутренней формы как элементов специфической национальной культуры (лингвокультуры) в их связи с национальной ментальностью и этнопсихологическими ценностями.

Идеи когнитивной лингвокультурологии имеют определенную историческую базу – лингвострановедение, которое сформировалось во второй половине XX в. в рамках преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Лингвострановедение к тому времени выработало достаточно устойчивую научно-теоретическую базу благодаря ключевым разработкам Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, Ю. Е. Прохорова, Г. Д. Томашина и др.

Следует отметить и тот факт, что лингвокультурологическая теория получила признание лингвистической общественности хотя бы потому, что в рамках этого научно-методического направления наблюдается относительно стабильная система терминологических обозначений и исходных принципов анализа конкретного языкового материала. Говорить об абсолютной самостоятельности лингвокультурологии как научной доктрины, конечно, не приходится. Она также представляет отдельную область общей лингво-когнитивной теории, занимая смежные позиции с другими областями когнитивной науки в целом. Это видно даже из словарного определения лингвокультурологии как «научной дисциплины, исследующей взаимосвязи и взаимодействия культуры и языка в процессе их функционирования. Лингвокультурологические исследования проводятся на стыке социолингвистики, психолингвистики, этнолингвистики, лингвострановедения, культурологии и других смежных наук» (Стариченок, 2008: 288).

В области лингвокультурологии специализируются такие исследователи, как В. И. Карасик, С. Г. Воркачев, Г. В. Токарев, В. Н. Телия и многие другие. Лингвокультурологический аспект изучения положен в основу серьезных монографических исследований В. Н. Телия «Русская фразеология: семантический и культурологический аспекты» (Телия, 1996), Л. Б. Савенковой «Русская паремиология» (Савенкова, 2002), что свидетельствует об актуализации сугубо лингвокогнитивных исследований материала отдельных гомогенных пластов языка. Хорошей иллюстрацией активизации лингвокультурологических разработок может стать публикация такого большого словаря, как «Большой фразеологический словарь русского языка» под руководством В. Н. Телия (Большой фразеологический словарь, 2006), лингвокультурологического словаря «Русское культурное пространство» (Русское культурное пространство, 2004).

Прежде всего следует иметь в виду капитальные труды В. Гумбольдта, в которых четко обозначены контуры антропоцентрической теории (как сегодня говорят – парадигмы) языка еще в первой половине XIX в. Правда, по объективным причинам (из-за неразвитости системы метаязыковых категорий теоретической лингвистики, использования в языкознании элементов терминологической системы психологии и т. п.) В. Гумбольдт не применял терминологию современной когнитологии; он вполне удовлетворялся категориями «внутренняя форма языка», «ассоциации», «понятие», «народный дух», «исконная / неисконная цивилизация», «духовное развитие нации», «язык как работа духа, направленная на определенную цель», «языкотворческая сила» и мн. другими, замененными сегодняшней наукой более «респектабельными» обозначениями «концепт», «фрейм», «сценарий», «языковая картина мира» и т. п.

Нам представляется, что современные когнитивные парадигмы (теории) в тех или иных областях гуманитарных знаний своими корнями восходят к лингво-философским идеям, которые безусловно были характерны для XIX ст. для крупных философов и языковедов того времени. Идеи этих мыслителей достаточно явно вписываются в рамки антропоцентрической теории В. Гумбольдта и А. Потебни.

Так, еще в 30-е гг. XIX ст. лингво-функциональную суть русских пословиц, поговорок и «идиотизмов» (идиоматизмов) И. М. Снегирев характеризовал так: «Нигде столь резко и ярко не высказывается внешняя и внутренняя жизнь

народа со всеми его проявлениями, как в пословицах, в кои облекаются его *дух, ум и характер*» (Снегирев, 2012: 13); пословица соединяет конкретный практический ум с высшею силою человека – разумом (Снегирев, 2012: 18), «в этой животрепещущей речи таится первобытная поэзия народа» (Снегирев, 2012: 23), в них сочетаются различные формы афористического мышления (Снегирев, 2012: 28). В этот ряд вполне логично вписывается афоризм английского философа XVI в. Френсиса Бэкона: «Гений, ум и дух нации обнаруживаются в его пословицах» (Воронцов, 1976: 215).

О возможностях и способностях языка аккумулировать в себе массу знаний о действительности, об окружающем мире, о его возможностях концентрировать понятийный потенциал еще в первой половине XIX в. писал К. С. Аксаков: «Слово проникнуто сознанием и возникло с ним. Слово есть сознание, слово есть человек!» (Аксаков, 1861: 2–3), «Язык – это существо человека, это человек самый» (Аксаков, 1861: 2–3); «Слово – это голос сознающего разума, данного свыше. Слово явилось вместе с человеком. Оно есть живущее, выразившееся сознание и неотделимо от сознания, как сознание неотделимо от человека. Слово и человек – одно» (Аксаков, 1861: 1–2); К. С. Аксаков одним из первых лингвистов-философов призывал отойти от формально-логических схем при описании языка. Он был убежден в когнитивно-психологической основе языка, в том, что язык и мышление составляют нерасторжимое единство в определении пространственно-временного бытия человека, в том, что «язык сам мыслит своими формами, язык есть разумный мир» (Виноградов, 1958: 196).

Выводы. Следует отметить, что вышеназванные направления когнитивной лингвистики

вовсе не противопоставлены друг другу. У них общая концептуальная база специфической соотнесенности языка и мышления, представляющего собой способ «манипулирования внутренними, ментальными репрезентациями» (Савенкова, 2002: 228). В. В. Петров, поясняя когнитивную теорию Дж. Фодора, особо подчеркивает результат его изысканий – трактовку репрезентации ментального состояния субъекта как специфического языка мышления, а ментальные состояния в классификации Дж. Фодора сводятся к внутренним состояниям, каковыми являются верования, мнения, восприятия, личностные оценки и т. п. (Савенкова, 2002: 228). Дж. Фодор в принципе все происходящее в плоскости «языка мышления» объясняет с опорой на когнитивную психологию, утверждая при этом, что язык мышления – это особое функционально свойство мышления, «язык мышлением не усваивается, а является врожденной способностью» (Савенкова, 2002: 230).

Сказанное означает одно: различные теоретические направления когнитивной лингвистики имеют амплитуду схождения / расхождения от психологии мышления до ментальной структуры отдельного слова. А это означает, что пути размежевания наук (или научных областей) даже в пределах одной когнитивной лингвистики открыты: образцы монографических исследований по отдельным уровням языковой системы уже выходят в свет – «Когнитивная семантика (лексика)» Н. Н. Болдырева, «Лингвокультурные концепты и метаконцепты» Г. Г. Слышкина, «Когнитивный синтаксис русского языка» Б. Ю. Нормана, «Части речи с когнитивной точки зрения» Е. С. Кубряковой, «Когнитивная лингвистика» З. Д. Поповой, И. А. Стернина. Появляются образцы масштабных исследований когнитивных аспектов текста (Милевская, 2003, и др.).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксаков К. С. Опыт русской грамматики. ПСС. 3 т. 1861. 709 с.
2. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика. Тамбов : Изд. Тамб.ГУ, 2001. 248 с.
3. Введение в когнитивную лингвистику / под ред. Пименовой М. В. Кемерово : 2004. 292 с.
4. Виноградов В. В. Из истории изучения русского синтаксиса. Москва : Изд. МГУ, 1958. 400 с.
5. Воронцов В. В. Симфония разума. Москва : Молодая гвардия, 1976. 623 с.
6. Демьянков В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода. *Вопросы языкознания*. № 4. 1994. С. 17–32.
7. Кубрякова Е. С. В поисках сущности языка. *Когнитивные исследования*. Москва : Языки славянских культур, 2012. С. 13–36.
8. Кубрякова Е. С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика, психология, когнитивная наука. *Вопросы языкознания*. № 4. 1994. С. 34–37.
9. Корнеева А. Ю. Сознание как категория когнитивной лингвистики. *Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ «Русский язык и литература в пространстве мировой культуры»*. Т. 6. Гранада (Испания), 2015. С. 293–297.
10. Милевская В. Связность как категория дискурса и текста (когнитивно-функциональный и коммуникативно-прагматический аспекты) : автореф. дисс. ... док. филол. наук. Москва, 2003. 39 с.
11. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. Москва : АСТ Восток-Запад, 2010. 314 с.

12. Петров В. В. Джерри Федор: когнитивное измерение мышления. *Концептуализация и смысл* : сборник научных трудов. Сиб. отд. АН СССР. Новосибирск, 1990. С. 227–233.
13. Русское культурное пространство: лингвокультурологический словарь / под ред. И. В. Захаренко, В. В. Красных, Д. Б. Гудкова. Москва : Гнозис, 2004. 315 с.
14. Савенкова Л. Б. Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты. Ростов-на-Дону, 2002. 240 с.
15. Стариченок В. Д. Большой лингвистический словарь. Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. 811 с.
16. Снегирев И. М. Русские в своих пословицах (Рассуждения и исследования об отечественных пословицах и поговорках). Москва : Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2012. 184 с.
17. Телия В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва : Языки русской культуры, 1996. 288 с.
18. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В. Н. Телия. Москва : АСТ-ПРЕСС Книга, 2006. 784 с.

REFERENCES

1. Aksakov K. S. Opyt russkoj grammatiki [Experience of Russian grammar]. PSS. 3 t. 1861, s. II–III. [in Russian]
2. Boldyrev N. N. Kognitivnaya semantika [Cognitive semantics]. Tambov: Izd. Tamb.GU, 2001, 248 s. [in Russian]
3. Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku [Introduction to cognitive linguistics] / Pod red. Pimenovoj M. V. Kemerovo: 2004. 292 s. [in Russian]
4. Vinogradov V. V. Iz istorii izucheniya russkogo sintaksisa [From the history of the study of Russian syntax]. Moskva: Izd. MGU, 1958. 400 s. [in Russian]
5. Voronov V. V. Simfoniya razuma [Symphony of Reason]. Moskva: Molodaya gvardiya, 1976. 623 s. [in Russian]
6. Dem'yankov V. Z. Kognitivnaya lingvistika kak raznovidnost' interpretiruyushchego podhoda [Cognitive linguistics as a kind of interpretive approach]. Voprosy yazykoznanija, № 4, 1994, s. 17–32. [in Russian]
7. Kubryakova E. S. V poiskah sushchnosti yazyka. Kognitivnye issledovaniya. Moskva: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2012, s. 13–36. [in Russian]
8. Kubryakova E. S. Nachal'nye etapystanovleniya kognitivizma: lingvistika, psihologiya, kognitivnaya nauka [In search of the essence of language] Voprosy yazykoznanija, № 4, 1994, s. 34–37. [in Russian]
9. Korneeva A. Yu. Soznanie kak kategoriya kognitivnoj lingvistiki [Consciousness as a category of cognitive linguistics]. Materialy XIII kongressa MAPRYAL "Russkij yazyk i literatura v prostranstve mirovoj kul'tury", t. 6. Granada (Ispaniya), 2015, s. 293–297. [in Russian]
10. Milevskaya V. Svyaznost' kak kategoriya diskursa i teksta (kognitivno-funkcional'nyj i kommunikativno-pragmaticheskiy aspekty) [Connectivity as a category of discourse and text (cognitive-functional and communicative-pragmatic aspects)]. Avtoref. Diss. ... dok.filol. nauk. Moskva, 2003. 39 s. [in Russian]
11. Popova Z. D., Sternin I. A. Kognitivnaya lingvistika [Cognitive linguistics]. Moskva: AST Vostok-Zapad, 2010. 314 s. [in Russian]
12. Petrov V. V. Dzherri Fedor: kognitivnoe izmerenie myshleniya [Jerry Fedor: the cognitive dimension of thinking] Konceptualizaciya i smysl. Sb. nauchnyh trudov. Sib. отд. АН СССР. Novo-sibirsk: 1990, s. 227–233. [in Russian]
13. Ruskoe kul'turnoe prostranstvo: lingvokul'turologicheskij slovar', vypusk I [Russian cultural space: linguoculturological dictionary] / Pod red. I. V. Zaharenko, V. V. Krasnyh, D. B. Gudkova. Moskva: Gnozis, 2004. 315 s.
14. Savenkova L. B. Russkaya paremiologiya: semanticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty [Russian paremiology: semantic and linguocultural aspects]. Rostov-na-Donu, 2002. 240 s. [in Russian]
15. Starichenok V. D. Bol'shoj lingvisticheskij slovar'. Rostov-na-Donu: Feniks, 2008. 811 s. [in Russian]
16. Snegirev I. M. Russkie v svoih poslovicah (Rassuzhdeniya i issledovaniya ob otechestvennyh poslovicah i pogovorkah) [Russians in their proverbs (Reasoning and research on Russian proverbs and sayings)]. Moskva: Knizhnyj dom LIBROKOM, 2012. 184 s. [in Russian]
17. Teliya V. N. Russkaya frazeologiya: semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty [Russian phraseology: semantic, pragmatic and linguocultural aspects]. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996. 288 s. [in Russian]
18. Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. Znachenie. Upotreblenie. Kul'turologicheskij kommentarij [Big phraseological dictionary of the Russian language] / Otv. red. V. N. Teliya. Moskva: AST-PRESS Kniga, 2006. 784 s. [in Russian].

ПЕДАГОГІКА

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-29>**Леся ВІКТОРОВА,***orcid.org/0000-0002-4072-974X**доктор педагогічних наук, професор,**професор кафедри іноземних мов**Воєнно-дипломатичної академії імені Євгенія Березняка**(Київ, Україна) viktorova2022@gmail.com*

ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ

У статті розглянута проблема впровадження сучасних технологій навчання та застосування штучного інтелекту у процесі іноземної підготовки слухачів у вищих військових навчальних закладах (зкладах вищої освіти із специфічними умовами навчання). Проведено аналіз специфіки викладання іноземної мови у спеціалізованих закладах вищої освіти, який дозволив виділити цілу низку істотних суперечностей між сучасними вимогами до рівня іноземних комунікативних умінь, професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців в умовах інтеграції міжнародного освітнього простору та низьким рівнем їх іноземної професійно-комунікативної компетентності. Визначено, що однією з важливих педагогічних умов іноземної підготовки є сформованість професійної педагогічної компетентності викладачів вищих військових закладів із специфічними умовами навчання. Проаналізовано сучасний стан впровадження технологій штучного інтелекту в освітній процес, висвітлено актуальність застосування технологій штучного інтелекту та чат-ботів під час вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти. Наведено приклади застосування технологій штучного інтелекту під час вивчення іноземної мови. Показані переваги чат-ботів зі штучним інтелектом. Визначені сценарії застосування чат-ботів в освітньому процесі під час вивчення іноземної мови. Виокремлені та описані категорії комп'ютерних програм із застосуванням технологій штучного інтелекту під час вивчення іноземної мови. Доведено, що застосування штучного інтелекту надає легкість та зручність в онлайн вивченні іноземної мови, а також завдяки розвитку ШІ технологія індивідуалізованого навчання іноземної мови формується відповідно до вимог інформатизації освіти, забезпечує моделювання індивідуальних траєкторій опанування знань, враховує індивідуальні особливості слухача у динамічній моделі його характеристик. За результатами дослідження виявлено, що основними підходами під час вивчення іноземних мов у вищих військових закладах освіти із специфічними умовами навчання є: урахування труднощів, які виникають в процесі освітньої діяльності, реалізація основних принципів оволодіння іноземною мовою, кваліфікація викладача, застосування ним сучасних технологій навчання, зокрема і технологій ШІ.

Ключові слова: сучасні технології навчання, ІКТ, іноземна підготовка, вищі військові заклади освіти із специфічними умовами навчання, штучний інтелект в освіті, чат-бот в освіті.

Lesia VIKTOROVA,*orcid.org/0000-0002-4072-974X**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,**Professor at the Department of Foreign Languages**Military Diplomatic Academy named after Yevheniy Bereznyak**(Kyiv, Ukraine) viktorova2022@gmail.com*

PROSPECTS FOR THE APPLICATION OF MODERN TECHNOLOGIES AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH SPECIFIC LEARNING CONDITIONS

The article considers the problem of introduction of modern teaching technologies in the process of foreign language training of students in specialized institutions of higher education of Ukraine. An analysis of the specifics of teaching a foreign language in specialized institutions of higher education, which identified a number of significant contradictions between modern requirements for the level of foreign language communication skills, professional and personal qualities of future professionals in the integration of international educational space and low level of foreign language competence. It is determined that one of the important pedagogical conditions of foreign language training is

the formation of professional pedagogical competence of teachers of specialized free economic zones. The current state of implementation of artificial intelligence technologies and chatbots in the educational process is analyzed. Examples of application of artificial intelligence technologies in learning a foreign language are given. The advantages of chatbots with artificial intelligence are shown. Scenarios for the use of chatbots in the educational process during the study of a foreign language are identified. Categories of computer programs with the use of artificial intelligence technology in foreign language learning are singled out and described. It is proved that the use of AI provides ease and convenience in online foreign language learning, as well as due to the development of AI, the technology of individualized foreign language learning is formed in accordance with the requirements of informatization of education, provides modeling of individual trajectories. According to the results of the study, the main approaches in the study of foreign languages by future specialists in specialized free economic zones are: taking into account the difficulties that arise in the educational process, implementation of basic principles of foreign language mastery, teacher qualification, application of modern learning technologies, including AI technology.

Key words: *modern learning technologies, foreign language training, specialized free economic education, artificial intelligence in education, chatbot in education.*

Постановка проблеми. Розвиток професійно-комунікативної компетентності слухачів у закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання, зважаючи на існуючі тренди в освіті та диджиталізацію суспільних відносин, ускладнюється низкою відомчих вимог, пов'язаних із необхідністю забезпечення питань національної безпеки країни. Водночас тенденція застосування мобільних технологій в освітньому процесі, наприклад, персональних цифрових пристроїв і технологій потокової передачі даних, сьогодні вже не викликає подиву. Сьогодні майже у кожного слухача є свій мобільний пристрій з доступом в мережу Інтернет. Таким чином, створюються нові можливості для спілкування і обміну різною інформацією між викладачами та слухачами із застосуванням мобільних додатків і онлайн-сервісів.

Поява та використання технології мобільного зв'язку 4G дозволяє активно використовувати потокову передачу даних (streaming), основною перевагою якої є майже миттєве їх відтворення іншими користувачами без потреби завантаження самого файлу. Так, 65% жителів України – користувачів Київстар, 63,8% жителів України – користувачів Lifecell та 57% жителів України – користувачів «Vodafone в Україні» станом на січень 2020 року вже мали доступ до 4G, що свідчить про потенційні перспективи активного використання потокової передачі даних серед користувачів Інтернет в Україні. Прикладами використання потокової передачі даних є YouTube, SoundCloud, Dailymotion, Vimeo, Deezer, Spotify, Facebook та ін. Такі мобільні додатки, як WeChat, WhatsApp, Periscope, Telegram, надають змогу користувачам обмінюватися потоковими даними у реальному часі.

Отже, зазначені вище можливості потокової передачі даних та постійний розвиток та вдосконалення портативних цифрових пристроїв користувачів (планшети, смартфони), доступність стандарту передачі даних 4G неминуче призводить до

виникнення нових сценаріїв використання сучасних ІКТ в освітньому процесі. Навіть більше, подібні сценарії вже мають практичний досвід використання у вищій школі – Blended Learning (змішане навчання) та використання онлайн трансляції (streaming) викладачем та/або студентом для всіх користувачів за допомогою відеохостингу або соціальних мереж.

Одночасно сучасні педагогічні реалії іншомовної підготовки здобувачів освіти у закладах із специфічними умовами навчання характеризуються значною інтенсифікацією і індивідуалізацією освіти (Мамчур, 2008: 61–67). Це пов'язано з багатьма соціокультурними процесами, що відбуваються в сучасному суспільстві, які формують спектр актуальних проблем і беруть участь у їх вирішенні. Таким чином, інтенсифікація являє собою особливий інтерес для сучасних педагогів, особливо в сфері організації освітнього процесу в рамках надання іншомовної підготовки студентів різного рівня, спеціальності, категорії.

На цей час іноземна мова викладається для студентів різних спеціальностей у лінгвістичних, немовних, педагогічних ЗВО, де готують фахівців, для яких професія – володіння іноземною мовою. У спеціалізованих вузах з поглибленим вивченням іноземної мови, попри відсутність у назві спеціальності відповідних дефініцій, кваліфікаційними характеристиками передбачається високий рівень іншомовної компетентності їхніх випускників (Матвеева, 2012: 22; Мыльцева, 2006: 56–58; Бігич та ін., 2013: 383).

Тобто у спеціалізованих ЗВО, окрім основної своєї спеціальності, студенти вивчають іноземну мову як допоміжний засіб здійснення професійної діяльності (Герасименко, 2012: 20), а обсяг і характер мовної підготовки істотно різняться від такої у мовних або немовних закладах вищої освіти.

Аналіз специфіки викладання іноземної мови у спеціалізованих закладах вищої освіти дозволив виділити цілу низку істотних суперечностей між

сучасними вимогами до рівня іншомовних комунікативних умінь, професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців в умовах інтеграції міжнародного освітнього простору та низьким рівнем їх іншомовної професійно-комунікативної компетентності. Але попри багато існуючих підходів до навчання іноземної мови студентів, потребує розробки питання щодо можливостей повноцінного формування досліджуваної компетентності у спеціалізованих закладах вищої освіти України. Зважаючи на сучасні можливості, ми вбачаємо, що вирішення даної проблеми можливе за рахунок застосування мобільних і інших сучасних технологій в освіті, в тому числі і технології «Штучного інтелекту» (ШІ).

Аналіз досліджень. Питаннями у сфері професійно орієнтованого навчання іноземної мови у немовному ЗВО займалися вчені переважно у сфері економічних (М. Небава, Н. Прокопенко, Л. Слободянюк та ін.) та технічних спеціальностей (Г. Бородіна, І. Степанова, В. Сенченко та інші). Серед вітчизняних науковців, що вивчали викладання іноземних мов у спеціалізованих ЗВО, можна зазначити таких, як А. Кирда, О. Лагодинський, К. Мамчур та інші, які відзначають, що навчання іншомовного професійного спілкування, в тому числі майбутніх фахівців правоохоронних органів, має свою специфіку, яка потребує подальших напрацювань.

Різні аспекти іншомовної підготовки здобувачів закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання були в центрі уваги багатьох дослідників: дослідження педагогічних умов іншомовної підготовки до професійної діяльності та оцінювання ефективності професійної підготовки та готовності до професійної діяльності (О.М. Аксьонова, І.Г. Радванський, О.В. Торічний); процес вдосконалення організаційних форм і методів навчання та його оцінки (Л.В. Боровик, Ю.І. Сердюк, І.О. Томків, Ю.Г. Юрчук).

За наявності великої кількості робіт щодо професійно орієнтованого навчання іноземної мови відчувається брак досліджень з особливостей формування ключових компетентностей в процесі іншомовної підготовки слухачів спеціалізованих ЗВО (Назаренко, 2007: 228), зокрема із застосуванням сучасної технології «Штучний інтелект» (ШІ). Штучний інтелект – це здатність машин і програм аналізувати отриману інформацію, робити висновки, приймати на їх основі рішення (Грицишин, Габрусєва, 2020: 247–248).

Загальні питання застосування технологій ШІ в освітньому процесі досліджують В. Грицишин, Н. Габрусєва, А. Шевченко, Г. Андрощук.

Напрями використання ШІ в сучасних умовах досліджують А. Дубчак, Я. Литвиненко.

Системи штучного інтелекту в адаптивному навчанні досліджує В. Дем'яненко. Питанню переваг та ризиків у застосуванні технологій ШІ присвячені роботи Ю. Перучок.

У працях дослідників А. Банарцевої, О. Єлісеєвої, Л. Малигіна штучний інтелект розглядається як мультимодальна лінгводидактична система (Колотуша, 2009: 211). Саме мультимодальність системи ШІ, на думку Лі Вейхуа (Вейхуа, 2019: 147–155), видається найважливішою умовою успішного його застосування для навчання іноземним мовам.

Мета статті – визначити особливості організації іншомовної підготовки слухачів у спеціалізованих ЗВО із застосуванням технології «Штучний інтелект».

Виклад основного матеріалу. Сьогодні застосування технологій безперервної інтенсивної іншомовної підготовки здобувачів закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання знайшли особливе застосування в практиці професійної підготовки. Для початку звернемо увагу на чинники безперервності, інтенсифікації та індивідуалізації освіти у ЗВО із специфічними умовами, визначимо їх значення для здобувачів освіти і виявимо місце іншомовної підготовки в їх рамках.

Під безперервністю іншомовної підготовки ми розуміємо реалізацію тривалого безперервного іншомовного наповнення освітньої програми. Безперервність характеризується пропозицією опанування іншомовною компетенцією в рамках ЗВО із специфічними умовами навчання. У зв'язку з цим програма ЗВО повинна не заміщати, а доповнювати і продовжувати програму навчання мови і наповнювати її новими властивостями, знаннями і механізмами впливу на теоретико-практичний апарат і базис здобувача освіти.

Інтенсифікація ж визначає концентрацію наповненості навчальної програми іншомовними дисциплінами і їх відгалуженням. Говорячи про здобувачів ЗВО із специфічними умовами навчання, необхідно відзначити, що їхня програма особливо відрізняється інтенсивністю і особливим наповненням змісту, різними суміжними і міждисциплінарними зв'язками.

Індивідуалізація передбачає орієнтованість системи освіти на надання максимально можливих знань та розвитку компетентностей головному суб'єкту освітнього процесу – здобувачу, який є ядром і головною метою.

Розглядаючи всі ці поняття в комплексі, необхідно відзначити, що всі вони сприяють кра-

щому опануванню та розвитку іншомовних компетенцій.

Багато дослідників відзначають, що сьогодні існує необхідність в структуризації іншомовної освітньої діяльності ЗВО із специфічними умовами навчання (Мамчур, 2008: 61–67; Назаренко, 2007: 228). Така структуризація може відбуватися за допомогою різних процесів, в тому числі шляхом поетапної, багатоступінчастої і різнорівневої диференціації освітнього простору на інваріантні сегменти, які логічно і фактично пов'язані з безперервним курсом.

Подібна структуризація передбачає поділ курсу отримання іншомовної компетенції на кілька етапів:

- вступний курс, наповнений в основному лексичними і фонетичними базовими знаннями, необхідними для формування повноцінної розмовної компетенції. Цей етап дозволяє доповнити існуючу базу знань і заповнити виникаючі в ній прогалини, що з'явилися ще на етапі шкільної освіти;

- введення в систему інтенсивної іншомовної освіти шляхом впровадження мовних вправ, пов'язаних безпосередньо з профільною освітою, що доповнюють положення військової освіти, які дублюють його на іноземній мові. Це допомагає майбутнім випускникам опанувати понятійним апаратом майбутньої професії на міжнародному рівні, що дозволяє їм орієнтуватися в процесі міжнародної комунікації за допомогою загальнозжованих термінів і уніфікації понять;

- підвищення рівня іншомовної грамотності, спрямованої на виконання більш практичної діяльності, ніж її теоретичного опанування. При цьому застосовуються технології позааудиторної та самостійної роботи здобувачів освіти, що дозволяє сформувати іншомовний потенціал, який може бути реалізований в подальшому за допомогою не тільки міжособистісної комунікації з носієм іншої мови, а й за допомогою організації науково-дослідної діяльності в рамках іншомовних компетенцій.

Особливу увагу слід приділити самостійній, позааудиторній роботі здобувачів освіти, яка може полягати в здійсненні проектної та іншої діяльності, спрямованої як на оволодіння іншомовною компетенцією і уявлення підсумкового проекту, так і результату, корисного для того, хто навчається, педагога, освітнього середовища тощо. Самостійна робота, крім того, формує певний особистісний потенціал здобувача, який лежить в основі його професійного становлення та формування професійної культури, усвідомлення своєї

ролі у військовій структурі держави. Самостійне вивчення іноземної мови ще й позначається на формуванні критичного мислення, необхідного для кожного військового.

Окремо слід поговорити про такі аспекти іншомовної компетенції, як лексика, граматики, фонетика та синтаксис, що лежать в основі будь-якої мови. Всі ці аспекти необхідно реалізовувати поступово і в логічній послідовності: від найбільш простого, односкладного, до найбільш комплексного та багаторівневого. При цьому здобувачу необхідно володіти не тільки розмовними компетенціями, а й спеціальними, спрямованими виключно на його власну діяльність і відображення його дій за допомогою мовного потенціалу іноземної мови.

При цьому педагогам необхідно орієнтуватися на освітні маршрути, їх складання і реалізацію. Важливо формувати такий маршрут, який може задовольняти потреби всіх суб'єктів освітнього процесу військового ВНЗ. Маршрут повинен містити шляхи аналітичного, критичного, рефлексивного, організаційно-управлінського, прикладного характеру.

Підвищення ефективності викладання іноземних мов у спеціалізованих ЗВО, на нашу думку, можливе завдяки впровадженню в освітній процес новітніх освітніх технологій, які не лише забезпечать високий рівень володіння студентами іноземною мовою, а й впливатимуть на розвиток їхніх фахових якостей. Сьогодні вже існують інтерактивні помічники та адаптивні програми для навчання, які дають змогу за допомогою штучного інтелекту персоналізувати освітній процес, а також спростити деякі технічні завдання. Адже ШІ може сприймати набагато більше інформації, аніж людина.

Спираючись на численні дослідження, можна констатувати, що застосування ШІ надає легкість та зручність в онлайн вивченні іноземної мови, а також завдяки розвитку ШІ технологія індивідуалізованого навчання іноземної мови формується відповідно до вимог інформатизації освіти, забезпечує моделювання індивідуальних траєкторій опанування знань, враховує індивідуальні особливості студента у динамічній моделі його характеристик. Система ШІ відстежує навіть емоційну дестабілізацію навчання, сповіщає тьюторів або самостійно адаптує програму.

Самостійне вивчення іноземної мови за допомогою ШІ, особливістю якого є здатність вирішувати слабо структуровані та погано формалізовані задачі, в комп'ютерних технологіях є цікавим як для викладача, так і для студента. У того, хто навчається, розширюється набір педагогічних

засобів, що демонструє в певних випадках велику ефективність. На відміну від традиційних методів навчання іноземної мови, процес навчання проходить цікавіше і продуктивніше, крім цього ІІІ дозволяє викладачеві оцінити прогрес здобувача освіти і швидко скорегувати курс його навчання за потребою. Навіть більше, ІІІ дозволяє оцінити рівень знань майбутнього фахівця ще на етапі його реєстрації на платформі і підібрати найбільш результативний формат його навчання саме на початковому етапі.

Однією з перших успішних спроб системного застосування ІІІ в освітньому процесі є розробка освітньої платформи Century. У березні 2019 року британська ІТ-компанія Century Tech підписала з урядом одного з регіонів Бельгії договір про розробку своєї платформи навчання, заснованої на застосуванні ІІІ. За планом за п'ять років нею будуть оснащені всі 700 муніципальних шкіл регіону. Система Century являє собою комп'ютерну програму, в якій студент під час реєстрації проходить невеликий тест на свої інтереси і наявні знання. На підставі його результатів програма визначає сильні і слабкі сторони школяра, прогалини в знаннях, після чого призначає завдання для їх заповнення. Вчителі мають доступ до даних про учнів і відстежують прогрес в навчанні.

Таким чином, під час навчального процесу ІІІ виявляє, де виникають труднощі, формує та надсилає необхідні матеріали для поліпшення навичок. Адаптивне навчання використовує базовий алгоритм ІІІ. Крім того, освіта в будь-який зручний час, безсумнівно, є величезним плюсом для того, хто навчається.

Беручи до уваги всебічний аналіз різноманітних сценаріїв застосування ІІІ під час вивчення іноземних мов та враховуючи корпоративну політику закладу освіти та специфіку освітнього процесу закладу освіти, ми розглянули різноманітні сценарії застосування чат-ботів.

Розроблення чат-ботів є сьогодні одним з найпопулярніших напрямів у сфері машинного навчання й штучного інтелекту. У тому чи іншому вигляді вони зустрічаються майже в будь-якому сучасному гаджеті (планшеті, мобільному телефоні, смартфоні, розумних пристроях тощо), а також на більшості ресурсів мережі Інтернет. Чат-бот (від англ. chatbot) – програма, яка імітує мову людини. Це – персональний помічник з вивчення іноземної мови, який супроводжує студента скрізь і надає можливість спілкуватися іноземною мовою щодня в зручний час (Турчин, 2021: 378).

На цей час на ринку електронних освітніх послуг існують два типи чат-ботів для вивчення

іноземної мови: спеціально створені для вивчення іноземної мови, та віртуальні помічники, які перевіряють рівень володіння (не навчають) іноземною мовою у реальних ситуаціях.

Перевагами використання чат-ботів є звичний формат для користувача (звичайний інтерфейс Telegram, подібність до живого спілкування з елементами геймфікації) та його доступність (навчання будь-де і будь-коли).

Duolingo (<https://www.duolingo.com>), Mondly (<https://www.mondly.com>), Andy (<https://andychatbot.com>), FluentU (<https://www.fluentu.com>), Hipmunk (<https://www.concur.com/en-us/concur-hipmunk-faq>), Mona (<http://www.monahq.com>) – приклади існуючих сьогодні на ринку освітніх послуг чат-ботів, які є спеціалізованими у вивченні іноземної мови або сприяють розвитку комунікативних навичок.

Під час організації освітнього процесу із застосуванням технології ІІІ у вивченні іноземної мови ми радимо наступне:

- потрібно застосовувати програми оцінювання освітньої діяльності здобувача освіти. Передбачається не тільки отримання та оцінювання відповідей на тестові запитання закритого типу (які передбачають відповідь «так» чи «ні»), а й оцінювання есе здобувачів освіти, які були створені ними в електронному освітньому середовищі.

- застосування програми інтервальної діяльності, які перевіряють вже закріплені знання із певним інтервалом. Тривалість цього інтервалу залежить від рівня успішного опанування даного матеріалу: чим слабше опанований матеріал, тим частіше він буде з'являтися для здобувача освіти.

- застосування програми зворотного зв'язку передбачає не тільки автоматизацію повідомлень від викладача здобувачам освіти, а й їх персоналізацію в залежності від таких заданих перемінних, як успішність, тривалість перебування на платформі, тривалість перегляду певного матеріалу, якість виконання завдань та інші. Найчастіше це чат-боти, які здатні збирати думки здобувачів освіти через діалоговий інтерфейс.

- застосування програми віртуального помічника не тільки забезпечують зворотній зв'язок із користувачем, а надають відповідну допомогу (порада, інструкція, необхідний матеріал для навчання тощо) в залежності від запита самого користувача та освітньої цілі;

- застосування програми персоналізації навчання;

- застосування програми адаптивного навчання, які взаємодіють із користувачем у реальному часі. Вони автоматично забезпечують

індивідуальну підтримку кожного користувача. Програми адаптивного навчання збирають дані про діяльність користувача на платформі, аналізують її та реагують – формують відповідну індивідуальну навчальну програму. В залежності від взаємодії користувача із матеріалом на платформі змінюється і сам зміст навчального матеріалу для даного користувача – він стає адаптивним;

– застосування програми ідентифікації користувача (Proctoring або Proctored Test). Це метод забезпечення академічної доброчесності. Програма дозволяє користувачам складати завдання онлайн віддалено, без участі викладача в ролі спостерігача. Користувач підтверджує свою особу, і за ними можна стежити за допомогою відеокамери. Потім це відео використовується для позначення будь-якої нерегулярної поведінки користувача;

– застосування програми накопичення даних та персоналізації. Вже сьогодні ШІ здатен кожному користувачу смартфону пропонувати найближче кафе в залежності від його уподобань та даних геолокації. Аналогічно платформи із застосуванням ШІ в опануванні іноземною мовою пропонують персоналізовані тексти відповідно із даними, які користувач залишає про себе. Ці згенеровані машинним способом дані формуються і поширюються, коли цифрові пристрої користувача взаємодіють один з одним або зі своїми серверами. Зазвичай великі дані (BigData) надходять з трьох джерел: Інтернет (соціальні мережі, форуми, блоги та ін.); корпоративні архіви документів; дані, зібрані датчиками «Інтернет речей». Отже, застосування ШІ надає легкість і зручність онлайн вивчення іноземної мови, а використання іноземних навчальних сайтів і додатків ШІ, таких як Duolingo, Kahoot, Babble, Knowable дають змогу залучити і розрахувати час, необхідний на опанування іноземною мовою. Системи ШІ відстежує навіть емоційну дестабілізацію навчання, сповіщає тьюторів або самостійно адаптує програму. Таким чином, ми можемо констатувати наступну тенденцію – завдяки розвитку ШІ технологія індивідуалізованого навчання іноземної мови формується відповідно до вимог інформатизації освіти, забезпечує моделювання індивідуальних траєкторій опанування знань, враховує індивідуальні особливості здобувача освіти в динамічній моделі його характеристик.

Висновки. Особливості навчання слухачів іноземної мови у спеціалізованому ЗВО передбачають урахування труднощів, які виникають в процесі освітньої діяльності, реалізацію основних принципів оволодіння іноземною мовою, кваліфі-

кацію викладача, застосування ним сучасних технологій навчання, зокрема і технології ШІ.

Системи штучного інтелекту вже давно увійшли в наше життя, а їх застосування у різних сферах, зокрема в освіті, постійно зростає. В даний час існує велика кількість додатків, які допомагають в опануванні іноземними мовами. Незважаючи на їх все ще не досить недосконалі інтелектуальні можливості, великі компанії (такі як Apple, Google та Amazon) вже розмістили чат-боти з вивчення мов у своїх пристроях.

Таким чином, під час розробки власного чат-боту ми керувались наступними завданнями, які мав вирішити чат-бот:

– повна деперсоналізація здобувача освіти. Чат-бот не повинен збирати, зберігати та аналізувати дані про користувача. Реєстрація у чат-боті відбувається шляхом введення коду доступу, який користувач отримує від свого викладача. Використовувати чат-бот можна у Telegram: як у додатку, так і через веб-браузер;

– аналіз контексту спілкування. Для більш точної відповіді та забезпечення індивідуальної траєкторії навчання необхідно проаналізувати якомога більше даних – тому алгоритм взаємодії чат-бота і користувача має передбачати довготривалі діалоги. Проте ці діалоги заздалегідь прописані, і чат-бот не звертається до сторонніх ресурсів (Інтернет та інших баз даних) аби «вдосконалити» свій алгоритм;

– прив'язка до ключових слів. Алгоритм взаємодії чат-бота та користувача має забезпечити прив'язку відповідей чат-бота до ключових слів, тобто, чат-бот не повинен видавати різні відповіді на одні й ті ж самі по сенсу запитання, але різні за формулюванням. Різноманітність відповідей чат-бота, яка дозволить уникнути уніфікованих відповідей та шаблонного типу спілкування. Створений нами чат-бот @EducationForLife для допомоги у вивченні мови дозволяє персоналізувати навчання, в основі якого знаходиться аналіз даних конкретного здобувача освіти. Створений чат-бот дозволяє вимірювати прогрес навчання, швидко й чітко аналізувати дані про успішність і відстежувати прогрес у вивченні іноземної мови – від глобальних завдань до найдрібніших, щоденних. Чат-бот дозволяє утримувати достатньо стабільно високу мотивацію за допомогою гейміфікації, а також завдяки можливості структурувати тривалу програму навчання на зрозумілі короткі складові, окреслюючи таким чином як короткострокову, так і довгострокову перспективу. Легка інтеграція чат-боту не тільки у Telegram, а й в інші месенджери (Viber, Facebook).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вейхуа Лі. Мультимодальна побудова технології штучного Інтелекту в сучасному навчанні іноземним мовам. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 2019. № 7 (330). С. 147–155. URL: <http://visnyk.luguniv.edu.ua/ind> Психологічне здоров'я. 2021. Вип. 1. С. 3–9. DOI: ex.php/vphil/article/view/276/280 (дата звернення: 4.02.2021).
2. Герасименко Л. С. Педагогічні умови адаптації викладачів іноземної мови до професійної діяльності в льотних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Держ. льотна акад. України. Черкаси, 2012. 20 с.
3. Грицишин В., Габрусєва Н. Штучний інтелект сьогодні і завтра. *Фундаментальні та прикладні проблеми сучасних технологій* : матеріали Міжн. наук.-техн. конф. (м. Тернопіль, 14-15 трав. 2020 р.). Тернопіль, 2020. С. 247–248. URL: http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/31822/2/FAPMT_2020_Hrytsyshyn_V-Artificial_intelligence_247-248.pdf (дата звернення: 4.02.2021)
4. Колотуша Е. Э. Формирование профессиональной направленности курсантов вуза ФСБ России пограничного профиля в процессе обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова. Москва, 2009. 211 с.
5. Мамчур К. В. Зарубіжний досвід навчання військових фахівців арабській мові. *Військова освіта*. Київ, 2008. № 1(21). С. 61–67.
6. Матвєєва І. А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности в иноязычной подготовке будущего военного летчика : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Самар. гос. соц.-пед. ун-т. Самара, 2012. 22 с.
7. Мыльцева Н. А. Гуманизация языкового образования в специализированных вузах. *Высшее образование сегодня*. 2006. № 12. С. 56–58.
8. Назаренко В. О. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності керівників державної прикордонної служби України: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2007. 228 с.
9. Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей : колективна монографія / за ред. О. Б. Бігич. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2013. 383 с.
10. Турчин А. І. Чат-боти у навчанні іноземних мов. *Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу*: збірник тез II Міжн. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 19 березня 2020 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 377–381. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15835/1/167_Turchyn.pdf (дата звернення: 04.02.2021).

REFERENCES

1. Veikhua Li. Multymodalna pobudova tekhnolohii shtuchnoho Intelaktu v suchasnomu navchanni inozemnym movam [Multimodal construction of artificial intelligence technology in modern foreign language teaching]. *Bulletin of Taras Shevchenko Lviv National University*, 2019. № 7 (330). pp. 147-155. URL: <http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vphil/article/view/276/280> (date of the application: 4.02.2021) [in Ukrainian].
2. Herasymentko L. S. Pedagogichni umovy adaptatsii vykladachiv inozemnoi movy do profesiinoy diialnosti v lotnykh navchalnykh zakladakh [Pedagogical conditions of adaptation of foreign language teachers to professional activity in flight schools] : abstract of a thesis ... PhD in Pedagogics. Cherkasy, 2012. 20 p. [in Ukrainian].
3. Hrytsyshyn V., Habruseva N. Shtuchnyi intelekt sohodni i zavtra [Artificial intelligence today and tomorrow]. *Fundamental and applied problems of modern technologies*: materialy Mizhn. nauk.-tekhn. konf. Ternopil, 2020. pp. 247–248. URL: http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/31822/2/FAPMT_2020_Hrytsyshyn_V-Artificial_intelligence_247-248.pdf (date of the application: 4.02.2021) [in Ukrainian].
4. Kolotusha E. E`. Formirovanie professional'noj napravlenosti kursantov vuza FSB Rossii pogranichnogo profilya v proczesse obucheniya inostrannomu yazy`ku [Formation of the professional orientation of the cadets of the higher educational institution of the FSB of Russia of the border profile in the process of teaching a foreign language] : abstract of a thesis ... PhD in Pedagogics. Moscow, 2009. 211 p. [in Russian].
5. Mamchur K. V. Zarubizhnyi dosvid navchannia viiskovykh fakhivtsiv arabskii movi [Foreign experience of training military specialists in Arabic]. *Military education*. Kyiv, 2008. № 1(21). pp. 61–67 [in Ukrainian].
6. Matveeva I. A. Formirovanie professional'no-kommunikativnoj kompetentnosti v inoyazy`chnoj podgotovke budushhego voennogo letchika [Formation of professional and communicative competence in foreign language training of a future military pilot]: abstract of a thesis ... PhD in Pedagogics. Samara, 2012. 22 p. [in Russian].
7. My`l'ceva N. A. Gumanizacziya yazy`kovogo obrazovaniya v speczializirovanny`kh vuzakh [Humanization of language education in specialized universities]. *Higher education today*. 2006. № 12. pp. 56–58 [in Russian].
8. Nazarenko V. O. Psykholohichni umovy rozvytku komunikativnoy kompetentnosti kerivnykiv derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy [Psychological conditions for the development of communicative competence of the heads of the state border service of Ukraine]: abstract of a thesis ... PhD in Psychology: 19.00.09. Khmelnytskyi, 2007. 228 p. [in Ukrainian].
9. Teoriia i praktyka formuvannia inshomovnoi profesiino oriientovanoi kompetentnosti v hovorinni u studentiv nelinhvistychnykh spetsialnostei [Theory and practice of formation of foreign language professionally oriented competence in speaking in students of non-linguistic specialties]. Za red. O. B. Bihych. Kyiv : Vyd. tsentr KNLU, 2013. 383 p. [in Ukrainian].
10. Turchyn A. Chat-boty u navchanni inozemnykh mov [Chatbots in foreign language teaching]. *Francophonie in the context of globalization and multiculturalism of the world*. Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka, 2020. pp. 377–381. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15835/1/167_Turchyn.pdf (date of the application: 4.02.2021) [in Ukrainian].

Ольга ГАВРИЛЮК,
orcid.org/0000-0001-9761-6511

аспірант

Інституту інформаційних технологій і засобів навчання
Національної академії педагогічних наук України
(Київ, Україна) ol.gavryliuk@gmail.com

МОДЕЛЬ ВИКОРИСТАННЯ ХМАРО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СТАТИСТИКИ

У статті розглянуто модель використання хмаро орієнтованих технологій для формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів статистики. У роботі опрацьовано поняттєву базу на основі опрацювання наукової літератури й досліджень вітчизняних і зарубіжних дослідників та окреслено поняття «моделювання» та «модель». Здійснено опис авторської моделі, що представлена п'ятьма блоками (цільовий, концептуальний, змістовно-організаційний, діяльнісно-технологічний та оцінювальний). Представлено мету й завдання моделі, педагогічні умови й принципи навчання, запропоновано форми (традиційні й нетрадиційні) й методи навчання (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, метод проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький) та описано рекомендовані засоби навчання (зокрема хмарні сервіси CoCalc і WolframAlpha). Мету моделі сформовано на основі перерахованих цілей навчання та переліку інтегральних, загальних і професійних компетентностей, що описані в Державному стандарті вищої освіти спеціальності 112 «Статистика». Розглянуто рекомендації щодо розширення змісту фахових дисциплін із використанням хмаро орієнтованих технологій навчання на прикладі фахової, варіативної навчальної дисципліни «Комп'ютерна статистика», в межах якої можливо використовувати арсенал хмаро орієнтованих технологій навчання. Було виділено критерії та показники оцінювання сформованості професійних компетентностей майбутніх бакалаврів статистики й, відповідно, їх рівні – високий, достатній, базовий, низький. На основі розробленої авторської моделі використання хмаро орієнтованих технологій навчання для формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів статистики планується подальше дослідження у формі розроблення методики використання хмаро орієнтованих технологій навчання для формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів статистики.

Ключові слова: хмаро орієнтовані технології навчання, хмарні сервіси, модель, підготовка бакалаврів, бакалаври, статистика.

Olga GAVRYLIUK,
orcid.org/0000-0001-9761-6511

Postgraduate Student

Institute of Information Technologies and Learning Tools
of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) ol.gavryliuk@gmail.com

THE MODEL OF USING CLOUD-ORIENTED TECHNOLOGIES OF TRAINING FOR FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE BACHELORS OF STATISTICS

This article considers the model of using cloud-based technologies for the formation of professional competencies of future bachelors of statistics. The paper considers the conceptual framework, based on the study of scientific literature and research of domestic and foreign researchers, and outlines the concepts of “modeling” and “model”. The author’s model is described, which is represented by five conceptual blocks (target, conceptual, content-organizational, activity-technological, and evaluation). The purpose and tasks of the model, pedagogical conditions and principles of teaching are presented, the forms (traditional and non-traditional) and methods of training (explanatory-illustrative, reproductive, method of problem presentation, partial-search, research) are offered, and the recommended means of training are described (CoCalc and WolframAlpha services). The purpose of the model is formed based on the listed purposes of training and the list of integral, general, and professional competencies which are described in the State standard of higher education of a specialty 112 “Statistics”. Recommendations for expanding the content of professional disciplines with the use of cloud-based learning technologies on the example of a professional, variable discipline “Computer Statistics”, within which it is possible to use an arsenal of cloud-based learning technologies. Criteria and indicators for assessing the formation of professional competencies of future bachelors of statistics were identified, and accordingly their

levels – high, sufficient, basic, low. Based on the developed author's model of using cloud-based learning technologies for the formation of professional competencies of future bachelors of statistics, further research is planned in the form of developing methods for using cloud-based learning technologies for the formation of professional competencies of future bachelors of statistics.

Key words: *cloud-oriented learning technologies, cloud services, model, bachelor training, bachelors, statistics.*

Постановка проблеми. З розвитком технологій змінюються вимоги до компетентностей сучасних фахівців. Формування компетентностей, особливо професійних, є важливим завданням, що покладено на заклади вищої освіти (далі – ЗВО) під час підготовки майбутніх бакалаврів, зокрема й майбутніх фахівців спеціальності 112 «Статистика».

Такі фахівці виконують різні операції щодо збору, обробки, аналізу даних, і важливо, щоб під час цих операцій вони могли використовувати різні засоби, що сприяють швидкому, якісному й вичерпному результату. До таких засобів нині активно залучені різні хмарні сервіси, що дають змогу працювати й оброблювати дані будь-де й будь-коли, делегувати повноваження доступу до даних та організувати командну роботу.

Проте дослідження та опрацювання наукової літератури засвідчило, що питання формування професійних компетентностей, зокрема питання формування професійних компетентностей із використанням хмаро орієнтованих технологій навчання (далі – ХОТН), не досить викладено, та, як результат, майбутні бакалаври статистики мало знайомі з хмарними сервісами, що можуть бути використані і майбутній професійній діяльності. Тому важливо в межах навчальної програми ЗВО, що здійснюють підготовку фахівців такого напрямку, скоригувати навчальні плани відповідних профільних дисциплін шляхом використання ХОТН, що сприятиме набуттю практичного досвіду роботи з хмарними сервісами в розв'язанні реальних статистичних задач.

Аналіз досліджень. Теоретичні аспекти щодо моделювання описані в дослідженнях В. І. Арнольда, С. У. Гончаренка, В. В. Краєвського, В. М. Полонського, В. А. Штоффа й інших. Моделі й процес моделювання розглянуто в працях Н. П. Волкової, К. М. Гнезділова, С. О. Касярум, Г. У. Матушанського, О. М. Пехоти, В. С. Пікельної та інших. Педагогічне моделювання розглядається в наукових роботах М. В. Анісімова, М. С. Кореця, З. Ш. Каримова, В. О. Радкевич.

Мета статті полягає в розробці моделі використання хмаро орієнтованих технологій навчання для формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів статистики.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо поняття «моделювання» та «модель». Як зазначає

Ю. П. Шапран, процес моделювання в сучасних умовах застосовується у всіх науках і практично на всіх етапах проведення наукових досліджень. Моделювання допомагає зробити досліджуване явище доступним до пізнання, змінити вивчення від складного до простого. Також дослідник Ю. П. Шапран висловлює думку, що моделювання в педагогіці сприяє аналізу й оцінці етапів процесу навчання, їх елементів і суб'єктів навчального процесу, спрямоване на побудову такої «ідеальної моделі», що допоможе оптимізувати безпосередньо процес навчання та підвищити його рівень результативності (Шапран, 2012).

О. В. Столяренко у власному дослідженні стверджує, що саме моделювання дозволяє спрогнозувати розвиток педагогічного процесу, спрямовує викладачів / вчителів на успішний результат навчання, сприяє засвоєнню та продуктивному застосуванню новітніх технологій, виступає як рушійна сила для покращення навчальної діяльності закладів освіти (Столяренко, 2015).

С. Г. Литвинова означає процес моделювання як обов'язкову й необхідну частину педагогічного дослідження, що потрібна для опису й вивчення процесів, зокрема інформаційних, властивостей, нововведень і закономірностей розвитку системи освіти, запровадження інформаційних технологій (Литвинова, 2015).

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови термін «модель» окреслено як зразок, взірець (Бусел, 2005).

Модель – це «будь-який образ, аналог деякого об'єкта чи явища, який є умовним (схема, рисунок, креслення та інше) або матеріальним (макет, прототип та інше) взірцем, що в спрощеному вигляді зберігає зовнішню схожість і властивості оригіналу» (Гончаренко, 1997: 213).

В. В. Краєвський стверджує, що модель – це деякий результат абстрактного узагальнення, підсумовування практичного досвіду, а не наслідок експериментальної діяльності (Краєвський, 2001).

Вітчизняний науковець В. Ю. Биков пропонує таке визначення поняття модель, як «деяке подання (аналог, образ) системи, що моделюється, в якому відбиваються, враховуються, характеризуються та можуть відтворюватися такі особливості цієї системи, які забезпечують досягнення цілей побудови й використання моделі» (Биков, 2008: 232).

У роботах Ю. П. Шапрана. зазначено, що модель здійснює такі функції, як чітке визначення компонентів, які формують систему; схематичне й дійсне відбиття зв'язків між компонентами; інструментарій для порівняльного дослідження різноманітних процесів та явищ (Шапран, 2014).

О. М. Спирін і група вчених, що була об'єднана під його керівництвом, у спільному дослідженні виділили п'ять базових етапів педагогічного моделювання, а саме:

- розгляд проблеми побудови моделі й окреслення функцій об'єкту, що підлягає дослідженню, його ролі й безпосереднього місця в системі освіти;

- формування низки завдань, що визначають компоненти моделі, її дієвого функціонування та діагностування;

- виділення потрібних компонентів моделі, а також формування критеріїв для їхньої діагностики;

- побудова взаємозв'язків («логічних, функціональних, семантичних, технологічних та інших») між попередньо встановленими компонентами моделі;

- розроблення безпосередньо самої моделі й окреслення її динамічних змін (Спирін та ін., 2017).

Спираючись на окреслене дослідником Т. Б. Гуменюком поняття моделі як «штучно створеного об'єкта у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (або явища), відбиває і відтворює в простішому й узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки й відносини між елементами цього об'єкта» (Гуменюк, 2010: 55), було здійснено побудову моделі використання хмаро орієнтованих технологій (ХОТН) для формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів статистики методом утворення схеми, що відбиває мету, умови й принципи, структуру дії як цілісної системи (див. рис. 1.1).

Опрацювання, узагальнення, систематизація педагогічної та наукової літератури стало підґрунтям для описання авторської моделі використання ХОТН для формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів статистики й представлено у вигляді рис. 1.

Теоретичні основи розробки моделі використання ХОТН для формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів статистики ґрунтуються на структурному представленні п'яти компонентних блоків (цільовий, концептуальний, змістовно-організаційний, діяльнісно-технологіч-

ний, оцінювальний) і результату, що очікується досягнути.

Цільовий компонент моделі складається з мети й завдань. Визначення та обґрунтування мети – базовий етап у побудові моделі використання ХОТН для формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів статистики. Мета сформована з огляду на цілі навчання та перелік компетентностей, що зазначені у відповідному Державному стандарті вищої освіти спеціальності 112 «Статистика». Досягнення мети орієнтовано через виконання окреслених завдань, що полягають у підвищенні рівня сформованості професійних компетентностей; формуванні вмінь застосовувати ХОТН для розв'язання професійних завдань. Результатом підготовки майбутніх бакалаврів статистики має стати висококваліфікований фахівець зі сформованими професійними компетентностями у відповідній галузі підготовки.

Концептуальний компонент передбачає розгляд теоретико-методологічних підходів, науково-педагогічних принципів, щоб забезпечити ефективність використання ХОТН для формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів статистики.

Концептуальний компонент запропонованої моделі базується на педагогічних умовах і принципах навчання.

У тлумачному словнику української мови зазначено, що умова – це фактор, що допомагає здійсненню, створенню, утворенню чогось або сприяє чому-небудь (Новий тлумачний словник, 1999: 632). У дослідженнях Н. В. Бухлової поняття «умови» розглядаються як єдність соціально-педагогічних і дидактичних фактів, що здійснюють вплив на навчальний процес, а також можливість керувати ними (Бухлова, 2008).

Словник-довідник із професійної педагогіки пропонує визначення поняття «педагогічні умови» як чинники, що сприяють здійсненню цілісного продуктивного педагогічного процесу з метою професійної підготовки майбутніх фахівців (Ничкало, 2000: 143).

О. Л. Дурманенко у своєму дослідженні узагальнює педагогічні умови як «особливості організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, що детермінують результати виховання, освіти й розвитку особистості студента, об'єктивно забезпечують можливість їх досягнення» (Дурманенко, 2012).

Таким чином, педагогічні умови використання ХОТН містять:

1. Забезпечення позитивної мотивації студентів до застосування ХОТН у майбутній професій-

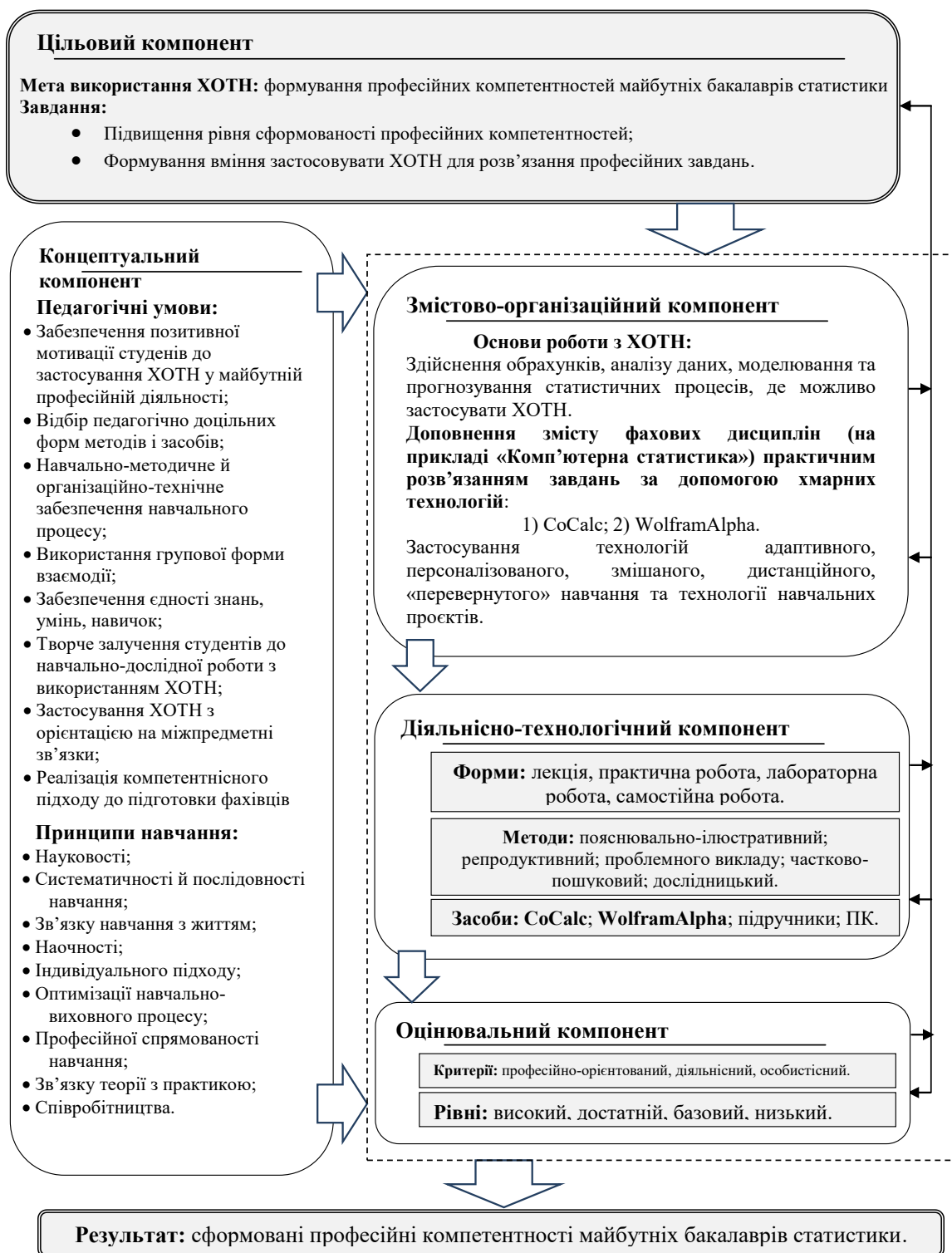


Рис. 1. Модель застосування ХОТН у процесі формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів статистики

ній діяльності – передбачає використання ХОТН для розв'язання практичних завдань професійного спрямування та формування позитивного досвіду.

2. Відбір педагогічно доцільних форм методів і засобів, добір форм, методів і засобів навчання – має базуватися на сучасних тенденціях розвитку

науки й новітніх технологій, відповідати освітній програмі підготовці майбутніх фахівців і сприяти формуванню їхніх професійних компетентностей.

3. Навчально-методичне й організаційно-технічне забезпечення навчального процесу – передбачає якісний підбір навчальних матеріалів, розробку власних авторських навчальних матеріалів і

матеріалів методичного супроводу, інструкційних матеріалів, добір доцільних технічних засобів.

4. Використання групової форми взаємодії – використання ХОТН передбачає групову роботу, роботу в мікроколективах чи парах.

5. Забезпечення єдності знань, умінь і навичок (далі – ЗУН) – гарантується в здатності здобувачами використовувати набуті знання, уміння та навички під час навчання під керівництвом викладачів у професійних виробничих ситуаціях.

6. Творче залучення студентів до навчально-дослідної роботи з використанням ХОТН – включення провідних фахівців галузі до побудови системи практичних занять, вивчення провідного вітчизняного й світового досвіду у відповідній галузі з метою спонукання зацікавленості до організації та реалізації науково-дослідної діяльності з використанням новітніх досягнень хмарних технологій.

7. Застосування ХОТН з орієнтацією на міжпредметні зв'язки – курс на суміжні дисципліни й міжпредметні зв'язки під час добору й застосування ХОТН у процесі навчання.

8. Реалізація компетентнісного підходу до підготовки фахівців зі статистики – дотримання комплексу заходів щодо формування спеціальних (фахових) компетентностей, що окреслені держстандартом із підготовки майбутніх бакалаврів статистики.

Принципи навчання визначаються як положення, вимоги до організації та здійснення процесу навчання, що мають характер загальних правил і норм. М. М. Фіцула у своїх працях зазначає, що принципи навчання – це основні положення, які окреслюють зміст навчання, форми організації навчального процесу й методи навчання (Фіцула, 2006).

Застосування моделі використання ХОТН для формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів статистики допустиме за умови дотримання таких принципів навчання:

1. *Науковості* – цей принцип полягає в тому, що наукові факти, положення та закони, що вивчають студенти, повинні бути науково правильними. Також принцип передбачає опанування системою наукових положень і застосування наукових методів, наближених до тих, що використовує певна наука, зокрема, статистика використовує потенціал математичного апарату (Фіцула, 2006). Принцип науковості реалізується в єдності використання програмного забезпечення та підручників, реалізації змісту навчання викладацьким складом і в підкріпленні практичними завданнями здобутих теоретичних знань (Березюк, Власенко, 2017).

2. *Систематичності й послідовності навчання* – в основі принципу лежить системність у роботі як викладача (здійснення посилання на попередньо вивчений матеріал під час вивчення нового, розробка системи занять / курсів, реалізація міжпредметних зв'язків), так і студентів (систематична взаємодія з викладачем, виконання завдань, порядок і послідовність у виконанні навчальних / практичних / творчих завдань, повторення раніше вивченого матеріалу) (Фіцула, 2006).

3. *Зв'язку навчання з життям* – цей принцип базується на об'єктивних зв'язках між теорією та практикою, між науковими здобутками та їх практичним галузевим застосуванням. Теоретичні знання виступають як підґрунтя продуктивної діяльності, що сприяє їхньому ефективному засвоєнню. Реалізація принципу полягає в застосуванні попереднього досвіду й практичних навичок студентів у процесі навчання (Фіцула, 2006).

4. *Наочності* – принцип передбачає використання залежно від характеру відбиття дійсності натуральної, зображувальної чи схематичної (схеми, діаграми, графіки) наочності (Фіцула, 2006).

5. *Індивідуального підходу* – в умовах колективної / групової роботи надає можливість кожному студенту на власний розсуд вивчати навчальний матеріал з урахуванням рівня розумового розвитку, їх знань і вмінь, інтересів, рівня працездатності, самостійності й вольових якостей. Потребує додаткового часу викладача на вивчення особливостей особистості студента й побудови навчальних курсів згідно з індивідуальними інтересами й схильностями й організації додаткових індивідуальних занять для студентів, які потребують допомоги в опануванні матеріалу, що вивчається в певному навчальному курсі (Фіцула, 2006).

6. *Оптимізації навчально-виховного процесу* – принцип базується на спеціальному свідомому доборі змісту освітньої програми, методів і форм навчання, що зможуть забезпечити найкращий результат у навчанні студентів, крім того, підбір засобів підвищення ефективності навчального процесу забезпечується шляхом підбору доцільних і відповідних до професійних ситуацій (Ягупов, 2003).

7. *Принцип професійної спрямованості навчання* – сутність принципу полягає у вивченні здобувачами освіти групи предметів, що тісно пов'язані з обраною майбутньою професійною діяльністю. Фактично здійснюється не навчання програмованих дисциплін, а опанування фахом.

Результат навчання має бути відповідним до тих вимог, що постають у галузі діяльності майбутнього фахівця, саме тому під час побудови змісту освіти й підборі методів навчання у ЗВО варто спиратися на сучасні тенденції розвитку науки й виробництва, сприяти розвитку високого рівня професійних компетентностей, що зумовлюватиме конкурентоспроможність випускників закладів вищої освіти на ринку праці, гнучкість і мобільність як студентів, так і викладачів (Самарук, 2010).

8. *Принцип зв'язку теорії з практикою* – такий принцип спрямований на процес навчання, який має спонукати здобувачів освіти застосовувати отримані знання для опанування практичних умінь і навичок, формування професійних компетентностей. Принцип ґрунтується на вимозі обов'язкового підкріплення теоретичного матеріалу відповідними прикладами чи реалістичними ситуаціями. Наукові теорії, знання, що закладені в зміст навчальної програми, повинні бути цілісними, а не відокремленими на часткові факти. Важливо, щоб теоретичний матеріал, поданий студентам на лекційних заняттях, базувався на їхньому попередньому досвіді з подальшим закріпленням на семінарських, практичних чи лабораторних заняттях із метою поглиблення наукових знань, формування практичних умінь і навичок та їх використання у власній майбутній професійній діяльності (Бурова, 2016).

9. *Співробітництва* – передбачає спільну діяльність між двома чи більше учасниками освітнього процесу з метою досягнення єдиної спільної цілі, під час якої відбувається обмін знаннями у відповідній галузі й практичним досвідом. Сприяє розв'язанню конкретних завдань чи встановленню довготривалого партнерства, що містить об'єднання ресурсів, рівність участі кожного учасника в розв'язанні поставлених навчальних чи практичних завдань і спільну відповідальність за отримані результати.

У **змістовно-організаційному** компоненті передбачається розгляд основ роботи з ХОТН; використання ХОТН для здійснення обчислень, аналізу даних, моделювання та прогнозування статистичних процесів. Крім того, передбачається доповнення змісту фахових дисциплін практичним розв'язанням завдань за допомогою ХОТН. Реалізація доповнення змісту фахових дисциплін відбуватиметься на базі дисципліни «Комп'ютерна статистика» з використанням відповідних засобів ХОТН. Також передбачається застосування технологій адаптивного, персоналізованого, змішаного, дистанційного, «перевернутого» навчання та тех-

нологій навчальних проєктів, що реалізуються за допомогою ХОТН.

Діяльнісно-технологічний компонент містить ряд форм навчання, методів навчання та засобів навчання, що потребують вдосконалення шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій у поєднанні з практичними й лабораторними роботами, тренінгами й лекціями.

Така модель містить традиційні й нетрадиційні форми організації навчання. До них належать: лекція; практична робота; лабораторна робота; самостійна робота; тренінг; консультація; контрольна робота.

Запропонована модель передбачає застосування методів навчання:

– *пояснювально-ілюстративного* – передбачає сприйняття, розуміння студентами суті навчального матеріалу. Спрямований на представлення здобувачам освіти готових повідомлень, застосовуючи різні способи (словесні, наочні, практичні), а також на усвідомлення та запам'ятовування цих повідомлень ними;

– *репродуктивного* – метод навчання, що спрямований на відтворення студентами інформації чи практичної діяльності заздалегідь визначеним викладачем алгоритмом, який передбачає переказ матеріалу, виконання вправ за зразком, роботу за певним правилом. Метод забезпечує швидку передачу даних за короткий час, проте не сприяє розвитку гнучкості мислення;

– *методу проблемного викладу* – згідно із цим методом навчальний матеріал не представляється в «готовому» вигляді, викладач формує проблему й окреслює шляхи її розв'язання. Застосовують із метою розвитку навчально-пізнавальної діяльності й самостійного опанування матеріалу з визначеної теми;

– *частково-пошукового* – суть методу ґрунтується на викладанні частини навчального матеріалу викладачем, а інша частина матеріалу опрацьовується студентами самостійно. Орієнтиром у самостійній роботі студентів є система запитань, підготовлена заздалегідь викладачем, або система завдань для практичного розв'язання;

– *дослідницького* – базується на творчому застосуванні знань, опануванні методів наукового пізнання, формуванні досвіду самостійного пошуку наукових джерел та їх опрацювання. Метод раціонально використовувати під час практичної або лабораторної робіт. Проте застосування методу потребує значних часових затрат і ґрунтовної підготовки викладача.

Крім того, діяльнісно-технологічний компонент містить ще й засоби навчання: підручники

(посібники, методичні рекомендації та навчально-методичні матеріали), персональний комп'ютер чи ноутбук або смартфон / планшет із доступом до мережі Internet і спеціалізовані хмаро орієнтовані сервіси CoCalc і WolframAlpha, що були відібрані методом експертного оцінювання (Gavryliuk et al., 2020).

Оцінювальний компонент викладає критерії та рівні сформованості професійних компетентностей майбутніх бакалаврів статистики: високий, достатній, базовий і низький. Рівні сформованості визначаються на основі критеріїв та показників сформованості професійних компетентностей.

Аналіз наукової літератури дозволив виділити такі критерії професійної компетентності, як професійно орієнтований, діяльнісний та особистісний.

Професійно орієнтований критерій характеризується наявністю в майбутнього кваліфікованого фахівця теоретичної бази знань, що визначають зміст професійної діяльності.

Професійно орієнтований критерій сформованості компетентностей майбутніх бакалаврів статистики представлений такими ключовими показниками:

- опанування знаннями спеціалізованих мов програмування та прикладного програмного забезпечення;
- здатність розробляти експериментальні й спостережувальні дослідження та аналізувати дані цих досліджень;
- навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.

Діяльнісний критерій характеризується рівнем практичного оперування набутими вміннями й навичками, що формуються під час навчальної діяльності майбутніх фахівців статистики. Професійно-теоретична база знань тісно пов'язана з професійними навичками реалізації практичного досвіду майбутніх бакалаврів статистики.

Діяльнісний критерій сформованості професійних компетентностей майбутніх бакалаврів статистики представлений такими ключовими показниками:

- уміння працювати з інформаційними базами даних;
- здатність до пошуку, обробки й аналізу інформації з різних джерел;
- здатність проводити дослідження ймовірно-статистичних моделей та інтерпретувати одержані результати;
- здатність використовувати обчислювальну техніку й програмні засоби для розв'язання задач і здобуття додаткової інформації.

Особистісний критерій розкриває сформованість особистісно-професійних якостей майбутніх статистів, які передбачають психологічні характеристики (творче мислення, уважність, наполегливість, послідовність у виконанні робочих дій, емоційна стійкість), морально-етичні характеристики (тактовність, відповідальність), психоаналітичні характеристики (самовдосконалення, об'єктивне самооцінювання), що в об'єднанні між собою мають позитивний вплив на успішність діяльності майбутнього фахівця статистики й спроможність побудови ефективних міжособистісних відносин у колективі.

Особистісний критерій сформованості професійних компетентностей майбутніх бакалаврів статистики представлений такими ключовими показниками:

- здатність працювати автономно;
- здатність працювати в команді;
- спроможність подавати статистичні процедури й результати їхнього застосування у формі, придатній для цільової аудиторії, до якої звертаються, як усно, так і письмово.

Рівні сформованості професійних компетентностей відповідають сформованості показників за визначеними критеріями.

Відповідно до зазначених показників, **професійно орієнтований критерій** визначається такими **рівнями сформованості**:

– *високий* – характеризується ґрунтовними глибокими знаннями спеціалізованих мов програмування та прикладного програмного забезпечення; здатністю самостійно розробляти експериментальні й спостережувальні дослідження та здійснювати комплексний аналіз даних цих досліджень; вільним використанням інформаційних і комунікаційних технологій у професійній діяльності.

– *достатній* – характеризується належним рівнем знань спеціалізованих мов програмування та прикладного програмного забезпечення; здатністю розробляти на належному рівні експериментальні й спостережувальні дослідження та здійснювати аналіз даних цих досліджень; застосуванням інформаційних і комунікаційних технологій у професійній діяльності;

– *базовий* – характеризується певним рівнем знань спеціалізованих мов програмування та прикладного програмного забезпечення; здатністю частково розробляти експериментальні й спостережувальні дослідження та здійснювати частковий аналіз даних цих досліджень; частковим або вибірково застосуванням інформаційних і комунікаційних технологій у професійній діяльності;

– *низький* – характеризується відсутністю належного рівня знань спеціалізованих мов програмування та прикладного програмного забезпечення; неспроможністю розробляти експериментальні й спостережувальні дослідження та здійснювати повноцінний аналіз даних цих досліджень; відсутністю навичок застосування інформаційних і комунікаційних технологій у професійній діяльності;

Відповідно до зазначених показників **діяльнісний критерій** визначається такими **рівнями сформованості**:

– *високий* – характеризується високим рівнем умінь працювати з інформаційними базами даних; здатністю до самостійного пошуку, обробки й ґрунтовного аналізу інформації з різних джерел; самостійно проводити дослідження ймовірно-статистичних моделей і компетентно інтерпретувати одержані результати; постійно використовувати обчислювальну техніку й програмні засоби для розв'язання задач і здобуття додаткової інформації.

– *достатній* – характеризується належним рівнем умінь працювати з інформаційними базами даних; здатністю до пошуку, обробки й обґрунтованого аналізу інформації з різних джерел; здійснювати дослідження ймовірно-статистичних моделей і пояснювати одержані результати; застосовувати обчислювальну техніку й програмні засоби для розв'язання задач і здобуття додаткової інформації.

– *базовий* – характеризується певним рівнем умінь працювати з інформаційними базами даних; здатністю на певному рівні до пошуку, обробки й аналізу інформації з різних джерел; частково проводити дослідження ймовірно-статистичних моделей і частково інтерпретувати одержані результати; частково використовувати обчислювальну техніку й програмні засоби для розв'язання задач і здобуття додаткової інформації.

– *низький* – характеризується відсутністю умінь працювати з інформаційними базами даних; відсутністю здатності до самостійного пошуку, обробки й аналізу інформації з різних джерел; під контролем проводити дослідження ймовірно-статистичних моделей і з допомогою додаткових фахівців інтерпретувати одержані результати; обмеженою можливістю використовувати обчислювальну техніку й програмні

засоби для розв'язання задач і здобуття додаткової інформації.

Відповідно до зазначених показників **особистісний критерій** визначається такими **рівнями сформованості**:

– *високий* – характеризується високим рівнем самоорганізації, здатністю працювати автономно, без допомоги сторонніх фахівців; ефективно співпрацювати в команді; спроможністю на високому рівні подавати статистичні процедури й результати їхнього застосування у формі, придатній для цільової аудиторії, до якої звертаються, як усно, так і письмово.

– *достатній* – характеризується частковою здатністю працювати автономно; на відповідному рівні працювати в команді; спроможністю належним чином представляти статистичні процедури й результати їхнього застосування у формі, придатній для цільової аудиторії, до якої звертаються, як усно, так і письмово.

– *базовий* – характеризується потребою в контролі під час самостійного виконання професійних завдань; здатністю працювати в команді з порушенням делегованих повноважень; спроможністю на певному рівні подавати статистичні процедури й результати їхнього застосування у формі, придатній для цільової аудиторії, до якої звертаються, як усно, так і письмово.

– *низький* – характеризується здатністю працювати залежно від колег / наставників чи інших фахівців; відсутністю вмінь співпраці в команді; належних умінь подавати статистичні процедури й результати їхнього застосування у формі, придатній для цільової аудиторії, до якої звертаються, як усно, так і письмово.

Висновки. Підсумовуючи викладені факти, зазначимо, що результатом представленої моделі виступають сформовані професійні компетентності майбутніх бакалаврів статистики. Варто зазначити, що переваги презентованої авторської моделі полягають в тому, що побудова освітнього процесу базується на активному застосуванні ХОТН, розв'язанні практичних задач професійного спрямування з метою підготовки кваліфікованих фахівців статистики й забезпечення ринку праці конкурентоспроможними фахівцями. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні методики використання ХОТН для формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів статистики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Gavryliuk O., Vakaliuk T., Kontsedailo V. Selection criteria for cloud-oriented learning technologies for the formation of professional competencies of bachelors majoring in statistics. *SHS Web of Conferences* : The International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2020). Vol. 75. 04012 (2020). DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207504012>.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
3. Бурова Е. В. Взаємодія теорії та практики в освітньому просторі «вищий педагогічний навчальний заклад – загальноосвітня школа». *Молодий вчений*. Херсон, 2016. № 3. С. 362–365.
4. Бухлова Н. В. Сутнісний зміст поняття «Самоосвітня компетентність». *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. Донецьк, 2008. № 1. С. 4.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250 000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
7. Гуменюк Т. Б. Проектування як педагогічний феномен. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки*. Київ, 2010. № 6. С. 51–59.
8. Дидактика: теорія і практика. Навчально-методичний посібник для студентів гуманітарних факультетів / О. С. Березюк, О. М. Власенко. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 212 с.
9. Дурманенко О. Л. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2012. № 7. С. 135–138.
10. Краевский В. В., Полонский В. М. Методология для педагога: теория и практика. Волгоград : Перемена, 2001. 324 с.
11. Моделювання й інтеграція сервісів хмаро орієнтованого навчального середовища : монографія / за заг. ред. С. Г. Литвинової. Київ : ЦП «Компринт», 2015. 163 с.
12. Новый тлумачний словник української мови: у 4 т. Київ : Аконт, 1999. Т. 2. 910 с.
13. Професійна освіта: словник : навчальний посібник / уклад. С. У. Гончаренко та. Ін ; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища шк., 2000. 380 с.
14. Самарук Н. М. Професійна спрямованість навчання математичних дисциплін як чинник ефективного формування готовності до професійної діяльності. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Хмельницький, 2010. Вип. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps_2010_2_20.
15. Спірін О. М., Яцишин А. В., Іванова С. М., Кільченко А. В., Лупаренко Л. А. Модель інформаційно-аналітичної підтримки педагогічних досліджень на основі електронних систем відкритого доступу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Київ, 2017. Вип. 3. Т. 59. С. 134–154.
16. Столяренко О. В., Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: навчально-методичний. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.
17. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.
18. Шапран Ю. П. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. *Рідна школа*. 2012. № 12. С. 39–43.
19. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Київ : Либідь, 2003. 560 с.

REFERENCES

1. Olga Gavryliuk, Tetiana Vakaliuk, and Valerii Kontsedailo. Selection criteria for cloud-oriented learning technologies for the formation of professional competencies of bachelors majoring in statistics. *ShS Web of Conferences*. Vol. 75, The International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2020), 04012. (2020) DOI: : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207504012> [in English].
2. Bykov V. Yu. Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity: monohrafiia [Models of organizational systems of open education]. Kyiv: Atika, 2008. 684 p. [in Ukrainian].
3. Burova E. V. Vzaiemodiia teorii ta praktyky v osvithomu prostori “vysshchyi pedahohichnyi navchalnyi zaklad – zahalnoosvitnia shkola” [Interaction of theory and practice in the educational space “higher pedagogical educational institution – secondary school”]. *Molodyi vchenyi*. Kherson, 2016. № 3. pp. 362–365 [in Ukrainian].
4. Bukhlova N. V. Sutnisnyi zmist poniattia “Samoosvitnia kompetentnist” [The essence of the concept of “Self-educational competence”]. *Naukova skarbnytsia osvity Donechchyny*. Donetsk, 2008. № 1. pp. 4 [in Ukrainian].
5. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy : 250 000 [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language: 250,000]/ uklad. ta holov. red. V. T. Busel. Kyiv; Irpin: Perun, 2005. 1728 p. [in Ukrainian].
6. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]/ S. U. Honcharenko. Kyiv: Lybid, 1997. 376 p. [in Ukrainian].
7. Humeniuk T. B. Proektuvannia yak pedahohichnyi fenomen [Design as a pedagogical phenomenon]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova. Seriya 13. Problemy trudovoi ta profesiinoi pidhotovky*. Kyiv, 2010. № 6. pp. 51–59 [in Ukrainian].
8. Dydaktyka: teoriia i praktyka [Didactics: theory and practice]. Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv humanitarnykh fakultetiv / O. S. Bereziuk, O. M. Vlasenko. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2017. 212 p. [in Ukrainian].
9. Durmanenko O. Teoretychnyi analiz poniattia “pedahohichni umovy” v konteksti monitorynhu vykhovnoi roboty u vysshchomu navchalnomu zakladi [Theoretical analysis of the concept of “pedagogical conditions” in the context of monitoring educational work in higher education]. *Molod i rynek*. Drohobych, 2012. № 7. pp. 135–138 [in Ukrainian].

10. Kraevskiy V. V. Metodolohyia dlia pedahoha: teoriya y praktyka [Methodology for the teacher: theory and practice] / V. V. Kraevskiy, V. M. Polonskiy. Volhohrad: Peremena, 2001. 324 p. [in Russian].
11. Modeliuvannia y intehtratsiia servisiv khmaro oriientovanoho navchalnoho seredovyshcha [Modeling and integration of cloud-based learning environment services]: monohrafiia / za zah. red. S. H. Lytvynovoi. Kyiv: TsP "Komprynt", 2015. 163 p. [in Ukrainian].
12. Novyi tlmachnyi slovnyk ukrainskoi movy [New explanatory dictionary of the Ukrainian language]: u 4 t. Kyiv: Akonit, 1999. T. 2. 910 p. [in Ukrainian].
13. Profesiina osvita [Professional education]: slovnyk: navch. posib. / uklad. S. Honcharenko ta. in; za red. N. Nychkalo. Kyiv: Vyscha shk., 2000. 380 p. [in Ukrainian].
14. Samaruk N. M. Profesiina spriamovanist navchannia matematychnykh dystsyplin yak chynnyk efektyvnoho formuvannia hotovnosti do profesiinnoi diialnosti [Professional orientation of teaching mathematical disciplines as a factor in the effective formation of readiness for professional activity]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*. Khmelnytskyi, 2010. Vyp. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_2_20 [in Ukrainian].
15. Spirin O. M., Yatsyshyn A. V., Ivanova S. M., Kilchenko A. V., Luparenko L. A. Model informatsiino-analitychnoi pidtrymky pedahohichnykh doslidzhen na osnovi elektronnykh system vidkrytoho dostupu [Model of information-analytical support of pedagogical researches on the basis of electronic systems of open access]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. Kyiv, 2017. Vyp. 3. T. 59. pp. 134–154 [in Ukrainian].
16. Stoliarenko O. V. Modeliuvannia pedahohichnoi diialnosti u pidhotovtsi fakhivtsia [Modeling of pedagogical activity in specialist training]: navchalno-metodychnyi posibnyk / O. V. Stoliarenko, O. V. Stoliarenko. Vinnytsia: TOV "Nilan-LTD", 2015. 196 p. [in Ukrainian].
17. Fitsula M. M. Pedahohika vyshehoi shkoly [Pedagogy of high school]: navch. posib / M. M. Fitsula. Kyiv: Akademydav, 2006. 352 p. [in Ukrainian].
18. Shapran Yu. Pedahohichne modeliuvannia u protsesi formuvannia profesiinnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia biolohii [Pedagogical modeling in the process of forming the professional competence of a future biology teacher]. *Ridna shkola*. 2012. № 12. pp. 39–43 [in Ukrainian].
19. Yahupov V. V. Pedahohika [Pedagogy]: navch. posib. dlia stud. ped. spets. vyshch. navch. zakl. / V. V. Yahupov. Kyiv: Lybid, 2003. 560 p. [in Ukrainian].

Gonja HAJIYEVA,

orcid.org/0000-0001-9169-122X

Lecturer,

Ph. D. Student at the Department of Methods of Teaching Foreign Languages

Azerbaijan University of Languages

(Baku, Azerbaijan) gonchahajiyeva86@gmail.com

WAYS TO USE AUTHENTIC READING AND COMPLETE TASK TYPES

Authentic materials are generally considered to be learning aids, especially reading skills. Reading exercises not only bring independence to learners but also build self-confidence. Among the authentic materials, the media has great potential in the study of language and culture. With the help of such materials, comparisons can be made, and discussions can be organized in the learning environment between the culture of the target language and students from different cultures. Although the position of newspapers among authentic materials has recently weakened due to the influence of the Internet, these materials are considered a rich resource for language learning. These materials are available to everyone, everywhere. This article provides detailed information on authentic reading rules. The purpose of writing this article is to explore the possibilities of language learning on the basis of authentic materials and to analyze the tasks on the use of these rules. The purpose of this article is to examine how to set up a preparation phase, what tools to use, and what tasks to choose. This article examines the methodological foundations for the use of authentic materials in the senior courses of a language university. It talks about the need to make radical changes to the existing system of teaching oral speech in a foreign language. The process of the English language as a whole and the learning process should be based on the communicative-functional principle. The teaching of oral speech should be purposeful, systematic, step-by-step, which will help to increase the effectiveness of this process. In the context of globalization, the main goal of teaching and learning foreign languages is to develop students' ability to use the language for communication purposes. Inductive, deductive, functional analysis and comparative methods were used in writing the article.

Key words: authentic materials, reading, tasks, English language, learning process.

Гонджа ГАДЖИЄВА,

orcid.org/0000-0001-9169-122X

викладач,

докторант кафедри методики викладання іноземних мов

Азербайджанського університету мов

(Баку, Азербайджан) gonchahajiyeva86@gmail.com

ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНОГО ЧИТАННЯ ТА ПОВНИХ ТИПІВ ЗАДАЧ

Автентичні матеріали, як правило, вважаються навчальними посібниками, особливо навичками читання. Вправи на читання не лише приносять самостійність учням, а й формують впевненість у собі. Серед автентичних матеріалів засоби масової інформації мають великий потенціал у вивченні мови та культури. За допомогою таких матеріалів можна проводити порівняння та організовувати дискусії в навчальному середовищі між культурою цільової мови та студентами різних культур. Хоча позиції газет серед автентичних матеріалів останнім часом слабшають через вплив Інтернету, ці матеріали вважаються багатим ресурсом для вивчення мови. Ці матеріали доступні кожному та скрізь. Ця стаття містить детальну інформацію про автентичні правила читання. Метою написання цієї статті є дослідження можливостей вивчення мови на основі автентичних матеріалів та аналіз завдань щодо використання цих правил. Мета цієї статті – дослідити, як налаштувати підготовчий етап, які інструменти використовувати та які завдання вибрати. У цій статті розглядаються методологічні основи використання автентичних матеріалів на старших курсах мовного університету. У ньому йдеться про необхідність кардинальних змін до існуючої системи навчання усного мовлення іноземною мовою. Процес англійської мови в цілому та процес навчання повинні базуватися на комунікативно-функціональному принципі. Викладання усного мовлення повинно бути цілеспрямованим, систематичним, поетапним, що допоможе підвищити ефективність цього процесу. В умовах глобалізації головною метою викладання та вивчення іноземних мов є розвиток у учнів здатності використовувати цю мову в комунікативних цілях. При написанні статті використовувались індуктивний, дедуктивний, функціональний аналіз та порівняльні методи.

Ключові слова: автентичні матеріали, читання, завдання, англійська мова, процес навчання.

Introduction. Authentic materials are generally considered to be learning aids, especially reading skills. Reading exercises not only bring independence to learners but also build self-confidence. Based on Vidovson's views, it was traditionally intended to teach students simplified forms of language teaching. On the one hand, it provides learners with input capabilities, on the other hand, it facilitates the process of language acquisition. Now authentic presentation of the language is recommended. When approached from a variety of perspectives, reading is, for some, a mere set of words, while for others it is a means of teaching correct pronunciation and applying it in conversation. On the whole, reading is a purposeful activity, it is a part of our life in one form or another. 3 goals of the reading were identified: 1) Survival reading; 2) read to learn; 3) read to enjoy (Abbasov, 2007: 12). Reading to fight for life is a response to a kind of situation arising from human needs, as a result of which information is revealed (for example, road signs, advertisements and schedules). Reading for learning is a goal-oriented activity in the classroom, while reading for pleasure is food for the soul and not purposeful.

1. Discussion

There are 5 main types of reading activities:

1. idea of meaning;
2. the transfer of meaning from one thinker to another;
3. delivery of the message from the writer to the reader;
4. comprehension of meaning as a result of reading activity;
5. the contribution of the reader, the writer and the text to the process.

By examining two ways of reading the text, they can be summarized as follows:

Top-down and bottom-up

If the "top-down" global approach is based on finding keywords and using "schema" knowledge (background knowledge), "bottom-up" is a process that takes place in the context of poor reading skills and lack of background knowledge, based on literal translation (Abbasov, 2010: 80).

Bottom-up language processing involves students in the following processes:

- Divides the input into intelligible components.
- It already forms the ability to select and identify information, for example, to distinguish the elements that express semantic content from others.
- Helps to identify the syntactic patterns, semantic fragments and selective elements that make up the input.

- Clarifies the relationship between selective elements: lexical indicators, for example, through connectors.

Language processing in the form of "top-down" is based on context, situation and socio-cultural information. Such information is stored in schematic form and generates input by the following means:

- identifies the participants, the situation, the topic of the discourse, the type of communication;
- aims to draw conclusions from the relationship, the sequence of events and the information released;
- predicts the result.

Lack of schematic information (key situation) can only lead to humor. If we say, "Oh dear, I forgot my banana", it will only make you laugh. However, if we are aware of the situation, we will be aware that if an athlete says this in the locker room, a banana can replace the potassium and carbohydrates lost during training for 15 minutes (Allen, 1984: 120). To understand the role of context in comprehension, it is necessary to recall one of Nuna's ideas. "Meaning does not exist only in words in a book or in other ways, it also lives in the mind of the reader or listener.

Alderson sees the process as interactive, noting that bottom-up and top-down are intertwined. He argues that reading is an interactive process because even if one of the parties (the author) is not present, it is reminiscent of a conversation between them. "Top-down" predicts the meaning of the text, and "bottom-up" serves to verify this fact. According to Scheme Theory, our perceptions and experiences of the world influence the filtering of what we read and learn. Based on this ongoing process, we receive and interpret new information. But who is a successful reader? This is a reader who can think normally linguistically and conceptually, who understands how world events develop, and who can change his/her mind at the right time (Bargiela, 2007: 24).

These two processes are balanced differently depending on the level of language proficiency and professionalism of the learners. Learners, even beginners, are more likely to process language in a "top-down" form (Batsford, 1989: 42). Due to the lack of lexical and syntactic knowledge in the target language, learners are more likely to take advantage of the context to engage in background knowledge and rely on their own knowledge of the subject. In general, the application of these two reading strategies gives more effective results than just focusing on accuracy.

The teacher plays the role of supervisor, counselor and feedback assistant. This is actually the application of the Minimal Teaching Strategy. In the preparatory phase, the activity is only about finding and designing suitable material. The problem for students with

advanced language skills is not the lack of vocabulary (Stubborn, 2004: 220).

Authentic materials are mainly used in communicative language training, so when talking about tasks, it is worth noting that communicative language tasks are divided into 2 categories:

1. The “real world” provides this category with tasks that allow learners to become acquainted with practical language and skills that they may encounter outside the classroom environment.

2. This category of “pedagogical” refers to the process of language acquisition. Without the opportunity for learners to practice the skills they have acquired, they may need it in real-life situations. This is due to the teacher’s choice of the right material. Therefore, teachers are faced with the difficult task of choosing the tasks that will illuminate their path and benefit the learners (Bershadsky, 2004: 93–100).

There are a number of criteria when choosing authentic materials. In this case, the main thing is that the materials are modern and meet the needs of students.

Literature from authentic materials, the perfect combination of form and expression is valued as a form of expression of universal interests and ideas. According to the theory of the reader’s response, it is almost non-existent until the text is read. The meaning becomes relevant when the reader realizes the meaning and becomes a passive reader to an active user. Literature is, in fact, art. It is created jointly by both parties. The writer, with his/her linguistic prowess, uses the subtle and creative power of words to spark the reader’s imagination. At what age to take advantage of it is controversial. For young learners and students with low language skills, a poem or any example of poetry is an ideal choice. Language introduction is provided through lullabies, short stories, rhythmic songs. As a result, shorter harmonic variants of phonemes are used, for example, “nana” and others are recommended instead of “banana”.

1. Respect learners. It should not be forgotten that students also have the right to remain silent, and at the initial stage, students face difficulties with their cognitive abilities and intellectual requirements.

2. It is better to use non-verbal means of expression in the initial stage. The use of visualization, drawing, gestures and facial expressions gives effective results.

3. Approach the literature according to the task. Based on this, it can be said that kinetic and non-frightening tasks are desirable in the choice of tasks. This includes reading in unison, single-answer questions, etc.

4. Selection should be made according to the level of knowledge of students.

5. It is more expedient to present authentic materials in unity. It will be more useful if students watch an audio or film version of the work they are reading.

6. Literary examples are studied in sequence from words and expressions in everyday spoken language to literary expressions.

7. It should not be forgotten that the difficulty depends mainly on the length of the text, the level of difficulty of the expressions, the number of cultural differences and the level of perception of the student.

Assignments

– In the preparatory stage, the audio version of the book is used or read aloud for 2-3 minutes. Students are then asked to visualize the passages they have read. Characters and the relationships between them are presented. Based on their choices, students turn the impression of the work into a painting.

– At the stage of preparation, a piece from the work is selected. Students then begin a brainstorming analysis. In general, it is impossible to know the meaning of all words in works. Therefore, it may be more useful to guess the meaning from the situation. Only when necessary can we discuss the meaning of the words in pairs, ask the teacher, or use a dictionary. In the analysis of the work, students first determine whether the work was written in British, American or another version. Sentences are analyzed according to length and level of difficulty. The idea that the work wants to convey is discussed, and the literary and everyday expressions are selected.

When choosing assignments, it is best for teachers to give preference to works written on universal topics. For example, love, age, war, death, childhood, and so on. Students who read works on such topics express their attitudes in accordance with their values. On the other hand, works that express the same or similar ideals can be selected and compared. During group work, students can select idioms, slangs from the work and give explanations. Another method is to use translation, no matter how traditional it may seem. After students translate into their mother tongue, other peers translate into the target language.

Among the authentic materials, the media has great potential in the study of language and culture. With the help of such materials, comparisons can be made, and discussions can be organized in the learning environment between the culture of the target language and students from different cultures. An interesting point is that students also learn body language while watching TV programs, news, weather forecasts and series. For learners from different cultures, gestures can sometimes be misunderstood. Shaking hands or kissing, eye contact during communication, how far to stand are conveyed through movies, series,

TV programs. The main disadvantage of such authentic means is that they are passive and entertaining. Among such learning tools, only computers are more or less interactive. Given the limited focus and concentration, it is more appropriate and useful to follow the news in pieces as a way out.

Although the position of newspapers among authentic materials has recently weakened due to the influence of the Internet, these materials are considered a rich resource for language learning. These materials are available to everyone, everywhere. However, most of the information there is one-day. The newspaper is actually determined by its readers. Their demands and interests are taken into account. Newspaper advertisements are usually placed on the last page. It is 31% in the Guardian newspaper and 43% in the San newspaper. In many countries, there are newspapers dedicated exclusively to sports. In Ireland, The Irish Field and Racing Post are similar.

Newspaper headlines are a collection of linguistic, syntactic and stylistic means of expression.

The present continuous and infinitive forms are used in the headings in connection with future events. For example, "Women facing poverty in old age".

The participle is used instead of the passive voice. 15 killed in boat accident.

The present indefinite tense form is used to indicate the indirect execution of an action. "Sniper kills again at petrol station".

Instead of multi-syllable verbs and phraseological combinations, the development of single syllables, to tell off, instead of reprimand words, rap verb is used.

The use of emotionally strong nouns as adjectives is also a characteristic feature of newspapers. Like the word slump for example.

The widespread use of alliteration, assonance, homophony, and homographs is a key feature of newspaper headlines.

When talking about newspapers, the role of advertising should be emphasized. Because this is one of the main sources of income for newspapers. The main features of advertising are manifested in the abbreviation AIDA (Attention, Interest, Desire, Action).

Good advertising should first and foremost attract the reader's attention. Then the form of presentation of the advertisement should also arouse the interest of the potential buyer and motivate him/her to buy the advertised product and convince him/her that this is the product he/she is looking for. At the end of the process, the buyer will receive this product.

In order to prepare an assignment from such materials, it is necessary to pay attention to some issues. During the task, an advertisement with a low linguistic content, but rich in non-linguistic elements such

as pictures and music, is selected. Before watching the ad, students are discussed with the above elements and their effects. Then the possibilities of using the same advertising in other genres are discussed. After watching the commercial, students discuss and compare how the individual elements are used, their effects, whether the advertisement can be effective only for the country in which it is shot, or the possibilities of secular use.

In another type of task, students are given an example of advertising. The class is divided into groups, and each group works on the task assigned to it. First of all, they determine whether the advertisement is formal or informal or literary genre. The other group determines the type of discourse used (dialogue, song, etc.). The third group adapts the watched advertisement to their own language and re-presents it in their native language. Ads can also be analyzed in terms of the ambiguity expressed there. Students can also participate in debates on which products (cigarettes, spirits) cannot be advertised or are effective.

There are a number of factors to consider when choosing authentic listening tasks. Here, the balance between the learner's level and the linguistic demand of the listening task is taken as the basis. To this end, the teacher must pay attention to a number of factors.

– Does the student know the words that are important for understanding the content of the listening task?

– Will the linguistic content of the text allow you to decode it?

– To what extent can it be done without fully clarifying the linguistic content of the text?

Introducing spontaneous spoken language in lower grades prevents students from achieving effective results. The level of learners must be taken into account here. For learners with low language skills, it is more convenient to use more short radio and audio materials. (busyteacher.org) Songs can also be used for this purpose. There is a wider choice for intermediate learners. Thus, for this purpose, a variety of listening tasks can be used, ranging from 4-5 minutes of news to films adapted to the level of learners. Given the linguistic competence of learners with higher language skills, they demonstrate their ability to understand both formal (ceremonial speech and political speeches) and informal (family conflict gossip). Students' wishes must be taken into account when choosing an authentic listening task. (businessenglishresources.com) For example, a teacher shows an art film in the classroom, but if the learners love adventure or action, the film will be of no use as authentic material. Therefore, the teacher should first conduct a small survey to find out what the learners like or dislike.

Most authentic materials have a cultural content. Therefore, cultural compatibility is an important factor. On the other hand, cognitive requirements must also be taken into account. The intensity of the information, the speed of the speaker's speech, the accent, the suitability of the listening task to the syllabus and the learners must be taken into account when choosing. Sometimes there are expressions that the student has difficulty understanding. Let's look at the following examples. "The path to November is uphill all the way". As we know, November is the 11th month, but it means the presidential elections in November.

"Red-letter-days" means holidays, especially Christmas. It is necessary for the teacher to explain such expressions.

When a teacher uses channels such as the BBC or CNN, he or she must first provide students with initial information about the event. Providing initial information about the speakers, their identity, location, and the topic of conversation is more effective. If students are going to do a listening assignment on western culture, it is best for the teacher to ask them to do some research first, then discuss the results with the whole class, and have the students share their findings with their peers.

Before watching the original film in the target language, if the teacher informs the students about the genre, characters and general content of the film, the students will know what and why they are listening. As a result, authentic materials will be effective in

achieving the desired result. Idioms are used more in movies. Therefore, it is very important that the teacher explains them. They sometimes express more than literary meaning. The teacher should ask students to mark them in their dictionaries. As a result, they can benefit more from these expressions in their speech (cambridge.org).

Another way for a teacher to develop students' authentic reading and listening skills is to divide the class into 4 groups and ask each group to prepare a report on a topic. Topics can be chosen by both the teacher and the group members. After the information has been gathered, the group members should gather and discuss, and then present their reports in writing or orally. As a result, they benefit from a lot of authentic reading about the cultural values of the target language before the report. Other students listen to their peers.

Result. When listening is authentic, students sometimes complain that the pace of the speaker is fast. The most effective way to do this is to ask them to listen in the middle of the text. During the 1-minute listening, students record what they hear. Then the whole class shares their notes. After re-listening, the meaning is negotiated again. This type of assignment is important because students need to think about what is being said until they hear it. Then, based on what they hear, they speculate on what they will hear next. In this case, the topic of conversation, the relationship between the speakers, their emotions are mentioned more than them.

BIBLIOGRAPHY

1. Abbasov A. N. Pedagogy: summary and schemes (textbook for higher and secondary special schools). Baku: Translator, 2007, 80 p.
2. Abbasov A. N. Pedagogy: a textbook for secondary special schools. Baku: Translator, 2010, 360 p.
3. Allen J P. B. General-purpose language teaching: a variable focus approach. In Brumfit, C. J. (ed.) 1984. 268 p.
4. Bargiela-Chiappini, F., Nickerson C., Planken B. Business Discourse. Basingstoke : Palgrave Macmillan. 2007. 318 p.
5. Batsford Breen, M. P. Process syllabuses for the language classroom. In C. J. Brumfit (ed.) General English Syllabus Design. (ELT Documents No. 118). London : Pergamon Press & The British Council. 1984. 47-60; Bayramov A. S. Psychological studies. Baku: Azerneshr, 1989, 219 p.
6. Bershadsky M. E. Monitoring of cognitive development. *School technologies. Education.* 2004, no. 3, p. 23-32.
7. Stubborn Q. E. Modern problems of mental process and upbringing. Baku : ADPU publication, 2004, 338 p.
8. "What Every Teacher of Business English Needs to Know. URL: <https://busyteacher.org/10411-what-every-business-english-teacher-needs-to-know.html>
9. Business English Resources. URL: www.businessenglishresources.com/
10. Cambridge Core. URL: <https://www.cambridge.org/core/books/english-for-specific-purposes/449E5F788C04B222B0C9CD58FEB16868>

REFERENCES

1. Abbasov A. N. Pedagogy: summary and schemes (textbook for higher and secondary special schools). Baku: Translator, 2007, 80 p.
2. Abbasov A. N. Pedagogy: a textbook for secondary special schools. Baku: Translator, 2010, 360 p.
3. Allen J P.B. General-purpose language teaching: a variable focus approach'. In Brumfit, C. J. (ed.) 1984. 268 p.
4. Bargiela-Chiappini, F., Nickerson C., Planken B. Business Discourse. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 2007. 318 p.
5. Batsford Breen, M. P. 'Process syllabuses for the language classroom'. In C. J. Brumfit (ed.) General English Syllabus Design. (ELT Documents No. 118). London : Pergamon Press & The British Council. 1984. 47-60; Bayramov A. S. Psychological studies. Baku: Azerneshr, 1989, 219 p.

6. Bershadsky M. E. Monitoring of cognitive development. School technologies. Education. 2004, no. 3, p. 23–32.
7. Stubborn Q. E. Modern problems of mental process and upbringing. Baku: ADPU publication, 2004, 338 p.
8. “What Every Teacher of Business English Needs to Know. URL: <https://busyteacher.org/10411-what-every-business-english-teacher-needs-to-know.html>
9. Business English Resources. URL: www.businessenglishresources.com/
10. Cambridge Core. URL: <https://www.cambridge.org/core/books/english-for-specific-purposes/449E5F788C04B222B0C9CD58FEB16868>

УДК 811.111:378

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-32>

Олена ГАЛИНСЬКА,

orcid.org/0000-0001-8755-1099

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування

Національного університету харчових технологій

(Київ, Україна) *galinskaa@yahoo.com*

ЄДИНИЙ ВСТУПНИЙ ІСПИТ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: СТРУКТУРА, ЗАВДАННЯ ТА СТРАТЕГІЇ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено актуальному питанню підготовки здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» технічних спеціальностей Національного університету харчових технологій до складання єдиного вступного іспиту з іноземної мови (далі – ЄВІ) для вступу до магістратури. Описано структуру іспиту, мету кожної його частини, форми завдань (завдання на встановлення відповідності, завдання з вибором однієї правильної відповіді, завдання на заповнення пропусків у тексті). Дано загальну характеристику завдань. Висвітлено основні вимоги до кандидата, який складає єдиний вступний іспит з іноземної мови (англійської) згідно з програмою єдиного вступного іспиту. Запропоновано рекомендації до виконання завдань іспиту, ефективні стратегії підготовки, а також методичні та практичні аспекти підготовки на прикладі обох частин іспиту – «Читання» (Reading) і «Використання мови» (Use of English) як найскладнішої компоненти. Основною метою першої частини ЄВІ з іноземної мови («Читання») є виявлення рівня сформованості вмінь кандидатів самостійно читати і розуміти автентичні тексти (з друкованих періодичних та Інтернет-видань, художньої літератури та ін.) за визначений проміжок часу. Завдання для визначення цього рівня сформованості іншомовної компетентності в читанні зорієнтовані на різні стратегії: з розумінням основної інформації (ознайомлювальне читання), повної інформації (вивчальне читання) та пошук окремих фактів (вибіркове читання). Стаття подає короткий опис зазначених видів читання. Мета другої частини іспиту («Використання мови») – виявити рівень сформованості мовленнєвих і мовних граматичних і лексичних компетентностей кандидатів. Тематика текстів охоплює такі сфери спілкування: особистісну, публічну й освітню. Для швидкого та успішного виконання кожного завдання іспиту було рекомендовано різні стратегії.

Ключові слова: єдиний вступний іспит з іноземної мови, підготовка, стратегія, читання, використання мови.

Olena GALYNSKA,

orcid.org/0000-0001-8755-1099

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Professional Use

National University of Food Technologies

(Kyiv, Ukraine) *galinskaa@yahoo.com*

UNIFIED ENTRANCE EXAM IN A FOREIGN LANGUAGE: STRUCTURE, TASKS AND STRATEGIES IN PREPARATION OF DEGREE-SEEKING STUDENTS

The article is devoted to the topical issue of preparation the bachelor degree students of technical specialties at the National University of Food Technology to pass the unified entrance exam in a foreign language (hereinafter – EVI) to undertake a master's degree. The structure of the exam, the purpose of its each part, and the form of the tasks (matching, multiple choice and gap filling) has been described. The general characteristic of the tasks has been presented. The main requirements for a candidate taking the unified entrance exam in a foreign language (English) according to the Program of the unified entrance exam have been highlighted. We have proposed our own recommendations and effective training strategies to do the exam tasks, as well as methodological and practical aspects of training on the example of both parts of the exam – “Reading” and “Use of English” as the most difficult component. The main purpose of the first part of the EVI (“Reading”) is to identify the skill level of the candidates to read and understand authentic texts (from printed periodicals and online publications, fiction, etc.) for a certain period of time. The tasks for evaluating the level of formation of foreign language competence in reading are focused on different strategies: understanding of the basic information (skimming), complete information (scanning) and search of separate facts (reading for detail). The article provides a brief description of these three types of reading. The purpose of the second part of the exam («Use of English») is to identify the level of formation of speech and language grammatical and lexical competencies of the candidates. The topics of the texts cover the following areas of communication: personal, public and educational. Different strategies have been recommended for fast and successful completion of each exam task.

Key words: unified entrance exam in a foreign language, preparation, strategy, reading, use of English.

Постановка проблеми. Підготовка здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» до єдиного вступного іспиту з іноземної мови (далі – ЄВІ) для вступу до магістратури є нині чималим викликом як для здобувачів освіти, так і для викладачів іноземних мов із кількох причин. По-перше, програма єдиного вступного іспиту, затверджена МОН України, створена з урахуванням Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти (рівень B1–B2), і часто рівень знань іноземної мови здобувачів часто не відповідає рівню B1 чи B2. По-друге, під час іспиту вступник стикається з підвищеним рівнем складності завдань (тексти рівня B2 замість текстів очікуваного рівня B1), що може викликати надмірні хвилювання і зайві помилки у відповідях. Крім того, «умови ЄВІ розраховані на вступника, досвідченого у виконанні вправ формату міжнародних іспитів» (Зайцева, 2020: 504). Третє, з чим може зіткнутися абітурієнт, – це брак часу для виконання і оформлення екзаменаційної роботи.

Що стосується викладання іноземної мови, відповідно до листа МОН від № 1/9-120 від 11.03.2015 р. у розробці навчальних планів, робочих навчальних планів рекомендовано створити умови для вивчення англійської мови як мови міжнародного академічного спілкування задля досягнення випускниками ЗВО рівня B2 відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти. Проте в навчальних планах не завжди передбачено вивчення іноземної мови з метою підготовки саме до ЄВІ. Викладачі іноземних мов стикаються і з іншими проблемами в процесі підготовки студентів до іспиту. Першим викликом є те, що викладач мусить працювати з групою студентів, які мають різний рівень володіння іноземною мовою, різну здатність і мотивацію до навчання. Другою проблемою є брак часу на підготовку. І третя проблема – це намагання знайти баланс між викладанням загальної англійської та підготовкою до іспиту з використанням ефективних стратегій.

Аналіз досліджень. З огляду на зазначені причини питання якісної підготовки здобувачів вищої освіти до ЄВІ з іноземної мови привертає увагу дослідників та експертів із вищої освіти із погляду як науки, так і методики викладання. Так, Т. В. Антонюк розглядає питання якості освітніх послуг української системи вищої освіти (Антонюк, 2010). Д. Ольшанський досліджує особливості підготовки студентів немовних спеціальностей до складання міжнародних стандартизованих екзаменів з англійської мови (Ольшанський, 2018). До питання підготовки студентів і

здобувачів наукового ступеня до міжнародного іспиту та ЗНО з англійської мови зверталися І. В. Форостюк і Н. В. Шерстюк (Форостюк, Шерстюк, 2019). Дослідженням навчання стратегій читання у викладанні англійської мови присвячені праці закордонних науковців Н. Al-Jarrah і N. S. Ismail (Al-Jarrah, Ismail, 2018). Однак нині здобувач вищої освіти технічної спеціальності потребує покрокових інструкцій та рекомендацій із підготовки саме до ЄВІ, який укладено у форматі міжнародних іспитів, проте включає перевірку лише навичок читання і володіння лексикою та граматиною.

Мета статті – описати доцільні стратегії опрацювання здобувачами вищої освіти завдань ЄВІ з англійської мови, а також аналіз типових завдань іспиту, які перевіряють навички оглядового, пошукового та вивчаючого читання в зошитах ЄВІ з англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Єдиний вступний іспит з іноземних мов для вступу на навчання для здобуття ступеня магістра складається з двох частин: перевірки читання («Reading») та використання мови («Use of English»). Загальна кількість завдань у тесті – 42, на виконання яких відведено 60 хвилин. Максимальна кількість балів, яку може набрати вступник, правильно виконавши всі завдання, – 42. Мета частини 1 («Читання») – виявити рівень сформованості вмінь кандидатів самостійно читати і розуміти автентичні тексти за визначений проміжок часу. Завдання для визначення рівня сформованості іншомовної компетентності в читанні зорієнтовані на різні стратегії: з розумінням основної інформації (ознайомлювальне читання), повної інформації (вивчальне читання) та пошук окремих фактів (вибіркове читання) (Наказ, 2019).

Характеризуючи види читання, закордонні науковці зазначають, що читання належить до рецептивного типу мовленнєвої діяльності, оскільки пов'язане зі сприйняттям і розумінням інформації, закодованої графічними знаками, і завдання студентів – розкодувати їх значення, щоб зрозуміти текст. Навички читання дедалі частіше розглядаються як одні з найважливіших навичок. Брак ефективної стратегії читання вважається одним із вагомих факторів, який впливає на ефективність розуміння прочитаного (Al-Jarrah, Ismail, 2018: 316). На думку С. М. Богачик, «читання забезпечує доступність інформації з різних галузей життя та діяльності людства – історії, культури, політики, економіки, побуту країни, мова якої вивчається, передачу досвіду, нагромадженого попередніми поколіннями, розвиває інте-

лектуальні вміння (наприклад, критично оцінювати, прогнозувати, систематизувати, аналізувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, обґрунтовувати прочитане, використовуючи мовну та контекстуальну здогадку, ігнорувати невідомий лексичний чи граматичний матеріал, що є неважливим для загального розуміння прочитаного, тощо), мовленнєві уміння (знаходити у тексті основну інформацію, вибирати необхідні деталі, розуміти загальний зміст прочитаного з ігноруванням другорядної несуттєвої інформації тощо), комунікативні здібності (уміння відповідно реагувати на прочитане, застосовувати здобуту інформацію в реальних комунікативних ситуаціях, розширювати свої країнознавчі та соціокультурні знання, задовольняти власні пізнавальні, творчі інтереси та потреби тощо). Крім того, читання забезпечує реалізацію навчальної, розвиваючої та виховної мети. Оскільки метою навчання англійської мови є формування саме комунікативної компетентності, то реалізувати цей процес без формування навичок читання неможливо (Богачик, 2020: 184–185).

Нині, на переконання дослідниці Н. В. Зайцевої, з яким ми повністю згодні, «здобувач вищої освіти нелінгвістичної спеціальності потребує покрокових інструкцій та багаторазових тренінгів із підготовки саме до ЄВІ, який укладено у форматі міжнародних іспитів з англійської мови, але включає перевірку лише навичок читання та володіння лексику та граматику» (Зайцева, 2020: 505). На це вказують і інші науковці: «Під час підготовки студентів до першого етапу рекомендовано застосовувати навчальні методи, спрямовані на вдосконалення не тільки загальних навичок читання та використання мови, але й на розвиток умінь застосовувати специфічні стратегії, необхідні для отримання «прохідного» балу» (Форостюк, Шерстюк, 2019: 154).

Тест ЄВІ з англійської мови містить завдання трьох форм (Загальна характеристика). В ЄВІ з англійської мови попередніх років використовувалися саме ці три типи завдань на перевірку сформованості навичок читання.

1. Завдання на встановлення відповідності (Task 1: № 1–5, Task 3: № 11–16). У завданнях запропоновано дібрати заголовки до текстів / частин текстів із наведених варіантів; твердження / ситуації до оголошень / текстів; запитання до відповідей або відповіді до запитань.

2. Завдання з вибором однієї правильної відповіді (Task 2: № 6–10). Це завдання має основу та чотири варіанти відповіді, з яких правильний лише один.

3. Завдання на заповнення пропусків у тексті (Task 4: № 17–22, Task 5: № 23–32, Task 6: № 33–42). У завданнях запропоновано доповнити абзаци / речення в тексті реченнями / частинами речень, словосполученнями / словами з наведених варіантів.

У тестових завдань використовують автентичні тексти з друкованих періодичних видань, Інтернет-видань, інформаційно-довідкових і рекламних буклетів, художньої літератури. Тематика текстів для читання і використання мови включає особистісну сферу (повсякденне життя, родинні стосунки, характер людини, здоровий спосіб життя, стосунки з однолітками та в колективі, світ захоплення, дозвілля, плани на майбутнє та ін.) та публічну сферу (погода, природа, навколишнє середовище, життя в країні, мову якої вивчають, подорожі, екскурсії, культура, спорт, література й мистецтво в Україні та в країні, мову якої вивчають, засоби масової інформації, молодь і сучасний світ, покупки, харчування, науково-технічний прогрес, видатні діячі науки).

У частині «Читання» оцінюється вміння вступника розуміти прочитаний текст, виокремлювати ключову інформацію, узагальнювати зміст прочитаного, робити висновки на основі прочитаного. Відповідно ті, хто складають іспит, мають уміти згідно з програмою єдиного вступного іспиту:

- читати текст і визначати мету, ідею висловлення;
- читати (з повним розумінням) тексти, побудовані на знайомому мовному матеріалі;
- читати та виокремлювати необхідні деталі з текстів різних типів і жанрів;
- диференціювати основні факти та другорядну інформацію;
- розрізняти фактичну інформацію та враження;
- розуміти точки зору авторів текстів;
- працювати з різножанровими текстами;
- переглядати текст або серію текстів із метою пошуку необхідної інформації для виконання певного завдання;
- визначати структуру тексту й розпізнавати логічні зв'язки між його частинами;
- встановлювати значення незнайомих слів на основі здогадки, схожості з рідною мовою, пояснень у коментарі (Наказ, 2019).

Частина «Читання» іспиту (Завдання 1–4) містить 22 завдання різних форм. Щоб успішно впоратися з цією частиною іспиту, рекомендуємо застосовувати наведені нижче види читання.

1. *Skimming*. Завдання вступника полягає в тому, щоб швидко отримати загальне розуміння

змісту тексту. Іншими словами, це оглядове читання. Немає необхідності в ретельному прочитанні з перекладом окремих незнайомих слів, адже текст мимобіжно аналізується уривками. Для цього виду читання, на нашу думку, достатньо розуміння приблизно 70% тексту. Так само вважає Є. В. Зайцева: «Головне – це вміння виділити і зрозуміти ключові слова. При тренуванні цього виду читання необхідно навчитися обходити незнайомі слова і не переривати читання, якщо вони зустрічаються. Потрібно також використовувати мовний здогад, тобто умовивід щодо значення ключових слів із контексту. Необхідно також пам'ятати, що у цьому виді читання не потрібно фокусувати увагу на граматичних структурах тексту та аналізувати їх. Головне – це вміння узагальнити зміст тексту, тобто синтезувати основну комунікативну задачу тексту: яку інформацію він дає і який посыл автора або укладача тексту є найбільш важливими (Зайцева, 2020: 506).

2. *Scanning*. Це швидке «сканування» тексту для пошуку конкретної інформації, мета якого – знайти невелику кількість інформації для подальшого її використання в певних цілях. Наприклад, це можуть бути терміни, власні назви, цифри або більш розгорнута інформація, скажімо, певний опис, уточнення, правила. Іншими словами, це пошукове читання. У процесі такого читання читач збирає інформацію про корисність тексту, про те, чи знадобиться йому ця інформація для використання надалі. Цей вид читання потребує пошуку ключових слів і знаходження за цими словами тієї частини тексту, де міститься необхідна інформація.

3. *Reading for detail*. Вивчає читання полягає в детальному прочитанні тексту, і завданням вступника є ретельне читання тієї частини тексту, яка вже до цього була ним ідентифікована як важлива під час пошукового читання (*scanning*), і знаходження правильної відповіді на запитання до тексту. На цьому етапі радять звертати увагу на кожне слово і намагатися зрозуміти сенс кожного речення (Зайцева, 2020: 507). Цей вид читання передбачає повне розуміння всіх основних фактів або інформації, а також другорядних фактів, їх осмислення і запам'ятовування. Читач має вміння оцінити, прокоментувати, пояснити інформацію, зробити з прочитаного висновок. Передбачається, що для оволодіння цим видом читання здобувач вищої освіти має вміння користуватися здогадкою при встановленні значення слів із контексту (рівень розуміння тексту має сягати 80%), розуміти логічні зв'язки в реченні і між частинами тексту (Зайцева, 2020: 507).

Є очевидним той факт, що формування навичок читання різних типів тексту є складним процесом, який вимагає значних витрат часу, ґрунтовної підготовки і підбору тренувального і контрольного матеріалу з боку викладача і високої мотивації з боку здобувача. З метою ознайомлення з тактикою виконання завдань здобувачам вищої освіти освітнього ступеня «бакалавр» технічних спеціальностей Національного університету харчових технологій (Харчові технології, Хімічні технології та інженерія, Біотехнології та біоінженерія, Прикладна механіка, Енергетичне машинобудування, Галузеве машинобудування) пропонуються варіанти типових тренувальних тестів ЄВІ з англійської, німецької та французької мов на дистанційній платформі Moodle. За відведені на виконання 60 хвилин студент може потренуватися, оцінити свої знання, переконатися у правильності стратегій, запропонованих викладачем.

Отже, розглянемо першу частину іспиту «Reading» («Читання»), усі завдання якої оцінюються в 1 бал, якщо вказано правильну відповідь.

1. Завдання на встановлення відповідності (№ 1–5). Для максимально правильного та швидкого виконання цього завдання доцільно використати таку стратегію:

- 1) уважно прочитати завдання (три відповіді в завданні будуть зайві);
- 2) ознайомитись із заголовком, оскільки він репрезентує загальну ідею тексту;
- 3) прочитати варіанти відповідей, виділити ключові слова;
- 4) прочитати окремо кожен уривок, підкреслити ключові слова або вирази;
- 5) вибрати варіант відповіді (заголовок), зробити те ж саме з іншими уривками; у випадку сумніву пропустити уривок;
- 6) перевірити, переглянувши зайві варіанти, чи дійсно вони не підходять.

2. Завдання з вибором однієї правильної відповіді (№ 6–10). Як зазначалося в загальній характеристиці тесту, завдання має основу та чотири варіанти відповіді, з яких лише один варіант правильний. Для успішного виконання цього завдання рекомендуємо таку стратегію:

- 1) прочитати завдання і заголовок тексту;
- 2) швидко прочитати текст (*skim it*) (не більше двох хвилин) для розуміння основної ідеї (*grasp the main idea*);
- 3) прочитати питання з варіантами відповідей, виділивши ключові слова, намагаючись спрогнозувати зміст тексту;
- 4) після прочитання кожного питання, виділяючи в тексті основну інформацію (слова, фрази,

речення), знайти частину тексту з правильною відповіддю; співвіднести знайдену відповідь з однією з опцій (A, B, C, D). Варто пам'ятати, що послідовність текстових питань пов'язана з послідовністю розвитку сюжету тексту;

5) рекомендовано використовувати контекст (не слова) для того, щоб відкинути неправильні відповіді;

6) перевірити відповіді.

3. Завдання на встановлення відповідності (№ 11–16). У процесі виконання цього завдання рекомендуємо послуговуватися такими підказками:

1) прочитати завдання (дві відповіді будуть зайві);

2) ознайомитися із заголовком тексту, вловити основну ідею запропонованого тексту;

3) прочитати запитання до тексту (воно одне, загальне);

4) прочитати варіанти відповідей, підкреслити ключові слова;

5) прочитати підзаголовки (-ки), тут може бути доречним виділити ключові слова і в підзаголовках, щоб порівняти їх із тими, що подані у варіантах відповідей;

6) підібрати правильну відповідь;

7) перевірити відповіді, пам'ятаючи, що дві опції зайві.

4. Завдання на заповнення пропусків у тексті (№ 17–22). Це особливий тип завдання, де в тексті пропущено частину речення на початку, всередині або наприкінці. У процесі його виконання доцільно:

1) прочитати завдання (2 відповіді зайві);

2) прочитати назву тесту, щоб розуміти, про що йтиме мова;

3) прочитати текст, ігноруючи пропуски, вловити ідею тексту;

4) ознайомитися з варіантами відповідей (вирізані з тексту частини речень). Які частини мови вони містять (наприклад, інфінітив, відносні займенники (who, whom, whose, which, that), підрядне речення (яке розкриває головну і несе уточнюючу інформацію), Participle I/II?

5) прочитати в місцях «розривів» (around-the-gap reading), проаналізувати значення і форму (граматику) пропущеної частини, звернути увагу на займенники, причинно-наслідковий зв'язок (сполучники so, but, therefore);

6) вибрати варіант відповіді, впевнившись, що речення буде логічним і граматично правильним;

7) перевірити, чи дві зайві фрази дійсно є зайвими;

8) перечитати увесь текст, щоб переконатися в тому, що інформація послідовна, цілісна, логічна.

Частина «Використання мови» (Завдання 5 і 6) містить 20 завдань. Для багатьох здобувачів вона є складнішою за частину «Читання». Мета цієї частини іспиту – виявити рівень сформованості мовленнєвих і мовних граматичних і лексичних компетентностей кандидатів. Як прописано в програмі, кандидат уміє:

– аналізувати й зіставляти інформацію;

– правильно вживати лексичні одиниці та граматичні структури;

– встановлювати логічні зв'язки між частинами тексту.

Лексичний мінімум вступника становить 2 500 одиниць відповідно до сфер спілкування і тематики текстів, визначених програмою (Наказ, 2019). У цьому розділі містяться два завдання.

5. Завдання на заповнення пропусків у тексті (№ 23–32). Для правильного та швидкого виконання цього завдання рекомендовано використовувати таку стратегію:

1) прочитати умову;

2) для загального розуміння швидко прочитати текст, ігноруючи пропуски;

3) прочитати ще раз уважно текст, намагаючись передбачити пропущене слово (collocation, phrasal verb тощо); перевірити слова до і після пропуску, так як вони можуть бути частиною сталих виразів, фразових дієслів;

4) по черзі вибрати один із чотирьох запропонованих варіантів, перевірити інші три варіанти;

5) перечитати увесь текст, переконавшись у логічності і повноті інформації.

6. Завдання на заповнення пропусків у тексті (№ 33–42). Завдання сфокусовано на перевірці граматичної компетентності вступника. Для правильного та швидкого виконання цього завдання доцільно послуговуватися такою стратегією:

1) швидко прочитати текст (to skim) для загального його розуміння, ігноруючи пропуски;

2) визначити часи дієслова в кожному реченні (теперішній, минулий, майбутній);

3) уважно прочитати текст, визначити частину мови пропущеного слова (іменник, дієслово, прикметник тощо);

4) перевірити слово до і після пропуску;

5) по черзі вибрати один із запропонованих чотирьох варіантів, звертаючи увагу на сталі вирази, залежні прийменники після конкретних слів;

6) перечитати увесь текст, перевіривши правильність відповідей.

З огляду на те, що вступникам під час іспиту часто не вистачає часу навіть за достатнього рівня володіння мовою, обмеження в часі на виконання

завдань може бути впроваджено викладачем вже з самого початку підготовки. Своєю чергою це може суттєво вплинути на збільшення швидкості читання, що є важливим моментом у тренуванні екзаменаційних навичок.

Висновки. Отже, підготовка здобувачів вищої освіти технічних спеціальностей до ЄВІ з іноземної мови є багатокомпонентним процесом, який потребує ретельного підбору ефективних стратегій залежно від видів завдань. Підготовка має зосередитися на таких аспектах, як словниковий запас, граматики (тобто використання мови як найскладнішої складової іспиту) та читання. Можна зазначити, що для успішного складання

іспиту здобувач повинен мати попередню підготовку на рівні незалежного користувача згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. Підготовку здобувачів до виконання граматичних і лексичних завдань необхідно проводити, використовуючи вже здобуті знання та навички, виявляти прогалини у знаннях і працювати над їх усуненням, навчати прийомів і стратегій опрацювання екзаменаційних завдань. Викладач має опанувати певні методи та прийоми, які допоможуть досягти потрібного результату. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в дослідженні основних підходів у процесі підготовки здобувачів вищої освіти до ЄВІ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк Т. В. Якість освітніх послуг як головна умова конкурентоспроможності української системи вищої освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2010. № 14. С. 33–36.
2. Богачик М. Формування навичок читання у процесі дистанційного навчання англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. 2020. Вип. 10 (78). С. 184–187.
3. Загальна характеристика тесту з англійської мови Єдиного вступного іспиту для вступу у 2020 році на навчання для здобуття ступеня магістра на основі здобутого ступеня вищої освіти. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2020/03/haraterystyka-YEVI-angl_2020.pdf (дата звернення: 28.01.2021)
4. Зайцева Н. В. Стратегії підготовки студентів нелінгвістичних спеціальностей до опрацювання розділу «Читання» у ЄВІ з англійської мови. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти*. Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного, 2020. С. 504–511.
5. Наказ МОН «Про затвердження програми вступного випробування». URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-programi-vstupnogo-viprobuвання-411>
6. Ольшанський Д. Особливості підготовки студентів немовних спеціальностей до складання міжнародних стандартизованих екзаменів з англійської мови. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 25 (2-2018). Частина 2. С. 241–246. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/1984/Pedahohichna-osvita-teoriia-i-praktyka-vypusk-25-Ch.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 09.02.2021)
7. Форостюк І. В., Шерстюк Н. В. До питання підготовки студентів і здобувачів наукового ступеня до міжнародного іспиту та ЗНО з англійської мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія: Філологія. 2019. № 38. Том 2. С. 153–156.
8. Al-Jarrah H., N.S Ismail. Reading Comprehension Strategies among EFL Learners in Higher Learning Institutions. *Arab World English Journal*. 2018. 9 (2). P. 315–327. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no2.21> (дата звернення: 28.01.2021)
9. Koch H., Spörer N. Fostering reading comprehension in regular classrooms. Implementation and effectiveness of whole-class reciprocal teaching. *German Journal of Educational Psychology*. 2016. 30. P. 213–225.

REFERENCES

1. Antoniuk T. V. Yakist osvithnih posluh yak holovna umova konkurentospromozhnosti ukrayinskoï systemy vyshchoï osvity [Quality of educational services as the main condition of competitiveness of the Ukrainian higher education system]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. 2010. № 14. S. 33–36. [in Ukrainian].
2. Bohachyk M. Formuvannya navychok chytannia u protsesi dystantsiynoho navchannia angliyskoï movy [Reading skills formation in the process of distance learning of English]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostroz'ka Akademiya: seria Filologiya»*. 2020. Vyp. 10 (78). S. 184–187. [in Ukrainian].
3. Zagalna kharakterystyka testu z angliyskoï movy Yedynoho vstupnoho ispytu dlia vstupu u 2020 rotsi na navchannia dlia zdobuttia stupenia magistra na osnovi zdobutoho stupenya vyshchoï osvity [General characteristics of English test of the unified entrance exam for getting Master's degree on the basis of obtained higher education degree]. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2020/03/haraterystyka-YEVI-angl_2020.pdf. [in Ukrainian].
4. Zaitseva N. V. Strategii pidhotovky studentiv nelingvistychnyh spetsialnostei do opratsiuvannia rozdilu «Chytannya» u EVI z angliyskoï movy [Strategies of preparation of non-linguistic specialties to the «Reading» part of the EVI in English]. *Udoskonalennya osvithnio-vykhovnoho protsesu v zakladi vyshchoï osvity*. Tavriyskyi derzhavnyi agrotehnologichnyi universytet imeni Dmytra Motornogo, 2020. S. 504–511. [in Ukrainian].
5. Nakaz MON «Pro zatverdzhennia programy vstupnogo vyprobuvannia» [Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On Approval of the Entrance Exam Programme»]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-programi-vstupnogo-viprobuвання-411> [in Ukrainian].
6. Olshanskyi D. Osoblyvosti pidhotovky studentiv nemovnyh spetsialnostei do skladannia mizhnarodnyh standartyzovanyh ekzameniv z angliyskoï movy [Special features of preparation of non-linguistic specialties' students to the

international standardized exams in English]. *Pedagogichna osvita: teoriya i praktyka*. 2018. Vyp. 25 (2-2018). Chastyna 2. S. 241–246. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/1984/Pedahohichna-osvita-teoriia-i-praktyka-vypusk-25-Ch.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [in Ukrainian].

7. Forostiuk I. V., Sherstiuk N. V. Do pytannia pidhotovky studentiv i zdobuvachiv naukovogo stupenia do mizhnarodnoho ispytu ta ZNO z angliyskoi movy [Revisiting the issue of students' and postgraduate students' preparation to an international exam and ZNO in English]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho gumanitarnoho universytetu*. Seriya: Filologiya. 2019. № 38. Tom 2. S. 153–156. [in Ukrainian].

8. Al-Jarrah H., Ismail, N. S. Reading Comprehension Strategies among EFL Learners in Higher Learning Institutions. *Arab World English Journal*. 2018. 9 (2). P. 315–327. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no2.21>

9. Koch, H., Spörer, N. Fostering reading comprehension in regular classrooms. Implementation and effectiveness of whole-class reciprocal teaching. *German Journal of Educational Psychology*. 2016. 30. P. 213–225.

УДК 378.371

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-33>**Ольга ГАЛЮКА,***orcid.org/0000-0001-6257-6118**аспірант кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
(Львів, Україна) olha.halyuka@lnu.edu.ua***Марія ДЗІКОВСЬКА,***orcid.org/0000-0001-5481-9802**аспірант кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
(Львів, Україна) mariya.dzikovska@lnu.edu.ua*

СОЦІАЛЬНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ НАСТУПНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено проблему формування соціальної мобільності педагога в умовах наступності професійної підготовки. Визначено сутність та зміст понять «неперервна освіта», «наступність», «соціальна мобільність». З'ясовано, що кожен рівень освіти слугує для трансформації здобутих знань, умінь та навичок у професійні компетентності, які відповідають конкретному наявному професійному стандарту відповідно до спеціальності та класифікатора професій.

З'ясовано, що значення принципів наступності та безперервності освіти для ефективності результатів професійної підготовки фахівців, зокрема педагогічного профілю, в системі «коледж – університет».

На основі законодавства України та науково-педагогічних досліджень авторами систематизовано та представлено структурну модель наступності здобуття освіти. Визначено можливості ступеневої професійної підготовки фахівців у навчальному комплексі «коледж-університет».

Встановлено зв'язок наступності ланок освіти та соціальною мобільністю педагога, що полягає в адаптивності, гнучкості та швидкісному пристосуванні до нових реалій, створенні нового інноваційного середовища функціонування і розвитку особистості. Професійне становлення соціально мобільного педагога сприяє формуванню фахівця нового типу, здатного якомога комфортніше здійснювати поетапність освітніх рівнів.

Розглянуто педагогічні умови становлення соціальної мобільності педагога як складової частини системи неперервної освіти: вони відображають різні можливості, що впливають на особистісні та професійні аспекти та сприяють успішному функціонуванню перехідності від однієї до іншої ланки освіти. Виокремлено педагогічні умови становлення соціальної мобільності педагогів в умовах неперервної освіти: створення інноваційного освітнього середовища, формування творчої діяльності студентів.

Обґрунтовано й узагальнено основні підходи розвитку соціальної мобільності в контексті підготовки майбутніх фахівців освіти.

***Ключові слова:** мобільність, наступність, неперервна освіта, педагог, професійна підготовка, соціальна мобільність, рівні освіти.*

Olha HALIUKA,*orcid.org/0000-0001-6257-6118**Postgraduate Student at the Department of Primary and Preschool Education
Ivan Franko National University of Lviv
(Lviv, Ukraine) olha.halyuka@lnu.edu.ua***Mariia DZIKOVSKA,***orcid.org/0000-0001-5481-9802**Postgraduate Student at the Department of Primary and Preschool Education
Ivan Franko National University of Lviv
(Lviv, Ukraine) mariya.dzikovska@lnu.edu.ua*

SOCIAL MOBILITY OF THE TEACHER IN THE CONDITIONS OF FOLLOW-UP PROFESSIONAL TRAINING: THEORETICAL-PRACTICAL

The article highlights the problem of formation of the teacher's social mobility in the conditions of continuity of professional training. The essence and content of the concepts "continuing education", "continuity", "social mobility" are determined. It was found that each level of education serves to transform the acquired

knowledge, skills and abilities into professional competencies that meet the specific existing professional standard in accordance with the specialty and classifier of professions.

The importance of the principles of continuity and continuity of education for the effectiveness of the results of professional training, including pedagogical profile, in the system "college – university" are found.

Based on the legislation of Ukraine and scientific and pedagogical research, the authors systematized and presented a structural model of continuity of education. Possibilities of degree professional training of specialists in the educational complex "college-university" are determined.

The connection between the continuity of education and the social mobility of the teacher, which is adaptability, flexibility and rapid adaptation to new realities, the creation of a new innovative environment for the functioning and development of personality, are made. The professional development of a socially mobile teacher contributes to the formation of a new type of specialist who is able to carry out the phasing of educational levels as comfortably as possible.

The pedagogical conditions for the formation of social mobility of teachers as part of the system of continuing education are considered: they reflect the various opportunities that affect personal and professional aspects and contribute to the successful functioning of the transition from one to another level of education. The pedagogical conditions of formation of social mobility of teachers in the conditions of continuous education are allocated: creation of the innovative educational environment, formation of creative activity of students.

The main approaches to the development of social mobility in the context of training future educators are substantiated and generalized.

Key words: *mobility, continuity, continuing education, teacher, professional training, social mobility, levels of education.*

Постановка проблеми. Виклики сьогодення, які стоять перед нами, вимагають формування конкурентоспроможних та висококваліфікованих фахівців, зокрема освітньої галузі знань. У світлі реформ та тенденцій євроінтеграційних процесів особливого значення набуває наступність професійної підготовки як комплексного педагогічного явища. Організація освітнього процесу в умовах наступності полягає в плавному та адаптивному переході від однієї до іншої дисципліни навчального плану, передбачає логічний зв'язок між ланками освіти та освітніми рівнями, забезпечує єдність консервативного та якісно нового підходу в контексті професійної підготовки фахівців.

Соціальна мобільність – як здатність швидко вирішувати завдання, проблеми та труднощі без психологічного дискомфорту, адаптуватись до змін та умов суспільних потреб, безперешкодно здійснювати освітній процес з наявними ресурсами, а також перетворювати будь-які виклики середовища (локальні, глобальні) на можливості – необхідна і обов'язкова риса педагога в умовах наступності професійної підготовки.

Аналіз досліджень. Проблематиці неперервної професійно-педагогічної освіти присвячені праці І. Зязюна, Н. Ничкало, Н. Мачинської, С. Сисоевої. Теоретико-прикладні аспекти наступності змісту практичної складової частини та наступності у вивченні фахових дисциплін у професійній підготовці фахівців різного профілю, педагогічні умови забезпечення різнорівневої професійної підготовки майбутніх фахівців

висвітлені в працях А. Багорки, Ю. Безрученкова, О. Вашуленко, О. Гулай, П. Єфіменко, О. Кислюк, В. Коваль, О. Комелькової, О. Кучерук, А. Литвин, М. Теловатої та ін. Проблема формування соціальної мобільності також не є новою в контексті проведення досліджень, зокрема, науковці І. Василенко, Л. Горюнова, Н. Коваліско, В. Міщенко, Р. Пріма, Л. Сушенцева у своїх працях акцентують на педагогічних умовах формування соціальної мобільності як інтегративної якості педагога. Проте досі не було предметом цілісного наукового дослідження вивчення особливостей соціальної мобільності педагога в умовах наступності професійної підготовки.

Мета статті – теоретично проаналізувати особливості формування соціальної мобільності педагога в умовах наступності професійної підготовки, узагальнити основні підходи розвитку соціальної мобільності в контексті підготовки майбутніх фахівців освіти.

Виклад основного матеріалу. Нині в Україні професійна підготовка фахівців, зокрема педагогічного напрямку, може здійснюватись за кількома освітніми рівнями – молодший бакалавр, бакалавр та магістр. Усі рівні підготовки можна здобути в багаторівневій освітній установі – університетському комплексі, який включає систему «коледж-університет».

Відповідно до ст. 10 Закону України «Про освіту» рівнями освіти є:

- дошкільна освіта;
- початкова освіта;

- базова середня освіта;
- профільна середня освіта;
- перший (початковий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти;
- другий (базовий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти;
- третій (вищий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти;
- фахова передвища освіта;
- початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти;
- перший (бакалаврський) рівень вищої освіти;
- другий (магістерський) рівень вищої освіти;
- третій (освітньо-науковий / освітньо-творчий) рівень вищої освіти;
- науковий рівень вищої освіти (ЗУ «Про освіту», 2017: 11–20).

Проблема наступності підготовки на кожному рівні освіти є актуальною і нині. Кожен рівень базується на здобутті знань, умінь, навичок, які слугують основою для формування професійних компетентностей і відповідають конкретному наявному професійному стандарту відповідно до спеціальностей та класифікатора професій.

Український педагогічний енциклопедичний словник тлумачить поняття «наступність» як «послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу <...> може здійснюватися при переході від одного уроку до наступного, <...> року навчання до наступного» (Гончаренко, 2011: 309).

О. Вашуленко зазначає що, теоретичний аналіз проблеми наступності дає підстави стверджувати, що вона займає важливе місце в організації освітнього процесу і є умовою неперервного розвитку особистості на різних вікових етапах (Вашуленко, 2005).

Ми погоджуємось з А. Багорка, що принципи наступності та безперервності освіти мають велике значення для ефективного результату професійної підготовки фахівців, зокрема педагогічного профілю, в системі «коледж – університет» (Багорка, 2017: 205).

Ми розуміємо, що здобуття знань умінь та навичок, а також формування тих компетентностей, які вимагають на кожному рівні чи етапі професійної підготовки, потребує і реформування освіти, і пошуку оптимальних та якісних моделей наступності професійної підготовки відповідно до вікових категорій. На рис. 1 представлена структурна модель наступності здобуття освіти, яка систематизована на основі

законодавства України та наукових досліджень у галузі освіти.

До прикладу, якщо розглядати дошкільний рівень освіти, то на цьому етапі має бути забезпечено відповідний цілісний розвиток дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, розвитку, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок. Якщо брати до уваги рівень вищої освіти, наприклад, підготовку вчителя початкової школи (спеціальність 013 «Початкова освіта») у Відокремленому структурному підрозділі Педагогічному фаховому коледжі Львівського національного університету імені Івана Франка, то варто зазначити збереження наступності в зазначеному контексті. Студенти після завершення навчання в коледжі мають змогу розширювати отримані професійні компетенції, продовжуючи навчання на третьому курсі факультету педагогічної освіти. На нашу думку, це передбачає:

- формування висококваліфікованого та конкурентоспроможного фахівця з фундаментальними теоретичними знаннями та практичними навичками роботи;
- професійне становлення соціально мобільного педагога, здатного швидко, гнучко та адаптивно здійснювати відповідні перетворення, які диктує суспільство;

– підготовку вчителя, здатного реагувати і корегувати власну діяльність, виходячи з конкретної навчальної ситуації (Професійний стандарт на професію вчитель початкової школи, 2020: 9).

Ступенева професійна підготовка фахівців у навчальному комплексі «коледж-університет», на нашу думку, дає змогу:

- самостійно планувати свій кар'єрний та професійний розвиток;
- здобувати освіту в контексті наступності за різними рівнями освіти;
- поглибити навчання в галузі освіти за принципом ступеневості навчання.

Зазначимо, що кожен етап в ідеалі має відбуватися послідовно, але водночас деякі рівні можуть бути пропущені. Маємо на увазі те, що учасник освітнього процесу може здобути початкову освіту, не маючи дошкільної, або ж вищу освіту, не здобувавши при цьому професійно-технічної, проте є обов'язкові рівні.

На думку О. Гулай, «неперервна професійна освіта – це систематична, цілеспрямована діяльність із набуття і удосконалення знань, умінь та навичок як у будь-яких видах загальних і спеціальних навчальних закладів, так і шляхом самоосвіти» (Гулай, 2010: 7).

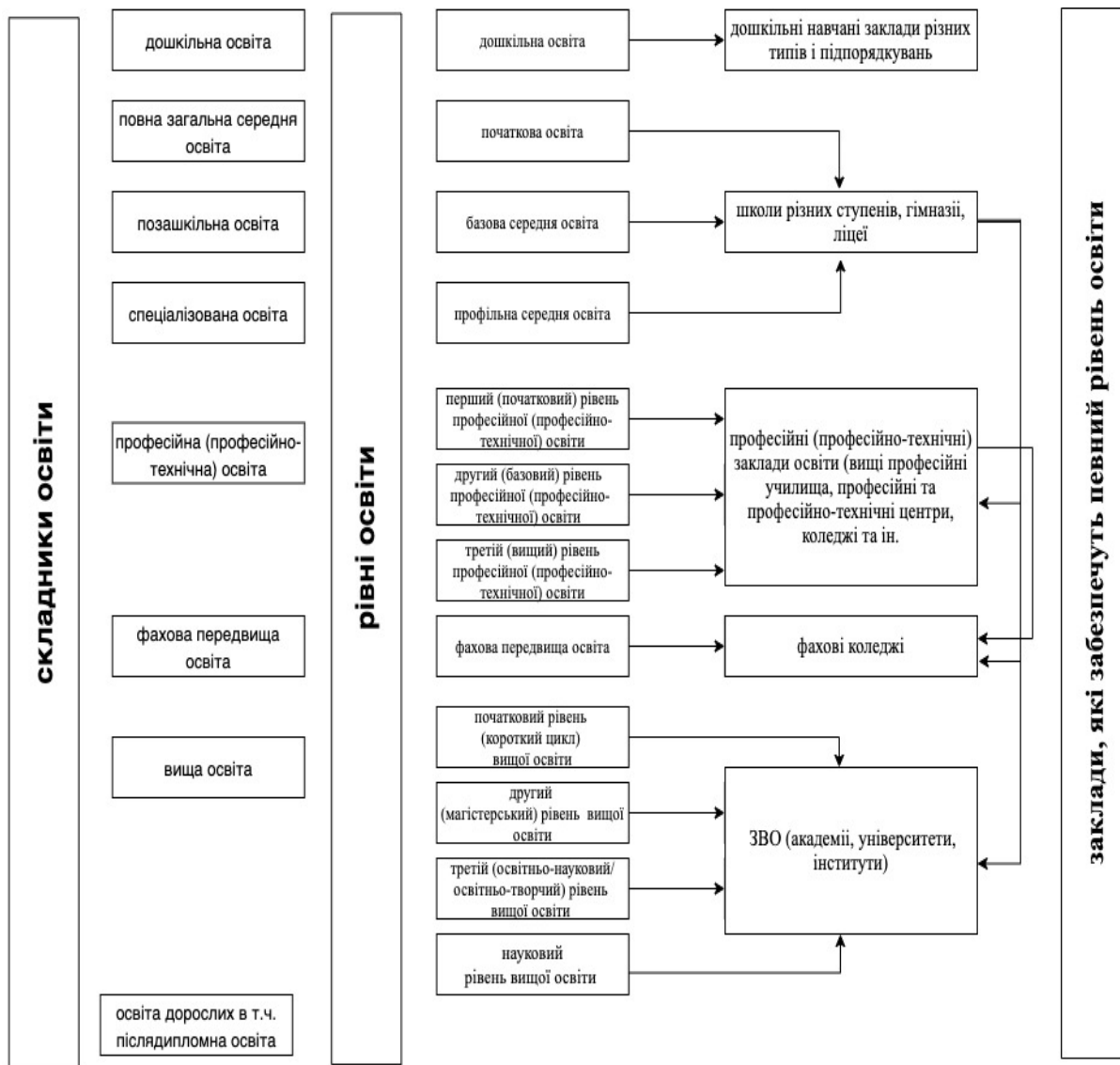


Рис. 1. Структурна модель наступності здобуття освіти.

Беручи за основу дослідження Г. Гревцевої, Б. Ігошева, В. Ружицького, сформуємо власне бачення педагогічних умов розвитку соціальної мобільності педагога в контексті наступності.

Погоджуємось із В. Ружицьким, що важливою педагогічною умовою становлення соціальної мобільності майбутніх педагогів є створення інноваційного освітнього середовища, яке може бути досягнуто за допомогою системної організації професійної підготовки. Власне, в основі цього, на нашу думку, і лежить наступність, що дає змогу інтегрувати відповідно до єдиних освітніх цілей і принципів усі напрями діяльності педагогічної організації (освітні, виховні, науково-дослідні організаційно-управлінські, просвітницькі, соціокультурні та ін.). На основі розробки, впровадження та перманентного оновлення відповідно до всебічних

освітніх цілей комплексу взаємопов'язаних програм і проєктів формується інноваційне освітнє середовище як одна з педагогічних умов становлення соціальної мобільності педагога (Ружицький, 2019: 6).

Згідно з В. Ружицьким, таке середовище «включає введення в навчальний зміст професійних контекстів з урахуванням профілю підготовки і сфер діяльності, де може бути затребуваний гуманітарний потенціал освіти»; а також використання педагогічних технологій, адекватних цілям і етапам становлення соціальної мобільності майбутніх педагогів (Ружицький, 2019: 6).

Таким чином, концептуально значущим із точки зору цілеспрямованого становлення соціальної мобільності педагога в системі наступності освіти, що охоплює всі рівні, є створення єдиного інноваційного освітнього середовища.

Ще однією педагогічною умовою ефективного становлення професійної мобільності майбутніх педагогів, на думку В. Ружицького, є забезпечення творчої діяльності студентів (Ружицький, 2019: 6).

Погоджуємось з автором, адже діяльність, що породжує щось якісно нове, відрізняється неповторністю, оригінальністю і суспільно-історичною унікальністю – одна з ключових характеристик феномена соціальної мобільності педагога. Вважаємо, що результатом успішного переходу між ланками освіти чи будь-якими іншими педагогічно значущими щаблями розвитку успішного фахівця є реалізація творчого потенціалу на високому науково-методичному та професійному рівнях. Такий інноваційний продукт своєю чергою забезпечується завдяки сформованій в особистості здатності до соціальної мобільності.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що соціальна мобільність є важливою якістю майбутнього фахівця в умовах наступності професійної підготовки. Під час навчання в закладі вищої освіти необхідно створити умови для формування цієї здатності, оскільки вона забезпечує майбутнім педагогам готовність сприйняття змін, що виникають у зв'язку з глобальними освітніми реформаціями та трендами, від яких залежать усі сфери нашого життя.

Доцільно організований освітній процес у закладі вищої освіти з урахуванням принципів наступності та неперервності сприяє формуванню професійних компетентностей та особистісних рис, зокрема соціальної мобільності. Інноваційне середовище та творчий потенціал – важливі педагогічні умови становлення соціальної мобільності в умовах наступності професійної підготовки фахівця освітньої сфери.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Багорка А. Наступність у вивченні фахових дисциплін у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в системі «коледж-університет». *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2017. Вип. 5 (1). С. 202–212.
2. Вашуленко О. Питання наступності в педагогічній теорії. *Педагогіка і психологія. Вісник Академії педагогічних наук України*. 2005. № 4. С. 49–59. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/717315/1/Питання%20наступності%20в%20педагогічній%20теорії.pdf> (дата звернення: 26.12.2020).
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Друге видання, доповнене і виправлене. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
4. Гревцева Г. Я., Балакаева М. Б. Развитие профессиональной мобильности будущих инженеров в социально культурной среде ВУЗа. *Современные проблемы науки и образования*. 2016. № 5. С. 4–6.
5. Гулай О. Неперервна освіта – умова формування висококваліфікованого фахівця. *Вісник Львівського національного університету. Серія педагогічна*. 2010. Вип. 26. С. 3–10.
6. Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете : монография. Екатеринбург, 2014. 201 с.
7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 10–22.
8. Професійний стандарт на професію «Вчитель початкової школи». URL: https://www.auc.org.ua/sites/default/files/sectors/u-137/standart_uchytelya_pochatkovoyi_shkoly.pdf (дата звернення: 10.01.2021).
9. Ружицький В. А. Становлення професійної мобільності майбутніх педагогів в умовах педагогічного коледжу. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2019. № 3. С. 4–9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2019_3_3 (дата звернення: 10.01.2021).

REFERENCES

1. Bahorka A. Nastupnist u vvychnni fakhovykh dystsyplin u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu v systemi «koledzh-universityet» [Continuity in the study of professional disciplines in the training of future specialists in physical culture and sports in the system “college-university”.]. *Profesionalizm pedahoha: teoretichni y metodychni aspekty*. 2017. Issue 5 (1). pp. 202–212. [in Ukrainian].
2. Grevtseva G. Ya., Balikaeva M. B. Razvytye professionalnoi mobilnosti budushchikh inzhenerov v socialno kulturnoi srede VUZa [Development of professional mobility of future engineers in the social and cultural environment of the university]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016. Nr 5. Pp. 4–6 [in Russian].
3. Honcharenko S. U. Ukrainyskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk. Druhe vydannia, dopovnene i vypravlene. [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary. Other editions, supplemented and corrected]. Rivne: Volynski oberehy, 2011. 552 p. [in Ukrainian].
4. Hulai O. Neperervna osvita – umova formuvannia vysokokvalifikovanoho fakhivtsia [Continuing education – minds of formation of highly qualified specialists]. *Visnyk Lvivskoho natsionalnogo universytetu. Seria pedahohichna*. 2010. Issue 26. Pp. 3–10. [in Ukrainian].
5. Igoshev B. M. Organizacionno-pedagogicheskaya sistema podgotovki professionalno mobilnykh specialistov v pedagogicheskom universitete: monografiya [Organizational and pedagogical system of training professionally mobile specialists at the pedagogical university: monograph]. Ekaterinburg, 2014. 201 p. [in Russian].

6. Profesiynyi standart na profesiuu «Vchytel pochatkovoï shkoly» [Professional standard for the profession of “Primary School Teacher”]. URL: https://www.auc.org.ua/sites/default/files/sectors/u-137/standart_uchytelya_pochatkovoyi_shkoly.pdf (date of application: 10.01.2021). [in Ukrainian].

7. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017. [About education: Law of Ukraine type 05.09.2017]. Nr 2145-VIII. Holos Ukrainy. 2017. 27 of Sept. (№ 178-179). Pp. 10–22. [in Ukrainian].

8. Ruzhytskyi V. A. Stanovlennia profesiinoï mobilnosti maibutnikh pedahohiv v umovakh pedahohichnoho koledzhu [Formation of professional mobility of future teachers in the conditions of pedagogical college]. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2019. Nr 3. Pp. 4–9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/textped_2019_3_3 (date of application: 10.01.2021) [in Ukrainian].

9. Vashulenko O. Pytannia nastupnosti v pedahohichnii teorii [The question of onset in pedagogical theory]. *Pedahohika i psykhohihiia. Visnyk Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*. 2005. Nr 4. Pp. 49–59. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/717315/1/Pytannia%20nastupnosti%20v%20pedahohichnii%20teorii.pdf> (date of application: 26.12.2020). [in Ukrainian].

УДК 371.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-34>**Захра ГАХРАМАНОВА АББАС,***orcid.org/0000-0001-7144-0204*

докторант кафедри преподавания иностранных языков

Азербайджанского университета языков

(Баку, Азербайджан) *rus_rahimli@yahoo.com*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ФИЛЬМОВ И ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Весь процесс обучения английскому языку как специальности в языковом педагогическом вузе должен быть ориентирован на формирование у студентов способности использовать изучаемый иностранный язык адекватно и творчески для достижения коммуникативных целей. Одна из самых сложных и интересных проблем, с которыми сталкиваются учителя английского языка в процессе подготовки педагогических кадров, – это разработка эффективных путей для подготовки коммуникативно компетентных специалистов. В статье рассматриваются некоторые проблемы использования аутентичных фильмов и видеоматериалов, соответствующих интересам и потребностям студентов, в целях повышения качественного уровня владения изучаемым языком студентами специального вуза. В эпоху глобализации особую актуальность приобретает проблема совершенствования иноязычно речевой деятельности студентов, изучающих английский язык в профессиональных целях, и формирования у них коммуникативной компетенции на изучаемом иностранном языке. Проблема формирования коммуникативной компетенции с использованием аутентичных кинофильмов приобретает особую значимость в условиях, когда английский язык имеет статус основного языка общения на глобальном уровне. Одной из основных задач обучения языку как специальности в языковом педагогическом вузе является формирование у студентов навыков коммуникации на международном и межкультурном уровне. Адекватная коммуникация предполагает усвоение изучающими язык как вербальных, так и невербальных аспектов, овладение как вербальным, так и невербальным поведенческим кодом представителей языкового сообщества. На наш взгляд, кинофильмы являются одним из тех ресурсов, которые позволяют определённым образом компенсировать отсутствие естественной иноязычно речевой среды в условиях практического отсутствия реальных контактов с культурой носителей языка и страны, где язык используется в качестве естественного средства коммуникации. Следует отметить, что проблема формирования коммуникативной компетенции путём использования аутентичных фильмов, выявление механизмов и специфики формирования компонентов коммуникативной компетенции является одной из актуальных и недостаточно изученных проблем методики преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: аутентичные фильмы, видеоматериалы, эффективные пути коммуникативной компетенции, носители языка, вербальные и невербальные аспекты коммуникации.

Захра ГАХРАМАНОВА АББАС,*orcid.org/0000-0001-7144-0204*

докторант кафедри викладання іноземних мов

Азербайджанського університету мов

(Баку, Азербайджан) *rus_rahimli@yahoo.com*

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ФІЛЬМІВ І ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Увесь процес навчання англійської мови як спеціальності в мовному педагогічному виші повинен бути орієнтований на формування в студентів здатності використовувати іноземну мову, що вивчається, адекватно й творчо для досягнення комунікативних цілей. Одна з найскладніших і найцікавіших проблем, з якими стикаються вчителі англійської мови в процесі підготовки педагогічних кадрів – це розробка ефективних шляхів для підготовки комунікативно компетентних фахівців. У статті розглядаються деякі проблеми використання автентичних фільмів і видеоматеріалів, які відповідають інтересам і потребам студентів, із метою підвищення якісного рівня опанування мовою, що вивчається, студентами спеціального вишу. В епоху глобалізації особливої актуальності набуває проблема довершеності іншомовної мовленнєвої діяльності студентів, які вивчають англійську мову, в професійних цілях і формування в них комунікативної компетенції іноземною мовою, що вивчається. Проблема формування комунікативної компетенції з використанням автентичних кінофільмів набуває особливої значущості в умовах, коли англійська мова має статус основної мови спілкування на глобальному рівні. Одним з основних завдань навчання мови як спеціальності в мовному педагогічному виші є формування в студентів навичок комунікації на міжнародному й міжкультурному рівні. Адекватна комунікація передбачає засвоєння студентами як вербальних, так і невербальних аспектів мови, опанування як вербальним, так і невербальним

поведінковим кодом представників мовної спільноти. На наш погляд, кінофільми є одним із тих ресурсів, які дозволяють певним чином компенсувати відсутність природного іншомовного середовища в умовах практичної відсутності реальних контактів із культурою носіїв мови й країни, де ця мова використовується як природний засіб комунікації. Слід зазначити, що проблема формування комунікативної компетенції шляхом використання аутентичних фільмів, виявлення механізмів і специфіки формування компонентів комунікативної компетенції є однією з актуальних і не досить вивчених проблем методики викладання іноземних мов.

Ключові слова: аутентичні фільми, видеоматеріали, ефективні шляхи комунікативної компетенції, носії мови, вербальні й невербальні аспекти комунікації.

Zahra GAHRAMANOVA ABBAS,

orcid.org/0000-0001-7144-0204

Doctoral Student at the Department of Teaching Foreign Languages

Azerbaijan University of Languages

(Baku, Azerbaijan) rus_rahimli@yahoo.com

EFFICIENT TECHNIQUES FOR USING AUTHENTIC FILMS AND VIDEO MATERIALS IN ENGLISH TEACHING

The whole process of teaching of the EFL professional should be aimed at developing students' ability to use the target language adequately and creatively to attain communicative goals.

One of the most difficult and challenging problems facing the EFL teacher is developing effective techniques to help students become communicatively competent users of English.

This paper focuses on some of the issues of using authentic films and video materials relevant to Language University students' needs and wants.

In the era of globalization, the problem of improving the foreign language speech activity of students studying English for professional purposes and the formation of their communicative competence in the foreign language being studied acquires special relevance. The problem of the formation of communicative competence with the use of authentic films is of particular importance in conditions when the English language has acquired the status of the main language of communication at the global level. If one of the main tasks of teaching a language as a specialty in a language pedagogical university is the formation of students' communication skills at the international and intercultural level, Adequate communication presupposes the mastering of both verbal and non-verbal aspects by language learners, mastering both the verbal and non-verbal behavioral codes of the representatives of the language community. In our opinion, movies are one of those resources that make it possible to compensate in a certain way for the absence of a natural foreign language speech environment. In the conditions of the practical absence of real contacts with the culture of native speakers and the country where this language is used as a natural means of communication. It should be noted that the problem of forming communicative competence through the use of authentic films, identifying the mechanisms and specifics of the formation of components of communicative competence is one of the topical and insufficiently studied problems of the methodology of teaching foreign languages.

Key words: *authentic films, video materials, efficient techniques, communicative competence, verbal and non-verbal aspects of communication.*

Постановка проблеми. Высокие требования к качеству подготовки специалистов в области преподавания иностранных языков выдвигают необходимость поиска новых, более эффективных путей и форм оптимизации обучения иностранному языку как специальности в языковом педагогическом вузе. В эпоху глобализации особую актуальность приобретает проблема совершенствования иноязычно речевой деятельности студентов, изучающих английский язык в профессиональных целях, и формирования у них коммуникативной компетенции на изучаемом иностранном языке.

Анализ исследований. В настоящее время одной из основных целей обучения в языковом педагогическом вузе является подготовка высококвалифицированных педагогических кадров,

владеющих английским языком на уровне, в максимально возможной степени приближенном к уровню лингвистически образованных носителей языка (Гусейнзаде, 2001: 84–85). Задача в значительной степени осложняется практическим отсутствием языковой среды и искусственностью условий, в которых происходит обучение языку и его изучение. Однако исследователи указывают на то, что, несмотря на всю сложность, такая проблема не является непреодолимой (Weisberg, 2000: 16–19) Интенсификация и оптимизация процесса обучения иностранному языку как специальности, эффективное использование имеющихся ресурсов может в значительной степени содействовать совершенствованию речевых возможностей студентов в контексте формирования у них коммуникативной компетенции на изучаемом

языке. Одним из таких ресурсов являются аутентичные кинофильмы.

Цель статьи – изучить использование аутентичных фильмов и видеоматериалов в обучении английскому языку.

Изложение основного материала. Проблема формирования коммуникативной компетенции с использованием аутентичных кинофильмов приобретает особую значимость в условиях, когда английский язык приобрёл статус основного языка общения на глобальном уровне. Если одной из основных задач обучения языку как специальности в языковом педагогическом вузе является формирование у студентов навыков коммуникации на международном и межкультурном уровне, обучение следует строить с постоянным учётом того, как на таком языке говорят его носители, а также люди, использующие язык в качестве естественного средства общения (Summerfield, 1993: 67).

Адекватная коммуникация предполагает усвоение изучающими язык как вербальных, так и невербальных аспектов, овладение как вербальным, так и невербальным поведенческим кодом представителей языкового сообщества. На наш взгляд, кинофильмы являются одним из тех ресурсов, которые позволяют определённым образом компенсировать отсутствие естественной иноязычно речевой среды. В условиях практического отсутствия реальных контактов с культурой носителей языка и страны, где язык используется в качестве естественного средства коммуникации, аутентичные кинофильмы, содержащие в себе наглядные образцы вербального и невербального поведения носителей языка, являются одним из наиболее эффективных средств совершенствования иноязычно речевой деятельности студентов во всех её видах и формах реализации. Для достижения наиболее значительного эффекта в обучении тому или иному виду речевой деятельности на изучаемом иностранном языке необходимо, чтобы процесс обучения языку строился с постоянным учётом специфики такого вида речевой деятельности (Shepherd, 2000: 2–3).

Говоря о формировании у студентов, изучающих английский язык как специальность, компонентов коммуникативной компетенции – лингвистического, дискурсивного, социокультурного и стратегического – посредством использования аутентичных фильмов, следует отметить, что целенаправленная, последовательная, поэтапная работа в этом направлении должна проводиться также с учётом механизмов формирования этих видов компетенций.

Следует обратить внимание, что проблема формирования коммуникативной компетенции путём использования аутентичных фильмов, выявление механизмов и специфики формирования компонентов коммуникативной компетенции является одной из актуальных и недостаточного изученных проблем методики преподавания иностранных языков. Использованию аутентичных кинофильмов в процессе обучения иностранному языку в языковом педагогическом вузе уделяется незаслуженно мало внимания. В частности, это может быть следствием недостаточного количества аудиторных часов, отведённых на занятия по практике устной и письменной речи.

С сожалением следует отметить, что основной объём учебного времени традиционно отводится на работу с текстовыми материалами. Отражение подобной концепции прослеживается в учебниках и учебных пособиях, используемых в процессе обучения английскому языку как специальности, в которых практически отсутствуют специальные материалы или упражнения, предназначенные для использования в качестве базы для формирования и развития соответствующих навыков, умений и компетенций.

При этом следует акцентировать, что методики указывают на методическую целесообразность использования аутентичных кинофильмов при обучении иностранному языку в целом, и речевому общению на изучаемом языке в частности (Roell, 2010: 5–7). Говоря об использовании аутентичных кинофильмов в целях формирования коммуникативной компетенции следует отметить, что эти фильмы в значительной мере создают условия для формирования у студентов лингвистической компетенции, поскольку содействуют усвоению и активизации лингвистического материала – лексических единиц, грамматических и интонационных структур. Формированию дискурсивной компетенции содействует использование разговорных моделей, выполнение заданий, ориентирующих студентов на работу в парах и группах, предполагающих творческое использование исходного материала в дискуссиях и дебатах.

Благоприятные условия для формирования социокультурной компетенции создают усвоение страноведческой информации, а также ознакомление с образцами речевого поведения (речевым этикетом, мимикой, жестами). Формированию стратегической компетенции содействует ознакомление с коммуникативными стратегиями, которые используют персонажи фильма в процессе речевого общения для реализации своих коммуникативных интенций. Следует отметить,

что трудности, связанные с развитием и совершенствованием иноязычно речевых возможностей студентов и формированием коммуникативной компетенции на изучаемом иностранном языке, в значительной мере обусловлены тем, что в существующих методических исследованиях ни проблема использования аутентичных кинофильмов в процессе коммуникативно-направленного обучения иностранному языку в специальном вузе, ни сама идея выделения этапов формирования коммуникативной компетенции путём целенаправленного использования аутентичных кинофильмов с определением целей и задач для каждого из них сформулированы недостаточно четко. Вследствие этого такой процесс происходит в значительной степени стихийно.

Результатом подобного подхода к использованию аутентичных кинофильмов в процессе обучения английскому языку как специальности студентов языкового педагогического вуза является то, что столь эффективный способ увеличения и совершенствования речевых возможностей и формирования коммуникативной компетенции на изучаемом языке остаётся практически нереализованным. Это самым негативным образом сказывается на качестве иноязычной речи студентов. С сожалением следует отметить, что речь студентов языкового педагогического вуза, изучающих иностранный язык в условиях отсутствия языковой среды и практического отсутствия реальных контактов с носителями языка и лицами, адекватно использующими английский язык в различных условиях для достижения тех или иных коммуникативных целей, как правило, маловыразительна, безинициативна и, как результат, малоэффективна.

Несформированность, или недостаточная сформированность навыков и умений речевой коммуникации на изучаемом языке, отражающих его специфику, в значительной степени затрудняет сам факт участия в процессе реального речевого общения на изучаемом иностранном языке, что, в свою очередь, самым отрицательным образом сказывается на организации процесса обучения иностранному языку как специальности в целом.

Одним из факторов, существенно осложняющих возможность участия студентов в процессе реальной речевой коммуникации, является то, что студенты часто не усваивают поведенческий – вербальный и невербальный – код, без чего не представляется возможным участие обучаемых в процессе реального общения в качестве равноправных, инициативных партнёров. Невладение вербальным и невербальным аспектами

поведенческого кода на изучаемом иностранном языке делает речь студентов искусственной, лишает её таких значимых и профессионально важных качеств, как адекватность, экспрессивность. Таким образом, проблема использования аутентичных кинофильмов в процессе обучения иностранному языку как специальности непосредственным образом связана с профессионализацией студентов языкового педагогического вуза (Sherman, 2003: 27–29).

Одной из проблем, которую предстоит решить, является отбор кинофильмов и видеоматериалов, которые могут в наибольшей степени содействовать совершенствованию речевых возможностей студентов языкового педагогического вуза и формированию у них коммуникативной компетенции на изучаемом языке. Совершенно очевидно, что фильмы и видеоматериалы, используемые в процессе подготовки квалифицированных кадров в области преподавания языков, соответствующих требованиям, предъявляемым к учителю иностранного языка в эпоху глобализации, должны соответствовать определённым критериям. Как известно, в контексте коммуникативно-направленной практики весь процесс обучения иностранному языку должен базироваться на основных положениях коммуникативного подхода. Основопологающими принципами коммуникативного подхода являются принцип коммуникативности, принцип ориентации на потребности и интересы обучаемых, принцип интерактивности. Одним из основных критериев, которым должны соответствовать используемые в процессе обучения иностранному языку как специальности студентов языкового педагогического вуза фильмы, является принцип аутентичности. Мы полагаем, что использование в процессе обучения аутентичных кинофильмов, а не учебных фильмов, созданных специально для изучающих язык, в наибольшей степени соответствует целевым установкам обучения иностранному языку как специальности в языковом педагогическом вузе. Аутентичные фильмы и видеоматериалы, содержащие в себе образцы вербального и невербального поведения персонажей в различных ситуациях, содействуют ознакомлению и последующему овладению поведенческим кодом людей, естественно говорящих на языке. Использование аутентичных кинофильмов также эффективно в плане усвоения и последующей активизации лингвистического материала – наиболее употребительных лексических единиц, грамматических и интонационных структур. Трудно переоценить те возможности, которые получают изучающие язык, наблюдая, как тот

или иной персонаж ведёт себя, вербально и невербально, в той или иной ситуации, где происходит речевая коммуникация. Усвоение речевого этикета и наиболее употребительных разговорных формул, которые используют персонажи фильмов, также содействуют увеличению и совершенствованию речевых возможностей студентов на изучаемом языке.

Предъявляемые студентам для просмотра кинофильмы и видеоматериалы должны соответствовать интересам и потребностям обучаемых, их возрастному, образовательному и интеллектуальному уровню. Необходимо отметить, что, отбирая аутентичные кинофильмы и видеоматериалы для повышения эффективности обучения языку в целом и совершенствования речевых возможностей студентов языкового педагогического вуза на изучаемом иностранном языке, преподаватель должен непременно принимать во внимание социокультурный контекст, в котором происходит обучение иностранному языку и его изучение. Фильмы должны быть отобраны таким образом, чтобы они могли служить импульсом, отправной точкой для дискуссий и дебатов. Содержание кинофильма должно провоцировать студентов на участие в процессе речевого общения в качестве заинтересованных, мотивированных участников такого процесса. Таким образом, именно преподаватель несёт основную долю ответственности за отбор адекватных кинофильмов и видеоматериалов, способствующих повышению эффективности процесса обучения иностранному языку как специальности.

Одним из значимых принципов отбора аутентичных кинофильмов и видеоматериалов является принцип поэтапности подачи материала. Мы полагаем, что аутентичные кинофильмы должны использоваться на всех этапах обучения иностранному языку в языковом педагогическом вузе. Использование аутентичных кинофильмов должно стать неотъемлемой составляющей процесса обучения иностранному языку как специальности, носить целенаправленный, системный, последовательный характер и базироваться на принципе градуированности как в содержательном плане, так и в плане лингвистического материала, подлежащего усвоению. По мере увеличения лингвистического потенциала студентов и усложнения речемыслительной деятельности на изучаемом языке используются более сложные для восприятия как в плане содержания, так и в плане используемого лингвистического и речевого материала аутентичные фильмы и видеоматериалы.

Следует отметить, что органическое включение аутентичных кинофильмов и видеоматериалов в учебный процесс на всех этапах языкового педагогического вуза может способствовать более успешному овладению студентами наглядно-ситуативной, ситуативно-контекстной и контекстной речью на английском языке. Использование аутентичных кинофильмов и видеоматериалов в процессе обучения английскому языку как специальности позволит в значительной степени повысить качественный уровень овладения такими характеристиками речи, как темп, нормативность и адекватность в использовании лингвистического материала и речевых образцов, эмоциональная выразительность, ритмико-интонационная выразительность.

Включение аутентичных кинофильмов и видеоматериалов в процесс обучения английскому языку как специальности должно происходить с учётом психологических, дидактических и лингвистических предпосылок их применения в процессе формирования у студентов коммуникативной компетенции на изучаемом языке с учётом критериев отбора аутентичных кинофильмов, содействующих оптимизации процесса обучения языку как специальности в целом.

Одной из важных является проблема разработки методики использования аутентичных кинофильмов в целях повышения качественного уровня владения изучаемым иностранным языком. Для включения аутентичных кинофильмов в программу в качестве обязательного компонента обучения языку в языковом педагогическом вузе необходимо обосновать место и роль аутентичных кинофильмов в процессе формирования лингвистического, дискурсивного, социокультурного и стратегического компонентов коммуникативной компетенции. Далее необходимо конкретизировать требования к отбору аутентичных кинофильмов и видеоматериалов, подлежащих использованию на разных этапах языкового педагогического вуза. Разработка методики использования аутентичных кинофильмов в целях оптимизации процесса обучения иностранному языку как специальности и повышения его эффективности предполагает выявление этапов совершенствования иноязычно речевой деятельности студентов языкового педагогического вуза в контексте формирования у них коммуникативной компетенции. Разработка системы коммуникативно-ориентированных творческих заданий и упражнений по целенаправленному, системному, последовательному, поэтапному совершенствованию иноязычно речевой деятельности студентов языкового педагогического вуза в

контексте формирования у них лингвистической, дискурсивной, социокультурной и стратегической компетенций путём использования аутентичных кинофильмов должна проводиться с учётом выделенных этапов совершенствования иноязычно речевой деятельности.

Методика использования аутентичных кинофильмов в процессе обучения английскому языку в языковом педагогическом вузе предполагает разработку системы коммуникативно-направленных заданий и упражнений. Включение работы с аутентичными кинофильмами и видеоматериалами в обязательный компонент учебного процесса на всех этапах обучения английскому языку как специальности в целях повышения качественного уровня обучения иностранному языку в языковом педагогическом вузе предполагает теоретическое обоснование и разработку практических рекомендаций, которые смогут найти применение при работе с аутентичными фильмами и видеоматериалами на материале других языков.

Изучение теоретических основ предполагает рассмотрение психологических и дидактических предпосылок, а также решение ряда вопросов, связанных с лингвистическими закономерностями овладения речевой деятельностью на изучаемом языке на базе использования аутентичных кинофильмов и видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку в специальном вузе. Разработка практических рекомендаций по использованию аутентичных кинофильмов в целях оптимизации процесса обучения иностранному языку как специальности предполагает определение их роли и места в учебном процессе в языковом педагогическом вузе.

Система коммуникативно-направленных заданий и упражнений по повышению качественного уровня иноязычно речевой деятельности студентов с опорой на аутентичные кинофильмы и видеоматериалы должны носить последовательный, системный, поэтапный характер. Как было отмечено выше, в процессе теоретического исследования проблемы обучения иностранному языку с опорой на кинофильмы должны быть учтены

принципиально важные психологические особенности иноязычной речи.

Одной из основных целей обучения иностранному языку в специальном вузе является формирование у обучаемых механизмов наглядно-ситуативной, ситуативно-контекстной и контекстной речи. Исследование экстралингвистической наглядности, в частности использование в процессе обучения языку аутентичных кинофильмов и видеоматериалов, можно считать одним из основных путей формирования механизмов иноязычно речевой деятельности. Понимание механизмов порождения речи на изучаемом языке и её мотивации имеет важное значение для определения роли и места аутентичных кинофильмов и видеоматериалов в целях совершенствования иноязычно речевой деятельности обучаемых. Развитию и совершенствованию иноязычно речевых возможностей студентов способствует синтетическое восприятие зрительного и звукового ряда аутентичного кинофильма. Исследователи отмечают, что опора на зрительный ряд кинофильма или видеоматериалов в значительной степени содействует устранению психологических трудностей, возникающих у студентов, которым приходится преодолевать одновременно трудности и проблемы как в плане содержания, так и в плане выражения собственных мыслей и лингвистического оформления речевого высказывания, при построении внутренней программы высказывания, его семантико-грамматической реализации и последующей экстерииоризации (Зимняя, 1978: 66–68).

Выводы. Подытоживая вышесказанное, следует отметить, что, учитывая роль и возможности повышения качественного уровня владения иностранным языком при использовании аутентичных кинофильмов и видеоматериалов, следует включить их в качестве обязательного компонента в процесс обучения языку как специальности в языковом педагогическом вузе. Работа по обучению языку с опорой на аутентичные кинофильмы и видеоматериалы должна проводиться на всех этапах обучения языку как специальности с учётом целевых установок каждого этапа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Roell C. Intercultural Training with Films. *English Teaching Forum*. 2010. Vol. 48. № 2. P. 5–7.
2. Shepherd M. Learning Authentic Language in Class. *TEFL Newsletter*. 2000. Vol. 2. № 1. P. 2–3.
3. Sherman J. Using Authentic Video in the Language Classroom. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. P. 27–29.
4. Summerfield E. Crossing Cultures through Film. Yarmouth M.E. : Intercultural Press, 1993. 67 p.
5. Weisberg M. Using Films in English Teaching. Literature & Cultural Studies. *Special Interest Group Newsletter*. 2000. Issue 20. P. 16–19.
6. Гусейнзаде Г. Д. Обучение речевой коммуникации на иностранном языке. Баку : Мутарджим, 2001. С. 84–85.
7. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Москва : Просвещение, 1978. С. 66–68.

REFERENCES

1. Roell, C. Intercultural Training with Films. *English Teaching Forum*. Vol. 48. № 2. 2010. pp. 5–7.
2. Shepherd, M. Learning Authentic Language in Class – *TEFL Newsletter* Vol. 2. № 1. 2000. pp. 2–3.
3. Sherman, J. *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003. pp. 27–29.
4. Summerfield, E. *Crossing Cultures through Film*. Yarmouth M.E.: Intercultural Press, 1993. 67 p.
5. Weisberg, M. Using Films in English Teaching. *Literature & Cultural Studies. Special Interest Group Newsletter*. Issue 20, 2000. pp. 16–19.
6. Gusejnzade G. D. Obuchenie rechevoj kommunikacii na inostrannom jazyke [Teaching speech communication in a foreign language]. Baku, Mutarjim, 2001. pp. 84–85. [in Russian].
7. Zimnjaja I. A. Psihologicheskie aspekty obuchenija govoreniju na inostrannom jazyke [Psychological aspects of teaching to speak a foreign language] M., Pros., 1978. pp. 66–68. [in Russian].

UDC 378.147:811

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-35>

Tetiana GOLUB,

orcid.org/0000-0002-7757-880X

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Technical English № 2
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
(Kyiv, Ukraine) ukraine.golub@gmail.com*

Olga NAZARENKO,

orcid.org/0000-0002-2560-3815

*Lecturer at the Department of Technical English № 2
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
(Kyiv, Ukraine) nazarenkoits@gmail.com*

Liudmyla ZHYGZHYTOVA,

orcid.org/0000-0003-1814-4881

*Lecturer at the Department of Technical English № 2
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
(Kyiv, Ukraine) lmzh.its@gmail.com*

FOCUS ON THE PRINCIPLE OF VISUALITY IN ESP TEACHING

It is highlighted that the core mission of higher education system is to create learning opportunities that can allow students to experience solving real-world and job-related problems to prepare them to become competitive employees.

The authors advocate updating English for Specific Purposes (ESP) content by implementation of methods based on the use of developmental psychology, age-specific physiology, sociology, and up-to-date information and communication technologies as means of teaching.

The article is focused on the importance of realizing the didactic principle of visuality in teaching ESP since it enables using up-to-date visual aids and data visualization techniques to create favorable conditions for facilitating psychological, cognitive and psychomotor personal development, on the one hand. On the other hand, there is a great demand for professionals in different areas able to use the Web and digital tools for communicating, collaborating, doing researches as well as designing various products applying graphical modelling.

It is stressed that the effective use of up-to-date visual aids and visualization techniques allows fostering students' motivation and interest and helps them to develop competencies that match the demands of their real-life environment and meet their professional needs.

The analysis of recent researches is presented to demonstrate versatile possibilities of visual tools considering interdisciplinary relations and prove the effectiveness of visualization for learning/teaching purpose.

The special attention is given to the necessity to identify students' learning styles to foster their psychophysiological features to make ESP learning effective and engaging.

The role of the Internet and computer-based technologies is underlined highlighting their possibilities and effectiveness in teaching ESP to students who major in engineering to meet their professional needs.

The significance of the use of visual aids and visualization techniques in the context of distance learning is focused on and some online software tools are described to make distance classes more interactive and engaging.

Key words: *ESP, visual aids, visualization techniques, didactics, principle of visuality, learning styles.*

Тетяна ГОЛУБ,

orcid.org/0000-0002-7757-880X

*кандидат педагогічних наук
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) ukraine.golub@gmail.com*

Ольга НАЗАРЕНКО,

orcid.org/0000-0002-2560-3815

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) nazarenkoits@gmail.com

Людмила ЖИГЖИТОВА,

orcid.org/0000-0003-1814-4881

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) lmzh.its@gmail.com

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НАОЧНОСТІ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІЛЕЙ

У статті зазначено, що основною метою системи вищої освіти є створення навчального середовища, яке дає студентам можливість вирішувати проблеми, максимально наближені до їхнього реального життя та професійних потреб, готуючи конкурентоспроможних фахівців.

Автори пропонують оновити викладання англійської мови для професійних цілей шляхом впровадження методів, які базуються на врахуванні психології розвитку, вікової фізіології, соціології та використанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій як засобів навчання.

У статті наголошено на важливості реалізації дидактичного принципу наочності під час навчання англійській мові для професійних цілей, оскільки, з одного боку, це дає змогу використовувати сучасні наочні засоби та технології візуалізації даних для створення сприятливих умов для психологічного, когнітивного та психомоторного розвитку особистості студента, а з іншого боку, як зазначається, існує великий попит на фахівців, здатних використовувати Інтернет та цифрові інструменти для спілкування, співпраці, проведення досліджень, а також для проєктування різноманітних продуктів із застосуванням графічного моделювання.

Наголошено на тому, що ефективне використання сучасних наочних засобів і прийомів візуалізації дає можливість підвищувати мотивацію та інтерес студентів, допомагає їм розвивати компетенції, що відповідають вимогам їхнього реального життя та задовольняють професійні потреби.

У статті представлено аналіз сучасних досліджень, що свідчать про різноманітні можливості використання візуальних засобів з урахуванням міждисциплінарних зв'язків та доводять ефективність їх застосування у навчальному процесі.

Особливу увагу приділено необхідності виявлення стилів навчання студентів задля урахування їхніх психофізіологічних особливостей (індивідуальних рис) для підвищення ефективності вивчення англійської мови для професійних цілей.

Відзначено роль Інтернету та комп'ютерних технологій у задоволенні професійних потреб студентів, які спеціалізуються у галузі інженерії, зосереджуючи увагу на можливостях та ефективності їхнього застосування під час навчання англійській мові для професійних цілей.

Наголошено на важливості застосування наочних засобів і прийомів візуалізації у контексті дистанційного навчання та описано програмні онлайн-засоби, використання яких сприяє більшому залученню студентів до навчального процесу і надає дистанційним заняттям інтерактивності.

Ключові слова: англійська мова для професійних цілей, засоби наочності, прийоми візуалізації, дидактика, принцип наочності, стилі навчання.

Problem statement. We live and work today in a rapidly changing, highly mobile and globally connected environment where professionals in different areas have to use the Web and digital content to communicate, collaborate and do researches. They need to gather and analyze data using inquiry and visualization tools or design various products applying graphical and 3D modelling tools. With regard to this, on the one hand, the core mission of our education system is to integrate modern technologies to “create learning experiences that mirror students’ daily lives and the reality of their futures”. On the other

hand, “using these real-world tools creates learning opportunities that allow students to grapple with real-world problems – opportunities that prepare them to be more productive members of a globally competitive workforce” (Atkins et al., 2010: xi–10).

One of the top-priority tasks of teaching English for Specific Purposes (ESP) is updating its content by implementation of fundamentally new technologies (methods) based on the use of developmental psychology, age-specific physiology, sociology, and up-to-date information and communication technologies as means of teaching.

The aim of modern higher education didactics is to provide effective training of future professionals considering their specific needs and personal interests. An important principle of teaching in general didactics is the principle of visuality, developed in the didactics of secondary school and widely used in the pedagogical process of higher education. The essence of this principle lies in the conscious, active perception, comprehension and assimilation of the material, nurturing observation, forming a new social experience, improving the potential of students' psychophysical abilities (Fitsula, 2006: 90).

It is known that the didactic principle of visuality in teaching is based on the cognitive theory of sensation by J. A. Comenius, according to which the authenticity of the acquired knowledge depends on sensuous perception, so the sources of cognition are sensation and experience (Malykhin et al., 2011) and the role of images and sense data is essential in the teaching/learning process.

As the data amount is growing rapidly, the development of scientific fields requires careful selection of the information to be fixed in mind. At the same time, modern students prefer perceiving information from the screen of monitors using different gadgets which allow concentrating their attention by means of dynamic visual row rather than text (Strelnikov, Britchenko, 2013). Since a person receives about 80-90% of information due to the visual channels of perception, and moreover, perception and reproduction of visual information require less time than verbal, visualization techniques are to become an integral part of the curriculum, and thus, realize the didactic principle of visuality.

Taking into consideration the aforementioned, in order to foster learners' motivation and interest, it is necessary to integrate into ESP learning effective use of up-to-date visualization tools and techniques which help them to develop competencies to match the demands of their real-life environment and meet their professional needs.

Analysis of researches. Visualization is characterized as the graphical display of information to provide the viewer with visual means of processing information (Segenchuk, 1997); the graphical presentation of information to provide the viewer with qualitative understanding of the information contents (Ward, 1997); a possibility of perceiving and processing information in a graphical form (Veřmiřovský, 2013).

In the context of education, the purpose of any visualization is to facilitate the knowledge acquisition including idea, concept, fact, algorithm, relationship, etc. For this reason, for effective visualization

design it is necessary to identify the learner's knowledge base to interpret and integrate its tools into a learning process (Segenchuk, 1997). Along with that, visualization helps to create real or unreal images in the mind's eye (Rolf, 2013). It is an instructional tool for teachers to make decisions how to teach, an effective way to communicate both abstract and concrete ideas, representing information in a dynamic way, facilitating students' interaction for exploration and understanding (Klerkx et al., 2014: 5).

Concerning engagement time frame visualizations are distinguished as static and dynamic or interactive. Static visualizations are a graph or a diagram or any form of static visualization can serve as an intermediate representation to bridge the gap between domains of knowledge, as a tool to demonstrate multiple representations of concept and show important relationships within a concept (Segenchuk, 1997). They do not change with time and play a limited role in education. Conversely, dynamic visualization can change with time and can be presented as a type of simulation which is defined as a controlled dynamic model of reality, which allows solving instructional problems, repeating scenarios with specific learning objectives, experiencing rare or risky situations or results, and modifying behavior without risking harm (Kaufman, Ireland, 2019). Simulation helps learners to study different subject matters related to mathematics, science or technical disciplines in an applied and integrated manner, explore complex relationships that involve expensive equipment or dangerous experiments, experience problem-solving and realistic training and career skills (Kincaid et al., 2003). Dynamic digital visualizations can be considered as a type of computer-based imagery that represents changes in time or space and allows learners interactivity.

In turn, 3D simulation-based learning is regarded as a new strategy which is integrating into teaching and training of engineering students. The research proved that simulation considerably affects motivation, learning orientation, and performance achievements, meets their psychological needs (Koh et al., 2010).

Dynamic visualizations and animations can be regarded as synonymous; after all, animation is a subcategory of dynamic visualization. Animation is described as "a technical process producing motion illusion in the viewer by sequencing the still images produced in the analogue or digital environment in sequence" (Baglama et al., 2018). It is an effective technique to describe structures, models and engineering concepts, demonstrate technical problems and the ways of their solutions, simulate different processes, create computer modelling of physical effects. Due

to the increasing accessibility of computer tools animation technique is becoming more appropriate and appealing in teaching for professional needs. Consequently, dynamic visualizations play a crucial role in education allowing students to enhance cognitive processes and feel engaged and motivated.

Being universal to the science classroom visualization tools are among the most important technologies for learning in the high school due to their significant role of perceiving, understanding and manipulating three-dimensional spatial relationships for learning and problem-solving in many sciences. The authors present the principles for motivating the use of visualization tools and specify the role of visualization as a cognitive strategy (Stieff et al., 2005).

In the frame of practical applications of visualization in learning foreign languages, it is a vital tool to create artificially any environment. The language teacher has to be able to present linguistic material using effective audio and visual aids. They can be used for communication practice to stimulate speaking (both monologue and dialogue) in different environments and situations. For descriptions to visualize people, objects, processes. For narrating to tell stories or describe different events. For writing to present an idea or a virtual tour of the country, the house etc. (Rolf, 2013).

For enhancing vocabulary knowledge visualization techniques allow students to understand the meaning of unfamiliar words and achieve comprehension of a text. Moreover, they help learners to reach a more impressive number of vocabularies. The use of visual aids makes learning new vocabulary more exciting and engaging because it is much easier to perceive the meaning of unfamiliar words by association. What is more, the use of visual aids in teaching vocabulary makes the lesson more active and alive and fosters the students' curiosity in learning new vocabulary (Ghaedi, Shahrokhi, 2016).

In the context of interdisciplinary relations visualization can serve as an effective tool to model or simulate various problems, tasks, activities and demonstrate different approaches and methods stimulating students to reason and engaging them in a problem-solving process. Using different visualization tools such as concept mapping, mind mapping, diagramming, mathematical modelling, and animation software provides high-quality reasoning in a collaborative way (Ishonqulov, 2017).

Visual expression is an important tool for the presentation of science and technology. Using different images, symbols and diagrams is an integral part of the communication of many professions. Visual teaching motivates students to make progress in learn-

ing; moreover, computer technology in cooperation with visualization allows the development of critical thinking (Veřmiřovský, 2013). It was researched, that visualization is an essential component of understanding, and in turn, critical thinking determines the quality of understanding. Since learning relies on the memorization of knowledge, without critical thinking this process is difficult. Applying visualization approach into teaching practices enables educators to enhance students' performance in classes and facilitate communication, make students solve problems and provide an analytical approach to problem-solving increasing critical thinking (Shatri, 2017).

The purpose of the paper. The role of visualization in ESP teaching to students of technical specialties, the variety of its functions to be applied, and methods for solving didactic problems have not been studied enough in pedagogical science and practice. So, the purpose of this paper is to analyze the possibilities of 21st-century technologies and find the most demanded and effective techniques to visualize language learning considering students' interests and professional needs and thus, realize the didactic principle of visibility in ESP teaching to engage, motivate and inspire students as active learners.

Presentation of the basic material. Teaching, in the context of didactics, is regarded, on the one hand as an object of study (study, systematization and generalization of pedagogical experience, its scientific substantiation, explanations based on the laws and mechanisms of psychology and cognitive, psychomotor personal development) and, on the other hand, as an object of construction (i.e., development of a content, effective methods and training tools, designing learning technologies to maximize its effectiveness) (Malykhin et al., 2011; Fitsula, 2006).

Consequently, the process of organizing and carrying out educational and cognitive activity in ESP teaching should involve the use of the visualization methods such as: observation (perception of reality); illustration (presentation of materials in a static form of illustrated manuals (charts, graphs, posters, cards, drawings, etc.)); demonstration (presentation of materials in the dynamic form (demonstration of different processes, work of technical devices, multimedia presentations, experiments, educational video programs, etc.)) that is, the realization of the didactic principle of visibility (Malykhin et al., 2011).

In this context, identifying learners' individual abilities to fix information in their minds in order to optimize their memory is of great importance.

It is obvious that people use five sensory channels with different emphasis. Some individuals are sensitive to visual stimuli while others respond stronger to

auditory or kinesthetic ones. To foster in students the process of memorizing more effectively, the teacher has to recognize the type of memory – visual, auditory, kinesthetic or mixed – each of them has.

Realizing the ideas of students' personal development, identifying their psychophysiological features (traits) in practice and for more effective implementation of the principle of visuality in ESP, it is important to take into consideration students' learning styles.

The concept of learning style developed by Alice Y. Kolb and David A. Kolb describes individual differences in learning based on the learner's preference for employing different phases of the learning cycle (Kolb, Kolb, 2005: 194–195). Learning style is considered to be the most optimal way of perceiving, processing and assimilating educational material.

According to the type of individual's memory (visual, auditory, kinesthetic or mixed) scientists regard visual, auditory and kinesthetic as the basic learning styles. That is why, it is crucial for the teacher to be able to identify the best suiting learning style for every individual.

It is obvious that visual learners need visual support and are better at memorizing information through images, maps, diagrams, graphs, pictures, objects, videos, presentations, etc., whereas auditory learners understand new content better through listening, remember much of what they hear and then say, prefer verbal explanation to a visual demonstration. Kinesthetic learners prefer learning through doing using their senses: touching, feeling, smelling, holding, practical hands-on experiences, they need movement and participation in different activities.

Knowing the type of individual's memory and correspondently peculiarities of students' learning styles, it is possible to properly select the most relevant methods, approaches, educational material and activities to organize ESP teaching in a well-structured and effective manner.

To help visual learners to take in the information a teacher should use relevant illustrations that go with the text. Since visual learners easily remember images rather than words, it is beneficial to incorporate board games or card games to teach vocabulary, grammar, phonetics, spelling, etc. Color coding the notes creates visual stimulation for the better perception of the learning material.

Learning through stories, quotations, audio and video recordings as well as verbal repetition become more engaging and effective means of study for auditory learners.

Kinesthetic learners are considered to be active learners; they need movement and participation in different activities. It is critical to vary activities dur-

ing each class to keep them involved in the learning process. The best techniques to be applied are role plays, team games, case studies, touch, spatial and craft games that help these students to grasp key concepts (Nazarenko, 2018).

Focus on the use of techniques combining different styles will allow the teacher to organize productive memorizing, as well as developing all types of memory (with any leading type) will distinguish a certain logical structure of perception of the educational material.

Considering specific features of teaching ESP to students majoring in different areas of engineering it is undoubtedly impossible to realize the principle of visuality without Internet and computer-based technologies. These technologies enable designing and integrating a wide variety of media into ESP learning: texts, photos, graphics, diagrams, videos, modelling, animations, simulations, etc. As a result, students are engaged in "deep" interactive learning that provides attention, interest, motivation and helps to avoid boredom in classes.

The Internet and computer-based technologies, engaging learners in real-world problems, facilitate imagination and intellectual curiosity; help them to open new channels for visions of career possibilities allowing students to see themselves in productive professional roles (Atkins et al., 2010: 17).

Providing multiple and flexible methods of presentation of information and knowledge they enable designing different scenarios or content for learning stimulating communication and collaboration in English, developing both technical and transferable skills. As a very effective technical means of learning the technologies influence the visual and auditory analyzers responding promptly to the user actions, maintaining real feedback, i.e. work in interactive mode (Malykhin et al., 2011).

The didactic significance of the Internet and computer-based technologies in terms of visualization of learning processes lies in the possibility of implementation of the principle of visuality allowing us to create an effective, comfortable and friendly environment for teaching ESP modelling visual interactive educational content and approaches.

In the context of distance learning, the use of visual aids and visualization techniques is becoming especially critical. To make distance classes more interactive and engaging it is worth drawing attention to different educational online software tools that can help to create very effective and interactive visual aids in learning ESP and meet the learners' individual abilities and needs.

While teaching ESP to students of the Institute of Telecommunication Systems we could experience

possibilities of Quizlet and some online software tools for creating presentations.

In our online as well as distance sessions we use Quizlet for developing vocabulary, which is one of the most crucial aspects in teaching and developing all four communication skills: reading, writing, listening and speaking, teachers create flashcards to memorize and practice words or expressions related to the topic the students learn. Students can also create their own sets of words to be memorized using visual opportunities provided on the platform. It is possible to design sets of words, specific terms or expressions with relevant illustrations then practice memorizing them as well as their pronunciation. After the stage of memorizing students perform different activities that help learners to identify whether they have memorized vocabulary properly, encourage them to make progress and build confidence. The students can be involved in playing games independently or in teams that allow them to develop their attention, memory and collaborative skills. While learning terms related to different topics or situations they might be involved in everyday life or professional environment, the students develop other skills, such as intercultural understanding or critical thinking skills (Warwick, 2017).

It is worth mentioning that for developing communication and presentation skills, which are badly demanded in telecoms jobs, we use different software tools to create multimedia, digital or video presentations such as PowerPoint as well as its alternatives Google Slides, Prezi, Genially, Bandicam, etc. These applications are free, available on multiple platforms and easily used by students as well as non-technically skilled teachers.

Multimedia presentations have become an integral part of education. They are used to convey information using a slide show format demonstrating text with illustrative materials images, graphs, pictures, animations and embedded videos. The software tools for designing presentations help to build visually appealing, interactive and engaging presentations that foster discussions, create real-time collaboration including chat, comment and review features. They enable creating interactive didactic materials and might be a helpful constructor for creating a unique

platform for distance learning. They allow combining video and audio format of information perception with interactive communication. The use of animated text alongside with diagrams, graphs and illustrations helps listeners to focus on the content and memorize the information quicker and better.

Both types of online software tools are able to engage learners with all learning styles and help to develop individual psychological characteristics, memory, attention, etc. Furthermore, these tools allow students to widen their professional thesaurus and broaden their knowledge of specialty.

Conclusions. Keeping in view the challenges of the 21-st century reality and demands for competitive technology specialists, ESP teachers have to create engaging and relevant learning environment that could allow students who major in engineering to develop competencies to meet their real-world and professional needs.

Bearing in mind the possibilities of modern information and communication technologies and effects of psychological, physiological and sociological factors, the realization of the principle of visuality in ESP teaching has a positive influence in terms of motivating students to learn, fostering critical thinking, thus, increasing the quality of understanding.

With due regard to the students' learning styles and interdisciplinary relations the effectiveness of the use of up-to-date visual aids and visualization techniques become obvious:

- technology-based learning resources enable keeping students engaged, developing individual traits and positive attitude to learning, inspiring imagination and intellectual curiosity, and opening new career possibilities;
- students are able to develop the needed technical competencies alongside with transferable skills such as critical thinking, complex problem solving, collaboration and multimedia communication;
- in the context of distance learning the use of online software tools makes distance classes more interactive and engaging;
- visualization techniques allow students to experience “deep” learning engaging them in real-world problems, providing opportunities to communicate, collaborate and express themselves.

BIBLIOGRAPHY

1. Малихін О. В., Павленко І. Г., Лаврентьєва О. О., Матукова Г. І. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Сімферополь : Дайфі, 2011. 270 с.
2. Стрельніков В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2013. 309 с.
3. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.
4. Atkins D. E. et al. Transforming American Education: Learning Powered by Technology. National Education Technology Plan. Washington, D.C., 2010.

5. Baglama B., Yucesoy Y., Yikmis, A. Using Animation as a Means of Enhancing Learning of Individuals with Special Needs. *TEM*. 2018. № 7 (3). P. 670–677.
6. Ghaedi R., Shahrokhi M. The impact of visualization and verbalization techniques on vocabulary learning of Iranian high school EFL learners. *Gender perspective Ampersand*. 2016. № 3 P. 32–42.
7. Ishonqulov S. U. The Principles of Teaching English as a Foreign Language. *Internauka*. 2017. № 2 (24). P. 20–21.
8. Kaufman D., Ireland A. Simulation as a Strategy in Teacher Education. *Education*. Oxford University Press, 2019.
9. Kincaid J. P., Hamilton R., Tarr R. W., Sangani H. Simulation in Education and Training. *Applied System Simulation* / M. S. Obaidat, G. I. Papadimitriou (eds). Springer, Boston, MA, 2003. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9218-5_19.
10. Klerkx J., Verbert K., Duval E. Enhancing Learning with Visualization Techniques. Katholieke Universiteit Leuven, Belgium, 2014. P. 5. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/34578672.pdf>.
11. Koh C., Tan H. S., Tan K. C., Fang L., Fong F. M., Kan D., Lye S. L., Wee M. L. Investigating the Effect of 3D Simulation Based Learning on the Motivation and Performance of Engineering Students. *Journal of Engineering Education*. 2010. № 99 (3). P. 237–251.
12. Kolb A. Y., Kolb D. A. Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*. 2005. № 4. P. 193–212.
13. Nazarenko O. Learning Styles Focus in ESP Differentiated Instruction. *Kliuchovi pyttania naukovykh doslidzhen u sferi pedahohiky ta psykhologhii u XXI st.* [Key issues for research in the field of pedagogy and psychology in XXI st.]: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. L. : HO “Lvivska pedahohichna spilnota”, 2019. P. 78–81.
14. Rolf D. An Introduction to Using Visualization. British Council, 2013. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/introduction-using-visualisation>.
15. Segenchuk S. The Role of Visualization in Education. *Computer Science*. Worcester Polytechnic Institute. 1997. URL: <https://web.cs.wpi.edu/~matt/courses/cs563/talks/education/IEindex.html>.
16. Stieff M., Bateman R., Uttal D.H. Teaching and Learning with Three-Dimensional Representations. John K. Gilbert (ed.) *Visualization in Science Education*. Springer, 2005. P. 93–118.
17. Shatri K. The Use of Visualization in Teaching and Learning Process for Developing Critical Thinking of Students. *European Journal of Social Sciences, Education and Research*. 2017. № 4 (1). ISSN 2312-8429 (Online).
18. Veřmiřovský J. The Importance of Visualisation in Education. *E-learning & Lifelong Learning*. 2013. № 1. P. 453–464.
19. Ward M. Overview of Data Visualization. *Computer Science*. Worcester Polytechnic Institute, 1997. URL: <https://web.cs.wpi.edu/~matt/courses/cs563/talks/datavis.html>.
20. Warwick L. Quizlet Efficient, Engaging, Flashcard Tool. *The Digital Teacher*. Cambridge Assessment English, 2017. URL: <https://thedigitalteacher.com/reviews/quizlet>.

REFERENCES

1. Malykhin, O. V., Pavlenko, I. H., Lavrentieva, O. O., Matukova, H. I. (2011) *Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli: navchalnyi posibnyk* [Methodology of Teaching in High School: coursebook]. Simferopol: Daifi. 270 p. [in Ukrainian].
2. Strelnikov, V. Yu., Britchenko, I. H. (2013). *Suchasni tekhnologhii navchannia u vyshchii shkoli: modulnyi posibnyk dlia slukhachiv avtorskykh kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii vykladachiv MIPK PUET* [Modern Technologies of Higher Education: modular manual for teachers' training in MIPK PUET]. Poltava: PUET. 309 p. [in Ukrainian].
3. Fitsula, M. M. (2006). *Pedahohika vyshchoi shkoly: Navch. posib.* [Pedagogy of High School: Coursebook]. K.: Akademvydav. 352 p. [in Ukrainian].
4. Atkins, D. E. et al. (2010). *Transforming American Education: Learning Powered by Technology*. National Education Technology Plan. Washington, D.C.
5. Baglama, B., Yucesoy Y., Yikmis, A. (2018). Using Animation as a Means of Enhancing Learning of Individuals with Special Needs. *TEM*. 7 (3), pp. 670–677.
6. Ghaedi, R., Shahrokhi, M. (2016). The impact of visualization and verbalization techniques on vocabulary learning of Iranian high school EFL learners: *A gender perspective Ampersand*. 3, pp. 32–42.
7. Ishonqulov, S. U. (2017). The Principles of Teaching English as a Foreign Language. *Internauka*. 2 (24), pp. 20–21.
8. Kaufman, D., Ireland, A. (2019). Simulation as a Strategy in Teacher Education. *Education*. Oxford University Press.
9. Kincaid J. P., Hamilton R., Tarr, R. W., Sangani, H. (2003). Simulation in Education and Training. In: Obaidat M. S., Papadimitriou G. I. (eds.) *Applied System Simulation*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9218-5_19.
10. Klerkx, J., Verbert, K., Duval, E. (2014). Enhancing Learning with Visualization Techniques. Katholieke Universiteit Leuven, Belgium, p. 5. <https://core.ac.uk/download/pdf/34578672.pdf>.
11. Koh, C., Tan, H. S., Tan, K. C., Fang, L., Fong, F. M., Kan, D., Lye, S. L., Wee, M. L. (2010). Investigating the Effect of 3D Simulation Based Learning on the Motivation and Performance of Engineering Students. *Journal of Engineering Education*. 99 (3). Blackwell Publishing Ltd, pp. 237–251.
12. Kolb, A. Y., Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*. 4, pp. 193–212.
13. Nazarenko, O. (2019). Learning Styles Focus in ESP Differentiated Instruction. *Kliuchovi pyttania naukovykh doslidzhen u sferi pedahohiky ta psykhologhii u XXI st.* [Key issues for research in the field of pedagogy and psychology in XXI st.]: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. L. : HO “Lvivska pedahohichna spilnota”, pp. 78–81.
14. Rolf, D. (2013). An Introduction to Using Visualization. British Council. Retrieved from: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/introduction-using-visualisation>.

-
15. Segenchuk, S. (1997). The Role of Visualization in Education. *Computer Science*. Worcester Polytechnic Institute. Retrieved from: <https://web.cs.wpi.edu/~matt/courses/cs563/talks/education/IEindex.html>.
 16. Stieff, M., Bateman, R., Uttal, D.H. (2005). Teaching and Learning with Three-Dimensional Representations. John K. Gilbert (ed.) *Visualization in Science Education*. Springer, pp. 93–118.
 17. Shatri, K. (2017). The Use of Visualization in Teaching and Learning Process for Developing Critical Thinking of Students. *European Journal of Social Sciences*. ISSN 2312-8429 (Online). *Education and Research*. 4 (1).
 18. Veřmiřovský, J. (2013). The Importance of Visualisation in Education. *E-learning & Lifelong Learning*. 1, pp. 453–464.
 19. Ward, M. (1997). Overview of Data Visualization. *Computer Science*. Worcester Polytechnic Institute. Retrieved from: <https://web.cs.wpi.edu/~matt/courses/cs563/talks/datavis.html>.
 20. Warwick, L. (2017). Quizlet Efficient, Engaging, Flashcard Tool. *The Digital Teacher*. Cambridge Assessment English. Retrieved from: <https://thedigitalteacher.com/reviews/quizlet>.

Ірина ГОЛУБОВСЬКА,

orcid.org/0000-0002-0875-8487

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри початкової освіти та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(Житомир, Україна) holubovskaiv@ukr.net

Валентина ПІДГУРСЬКА,

orcid.org/0000-0002-9882-6390

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової освіти та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(Житомир, Україна) Tinulia@ukr.net

ПРАВОПИСНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

У статті наголошено на тому, що ефективна мовленнєва діяльність у різних її видах, зокрема в письмій формі професійного спілкування, неможлива без опанування фахівцями базових правописних навичок. Актуальна проблема впровадження нової редакції українського правопису (2019 р.) у закладах вищої освіти досі недостатньо досліджена, тому автори статті представили спробу вирішення зазначеного питання з урахуванням реальних можливостей лінгвістичної підготовки студентів-нефілологів. Зазначено, що «Українська мова за професійним спрямуванням» – єдиний обов'язковий мовний курс для всіх вітчизняних здобувачів вищої освіти незалежно від їх майбутнього фаху. На думку авторів статті, вивчення саме цієї лінгвістичної дисципліни може позитивно вплинути на загальний рівень орфографічної та пунктуаційної грамотності майбутніх бакалаврів. Чинна програма курсу, затверджена Міністерством освіти і науки України (Наказ від 21 грудня 2009 р. № 1150), не передбачає систематичної роботи з вивчення правописних норм і правил сучасної української літературної мови, однак в усіх трьох змістових модулях дисципліни закладені потенційні можливості для роботи з названої проблеми. Метою статті є окреслення оптимальних шляхів формування правописної компетентності у здобувачів вищої освіти на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. Завданнями статті є визначення специфіки курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» щодо вивчення орфографії та пунктуації; розроблення різнопланових тренувальних завдань, зорієнтованих на правописні новації, для закріплення відповідних навичок у студентів-нефілологів. Зазначено, що систематична робота з формування правописної грамотності майбутніх фахівців на заняттях з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» сприятиме підвищенню якості їх фахової підготовки.

Ключові слова: орфографія, пунктуація, правопис, правописна компетентність, українська мова за професійним спрямуванням.

Iryna HOLUBOVSKA,

orcid.org/0000-0002-0875-8487

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Primary Education
and Culture of Professional Language
Zhytomyr Ivan Franko State University
(Zhytomyr, Ukraine) holubovskaiv@ukr.net

Valentyna PIDHURSKA,

orcid.org/0000-0002-9882-6390

Candidate of Pedagogical Sciences

Associate Professor at the Department of Primary Education
and Culture of Professional Language
Zhytomyr Ivan Franko State University
(Zhytomyr, Ukraine) Tinulia@ukr.net

STUDENTS' SPELLING TRAINING AT THE CLASSES OF UKRAINIAN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES

The article emphasizes that effective speech activity in its various forms, in particular in the written form of professional communication, is impossible without mastering the basic spelling skills. The actual problem of implementation of the new edition of the Ukrainian law (2019) in higher educational establishments has not been sufficiently studied yet; therefore the authors of the article presented the attempt to solve this problem taking into the account the real possibilities of linguistic training of students in the field of philology. It is stated that "Ukrainian Language for Professional Purposes" is the only obligatory language course for all domestic higher education students, regardless of the field of their study.

The authors are convinced that studying this very linguistic discipline can positively influence the general level of orthographic and punctuation literacy of future bachelors. The current curriculum, approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine (Order № 1150 of 21.12.2009), does not provide for systematic work on the study of spelling standards and rules of everyday Ukrainian literary language, however, all three content modules of the discipline have the potential to work on the above mentioned problem.

The article's goal is to define the optimal ways of formation of spelling competence of higher education students in the classes of "Ukrainian Language for Professional Purposes". The objectives of the article are to determine the specificity of the course "Ukrainian Language for Professional Purposes" in the study of orthography and punctuation, to work out different planned training tasks, focused on spelling innovations for consolidation of the appropriate skills of non-philological students.

It is pointed out that systematic work on the formation of spelling literacy of future specialists in the course of "Ukrainian Language for Professional Purposes" will contribute to the improvement of the quality of their skills.

Key words: orthography, punctuation, spelling, spelling competence, Ukrainian language for professional purposes.

Постановка проблеми. Сьогодні потребує кваліфікованих фахівців, спроможних до ефективно мовленнєвої діяльності в різних її видах, зокрема до професійного спілкування в писемній формі, а це неможливо без опанування базових правописних навичок. Професор Іван Хом'як убачає суспільно корисне значення грамотного письма в тому, що людина, яка володіє такими навичками, легко складе будь-який документ, підготує лекцію, доповідь чи промову, без труднощів зробить необхідні нотатки чи витяги з прочитаного, тези або конспект прослуханого, чим долучиться до загальнодержавної справи підвищення рівня виконавської дисципліни й культури управління. На думку науковця, проблема формування орфографічних навичок має соціальний характер і потребує постійної та неослабної уваги (Хом'як, 2002: 2).

Нова редакція «Українського правопису», затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 22 травня 2019 р. (Питання українського правопису, 2019), набула чинності 30 травня 2019 р. Людям, не причетним до філології, не так просто зорієнтуватися в усіх нових правилах, тому педагоги-словесники мають не тільки активно популяризувати правописні новації, але й допомагати українцям практично опанувати орфографічні норми.

Заступник директора з наукової роботи Інституту мовознавства ім. О. Потебні НАН України Олександр Скопненко справедливо зазначає: «У сучасних умовах великого інформаційного навантаження перед усіма членами мовного колективу, не тільки перед гуманітаріями, постає

вкрай важливе завдання без зайвих емоцій адаптуватися до чинної редакції українського правопису, щоб не перетворювати на бойовище той простір, у якому всі мають почуватися впевнено» (Скопненко, 2020: 86). На нашу думку, особливу увагу варто звернути на здобувачів вищої освіти, адже будь-яка професія потребує освічених і грамотних фахівців, спроможних бездоганно оформити писемний текст.

Аналіз досліджень. Актуальні питання формування правописних навичок в учнів та студентів розглядалися у працях А. Бурячка, Н. Бондаренко, М. Вашуленка, В. Вітюк, А. Віцюк, Н. Гуйванюк, А. Загнітка, О. Караман, Г. Козачук, І. Мельниченко, М. Пентилюк, Л. Скуратівського, І. Хом'яка, Н. Шкуратяної, І. Ющука, С. Яворської та інших науковців. Проблема впровадження нової редакції українського правопису (2019 р.) у ВНЗ сьогодні досліджена ще недостатньо. Проаналізуємо декілька праць, які були опубліковані після затвердження нової редакції правопису.

Валентина Вітюк та Анна Лякішева (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк) в низці статей (Вітюк, Лякішева, 2019; Вітюк, 2020а; Вітюк, 2020б) здійснюють огляд засобів навчання, які можна використовувати у процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкових класів. У своїх студіях дослідниці виявляють актуальну причину недостатньої правописної грамотності студентів. На їхню думку, це втрата інтересу до читання високохудожніх текстів. Зокрема, відзначається шкідливий вплив гаджетів, постійне використання яких не сприяє

формуванню правильних графічних образів слів. Нині складно довести студентам життєву необхідність бути грамотними, оскільки в країні на низькому рівні перебуває престижність освіченості, відсутня чітка законодавча база розвитку державної української мови. Правописну вправність науковиці справедливо розглядають не лише як орфографічну та пунктуаційну довершеність, але й у більш широкому плані, а саме як вільне володіння нормами сучасної української літературної мови в усному та писемному мовленні (Вітюк, Лякішева, 2019: 116).

Інна Демешко (Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка) у статті «Застосування правописних компетентностей при вивченні дисциплін мовознавчого циклу» досліджує специфіку лінгвістичної підготовки майбутніх філологів (Демешко, 2020). Ірина Корнієнко (Миколаївський національний університет імені В. Сухомлинського) у студії «Проектне навчання мови у компетентнісному дискурсі» надає опис інформаційно-ігрового навчального проекту для учнів «Зміни до українського правопису», спрямованого на рельєфне визначення правописних позицій та їх емоційне сприйняття й логічне засвоєння (Корнієнко, 2020).

Отже, науковці пропонують шляхи підвищення правописної компетентності учнів ЗОШ і студентів ЗВО, що опановують філологічні й дотичні до них спеціальності, а саме учитель початкових класів отримує необхідну лінгвістичну підготовку. Проте бакалаври нефілологічних спеціальностей, які не мають можливості вивчати курс сучасної української літературної мови, опинилися поза увагою дослідників. На нашу думку, викладачі-словесники не повинні обмежуватись лише популяризацією правописних новацій, адже мають допомагати студентам усіх спеціальностей практично засвоювати нові правила.

У чинних навчальних планах для вітчизняних ВНЗ відсутній курс «Практикум з української мови», який у минулі роки уможлилював скрупульозну роботу з опанування орфографії та пунктуації. У зв'язку з цим зростає значимість курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». На нашу думку, вивчення саме цієї лінгвістичної дисципліни може позитивно вплинути на загальний рівень орфографічної та пунктуаційної грамотності майбутніх бакалаврів.

Мета статті полягає в окресленні оптимальних шляхів формування правописної компетентності у здобувачів вищої освіти на заняттях з української мови за професійним спрямуванням.

Завданнями статті є визначення специфіки курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» щодо вивчення орфографії та пунктуації; розроблення різнопланових тренувальних завдань, зорієнтованих на нову редакцію правопису (2019 р.), для формування правописної компетентності у студентів-нефілологів.

Виклад основного матеріалу. Орфоепічна, лексико-фразеологічна, граматична, стилістична, правописна компетентності є складовими елементами мовної компетентності. Характеризуючи правописну компетентність майбутніх філологів, Іван Хом'як вказує на сформованість таких умінь:

- 1) знаходити й розпізнавати орфограми та пунктограми в написаному тексті, розрізняти їх види;
- 2) з'ясувати вживання орфограм і пунктограм;
- 3) користуватися словниками для перевірки правильності написань;
- 4) грамотно оформлювати писемне мовлення з урахування морфограм і пунктограм;
- 5) знаходити й виправляти орфографічні та пунктуаційні помилки у своєму та чужому тексті (Хом'як та ін., 2020: 22).

На нашу думку, більшість перерахованих умінь безпосередньо пов'язана з правописною компетентністю також бакалаврів-нефілологів (за винятком першого й другого вмінь, розрахованих на спеціальну лінгвістичну підготовку). Отже, під правописною компетентністю студента-нефілолога ми розуміємо передусім уміння свідомо оформлювати писемне мовлення з опорою на знання норм українського правопису та ефективно використовувати електронні й друковані версії авторитетних джерел для перевірки та подальшого виправлення орфограм та пунктограм у вже написаному тексті.

Через відсутність окремої навчальної дисципліни, спрямованої на формування правописної компетентності бакалаврів, що здобувають нефілологічні спеціальності, викладачі-словесники змушені оптимально використовувати можливості курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». У вітчизняних закладах вищої освіти цей предмет викладається за навчальною програмою, затвердженою Міністерством освіти і науки України (Про затвердження програми, 2009). Хоча згадана програма не передбачає систематичної роботи з вивчення правописних норм сучасної української літературної мови, в кожному з трьох змістових модулів закладені потенційні можливості для роботи з названої проблеми.

Завданням викладача є створення необхідних умов для вивчення орфографії та пунктуації з використанням ресурсів навчальної програми з максимальною ефективністю. Бакалаври на практиці опановують важливі орфографічні та пунктуаційні норми, на основі чого в них формується правописна компетентність. Варто використовувати різноманітні завдання, такі як підготовка повідомлень з історії української орфографії та пунктуації; різні види диктантів; тренувальні вправи; реферування наукових праць зі складних питань правопису; орфографічний аналіз тексту; ведення словника труднощів української мови; поточне тестування.

Найбільше уваги питанням правопису приділяється в першому модулі «Законодавчі та нормативно-стильові основи професійного спілкування». Власне, з правописною компетентністю так чи інакше пов'язані всі ключові питання першої теми «Державна мова – мова професійного спілкування». Зокрема, студенти мають осмислити сутність понять «національна мова» та «літературна мова»; засвоїти найістотніші ознаки літературної мови, такі як уніфікованість, стандартність, висока граматична організація, розвинена система стилів та унормованість. Так, виконуючи запропоноване нижче завдання, бакалаври мають можливість порівняти орфографічні норми української та російської мов; практично ознайомитися з важливими змінами в чинному правописі щодо написання разом або окремо слів іншомовного походження з першим іншомовним компонентом, який визначає кількісний вияв чогонебудь: *архі*, *архи-*, *бліц-*, *гіпер-*, *екстра-*, *макро-*, *максі-*, *міді-*, *мікро-*, *міні-*, *мульти-*, *нано-*, *полі-*, *преміум-*, *супер-*, *топ-*, *ультра-*, *флеш-*, а також слів із першим іншомовним компонентом *анти-*, *контр-*, *віце-*, *екс-*, *лейб-*, *обер-*, *штабс-*, *унтер-*.

Завдання 1. Подані слова перекладіть українською і запишіть відповідно до норм нової редакції українського правопису.

Антивирус, архимандрит, блицкриг, веб-сайт, вице-консул, вице-президент, гипермаркет, контр-адмирал, контрудар, лейб-медик, макроэкономика, микроволна, мини-юбка, микропроцессор, мульти-миллионер, нанотехнология, обер-лейтенант, обер-мастер, обер-офицер, поливалентный, премиум-класс, суперзвезда, топ-менеджер, ультраправый, ультрафиолетовый, флешмоб, экстраверт, экстраординарный, экс-премьер, экс-чемпион.

У процесі вивчення питання «Мовні норми» звертаємо увагу першокурсників на нові правила вживання невідмінюваного числівника *пів* (у значенні «половина») з наступним іменником. Варто

наголосити на тому, що числівник *пів* пишеться разом з іменником у називному відмінку тоді, коли йдеться про єдине поняття.

Завдання 2. Розкрийте дужки й запишіть слова разом або окремо.

(Пів) відра, (пів) міста, (пів) огірка, пів (острова), пів (яблука), пів (ящика), пів (сливи), (пів) Європи, (пів) Житомира, (пів) України, (пів) аркуш, (пів) день, (пів) хвилини, (пів) лимона, (пів) Одеси, (пів) острів, (пів) захисник, (пів) місяць, (пів) години, (пів) коло, (пів) куля, (пів) оберт, (пів) овал, (пів) хати.

Під час вивчення другої теми «Основи культури української мови» студенти практично опановують специфіку комунікативних ознак мовлення, однією з яких є правильність (орфографічна й пунктуаційна). На нашу думку, цю ключову ознаку можна розглянути на прикладі вивчення змін в орфограмі «Подвоєння приголосних». Так, у слові *священник* тепер пишуться подвоєні літери *nn* (як у слові *письменник*).

Завдання 3. Перепишіть слова, подвоюючи літеру там, де вважаєте за необхідне.

Священник, довгожданий, тряся, осінній, багрянний, картоний, вічливий, зелений, бованіти, савець, розява, беззвучний, відкритий, відкритя, гіля, дитя, поросля, зерня, узліся, спросоня, попідтиню, завшишки, пічу, нічу, радістю, повістю, група, клас, нето, панó, бароко, Генадій, Сава, Ала, Іля, анотація, іраціональний, здоровений, числений, божественний, священий, зроблений, вивчений, юнат, військомат, житевий, статя, статей.

Опрацьовуючи названу тему, майбутні бакалаври також з'ясовують місце словників у професійному мовленні, навчаються їх розрізняти за змістом і структурою, а також визначають роль словників у підвищенні мовленнєвої культури. Доречною на цьому етапі буде робота з орфографічними словниками та з текстом чинної редакції українського правопису.

У другому змістовому модулі «Професійна комунікація» достатньо уваги приділяється діловому спілкуванню, яке починається з ввічливого звертання до співрозмовника. Граматичним показником звертання в українській літературній мові зазвичай виступає іменник у формі кличного відмінка, про що часто забувають, помилково використовуючи слова в називному відмінку. Безсумнівно, незнання граматики не сприятиме налагодженню конструктивного діалогу з діловими партнерами, бо недотримання мовцем важливих українських традицій може погіршити загальне враження про його етичні переконання.

Завдання 4. Подані імена та імена по батькові запишіть у формі кличного відмінка.

Ольга Дмитрівна, Юлія Омелянівна, Ірина Семенівна, Любов Казимирівна, Людмила Сергіївна, Надія Василівна, Зоряна Олексіївна, Євгенія Зиновіївна, Галина Климентіївна, Таїсія Федорівна, Андрій Григорович, Антон Дем'янович, Павло Анастасович, Юрій Олегович, Панас Володимирович, Богдан Анатольович, Сидір Харитонович, Григорій Станіславович, Іван Федотович.

У процесі обговорення гендерних аспектів спілкування необхідно нагадати студентам про те, що останнім часом значно розширилася сфера використання іменників у формі жіночого роду на позначення посад, професій, звань тощо. На ці тенденції звернено увагу також у новій редакції українського правопису.

Завдання 5. За допомогою суфіксів -к-, -иц-, -ин-, -ес- від поданих іменників утворіть фемінітиви і введіть їх у контекст. Наприклад, підручник мовознавиці Марії Плющ.

Автор, артист, аспірант, баскетболіст, бойко, верстальник, викладач, гуморист, диякон, докторант, директор, економіст, кандидат, кравець, критик, лемко, лідер, лікар, майстер, мистецтвознавець, митець, міністр, музикант, науковець, патрон, плавець, поет, порадник, правознавець, продавець, редактор, ректор, студент, учень, філолог, філософ, хореограф, шахіст.

Предметом вивчення п'ятої теми «Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації» є вимоги до змісту та розташування реквізитів; до бланків документів; до тексту документа. На нашу думку, практичне втілення цих вимог неможливе без опанування сучасних правописних норм.

Наступні теми присвячені правилам укладання найпоширеніших документів різних типів. Текст ділового папера суворо регламентується як за змістом, так і за бездоганною формою. Отже, у процесі опанування автобіографії, заяви, довідки, пояснювальної записки тощо студенти мають змогу не тільки навчитися складати їх зразки, але й закріпити навички орфографічно й пунктуаційно правильного письма.

Третій змістовий модуль «Наукова комунікація як складова частина фахової діяльності» також містить важливий матеріал із правопису. У другій темі «Науковий стиль і його засоби в професійному спілкуванні» звернено увагу на особливості наукового тексту й викладу думки, а також на оформлювання результатів наукової діяльності. Крім того, студенти вивчають основні правила бібліографічного опису джерел та оформлювання посилань, в основу яких покла-

дені певні орфографічні й пунктуаційні норми. Наприклад, спочатку пишеться прізвище, а потім ініціали автора. Уміння й навички правильного оформлення бібліографії допоможуть студентам і в процесі навчання (підготовка рефератів, курсових, бакалаврських, магістерських робіт, написання наукових статей), і в майбутній діяльності, бо вміння фахівця правильно оформити інноваційний проєкт, програму, вчасно знайти необхідну для роботи інформацію з авторитетних джерел, скласти список рекомендованої літератури є важливою запорукою професійного зростання.

Завдання 6. Ознайомтесь із правилами оформлення бібліографії (ДСТУ 8302:2015). Виправте помилки в оформленні бібліографії.

1) І. В. Голубовська, В. Ю. Підгурська. Методичні рекомендації до модульних контрольних робіт з української мови за професійним спрямуванням; для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта». – Житомир, Рута: 2018 рік. – 124 с. 2) В. Ю. Підгурська. Практичні аспекти формування культури мовлення майбутніх менеджерів освіти: «Вісник ЖДУ імені Івана Франка» – Випуск 2 (98) 2020. «Педагогічні науки». Ст. 186–183. 3) І. В. Голубовська Художня специфіка «Ясоччиної книжки» Наталі Забіли Майстерність комунікації у професійній освіті. Житомир : Рута, 2020. С. 18–22.

Також у процесі оформлення документів часто виникають проблеми з передачею українськими літерами російських власних назв. Можна запропонувати бакалаврам підготувати відповідне повідомлення за матеріалами нової редакції правопису; проаналізувати список студентів групи щодо орфографічної правильності запису іноземних прізвищ тощо.

Завдання 7. Запишіть російські прізвища відповідно до норм української орфографії.

Александров, Алексеев, Алфёров, Артемьев, Афанасьев, Батырев, Белкин, Беляев, Борев, Васильев, Гордеев, Григорьев, Гумилёв, Донской, Ланской, Лебедев, Лесков, Луговой, Мионов, Михайлов, Муравьев, Нахабцев, Немоляев, Несторов, Пешков, Плещеев, Полевой, Пришвин, Семёнов, Сергеев, Сидоров, Соловьев-Седой, Суриков, Тимирязев, Тихонов, Токарев, Толстой, Трубецкой, Фадеев, Федоров, Хмельёв, Чехов.

Третя тема «Проблеми перекладу й редагування наукових текстів» розглядає типові помилки під час перекладу наукових текстів українською; особливості редагування наукового тексту; помилки у змісті й будові висловлювань. Вивчення цих питань також передбачає закріплення правописної компетентності майбутніх бакалаврів. Так, від-

повідно до правописних новацій, в іншомовних прізвиськах Соер, Гоя, Феєрбах, Хаям у середині слова зникла вставна літера й; у власних назвах Дікенс, Бекі, Текерей тепер відсутнє подвоєння літер к; слова проєкт та проєкція пишуться за аналогією до слів *об'єкт*, *траєкторія*.

Завдання 8. Перекладіть слова іншомовного походження українською. Порівняйте орфографічні особливості української та російської мов.

Беллетристика, брутто, бульон, вилла, група, ін'єкція, конвейер, клас, кофе, круиз, либретто, медальон, мозаика, проєкт, таблоид, траєкторія, плеєр, проєкція, паранойя, секвойя, рояль, фаянс, фейерверк, фойє, суб'єкт, нетто, новелла, пицца, павильон; Дікенс, Теккерей, Фейєрбах, Савоя, Майєр, Соєєр, Хельсинки, Гете, Гаїти.

Подєколи під впливом ЗМІ студенти помиляються, відмінюючи слова іншомовного походження: приїхати на метрі (замість *на метро*), улюбленого кіна (замість *кіно*), президентського вєта (замість *вето*); або ж, навпаки, ігнорують правило, залишаючи незмінними відмінювані іменники *пальто* й *ситро*.

Завдання 9. Подані слова запишіть у дві групи: відмінювані іменники та невідмінювані іменники. У виділених словах визначте рід.

Пюєє, бюєє, марсельєє, моноклєє, **колієє**, бюєє, альбатрос, кашне, жабо, рюш, курйоз, рондо, демарш, попієє, бязь, бутоньєє, маркшеєє, пальто, **пенєє**, кіно, гросмеєє, вєє, фройляєє, ситро, меню, боа, адажієє, **шимпанєє**, ампула, аташе, рєє, манто, фюзєє, **маєє**, конєє, медальєє, поєє, радієє, пуанєє, єє, вієє, **шампуньєє**, меєє, єє, сайт, какаєє, сарі, харчо, цунамі, ікебана, барельєє, аєє, суфле, меєє, каное, ательєє, меморандум, комюнієє, саше, кашпо.

Висновки. Систематична робота з формування правописної компетентності бакалаврів, що опановують нефілологічні спеціальності, на заняттях з української мови за професійним спрямуванням може суттєво вплинути на рівень їхньої фахової підготовки. Перспективу для майбутніх досліджень убачаємо в розробленні професійно орієнтованих завдань та вправ для формування загальної культури писемного мовлення здобувачів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вітюк В. Засоби професійно орієнтованого навчання українського правопису в закладах вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. Вип. 1, 39. С. 38–45.
2. Вітюк В. Застосування методичних прийомів розвитку критичного мислення студентів під час вивчення правопису української мови. *Молодь і ринок*. 2020. № 1 (180). С. 83–98.
3. Вітюк В., Лякішева А. Інтелектуальні карти як засіб формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 74. № 6. С. 111–126.
4. Демешко І. Застосування правописних компетентностей при вивченні дисциплін мовознавчого циклу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 185. С. 89–93.
5. Корнієнко І. Проєктне навчання мови у компетентнісному дискурсі. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 2 (102). С. 91–94.
6. Питання українського правопису : Постанова Кабінету міністрів України від 22 травня 2019 р. № 437. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/437-2019-%d0%bf> (дата звернення: 23.01.2021).
7. Про затвердження програм навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)»: Наказ МОН від 21 грудня 2009 р. № 1150. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1150290-09#Text> (дата звернення: 23.01.2021).
8. Скопненко О. Український правопис: традиції і сучасність (малі штрихи до великої історії). *Вісник НАН України*. 2020. № 3. С. 78–87.
9. Хом'як І. Лінгвометодичні засади навчання орфографії української мови в основній школі : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2002. 41 с.
10. Хом'як І., Карповець Х. Правописна компетентність як елемент професіограми викладача лінгвістичних дисциплін. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020. VIII (87). Issue 219. Feb. P. 21–24.

REFERENCES

1. Vitiuk V. Zasoby profesiino oriyentovanogo navchannia ukrayinskogo pravopysu v zakladah vyshchoi osvity. [Techniques for Professionally Oriented Teaching of Ukrainian Spelling in Institutions of Higher Education.] *Zbirnyk naukovykh prats Umanskogo derzhavnogo universytetu. Collection of Papers of Uman State Pedagogical University*. 2020. Number 1, 39, pp. 38–45. [in Ukrainian].
2. Vitiuk V. Zastosuvannia metodycnykh pryomiv rozvytku krytychnogo myslennia studentiv pid chas vvychennia pravopysu ukraïnskoi movy. [The Use of Methodological Methods of Developing Critical Thinking of Students during the Study of Ukrainian Law.] *Molod i rynek. Youth and Market*. 2020. № 1 (180), pp. 83–98. [in Ukrainian].
3. Vitiuk V., Liakisheva A. Intelektualni karty yak zasib formuvannia pravopysnoi kompetentnosti maibutnih vchyteliv pochatkovoï shkoly. [Intellectual Pictures as a Means of Shaping Spelling Competence of Primary School Teachers.] *Informatsiini tehnologii i zasoby navchannia. Information Technologies and Learning Tools*. 2019. V. 74, № 6, pp. 111–126. [in Ukrainian].

4. Demeshko I. Zastosuvannya pravopysnyh kompetentnisnostei pry vyvchenni dystsyplin movoznavchogo tsykladu. [Application of Spelling Competencies in the Subjects of the Language Cycle]. *Naukovi zapysky. Seria: Pedagogichni nauky. Academic notes. Series: Pedagogical Sciences*. 2020. Edition 185, pp. 89–93. [in Ukrainian].

5. Kornienko I. Proiektne navchannia movy u kompetentnisnomu dyskursi. [The Project Teaching of Language in Competent Discourse.] *Nova pedagogichna dumka. New Pedagogical Thought*. 2020. № 2 (102), pp. 91–94. [in Ukrainian].

6. Pytannia ukrainskogo pravopysu. Postanova kabinetu ministriv Ukrainy № 437 vid 22 travnia 2019 r. [The Issues of Ukrainian Spelling. Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 437 of June 22, 2019]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/437-2019-%d0%bf> (data zvernennia: 22.03.2020). [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennia program navchalnoi dyscypliny “Ukrayinska mova (za profesijnym spriamuvanniam)”. [On Adoption of Educational Programme of “Ukrainian Language for Professional Purposes”]. Nakaz MON № 1150 vid 21.12.09 r. URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6122 (data zvernennia: 22.03.2020). [in Ukrainian].

8. Skopnenko O. Ukrainskiy pravopys: tradytsii i suchasnist (mali shtryhy do velykoi istorii) [Ukrainian spelling: traditions and modernity (small detailsto a great history)]. *Visnyk NAN Ukrainy. Herald of the National Academy of Sciences of Ukraine*. 2020. № 3, pp.78–87. [in Ukrainian].

9. Khomiak I. Lingvometodychni zasady navchannia orfografii ukrayinskoï movy v osnovnij shkoli: avtoreferat dys. na zdobuttia nauk. Stupenia doktora pedagog. nauk: specz. 13.00.02 “Teoriya i metodyka navchannia ukrayinskoï movy”. [Linguistic-methodical Principles of Teaching Ukrainian Language spelling in the Secondary School.] Kyiv, 2002. 33 p. [in Ukrainian].

10. Khomiak I., Karpovets Kh. Pravopysna kompetentnist yak element profesiogramy vykladacha lingvistychnyh dystsyplin. [Spelling Competenceasan Elementof Professiogramofa Lecturerinthe Fieldof Linguistic Studies] *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VIII (87), Issue: 219, 2020 Feb., pp. 21–24. [in Ukrainian].

УДК 378.015.31:1.022.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-37>**Галина ГРУЦЬ,***orcid.org/0000-0002-7918-7159**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти**Тернопільського національного педагогічного університету**імені Володимира Гнатюка**(Тернопіль, Україна) hruts.g@gmail.com*

РЕЛІГІЙНО-ДУХОВНІ ЦІННОСТІ ЯК УМОТИВОВАНІ ПОТРЕБИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті охарактеризовано дефініції понять «духовний розвиток», «духовна мотивація», «духовна потреба». Зазначено, що важливим аспектом розвитку духовності є волевиявлення або прагнення людини працювати над собою, долати труднощі, підійматися до висот власних можливостей, творячи особисту духовність. Названо прізвища вітчизняних і зарубіжних учених, які досліджували проблему духовного розвитку особистості в різних аспектах. Проаналізовано мотиваційну основу духовного розвитку особистості, розкрито сутність мотивів та здійснено їх класифікацію на основі досліджень зарубіжних і вітчизняних науковців. Зазначено, що мотиваційна основа духовного розвитку особистості тісно пов'язана з поняттям «ставлення». З'ясовано, що індивідуально-цілісна система суб'єктивних оцінних ставлень людини до дійсності – це інтеріоризований досвід взаємин з іншими, а також досвід різноманітної діяльності, яка є важливою складовою частиною особистості. Охарактеризовано теологічні положення та релігійно-духовні цінності як родові потреби особистості в морально-духовній довершеності. Проаналізовано найважливіші духовно-релігійні цінності: цінність любові, ціннісний принцип толерантності (терпимості), цінність пошанування батьків, цінність подружньої вірності, християнську заповідь «Не вкради», християнську чесноту «Люби ворогів своїх». Зазначено, що важливим засобом виховання студентів є моральний закон, що був даний Всевишнім і викладений у десяти заповідях, які відзначаються гідністю, святістю й чистотою. Наголошено, що в сучасних умовах Україно-Європейського вектору завдання гуманізація освіти й виховання повинні бути безпосередньо пов'язані з інтеграцією релігійних уявлень студентів у гуманістичну парадигму.

Ключові слова: *духовний розвиток, духовна мотивація, духовні цінності, духовні потреби, християнські заповіді.*

Halyna HRUTS,*orcid.org/0000-0002-7918-7159**Candidate of Pedagogical Sciences,**Associate Professor at the Department of Pedagogy and Education Management**Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University**(Ternopil, Ukraine) hruts.g@gmail.com*

RELIGIOUS AND SPIRITUAL VALUES AS MOTIVATIONAL NEEDS OF STUDENTS' PERSONALITY DEVELOPMENT: HISTORICAL ASPECT

The article describes the definitions of the following terms “spiritual development”, “spiritual motivation”, “spiritual need”. The article states that an important aspect of spirituality development is the expression of will or human desire for self-improvement, desire to overcome difficulties and desire to rise to the threshold of their own capabilities and developing personal spirituality. The article names Ukrainian and foreign scientists who have studied the question of individual spiritual development in various aspects. The article analyzes the motivational basis of individual spiritual development and discloses the essence of motives classifying them on the basis of foreign and Ukrainian scientists. It is noted that the motivational basis of the individual spiritual development is closely related to the concept of “attitude”. It has been found that the individual-holistic system of human subjective evaluation of attitudes to reality is an internalized experience of human relationships, as well as the various activities experience that make an important component of personality. The article characterizes theological assertion, religious and spiritual values as the individual ancestral needs in the moral and spiritual perfection. The most important spiritual and religious values such as the value of love, the value of tolerance, the value of honoring parents, the value of marital fidelity, the Christian commandment “Thou shalt not steal”, the Christian value “Love your enemies” have been analyzed. The article emphasizes that an important tool of students' education is the moral law which is set in the Ten Commandments that proclaim dignity, holiness and purity. Moreover, it is emphasized that during current Ukraine's European vector the tasks of education humanization should be directly related to the integration of students' religious ideas into the humanistic paradigm.

Key words: *spiritual development, spiritual motivation, spiritual values, spiritual needs, Christian commandments.*

Постановка проблеми. У процесі дослідження ми зіткнулися з недостатньо вивченою галуззю педагогічної науки, а саме з педагогікою розвитку духовності та духовної мотивації поведінки вихованців, а також із проблемою формування духовних цінностей особистості. Розкриттю психолого-педагогічного змісту поняття «духовний розвиток» значну увагу приділено в роботах науковців. Учені наголошують, що кожній людині як духовній істоті властиве постійне устремління до свободи, розвитку, самоздійснення, самореалізації, самодії. Духовний розвиток підіймає свідомість особи на нові рівні, пробуджує приховані здібності, сприяє процесові самоактуалізації. При цьому особистість не є пасивною структурою, вона сама визначає напрямок, ступінь змін і рівень розвитку всіх психічних феноменів, включно з духовною сферою. Отже, розвиток духовності особистості передбачає прояв власної активності людини, спрямований на самопізнання, саморозвиток (фізичний, емоційний, ментальний, соціальний), самовизначення і самовдосконалення.

Аналіз досліджень. Проблема духовного розвитку досить багатоаспектна. Значну увагу їй приділено в працях вітчизняних та зарубіжних учених. Дослідження психології духовності у вітчизняній науці здійснювали М. Боришевський, О. Киричук, Ж. Юзвак. Проблемам духовного виховання присвячені праці І. Бежа, В. Бондаревської, І. Зязюна. Духовний розвиток відображений у роботах таких учених, як А. Адлер, Р. Алперт, В. Арутюнов, А. Гармаєв, С. Гроф, О. Климишин, Г. Мурніна, О. Олексюк, Т. Пашукова, Є. Помиткін, Г. Райх, К. Роджерс, О. Семашко, В. Сивков та ін. Проблему виховання духовних цінностей студентської молоді глибоко висвітлено в працях О. Олексюк, О. Семашко, Б. Нагорного, Д. Чернилевського, В. Яковенко та ін.

Водночас у спеціальних дослідженнях, присвячених проблемам формування духовної культури, духовних потреб студентської молоді, недостатньо уваги приділяється саме релігійно-духовним цінностям як умотивованим потребам розвитку особистості.

Мета статті – проаналізувати мотиваційну основу духовного розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу. Процес духовного розвитку вчені пов'язують зі змінами в ціннісній сфері особистості через усвідомлення нею власної єдності з Всесвітом. Науковці вважають, що духовний розвиток є процесом розкриття когнітивно-інтелектуального, чуттєво-емоційного, вольового, креативного потенціалів, здійснення якісних і кількісних змін у ціннісних орієнтирах

особистості шляхом гармонії психічної сфери, подолання відчуження від природи, соціуму, самої себе через усвідомлення їх усезагальної єдності (Шевченко, 2002: 430). На думку Е. О. Помиткіна, духовний розвиток – процес самоідентифікації особистості з власним «Я», під час якого вона підпорядковує свою біологічну та соціальну природу духовним ідеалам, цінностям і смислам, набуваючи духовного досвіду. У цьому процесі відбувається усвідомлення єдності Буття, життєвої місії і прийняття відповідальності за зміст свого життя й результати діяльності. Орієнтирами на шляху духовного сходження особистості є ідеали, цінності й смисли (Помиткін, 2007: 280).

Основою процесу духовного розвитку особистості є комплекс чинників, які сприяють її психічному розвитку загалом. Значну роль у цьому процесі відіграє мотиваційна сфера. Мотив (франц. *motif*, від лат. *movere* – спонукати, рухати) – це спонукальна причина дій і вчинків людини (те, що штовхає до дії) (Гончаренко, 1997: 217); предметний зміст потреби, для задоволення якої суб'єкт здійснює активну, цілеспрямовану, перетворювальну діяльність.

Варто зазначити, що спроби згрупувати мотиви за певними домінуючими ознаками здійснювалися неодноразово. При цьому науковці класифікували мотиви, виходячи з розуміння їхньої сутності. Так, поділ мотивів на біологічні й соціальні, виділення мотивів самоповаги, самоактуалізації, мотивів-прагнень до діяльності, мотивів до успіху та уникнення невдач ґрунтується на виокремленні різних видів потреб людини (біологічних і соціальних). Поділ мотивів на особистісні й суспільні, егоїстичні та суспільно значимі пов'язаний з установками особистості, її моральною сферою, спрямованістю потреб (Божович, 2009). Суголосна з цим поділом класифікація В. Ковальова, згідно з якою мотиви підрозділяються на ідейні та моральні (оскільки вони відображають переконання особистості, її світогляд, моральні норми та правила поведінки) й колективістські, які базуються на таких аттитюдах, як норми життя окремого колективу. Натомість Е. Ільїн групує мотиви на основі їхньої структури: первинні (абстрактні) – з наявністю лише абстрактної цілі, вторинні – з наявністю конкретної цілі; останні поділяються на повні (з присутністю компонентів з усіх блоків: потребнісного, «внутрішнього фільтру» і цільового) й скорочені (сформовані без участі блоку «внутрішнього фільтру») (Ільїн, 2000).

Аналізуючи мотиваційну основу духовного розвитку особистості, дослідники звертаються до

поняття «ставлення», оскільки ставлення людини до будь-чого містить ціннісний компонент, а отже, визначається її ціннісними орієнтирами, а також потребоно-мотиваційною сферою (Боришевський, 2006: 3).

Індивідуально-цілісна система суб'єктивних оцінних ставлень людини до дійсності – це інтеріоризований досвід взаємин з іншими, а також досвід різноманітної діяльності, яка є важливою складовою частиною особистості. Ставленням до навколишнього світу (яке виражається в мотивах і цілях) визначається природа людського вчинку. Система мотиваційних утворень особи (її потреби та мотиви) визначає вибір і реалізацію конкретного напрямку її поведінки й діяльності, детермінує тенденції поведінки та дій і визначає, зрештою, обличчя людини в соціальному плані (Алексеева, 2001).

Щодо визначення поняття «духовна мотивація», то в педагогічній, психологічній, соціологічній та філософській літературі існує чимало дефініцій. У вітчизняній педагогіці теорія мотивації створювалася без достатнього врахування духовних потреб особистості. Такі потреби вбачалися несуттєвими, оскільки душа людини й дух народу вважалися фантазією богословів і священнослужителів. В українській психологічній традиції, яка формувалася під безпосереднім впливом історичного матеріалізму, особистість трактувалася як продукт історичного розвитку. Звісно, це правильно, якщо під «історичним» розуміти не лише становлення суспільно-економічних формацій як базису, над яким виростає ідеологічна надбудова, але і як історію створення людського духу, який являє собою цілісний загальний феномен.

Із формуванням так званої динамічної теорії особистості в західній педагогіці XIX століття почала розвиватися теорія мотивації, в якій суб'єкт репрезентувався як адитивна сума елементів духовного життя, а індивідуальні якості особистості розумілися як сукупність первинних потенцій, що являють собою біологічні сили й потяги, які здійснюють душу людини до світового духу. Засновник «гормічної психології» (термін «гормічна» походить від грецького слова та означає спонукання, зрештою – спонукальний мотив до життя) В. Мак-Дугалл уважав мотиви первинними детермінантами активності особистості, які є життєвою енергією людини.

Він, зокрема, перелічив важливі факти, які можуть сприяти з'ясуванню природничих засад гормічної психології: а) прояв енергії спрямовується такими каналами, які дають змогу організмові досягти життєвої мети; б) ця спрямованість

підсилюється когнітивною активністю, усвідомленням життєвих цілей, проте не цілковитим щодо навколишньої ситуації та мети; в) активність, яку було ініційовано за посередництвом когнітивної активності, триває доти, доки ціль не буде досягнуто; г) коли ж ціль досягнуто, то активність вичерпується; д) досягнення мети, рух уперед викликають емоції, які формують позитивний життєвий досвід. Водночас неможливість досягнути мети супроводжується стражданням і незадоволенням.

Головні засади гормічної психології її фундатор сформулював у книзі «Вступ до соціальної психології» (1908). Автор намагається накласти психологічні явища на природничий ґрунт; при цьому він зауважує, що вищі психічні функції, такі як інтелект, свідомість, – це лише засоби на службі в інстинктів. Психіка має ціль у самій собі, тому гормічна психологія є антиподом біхевіоризму, представники якого бачать мету діяльності в зовнішньому середовищі. Натомість гормісти зовнішню доцільність замінили внутрішньою, за їхнім висловом – «внутрішньою телеологією». Саме так виник новий предмет дослідження – мотивація.

3. Фройд розумів мотиви як ставлення особистості до навколишнього світу через безпосередні потяги до сексу й агресії. Життєвий досвід ніби надбудовується над мотивами, будучи опосередкованим механізмом, в якому особистість розглядається як проекція потягів на цей досвід. Приблизно таким же чином подається співвідношення мотивації в теорії біхевіоризму, в якій мотивація поведінки постає ніби безпредметною. Показовими в цьому плані є теорії основоположників біхевіоризму Дж. Б. Уотсона, Г. У. Олпорта та ін. Так, Дж. Уотсон виділяв дві форми поведінки людини – зовнішню та внутрішню, які пов'язані між собою стимулом і відповіддю на цей стимул. Відома формула «стимул – реакція» (S – R), на думку біхевіористів, пояснює всі форми діяльності та поведінки людини в навколишньому середовищі. Стимул як зовнішній подразник активізує внутрішню енергію організму й викликає відповідну реакцію на конкретний подразник.

Б. Скіннер спробував зв'язати поведінку особистості з біологічними потребами, з урахуванням фактору часу, який визначає межу, за якою мотивація знижується або взагалі припиняється. У зв'язку з цим важко переоцінити теорію А. Маслоу, в якій потреби особистості представлені у вигляді ієрархічної структури з фізіологічними потребами в основі й престижними духовними потребами на вершині (рис. 1).



Рис. 1

Згідно з його теорією інтенсивність потреб пов'язана з місцем, яке вони займають в ієрархії. Потреби вищого рівня стають актуальними лише після того, як задовольняються потреби більш низького рівня. Отже, у цій багатоступеневій піраміді потреб людини всі компоненти перебувають у діалектичному зв'язку. Загалом ці компоненти своєрідно внутрішньо програмують виховний процес і діяльність людини. Якщо якась ланка випадає, порушується цілісність структури, а отже, й програма виховного процесу.

Дуже важливим у теорії А. Маслоу є відкриття компенсаторних механізмів на вищих рівнях ієрархії мотивів і психологічних феноменів, що виникають у разі їх нереалізованості. До них належать: зміщення уваги на незначні об'єкти, психологічна пригніченість, агресивність, виправдання аморальної поведінки нереальними причинами тощо (Маслоу, 1999а: 73).

Водночас деякі дослідники вважають, і ми з цим згодні, що в низці випадків домінуючу роль в ієрархії потреб особистості може відігравати якась одна потреба. Вочевидь, варто виділити потребу людини в самореалізації, яка, на наш погляд, є родовою потребою людини. А. Маслоу вважав, що саме вона займає особливе місце в системі потреб особистості (Маслоу, 1999b: 24–29).

В. Франкл уважав, що головною рушійною силою особистості є пошук сенсу. Якщо людина через різні життєві обставини не має можливості здійснювати духовну діяльність щодо визначення сенсу життя, то вона, на думку В. Франкла, потрапляє в ситуацію екзистенційної фрустра-

ції, яка супроводжується невротичними станами. Такі стани психолог називає нусогенними неврозами – неврозами духовного існування. Саме вони є причиною злочинів серед молоді, алкоголізму, наркоманії, суїциду. Однак науковець не вважає їх патологічними, оскільки вони спонукають молоду людину до пошуків смислу. Пошук цінностей і смислу, на думку В. Франкла, викликає стан внутрішньої напруги, яка є передумовою психічного здоров'я. Він переконаний, що віра людини в існування сенсу життя є найпотужнішим засобом подолання несприятливих умов життя (Франкл, 2016: 150)

Якщо ж ми звернемося до християнської традиції, то в її літературних пам'ятках – чотирьох Євангеліях – зафіксовано, що родова потреба особистості в морально-духовній довершеності була єдиною домінуючою самовдосконалення на основі християнської моралі. Аналізуючи зміст «Творіння Отців церкви» (патристики) – чотирьох Євангелій, науковці виявили суголосність морально-духовних норм поведінки особистості, заcodeваних у християнській традиції, з гуманістичними принципами розвитку сучасної освіти. У результаті їх зіставлення з'ясовано, що багато християнських заповідей не втратили своєї актуальності й досі, а тому їх доконче потрібно включати у зміст сучасної освітньої парадигми не лише декларативно, а й діяльнісно, як умотивовані потреби гармонізації особистості, які спроможні надати їй більш глибокого життєвого сенсу та значення.

Основні теологічні положення, виражені у формі моральних заповідей, мали би стати під-

грунтам змісту гуманітарної освіти, зокрема принципів гуманізації та гуманітаризації. До них належать:

1. Цінність любові.

Тему любові вивчали різні психологічні школи: психодинамічний напрям (З. Фройд, К. Юнг, А. Адлер, К. Хорні, Е. Еріксон, Е. Фромм, Е. Берн), гештальт-психологія (І. Польштер, М. Польштер, Дж. Рейноутер), біхевіоризм та необіхевіоризм (Б. Скіннер, С. Дак, Дж. Харві, Дж. Флойд, М. Кларк, Дж. Міллс, С. Каслер), когнітивна психологія (С. Шехтер, Е. Уолтер, Д. Даттон, А. Арон, Д. Лі, Л. Кемерон-Бендлер), гуманістична психологія (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл), біологізаторський напрям (В. Дольник, Й. Лейбович), соціально-психологічний напрям (Т. Кемпер, З. Рубін, В. Мустейн, Е. Уолстер, Б. Уолстер, Р. Стенберг, Р. Мей), а також психологи (Л. Гозман, А. Афанасьєв, В. М'ясіщєв, М. Кузнецов, В. Прісняков та Л. Пріснякова). Класифікацією видів любові займалися такі вчені, як Е. Хатфільд, А. Афанасьєв, Р. Мей, Е. Фромм, Т. Кемпер, С. Уотс та П. Стеннер, Д. Лі, Р. Стернберг та інші. Найбільш відома систематизація типів любові належить канадському психологу і соціологу Джону Алану Лі. Він описав шість типів любові, означивши їх грецькими термінами: агапе, сторге, прагма, манія, людус і ерос. Вони частково залежать від темпераменту людини, хоча має значення й рівень її духовної зрілості та виховання:

1. Любов-агапе зосереджена на «ти», вона сповнена альтруїзму й обожнювання, вона терпляча, добра, постійна й емпатійна. Той, хто любить так, готовий пробачити все. Агапе заснована на традиційному християнському погляді й асоціюється з Ісусом Христом.

2. Любов-сторге – міцний і стійкий тип любові, яка схожа на материнську ніжність, розуміння, опіку, заступництво. Вона витримує будь-які випробування, може перенести навіть довгу розлуку (давнім прообразом сторге є любов Пенелопи й Одисея).

3. Любов-прагма – врівноважена й в певному сенсі «практична» любов. Прагма – це не лише тип любові, а й спосіб її здобуття: люблячий підбирає партнера, виходячи з добре продуманих вимог до нього. Коли відповідний кандидат знайдений і досягнуте взаєморозуміння, прагмічна любов розвивається в більш сильне і глибоке почуття.

4. Манія – бурхливе й всеохопне почуття. Воно асоціюється з божевіллям і сум'яттям. Закоханий постійно охоплений прагненням «вимагати знаків любові та уваги з боку коханого». У цьому стані екстатичні сплески перемежуються із

зануреннями у відчай. Таке відчуття подібне до «американських гірок»: круті запаморочливі підйоми і спуски ведуть до раптового й стрімкого завершення стосунків.

5. Людус – різновид почуття, яке нагадує флірт. За цією схемою коханці легко втягуються в гру та, як правило, не вимагають один від одного будь-яких серйозних зобов'язань.

6. Ерос – тип кохання, який ґрунтується на фізичному потягові й має потужний сексуальний магнетизм. Еротичне кохання швидко спалахує, однак триває недовго і швидко згасає. У деяких випадках воно може перетворитися на глибоке, тривале почуття.

Упродовж століть над глибинами цієї цінності роздумували також філософи, богослови, письменники, поети, однак ця тема й досі залишається невичерпною, завжди актуальною і цікавою. Американський психолог і психоаналітик Е. Фромм писав: «Без любові людство не проіснувало б жодного дня» (Фромм, 2017а: 31). Подібно про животної силу любові висловлювався і французький письменник Ф. Моріак, пишучи, що якщо в людині не буде любові, багато людей поруч з нею помруть від холоду. Із тривогою спостерігаючи за тим, як серед сучасної молоді зростає кількість осіб, які, втративши ціннісні життєві орієнтири, зінфантилізувалися, зійшли на манівці, педагоги, соціологи, психологи окреслюють це явище як трагічний «продукт» дефіциту любові в сім'ях та інших соціальних середовищах.

Слово «любов» неоднозначне. У тлумачних, енциклопедичних, філософських і психологічних словниках «любов» визначається через такі поняття, як «почуття», «ставлення», «стан психіки», «прагнення», «потяг», «емоція», «схильність». У всіх дефініціях любові підкреслюється така її характеристика, як спрямованість: деякі поняття, через які трактується любов, припускають наявність суб'єкта та об'єкта, в низці визначень спрямованість підкреслюється підрядними конструкціями. У багатьох інтерпретаціях містяться фактори, які зумовлюють виникнення любові: сексуальні інстинкти, статевий потяг, подяка за турботу, звичка співжиття, взаємна симпатія, близькість. У деяких визначеннях підкреслюються такі характеристики любові, як інтенсивність і стійкість.

Психологічний словник трактує любов як високий ступінь емоційного позитивного ставлення, що виділяє об'єкт з-поміж інших і ставить його в центр життєвих потреб та інтересів суб'єкта (любов до батьків, до дітей, до музики, літератури, тварин тощо). Отже, підсумовуючи, про-

понуємо таку дефініцію: любов – це інтенсивне, напружене і стійке відчуття суб'єкта, фізіологічно зумовлене сексуальними потребами, виражається в соціально сформованому прагненні бути з максимальною повнотою представленим у життєдіяльності іншої людини таким чином, щоб розбуджувати в ній потребу у відповідному почутті такої ж інтенсивності, напруженості й стійкості.

У християнській релігійній традиції поняття любові виявляється ширшим за обсягом, ніж у сучасній психології. Воно як поняття ширше за обсягом, ніж знання, і ширше за змістом, ніж феномен віри. Крім того, любов у християнській традиції багатовимірна, точніше, – чотиривимірна. Так, у «Посланні до Ефесян» говориться: «і щоб Христос вірою оселився у серцях ваших, а ви, закорінені й утвержені в любові, спромоглися зрозуміти з усіма святими, яка її ширина, довжина, глибина і висота» (III, 17–19). Тут уже йдеться про чотиривимірний феномен любові, розуміння якого утруднене через обмеженість тривимірного сприйняття людиною фізичної реальності. Отже, вища форма прояву любові трансцендентна, метафізична. Зрештою, на таких феноменальних іпостасях, як віра, надія і любов, тримаються всі християнські заповіді. Великі святителі стверджували, що Бог є любов, а хто перебуває в любові – перебуває в Бозі, й Бог у ньому, тому кожен, хто любить, родився від Бога і знає Бога. Якщо ж людина дійсно повірить, що вона – творіння, яке постало з акту Божої могутності, з надміру Господньої любові та є подібною до Творця, то ця істина не лише надаватиме сенс життю, але й окреслить способи й засоби його реалізації. Ось чому так важливо у виховній роботі зі студентською молоддю передовсім плекати й розвивати любов як епіфеномен людського буття.

Отже, важливим засобом виховання студентів є моральний закон, що був даний Всевишнім і викладений у десяти заповідях, які відзначаються гідністю, святістю й чистотою. Ісус Христос, узагальнивши їх, звів до двох фундаментальних методологічних тез: «Люби Господа Бога свого всім серцем своїм, і всією душею своєю, і всією своєю думкою. Це найбільша й найперша заповідь. А друга співзвучна з нею: «Люби свого ближнього, як самого себе. На двох оцих заповідях увесь Закон і Пророки стоять» (Мт., 22: 36–40). Любов є необхідною умовою вічного життя, тобто спасіння, а також умовою миру й щастя на землі. Безцінними вартостями є й віра, й надія, але «найбільша з них – любов», – каже святий апостол Павло (1 Кор., 13: 13).

Аналізуючи заповідь «Возлюби Господа Бога свого всім серцем своїм, усією душею своєю і всією думкою своєю», насамперед звертаємося до постаті Ісуса Христа. Значну увагу приділяємо дослідженню способу життя та особистісних якостей Ісуса як живого прикладу для наслідування в процесі самовиховання студентів, що корелює із сучасними вимогами до гуманістичної особистості педагога-вихователя. Гуманізм Ісуса зробив його піднесено цілісною особистістю, наділеною досконалими здібностями. Його людські якості є тими рисами, на яких може базуватися мотивація до розвитку гуманістичних якостей у студентів. Однак «наслідування Христа не можна розуміти як копіювання Його земного життя. Це передовсім наслідування духу Його життя і вчення, що відображено в Євангелії» (Ващенко, 1994: 79). Наслідуючи Ісуса Христа, кожен повинен виконувати своє призначення, відповідально ставитися до своїх обов'язків, розвивати здібності та задатки, творити власний дух.

Важливо усвідомити, що найвищим елементом і фактором фундаментальної любові є готовність до самопосягати й жертви задля відкритої та означеної цінності – передусім особистісної. Е. Фромм, зокрема, наголошує, що коли віддаємо спочатку якусь вартісну частинку себе, а згодом і всього себе, то це, власне, і є вершиною справжньої любові. При цьому він цитує Євангеліє від Йоана: «Ніхто не спроможний любити більше, ніж тоді, коли він за своїх друзів своє життя віддає» (15, 13). На таку жертву пішов Ісус, тобто віддав усього себе за грішних людей, засвідчивши тим самим, що полюбив їх найвищою і найбільшою любов'ю: «...Полюбив їх до кінця» (Йо. 13, 1)» (Фромм, 2017b).

У головній заповіді йдеться не лише про любов до Бога, але й про любов до ближнього, що, на перший погляд, може здатися якоюсь мірою збитковою порадою, оскільки ігнорується любов до далекого, тобто до всіх. Але це тільки на перший погляд. Насправді ж тут спеціально увага акцентується на ближньому, оскільки кожен із нас стикається у взаєминах із близькими як безпосередніми співучасниками буття; зазвичай саме від них ми отримуємо зло та страждання. Із далекими ж реально ми не стикаємося, а тому акцентувати увагу на любові до них неефективно. Треба полюбити того, хто поруч з тобою, хто, можливо, на твою доброту відповідає злом через свою духовну спустошеність. Любячи того, кого любити начебто немає за що, людина перевищує себе, свій егоїзм і перериває ланцюжок породження зла злом, який діє за принципом «подібне породжує подібне».

Один з основоположних сучасних методологічних принципів гуманізації виховання конкретизує цю християнську заповідь: «Дитина повинна отримувати щоденну дозу безумовної любові від свого вчителя, що передбачає позитивне ставлення до її особистості». Гуманістична педагогіка вбачає в молодій людині високорозвинену сутність, яка потребує лише допомоги, методичного супроводу задля успішної самореалізації в майбутньому. Зasadничими постулатами гуманної освіти є заклики до створення можливостей для саморозвитку студентів, до створення необхідних умов для прояву їхніх здібностей, а не диктату з боку педагогів щодо шляху їхнього формування. Від гуманізації освіти значною мірою залежить інтелектуально-творчий потенціал особистості. Саме тому гуманітарна підготовка молоді повинна спрямовуватися на розвиток індивіда як активного й вольового суб'єкта, а також на збереження цілісності та гармонії внутрішнього світу людини.

Педагоги у вищій школі повинні, зокрема, усвідомлювати, що студенти володіють своїми власними силами й здібностями, прагнуть до індивідуального зростання, а не до шаблонів, що утвердилися в традиційній системі освіти. Зрештою, глобалізаційні процеси також створюють певні загрози уніфікації, трафаретного розвитку особи. Уже сьогодні можна спостерігати за кардинальною зміною світогляду, психіки та способу мислення мільярдів людей, змушених включатися в життя «інформаційного простору». Відбувається так звана «масифікація» (Груць, 2020: 90) свідомості. Протидіяти уніфікації особистості молодої людини за єдиним шаблоном потрібно за рахунок вивіщення духовної енергії особистості, потужної енергії любові, усвідомлення ідеї безумовної любові як підмурівка духовного розвитку особистості.

2. Ціннісний принцип толерантності (терпимості) до ближнього присутній у християнському вченні скрізь, де йдеться про гуманізм і всепрощення, тому він також повинен інтегруватися в процес гуманізації освіти у вищій школі задля розвитку духовної культури студентів, а також як такий, що сприяє формуванню в молоді переконань у тому, що плюралізм філософських, політичних і моральних цінностей являє собою природне явище, яке спонукає до принципової терпимості й до готовності вчитися від протилежного. Включення принципу толерантності в процес гуманізації освіти й виховання студентів зумовлено ще й тим, що студентство України являє собою не агломерацію одновірців право-

славного християнства, а конгломерат іновірців різних світових конфесій, включаючи безліч різних сект, церков і напрямів. У такому співіснуванні без принципу толерантності неможливе не тільки релігійне, духовне єднання народів, а й просто мирне світське співжиття.

Як зазначає М. М. Берулава: «Під час розроблення конкретних технологій гуманізації освіти акцент робиться не на змісті навчання (хоча це теж суттєво), а на формуванні таких міжособистісних стосунків, які забезпечують комфортні умови для розвитку кожної дитини» (Берулава, 2000а: 120). З іншого боку, гуманістичний підхід передбачає культивування у дитини автентичності (прагнення до відкритих і чесних стосунків з оточенням). Водночас становлення справжньої, автентичної особистості можливе лише в разі доброзичливого ставлення до неї. Найважливішими умовами такого психологічного клімату є особистісне, а не рольове спілкування, його відкритість, зацікавленість, емпатійність. Ці умови не можна реалізувати без виховання принципу толерантності в студентському середовищі. Реалізація принципу толерантності, зміст якого виражається в терпимості до думок інших людей, інтегрованого в систему гуманізації освіти, вкрай необхідна сьогодні. Єднання різних за релігійними, національними особливостями студентів у процесі виховання уможливується в тому випадку, якщо кожен інший індивід буде мати почуття терпимості до протилежного. При цьому важливо розуміти закони природи, яка демонструє відсутність абсолютної подібності речей у мінеральному, рослинному, тваринному і соціальному світах, та спиратися на них у реальному житті. Толерантність сприяє вихованню почуття чуйності як способу відчувати та розуміти іншого через усвідомлення власних переживань, а також сприяє розумінню свого стану завдяки сприйняттю переживань іншого у формі «співдії», яка виникає в міжособистісних стосунках у діаді «Я – інша людина».

Водночас сучасний підхід до терпимості в системі виховання повинен розумітися ще глибше: цей принцип не повинен реалізовуватися як система домагань, диктату й імперативних указівок щодо шляху вдосконалення особистості. Справжня терпимість передбачає відмову від будь-яких спроб прокладати шлях, яким усі повинні йти однією шеренгою. Толерантність – категорія якісна, а зрівнялівка – кількісна. Толерантність виключає нав'язування всім студентам однакового виховання, сутністю якого є повне усунення відмінностей в їхніх здібностях, а тому воно при-

датне лише для придушення унікальних задатків, оскільки орієнтується на середнього студента. Ще й досі простежуються антигуманістичні тенденції в освіті, маскуючись під прагнення до єдиного виховного ідеалу. Таким чином, здійснюється жахливий злочин: освіта й виховання зводяться до однаковості, а поняття єдності відбивається зворотним чином у свідомості студентів як одиниць, що утворюють категорію кількості. Саме ця інверсія дозволила ідеал єднання навиворіт, позбавивши його справжнього змісту.

З усього викладеного вище ми можемо зробити висновок, що елемент всепрощення, будучи основою принципу толерантності, в християнській традиції є високогуманним за змістом, оскільки закликає до прощення людям їхніх провин: «Бо якщо ви будете прощати людям гріхи їхні, то простить і вам ваш Небесний Отець; А якщо не будете прощати людям гріхи їхні, то й Отець ваш не простить вам гріхів ваших» (Мт. 6: 14–15). У цій заповіді йдеться про високий ступінь гуманізму, який передбачає, що в людях треба вміти бачити не раз і назавжди хибно складені стереотипи поведінки, а завжди уявляти їх собі кращими, ніж вони є насправді, тобто на рівні належного.

Варто зауважити, що якщо нетерпимість, по суті, виражається в суєті, то терпимість завжди пов'язана зі справжньою діяльністю. Чеснота терпимості охоплює всі сфери життя, і витоки її кореняться в релігійній вірі.

3. Цінність пошанування батьків – безперечна загальнолюдська вартість. Християнська заповідь поваги до батьків цілком узгоджується з таким принципом гуманізації освіти, в якому передбачається створення умов для орієнтації в поведінці студентів на власні етичні норми й установки, тобто на формування в них внутрішнього локусу контролю. У цьому випадку виховання повинно бути спрямоване на створення у студента критичного ставлення до антигуманної поведінки інших людей, у тому числі й батьків. У зв'язку з цим процес виховання студентів повинен виходити з позицій того, що чим більшою мірою доля людини буде в її власних руках, тим меншою мірою вона буде підвладна будь-яким негативним впливам із боку соціуму.

4. Цінність подружньої вірності, виражена в християнській традиції в заповіді «Не чини перелюбу», також є загальнолюдською цінністю, яка цілком узгоджується з принципом гуманізації освіти, де йдеться про пріоритетність в організації виховного процесу орієнтації на формування у молодих людей «трансцендентних» мотивів життєдіяльності. Зазначений принцип гуманіза-

ції виховання передбачає здійснення переходу від формально-когнітивної педагогіки виховання до ціннісно-сислової, в якій істинний сенс свого життя людина може знайти лише тоді, коли стає потрібною іншим людям, зокрема своїм близьким. За такого розуміння подружньої вірності людина максимально реалізує себе лише в іншій людині. Це і є той вихід людини за власні межі, який у метафізиці називається трансцендентним. Саме в трансцендентному молода людина бачить глибокий істинний сенс свого життя – у щасливому коханні, в сімейному житті, як у внутрішньому комфортному стані власної душі.

5. У християнській традиції заповідь «Не вкради» більш детально розкривається в таких повчаннях: «Не забажай ... ні дому, ні вола, ні осла, ані всього, що є в ближнього твого». Ця заповідь конкретизується в іншій заповіді, яка говорить: «Не збирай собі скарбів на Землі».

Гуманістичний принцип освіти й виховання, який орієнтує студента на формування «трансцендентних» мотивів життєдіяльності, пов'язаний з аналізом основних, базових потреб особистості, оскільки вони структуруються і змінюються в руслі раціонально опосередкованого, тобто від-рефлексованого суб'єктом сенсу власного екзистенційного. Орієнтація у своїй життєдіяльності на яку-небудь систему цінностей (духовну або матеріальну) молодою людиною в цьому виборі завжди індивідуальна. На фізичному плані буття її існування виявляється безглуздом і руйнує дух у двох крайніх випадках, а саме коли вона відчуває сильні страждання від незадоволеності своїх найнеобхідніших фізіологічних потреб і від надмірного зловживання ними, від пересичення матеріальними благами й від недооцінки духовних цінностей. Так, у III ст. до нашої ери, в епоху розпаду античного рабовласницького суспільства, в єгипетському місті Олександрії відбулося масове самогубство серед юнаків із середовища олександрійських багатіїв, оскільки вони втратили смак до життя і втомилися від неробства та плотських насолод.

6. Християнська чеснота «Люби ворогів своїх» конкретизується в повчаннях: «Не судить, і не судимі будете; Бо яким судом судите, таким будете судимі, і якою мірою міряєте, такою і вам будуть міряти» (Матв. 7: 1–2). Поширеною є тенденція серед церковнослужителів тлумачити ці висловлювання Євангелія як загальні правила християнської моралі. Однак Ісус був більш практичний: він не вчив нічому, що не має практичного застосування. Сформульованих Ним правил поведінки повинні дотримуватися не всі люди,

а тільки ті, кому їх виконання може принести користь, ті, хто здатний їх виконати. Люди повинні знати, що їм необхідно, а для цього потрібно володіти самосвідомістю.

Ці повчання узгоджуються із сучасними принципами гуманізації освіти, в яких йдеться про те, що педагог повинен здійснювати самостійний підбір технологій навчання і виховання, виходячи з особливостей своєї індивідуальності. Стиль індивідуальності є феноменом, що характеризує сферу несвідомого в її процесуальному аспекті, де важливу роль відведено інтегральній моделі навчання й виховання, яка виходить із того, що навчає не зміст освіти, тобто те, що озвучує педагог («книжники та фарисеї»), а насамперед особистість педагога й загалом його інтегральна індивідуальність (Берулава, 2000b).

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що в християнському вченні уявлення про Бога зміщується в бік його невтручання в самоосвітній процес особистості. Бог видається не суддею вчинків людей, який карає їх за скоєння зла й одобряє за гарні справи. Головна його функція полягає в тому, щоб надати особистості свободу у виборі власного шляху в житті, в реалізації свого покликання служити людському роду як Богові. Усвідомлення людиною свого покликання перебуває в прямій залежності від ступеня її самоосвіти і самовиховання. Саме в цій самостійній мотивації вибору ціннісних орієнтацій особистості схрещуються засади релігійного гуманізму й гуманізму освітньої парадигми, яка виникла на ґрунті психології екзистенціалізму і персоналізму. Ці психологічні напрями провідну роль у методології виховання людини відводять особистісному творчому потенціалу як такому, що ріднить Бога з людиною, створеною Ним за своїм «образом і подобою».

Вступивши в третє тисячоліття історії нашої цивілізації, сучасна система освіти підійшла до тієї межі, за якою їй належить зробити перші реальні кроки у вдосконаленні та зміні людини, але не тієї зміни, яку передбачала позитивістська філософія, пристосовуючи її до постійно мінливих умов життя, де кожне її зусилля було зумовлене навколишніми обставинами природного й

соціального рівня, а зміни її сутності, її свідомості, які підведуть людину ближче до власного істинного образу, здатного опанувати реальну владу над собою і над природою. Саме в цьому плані інтеграція релігійних уявлень студентів у зміст гуманізації освіти має зайняти домінуюче становище.

Ця ідея визривала в умах західного освіченого людства протягом двох останніх тисячоліть, зустрічаючи часом сильний опір не тільки з боку держави, а й з боку інституційної релігії, обмеженої догматизмом. У сучасних умовах входження України до Європи завдання гуманізації освіти й виховання повинні бути безпосередньо пов'язані з інтеграцією релігійних уявлень студентів у гуманістичну парадигму, без чого вона ризикує стати однобічною, позбавленою якості й цілісності. Гуманізація освіти не може ігнорувати релігійні уявлення студентів, що знайшли своє відображення у християнській традиції, в якій зосереджені всі моральні цінності культури людства, що не піддалися соціально-економічним й історичним змінам і втілені в принципах любові до ближнього, толерантності, милосерді, пошануванні батьків, подружній вірності, чесності, співчутті до слабких і знедолених, орієнтації на проблеми інших людей, самовихованні гуманістичних якостей особистості.

Окрім того, під час аналізу змісту християнської літератури ми з'ясували, що потреба особистості в морально-духовному вдосконаленні була основною домінуючою християнської моралі. Водночас християнські заповіді не втратили своєї актуальності й досі, а тому включення їх у зміст освіти вищої школи повинно бути не декларативним, а присутнім.

Варто зазначити: в яку би прадавню глибину релігійної моралі ми не занурилися, скрізь зіткнемося з ученням всепрощення, милосердя, чистоти, віри, любові, братерства й гармонії. Отже, всі відомі релігії підтримують моральні цінності, необхідні для розвитку й існування цивілізації. Основною метою будь-якої релігії є моральне вдосконалення кожної людини в суспільстві в цілому (хоча різні релігії можуть по-різному уявляти собі шлях духовного розвитку особистості).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева М. І. Потребово-мотиваційна складова громадянської свідомості та самосвідомості особистості. Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості. Київ, 2001
2. Берулава М. Н. Теория и практика гуманизации образования. Москва, 2000. 321 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 400 с.
4. Боришевський М. Й. Духовність – міра зрілості особистості. *Педагогічна газета*. 2006. № 1. С. 3.
5. Біблія або книги Святого Письма Старого і Нового Завіту. Київ : Нове життя, 1992. 1087 с.
6. Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава : Полтавський вісник, 1994. 191 с.

7. Гончаренко. С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
8. Груць Г. Значення феномену віри у формуванні особистості студентів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія*. Харків, 2014. Вип. 43. С. 71–89.
9. Груць Г. М. Любов як головна цінність формування особистості студентів. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід* : зб. тез II Міжнародної науково-практичної конференції. (м. Тернопіль, 18–19 червня, 2020 р.). Тернопіль, 2020. С. 89–92.
10. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 512 с.
11. Кернберг О. Ф. Отношения любви: норма и патология. Москва : Независимая фирма «Класс», 2000. 256 с.
12. Крымский С. Принципы духовности XXI столетия. *Газета «День»*. 2002. № 210.
13. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 478 с.
14. Михайлов М. М. Про потребу особистості в самореалізації. *Наукова доповідь вищої школи. Філософські науки*. 1982. № 4. С. 24–32.
15. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості. Київ, 2007. 280 с.
16. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог в концтаборі. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2016. 160 с.
17. Фромм Е. Мистецтво любові. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2017. 192 с.
18. Шевченко Т. Т. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. Вінниця, 2002. 430 с.

REFERENCES

1. Aleksieieva M. I. Potrebovo-motyvatyina skladova hromadianskoi svidomosti ta samosvidomosti osobystosti. Psykholohichni zakonornosti rozvytku hromadianskoi svidomosti ta samosvidomosti osobystosti. [Demand-motivational component of civic consciousness and self-consciousness of the individual. Psychological patterns of development of civic consciousness and self-consciousness of the individual]. Kyiv, 2001. [in Ukrainian].
2. Berulava M. N. Teoryia y praktyka humanyzatsyy obrazovanyia. [Theory and practice of humanization of education]. Moscow, 2000. 321 p. [in Russian].
3. Bozhovych L.Y. Lychnost y ee formyrovanye v detskom vozraste. [Personality and its formation in childhood]. SPb.: Peter, 2009. 400 p. [in Russian].
4. Boryshevskiy M. Y. Dukhovnist – mira zrilosti osobystosti. *Pedahohichna hazeta*. [Spirituality is a measure of a person's maturity. *Pedagogical newspaper*] 2006. Nr 1. p. 3. [in Ukrainian].
5. Bibliia abo knyhy Sviatoho Pysma Staroho i Novoho Zavitu. [Bible or books of the Holy Scriptures of the Old and New Testaments]. Kyiv : New Life, 1992. 1087 p. [in Ukrainian].
6. Vashchenko H. Vykhovnyi ideal. [Educational Ideal]. Poltava : Poltava Herald, 1994. 191 p. [in Ukrainian].
7. Honcharenko. S. Ukrainyskiy pedahohichnyi slovnyk. [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : Lybid, 1997. 376 p. [in Ukrainian].
8. Hruts H. Znachennia fenomenu viry u formuvanni osobystosti studentiv. [The importance of the phenomenon of faith in the formation of students' personality]. *Bulletin of GS Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Philosophy*. Kharkiv, 2014. Issue 43. pp. 72–89. [in Ukrainian].
9. Hruts H. M. Liubov yak holovna tsinnist formuvannia osobystosti studentiv. *Tsinnisni oriientyry v suchasnomu sviti: teoretychnyi analiz ta praktychnyi dosvid* : zb. tez II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. (m. Ternopil, 18–19 chervnia, 2020 r.). [Love as the main value of students' personality formation. *Values in the modern world: theoretical analysis and practical experience*: coll. abstracts of the II International scientific-practical conference. (Ternopil, June 18–19, 2020). Ternopil, 2020. pp. 89–92. [in Ukrainian].
10. Ylyn E. P. Motivatsiya i motivyi. [Motivation and motives]. SPb : Peter, 2011. 512 p. [in Russian].
11. Kernberh O. F. Otnosheniya liubvy: norma y patolohiya. [Relationships of love: norm and pathology]. Moscow : Independent firm «Class», 2000. 256 p. [in Russian].
12. Krymskiy S. Pryntsyry dukhovnosti KhKhI stolittia. [Principles of spirituality of the XXI century] *The Day newspaper*. Nr 210, 2002. [in Ukrainian].
13. Maslou A. H. Motyvatsiya y lychnost. [Motivation and personality]. SPb.: Eurasia, 1999. 478 p. [in Russian].
14. Mykhailov M. M. Pro potrebu osobystosti v samorealizatsii. *Naukova dopovid vyshchoi shkoly. Filosofski nauky*. [About the need of the individual in self-realization. *Scientific report of high school. Philosophical sciences*]. 1982. Nr 4. pp. 24–32. [in Ukrainian].
15. Pomytkin E. O. Psykholohiia dukhovnoho rozvytku osobystosti. [Psychology of spiritual development of personality]. Kyiv, 2007. 280 p. [in Ukrainian].
16. Frankl V. Liudyna v poshukakh spravzhnoho sensu. Psykholoh v kontstabori. [Man in search of true meaning. Psychologist in a concentration camp]. Kharkiv : Family Leisure Club, 2016. 160 p. [in Ukrainian].
17. Fromm E. Mystetstvo liubovi. [The Art of Love]. Kharkiv : Family Leisure Club, 2017. 192 p. [in Ukrainian].
18. Shevchenko T.T. Rozvytok osvity ta osobystosti v riznykh pedahohichnykh systemakh. [Development of education and personality in different pedagogical systems]. Vinnytsia, 2002. 430 p. [in Ukrainian].

УДК 372.881.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-38>**Тетяна ГУЗИНІНА,***orcid.org/0000-0003-2562-2562**старший викладач кафедри іноземних мов
Національної академії Національної гвардії України
(Харків, Україна) tguzynina@ukr.net*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті розглянуто особливості використання відеоматеріалів у процесі навчання англійській мові у вищих військових закладах освіти. Наголошено на тому, що, на відміну від аудіо або друкарського тексту, які можуть мати високу інформативну, освітню, виховну й розвиваючу цінність, відеоматеріали мають таку перевагу, що сполучає різні аспекти акту мовної взаємодії. Зазначено, що візуальний ряд дає змогу краще зрозуміти і закріпити як фактичну інформацію, так і чисто мовні особливості мови в конкретному контексті. Підкреслено, що відеоматеріали дають практично необмежені можливості для проведення аналізу, побудованого на порівнянні і зіставленні культурних реалій та особливостей поведінки людей у різних ситуаціях міжкультурного спілкування, особливо коли це стосується професійних ситуацій. Очевидно те, що відео може мати сильний емоційний вплив на курсантів, служити стимулом для створення додаткової мотивації в подальшій навчально-пошуковій і творчій діяльності. З'ясовано, що, окрім навчальних відео, можна з успіхом використати такі відеоматеріали, як документальні фільми, відеозаписи телевізійних новин та інших телепередач, відеоекскурсії різними містами й музеями світу, різні комп'ютерні програми з відеоредактором.

Представлено схему роботи з відеоматеріалами. З огляду на загальноприйняті етапи роботи з відеоматеріалом (переддемонстраційний етап (previewing); демонстраційний етап (viewing); післядемонстраційний етап (postviewing)) були узагальнені деякі типи вправ. Підбиваючи підсумки, відзначаємо, що використання різноманітних типів відеоматеріалів на заняттях з англійської мови не тільки дає широкі можливості для активної роботи в процесі формування мовних навичок і вмінь курсантів, але й робить навчальний процес оволодіння іноземною мовою привабливим для курсантів на усіх етапах навчання.

Ключові слова: відеоматеріали, медіазасоби, ефективність навчання, система вправ.

Tetiana HUZYNINA,*orcid.org/0000-0003-2562-2562**Senior Teacher at the Department of Foreign Languages
National Academy of the National Guard of Ukraine
(Kharkiv, Ukraine) tguzynina@ukr.net*

PECULIARITIES OF USING VIDEO MATERIALS IN THE PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATIONAL MILITARY INSTITUTIONS

The article considers the peculiarities of the use of video materials in the process of teaching English in higher educational military institutions. It is emphasized that, in contrast to audio or printed text, which can have a high informative, educational and developmental value, video materials have such an advantage that combines various aspects of the act of language interaction. It is noted that the visual range allows you to understand better and consolidate both factual information and purely linguistic features of language in a particular context. It is emphasized that video materials provide almost unlimited opportunities for analysis, based on the comparison of cultural realities and characteristics of people's behavior in different situations of intercultural communication, especially when it comes to professional situations. Obviously, the fact that video can have a strong emotional impact on cadets, serves as an incentive to create additional motivation in further educational and creative activities. It was found that in addition to educational videos, you can successfully use such videos as documentaries, video recordings of television news and other TV programs, video tours of different cities and museums of the world, various computer programs with video and more.

The scheme of work with video materials was presented. Based on the common stages of working with video material (before the demonstration stage (previewing); demonstration stage; viewing; after the demonstration stage (postviewing)), some types of exercises were generalized. In English classes using video materials not only provides wide opportunities for active work in the process of developing language skills and abilities of cadets but also makes the learning process of mastering a foreign language attractive to cadets at all stages of learning.

Key words: video materials, media, learning efficiency, system of exercises.

Постановка проблеми. Сьогодні, коли Україна бере участь у багатонаціональних миротворчих операціях та спільних військових навчаннях, вивчення іноземних мов військовослужбовцями вимагає особливої уваги. Мовна освіта має сформувати людину, здатну жити в душі взаєморозуміння, миру, злагоді між народами, етнічними, національними та релігійними групами, брати участь у миротворчих місіях тощо.

Сутність мовної освіти визначається як практичне володіння іноземною мовою, необхідне для розмови в ситуативному та професійному спілкуванні задля одержання інформації. Навчання іноземним мовам є невід'ємною складовою частиною загальних задач підготовки офіцерів Збройних сил України. Вивчення дисципліни «Іноземна мова професійного спілкування» у ВВНЗ покликане забезпечити формування комунікативної компетенції, практичне володіння іноземною мовою за програмою «Мінімально-необхідний рівень СМР-2» відповідномовному стандарту НАТО «СТАНАГ 6001».

Серед завдань, що вирішуються теоретично та експериментально за допомогою методики іноземних мов, відповідно до Закону України «Про освіту», комунікативна компетенція і способи її досягнення є одними з найбільш актуальних. Опанувати комунікативною компетенцією іноземною мовою, не перебуваючи в країні мови, що вивчається, дуже складно, тому важливим завданням викладача є створення реальних та уявних ситуацій спілкування на занятті з іноземної мови, використовуючи різні давно знані методи та прийоми роботи (рольові ігри, дискусії, творчі проєкти тощо). У вирішенні цієї проблеми величезну роль відіграють технічні засоби навчання, які дають змогу дати курсантам більш повну й точну інформацію з теми дослідження, підвищити наочність навчання й пробудити бажання подальшого вдосконалення мовної культури. Звідси впливає очевидна важливість і актуальність вивчення використання відеоматеріалів, що зумовило вибір теми статті.

Аналіз досліджень. Використання на занятті технічних засобів навчання як окреме питання достатньо глибоко й повно розглядали М. Аппарович, С. Думин, М. Заволока, А. Зільберштейн, Б. Полозов, Д. Полторак, В. Попов, Л. Прессман. Вони детально розробили дидактичні й методичні підходи до використання технічних засобів навчання з різних предметів, зокрема на заняттях з іноземної мови.

Питанням використання комп'ютера в навчально-пізнавальному процесі, незважаючи на

певну новизну проблеми, вже приділено достатньо уваги в науковій літературі (Г. Александров, Е. Виштинська, В. Гріценко, А. Довгялло, А. Кириллов, Є. Машбиць, Н. Слівіна). Проблемою формування іншомовної комунікативної компетентності активно займалися вітчизняні та зарубіжні науковці, зокрема О. Зубченко, Н. Кошарна, Л. Петрик, А. Соломаха, Ю. Федоренко. Над вивченням ефективності використання відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови активно працювали Н. Пшенянікова, М. Руденко, О. Богданова та інші дослідники. Однак, на нашу думку, аспекти застосування відеоматеріалів на заняттях з англійської мови у вищих військових закладах освіти вимагають більш детального розгляду.

Мета статті полягає у розкритті особливостей добору та використання відеоматеріалів як засобу підвищення ефективності сприймання й розуміння іншомовного комунікативного матеріалу курсантами ВВНЗ.

Відповідно до визначеної мети було висунуто низку завдань, таких як визначення відеоматеріалів як одного з видів медіазасобів, аналіз доцільності використання відео на заняттях з іноземної мови у ВВНЗ, дослідження вимог до відео як медіазасобу, наведення практичних прикладів роботи з відео.

Виклад основного матеріалу. Згідно з висновками, які робить Ю. Верисокін у статті «Відеофільм як засіб підвищення мотивації», сучасне використання відеоматеріалів на занятті є не тільки доцільним, але й обов'язковим. Робота з такими матеріалами на занятті урізноманітнює діяльність курсантів у процесі навчання іноземній мові. Використання відеоматеріалів робить навчальний процес цікавим для всіх курсантів, впливає на рівень мотивації вивчення іноземної мови, навчання відбувається з використанням автентичних зразків іноземної мови (Верисокін, 2003: 2). На думку експерта Ради Європи М. Бичкової, на відміну від телебачення та кінофільмів, які також необхідно використовувати для вивчення мови, відеометод має декілька переваг. Якщо продукція телебачення сприймається скоріше як програми, які замінюють викладача, ніж як джерела, що можуть бути використані для взаємодії між викладачем та курсантом, то нова відеотехнологія дає змогу використовувати записи із зупинками або вибірково, що дає можливість проводити дискусію щодо відеозображення (Бичкова, 1992: 3). Під час відбору фрагментів автентичних відеофільмів для навчання лексики Т. Яхунов у роботі «Типологія кіноінформації та її використання для навчання лексики соціокультурним компонентом»

зазначає, що велике значення має визначення раціонального співвідношення зорової та звукової інформації у фрагментах (Яхунов, 2000: 4). Роль та варіанти цього відношення завжди привертала увагу дослідників, які вивчали проблеми навчального телебачення. Деякі дослідники вважають, що зоровий ряд є основним компонентом відеофонограми (Е. Багіров, С. Равич); інша група дослідників пропонує приділяти більше уваги звуковому ряду, мотивуючи це тим, що «звуковий ряд набуває все більшої поліфонічності відносно зображення та самостійної змістової насиченості, що несе нове трактування зорового ряду» (Казачінер, 2007: 4). Крім того, зарубіжні методисти (S. Cirder, R. Sherrington) висловлюють думку про необхідність рівноправності двох компонентів (мовлення та зображення) у відеофонограмі, особливо під час навчання іноземній мові.

Зоровий ряд, що відображає природну ситуацію, показує середовище, обставини дії, є органічно пов'язаним із темою, може утворювати в курсантів певні додаткові асоціації, допомагає зрозуміти взаємозв'язок, що існує між мовою, мовленням та ситуацією завдяки безпосередньому чуттєвому сприйняттю. Саме автентичні фрагменти відображають функціонування мовних одиниць у реальних ситуаціях, тобто відбувається процес контекстуалізації. Крім того, зоровий ряд автентичних матеріалів є різноманітним і може поєднувати жанрові та виразні можливості хронікального, наукового або документального кіно.

Робота Маргарет Аллан "Teaching English with Video" допомагає нам зрозуміти, що специфіка відео полягає в тому, що воно дає змогу поєднати зорові та звукові образи в типових обставинах, пропонувати курсантам мовленнєву ситуацію, в якій вони можуть бути активними учасниками комунікації за допомогою викладача (Allan, 1986: 5).

В нашій статті відеоматеріали розуміються як один з видів технічних засобів навчання, який відтворює функцію передачі інформації, а також забезпечує зворотній зв'язок під час її сприйняття та засвоєння з подальшою метою всебічного розвитку в курсантів тих чи інших навичок на заняттях з англійської мови (зокрема, навичок говоріння). Відеоматеріали, які використовуються на заняттях з англійської мови, мають бути автентичними, тобто створеними носіями мови, при цьому вони часто можуть не мати навчального характеру, не стосуватися процесу навчання (Allan, 1986: 5).

Використання відеозаписів на заняттях з англійської мови сприяє індивідуалізації навчання й розвитку вмотивованості мовленнєвої діяль-

ності курсантів. Особливість відеоматеріалів як засобу навчання англійській мові забезпечує взаємодію з реальними предметами, які стимулюють практично реальне спілкування: курсанти нібито стають учасниками всіх обіграних з їх допомогою ситуацій, грають певні ролі, вирішують «справжні», життєві та професійні проблеми.

Для того щоби зрозуміти зміст відео, курсантам необхідно докласти певних зусиль. Так, мимовільна увага переходить на довільну, а інтенсивність уваги впливає на процес запам'ятовування. Використання різних каналів інформації (слухове, зорове та моторне сприйняття) позитивно позначається на міцності фіксації країнознавчого та мовного матеріалу.

Робота з відео включає такі три етапи, як переддемонстраційний, демонстраційний і післядемонстраційний. Перед переглядом відео курсантам дається комунікативне завдання, яке задає правильний напрямок їхніх думок. Для цього розробляються робочий роздатковий матеріал і запитання, що дають змогу викладачу організувати активне використання відео на занятті. Звичайно, успіх роботи залежить від попередньої підготовки слухачів до опрацювання таких видів задач, а саме технології перегляду, розроблення окремих завдань, спрямованих на зняття мовних труднощів і пояснення незнайомих реалій.

Під час роботи з дидактичним роздатковим матеріалом слід дотримуватися такої технології:

- 1) заздалегідь ознайомити з робочими завданнями;
- 2) роздатковий матеріал має бути простим, щоб курсант був упевненим у своєму просуванні вперед;
- 3) роздатковий матеріал не тестує, а стимулює мову у курсантів;
- 4) завдання дають змогу використовувати різні види робіт, як групові, так і роботу в парах або індивідуальну роботу.

Під час перегляду відео необхідно дотримуватися основних принципів та підходів до їх проведення, тобто слід дотримуватися таких критеріїв відбору відеоматеріалів.

- 1) Вимоги до відео:
 - зображення і звук мають бути якісними;
 - мають бути як загальні картини спілкування людей, так і демонстрація ситуації спілкування;
 - міміка персонажів має бути чітко видна;
 - мають бути сцени з використанням жестів, реакцій слухачів у різних професійних ситуаціях.
- 2) Вимога до сюжету:
 - має простежуватися чіткий зв'язок між сюжетом і змістом діалогів у сценах.

3) Вимоги до мови:

– на початковому етапі роботи з відео мова має прослуховуватися досить ясно, без сторонніх і фонових шумів;

– мова має бути досить чіткою і не дуже швидкою;

– бажано, щоб акцент або діалект мовця був зрозумілим курсантам;

– мова має бути сучасною, відповідати зразкам і нормам літературної мови з тих галузей, із якими доведеться стикатися курсантам (проте часто цей вибір визначається завданням заняття);

– текст не має бути перевантаженим новими словами, виразами і незнайомими жєстами.

4) Вимоги до тривалості сюжетів:

– відеофрагмент повинен тривати не більше 10–15 хвилин або ділитися на смислові відрізки, які можна повторювати кілька разів за період заняття;

– всі відрізки повинні мати закінчений сюжет.

5) Вимога до змісту:

– ситуації повинні бути типовими, такими, які можуть зустрітися курсантам у практиці.

Під час роботи з будь-яким відеоматеріалом у методиці навчання іноземним мовам прийнято виділяти такі три основні етапи, як переддемонстраційний етап (previewing), демонстраційний етап (viewing), післядемонстраційний етап (postviewing).

Представимо можливий план заняття з використанням відео, який передбачає зазначені етапи.

I. Переддемонстраційний етап.

Цілі етапу: мотивувати курсантів, налаштувати їх на виконання завдання, зняти можливі труднощі сприйняття відеоматеріалу.

Типи завдань.

1) Різні варіанти передбачення змісту відео, ґрунтовані на такому:

– узагальнення раніше отриманих знань із цієї теми;

– особливості заголовка;

– перегляд частини фільму без звуку;

– список нових слів з перекладом або дефініціями, що пред'являється до тексту;

– зміст питань або правдиві/неправдиві твердження.

1. *Ознайомтеся із заголовком відеофільму і запишіть:*

а) що ви вже знаєте з цієї теми;

б) що б ви хотіли дізнатися.

2. *Подивіться на список нових слів, які зустрінуться в цьому відеофільмі.*

Визначте тематику сюжету на їх основі і згадайте вже відомі вам слова і вирази, які можуть зустрітися в цьому тексті.

2) Короткий виклад викладачем основного змісту відео.

Викладач може коротко передати основний сюжет відеофрагменту, пояснивши, що побачать курсанти. Якщо сюжет представляє інтерес для слухачів, то цей вступ покликаний зацікавити курсантів, тобто перша мета етапу може вважатися досягнутою.

II. Демонстраційний етап.

Мета етапу: забезпечити подальший розвиток мовної, мовленнєвої або соціокультурної компетенції курсантів з урахуванням їх реальних можливостей іншомовного спілкування.

Типи завдань.

Завдання на пошук мовної інформації. Цей тип вправ і завдань орієнтований на пошук, вичленення, фіксацію, трансформацію певного мовного матеріалу, зокрема лексики, граматики, фонетики. В цьому разі не стільки формулювання завдання, скільки зміст вправи забезпечує ту чи іншу міру ефективності та виправданості виконання завдання. На цьому етапі можуть бути використані такі типи вправ, як стоп-кадр (припинення перегляду фільму задля виконання завдань); «мовчазний перегляд» (коли частина фільму переглядається без звуку); відновлення тексту (під час перегляду слід заповнити пропуски в тексті завдань до фільму, поставити репліки діалогу в правильній послідовності). Цікавим, але дещо складним може бути перегляд певної частини фільму двома групами в різних аудиторіях, при цьому одна група лише чує звук, а інша лише бачить зображення.

III. Післядемонстраційний етап.

Мета етапу: використання початкового вихідного відеоматеріалу як основи й опори для розвитку продуктивних умінь в усній або письмовій мові.

1) Прогляньте відеофрагмент (відеофільм) і створіть словосполучення з наданих слів (make up word-combinations).

2) Заповніть пропуски в реченнях потрібними словами та виразами (complete the sentences with the word-combinations).

3) Підберіть англійські еквіваленти до слів та виразів.

4) Визначте правильні/неправильні твердження (read and correct the statements).

5) Виконайте завдання на розвиток рецептивних умінь (на рівні виділення змістовної і смислової інформації). На цьому етапі роботи можуть використовуватися традиційні вправи, спрямовані на пошук правильних відповідей на питання (match the words with their definitions).

б) Використайте інформацію для завершення діалогу (use the information to complete the dialogue).

Висновки. Таким чином, створення конкретних вправ для розвитку мовленнєвих навичок під час застосування відеоматеріалів є складним і трудомістким для викладачів англійської мови, але це, безумовно, варто витрачених зусиль. На нашу думку, навчання мовним навичкам за допомогою механічних вправ, традиційних заповнень та інших тестових завдань не цікавить курсантів настільки, наскільки ми очікуємо. Нинішній вік – це вік інформації, який вимагає від викладачів гарного знання засобів масової інформації та володіння медіаграмотності. Інтеграція відео в заняття створює привабливі візуальні ефекти та особливе інтерактивне середовище в аудиторії. Вивчення англійської мови з використанням відео змушує бути творчими як викладачів під час планування уроків, так і курсантів під час виконання різно-

манітних вправ. Відзначено, що один з найпопулярніших плюсів того, що відеоматеріали можуть бути інтегровані в заняття для візуального представлення, полягає в тому, що вони забезпечують для курсантів інтерактив. Існує, безумовно, безліч нестандартних форм роботи викладача, активуючих увагу та інтерес курсантів до іноземної мови. Однак робота над відео – це найефективніша форма навчальної діяльності, яка не лише активізує увагу курсантів, але й сприяє вдосконаленню їх навичок аудіювання та мовлення, оскільки зорова опора іншомовного звукового ряду, що звучить з екрану, допомагає повнішому і точнішому розумінню його сенсу. Безумовно, використання відео на занятті з іноземної мови відкриває низку унікальних можливостей для викладача та курсантів щодо оволодіння іншомовною культурою, особливо стосовно формування соціокультурної компетенції як однієї зі складових частин комунікативної компетенції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Верисокін Ю. Відеофільм як засіб підвищення мотивації учнів. *Іноземна мова в школі*. 2003. № 5–6. С. 31–34.
2. Бичкова Н. Типологія відеофонограм для навчання усного іншомовного спілкування. *Методика викладання іноземних мов*. 1992. Вип. 21. С. 68–71.
3. Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки : Закон України. *Урядовий кур'єр*. 2007. № 6.
4. Казачінер О. Використання відеокурсів на уроках англійської мови : методичний матеріал. *Англійська мова та література*. 2007. № 2. С. 2.
5. Кочевой Р. Информационные технологии в процессе обучения. *Впровадження нових інформаційних технологій навчання* : матеріали V Всеукраїнської науково-методичної конференції. Запоріжжя : ЗДІА, 2005.
6. Куліченко Н. Використання відеоматеріалів на уроках англійської мови. 2015. URL: <http://dnz156.klasna.com/uk/article/vikoristannya-videomaterialiv-na-urokakh-angliisko.html>.
7. Петрик Л. Актуальність застосування медіазасобів на уроках іноземних мов в початковій школі. *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ : Київський університет ім. Б. Грінченка, 2015. С. 122–129.
8. Яхунів Т., Верисокін Ю. Типологія кіноінформації та її використання для навчання лексики соціокультурним компонентом. *Іноземні мови*. 2000. № 3. С. 33–36.
9. Allan M. *Teaching English with Video*. Longman, 1986.
10. Cooper R., Lavery M., Rinvolucri M. *Video. Recourse Books For Teachers*. Oxford University Press, 1996.

REFERENCES

1. Verysokin Yu. Videofilm yak zasib pidvyshchennia motyvatsii uchniv. [Videofilm as a means of increasing student motivation]. *Foreign language at school*, 2003, № 5–6, pp. 31–34. [in Ukrainian].
2. Bychkova N. Typolohiia videofonohram dlia navchannia usnogo inshomovnoho spilkuvannia. [Typology of videophonograms for teaching oral foreign language communication]. *Methods of teaching foreign languages*, 1992. Nr. 21. pp. 68–71. [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy "Pro osnovni zasady rozvytku informatsiinoho suspilstva v Ukraini na 2007–2015 roky". [Law of Ukraine "On Basic Principles of Information Society Development in Ukraine for 2007–2015"]. *Governmental courier*, 2007. № 6. [in Ukrainian].
4. Kazachiner O. Vykorystannia videokursiv na urokakh anhliiskoi movy: metodychnyi material. [The use of video courses in English lessons: methodical material]. *English language and literature*, 2007. № 2. pp. 2. [in Ukrainian].
5. Kochevoy R. Informatsionnye tehnologii v protsesse obucheniya. [Information technologies in the learning process]. *All-Ukrainian scientific method conf. Introduction of new information technologies of education, Zaporizhzhia: ZDIA*, 2005. pp. 34. [in Russian].
6. Kulichenko N. Vykorystannia videomaterialiv na urokakh anhliiskoi movy. [Use of video materials in English lessons]. *Electronic resource*, 2015, Rezhym dostupu do resursu: <http://dnz156.klasna.com/uk/article/vikoristannya-videomaterialiv-na-urokakh-angliisko.html>. [in Ukrainian].
7. Petryk L. Aktualnist zastosuvannia media zasobiv na urokakh inozemnykh mov v pochatkovii shkoli. [The relevance of the use of media in foreign language lessons in primary school]. *Materials of All-Ukrainian scientific-practical Conference*

“Research of young scientists in the context of the development of modern science”, K.: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2015. pp. 122–129. [in Ukrainian].

8. Yakhunov T., Velysokin Yu. Typolohiia kinoinformatsii ta yii vykorystannia dlia navchannia leksyky sotsiokulturnym komponentom. [Typology of film information and its use for teaching vocabulary as a socio-cultural component]. Foreign languages, 2000. № 3. pp. 33–36. [in Ukrainian].

9. Allan, M. Teaching English with Video. Longman, 1986.

10. Cooper Richard; Lavery Mike; Rinvoluceri Mario. Video. Recourse Books For Teachers. Oxford University Press, 1996.

УДК 811.162.1'243:39

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-39>**Тетяна ДЕГТЯРЬОВА,***orcid.org/0000-0001-9239-5801**кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян
Сумського державного університету
(Суми, Україна) t.dehtiarova@drl.sumdu.edu.ua***Аліна ШЕВЦОВА,***orcid.org/0000-0002-3773-6068**кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян
Сумського державного університету
(Суми, Україна) a.shevtsova@drl.sumdu.edu.ua*

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті досліджено формування лінгвокраїнознавчої компетенції студентів-іноземців під час позааудиторної роботи. Проаналізовано напрями роботи у галузі лінгвокультурологічної компетенції, проблеми взаємодії мови й культури. Визначено зміст поняття «лінгвокраїнознавча компетенція» та досліджено особливості її формування в позааудиторній роботі зі студентами-іноземцями.

Зауважено, що робота, спрямована на формування лінгвокраїнознавчої компетенції та адаптацію іноземних громадян до життя й навчання в Україні, проводиться як під час навчального процесу, так і в позааудиторній роботі.

Розглянуто особливості позакласної роботи на прикладі екскурсій, віртуальних подорожей історичними віхами українського народу, участі інокомунікантів у святкуванні українських національних свят, знайомства з усною народною творчістю українців, кращими творами української класики, національними кулінарними традиціями. Це допомагає зрозуміти менталітет, нову мову, культуру, долучитися до культурних цінностей народу, мова якого вивчається.

Запропоновано різноманітні форми роботи зі студентами-іноземцями в позанавчальний час, зокрема відвідування музеїв, виставок, концертів, театрів, «круглі столи», екскурсії (віртуальні й реальні), організація вистав за мотивами українських народних казок, святкування Нового року, Святого Миколая, Різдва Христового, Великодня.

У статті наголошено на тому, що позааудиторна робота, з одного боку, є засобом формування лінгвокраїнознавчої компетенції, а з іншого боку, сприяє процесу адаптації інокомунікантів у новому соціокультурному середовищі. Ця робота передбачає взаємозв'язок із навчальним матеріалом, повинна мати культурно-пізнавальну значимість заходів, відповідати національним, психологічним, індивідуальним особливостям іноземних студентів.

Ключові слова: *позааудиторна робота, мовленнєва діяльність, лінгвокраїнознавча компетенція, інокомунікант, традиція, національна культура.*

Tetiana DEHTIAROVA,*orcid.org/0000-0001-9239-5801**Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Language Training for Foreign Citizens
Sumy State University
(Sumy, Ukraine) t.dehtiarova@drl.sumdu.edu.ua***Alina SHEVTSOVA,***orcid.org/0000-0002-3773-6068**Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Language Training for Foreign Citizens
Sumy State University
(Sumy, Ukraine) a.shevtsova@drl.sumdu.edu.ua*

DEVELOPING LINGUISTIC AND CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF THE FOREIGN STUDENTS DURING EXTRA-CURRICULUM WORK

The article is devoted to the question of developing linguistic and cross-cultural competence of the foreign students during extra-curriculum work. The authors analyze aspects of work in the field of linguistic and cross-cultural competence and the problem of language and culture interaction. The article also provides the definition for the term 'linguistic and cross-cultural competence' and studies the peculiarities of its development during extra-curriculum work with the foreign students.

It is outlined as well that the work, aimed at the developing linguistic and cross-cultural competence and at the adaptation of the foreign citizens to life and studying in Ukraine, happens both during the educational process and extra-curriculum work.

The article considers as well the peculiarities of extra-curriculum work such as excursions, virtual trips throughout the history of Ukrainian people, incommunicants taking part in Ukrainian national holiday's celebrations, introducing them to Ukrainian oral folklore, to the best literature pieces of Ukrainian classics, to the national culinary traditions. All this helps understand the mentality, the new language, to connect to the cultural values of the nation whose language is being studied.

The authors suggest various types of extra-curriculum activities with the foreign students: visiting the museums, exhibitions, concerts, theatres, having 'round tables', going to excursions (both in person and online), organizing the performances based on Ukrainian folk tales, celebrating the New Year, St Nicholas Day, Christmas, Easter etc.

The article highlights as well that extra-curriculum work not only is a way of developing linguistic and cross-cultural competence, but also facilitates the adaptation process of the incommunicants in a new social and cultural environment. This work implies interconnection with the educational material should have cultural and informative meaning of the events and correspond to the national, psychological and individual peculiarities of the foreign students.

Key words: *extra-curriculum work, speech activity, linguistic and cross-cultural competence, incommunicant, tradition, national culture.*

Постановка проблеми. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції студентів-іноземців під час позааудиторної роботи є одним із пріоритетних завдань мовної підготовки інокомунікантів. Опанування українською мовою як засобом спілкування неможливе без оволодіння культурою цієї мови. Інтерес, який виявляють до цієї проблеми, викликаний прагненням до практичного навчання іноземних студентів мові через оволодіння культурою й традиціями носіїв мови. Адекватне сприйняття студентами-іноземцями нерідної культури формується не тільки на заняттях, але й під час проведення позааудиторних заходів.

Аналіз досліджень. У доробку зарубіжних та вітчизняних представників різних напрямів, а саме філософів, культурологів, психологів, лінгвістів, проблема взаємодії мови й культури є однією з провідних. Так, на беззаперечний зв'язок мови й культури вказували В. фон Гумбольдт, Е. Сепір, Б. Ворф, О. Потебня. На необхідності вивчення культури через мову наголошували Л. Вінгенштайн, А. Брюкнер, М. Бердяєв.

Питання розвитку лінгвокраїнознавчої компетенції у методиці викладання іноземних мов висвітлено в працях Л. Журавльової, М. Зінов'єва, Ю. Єндольцева, І. Савчак, О. Смирнової, Л. Курач. Проблема організації позааудиторної роботи студентів, зокрема іноземних, знайшла своє відображення в наукових розвідках А. Алексюка, В. Безпалька, П. Підкасистого.

Теоретичне обґрунтування проблеми вивчення іноземної мови в нерозривному зв'язку з культу-

рою відтворено у працях Є. Верещагіна та В. Костомарова (Верещагін, Костомаров, 1980).

Попри те, що науковці перебувають в активному пошуку шляхів організації роботи та формування лінгвокраїнознавчої компетенції як у сфері навчання іноземним мовам, так і у сфері навчання українській мові як іноземної, зазначена проблема досліджена поки що недостатньо.

Мета статті – показати особливості організації позааудиторної роботи зі студентами-іноземцями як засобу формування лінгвокраїнознавчої компетенції.

Виклад основного матеріалу. Взаємодія мови й культури як найважливіших компонентів в оволодінні мовленнєвою діяльністю відображено у визначенні лінгвокраїнознавства як аспекту викладання нерідної мови іноземцям, у якому задля забезпечення комунікативності навчання та для вирішення загальноосвітніх, гуманістичних завдань лінгводидактично реалізується кумулятивна функція мови й проводиться акультурація адресата, причому методика викладання має філологічну природу, адже ознайомлення проводиться через посередництво нерідної мови і в процесі її вивчення (Верещагін, 1990).

Використання філологічного способу презентації країнознавчої інформації сприяє формуванню певних лінгвокраїнознавчих знань. Основа цих знань закладається на початковому етапі навчання нерідній мові. Пізніше виробляються певні лінгвокраїнознавчі вміння, як наслідок, відбувається формування лінгвокраїнознавчої компетенції.

У методиці викладання іноземних мов термін «лінгвокраїнознавча компетенція» є досить поширеним, але відрізняється деякою неоднозначністю. У рамках нашого дослідження будемо дотримуватися дефініції цього поняття, запропонованій С. Бухтіяровою, на думку якої лінгвокраїнознавча компетенція розглядається як компонент комунікативної компетенції, до якої входить сукупність знань лексичних одиниць з національно-культурною семантикою і певною сумою умінь застосовувати їх у мовленнєвій діяльності нерідною мовою та в різних ситуаціях міжкультурного спілкування (Бухтіярова, 1998: 27).

Навчання українській мові, отже, залучення студентів-іноземців до нового соціокультурного простору, формування лінгвокраїнознавчої компетенції передбачають ознайомлення із соціокультурними нормами поведінки в новому для них соціумі, створення сприятливого психологічного клімату, роботу над подоланням негативних установок щодо носіїв іншої культури (Дудник, 2010: 79).

Символи та образи, стандарти поведінки рідної культури допомагають індивідууму діяти в різних ситуаціях автоматично. Однак в умовах нової культури звична система знаків і стереотипів, що склалася в рідній культурі, стає неприйнятною.

Робота, спрямована на формування лінгвокраїнознавчої компетенції та адаптацію іноземних громадян до життя й навчання в Україні, проводиться як під час навчального процесу, так і в позааудиторній роботі. На заняттях студенти-іноземці готуються до позакласних заходів, а навички, отримані під час їх проведення, використовуються на заняттях з української мови. Іншими словами, позааудиторна робота, з одного боку, є засобом формування лінгвокраїнознавчої компетенції, а з іншого боку, сприяє процесу адаптації інокомунікантів у новому соціокультурному середовищі.

Студенти охоче знайомляться з Україною, українцями, їх звичаями, святами, побутом, релігійними віруваннями, історією. Відвідування музеїв, виставок, концертів, театрів, вечори дружби зі студентами ЗВО і коледжів, школярами міста, «круглі столи», екскурсії – ось далеко не повний перелік заходів, спрямованих на формування лінгвокраїнознавчої компетенції інокомунікантів.

Ефективною формою позааудиторної роботи є екскурсії. Вони допомагають студентам-іноземцям виробити спостережливість, увагу, активізують пізнавальну діяльність, дають змогу швидше подолати мовний бар'єр, успішно адаптуватися в новому соціокультурному середовищі. На екскур-

сії іноземний студент із пасивного спостерігача перетворюється на активного комуніканта.

Передує проведенню екскурсії серйозна підготовча робота, а саме складання плану, визначення й відпрацювання підбраного мовленнєвого, країнознавчого матеріалу, читання тематичних текстів, лексична робота.

«Віртуальні» екскурсії із застосуванням новітніх технологій (показ слайдів, відео, презентації, використання мережі Інтернет тощо) дають змогу ознайомити студентів-іноземців з об'єктами міста, у якому вони живуть (Ключковська, 2012: 48). Віртуальна екскурсія презентує країнознавчий матеріал комплексно, і завдяки різним видам завдань досягається динаміка викладу інформації та формується цілісна картина культурного середовища, у якому інокомунікант опановує нерідну мову (Дегтярьова, Дядченко, Скварча, 2019: 90).

Підбиття підсумків – це важливий етап після проведення екскурсії. На цьому етапі студенти-іноземці відповідають на запитання викладача, проводиться бесіда-діалог, вони обмінюються враженнями. Тематика екскурсій може бути різноманітною: українські народні свята, український менталітет, український народний костюм, народні музичні інструменти, українські народні танці тощо.

Іноземці, які навчаються у Сумському державному університеті (СумДУ), з цікавістю відвідують художній і краєзнавчий музеї міста, педагогічний університет, гімназію з поглибленим вивченням іноземних мов. На заняттях з української мови в педагогічному університеті і в гімназії інокомуніканти знайомляться із системою освіти в Україні, розвивають практичні комунікативні навички та вміння. Після закінчення занять проводяться конкурси та вікторини на знання української мови.

Непідробний інтерес викликає у іноземних студентів вивчення народних звичаїв і традицій, оскільки вони є «джерелом народження культури, що відбиває моральні цінності народу, показують сутність духовної культури, допомагають зрозуміти менталітет носіїв мови і культури» (Манакін, 2012: 79). Знайомство студентів-іноземців з українськими традиціями, а також народними обрядами удосконалює їх знання в царині мови, допомагає зрозуміти менталітет, нову мову й долучитися до культурних цінностей народу, мову якого вони вивчають.

Пізнання історичних віх розвитку України, особливостей її релігійних вірувань та обрядів сприяє формуванню вміння знаходити спільне й різне в українських традиціях і традиціях свого

народу, є основою формування національної самосвідомості та загальної культури студентів. В межах вивчення теми «Народні свята» можна провести віртуальну подорож. У процесі підбору матеріалу для комп'ютерних презентацій, підготовки та проведення віртуальної подорожі студенти-іноземці залучаються до спільної пізнавальної діяльності, підвищують свою загальнокультурну компетентність.

Неодмінною складовою частиною комунікативної компетенції інокомунікантів є лінгвокраїнознавча компетенція (Тарнапольський, Кабанова, 2019: 15). Українські свята – один із засобів формування цієї компетенції. Тема викликає активний інтерес в іноземній аудиторії, тому що свята – це частина традиційно-побутової культури всіх народів, вони зрозумілі й близькі студентам із різних країн. Знайомство з українськими святами допомагає акультурації іноземця, викликає у нього бажання ближче пізнати етносоціокультурну спадщину українців, долучитися до цінностей іншої національної культури.

Велике значення під час вивчення теми «Українські свята» має етнокультурна складова частина країнознавчих фонових знань, зокрема відомості про свята, побут і традиції українського народу; історичні факти (Запорізька Січ, визвольна боротьба під керівництвом Богдана Хмельницького тощо); етикетні норми, стереотипи мовленнєвої поведінки в українському суспільстві.

Інокомуніканти знайомляться з усною народною творчістю українців, кращими літературними творами української класики, зокрема творами Тараса Шевченка, Лесі Українки, Івана Франка, Ліни Костенко, з публіцистичними текстами, кіно (з фільмами, фрагментами святкових гулянь), піснями, музичними інструментами, релігією (за текстами про християнські свята), національними кулінарними традиціями.

Незмінним успіхом у студентів-іноземців СумДУ користуються свята Святого Миколая, Різдво, Новий рік, Проводи зими, Великдень, де студенти опрацьовують нову країнознавчу лексику і дізнаються про традиції українського народу.

Для успішного формування лінгвокраїнознавчої компетенції інокомунікантів використовуються автентичні художні фільми, фотографії, слайди, ілюстрації, відеоматеріали. Адекватність країнознавчим реаліям, зв'язок нового змісту з минулим досвідом студентів, можливість трансформацій змістовної сторони тексту, відображення сучасного стану мови – все це враховується під час підготовки до проведення найрізноманітніших видів позааудиторної роботи.

Організація тематичних вечорів, присвячених темі «Українські свята», передбачає знайомство з приготуванням національних українських страв, українськими правилами прийому гостей, традиціями Різдвяного і Великоднього тижнів. Студентів-іноземців можна зацікавити організацією вистав за мотивами українських народних казок. Особливою популярністю користуються казки «Ріпка», «Сірий вовк», «Івасик-Телесик», у які органічно впишуться пісні й вірші українською мовою, ігри, змагання, святкове чаювання.

Великий інтерес викликають у іноземних студентів українські народні пісні, а саме колядки, щедрівки, веснянки. Пісенний жанр завдяки наявності вербального тексту здатен точно й образно відобразити різні сторони соціального життя країни, мова якої вивчається.

Пісня, особливо автентична, – це важливий засіб підвищення інтересу як до країни, мова якої вивчається, так і до самої мови. Національна специфіка народної пісні художньо відображає самобутність народу, містить естетичну оцінку життєвих явищ, виражає ставлення самого народу до цих явищ. Народна пісня дає реальне пізнання дійсності, допомагає формувати лінгвокраїнознавчу компетенцію студентів-іноземців. Співвідношення візуального та вербального методів сприяє зануренню в реалію країни, її традиції.

Висновки. Якщо аудиторні форми роботи поєднуються з планомірною позааудиторною роботою, то лінгвокраїнознавчий аспект викладання реалізується більш повно. Позааудиторна робота передбачає взаємозв'язок із навчальним матеріалом, повинна мати культурно-пізнавальну значимість заходів, відповідати національним, психологічним, індивідуальним особливостям іноземних студентів.

Процес адаптації до нового середовища відбувається під час позааудиторних заходів, які формують мовну, мовленнєву та соціокультурну компетенцію, долучають іноземних студентів до історії, культури, українських традицій, сприяють розвитку їх творчих здібностей та міжкультурного діалогу.

Отже, організовуючи позааудиторну роботу, викладач має приділяти увагу формуванню лінгвокраїнознавчої компетенції як складової комунікативної частини, що є одним з головних чинників, який сприяє адаптації студентів-іноземців. Позааудиторна робота мотивує інокомунікантів до навчання, підвищує інтерес до вивчення мови, самостійної творчої діяльності, виховує толерантне ставлення до представників інших національностей і культур.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бухтиярова С. Формирование лингвострановедческой компетенции в процессе обучения русскому языку как неродному у студентов педагогических вузов: на материале текстов по архитектуре : дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1998. 196 с.
2. Верещагин Е. Лингвострановедческая теория слова. Москва, 1980. 320 с.
3. Верещагин Е., Костомаров В. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Москва, 1990. 246 с.
4. Дегтярьова Т., Дядченко Г., Скварча О. Країнознавча аспектизація як основа становлення й розвитку комунікативної компетенції студентів-іноземців. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. № 71. С. 89–92.
5. Дудник О. Проблеми лінгвокультурної взаємодії в опануванні української мови як іноземної. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : тези XIV Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 3–4 червня 2010 р.)*. Харків : ЕДЕНА, 2010. С. 76–78.
6. Ключковська І. Мандрівка Україною: Українська мова як іноземна : навчальний посібник. Львів : Дон Боско, 2012. 152 с.
7. Манакін В. Мова і міжкультурна комунікація : навчальний посібник. Київ : Академія, 2012. 288 с.
8. Тарнопольський О., Кабанова М. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

REFERENCES

1. Bukhtiyarova S. Formyrovanye lynchvostranovedcheskoi kompetentsyy v protsesse obucheniya russkomu yazyku kak nerodnomu u studentov pedahohycheskykh vuzov : na materyale tekstov po arkhytekture [Formation of the Linguistic and Cross-cultural Competence While Teaching Russian as a Foreign Language for Students of Pedagogical Institutions: on the Basis of Architecture Texts]: dissertation, candidate of pedagogic sciences. M., 1998. 196 p. [in Russian].
2. Vereshchahyn E., Kostomarov V. Yazyk y kultura: Lynchvostranovedeniye v prepodavanyu russkoho yazyka kak ynostrannoho [Language and Culture: Language and Cultural Studies When Teaching Russian as a Foreign Language]. M., 1990. 246 p. [in Russian].
3. Vereshchahyn E., Kostomarov V. Lynchvostranovedcheskaia teoriya slova [Linguistic and Cross-cultural Theory of the Word]. M., 1980. 320 p. [in Russian].
4. Dehtiarova T., Diadchenko H., Skvarcha O. Krainoznavcha aspektyzatsiia yak osnova stanovlennia y rozvytku komunikatyvnoi kompetentsii studentiv-inozemtsiv [Cross-Cultural Aspectizing as a Basis for Establishing and Developing Communicative Competence of Foreign Students]. *Scientific Magazine of The National Pedagogical Dragomanov University. Series 5: Pedagogical Sciences: Realities and Perspectives*. 2020. Nr. 71. pp. 89–92 [in Ukrainian].
5. Dudnyk O. Problemy lindhvokulturnoi vzaiemodii v opanuvanni ukrainskoi movy yak inozemnoi [Problems of Linguistic and Cultural Interaction when Mastering Ukrainian as a Foreign Language]. *Teaching Languages in Higher Education Institutions at the Modern Stage. Intersubject Connections: Thesis of XIV International Scientific and Practical Conference*. Kharkiv: EDENA, 2010. pp. 76–78 [in Ukrainian].
6. Kliuchkovska I. Mandrivka Ukrainoiu: Ukrainska mova yak inozemna: navch. posib. [Travelling around Ukraine: Ukrainian as a Foreign Language: Teaching Guide]. Lviv: Don Bosko, 2012. 152 p. [in Ukrainian].
7. Manakin V. Mova i mizhkulturna komunikatsiia: navchalnyi posibnyk [Language and Intercultural Communication: Teaching Guide]. Kyiv: Akademiia, 2012. 288 p. [in Ukrainian].
8. Tarnopolskyi O., Kabanova M. Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli: pidruchnyk [Methodology of Teaching Foreign Languages and Their Aspect in Higher Education Institutions: Textbook]. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia, 2019. 256 p. [in Ukrainian].

УДК 378.147:373.3.011.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-40>

Таміла ДЖАМАН,

orcid.org/0000-0003-2257-0875

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кабінету виховної роботи та позашкільної освіти

Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

(Рівне, Україна) *jaman-tv@ukr.net*

ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті описано технологічне забезпечення неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання. Зазначено, що таке технологічне забезпечення спрямоване на формування готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного середовища навчання, що дасть змогу вчителю працювати над власним креативним, інноваційним потенціалом, вибудувати траєкторію професійного вдосконалення і розвитку упродовж усього періоду фахової підготовки та післядипломної освіти. Зазначено, що вдосконалення навчальної діяльності шляхом розвитку передової освітньої практики має бути найпершою метою кожного вчителя і кожного навчального закладу, оскільки успішна реалізація вчителем початкової школи професійних функцій в умовах інклюзивного середовища навчання стане можливою через упровадження у процес фахової підготовки та післядипломної освіти педагогів науково обґрунтованої та ефективної технології формування професійної готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання. Проведено науковий аналіз досліджень з цієї проблеми. Уточнено дефініції понять «технологія», «технологія формування професійної готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання». Визначено мету, завдання, етапи, форми технологічного забезпечення неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання. Запропоновано технології формування компонентів професійної готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання на кожному етапі неперервної професійної підготовки. Зроблено висновки-рекомендації щодо формування професійної готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання в організаційній, викладацько-навчальній, дослідницько-перспективній діяльності.

Ключові слова: технологічне забезпечення, технологія формування професійної готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання, професійна готовність учителів, інклюзивне навчання.

Tamila DZHAMAN,

orcid.org/0000-0003-2257-0875

Candidate of Pedagogical Science,

Head of the Office of Educational Work and Extracurricular Education

Rivne Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education

(Rivne, Ukraine) *jaman-tv@ukr.net*

TECHNOLOGICAL SUPPORT OF CONTINUOUS PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING TO THE WORK IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

This article describes the technological support of continuous primary school teacher training to the work in conditions of inclusive education. It is marked that such technological support orientates on forming the primary school teacher's readiness to work in inclusive education field that gives the opportunity for teacher to work on its own creative and innovative potential, to build the direction of its own professional development and growth during the whole period of the professional training and postgraduate education. It is marked that mastering the educational activity through developing the best educational practice, should be the main and the first goal of each teacher and each educational institution, because the succeed realization of professional functions made by the primary school teacher in the conditions of inclusive education environment will be possible through providing the scientifically proven and effective technology of forming the primary school teacher's professional readiness to work in the conditions of inclusive education in the process of professional training and postgraduate pedagogy education. The scientific analysis of this problem's studies was conducted and the definitions of such concepts as "technology", "technology of forming the primary school teacher's professional readiness to work in the inclusive education conditions" were clarified. The goal, tasks, stages, forms and technological support of continuous primary school teacher training to work in conditions of inclusive education were defined. The technology of formation the components of primary school teacher's professional readiness to work in the conditions of inclusive education on

each stage of continuous professional training were proposed. The summary and recommendations for the formation of primary school teachers' professional readiness to work in the conditions of inclusive education in organizational, educational and exploration activity were made.

Key words: technological support, the technology of formation the professional primary school teacher's readiness to work in the conditions of inclusive education, professional teacher's readiness, inclusive education.

Постановка проблеми. Увага до проблем дітей з особливими освітніми потребами має суспільну значущість, яка зумовила необхідність розроблення цілеспрямованих дій для створення сприятливих умов інтеграції в систему сучасних суспільних відносин. Втілення інклюзивних принципів у життя вимагає змін не лише у психолого-педагогічному супроводі, але й у науково-методичній підготовці фахівців у системі професійної освіти. Робота з дітьми з особливими освітніми потребами вимагає високого рівня вчительської компетентності та організаційних змін, спрямованих на підвищення ефективності навчального процесу. Вдосконалення навчальної діяльності шляхом розвитку передової освітньої практики має бути найпершою метою кожного вчителя і кожного навчального закладу. Успішна реалізація вчителем початкової школи професійних функцій в умовах інклюзивного середовища навчання стане можливою через упровадження у процес фахової підготовки та післядипломної освіти педагогів науково обґрунтованої та ефективної технології формування професійної готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Аналіз досліджень. Аналізуючи наукові дослідження з цієї проблеми, ми враховуємо позиції щодо структури готовності та особистісних якостей педагога, який оволодів готовністю до роботи в початковій школі (О. П. Демченко, О. М. Івлієва, Т. В. Коваль, О. В. Сорока), відображення готовності у різних напрямках педагогічної діяльності (Л. В. Красюк), методики формування готовності (М. В. Федоренко), компетентностей, дотичних до процесу формування готовності (І. М. Новик), мети й результату готовності (Л. В. Шкарбан); впровадження у педагогічну діяльність в умовах інклюзії інноваційних, зокрема інтерактивних, технологій (О. А. Комар), інформаційно-комунікаційних технологій і роботи з електронними навчальними ресурсами (Т. П. Запорожченко, Л. Л. Макаренко, О. М. Снігур), ігрових технологій (О. Ю. Рома); вплив на результативність професійної діяльності педагога в умовах інклюзивного навчання його саморозвитку і самовдосконалення (А. В. Кужельний, А. О. Міненко, Л. І. Себало), креативного потенціалу особистості вчителя (Н. І. Міщенко).

Ми поділяємо думку про ототожнення професійної готовності вчителів початкової школи загалом і до роботи в умовах інклюзії з процесом і комплексною якістю особистості педагога (В. Г. Білик, Л. В. Костюченко, А. В. Кужельний, О. Ю. Рома), системою компонентів (І. М. Коновальчук), формуванням знаннєвого апарату та вироблення умінь (Д. І. Пащенко), її багаторівневістю (М. О. Ковальчук).

Мета статті – описати технологічне забезпечення, спрямоване на формування готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного середовища навчання, яке дасть змогу вчителю працювати над власним креативним, інноваційним потенціалом, вибудувати траєкторію професійного вдосконалення і розвитку упродовж усього періоду фахової підготовки та післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наявних у наукових розвідках підходів до дефініції поняття «технологія» дає підстави стверджувати, що визначення цього феномена тяжіє до ототожнення з майстерністю (Сисоєва, 2001; Колупаєва, 2019; Таранченко, 2019), сукупністю або поетапністю певних методів, прийомів, методик чи процесів, спрямованих на досягнення певних результатів (Савченко, 2011: 318; Сисоєва, 2010), певним технологічним процесом, сукупністю певних організаційно-педагогічних умов (Гриньова, 2018: 40; Бобрицька, Процька, 2013: 59). На основі різних підходів до визначення досліджуваного нами феномена можна уточнити дефініцію поняття «технологія», яка визначається нами як сукупність способів, методів, засобів і прийомів, за допомогою яких можна привести предмет дослідження до бажаного або прогнозованого стану; послідовний процес організації певної діяльності задля досягнення заздалегідь спроектованих результатів.

Ми поділяємо думку про сутність технології (І. В. Гавриш, Л. В. Красюк, О. В. Мірошніченко, І. І. Осадченко, Ю. В. Руднік, В. А. Савченко, Г. К. Селевко, С. О. Сисоєва, А. І. Смолюк) і трактуємо технологію формування професійної готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання як сукупність етапів, форм, методів, прийомів, інструментів, завдяки використанню яких можна привести

поточний стан підготовки вчителя початкової школи у закладах вищої та післядипломної освіти у відповідність до вимог і викликів інклюзивного середовища навчання; науково обґрунтований та педагогічно спроектований поетапний процес організації фахової та післядипломної неперервної освіти педагогів задля вироблення у них професійної здатності та стійкої мотивації до роботи в умовах інклюзії.

Метою технології формування професійної готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання є використання на кожному етапі фахової підготовки й підвищення кваліфікації педагога дієвого методичного інструментарію, спрямованого на розвиток у вчителів здатності та прагнення до систематичного удосконалення інклюзивної компетентності упродовж усієї педагогічної кар'єри.

Завданнями технології формування професійної готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання вважаємо такі:

- перспективне коригування змісту фахової та післядипломної педагогічної освіти задля приведення його у відповідність до вимог, умов і викликів інклюзивного освітнього середовища у початковій школі;

- підбір і реалізація у практиці підготовки педагога у закладах вищої та післядипломної педагогічної освіти дієвих методів, прийомів і форм навчання;

- розроблення й реалізація алгоритму неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання;

- впровадження у підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для початкової освіти описаних та апробованих у наукових розвідках кращих педагогічних практик і підходів до формування професійної готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання;

- закладення передумов для подальшого розроблення системи заходів науково-методичного супроводу підготовки та підвищення кваліфікації вчителів початкової школи у контексті забезпечення їх неперервного професійного розвитку та фахового вдосконалення відповідно до умов інклюзивного освітнього середовища.

Технологія формування професійної готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання передбачає організаційно-цільовий, дидактико-методичний, практичний, пролонговано-прогнозувальний та підсумковий етапи.

Основними формами реалізації технології можуть бути колективні обговорення змісту фахової та післядипломної освіти вчителів початкової школи (організаційно-цільовий етап), дискусійні платформи (дидактико-методичний етап), семінари, майстер-класи, тренінги, практикуми, конференції, естафети обміну досвідом, педагогічні турніри (практичний етап), SWOT-аналіз, педагогічні дискусійні платформи, звітні презентації (пролонговано-прогнозувальний етап), укладання рекомендацій (підсумковий етап).

Орієнтуючись на позиції дослідників щодо необхідності створення комп'ютерно орієнтованого, мобільного середовища у фаховій підготовці та неперервній педагогічній освіті (Вітвицька, 2015; Ясвін, 2001; Каплінський, 2019), використання хмарних технологій в освітній діяльності, веборієнтованих, мультимедійних технологій і методик (Бобрицька, Процька, 2013: 59) та актуальності оптимального поєднання методик традиційного та дистанційного навчання в сучасному освітньому процесі закладів вищої педагогічної та післядипломної педагогічної освіти (Колупаєва, 2019, Таранченко, 2019; Сисоєва та ін., 2001), до методів, які сприяють реалізації розробленої нами технології, відносимо метод проєктів, дискусійні методи, продуктивні методи, інтерактивні методи.

Поділяючи думки учених щодо необхідності формування у вчителів початкової школи компетентності у сфері використання ІКТ, цифрової грамотності, її сутності та значимості (В. Г. Гриценко, О. О. Гриценчук, А. С. Дрокіна, Н. М. Кіяновська, С. Г. Литвинова, І. В. Пліш, С. М. Процька, О. В. Суховірський, К. С. Хоружий), вважаємо за необхідне використання інформаційно-комунікаційних засобів, якими має оволодіти вчитель початкової школи з перспективою подальшого їх використання у професійній діяльності в умовах інклюзії, здійснюючи адекватний їх підбір залежно від специфіки контингенту дітей з особливими потребами.

Для забезпечення неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання на професійно-адаптивному етапі в межах формування мотиваційно-ціннісної готовності доцільно провести діагностику наявності у здобувачів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, виробити систему стійких ціннісних орієнтацій щодо інклюзії, формування адекватного сприйняття педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Когнітивно-діяльнісний ком-

понент готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання на професійно-адаптивному етапі передбачає побудову та упровадження стійкої системи знань, умінь і навичок, спрямованих на вироблення здатності до створення під час перспективної роботи в реальних інклюзивних умовах сприятливого освітнього середовища для дітей з особливими потребами; підбору і впровадження майбутнім учителем початкової школи методик і технологій, покликаних організувати спільну навчальну діяльність дітей з особливими потребами і дітей з нормальним рівнем розвитку; використання цифрових, електронних засобів навчання, віртуальних інструментів для встановлення системи навчальних комунікацій між суб'єктами освітнього процесу в умовах інклюзії; удосконалення теоретичної бази з питань психології, педагогіки та методики роботи вчителя початкової школи в умовах інклюзії; утвердження розуміння здобувачем вищої педагогічної освіти вичерпності знаннево-понятійного комплексу, дидактико-методичної, загальнопедагогічної підготовки, набутих знань у закладі вищої освіти, а також необхідності постійного пролонгування процесу набуття професійних компетентностей через самоосвіту, самонавчання, неформальну освіту.

У формування рефлексивно-особистісного компонента готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання на професійно-адаптивному етапі мають бути закладені чіткі передумови для вироблення у бакалаврів здатності до здійснення компаративного аналізу особливостей педагогічної діяльності у звичних та інклюзивних умовах навчання; до орієнтування під час проєктування педагогічної діяльності на можливості і ресурси закладу освіти; до здійснення обґрунтованого, адекватного і раціонального вибору дидактико-методичного інструментарію для роботи в інклюзивних класах; до реалізації різноаспектного оцінювання власної педагогічної діяльності в умовах інклюзивного середовища навчання.

Пропонована нами технологія у межах формування комунікативного компонента готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання на професійно-адаптивному етапі спрямовується на вироблення у здобувачів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» мовленнєвих умінь і навичок, моделей мовленнєвої поведінки, необхідних для роботи в умовах інклюзивного навчання; вміння здійснювати проєктування та реалізацію успішних комунікативних актів у межах провадження педагогіч-

ної діяльності в умовах інклюзії; встановлення комунікативної взаємодії з усіма зацікавленими суб'єктами для вирішення проблем і питань спільного навчання дітей з особливими потребами і дітей з нормальним розвитком.

Технологія формування професійної готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання на діяльнісно-процесуальному етапі задля формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності скеровується на впровадження у систему фахової підготовки за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» заходів, спрямованих на утвердження уже сформованих мотивів майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзії; залучення здобувачів вищої педагогічної освіти до обговорення актуальних проблем інклюзивного навчання у Новій українській школі, трансляцію ними власного бачення вирішення ключових викликів, які постають перед учителем початкової школи під час роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Задля формування когнітивно-діяльнісного компонента професійної готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання нашою технологією пропонуються на діяльнісно-процесуальному етапі побудова в межах освітньої траєкторії магістрів чіткого алгоритму узагальнення й систематизації набутих знань, умінь і навичок щодо інклюзивної освіти й навчання; надання здобувачам вищої педагогічної освіти додаткових можливостей удосконалення їх інклюзивної компетентності; перевірка стану готовності майбутніх учителів початкової школи у реальних умовах інклюзивного освітнього середовища через проходження педагогічної практики; здійснення коригувань варіативної складової частини змісту освіти магістрів задля досягнення ними прогнозованих і запланованих нами показників готовності до роботи в умовах інклюзії; формування методичної компетентності у контексті створення сприятливих умов для особистісного розвитку й навчально-пізнавальної активності дітей з особливими потребами і нормальним рівнем розвитку; вироблення стійкого і вмотивованого алгоритму для саморозвитку та самовдосконалення.

Рефлексивно-особистісний компонент готовності магістрів за розробленою нами технологією буде досягатися через формування у здобувачів вищої педагогічної освіти здатності до проєктування та реалізації професійних дій і ситуацій через впровадження в освітній процес обґрунтовано підібраних методик і технологій; корегування упроваджених в освітній процес методик залежно

від специфіки і викликів інклюзивного освітнього середовища; здійснення й обґрунтування доцільності використання підібраних або адаптованих відповідно до освітнього середовища методів, прийомів і технологій; оцінювання та зіставлення з прогнозованим рівнем досягнутих результатів спільного навчання дітей з особливими потребами й нормальним розвитком.

На діяльнісно-процесуальному етапі формування комунікативного компонента професійної готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання здійснюється через спрямування мовленнєвої активності магістрів на створення сприятливих умов для комунікації суб'єктів освітнього процесу з використанням інноваційних ефективних безбар'єрних інструментів, зокрема електронних засобів, цифрових і мобільних технологій, віртуальних спільнот; розвиток комунікативної компетентності магістрів і спрямування досягнутого рівня цієї компетентності на проектування результативних комунікативних актів із усіма сторонами освітнього процесу в умовах інклюзії.

На рефлексивно-коригувальному етапі формування мотиваційно-ціннісного компонента професійної готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання реалізовуватиметься через вироблення прагнення й здатності до самостійного вирішення поточних завдань і проблем інклюзивної освіти в межах власної професійної діяльності; прагнення власним прикладом утверджувати позитивне ставлення до дітей з особливими потребами й створювати при цьому сприятливі умови для спільного здобуття знань і соціалізації дітей з особливими потребами й нормальним рівнем розвитку; усвідомлення необхідності реалізації розробленого алгоритму дій, спрямованих на удосконалення своїх педагогічних умінь, необхідних для ефективного виконання професійних функцій в умовах інклюзивного середовища навчання; розуміння важливості своєї участі у створенні оптимальних умов середовища спільного навчання дітей з особливими потребами і нормальним розвитком; гуманістичну спрямованість і толерантну поведінку вчителя початкової школи під час провадження педагогічної діяльності в умовах інклюзії.

У ході виконання вчителем початкової школи своїх педагогічних функцій у реальних умовах інклюзивного середовища навчання формування когнітивно-діяльнісного компонента професійної готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання зводиться до проектування з подальшою реалізацією педагогом

власної системи вдосконалення фахових знань, умінь і навичок з урахуванням набутого під час роботи в умовах інклюзії педагогічного досвіду; реалізації вчителем початкової школи апробованих і з доведеною ефективністю саме в умовах інклюзії методів, прийомів і форм роботи під час організації спільного навчання дітей з особливими потребами й нормальним розвитком; використання педагогом усіх доступних ресурсів і можливостей для досягнення мети педагогічної діяльності в інклюзивних умовах навчання; застосування вчителем початкової школи додаткових (інтерактивних, інформаційно-комунікаційних) засобів для реалізації спроектованих з урахуванням специфіки інклюзії методичних моделей уроків, досягнення мети викладання та виховання у Новій українській школі.

Рефлексивно-особистісний компонент професійної готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання можна вважати повністю сформованим, коли на рефлексивно-коригувальному етапі вчитель початкової школи проявляє здатність до самоаналізу та самокритики результатів своєї професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища навчання; здійснює самостійне коригування методики викладання з урахуванням викликів інклюзії, власних педагогічних результатів і засад Нової української школи; здійснює адекватне педагогічне втручання у процес соціалізації дітей з особливими потребами і нормальним розвитком; проводить систематичний контроль та оцінювання результатів власної педагогічної діяльності в інклюзивних умовах; здійснює порівняльний аналіз досягнутого і прогнозованого рівнів професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища навчання.

Комунікативний компонент професійної готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання на рефлексивно-коригувальному етапі формується за рахунок успішної реалізації вчителем початкової школи ефективних комунікативних тактик під час спілкування із суб'єктами освітнього процесу та іншими зацікавленими сторонами у вирішенні питань інклюзивної освіти; здатності до позитивного вирішення конфліктів у педагогічному середовищі й запобігання ним; вмінь здійснювати переконливий та аргументований вплив на адресата мовлення; моделювання й реалізації успішних мовленнєвих актів, завдяки яким досягається створення сприятливого для навчання й розвитку середовища спільної навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими потребами й нормальним розви-

тком; підбору та використання з навчально-пізнавальною метою і для встановлення продуктивних комунікативних актів цифрових, віртуальних засобів комунікації з урахування специфіки конкретного інклюзивного класу.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, пропонуємо такі рекомендації щодо формування професійної готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання. В організаційній діяльності слід забезпечити повноцінний доступ здобувачів вищої освіти і педагогів-практиків до інноваційних інструментів педагогічної діяльності, доцільних для використання в умовах інклюзії (інформаційно-комунікаційні технології, дистанційні платформи, віртуальні педагогічні

майстерні, цифрові засоби навчання); у викладацько-навчальній діяльності варто розробити та впровадити освітні курси пролонгованої дії, що забезпечить постійну підтримку високого й достатнього рівнів сформованості інклюзивної компетентності вчителя початкової школи; у дослідницько-перспективній діяльності необхідно залучити здобувачів вищої педагогічної освіти і вчителів-практиків до проведення наукових досліджень з пошуку та розроблення ефективних в умовах інклюзивного навчання методів, прийомів, технологій, форм, методик; розробити чіткі програми дій щодо фахового удосконалення вчителя початкової школи, який працює в інклюзивних педагогічних умовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бобрицька В. І., Процька С. М. Організаційно-педагогічні умови застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. № 9. С. 58–61.
2. Гриньова М. В., Калініченко І. М. Підготовка педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми проблемами в умовах інклюзивного навчання. *Рідна школа*. 2018. № 5–8. С. 39–43.
3. Про освіту : Закон України. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 03.01.2021).
4. Вітвицька С. С. Інноваційні педагогічні технології у системі неперервної професійної освіти : монографія. Житомир : Полісся, 2015. 368 с.
5. Колупаєва А. В., Таранченко О. М. Інклюзивна практика: технології навчання. Київ : Літера ЛТД, 2019. 160 с.
6. Локшина О. І. Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти. URL: <file:///D:/Users/adm/Downloads/272-Article%20Text-800-1-10-20100916.pdf>.
7. Савченко В. А. Формування професійної майстерності вчителів фізичної культури в системі післядипломної педагогічної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2011. Вип. 14. С. 317–321.
8. Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих. *Рідна школа*. 2010. № 11. С. 3–8.
9. Сисоева С. О., Алексюк А. М., Воловик П. М., Кульчицька О. І., Січаєва Л. Є., Цехмістер Я. В. та ін. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія. Київ : ВПОР, 2001. 502 с.
10. Селевко Г. К. *Енциклопедія образовательных технологий* : в 2 т. Т. 1. Москва, 2006. 816 с.
11. Каплінський В. В. Система професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04. Вінниця, 2019.
12. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 366 с.

REFERENCES

1. Bobrytska V. I., Protska S. M. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy zastosuvannya informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u protsesi profesiinoi pidhotovky studentiv humanitarnykh spetsialnostei. [Organizational and pedagogical conditions for the use of information and communication technologies in the process of professional training of students of humanities]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, № 9, 2013, s. 58–61 [in Ukraine].
2. Hrynova M. V., & Kalinichenko I. M. Pidhotovka pedahohichnykh pratsivnykiv do roboty z ditmy z osoblyvymy osvitynymi problemamy v umovakh inkliuzyvnoho navchannia [Preparation of pedagogical staff to work with children with special educational problems in the conditions of inclusive learning]. *Ridna shkola*, 2018. 5–8, 39–43 [in Ukraine].
3. *Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu"* [Law of Ukraine "On Higher Education"]. Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Vitvytska S. S. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii u systemi neperervnoi profesiinoi osvity: monohrafiia. [Innovative pedagogical technologies in the system of continuing professional education]. Zh.: Polissia, 2015. 368 s. [in Ukraine].
5. Kolupaieva A. V., & Taranchenko O. M. Inkliuzivna praktyka : tekhnolohii navchannia [Inclusive practice: learning technologies]. Kyiv, Ukraine: Litera LTD, 2019. 160 s. [in Ukraine].
6. Lokshyna O. I. Etapy rozvytku stratehii Yevropeiskoho Soiuzu u haluzi osvity [Stages of development of the European Union strategy in the field of education]. Retrieved from www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/content/07loiuet.html [in Ukraine].
7. Savchenko V. A. Formuvannia profesiinoi maisternosti vchyteliv fizychnoi kultury v systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity. [Formation of professional skills of physical education teachers in the system of postgraduate pedagogical education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 16: Tvorchia osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky*. Kyiv, 2011. Vyp. 14. S. 317–321. [in Ukraine].

8. Sysoieva S. O. Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh. [Interactive technologies of adult learning]. *Ridna shkola*. Kyiv, 2010. № 11. S. 3–8. [in Ukraine].

9. Sysoieva S. O., Aleksyuk A. M., Volovyk P. M., Kulchytska O. I., Sichaiava L. Ie., Tsekhmister Ya. V. ta in. Pedagogichni tekhnolohii u neperervnii profesiinii osviti: monohrafiia [Pedagogical technologies in continuing professional education]. – K.: VIPOL, 2001. 502 s. [in Ukraine].

10. Selevko G. Entsiklopediya obrazovatelnyih tehnologiy: V 2 t. [Encyclopedia of educational technologies: In 2 vols.]. T.1. Moskva: Rosia, 2006. 816 s. [in Russian].

11. Kaplinsky V. V. Systema profesiynoho stanovlennya maybutn'oho vchytelya v protsesi zahal'nopedahohichnoyi pidhotovky u pedagogichnykh universytetakh : dys. ... dokt. ped. nauk : spets. 13.00.04 [The system of professional development of the future teacher in the process of general pedagogical training in pedagogical universities: dis. ... Dr. ped. Science: special. 13.00.04]. Vinnytsia, 2019.

12. Yasvin V. A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu [Educational environment: from modeling to design]. Moskva, Rosia: Smyisl, 2001. 366 s. [in Russian].

Жанна ДІДЕНКО,*orcid.org/0000-0001-8203-9205**викладач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
(Харків, Україна) d0504005760@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ М'ЯКИХ НАВИЧОК (“SOFT SKILLS”) НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто різні підходи вітчизняних та іноземних учених до визначення поняття «м'які навички». Метою дослідження є розгляд поняття «м'які навички» (“soft skills”) та складання прикладів вправ для формування м'яких навичок (“soft skills”) у студентів зі спеціальності «Менеджмент» в умовах дистанційного навчання. Проаналізувавши теоретичні та статистичні дані, ми сформулювали поняття м'яких навичок. Отже, м'які навички це – вміння людини, які сприяють міжособистісному спілкуванню, проявленню особистісних якостей та об'єднують професійні навички (наприклад, робота в команді, лідерство, успішна взаємодія з клієнтами). Зроблено класифікацію м'яких навичок на базі характеристик їх основних якостей, необхідних для майбутніх фахівців у сфері менеджменту. Виділено три групи навичок, які відповідають завданням, вирішуваним за допомогою відповідних умінь. Перша група – комунікативні навички, що співвідносяться з виконанням завдань, спрямованих на взаємодію з іншими людьми. Друга група – особистісні навички, пов'язані з управлінням особистісними якостями. Третя група – професійні навички, що співвідносяться з виконанням професійних завдань. Звернено увагу на те, що під час дистанційного навчання необхідно активізувати формування та розвиток м'яких навичок у студентів за допомогою різних форм і методів на заняттях англійської мови, тому що у студентів зменшується час реального спілкування та збільшується час віртуального. Наведено приклади ефективних вправ для формування м'яких навичок у студентів в умовах дистанційного навчання. Поданий у статті матеріал приверне увагу науковців, викладачів до розвитку понять «м'які навички» для створення більш обґрунтованої їх теоретичної класифікації, а також приведе до масштабного впровадження в навчальні плани і навчальні програми дисциплін необхідних компонентів для розвитку у студентів м'яких навичок.

Ключові слова: м'які навички, особистісні якості, формування навичок, комунікативні навички, професійні навички.

Zhanna DIDENKO,*orcid.org/0000-0001-8203-9205**Lecturer at the Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
(Kharkiv, Ukraine) d0504005760@gmail.com*

THE DEVELOPMENT OF FUTURE MANAGERS' “SOFT SKILLS” IN ENGLISH LESSONS THROUGH DISTANCE LEARNING

The article discusses different approaches of Ukrainian and foreign scientists to the definition of soft skills. The purpose of this study was to consider the concept of soft skills and to create examples of exercises to develop student's soft skills. Analyzed the theoretical and statistical data of both scientists and public organizations, the concept of soft skills was formulated. Thus, soft skills are human abilities that promote interpersonal communication, show personal qualities and combine professional skills, such as teamwork, leadership, successful interaction with clients, and others. A classification of soft skills is made based on the characteristics of their basic qualities required for future managers. Three groups of skills were identified that correspond to the tasks to be solved with the help of skills. The first group – communication skills, correlated with the implementation of tasks to interact with other people. The second group is interpersonal qualities related to the personal qualities management. The third group – professional skills, correlated with professional tasks solving. It is noted that it is necessary to intensify student's soft skills development through various forms and methods in English lessons through distance learning because young people reduce the time of real communication and increase the virtual one. Examples of effective exercises for soft skills development of students through distance learning were given. It is believed that the material presented in the article will draw attention of scientists, teachers to the development of soft skills to create a more perfect soft skills theoretical classification and introduce necessary components into educational programs and curricular to develop students soft skills.

Key words: soft skills, personal qualities, soft skills development, communicative skills, professional skills.

Постановка проблеми. Трансформація освіти в умовах глобалізації приводить до зростання потреб не тільки в професійних, але й у м'яких навичках ("soft skills"), які є критично важливим фактором трудової діяльності в умовах сучасного ринку праці. Студенти, які здобувають вищу освіту, повинні не тільки отримувати знання в тій чи іншій галузі, але й набувати вмінь, за допомогою яких майбутній фахівець зможе критично мислити, гідно спілкуватися з персоналом та клієнтами, зуміє ефективно використовувати час, знаходити креативні рішення завдань. Пандемія 2020–2021 років змінила деякі погляди на навчання й довела, що швидко та ефективно адаптуватися до дистанційного навчання змогли студенти та викладачі, в яких були добре розвинуті гнучкі навички.

Таким чином, визначено проблему недостатньої вивченості поняття «гнучкі навички» та відсутності відповідного практичного матеріалу для розвитку цих навичок у студентів.

Аналіз досліджень. Призначення гнучких навичок як складових частин конкурентоспроможних фахівців досліджували такі українські вчені, як О. Г. Глазунова, Л. В. Скорнякова, Л. В. Іванова, К. О. Коваль, Н. В. Тілкина, Н. В. Філатова.

Такі дослідники, як Н. С. Бурмакіна, А. В. Гарага, Л. М. Пінчук, розглядали використання ігрових технологій та активні методи навчання на заняттях іноземної мови для формування та розвитку гнучких навичок.

Серед закордонних науковців приділяли увагу гнучким навичкам та особливостям спілкування М. Бялік, М. Cinque, D. Haselberger, I. Mosquera, Б. Тріллінг, Ч. Фейдл.

Мета статті – дослідити поняття «м'які навички» ("soft skills") та створити приклади ефективних вправ для формування м'яких навичок у студентів в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Сучасні тенденції швидкого соціально-економічного розвитку суспільства та технологій привели до змін ринку праці та вимог до робочої сили. Крім професійних навичок, роботодавці приділяють велику увагу навичкам, які прийнято називати "soft skills" англійською, або «м'які навички» чи «гнучкі навички» українською. В доповідях та дослідженнях всесвітніх громадських організацій "soft skills" мали різну назву, хоча одне й те ж значення. Наприклад, World Health Organization називала їх "life skills", Institute for the Future – "future work skills", у Tuning Educational Structures зустрічаємо назву "generic skills", а в доповіді 21st Century Skills and Competences for New

Millenium Learners in OECD Countries "soft skills" були названі "21st century skills".

Даючи визначення поняття "soft skills", маємо розглянути наявний теоретичний досвід із цього питання. Щодо наукового вивчення "soft skills", то вони найчастіше залишаються за межами проблемного поля вивчення (Коваль, 2015: 166). Внаслідок цього зміст поняття "soft skills" недостатньо досліджено в науці, немає єдиної узгодженої класифікації м'яких навичок. Н. І. Махначова та А. К. Мідляр стверджують, що "soft skills" – це соціально-психологічні навички, необхідні для життєдіяльності людини, що допомагають спілкуватися, працювати у команді, публічно виступати тощо. А. С. Стадній і С. В. Голод дотримуються точки зору, що "soft skills" – це особистісні якості працівника, які дають змогу бути успішним. Н. А. Длугунович підкреслює, що "soft skills" – це навички, які неможливо відстежити наочно, та наводить приклади управлінських і комунікативних навичок (Длугунович, 2014: 239). К. О. Коваль вважає, що "soft skills" – соціологічний термін, який належить до емоційного інтелекту, тобто особистих характеристик (Коваль, 2015: 162).

М'які навички ("soft skills") часто розглядаються як неспецифічні й тісно пов'язані з особистісними рисами та установками, соціальними й управлінськими здібностями. Наприклад, М. Cinque та D. Haselberger стверджують, що м'які навички являють собою динамічне поєднання когнітивних та метакогнітивних навичок, міжособистісних, інтелектуальних та практичних, яке допомагає людям адаптуватися, поводитися позитивно та ефективно справлятися з викликами свого професійного й повсякденного життя (Cinque, 2016: 390).

На основі проведеного теоретичного аналізу українського та зарубіжного досвіду визначаємо, що гнучкі навички – це комплекс умінь або навичок, необхідних для міжособистісного спілкування, досягнення цілі за допомогою критичного та творчого мислення, а також особистісних складових частин емоціонального інтелекту, які впливають на життя та працевлаштування майбутніх фахівців.

Розглянемо класифікацію "soft skills". К. О. Коваль наводить розроблену класифікацію м'яких навичок, яка складається з трьох типів якостей, таких як індивідуальні (властивість приймати рішення, позитивне мислення й оптимізм тощо), комунікативні (готувати та робити якісні презентації, взаємодіяти з різними типами людей) та управлінські (грати в команді, об'єднувати та мотивувати команду) (Коваль, 2015: 165).

Н. А. Длугунович виділяє такі типи м'яких навичок: особиста ефективність, комунікативні навички, управлінські, стратегічні (Длугунович, 2014: 241). З цієї класифікацією згодні Н. М. Махначова, А. К. Мідляр (Махначова, 2017: 382). Т. В. Волошина, О. Г. Глазунова, В. І. Корольчук додають ще навички управління інформацією (Глазунова, 2019: 96).

Після проведеного аналізу наявних класифікацій виділяємо такі три групи м'яких навичок ("soft skills"):

- 1) комунікативні навички;
- 2) особистісні навички;
- 3) професійні навички.

Комунікативні навички характеризують відносини людини з іншими та включають такі вміння:

- міжособистісне спілкування;
- вміння переконувати;
- вміння працювати у команді;
- вміння слухати;
- вміння виконувати інструкції;
- вміння вирішувати конфліктні ситуації.

Особистісні навички – це якості людини, які певним чином характеризують її особистість, за допомогою яких людина справляється з проблемами, пристосовується до незвичайних умов, уміє ставити цілі та виконувати їх за певний час, спрямовані на саму людину, а саме управління своїми емоціями, власним розвитком. Серед них слід назвати такі:

- вміння створювати презентації;
- вміння креативно та критично мислити;
- вміння ставити цілі та досягати їх;
- вміння управляти часом;
- емоційний інтелект.

Професійні навички, спрямовані на вирішення загальнопрофесійних завдань широкого плану, складаються з таких:

- вміння проявляти ініціативу;
- вміння вчитися;
- вміння адаптуватися та гнучкість;
- лідерські навички;
- вміння спілкуватися з клієнтами.

В освітньо-професійній програмі Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця до спеціальності 073 «Менеджмент» визначені компетентності для випускників-магістрів, якими вони повинні володіти після закінчення університету.

1) Загальні компетентності – здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу та встановлення взаємозв'язків між явищами та процесами.

2) Спеціальні (фахові, предметні) компетентності – здатність до саморозвитку, навчання впро-

довж життя та ефективного самоменеджменту; вміння створювати та організовувати ефективні комунікації в процесі управління; навички формування та демонстрації лідерських якостей (ООП, 2020).

У зв'язку з цим необхідно починати формування м'яких навичок у студентів вже з молодших курсів, і такої точки зору дотримується А. В. Гарага, пропонуючи формування м'яких навичок у рамках усіх дисциплін навчальної програми (Гарага, 2020: 50). Л. М. Пінчук, наприклад, стверджує, що на формування вмінь аналізувати та приймати рішення, критично та творчо мислити, працювати самостійно впливають ігрові технології, які радить використовувати на практичних заняттях іноземної мови. (Пінчук, 2019: 70). Однак далеко не вичерпаний ресурс щоденних практичних занять для становлення й розвитку гнучких навичок студентів. Особливо доречно задля цього застосовувати методи активного навчання (робота в групах, дискусії, навчально-пізнавальні, ділові, рольові ігри, проектна робота тощо), щоб від початку навчання у вищому навчальному закладі створити розвиваюче середовище, здатне формувати та розвивати необхідні для майбутньої професії навички.

Для практичного застосування здобутих теоретичних знань зупинимось на формах і методах, які допоможуть майбутнім фахівцям в галузі менеджменту оволодіти корисними навичками під час дистанційного навчання.

I. Письмове спілкування

Комунікативні навички допомагають розвивати відносини з людьми, підтримувати розмову, ефективно поводитися під час спілкування з оточуючими. Вони включають письмове, вербальне й невербальне спілкування.

Однією з найбільш важливих навичок у сучасному світі є вміння спілкуватися по e-mail. Фахівець повинен вміти писати лаконічні й чіткі листи, дотримуючись відповідного формату й тону листування. Для розвитку вміння чітко слідувати інструкції студентам можна запропонувати таку вправу.

Вправа 1.1

- 1) Write a letter of complaint.
- 2) Divide a sheet of paper into three parts.
- 3) Read the useful phrases for a letter of complaint.
- 4) Choose the right name of each part.
- 5) Put phrases from the list to each part.

Викладач демонструє на екрані фрази для написання листа-скарги та окремо заголовки кожної частини листа.

Useful phrases:

- I am writing to complain about/regarding/on account of/because of/on the subject of...
- I am writing to draw your attention to...
- I am writing in connection with...
- I look forward to hearing your early reply
- I look forward to receiving a prompt reply
- I am writing to complain about/regarding/on account of/because of/on the subject of...
- I am writing to draw your attention to...
- I am writing in connection with...
- I should have been informed that...
- The first problem was... Another problem was... The most visible problem...

Parts of a letter of complaint:

- 1) ending;
- 2) opening remarks;
- 3) main body;
- 4) closing remarks.

II. Активне слухання

Слід зазначити, що вміння слухати є однією з важливих навичок майбутнього менеджера. Активне слухання дає людям краще розуміння вказівок. Вони здатні виконувати завдання з більшою точністю та ефективністю. Такі вправи допоможуть тренувати активне слухання.

Вправа 2.1

- 1) Divide your students into 3 groups.
- 2) Group A. Make descriptions of some objects (e.g. describe the car in the picture: color, length, weight, year of production).
- 3) Group B. Make questions for Group C about the objects.
- 4) Group C. Answer the questions.

Вправа 2.2

Різні слова мають різне значення для різних людей. Коли ми активно слухаємо, ми можемо розуміти, що насправді мають на увазі інші. Цю думку підтримує Г. В. Корнюш, додаючи, що важливо ще вміти чути (Корнюш, 2020: 103). Задля розвитку сприйняття емоційного стану іншої людини пропонується така вправа.

- 1) Divide your class into two groups.
- 2) Give Group A students some little texts and ask them to read the texts aloud.
- 3) Ask Group B students to listen to them and say what emotions they have after listening. For example, if they are excited, or annoyed, or surprised.

III. Практика аргументованого переконання.

Вміння переконувати впливає на успішність менеджера, особливо у сфері обслуговування та на виробництві, коли фахівець із продажу має мету збуту продукції. Як стверджує професор

психології Джек Шафер, вміння переконувати відіграє вирішальну роль в особистих відносинах та сприяє співробітництву (Шафер, 2019). Існує декілька ефективних прийомів під час спілкування з клієнтом або замовником. Бізнес-тренер Олександр Карпов радить слухати співрозмовника бесіди уважно, висловлювати свою думку простими словами, але аргументовано, ставити питання, щоби показати зацікавленість, бути доброзичливим, щоби переконати людину, а не примусити зробити те, що бажаєте ви (Карпов, 2008). Для розвитку вміння переконувати доцільно практикувати групову роботу, яка, за ствердженням І. Москери (I. Mosquera), сприяє формуванню умінь працювати узгоджено, розвиває навички успішно взаємодіяти зі співрозмовником.

Вправа 3.1

Для організації практики спочатку викладач складає картки, на яких написані товари чи послуги. Задача студента полягає в тому, щоби презентувати товар або послугу, щоби переконати покупця або клієнта придбати товар чи скористатися послугою. Крім опису товарів, необхідно розповісти історію з власного досвіду, яка додасть переконливих аргументів для позитивного рішення покупця.

Card 1

You are a sales rep. Your task is to present a new car for clients in a big IT company and persuade them to buy a car. Follow the instructions: look right in the clients' eyes; make a story from your own life to persuade the customers to buy a car.

Висновки. На основі аналізу наукової літератури досліджено поняття м'яких навичок та розроблено їх класифікацію ("soft skills"). М'які навички – це вміння людини, які сприяють міжособистісному спілкуванню, проявленню особистісних якостей, а також об'єднують професійні навички (наприклад, робота в команді, лідерство, успішна взаємодія з клієнтами). Враховуючи важливість м'яких навичок, ми навели приклади ефективних вправ для формування та розвитку у студентів гнучких навичок під час дистанційного навчання. Щодо подальшого дослідження впливу м'яких навичок на майбутнє студентів все більшої актуальності набуває завдання продовжувати розширювати використання практичних вправ та збільшувати їх різноманітність, щоби привертати увагу студентів до ролі особистісних, професійних та міжособистісних здібностей для здійснення ефектної професійної діяльності у майбутньому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Cinque M. Soft skills development in European countries. *Tuning Journal*. 2016. № 2. P. 389–427.
2. Haselberger D. Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions: Guidelines for the design of learning situations supporting soft skills achievement. California : Modes, 2012. 133 c.
3. Mosquera I. Ideas to bring soft skills into the English classroom. *British Council. Teaching English*. 2019. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs> (дата звернення: 10.02.2021).
4. Білодід І. К. Академічний тлумачний словник АН УРСР. Київ : Інститут мовознавства, 1970. URL: <http://sum.in.ua> (дата звернення: 10.02.2021).
5. Гарага А. В. Формування “Soft Skills” студентів університету – перспективний напрям підвищення якості вищої освіти. *Економічний вісник університету*. № 47. С. 46–52.
6. Глазунова О. Г., Волошина Т. В., Корольчук В. І. Розвиток “soft skills” у майбутніх фахівців з інформаційних технологій: методи, засоби, індикатори оцінювання. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. С. 93–106.
7. Длугунович Н. А. Soft skills як необхідна складова підготовки ІТ-фахівців. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2014. № 6. С. 239–242.
8. Іванова Л. В., Скорнякова О. В. “Soft skills” як важлива складова конкурентоспроможності фахівця з інформаційних технологій. *Young Scientis*. 2018. № 12. С. 83–87.
9. Карпов О. В. Як навчитися аргументувати й переконувати. Основні поради. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/adv-new/48328> (дата звернення: 10.02.2021).
10. Коваль К. О. Розвиток “Soft skills” у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162–167.
11. Корнюш Г. В. Формування м’яких навичок у студентів закладів вищої освіти у контексті навчання іноземних мов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв’язки*. 2020. № 36. С. 99–110.
12. Махначова Н. М., Мідляр. А. К. “Soft skills” керівника підприємства. *Економіка та управління підприємствами*. 2017. № 17. С. 380–383.
13. Освітньо-професійна програма «Менеджмент організацій і адміністрування» / Вчена рада ХНЕУ ім. Семена Кузнеця // Міністерство освіти і науки України. URL: <https://www.hneu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/06/OPP-073-Menedzhment-organizatsij-i-administruvannya-Magistr-2020> (дата звернення: 10.02.2021).
14. Пінчук Л. М. З досвіду використання ігрових педагогічних технологій у процесі навчання англійської мови. *Педагогічні науки*. 2019. № 87. С. 69–73.
15. Стадній А. С., Голод С. В. М’які навички в професійній діяльності. *XLIX науково-технічна конференція підрозділів ВНТУ* : матеріали, 27–28 квітня 2020 року. Вінниця. URL: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/29692/9603.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (дата звернення: 10.02.2021).
16. Фейдл Ч., Бялик М., Трилінг Б. Четырехмерное образование. *Center for Curriculum Redesign*. URL: http://nios.ru/sites/nios.ru/files/poleznoe/4D_Education_0.pdf (дата звернення: 10.02.2021).
17. Філатова Н. В. Креативне мислення, «гнучкі навички» і конкурентоспроможність на ринку праці військовослужбовців, випускників курсів у межах проекту «Україна – Норвегія». *Менеджмент підприємницької діяльності* : навчальний посібник для професійної підготовки військовослужбовців ЗС України, звільнених у запас. Одеса : Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» ; Гельветика, 2018. С. 216–233.
18. Шафер Дж. Мистецтво переконання. Дев’ять способів вплинути на людей. *Українські Новини*. URL: <https://life.nv.ua/ukr/blogs/mistectvo-perekonannya-9-sposobiv-vplivnuti-na-lyudey-50026769.html> (дата звернення: 10.02.2021).

REFERENCES

1. Cinque M. Soft skills development in European countries. *Tuning Journal*, 2016, Nr 2. pp. 389–427 [in English].
2. Haselberger D. Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions: Guidelines for the design of learning situations supporting soft skills achievement. *Modes*, 2012, 133 p [in English].
3. Mosquera I. Ideas to bring soft skills into the English classroom. *British council. Teaching English*: website URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs> [in English].
4. Bilodid I. K. Akademichnyi tлумachnyi slovnyk AN URSR. Instytut movoznavstva. [Academic explanatory dictionary of the USSR Academy of Sciences. Institute of Linguistics]. 1970. URL: <http://sum.in.ua> [in Ukrainian].
5. Haraha A. V. Formuvannia “Soft Skills” studentiv univertsytetu – perspektivnyi napriamok pidvyshchennia yakosti vyshchoi osvity [The development of “Soft skills” of university students – a perspective direction of improving the quality of higher education] *Economic Bulletin of the University*, 2020, Nr 47, pp. 46–52 [in Ukrainian].
6. Hlazunova O. H., Voloshyna T. V., Korolchuk V. I. Rozvytok “Soft skills” u maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii: metody, zasoby, indykatory otsiniuvannia. [Development of soft skills in future information technologies specialists: methods, tools, evaluation indicators]. *Open educational e-environment of modern University*, 2019, pp. 93–106 [in Ukrainian].
7. Dluhunovych N. A. Soft skills yak neobkhidna skladova pidhotovky ITfakhivtsiv. [Soft skills as a necessary component of training IT specialists]. *Herald of Khmelnytsky National University*, 2014, Nr 6 (219), pp. 239–242 [in Ukrainian].
8. Ivanova L. V., Skorniakova O. V. “Soft skills” yak vazhlyva skladova konkurentospromozhnosti fakhivtsia z informatsiinykh tekhnolohii. [“Soft skills” as an important component of the information technology specialist’s competitiveness]. *Young Scientis*, 2018, Nr 12(64), pp. 83–87 [in Ukrainian].

9. Karpov O. V. Yak navchytysia arhumentuvaty u perekonuvaty. Osnovni porady [How to learn to argue and persuade] Education.ua: 2008. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/adv-new/48328> [in Russian].

10. Koval K. O. Rozvytok "Soft skills" u studentiv – odyn z vazhlyvykh chynnykiv pratsevlashtuvannia [The development of «soft skills» in students is one of the important factors of employment]. Bulletin of Vinnitsa Politechnic Institute, 2015, Nr 2, pp. 162–167 [in Ukrainian].

11. Korniyush H. V. Formuvannia m'iakykh navychok u studentstv vyshchoi osvity v konteksti navchannia inozemnykh mov. [The development of student's soft skills of higher education institutions in the context of learning foreign languages]. Teaching languages in higher education at the present stage. Cross-curricular links, 2020, Nr 36, pp. 99–110 [in Ukrainian].

12. Makhnachova N. M., Midliar A. K. "Soft skills" kerivnyka pidpriemstva [Soft skills for an enterprise manager]. Mykolayiv National University named after V.O. Sukhomlinsky, 2017, Nr 17, pp. 380–383 [in Ukrainian].

13. Osvitno-profesiina prohrama "Menedzhment orhanizatsii i administruvannia" [Educational and professional program of "Organization management and administration"] / Academic Council of KhNEU named S. Kuznets Ministry of Education and Science of Ukraine. URL: <https://www.hneu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/06/OPP-073-Menedzhment-organizatsij-i-administruvannya-Magistr-2020.pdf> [in Ukrainian].

14. Pinchuk L. M. Z dosvidu vykorystannia ihrovykh pedagogichnykh tekhnolohii u protsesi navchannia anhliiskoi movy. [From the experience of using pedagogical game technologies in the process of learning English]. Pedagogical sciences "Collection of scientific works", 2019, Nr 87, pp. 69–73 [in Ukrainian].

15. Stadnii A. S., Holod S. V. M'iaki navychky v profesiinii diialnosti [Soft skills in professional activities]. Materials XLIX scientific and technical conference. Divisions of VNTU, 27–28 April. 2020. Vinnitsa, 2020. URL: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/29692/9603.pdf?sequence=3&isAllowed=y> [in Ukrainian].

16. Feidl Ch., Bialyk M., Tryllynh B. Chetyrehmernoie obrazovanye [Four-dimensional education] Center for Curriculum Redesign. 2015. URL: http://nios.ru/sites/nios.ru/files/poleznoe/4D_Education_0.pdf [in Russian].

17. Filatova N. V. Kreatyvne myslennia, "hnuchki navychky" i konkurentospromozhnist na rynku pratsi viiskovosluzhbovtiv, vypusnykiv kursiv u mezhakh proektu "Ukraina – Norvehiiia" [Creative thinking, "soft skills" and competitiveness in the labor market of military servicemen, graduates of courses within the project "Ukraine – Norway". Business management: a textbook for professional training of reserved Ukrainian Armed Forces servicemen. Odessa: State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky". 2018, Helvetica, pp. 216–233 [in Ukrainian].

18. Shafer Dzh. Mystetstvo perekonannia. Dev'iat sposobiv vplynuty na liudei [The art of persuasion. Nine ways to influence people]. "Ukrainian News". 2019. URL: <https://life.nv.ua/ukr/blogs/mistectvo-perekonannya-9-sposobiv-vplynuti-na-lyudey-50026769.html> [in Ukrainian].

УДК 373.2.011.3-51
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-42>

Оксана ДОМАНЮК,
orcid.org/0000-0002-9955-4999
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка
(Кременець, Тернопільська область, Україна) domanukoksana@gmail.com

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ДОБРОЗИЧЛИВОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті обґрунтовано актуальність удосконалення підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти з огляду на Стандарт вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Акцентовано увагу на значущості впровадження особистісно орієнтованого підходу в освітній процес закладів вищої освіти. Проаналізовано погляди вітчизняних фахівців на означену проблему, зокрема І. Беха, І. Зязюна, Н. Кічук, В. Кременя, О. Савченко, О. Сухомлинської. Особлива увага зосереджена на психолого-педагогічних аспектах фахового становлення майбутнього вихователя, розкритих у працях Г. Беленької, Н. Гавриш, Л. Зданевич, О. Кононко, І. Онищук, Т. Танько.

Підкреслено, що вихователі закладу дошкільної освіти необхідно володіти не лише інтегральною, загальними, фаховими компетентностями, але й певними особистісними рисами та моральними цінностями, оскільки ефективність формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку залежить від готовності майбутнього вихователя здійснювати педагогічно виважений вплив на зростаючу особистість, його гуманних світоглядних позицій, переконань, творчих здібностей, професійної гнучкості.

У статті представлено результати дослідження готовності майбутніх вихователів до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку за допомогою комплексу діагностичних методик. Експериментально-дослідна робота дала змогу визначити чотири рівні досліджуваного феномена, такі як високосформований, достатній, суперечливий, початковий. Наведено їх змістовну характеристику та кількісні показники.

Зроблено висновок, що проведений констатувальний етап дослідження не лише підтвердив значущість проблеми формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку, але й дав змогу охарактеризувати рівні готовності майбутніх вихователів до формування зазначеної якості в старших дошкільників. Результати експерименту зумовлюють необхідність пошуку нових підходів до змісту та методів професійної підготовки майбутніх вихователів.

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти, вихователі закладів дошкільної освіти, готовність до професійної діяльності, доброзичливість дітей старшого дошкільного віку.

Oksana DOMANIUK,
orcid.org/0000-0002-9955-4999
Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education
Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets
(Kremenets, Ternopil region, Ukraine) domanukoksana@gmail.com

READINESS OF FUTURE EDUCATORS TO THE DEVELOPMENT OF BENEVOLENCE IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

The relevance of improving the training of future educators in preschool education is substantiated in the article, based on the Standard of Higher Education of Ukraine at the first (bachelor's) level of specialty 012 "Preschool Education". Emphasis is placed on the importance of person-oriented approach implementation to the educational process of higher educational institutions. The views of domestic experts on this problem such as I. Bekh, I. Ziazun, N. Kichuk, V. Kremen, O. Savchenko, O. Sukhomlynska are presented. Particular attention is paid to the psychological and pedagogical aspects of the professional development of the future educator. It is revealed in the works of H. Bielienka, A. Bohush, N. Havrysh, L. Zdanievich, O. Kononko, I. Onyshchuk, T. Tanko and others.

It is emphasized that the educator of a preschool institution must have not only integral, general, professional competencies, but also certain personal traits and moral values. As the effectiveness of the benevolence development in senior preschool-aged children depends on the willingness of the future educator to make a pedagogically balanced impact on the growing personality, his humane worldview beliefs, creativity abilities, professional flexibility.

The article presents the study results of the future educators' readiness to the development of benevolence in children of senior preschool age using a set of diagnostic techniques. Experimental and research work allowed determining four levels of the studied phenomenon: highly developed, sufficient, contradictory and initial levels. Their content characteristics and quantitative indicators are given.

It is concluded that the statement stage of the study not only confirmed the importance of the issue of the benevolence development in children of senior preschool age, but also allowed to characterize the levels of future educators' readiness to development this quality in senior preschoolers. The results of the experiment predetermine necessity to search for new approaches in the content and methods in professional training of future educators.

Key words: *person-oriented approach, training of future preschool educators, educators of preschool educational institutions, readiness for professional activity, benevolence of senior preschool-aged children.*

Постановка проблеми. Особистісно орієнтована освітня парадигма є дієвим засобом формування такого типу особистості, для якої характерні почуття людської гідності, бажання служити людям, посилена увага до чужого горя, душевна щедрість, порядність, чесність, вдячність, справедливість, миролюбство, потреба добротності. Означена модель освіти повинна допомогти розкрити й розвинути індивідуальність кожної дитини на основі становлення фундаменту її особистісної культури. Особлива увага при цьому приділяється особистому (суб'єктному) досвіду дитини, що слугує для педагога предметом пильного й бережного вивчення та виступає необхідною опорою в освітній роботі (Бех, 2008).

У Державному стандарті дошкільної освіти зазначено, що основною цінністю дошкільної освіти є визнання самоцінності дошкільного дитинства, його потенціалу та особливої ролі в розвитку особистості (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021).

Звернемо увагу на те, що деякі фахівці (Г. Беленька, Н. Гавриш, Н. Лисенко, Л. Лохвицька, В. Ляпунова, І. Онищук) акцентують увагу на залежності ефективності освітнього процесу в закладі дошкільної освіти від якості підготовки нової генерації педагогічних кадрів дошкільної ланки, адже вихователь – це значущий дорослий, особистість, від якої залежить не лише організація освітнього процесу, але й певною мірою розвиток особистісних цінностей, моральних переконань, набуття життєвого соціального досвіду, навичок міжособистісних взаємин (Беленька, 2011; Ляпунова, 2017; Онищук, 2019).

Стандарт вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» спеціальності 012 «Дошкільна освіта» передбачає формування низки компетентностей випускника, а саме інтегральної, загальної (серед них у контексті власного дослідження ми виокремлюємо КЗ-6 «Здатність до міжособистісної взаємодії») та спеціальних (фахових) (КС-2 «Здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості

(довільність, самостійність, креативність, ініціативність, свобода поведінки, самосвідомість, самооцінка, самоповага»; КС-6 «Здатність до виховання в дітей раннього і дошкільного віку навичок свідомого дотримання суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки»; КС-16 «Здатність до виховання в дітей раннього і дошкільного віку толерантного ставлення та поваги до інших, попередження та протидії булінгу») (Стандарт вищої освіти України, 2019). З огляду на вищезазначене виникає необхідність удосконалення підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації завдань морального зростання вихованців, зокрема створення сприятливих умов для формування особистісної зрілості дитини, її базових якостей, серед яких виокремлюємо доброзичливість.

Аналіз досліджень. Проблема професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розглядається фахівцями в контексті вимог нової освітньої парадигми. Так, проблема загальної професійної підготовки майбутніх фахівців є предметом значної кількості сучасних досліджень (К. Ангеловські, В. Андрущенко, В. Безпалько, І. Бех, І. Зязюн, Н. Кічук, В. Кремень, В. Кузь, Р. Пріма, О. Савченко, А. Столяр, О. Сухомлинська).

Психолого-педагогічні аспекти фахового становлення майбутнього вихователя в умовах закладів вищої освіти розкривають Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, З. Борисова, Н. Гавриш, О. Гомонюк, І. Дичківська, Л. Зданевич, Л. Загородня, Н. Денисенко, Є. Карпова, О. Кононко, Ю. Косенко, К. Крутій, Н. Лисенко, М. Машовець, С. Нечай, М. Олійник, І. Онищук, З. Плохій, О. Семенов, Г. Сухорукова, Т. Танько.

У контексті означеної проблеми важливими є дослідження А. Курчатової (підготовка майбутніх вихователів до виховання шанобливого ставлення до батька в дітей старшого дошкільного віку), Л. Лохвицької (фахова підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до морального виховання дітей) (Лохвицька, 2012), В. Ляпунової (професійна підготовка майбутніх

вихователів до формування толерантності дітей) (Ляпунова, 2017), Т. Поніманської (підготовка студентів до гуманістичного виховання дітей старшого дошкільного віку) (Поніманська, 2013).

Мета статті. Водночас аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу дійти висновку, що питання підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку залишається малодослідженим. Таким чином, вищенаведене об'єктивує необхідність висвітлення означеної проблеми, що є метою статті.

Виклад основного матеріалу. На думку науковців (І. Бех, Г. Беленька, Т. Поніманська), педагогу закладу дошкільної освіти необхідно спрямовувати зусилля на пошук ефективних шляхів, засобів, форм та методів формування взаємин, які впливають на розвиток суспільно значущих властивостей особистості дитини та вирізняють її поведінку серед дорослих та однолітків, оскільки педагог із позитивною «Я-концепцією» не лише репрезентує дітям приклад оптимістичного світосприйняття, але й спроможний приймати виважені професійні рішення, знаходити адекватні способи поведінки, виявляти дієву турботу та увагу про зростаючу особистість (Бех, 2008). Таким чином, вихователю закладу дошкільної освіти необхідно володіти не лише фаховими компетентностями, але й певними особистісними рисами та ціннісними орієнтаціями.

Особистісно орієнтована модель освіти висуває до вихователя високі вимоги щодо його особистісного розвитку, комунікативних умінь і навичок. За Т. Поніманською, педагог має володіти певними особистісними якостями, такими як співпраця з дитиною на основі гуманізму, розвитку дитячої особистості; вміння виявляти і зважати на інтереси дітей, їхнє право на емоційну й моральну підтримку, повагу, прагнення до емоційної близькості у спілкуванні з ними, вміння забезпечувати психологічний комфорт і своєчасний розвиток особистості (Поніманська, 2013: 130).

Для повноцінного розвитку зростаючої особистості важливою умовою є її позитивне, доброзичливе ставлення до себе, відчуття цінності свого «Я», віра у власні сили й можливості, що підтверджується відповідним ставленням дорослих, їх прийняттям. До цього, за висновками Т. Поніманської, здатний не кожен вихователь, а лише той, який відповідно ставиться до самого себе (Поніманська, 2013: 6).

У професійному становленні майбутнього педагога увагу необхідно акцентувати на його власному особистісному зростанні, головною

складовою частиною якого є моральність. Вагомість зазначеного насамперед стосується підготовки фахівців дошкільного профілю, які першими після батьків ознайомлюють дітей із людськими цінностями, привчають дотримуватися встановлених правил поведінки в соціумі, реалізуючи завдання морального виховання (Бех, 2008: 406).

У дослідженні психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до морального виховання дітей Л. Лохвицька наводить такі основні положення: формування моральних якостей дітей дошкільного віку мають здійснювати морально досконалі особистості, що забезпечує система вищої педагогічної освіти; педагогічна діяльність із морального виховання дошкільників має безпосередній зв'язок з особистісними проявами фахівця, рівнем його професійної компетенції та власним моральним потенціалом (Лохвицька, 2012: 72).

З огляду на зазначене ефективність формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку залежить від готовності майбутнього вихователя здійснювати педагогічно виважений вплив на зростаючу особистість, його гуманних світоглядних позицій, переконань, творчих здібностей, професійної гнучкості. Отже, постає необхідність розглянути питання підготовки та готовності майбутніх вихователів до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку. Вибіркову сукупність склали 362 студенти 2–4 курсів, які навчаються за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» в різних закладах вищої освіти України.

Діагностика готовності майбутніх вихователів до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку здійснювалася за допомогою комплексу таких методик, як авторське анкетування студентів на тему «Що таке доброзичливість?», проєктивна методика незавершених речень, методика «Мотивація навчання» (Т. Льїна), модифікований тест вивчення мотивації саморозвитку доброзичливості у професійній діяльності К. Замфіра (у модифікації А. Реана), тест «Рефлексія на саморозвиток доброзичливості» (Л. Бережної), діагностика типових способів поведінки в конфліктних ситуаціях (тест К. Томаса), методика В. Синявського, О. Федоришин, індивідуальне анкетування викладачів «Діагностика готовності майбутніх вихователів до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку».

Проведена експериментально-дослідна робота за когнітивним, особистісно-мотиваційним,

діяльнішим компонентами та їх співвідношення між собою сприяли визначенню чотирьох рівнів готовності майбутніх вихователів до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку, а саме високосформованого, достатнього, суперечливого, початкового (рис. 1).

До першого рівня готовності майбутніх вихователів до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку, який було визначено як високосформований, умовно віднесено студентів, яким притаманні глибоке усвідомлення сутності категорії «доброзичливість», знання про неї як інтегративну якість особистості, а саме її внутрішні мотиви та зовнішні прояви (посмішка, відкритий погляд тощо), характер спілкування (толерантність, комунікативність, шанобливість, ввічливість). Такі студенти розуміють і можуть чітко й правильно пояснити понятійно-термінологічний зміст означеного явища, правильно ідентифікують та диференціюють доброзичливість, її ознаки та способи прояву, обґрунтовуючи свою думку.

У студентів цієї групи проявляються оптимальна професійно-педагогічна мотивація й ціннісне ставлення до досліджуваної моральної якості, а також яскраво виражене прагнення стати доброзичливим педагогом; розвинуті стійкі ціннісні орієнтації та є високий рівень професійних здібностей, що сприяють вихованню доброзичливості в старших дошкільників (гуманність, душевність, емпатія, толерантність, шанобливість тощо). У майбутніх вихователів, віднесених до цієї категорії, завжди емоційно-позитивне став-

лення до дітей, орієнтованість на емпатійно-особистісну взаємодію з ними, виражена потреба в особистісному та професійному вдосконаленні. Такі студенти систематично й ґрунтовно проводять самоспостереження й самоаналіз власної ролі у формуванні доброзичливості в старших дошкільників.

У майбутніх вихователів, умовно віднесених до означеного вище рівня, сформовані професійні вміння та навички організації доброзичливих взаємин, високий рівень володіння методикою формування доброзичливості на засадах особистісно орієнтованого підходу. Вони творчо та креативно проєктують роботу щодо формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку, застосовують різноманітні, зокрема інноваційні, форми, методи та засоби роботи, вміють аналізувати вчинки та поведінку дітей і здійснювати корегування виявлених відхилень, знаходити оптимальні рішення педагогічного впливу на дитину, що стимулюють вияв доброзичливості. Кількісний склад групи становив 13,3% (48 осіб).

До достатнього рівня належать студенти, яким притаманні відносно повне, чітке усвідомлення сутності категорії «доброзичливість», знання про неї як інтегративну якість особистості. Вони розуміють і можуть переконливо пояснити понятійно-термінологічний зміст означеного явища, правильно ідентифікують і диференціюють доброзичливість, її ознаки та способи прояву, частково обґрунтовуючи власну думку. У цих студентів не лише спостерігається достатня професійно-педагогічна мотивація, але й проявляється

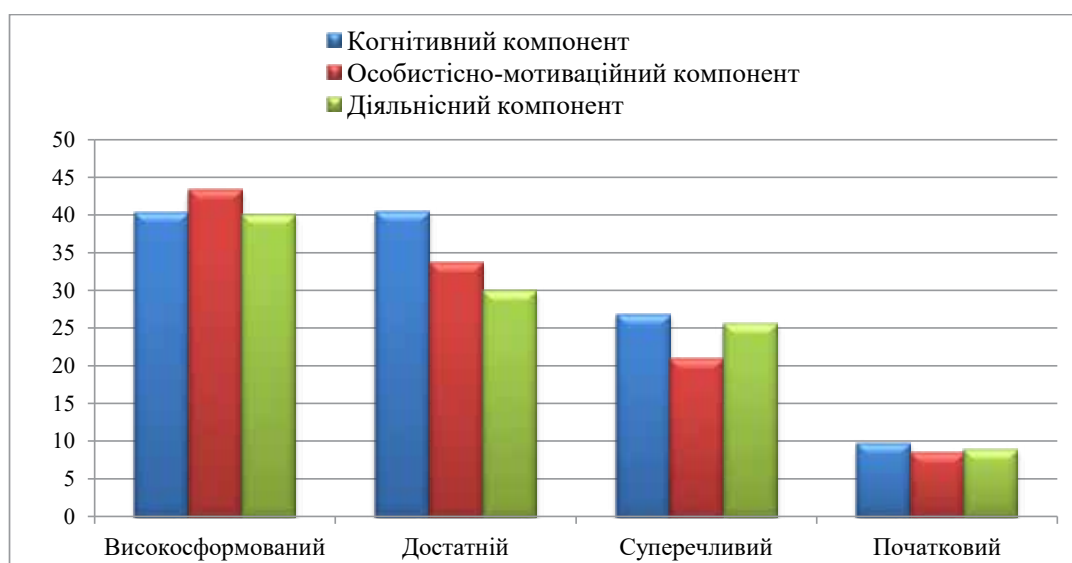


Рис. 1. Рівні сформованості готовності майбутніх вихователів до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку (за всіма компонентами) (констатувальний етап)

ціннісне ставлення до досліджуваної моральної якості, наявне прагнення стати доброзичливим педагогом, розвинуті ціннісні орієнтації та достатній рівень професійних здібностей, що сприяють вихованню доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку. У майбутніх вихователів означеної категорії зазвичай емоційно-позитивне ставлення до дітей та зорієнтованість на емпатійно-особистісну взаємодію з ними, ситуативна потреба в особистісному та професійному вдосконаленні.

Студенти, які виявили достатній рівень, демонструють переконливі професійні вміння та навички організації доброзичливих взаємин, середній рівень володіння методикою формування доброзичливості на засадах особистісно орієнтованого підходу. Майбутні педагоги вдало проєктують роботу щодо формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку, застосовують репродуктивні форми, методи й засоби роботи. Здебільшого вони знаходять оптимальні рішення педагогічного впливу на дитину, що стимулюють вияв доброзичливості. Кількісний склад групи становить 37,3% реципієнтів (135 осіб).

Студенти, віднесені до суперечливого рівня готовності щодо формування досліджуваного феномена, демонструють задовільне усвідомлення сутності категорії «доброзичливість», поверхові знання про означену дефініцію як інтегративну якість особистості, спроможні пояснити понятійно-термінологічний зміст доброзичливості, однак допускають неточності в її ідентифікації та диференціації, знають декілька ознак і способів прояву.

Слід зазначити, що, незважаючи на заявлені під час анкетування знання, в майбутніх вихователів не розвинений особистісно-мотиваційний компонент досліджуваного феномена. У них спостерігається нестала професійно-педагогічна мотивація, а ціннісне ставлення до означеної моральної якості виявляється ситуативно. Прагнення стати доброзичливим педагогом у них рідко проявляється, як і потреба в особистісному та професійному вдосконаленні, вони, ймовірно, є декларованими, ніж постійною внутрішньою потребою. У студентів цієї категорії слабо розвинені ціннісні орієнтації, вони байдужі до дітей та не орієнтуються на емпатійно-особистісну взаємодію з ними, рідко здійснюють самоспостереження й самоаналіз своєї ролі у формуванні доброзичливості старших дошкільників, хоча й вважають педагога прикладом для наслідування.

Студенти, які демонструють суперечливий рівень, проявляють часткову сформованість про-

фесійних умінь та навичок організації доброзичливих взаємин і володіння методикою формування доброзичливості на засадах особистісно орієнтованого підходу. Майбутні вихователі проєктують роботу щодо формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку, застосовуючи 3–4 однотипні форми, методи й засоби роботи. У певних ситуаціях вони можуть знаходити оптимальні рішення педагогічного впливу на дитину, що стимулюють вияв доброзичливості. Кількісний склад групи становив 33,1% опитаних (120 осіб).

Початковий рівень готовності до формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку констатовано в студентів, яким притаманне зародкове усвідомлення сутності категорії «доброзичливість», елементарні знання про неї як інтегративну якість особистості, а саме її внутрішні мотиви та зовнішні прояви, характер спілкування. У них відсутнє розуміння понятійно-термінологічного змісту означеного явища.

Студенти, віднесені до цієї категорії, пасивні й безініціативні, у них відсутні професійно-педагогічна мотивація та ціннісне ставлення до означеної моральної якості. Крім того, в них не сформовані ціннісні орієнтації, відзначається низький рівень професійних здібностей, які сприяють вихованню доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку. Майбутні вихователі негативно ставляться до дітей та не орієнтуються на емпатійно-особистісну взаємодію з ними. Вони байдужі до здійснення самоспостереження й самоаналізу власної ролі у формуванні доброзичливості старших дошкільників.

Представленій категорії студентів притаманні елементарні професійні вміння та навички організації доброзичливих взаємин на засадах особистісно орієнтованого підходу. Вони не здатні спроєкувати роботу щодо формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку, не вміють аналізувати їх вчинки та поведінку, корегувати виявлені відхилення, а також знаходити оптимальні рішення педагогічного впливу на дитину, що стимулюють вияв доброзичливості. Кількісний склад групи становить 16,3% майбутніх вихователів (59 осіб).

Висновки. Таким чином, проведений констатувальний етап дослідження не лише підтвердив значущість проблеми формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку, але й дав змогу охарактеризувати рівні готовності майбутніх вихователів до формування зазначеної якості в старших дошкільників (високосформований, достатній, суперечливий, початковий). Результати експерименту зумовлюють необхідність

пошуку нових підходів до змісту та методів професійної підготовки студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

У ході опитування отримано вагомий емпіричний матеріал, який дав змогу визначити основні

тенденції готовності студентів до такого напрямку роботи, як формування доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку, а також окреслити необхідні шляхи та напрями організації формувального експерименту з ними.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : Наказ Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2021 р. № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoi%20osvity.pdf (дата звернення: 08.02.2021).
2. Бех І. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
3. Беленька Г. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Університет, 2011. 320 с.
4. Лохвицька Л. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до процесу морального виховання дітей. *Рідна школа*. 2012. № 11 (995). Листопад. С. 70–74.
5. Ляпунова В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності дітей у дошкільних навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04, 13.00.08 ; Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького. Мелітополь, 2017. 441 с.
6. Онищук І. Розвиток особистості майбутнього вихователя ЗДО в концепції інноваційного функціонування системи вищої освіти. *Інноватика у вихованні*. 2019. С. 200–206.
7. Поніманська Т. Підготовка педагога до виховання дітей старшого дошкільного віку в світлі гуманістичної парадигми. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 4. С. 58–64.
8. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 «Дошкільна освіта» : Наказ Міністерства освіти і науки України від 21 листопада 2019 р. № 1456. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf> (дата звернення: 08.02.2021).

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [The basic component of preschool education]. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 12.01.21 № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoi%20osvity.pdf [in Ukrainian].
2. Bekh I. Vykhovannia osobystosti: pidruchnyk [Personality education: a textbook]. Kyiv: Lybid, 2008. 848 s [in Ukrainian].
3. Bieliienka H. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti suchasnoho vykhovatel'ia doshkilnoho navchalnoho zakladu: monohrafiia [Formation of professional competence of a modern educator of a preschool educational institution: monograph]. K.: Universytet, 2011. 320 s [in Ukrainian].
4. Lohvytska L. Psykholoho-pedahohichna pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity do protsesu moralnoho vykhovannia ditei [Psychological and pedagogical training of future specialists in preschool education for the process of moral education of children]. *Native school*. 2012. № 11 (995) November. S. 70–74 [in Ukrainian].
5. Liapunova V. Teoretychni i metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do formuvannia tolerantnosti ditei u doshkilnykh navchalnykh zakladakh. [Theoretical and methodological principles of professional training of future educators for the formation of children's tolerance in preschool educational institutions]. Melitopol, 2017. 441 s [in Ukrainian].
6. Onyshchuk I. Rozvytok osobystosti maibutnoho vykhovatel'ia ZDO v kontseptsii innovatsiinoho funktsionuvannia systemy vyshchoi osvity [Development of the personality of the future educator of PEI in the concept of innovative functioning of the higher education system]. *Innovation in education*, 2019. S. 200–206 [in Ukrainian].
7. Ponimanska T. Pidhotovka pedahoha do vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku v svitli humanistychnoi paradyhmy [Preparing a teacher for the release of older preschool children in the light of the humanistic paradigm]. *Scientific Bulletin of Donbass*. 2013. № 4. S. 58–64 [in Ukrainian].
8. Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven, haluz znan 01 "Osvita/Pedahohika", spetsialnist 012 "Doshkilna osvita" [Standard higher education of Ukraine: first (bachelor's) level, branch of science 01 "Education/Pedagogy", specialist 012 "Preschool education". URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf> [in Ukrainian].

УДК 372.36:745

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-43>Алла ДЯЧЕНКО,
orcid.org/0000-0003-4496-5931

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри промислового дизайну та комп'ютерних технологій
Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну
імені Михайла Бойчука
(Київ, Україна) diachenko.alla@ya.ru

СТАНОВЛЕННЯ ДИЗАЙНУ В ХУДОЖНЬО-ПРОМИСЛОВІЙ ОСВІТІ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ

У статті висвітлено процес становлення й розвитку дизайну в художньо-промисловій освіті на західних землях України кінця XIX – початку XX століття. Зауважено, що в Західній Україні становлення художньо-промислової освіти провадилося в руслі загальноєвропейських культурних тенденцій, інтеграції художньо-мистецького життя на Галичині до європейських художніх шкіл, що сприяло розвитку фахової освіти та зростання попиту на ринку, де промисловий розвиток загалом був визначальним щодо художньо-промислового виробництва та підготовки фахівців Галичини. Розглянуто процес зародження дизайнерської освіти як правонаступниці художньо-промислової освіти Галичини. Відзначено значний вплив Львівської художньо-промислової школи на художньо-мистецьку освіту Галичини. З'ясовано передумови становлення дизайну в художньо-промисловій освіті Буковини, основні етапи її розвитку та ідеї нової проектної культури, що проявляються переважно в художньо-промисловій освіті. Розкрито вплив на розвиток професійної художньо-промислової освіти в краї, що сприяло закладенню підвалин естетичного виховання в освітніх установах Буковини, а саме: право навчатися рідною мовою, обмеження впливу церкви на освіту, стандартизація змісту освіти, запровадження обов'язкового вивчення художньо-мистецьких дисциплін у навчальних закладах. Здійснено історичний аналіз, що доводить витоки вітчизняної дизайн-освіти 20-х рр. XX ст., коли створювалися художньо-промислові школи, засновувалися ВНЗ, які готували фахівців (дизайнерів) для промисловості, відкривалися кафедри дизайну, що здійснювали і здійснюють підготовку і випускають дипломованих дизайнерів за різними спеціалізаціями чотирьох освітньо-кваліфікаційних рівнів і дотепер. Виявлено характерні риси творення художньо-промислової освіти в Закарпатті.

Ключові слова: дизайн, дизайнерська діяльність, освіта, художньо-промислова освіта, Західна Україна, Галичина, Буковина, Закарпаття.

Алла DYACHENKO,
orcid.org/0000-0003-4496-5931

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Industrial Design and Computer Technology
Mykhailo Boichuk Kyiv State Academy of Decorative Applied Arts and Design
(Kyiv, Ukraine) diachenko.alla@ya.ru

DESIGNATION OF DESIGN IN ARTISTIC-INDUSTRIAL EDUCATION OF WESTERN UKRAINE

The article highlights the process of formation and development of design in art and industrial education in the western lands of Ukraine in the late nineteenth – early twentieth century. It is noted that in Western Ukraine the formation of art and industrial education was carried out in line with European cultural trends, the integration of art and art life in Galicia to European art schools, which contributed to the development of vocational education and demand in the market. industrial production and training of Galician specialists. The process of origin of design education as the legal successor of art and industrial education of Galicia is considered. The significant influence of the Lviv Art and Industrial School on the art education of Galicia is noted. The preconditions for the formation of design in art and industrial education in Bukovina, the main stages of its development and the ideas of a new project culture, which are manifested mainly in art and industrial education. The influence on the development of professional art and industrial education in the region, which contributed to laying the foundations of aesthetic education in educational institutions of Bukovina, namely the right to study in the native language, limiting the influence of the church on education, standardization of educational content, introduction of compulsory study of art disciplines. educational institutions. A historical analysis is carried out, which proves the origins of domestic design education in the 1920s, when art and industrial schools were established, universities were established to train specialists (designers) for industry, design departments were opened to train and graduate. Characteristic features of the creation of art and industrial education in Transcarpathia are revealed.

Key words: design, designer activity, education, artistic-industrial education, Western Ukraine, Galicia, Bukovina, Zacarpattia.

Постановка проблеми. У XIX ст. з розвитком промислового виробництва в Україні став формуватися дизайн як самостійний вид професійної діяльності. Термін «дизайн» тоді не вживався, а продукт прикладного призначення йменувався «художньою промисловістю». Стадіально процес становлення і розвитку художньої промисловості в Україні проходив у руслі загальноєвропейського художнього процесу, але хронологічно ці зміни відбувалися на кілька десятиліть пізніше, ніж у Західній Європі, що пов'язано з особливостями історичного шляху країни, особливостями її культури і рівнем економічного розвитку. У XXI ст. в Україні в назві спеціалізованих вищих навчальних закладів (ВНЗ) продовжує використовуватися термін «художньо-промисловий». Тому вивчення проблеми формування загальноєвропейських тенденцій у розвитку дизайну і становлення його в Західній Україні в XIX – початку XX ст. сьогодні вельми актуально, оскільки своєю практичною стороною стосується необхідності підвищення професійного рівня підготовки дизайн-спеціалістів вищих навчальних закладів. У зв'язку з цим особливо важливими стають питання, що розкривають систему викладання художніх дисциплін, їх методологічних принципів, за допомогою яких можна було би згадати кращі традиції старої школи, акцентувати на нових напрямках, а також показати найбільш ефективні шляхи впливу на поліпшення педагогічного процесу.

Аналіз досліджень. Проблеми становлення дизайну в художньо-промисловій освіті розглядали (А. Бойчук, С. Вергунов, 2009: 1, В. Даниленко, 2006: 2, А. Павлів, 2004: 9, В. Сидоренко). Окремі аспекти дизайнерської освіти висвітлені в працях (Т. Костенка, Ю. Легенького, В. Прусака, 2017: 10, П. Тагільського, М. Яковлева). Заслужують на увагу дослідження таких сучасних українських учених у галузі художньо-промислової дизайнерської освіти, як (М. Дяків, 2010: 3, Т. Завгородня, С. Мигаль, 2000: 6, С. Мільчевич, 2005: 7, І. Небесник, 2000: 8, Л. Оршанський, М. Станкевич, Б. Ступарик, В. Тименко, І. Хілько, 2005: 11–12, Р. Шмагало, 2006: 13–14).

Метою статті є визначення основних етапів розвитку та становлення дизайну в художньо-промисловій освіті Західної України.

Виклад основного матеріалу. Становлення й розвиток художньо-промислової освіти на західних землях України відносимо до кінця XIX – початку XX століття. Специфіка становлення дизайну в художньо-промисловій освіті Західної України зумовлена історичними та культурними факторами. Розроблення вугілля і руди

в сукупності із залученням приватних капіталів із сусідніх регіонів Російської імперії, Західної Європи та Північної Америки наприкінці XIX століття сприяли бурхливому зростанню промисловості. Цілком очевидно, що виникла потреба у фахівцях для багатьох галузей виробництва, в тому числі художників-проектувальників, тобто, висловлюючись сучасною мовою, дизайнерів. Також формування дизайнерської діяльності в Україні являється процесом інтеграції гуманітарної, проектної, художньої культур і взаємопроникнення інженерно-технічної та художньої освіти в період кінця XIX – початку XX-го століть (Даниленко, 2006: 37).

Відзначимо, що дизайн є органічною складовою частиною мистецтва, провідником його функції в усіх сферах життєдіяльності людини. Термін «дизайн», започаткований на Заході, набув поширення в Україні лише наприкінці XX ст.

Соціокультурні процеси, які відбувалися на теренах Центральної, Східної та Південної України, передусім позначені віддаленістю від європейського життя і орієнтацією на Росію, тоді як у Західній Україні становлення художньо-промислової освіти провадилося в руслі загальноєвропейських культурних тенденцій. У період перебування Західної України в складі Австро-Угорської монархії, а потім і Польщі, з труднощами, але завдяки наполегливим зусиллям громадськості були відкриті фахові школи. Їхній профіль відповідав традиційним народним ремеслам, поширеним на певних територіях Галичини, Буковини та Закарпаття, більшість із них існують досі (Вергунов, 2009: 19).

Інтеграція художньо-мистецького життя на Галичині до європейських художніх шкіл, насамперед віденських, сприяла розвитку фахової освіти. На кошти австрійських меценатів у Відні навчалися талановиті майстри з Галицьких земель. Це спричинило відкриття ремісничих шкіл: Крайової гончарської школи (Коломия, 1876), Школи деревного промислу (Станіславів, 1846); започаткували роботу навчальні майстерні, ремісничі школи (малярні, художньо-промислові) в Дрогобичі, Яворові (Даниленко, 2006: 44).

У дослідженні Р. Шмагайла виокремлено думку про значний вплив Львівської художньо-промислової школи на художньо-мистецьку освіту Галичини. Надбання, що мали місце в кінці XIX століття, надалі сформували самобутність Галицької художньо-мистецької освіти (Коломия, 2010: 172).

Так, у м. Львові відкрито при Художньо-промислового музеї школу рисунку та моделювання (1876), згодом перейменовану на Школу артис-

тичного промислу (1882), Державну промислову школу (1891), Школу художніх промислів і декоративного мистецтва (1923), Державну технічну школу (1929), Школу промислових мистецтв (1941). Крім названої школи, у Львові функціонує так звана Вільна Академія Мистецтв (1905–1914), Інститут пластичного мистецтва (1938–1939), низка приватних художніх шкіл і студій (ЛІАМ, 2014: 146).

У західному регіоні започаткована Львівська національна академія мистецтв відкриттям Львівського державного інституту прикладного та декоративного мистецтва (1946). 1994 року заклад був реорганізований у Львівську державну академію мистецтв, а 2004 р. їй надано статус національної. У структурі академії є факультет дизайну, до складу якого входять кафедри дизайну інтер'єрів (зараз така назва кафедри) (1946), Дизайну костюму (з 1959 р. як спеціалізація «модельювання костюму» при кафедрі художнього текстилю), графічного дизайну (від 1994 р. – відділ промислової графіки при кафедрі проектування інтер'єрів, від 1996 р. – окремий підрозділ) (Шмагало, 2006: 21).

Наприкінці 50-х рр. ХХ ст. у Львові утворилося локальне культурне середовище, в якому виник напрям дизайнерської освіти «Проектування меблів та інтер'єру». Перший набір студентів на цю спеціальність відбувся у Львівському політехнічному інституті (1959), а в 1960 р. за спеціальністю «Архітектура, меблі, інтер'єр» – за стаціонарно-вечірньою формою і шестирічним терміном навчання. У 1962 р. інститут розпочав підготовку архітекторів широкого профілю (Мигаль, 2000: 389).

Підготовка майстрів із художньої кераміки в Коломиї здійснювалася під керівництвом досить відомих європейських фахівців (Г. Бехера, В. Крицінського, В. Жолная). До роботи в школах долучалися відомі на той час народні майстри. Можна висловити припущення про те, що саме народні майстри розвивали автентичні народні художні мотиви, вписуючи їх на тло європейської традиції (Коломия, 2010: 4).

Широкі міжкультурні зв'язки, розширення художнього поля (вивчення особливостей трипільської кераміки з колекції В. Хвойки) сприяли розвитку програм декоративного рисунку, малювання з натури, композиції, декоративно-прикладного мистецтва (кахлярства, малюнку на фаянсі). Варто зазначити, що зростання попиту на ринку та промисловий розвиток загалом були визначальними щодо художньо-промислового виробництва та підготовки фахівців Галичини (Дяків, 2010: 6).

Значну підтримку розвитку художньо-промислової освіти надавали товариства, зокрема: Спілка «Гуцульське мистецтво», Товариство «Рідна школа», Львівське товариство «Достава». З ініціативи цих спільнот відкривалися ремісничі, художні школи, а вироби місцевих майстрів експонувалися на різних виставках, насамперед у Львові, що був культурною столицею краю (Шмагало, 2006: 28).

У результаті становлення художньо-промислових шкіл відбувалося в досить сприятливій соціально-культурній та економічній ситуації, що відповідала тодішнім європейським стандартам. У школах Галичини поширювався досвід Франції, що мала беззаперечні здобутки в галузі художньої освіти. Галицькі художньо-ремісничі школи брали участь у виставках провідних столиць Європи (Odzywolski, 1914: 15).

Завдяки розширенню осередків функціонування художніх і промислово-ремісничих шкіл художньо-мистецький стиль, що склався на Галичині, виходив за межі народного. Цей стиль становить основу тогочасного українського мистецтва. Він отримав поширення в європейському культурному просторі. Підтвердженням цьому може слугувати той факт, що в художньо-промисловій школі Відня втілювалися художні проекти в українському стилі з елементами ужиткового мистецтва. З часом народний мистецький стиль, що склався на Галичині, отримав визнання поряд з європейськими (Дяків, 2010: 10).

Процес становлення дизайну в художньо-промисловій освіті на Буковині в досліджуваній період перебував у тісній залежності від суспільно-політичних і економічних обставин. Дії австрійського уряду в краї були спрямовані на фінансову підтримку шкільництва, розбудову системи загальноосвітніх та професійних навчальних закладів, адміністративну підтримку професійних діячів образотворчого мистецтва; пропаганду вивчення, колекціонування виробів народного декоративно-прикладного мистецтва, дослідження й збереження пам'яток археології та архітектури Буковини (Вергунов, 2009: 29).

Зазначимо, що передумовами становлення й розвитку дизайну в художньо-промисловій освіті Буковини були такі (рис. 1) (Хілько, 2005: 206):

Узагальнення результатів історико-педагогічного аналізу розвитку художньо-промислової освіти Буковини дає підстави виділити певні її етапи (табл. 1) (Хілько, 2007: 8):

Таким чином, художньо-промислова освіта на Буковині вирішувала такі завдання, як: інтеграція традиційної народної естетики в загальнопро-

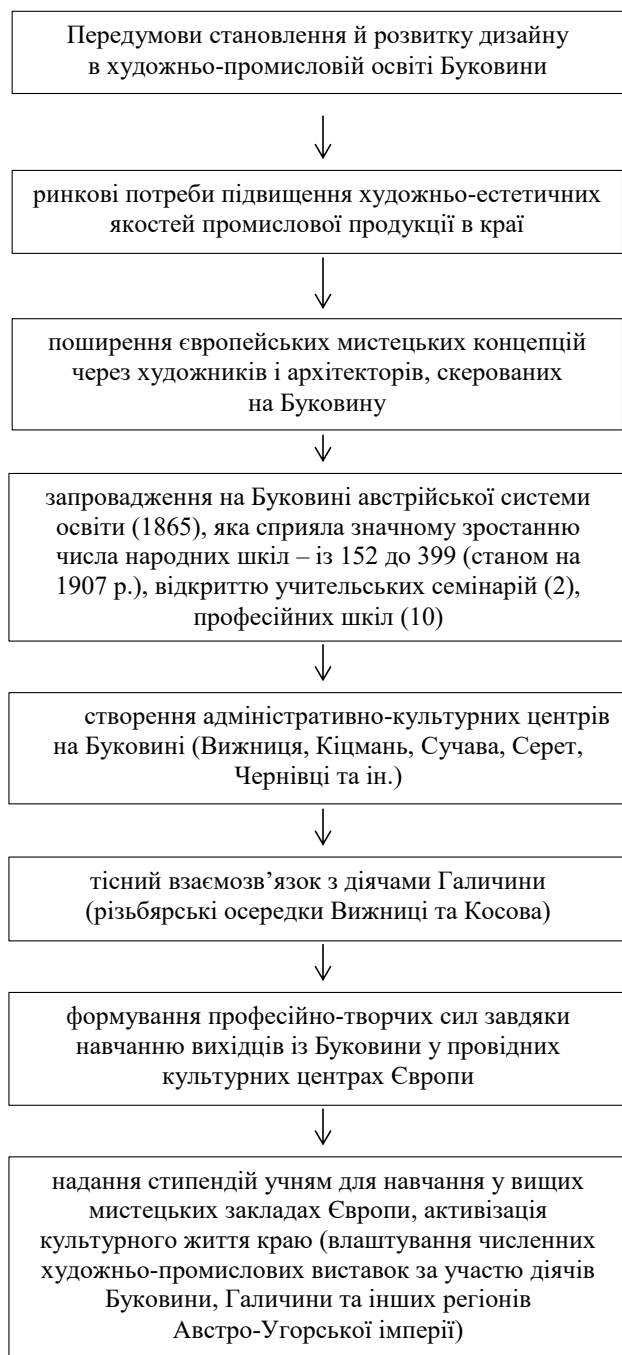


Рис. 1. Передумови становлення й розвитку дизайну в художньо-промисловій освіті Буковини

мисловий процес; запровадження європейського досвіду промислового шкільництва на теренах краю. Характерною особливістю діяльності Крайової Шкільної Ради Буковини була її спрямованість на розширення мережі навчальних закладів із викладанням мистецьких дисциплін, що забезпечувало поступове зростання інтересу молоді до художнього промислу. Право навчатися рідною мовою, обмеження впливу церкви на освіту, стандартизація змісту освіти, запровадження обов'язкового вивчення художньо-мистецьких дисциплін у навчальних закладах сприяли закла-

денню підвалин естетичного виховання в освітніх установах Буковини і мали значний вплив на розвиток професійної художньо-промислової освіти в краї (Хілько, 2005: 207).

В «угорський» період (1840–1918 рр.) геополітичний вектор впливу на Закарпаття був переважно південно-західним. На противагу австрійському центру регіон було включено в процеси політичної емансипації угорської нації. Внаслідок революції в Угорщині 1848 р. та створення у 1867 р. дуалістичної Австро-Угорщини автохтонне населення (українці) опинилися в умовах політичної, економічної, культурної дискримінації. Творення художньо-промислової освіти в Закарпатті відбувалося переважно в контексті теоретичних концепцій угорської творчої еліти. Геополітичний чинник на всіх етапах розвитку краю безпосередньо впливав на становлення окремих галузей виробництва і створення передумов для появи певних напрямів проектно-культури. У 60–70-ті рр. XIX ст. це стало основою зародження проектно-культури побутових виробів. Курс угорської еліти на економічну незалежність від Австрії сприяв розвитку тих регіонів, де були зосереджені певні ресурси. Як наслідок, на Закарпатті з'явилась Ужгородська фабрика, яка стала матеріальною базою становлення дизайну гнутих меблів. Із включенням регіону до складу Чехословаччини південно-західний вплив змінився на західний. Традиційні місцеві галузі промисловості занепадають. Водночас геополітичні фактори – посягання на Закарпаття з боку Угорщини – змушували чехословацький уряд інвестувати кошти в розвиток інфраструктури краю, становлення нової системи освіти, в тому числі ремісничої та художньо-промислової, стимулювати соціальну мобілізацію українців (Мельчевич, 2005: 116).

Художньо-фахова підготовка майстрів у Закарпатті, зокрема в меблярській галузі, стала однією з передумов зародження дизайну гнутих меблів. Сприяла цьому і поява в Угорщині ряду інституцій з розвитку промислового мистецтва. Як країна тодішньої Угорщини, Закарпаття найдовше зберегло архаїчні форми предметної культури. Це зумовило особливий прояв європейської течії «Мистецтво і ремесло» – рух за відродження народних ремесел, характерний для найменш індустріалізованих теренів Європи. У Закарпатті цей рух проявився здебільшого в підтримці автентичних народних промислів. На тлі цього «Рескінленду», внаслідок першої та другої хвиль промислової революції в регіоні стихійно виникають осередки емпіричного дизайну. Їх появу викликав вплив художньо-

Етапи розвитку художньо-промислової освіти Буковини

Етап	Зміст
1851–1872 рр.	Художні дисципліни введено до змісту шкільної освіти Буковини. Загальноосвітні навчальні заклади сприяли підвищенню загального рівня художньої культури краю, розвитку здібностей до образотворчого мистецтва в дітей, які в майбутньому поповнювали учнівський склад промислових шкіл краю, готували базу для створення професійних закладів освіти на Буковині.
1873–1914 рр.	Діяльність на теренах краю 3-х професійних та 10-ти нижчих фахових шкіл і різного роду курсів. Фахові школи скеровували свою роботу на збереження та розвиток народних промислів Буковини. Діяльність промислової школи (м. Чернівці), мистецького навчального закладу з різьбярства та металевої орнаментики (м. Вижниця), промислового училища (м. Косів) сприяли розвитку промисловості та декоративно-прикладного мистецтва в краї. У м. Вижниця відкритий «Крайовий навчальний заклад для різьбярства та металевої орнаментики» (1905) як філіал Чернівецького промислового училища з трирічним терміном навчання. У період румунської окупації Буковини навчальний заклад функціонував під назвою «Нижча школа ремесел» (1918–1931), а від 1931 р. реорганізований у середній спеціальний заклад – «Індустріальну чоловічу гімназію». За радянської влади 1940 р. на базі гімназії відкрито Вижницьке державне художньо-промислове училище. У м. Косів заснована «Ткацька школа» (1882), що згодом отримала статус Крайової ткацької промислової школи (1895). Її діяльність припинилась у період Першої світової війни. 1923 року на базі спілки «Гуцульське мистецтво» почала діяти промислова школа. У 1940 році завдяки наполегливості інтелігенції міста та повіту було відкрито Косівське промислове училище.
1918–1939 рр.	Період занепаду художньо-промислового шкільництва на Буковині. Навчальні плани і програми базувалися на вивченні традицій румунського мистецтва. Навчання у вищих та фахових школах відбувалося виключно румунською мовою, часто проводилась їх численна реорганізація. Викладацьку діяльність у школі залишили учителі В. Девдюк, Д. Кордяк, С. Клим. Так, В. Девдюк виїхав у м. Косів і заснував приватну столярно-різьбярську майстерню.

формотворчих та технологічно-інноваційних центрів Берліну, Гляйвіцу, Бланско (побутові ливарні вироби) та Моравського регіону (гнуті меблі). У «чехословацький» період у Закарпатті домінують ідеї функціоналізму. Однак з огляду на занепад місцевої промисловості вони здебільшого не знаходять свого втілення в проектній практиці. Ідеї нової проектної культури проявляються переважно в художньо-промисловій освіті. Важливим чинником становлення промислового дизайну стала участь закарпатських підприємств у виставковому процесі. Потенціал місцевої мистецької еліти не було повною мірою задіяно в становленні місцевої проектної культури. Виняток становили лише ті її представники, які в другій половині XIX ст. брали участь у художньо-проектній практиці промислового ливарництва та меблярства (Павлів, 2004: 395).

Варто відзначити, що систему художньо-промислової освіти було започатковано заснуванням у 1927 р. державних фахових шкіл та училищ в Ужгороді, Виноградіві та Ясінях. З огляду на це саме у 20-х рр. XX ст. в Західній Україні зароджується дизайнерська освіта як правонаступниця художньо-промислової освіти. У цьому ж контексті зауважимо, що підготовка дипломованих дизайнерів (у сучасному розумінні) розпочалася в Україні, як і за кордоном, після Другої світової війни (Мельчевич, 2005: 116).

Вже наприкінці XX ст. Ужгородське училище змінює статус і назву на Ужгородський коледж мистецтв ім. А. Ерделі, знову відкрито відділи художнього оформлення та живопису, збільшена кількість годин для загально-художніх і спеціальних дисциплін. Відділ художнього оформлення 1999 р. отримав сучасну назву – відділ дизайну (Небесник, 2000: 88).

Для ефективності ступеневої освіти мистецьких навчальних закладів 1993 р. створено перший в Україні мистецький навчальний комплекс «коледж – інститут – академія» в складі Львівського інституту прикладного та декоративного мистецтва, Львівського коледжу прикладного та ужиткового мистецтва ім. І. Труша, Ужгородського училища прикладного мистецтва ім. А. Ерделі, Косівського училища прикладного мистецтва ім. В. Касіяна, Вижницького державного училища прикладного мистецтва ім. В. Ю. Шкрібляка, Львівського художнього ліцею, Підбузького професійно-технічного училища та Малої академії мистецтв (Вергунов, 2009: 25).

Здійснений історичний аналіз доводить, що витоки вітчизняної дизайн-освіти сягають 20-х рр. XX ст., коли створювалися художньо-промислові школи. Завдяки цілям і методам навчання вважаємо їх першоосновою дизайнерської освіти України. У 1940–60-ті рр. були засновані ВНЗ, які готували фахівців (дизайне-

рів) для промисловості, а в 90-х рр. ХХ ст. створено кафедри дизайну, які здійснюють підготовку та випускають дипломованих дизайнерів за різними спеціалізаціями чотирьох освітньо-кваліфікаційних рівнів. Сьогодні для ефективного розвитку дизайн-освіти в Україні необхідно на державному рівні усвідомити й визнати важливість підготовки фахівців з дизайну, всебічно підтримувати та покращувати матеріально-технічну базу вищих навчальних закладів до рівня європейських. Адже не секрет, що останнім часом відбувається процес переорієнтації потенційних абітурієнтів ВНЗ України на закордонні (Прусак, 2017: 79).

Висновки. Таким чином, саме в Україні був зроблений перший крок у розвитку художньо-промислової освіти, який пройшов складний шлях від становлення художніх класів до промислового напрямку в дизайн-освіті.

До пріоритетних напрямів становлення художньо-промислової освіти Галичини відносимо такі: соціально-економічні (швидкий розвиток промисловості, технологій, міжкультурної комунікації); потреби ринку праці в підготовлених фахівцях

у художньо-промисловій сфері; наявність педагогічних кадрів з художньо-промислової освіти. Окреслені передумови були визначальними щодо розбудови мережі художньо-промислових шкіл різних структур та їх територіального розташування. Загальне піднесення суспільного життя в Австро-Угорській імперії сприяло популяризації народного мистецтва та розвитку художньо-мистецької освіти.

Процес становлення дизайну в художньо-промисловій освіті на Буковині перебував у тісній залежності від суспільно-політичних і економічних обставин. Виділено три основних етапи: 1851–1872 рр.; 1873–1914 рр.; 1918–1939 рр.

Передумовами становлення дизайну в художньо-промисловій освіті Закарпаття є геополітичні, соціально-економічні та культурно-мистецькі.

Тому основи професійної освіти, закладені нашими попередниками в ХІХ столітті, забезпечили сприятливі умови для подальшого розвитку дизайнерської школи в Західній Україні.

Перспективами подальших досліджень є проблема сучасного стану дизайн-освіти Західної України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вергунов С. В. Дизайн Украины: аспекты становления и развития. *Вісник ХДАДМ*. Харків, 2009. № 2. С. 18–31.
2. Даниленко В. Я. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури ХХ століття (національний та глобалізаційний аспекти) : дис. ... д-ра мистецтвознавства : 05.01.03 ; Львівська нац. академ. мистецтв. Львів, 2006. 96 с.
3. Дяків М. В. Міське меблярство Галичини ХІХ – ХХ ст.: історія, типологія, стилістичні особливості : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.06 ; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника ; Ін-т мистецтв. Івано-Франківськ, 2010. 16 с.
4. Коломия – центр гончарства. URL: <http://hutsul.museum/museum/articles/kolomya-keramika-schkola> (дата звернення: 24.05.2010).
5. Львівська академія мистецтв. Історично-іміджеве видання. Київ : ТОВ «ВІЦ Логос Україна», 2011. 256 с.
6. Мигаль С. П. Львівська дизайнерська школа: становлення, проблеми, перспективи. *Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта* : зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюн та ін. Львів : Світ, 2000. Вип. 5. С. 387–399.
7. Мільчевич С. І. До питання про особливості становлення і розвитку художньо-промислової освіти на Закарпатті в другій половині ХІХ – початку ХХ століття. *Вісник ХДАДМ*. Харків, 2005. № 1. С. 114–122.
8. Небесник І. І. Художня освіта на Закарпатті у ХХ столітті: історико-педагогічний аспект. Ужгород : Закарпаття, 2000. С. 168.
9. Павлів А. П. До питання про становлення і розвиток дизайну на Закарпатті ХІХ – ХХ століття. *Вісник НУ «Львівська Політехніка»* Львів, 2004. № 505. С. 393–396.
10. Прусак В. Становлення та розвиток дизайн-освіти в Україні (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). *Вісник Львівської нац. академії мистецтв*. 2017. Вип. 31. С. 71–82.
11. Хілько І. Передумови розвитку художньої освіти на Буковині (кінець ХІХ – перша третина ХХ століття). *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія*. 2005. Вип. 13. С. 205–208.
12. Хілько І. Розвиток художньої освіти на Буковині (друга половина ХІХ – 30-і роки ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2007. 21 с.
13. Шмагало Р. Мистецька освіта в Україні середини ХІХ – середини ХХ століття: структурування, методологія, художні позиції : автореф. дис. ... д-ра мистецтвознавства : 17.00.06 ; Львів. нац. акад. мистецтв., 2005. 44 с.
14. Шмагало Р. Т. Історичний шлях художньо-промислової школи у Львові (1876–1939; 1939–1944). *Бюлетень 8. Інформац. Вип.* Львів, 2006. С. 170–175.
15. Odzywolski S. Rzut oka na rozwój szkolnictwa przemyslowego w Odbitka ze «Szkoly». Lwow, 1914. P. 4–6.

REFERENCES

1. Verhunov S. V. Dyzaïn Ukraïny: aspekty stanovlenïya y razvytyïa [Design of Ukraine: aspects of formation and development] *Visnyk KhDADM, Kh.* № 2, 2009. pp.18–31. [in Russian]

2. Danylenko V. Ya. Dizain Ukrainy u svitovomu konteksti khudozhno-proektnoi kultury KhKh stolittia (natsionalnyi ta hlobalizatsiyni aspekty) [Design of Ukraine in the world context of artistic and project culture of the twentieth century (national and globalizing aspects)]: dys. d-ra mystetstvoznavstva : 05.01.03 / Lvivska natsionalna akademiia mystetstv. L., 2006. [in Ukrainian]
3. Diakiv M. V. Miske mebliarstvo Halychyny XIX – XX st.: istoriia, typolohiia, stylistychni osoblyvosti [Urban furniture making of Galicia XIX-XX centuries: history, typology, stylistic features]: avtoref. Dys/ kand. mystetstvoznavstva : 17.00.06 / Diakiv Mariia Volodymyrivna, Prykarp. nats. un-t im. V. Stefanyka, In-t mystetstv, Ivano-Frankivsk, 2010, pp. 16 [in Ukrainian]
4. Kolomyia – tsentr honcharstva [Elektronnyi resurs], [Kolomyia – center of pottery [electronic resource]]. Rezhym dostupu: <http://hutsul.museum/museum/articles/kolomyia-keramika-schkola>.
5. Lvivska akademiia mystetstv. Istorychno-imidzheve vydannia. [Lviv Academy of Arts. Historical and image publication.] K. : TOV «VTs Lohos Ukraina», 2011, pp. 256 [in Ukrainian]
6. Myhal S. P. Lvivska dyzainerska shkola: stanovlennia, problemy, perspektyvy. Dialoh kultur: Ukraina u svitovomu konteksti. [Lviv design school: formation, problems, prospects. Dialogue of cultures: Ukraine in the world context.] Khudozhnia osvita : zb. nauk. prats / [red. kol.: I.A. Ziaziun (holov. red.), S.O. Cherepanova (uporiad. i vidp. red.), N.H. Nychkalo, O.P. Rudnytska ta in.], Lviv : Svit, 2000., Vyp. 5. Pp. 387-399. [in Ukrainian]
7. Milchevych S. I. Do pytannia pro osoblyvosti stanovlennia i rozvytok khudozhno-promyslovoi osvity na Zakarpatti v druhii polovyni KhIKh – pochatku KhKh stolittia [On the question of the peculiarities of the formation and development of art and industrial education in Transcarpathia in the second half of the XIX-early XX century], Milchevych S. Visnyk KhDADM. Kh., 2005, № 1. pp. 114-122. [in Ukrainian]
8. Nebesnyk I. I. Khudozhnia osvita na Zakarpatti u KhKh stolitti: istoryko-pedahohichnyi aspekt istoriko-pedagogicheskogo aspekt [art education in Transcarpathia in The XX century: a historical and pedagogical aspect]. / I.I. Nebesnyk. Uzhhorod : Zakarpattia, 2000, pp. 168 [in Ukrainian]
9. Pavliv A. P. Do pytannia pro stanovlennia i rozvytok dyzainu na Zakarpatti KhIKh – KhKh stolittia [On the question of formation and development of design in Transcarpathia of the XIX – XX century] A.P. Pavliv, S. Milchevych, Visnyk NU “Lvivska Politekhnikha” Lviv, 2004. № 505., pp. 393-396 [in Ukrainian]
10. Prusak V. Stanovlennia ta rozvytok dyzain-osvity v Ukraini (kinets KhKh – pochatok KhKhI st.) [Formation and development of design education in Ukraine (late XX-early XXI century)], Visnyk Lvivskoi natsionalnoi akademii mystetstv. 2017, Vyp. 31. pp.71-82 [in Ukrainian]
11. Khilko I. Peredumovy rozvytku khudozhnoi osvity na Bukovyni (kinets KhIKh – persha tretyna KhKh stolittia) [Prerequisites for the development of art education in Bukovina (late XIX – first third of the XX century)], Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohika i psykholohiia. Vypusk 13. Vinnytsia: RVV DP «Derzhavna kartohrafichna fabryka», 2005, pp. 205-208. [in Ukrainian]
12. Khilko I. Rozvytok khudozhnoi osvity na Bukovyni (druha polovyna XIX – 30-i roky XX st.) [Razvitie khudozhestvennogo obrazovaniya na Bukovina (the second half of the XIX-30-i years of the XX century)] : avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.01 «Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky» I.O. Khilko; Prykarpatskyi nats. un-t im. V. Stefanyka, Ivano-Frankivsk, 2007, pp. 21 [in Ukrainian]
13. Shmahalo R. Mystetska osvita v Ukraini seredyny KhIKh – seredyny KhKh stolittia [Mystetska osvita V Ukrainy mid-XIX-mid-XX Vek: structuring, methodology, artistic positions:: strukturuvannia, metodolohiia, khudozhni pozytsii]: avtoref. dys. d-ra mystetstvoznavstva : 17.00.06 «Dekoratyvne i prykladne mystetstvo» R. T. Shmahalo; Lviv. nats. akad. mystets. L.: LNAM, 2005, pp/ 44 [in Ukrainian]
14. Shmahalo R. T. Istorychni shliakh khudozhno-promyslovoi shkoly u Lvovi (1876–1939; 1939–1944) [Istoricheskiy shlyakh khudozhestvennogo-promyshlennogo Shkola V Lvov (1876-1939; 1939-1944)], R. T. Shmahalo Biuletyn 8. Informatsiyni vypusk 2006, Lviv, 2006, pp. 170–175. [in Ukrainian]

УДК 811.111'243'342.3:373.5.091.33-027.22
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-44>

Наталія ДЯЧУК,
orcid.org/0000-0002-5000-1816

аспірант кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, Україна) *shpenyk@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ПОДКАСТІВ

У статті подано визначення поняття аудіювання та розглянуто основні особливості формування ініомовних аудитивних навичок та умінь учнів на заняттях з іноземної мови у школі. Проаналізовано роль психофізіологічних механізмів пам'яті, уваги, мовленнєвого слуху та антиципації у формуванні аудитивної компетентності старшокласників. Визначено взаємозв'язок між правильною організацією процесу аудіювання, механізмом антиципації та досягненням успіху в процесі сприйняття та розуміння тексту. Розглянуто типи антиципації та фактори, що впливають на їх формування. Описано основні фактори, що впливають на сприйняття та розуміння учнями аудіотексту. Проаналізовано особливості старшого шкільного віку та їх вплив на навчання учнів і формування пізнавального інтересу. Подано аналіз основних видів труднощів формування ініомовної аудитивної компетентності учнів та підкреслено важливість правильної організації діяльності учнів на заняттях для формування позитивного ставлення учнів до іноземної мови, створення сприятливої атмосфери на занятті та формування стійкого інтересу в учнів до вивчення мови. Наголошено на взаємозв'язку між формуванням різних видів ініомовних умінь у процесі вивчення англійської мови та окреслено роль автентичних матеріалів у формуванні англомовної аудитивної компетентності учнів старших класів та їхніх комунікативних умінь. Охарактеризовано поняття подкасту та подано класифікацію основних видів подкастів. Визначено етапи роботи учнів з подкастами та перелічено види завдань, які сприятимуть досягненню успіху учнями на кожному з цих етапів. Розглянуто джерела подкастингу, способи використання подкастів на заняттях з англійської мови, їх цінність як джерела автентичного мовлення, інформації соціокультурного та країнознавчого характеру, проаналізовано вплив подкастів на формування аудитивних навичок і умінь учнів та формування мотивації до вивчення іноземної мови загалом.

Ключові слова: аудитивна компетентність, подкаст, аудіоподкаст, учні старших класів, труднощі аудіювання, антиципація.

Nataliia DIACHUK,
orcid.org/0000-0002-5000-1816

Postgraduate Student at the Department of English Philology and Methods of Teaching English
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
(Ternopil, Ukraine) *shpenyk@gmail.com*

THE DEVELOPMENT HIGH SCHOOLS STUDENTS' ENGLISH LISTENING SKILLS ON THE BASIS OF PODCASTS

The article defines the concept of listening and considers the main features of the development of students' foreign language listening skills during foreign language classes at school. The role of psychophysiological mechanisms of memory, attention, speech perception and anticipation in the development of students' listening skills in high school is analyzed. The relationship between the proper organization of the listening process, the mechanism of anticipation and successful perception and understanding of the text is determined. Types of anticipation and factors influencing their formation are considered. The main factors influencing students' perception and understanding of oral texts are described. Peculiarities of senior school age and their influence on students' learning and the development of their cognitive interest are analyzed. The analysis of the main types of difficulties in the development of students' foreign language listening skills is provided and the importance of the proper organization of students' work in class in developing their positive attitude to foreign language learning is emphasized. The article pays attention to the importance of creating a favorable atmosphere in class and its connection with making students interested in learning. Emphasis is placed on the relationship between the developments of different types of foreign language skills in the process of learning English. The article outlines the role of authentic materials in the formation of high school students' English listening skills and their foreign communication skills. The concept of podcasts is described and the classification of the main types of podcasts is given. The stages of students' work with podcasts are identified and the types of tasks that will contribute to students' success of at

each of these stages are listed. The sources of podcasting, ways to use podcasts in English classes, their value as sources of authentic speech and socio-cultural information is analyzed, as well as the impact of podcasts on the development of students' listening skills and motivation to learn a foreign language in general.

Key words: *listening competence, podcast, audio podcast, high school students, listening difficulties, anticipation.*

Постановка проблеми. Володіння іноземними мовами є важливою умовою сьогодення. Знання іноземних мов дає можливість не лише обмінюватися досвідом із представниками інших культур, але й дізнаватися важливу інформацію про наукові чи технологічні досягнення та відкриття, здійснені представниками інших країн. Знання іноземної мови дає змогу учням покращувати власний рівень цієї ж мови у процесі спілкування з однолітками з інших країн. У подальшому це дає можливість вибрати професію за сферою їхніх інтересів та досягти успіху у ній. За таких умов вивчення іноземних мов у школі, особливо в старших класах, коли випускники готуються до майбутньої професії, набуває особливого значення.

Метою вивчення англійської мови, як і будь-яких інших іноземних мов, є формування комунікативної компетентності як основи для вільного спілкування мовою. Комунікативна компетентність охоплює аудитивні вміння, навички та вміння говоріння, читання та письма. Часто процес формування аудитивної компетентності недооцінюється, у результаті чого мало уваги приділяється прослуховуванню аудіоматеріалу чи перегляду відеороликів англійською мовою, або учням пропонуються для прослуховування неавтентичні тексти, що не дає змоги належним чином сформувати комунікативні вміння учнів. У результаті цього ними значно легше сприймається інформація, яка була прочитана, ніж текст, сприйнятий на слух. Такі прогалини у знаннях та вміннях учнів можуть призвести до непорозуміння у процесі реального спілкування і завадять ним стати повноцінними учасниками процесу спілкування.

Аналіз досліджень. Питання формування іншомовної аудитивної компетентності неодноразово було об'єктом досліджень сучасних учених, таких як С. Гапонова, Н. Єлукіна, М. Заболотна, М. Кабанова, О. Петрашук, Н. Склярєнко, О. Тарнопольський, С. Ніколаєва. Зокрема, І. Зимня, Г. Костюк та О. Леонтьєв розглядають психолінгвістичні передумови формування іншомовних аудитивних умінь; Н. Агеєва досліджує стратегії формування аудитивної компетентності; О. Тарнопольський визначає фактори, що сприяють формуванню іншомовних аудитивних умінь; С. Ніколаєва та О. Петрашук розглядають питання

тестового контролю для перевірки рівня сформованості аудитивних умінь учнів.

Актуальність питання формування англійської аудитивної компетентності на основі подкастів зумовлена зростанням вимог до іншомовної підготовки учнів шкіл і недостатньою зорієнтованістю вітчизняних шкіл на ці постійно зростаючі вимоги.

Мета статті – розглянути основні механізми процесу аудіювання та на основі психофізіологічних особливостей учнів старшого класу обґрунтувати доцільність використання подкастів для формування їх англійської аудитивної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Для того щоби визначити ефективні шляхи формування аудитивних навичок та умінь учнів, необхідно з'ясувати визначення поняття «аудіювання» та його основні характеристики. Аудіювання – це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, за допомогою якого здійснюється сприйняття інформації на слух та її розуміння (Тарнопольський, 2006: 124). Аудіювання є активним процесом, що ґрунтується на природних здібностях людини. У процесі індивідуального розвитку та за допомогою систематичного вправлення у сприйнятті інформації на слух аудитивні вміння постійно вдосконалюються. Це дає змогу сприймати інформацію, зберігати її у пам'яті, вибирати важливі дані, упускаючи несуттєві, аналізувати почуте та давати йому оцінку з огляду на власні переконання чи інтереси, а також згідно з поставленими завданнями (Бігич, 2012: 21).

Процес аудіювання є комплексною мовленнєвою діяльністю, яка ґрунтується на психофізіологічних механізмах сприйняття та антиципації (Ніколаєва та ін., 2002: 119). Розуміння тексту на слух розпочинається з процесу його сприйняття, коли слухач сприймає інформацію, закодовану у вигляді звуків та їх комбінацій. При цьому його завдання полягає у правильному розшифруванні почутої інформації. Задля цього потік звуків поділяється слухачем на окремі сегменти для того, щоби виділити фонему, слова та фразові й понадфразові єдності. При цьому в довготривалій пам'яті слухач підбирає відповідне значення слова, тип граматичної конструкції, зіставляє інтонацію, визначаючи мету висловлювання для правильної інтерпретації. Таким чином, процеси сприйняття, впізнавання та

розуміння є основою процесу аудіювання. Успішність формування англомовної аудитивної компетентності залежить від особливостей слухової пам'яті реципієнта, тобто від обсягу інформації, яка може утримуватися ним в оперативній пам'яті. Сприйняття інформації на слух є неможливим без механізму внутрішнього промовляння, за допомогою якого почуті звукові образи перетворюються на артикуляційні. Не менш важливими психофізіологічними механізмами аудіювання є мовленнєвий слух, за допомогою якого слухач розпізнає фонему та інтонацію, з якою повідомляється інформація, або ймовірнісне прогнозування (Бігич, 2012: 20; Бредихина, 2018: 15).

Говорячи про особливості старшого шкільного віку, який співпадає із закінченням підліткового періоду та початком періоду юнацтва, зазначимо, що у цей період відбувається завершення формування механізмів вибіркового сприйняття та довільної уваги (Скрипченко, 2007: 202). Це дає змогу значно розширити можливості навчання старшокласників, розвитку їхньої розумової діяльності, а також формування комунікативної компетентності та аудитивних навичок як її компоненту. Старшокласники готові до більших розумових навантажень та виконання складніших завдань, що сприятиме швидшому та більш ефективному формуванню навичок англомовного аудіювання. Водночас завдання, які пропонуються учням, повинні відповідати їхньому рівню знань та умінь, оскільки надто складні завдання не дадуть змогу сформувати мотивацію до вивчення англійської мови та сформуєть помилкове враження неспосильності завдань, які ставить перед ними вчитель.

Успішність формування англомовних аудитивних навичок старшокласників залежить від сформованості в них мовленнєвого слуху. Розрізняють інтонаційний та фонематичний мовленнєвий слух (Бігич, 2012: 20). Завдяки ним слухач здатен впізнавати в потоці мовлення звуки та зіставляти їх з уже знайомими йому образами, сприймати інтонацію словосполучення чи речення та зіставляти її з відомими інтонаційними моделями та їхнім смисловим навантаженням. Достатній рівень сформованості в учнів мовленнєвого слуху дає змогу розрізняти у процесі сприйняття окремі смислові одиниці та їхні характерні особливості, що дає можливість правильно зрозуміти інформацію, закодовану мовцем, і належним чином реагувати на повідомлення, підтримуючи процес іншомовної комунікації.

Правильна організація процесу аудіювання під час занять дасть змогу активувати процес анти-

ципації. Належна установка на слухання (шляхом повідомлення учням теми аудіотексту чи пояснення їм мети прослуховування) дасть можливість налаштувати органи артикуляції на процес сприйняття (Бредихина, 2018: 15), що дасть змогу слухачам відгадати продовження речення чи словосполучення на основі почутих слів чи початкових фрагментів лексичних одиниць.

Учені розрізняють лінгвістичну та смислову антиципацію. Перша формується на основі навички з'єднання лексичних одиниць у словосполучення. Знаючи те, які слова поєднуються між собою і яким чином, учні здатні спрогнозувати інформацію, яка буде подана далі. Уміння смислової антиципації формуються на основі особистого мовного досвіду слухача, його знань та навичок спілкування. Наявність достатньої кількості знань про оточуючий світ та достатня компетентність у тій чи іншій сфері допомагають збагатити лексичний запас учнів, що дасть змогу більш точно та правильно спрогнозувати інформацію під час прослуховування (Бредихина, 2018: 16).

Для старшого шкільного віку є характерною спрямованість у майбутнє, що важливо врахувати під час підбору навчального матеріалу, зокрема аудіотекстів для прослуховування на заняттях з англійської мови. У цей період значно підвищується інтерес до навчання, що має професійну спрямованість (Скрипченко, 2007: 210–212). Учні цікавляться різноманітними джерелами інформації, що слід врахувати під час організації занять і підборі завдань. У старшокласників посилюється потреба у самостійному здобутті знань, у результаті чого за ретельного підбору завдань, які відповідатимуть інтересам учнів, можна досягнути ефективних результатів у процесі формування аудитивної компетентності. Пропонуючи учням цікаві автентичні аудіо- та відеоматеріали, викладач зможе спонукати їх до самостійного вдосконалення власних аудитивних умінь і навичок іншомовної комунікації загалом.

Не менш важливою психофізіологічною особливістю старшого шкільного віку є вдосконалення пам'яті (Скрипченко, 2007: 212). Окрім збільшення об'єму пам'яті, спостерігається зміна способів запам'ятовування інформації. Окрім мимовільного запам'ятовування, яке є характерним для молодших учнів, старшокласники значною мірою покладаються на довільне запам'ятовування. Це означає, що на цьому етапі вивчення іноземної мови їм можна пропонувати складніші тексти для прослуховування, що можуть містити інформацію абстрактного характеру (наприклад, аудіоматеріали про відносини

між людьми, тексти економічної тематики чи тексти, що містять цінні поради стосовно вибору майбутньої професії та досягнення успіху в ній). Оскільки старшокласники здатні не лише механічно запам'ятовувати почутий матеріал, але й широко використовувати різноманітні техніки запам'ятовування задля збільшення продуктивності власної пам'яті (Скрипченко, 2007: 212), процес формування англомовної аудитивної компетентності можна поєднувати з удосконаленням лексичної чи граматичної компетентності, тренуючи використання лексичних одиниць чи граматичних структур, почутих в аудіотексті у процесі усної чи письмової комунікації.

Для учнів старших класів характерним є вміння переключати довільну увагу і залишатися довгий час зосередженими на матеріалі, особливо якщо він входить до сфери їхніх інтересів. Цікаві автентичні матеріали на зразок подкастів, фрагментів теле- чи радіопередач дадуть змогу повернути увагу учнів і тривалий час утримувати її на необхідному об'єкті. Це допоможе створити ситуацію успіху на заняттях чи під час виконання завдань для самостійного опрацювання вдома, що сприятиме ефективному формуванню англомовної аудитивної компетентності.

Злагоджена взаємодія механізмів сприйняття, уваги та пам'яті сприяє осмисленню та розумінню матеріалу, який сприймається на слух. Механізм осмислення функціонує як результат аналітико-синтетичної діяльності мозку (Бредихина, 2018: 16), що дає змогу слухачеві відібрати важливу інформацію, не звертати уваги на деталі, які не є важливими для розуміння сутності повідомлення чи для виконання поставленого перед ним завдання на аудіювання. Таким чином, у пам'яті звільняється місце для подальшої інформації, яка буде важливою для осмислення матеріалу.

Успішність процесу аудіювання залежить не лише від психофізіологічних особливостей дітей старшого шкільного віку, але й від мовних особливостей аудіотексту, наявності фонетичних, лексичних чи граматичних труднощів, а також від умов сприйняття повідомлення (Хмизова, 2019: 169). Безпосереднє спілкування, в процесі якого слухач бачить мовця, його міміку та жести, є легшим, оскільки вищезгадані екстралінгвістичні фактори полегшують процес розуміння, тоді як сприйняття та розуміння аудіозапису є складнішими. Крім того, діалогічне мовлення є складнішим для розуміння, оскільки, окрім звичного сприйняття інформації на слух, учні повинні також ідентифікувати мовців і пам'ятати інформацію, яка повідомлялася кожним із них, що вимагає додаткових

аналітико-синтетичних дій (Бігич, 2012: 23; Хмизова, 2019: 169; Ніколаєва, 2002: 126–128).

Фонетичні труднощі аудіювання виникають за умов недостатньо розвиненого фонематичного слуху та відсутності належного рівня сформованості навичок вимови. Складними для сприйняття учнями є явища редукції, асиміляції, розпізнавання інтонаційних моделей. Велике значення мають також темп мовлення та його емоційність. Емоційне мовлення є простішим для сприйняття, ніж логічна інтонація, оскільки воно є схожим в усіх мовах, зокрема в англійській та українській (Корунець, 2004: 99–101; Бігич, 2012: 22).

Лексичні труднощі передусім зумовлюються наявністю незнайомих для учнів лексичних одиниць в аудіоповідомленні, оскільки вони є своєрідним психологічним бар'єром для розуміння повідомлення. Часто, зосереджуючи надмірну увагу на таких лексичних одиницях, учень не звертає увагу на важливу інформацію, яка є необхідною для правильного розуміння тексту. Оскільки тексти для старшокласників є складними та часто містять фразові дієслова, лексичні одиниці, вжиті в переносному значенні, чи фразеологічні звороти, це також становить додаткові труднощі для розуміння (Ніколаєва, 2002: 125). Для правильного розуміння такого лексичного матеріалу необхідно пам'ятати контекст, у якому він знаходиться в тексті. Труднощі також становлять багатозначні слова та наявність синонімів у тексті, а також лексичні одиниці, котрі є схожими за вимовою до рідної мови, проте мають інше лексичне значення. Виконання дотекстових вправ та обговорення з учнями нових чи складних для розуміння лексичних одиниць на етапі підготовки до прослуховування тексту сприятимуть усуненню можливих лексичних труднощів аудіювання.

Граматичні труднощі пов'язані зі сприйняттям та розумінням складних чи нових для учнів синтаксичних конструкцій (Ніколаєва, 2002: 125). Це особливо актуально для учнів старших класів, коли аудіотексти, які пропонуються для прослуховування, є складними за будовою, містять значну кількість складносурядних та складнопідрядних речень, а також конструкцій, які відсутні в рідній мові. Сприйняття складних граматичних структур відбувається шляхом розчленування їх на окремі елементи, встановлення логічних зв'язків між ними, що матиме результатом правильне їх розуміння та розуміння смислу аудіотексту загалом. Достатня кількість виправлень у використанні складних чи нових для старшокласників конструкцій до прослуховування тексту, в якому вони траплятимуться, дасть змогу уникнути труднощів

розуміння їх під час сприйняття на слух. Таким чином, можна зробити висновок про взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності та усіх компонентів іншомовної комунікативної компетентності й необхідність їх комплексного формування.

Процес формування англомовних аудитивних умінь старшокласників вимагає правильної організації навчального процесу та ретельного відбору навчального матеріалу. Підвищення інтересу до школи та навчання у старших класах дає можливість сформувати стійкий інтерес до вивчення англійської мови, що дасть змогу досягнути успіху у формуванні аудитивних умінь учнів. Використання автентичних матеріалів дає можливість урізноманітнити процес формування слухових навичок та умінь, підвищити мотивацію та покращити результати у навчанні. Вони не лише слугують зразками мовлення, але й характеризуються емоційністю змісту та виступають додатковим джерелом інформації про особливості культури країни, мову якої учні вивчають. Таким чином, процес формування англомовної аудитивної компетентності є тісно пов'язаним та сприяє збагаченню соціокультурних та країнознавчих знань старшокласників, що є важливим для успішного здійснення процесу іншомовної комунікації. Аудіокниги, подкасти та фільми є автентичним та цікавим джерелом інформації для старшокласників.

Розвиток інформаційних та інтернет-технологій дає змогу використовувати на заняттях з англійської мови велике різноманіття навчальних матеріалів, серед яких провідне місце посідають подкасти. Подкастинг є відносно новим форматом поширення контенту мережею Інтернет, проте він часто використовується як в Україні, так і за кордоном. Подкаст – це аудіоблог чи передача, що поширюється мережею Інтернет із певною періодичністю (Кардашова, 2015: 178). Такі аудіоблоги чи передачі мають на меті формування умінь аудіювання та присвячені певній тематиці. Велике різноманіття подкастів дає змогу вчителю вибрати ті, які відповідають мовним навичкам учнів і тематиці заняття. Більш того, подкасти є цікавою та зручною альтернативою радіо чи традиційним аудіотекстам, які використовуються на заняттях з англійської мови. Їх можна завантажити на телефон, ноутбук чи планшет і прослухати у зручний час (зокрема, безпосередньо на занятті чи вдома у процесі виконання домашнього завдання або задля поглиблення знань учнів і покращення їхніх аудитивних умінь).

Перевагою подкастів є не лише наявність різноманітної тематики та рівнів складності, але й

те, що значна їх кількість має транскрипти, що робить зручним їх використання на заняттях та дає змогу після прослуховування здійснювати аналіз граматичних конструкцій чи лексичних одиниць, вжитих в аудіотексті. Завдяки цьому одночасно з удосконаленням аудитивних умінь учнів учитель може закріплювати з ними пройдений граматичний чи лексичний матеріал. Водночас використання подкастів дає змогу формувати інформаційну компетентність, створює умови для міжкультурної взаємодії та дає можливість здійснювати індивідуальний підхід до викладання англійської мови (Давиденко, Пономаренко, 2018: 43), що є особливо важливим для учнів старших класів, для яких характерними є підвищення пізнавального інтересу та потреба в набутті нових знань.

Учені класифікують подкасти на такі три основні типи, як відеоподкасти, аудіоподкасти та скрінкасти (Тихонова, 2011: 130–131). Скрінкасти часто використовуються у сфері комп'ютерних технологій, наприклад, для пояснення особливостей користування певними програмами. Під час створення скрінкастів відбувається запис діяльності користувача на екрані комп'ютера, що супроводжується аудіокоментарями, які використовуються для роз'яснення (Глушок, 2017: 101). Такі подкасти не лише будуть цікавими, оскільки містять лексику, пов'язану з популярними комп'ютерними технологіями, якими цікавиться молодь, але й виконуватимуть навчальну та інформативну функції, оскільки, окрім знання лексики, старшокласники зможуть набути нових знань щодо користування корисними програмами, що може стати в нагоді в їхній майбутній професійній діяльності.

За особливістю створення подкасти поділяють на подкасти, створені вчителями для їхніх учнів; автентичні подкасти (створені носіями мови); учнівські або студентські подкасти (Глушок, 2017: 101). Таке різноманіття джерел подкастингу свідчить про широкий діапазон їхнього використання. Вони можуть слугувати джерелом і зразком автентичного мовлення, засобом перевірки знань учнів та сприяти формуванню творчого підходу до вивчення англійської мови. Після прослуховування подкасту на певну тематику учням можна пропонувати створити власні подкасти, що сприятиме закріпленню вивченого матеріалу, вдосконаленню фонетичних навичок та сформує в учнів навички групової роботи (такі творчі завдання можуть виконуватися як кожним учнем індивідуально, так і в невеликих групах). Створюючи такі подкасти, учні можуть розміщувати їх у мережі

Інтернет, завдяки чому вони матимуть можливість отримати широку аудиторію слухачів, а це сприятиме підвищенню мотивації до вивчення англійської мови та відповідальному підходу до виконання домашніх завдань.

Робота з подкастами передбачає такі ж етапи, як і під час опрацювання аудіотекстів, а саме підготовчий етап, безпосереднє прослуховування подкасту та етап перевірки розуміння прослуханого тексту. Підготовчий етап передбачає ознайомлення учнів із завданням та опрацювання складного для них лексичного й граматичного матеріалу, котрий зустрічатиметься в тексті. Учні пропонуються дати відповіді на запитання, спрогнозувати інформацію, яку вони почують в аудіотексті. Під час підготовчого етапу вчитель повідомляє учнів, скільки разів вони прослуховуватимуть текст та які завдання вони виконуватимуть після цього.

Етап безпосереднього прослуховування передбачає сприйняття та розуміння учнями аудіотексту. Під час нього учні можуть проаналізувати почуту інформацію та перевірити власні здогадки. Перевірка розуміння учнями прослуханого є завершальним етапом роботи з подкастом. Учні пропонуються завдання, котрі вимагають заповнення пропусків у реченнях,

відповіді на запитання, відбору правильної відповіді чи визначення правдивості або неправдивості тверджень. Етап після прослуховування дає змогу вчителю запропонувати учням завдання творчого характеру, зокрема вони можуть записати власний подкаст на ту ж тему чи записати подкаст, що буде продовженням прослуханого на уроці. Такі завдання сприятимуть ефективному формуванню навичок англомовного аудіювання старшокласників та дадуть змогу сформуванню стійку мотивацію до вивчення мови, оскільки учні зможуть бачити практичне застосування власних знань і вмінь.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо стверджувати, що використання сучасних інформаційних технологій дає змогу урізноманітнити заняття з англійської мови та створити творче середовище для вивчення мови. Подкасти є джерелом цікавої інформації для учнів, сприяють формуванню аудитивної компетентності та є зразком автентичного мовлення. Використання таких завдань на заняттях відповідає пізнавальним потребам старшокласників, дає змогу задіяти емоційну пам'ять, що сприяє досягненню кращих результатів у формуванні навичок аудіювання старшокласників та формуванню англомовної комунікативної компетентності загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич О. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Іноземні мови*. 2012. № 2. С. 19–30.
2. Бредихина І. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учебное пособие. Екатеринбург : изд-во Уральского университета, 2018. 104 с.
3. Скрипченко О. та ін. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник. 2-ге вид. Київ : Каравела, 2007. 400 с.
4. Глушок Л. Використання подкастів і блогів у процесі формування професійної компетентності майбутніх вчителів англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2017. С. 100–103.
5. Давиденко О., Пономаренко О. Подкастинг як засіб формування компетентності в англомовному аудіюванні студентів молодших курсів. *Science Rise: Pedagogical Education*. 2018. № 5. С. 43–46.
6. Кардашова Н. Англомовний подкаст як засіб формування компетентності в аудіюванні студентів мовних спеціальностей. *Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія*. 2015. № 24. С. 176–185.
7. Корунець І. Порівняльна типологія англійської та української мов : навчальний посібник. Вінниця : Нова книга, 2004. 464 с.
8. Ніколаєва С. та ін. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. 2-ге вид. Київ : Левіт, 2002. 328 с.
9. Тарнопольський О. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навчальний посібник. Київ : ІНКОС, 2006. 248 с.
10. Тихонова Е. Использование современных электронных устройств как средство повышения эффективности интеграции интернет-технологий в лингвообразовательное пространство. *Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования* : сборник материалов V Всероссийской (с международным участием) научно-методической конференции. Москва : РГСУ, 2011. С. 127–140.
11. Хмизова О. Формування навичок аудіювання у студентів-медиків. *Теорія і методика професійної освіти*. 2019. № 14. Т. 1. С. 167–170.

REFERENCES

1. Bihych O. Metodyka formuvannia inshomovnoi kompetentnosti v audiiuvanni. *Inozemni movy*. [Methods of developing foreign language listening skills]. 2012. № 2. S. 19–30 [in Ukrainian].
2. Bredykhyna Y. Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov: Obuchenie osnovnyim vidam rechevoy deyatel'nosti: ucheb. posobyie [Methods of teaching foreign languages]. Ekaterynburh : Yzd-vo Uralskoho un-ta, 2018. 104 s [in Russian].

3. Vikova ta pedahohichna psykholohiia : navch. posib. [Age-group and pedagogical psychology] / O. Skrypchenko ta in. 2-e vyd. Kyiv : Karavela, 2007. 400 s [in Ukrainian].
4. Hlushok L. Vykorystannia podkastiv i blohiv u protsesi formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv anhliiskoi movy. [The use of podcasts and blogs in the process of forming the professional competence of future English teachers]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". 2017. S. 100–103 [in Ukrainian].
5. Davydenko O., Ponomarenko O. Podkastynh yak zasib formuvannia kompetentnosti v anhlovnomu audiiuvanni studentiv molodshykh kursiv [Podcasting as a means of forming competence in English listening to junior students]. Journal "ScienceRise: Pedagogical Education. 2018. № 5. S. 43–46 [in Ukrainian].
6. Kardashova N. Anhlovnyi podkast yak zasib formuvannia kompetentnosti v audiiuvanni studentiv movnykh spetsialnosti [English-language podcast as a means of forming competence in listening to students of language specialties]. Visnyk KNLU. Seriia Pedahohika ta psykholohiia. 2015. № 24. S. 176–185 [in Ukrainian].
7. Korunets I. Porivnialna typolohiia anhliiskoi ta ukrainskoi mov : navch. Posibnyk [The comparative typology of the English and Ukrainian languages]. Vinnytsia : Nova knyha, 2004. 464 s [in Ukrainian].
8. Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh : pidruchnyk [Methods of teaching foreign languages in secondary schools] / S. Yu. Nikolaieva ta in. 2-e vyd. Kyiv : Lenvit, 2002. 328 s [in Ukrainian].
9. Tarnopolskyi O. Metodyka navchannia inshomovnoi movlennievoi diialnosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity: navchalnyi posibnyk [Methods of teaching foreign language speaking skills in a higher language educational institution]. Kyiv : INKOS, 2006. 248 s [in Ukrainian].
10. Tihonova E. Ispolzovanie sovremennykh elektronnykh ustroystv kak sredstvo povysheniya effektivnosti integratsii Internet-tehnologiy v lingvoobrazovatelnoe prostranstvo. [The use of modern electronic devices as a means of increasing the efficiency of the integration of Internet technologies into teaching languages]. Sovremennyye modeli v prepodavanii inostrannykh yazykov i kultur v kontekste menedzhmenta kachestva obrazovaniya : sb. materialov V Vseros. (s mezhdunar. uchastiem) nauch.-metod. konf. Moskva : RGSU, 2011. S. 127–140 [in Russian].
11. Khmyzova O. Formuvannia navychok audiiuvannia u studentiv-medykiv [Developing medical students' listening skills]. Teoriia i metodyka profesiinoi osvity. 2019. № 14. T. 1. S. 167–170 [in Ukrainian].

УДК 316.77:378.013.42:81'243
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-45>

Інна ЄРАСТОВА-МИХАЛУСЬ,
orcid.org/0000-0003-2350-6082
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри авіаційної англійської мови
Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба
(Харків, Україна) innaem28@gmail.com

Діана ЦИПІНА,
orcid.org/0000-0002-5706-2793
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
(Харків, Україна) sundian@ukr.net

МІЖКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ МЕДІАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Статтю присвячено розгляду міжкультурного аспекту формування медіативної компетентності як одного з інструментів управління проблемами, які виникають під час професійної діяльності, а також як засобу запобігання та вирішення міжкультурних конфліктів.

Проаналізовано понятійний зміст терміна «медіація», який на сучасному етапі розвитку науки розглядається як вербальна діяльність, що передбачає письмові або усні дії медіатора, а також соціокультурні вміння і вміння інтерпретування та інтеракції, що забезпечують комунікацію між людьми, не здатними з будь-яких причин спілкуватися безпосередньо один з одним. Надано характеристику ролі медіатора в мультикультурному середовищі, основною місією якого є налагодження міжкультурної комунікації, особистісної комунікації та взаєморозуміння. Медіатор розглядається як фахівець, що пов'язаний із процесом передачі концептуальної та культурологічної інформації, релевантної для даної ситуації спілкування. Зазначено необхідність і важливість толерантності як професійно значущої якості медіатора, що дозволяє налагодити особистісну та міжкультурну комунікацію, а також взаєморозуміння.

Підкреслюється важливість володіння фахівцями знаннями про національні професійні реалії, вміння визначати їх місце та значущість в ієрархії цінностей у глобальному співтоваристві, що передбачає розгляд терміна «глокалізація», який трактується як трансформація глобалізаційних процесів з урахуванням локальної специфіки та охоплює не тільки інтернаціональне і транснаціональне, але й також транскультурне та транслокальне. Зазначається необхідність використання на заняттях з професійно-орієнтованої іноземної мови етнорегіонального матеріалу, сталих елементів культури, що сприяють розкриттю змісту етнокультурних традицій, введення актуального соціокультурного матеріалу.

Представлено низку дидактичних засобів, які, на думку авторів, сприяють ефективному формуванню міжкультурної медіативної компетентності.

Ключові слова: медіативна компетентність, глокалізація, медіатор, міжкультурна комунікація, толерантність, комунікативна компетентність, дидактичні засоби.

Inna YERASTOVA-MYKHALUS,
orcid.org/0000-0003-2350-6082
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Aviation English Department
Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University
(Kharkiv, Ukraine) innaem28@gmail.com

Diana TSYPIINA,
orcid.org/0000-0002-5706-2793
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department for Foreign Languages
and Intercultural Communication
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
(Kharkiv, Ukraine) sundian@ukr.net

INTERCULTURAL ASPECT OF THE FORMATION OF MEDIATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF LEARNING PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the consideration of the intercultural aspect of the formation of mediative competence as one of the tools for managing problems that arise during professional activities, as well as a means of preventing and resolving intercultural conflicts.

The conceptual meaning of the term «mediation», which at the present stage of science development is considered as a verbal activity involving written or oral actions of a mediator, as well as social and cultural skills of interpretation and interaction that provide communication between people unable to communicate directly with each other for any reason, is analyzed. The characterization of the role of a mediator in a multicultural environment whose main mission is to establish intercultural communication, personal communication and mutual understanding is given. A mediator is observed as a specialist involved in the process of conveying conceptual and cultural information relevant to a given communicative situation. The necessity and importance of tolerance as a professionally significant quality of a mediator, which allows establishing personal and intercultural communication, as well as mutual understanding, is noted.

The importance of specialists' knowledge of national professional realities, the ability to determine their place and importance in the hierarchy of values in the global community, which presupposes the consideration of the term "glocalization", which is interpreted as a transformation of globalization processes taking into account local specifics and covers not only the international and transnational, but also transcultural and translocal, are emphasized. A need to use ethnic and regional material, permanent elements of culture that contribute to the disclosure of the content of ethnocultural traditions, the introduction of relevant social and cultural material during professionally-oriented foreign language classes.

A number of didactic tools, which, in authors' opinion, contribute to the effective formation of intercultural mediation competence, are presented.

Key words: mediator competence, glocalization, mediator, intercultural communication, tolerance, communicative competence, didactic tools.

Постановка проблеми. Сучасний стан суспільства потребує необхідності володіння фахівцями здатністю з подолання можливих конфліктних або кризових ситуацій, що виникають на робочому місці. З цієї причини необхідною є акцентуація уваги на превентивному виявленні проблем, вирішенні конфліктів на ранніх стадіях та недопущення їх загострення. Глобалізація суспільства є важливим чинником того, що медіативні процедури стають одним з ефективних інструментів управління не тільки між- та внутрішньокорпоративними спорами та проблемами, але й запобігання та вирішення міжкультурних конфліктів.

Аналіз досліджень. Дослідження медіації в навчальному процесі входить у коло наукових зацікавлень А. Я. Анцупова, М. Байрама, Р. Тафта, А. Г. Чернишенка, Л. П. Шустової та становить значний дослідницький інтерес О. В. Козлової, Г. Пенса, В. Смирнової, О. Сислової та інших. Разом із тим теоретичний аналіз наукових праць свідчить, що міжкультурний аспект формування медіативної компетентності в процесі вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови в закладах вищої освіти ще не був предметно досліджений у сучасній вітчизняній педагогічній науці.

Мета статті полягає в аналізі міжкультурного аспекту формування медіативної компетентності в процесі вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови в закладах вищої освіти та у виокремленні його складників.

Виклад основного матеріалу. З метою дослідження питання міжкультурного аспекту медіації слід з'ясувати понятійний зміст самого терміна «медіація», оскільки розуміння цього терміна у 2016 році (Council of Europe, 2016) зазнало суттєвих змін у порівнянні з його загальноєвропейським трактуванням у 2001 році (Council of Europe, 2001). У загальноєвропейському контексті термін «медіація» означав вербальну діяльність, що передбачає письмові або усні дії медіатора, які забезпечують комунікацію між людьми, не здатними з будь-яких причин спілкуватися безпосередньо один з одним (Council of Europe, 2001: 87). До засобів медіативної діяльності відносилися парафраз, узагальнення інформації, а також письмовий та усний переклад.

За оновлення загальноєвропейських дескрипторів та оціночних шкал у 2016 році понятійний зміст терміна «медіація» розширюється за рахунок додання до інструментарію медіатора, окрім двомовних умінь, також соціокультурних умінь і вмінь інтерпретування та інтеракції. Необхідність володіння медіатором такими вміннями підвищується в умовах виникнення комунікативних збоїв та необхідності подолання комунікативних бар'єрів, у т.ч. соціокультурних, які можуть бути наслідком соціокультурних відмінностей у ціннісному світогляді та ін. (Council of Europe, 2016: 48–59; North & Coodier, 2017; North & Piccardo, 2016). При цьому наголошується, що дослідження меді-

ації як виду комунікативної діяльності логічно здійснювати з позиції соціоконструктивістського або соціокультурного підходів, що беруть витоки в культурно-історичній концепції Л. Виготського (North, & Piccardo, 2016: 4). Враховуючи це, в заключному документі «CEFR Companion Volume with New Descriptors (Provisional Edition) Communicative language» у 2017 році прийнято розширену дефініцію медіації як комунікативної діяльності: «In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional... in mediation... A person who engages in mediation activity needs to have a well-developed emotional intelligence, or an openness to develop it, in order to have sufficient empathy for the viewpoints and emotional states of other participants in the communicative situation. The term mediation is also used to describe a social and cultural process of creating conditions for communication and cooperation ...» (Council of Europe, 2017: 99).

У мультикультурному світі медіатор стає «медіатором культур», тобто людиною, що пов'язана з процесом передачі концептуальної та культурологічної інформації, релевантної для даної ситуації спілкування. На думку науковця Р. Тафта, медіатор має бути бікультурною особистістю та володіти сукупністю таких знань, умінь та навичок (Тафт, 1981: 53, 73): знанням про культуру відповідної мовної групи, народу, що охоплює історію, фольклор, традиції, звичаї, цінності тощо; навичками вербального та невербального спілкування; технічними навичками, що передбачає комп'ютерну грамотність тощо; соціальними навичками, що охоплюють знання правил, норм, які регулюють соціальні відносини в представленому суспільстві, емоційну компетентність, володіння навичками самоконтролю. Окрім володіння наведеними навичками, медіатор має бути гнучким в інтеркультурному аспекті. Слід також урахувати, що розвиток конструктивної взаємодії може ускладнюватися з причини приналежності комунікантів до різних лінгвокультур, тому дослідниками цієї галузі дискурс міжкультурної медіації визначається також як менеджмент розбіжностей у контексті різних культурних ідентич-

ностей, конвенціональних норм та соціокультурних цінностей учасників медіації – представників різних лінгвокультур з урахуванням специфіки їхніх комунікативно-прагматичних компетенцій. Як центроформуючий фактор у полі конфліктного спілкування комунікантів різних національностей слід виокремити фактор медіатора, в ролі якого може виступати як група посередників – колективна особа, так і конкретна особа – персональний дискурсивний посередник. З боку всіх учасників дискурсу міжкультурної медіації в процесі контактного спілкування здійснюється референція до об'єктів дійсності, що є в даному випадку джерелом спору. У цьому зв'язку слід зазначити, що в умовах монокультурної взаємодії йдеться про ідентифікуючий тип інтенціональної референції, тобто коли обидві сторони перемовного процесу є потенційно більш готовими до відновлення відносин інтерсуб'єктивності як факту прояву комунікативного співробітництва завдяки тому, що спираються на спільний пресупозиційний фонд. Якщо медіативний процес передбачає участь представників різних культур, то для одного з них смисли референції можуть залишитися незрозумілими, ціннісно нерелевантними. З цієї причини особливого значення набуває техніка синхронізації референції з боку встановлення або підтримки інтерсуб'єктивності як спільної колективної дії суб'єктів конфлікту. При цьому знакове регулювання медіатором дискурсивної поведінки учасників медіативного процесу можна розглядати через уведення в поле значень адресата нових значень, перебудову поля значень та зміну смислового поля.

Основною місією медіатора є налагодження міжкультурної комунікації, особистісної комунікації та взаєморозуміння. Медіатор має проявляти толерантність та повагу до іноетнічних традицій, звичаїв, цінностей тощо (Смислова, 2011: 45).

Використання обох вищезгаданих моделей дозволяє підготувати фахівців, які можуть бути посередниками між представниками рідної та іноземної культури під час медіативного процесу, здійснюючи усну та письмову комунікацію. Слід також зазначити, що такі фахівці мають володіти знаннями про національні професійні реалії, вміти визначати їх місце та значущість в ієрархії цінностей у глобальному співтоваристві. Отже, за доцільне маємо розглянути поняття «глокалізація», яке тісно пов'язане із процесом формування медіативної компетентності засобами професійної іноземної мови.

За Р. Робертсоном, глокалізація трактується як трансформація глобалізаційних процесів з ура-

хуванням локальної специфіки та охоплює не тільки інтернаціональне та транснаціональне, але й також транскультурне та транслокальне. З урахуванням глокального підходу в процесі формування медіативної компетентності на заняття з іноземної мови мають використовуватися етнорегіональні матеріали, сталі елементи культури, що сприяють розкриттю змісту етнокультурних традицій, уведенню актуального соціокультурного матеріалу. За глокального підходу відбувається реалізація ідеї діалогу та полілогу культур, яка відображатиме новий тип мислення студентів – трансглокальне сприйняття та розуміння оточуючого світу. Завдяки цьому підходу в майбутніх фахівців з економіки формуються необхідні вміння висловлювати власну точку зору, коректно висловлювати оціночні судження, толерантно ставитися до думки співрозмовника, вміння з аналізу, зіставлення та інтерпретації фактів, суджень, думок, критичне сприйняття інформації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків (Чернишенко, 2014).

У процесі формування міжкультурної медіативної компетентності фахівців на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням студенти мають набути досвід побудови взаємовідносин на засадах міжкультурної толерантності через виконання відповідних навчальних завдань, оволодіти знаннями культури та традицій різних країн, опанувати відповідні вербальні та невербальні засоби спілкування, навички побудови конструктивного діалогу, врегулювання конфліктних ситуацій, етичних норм ділового спілкування, ведення перемовин, а також норм поведінки під час співпраці з іноземними партнерами, усвідомити культурно зумовлені відмінності, що мають вплив на комунікацію між представниками різних культур; ознайомитися з особливостями ведення професійної комунікації з іноземними партнерами тощо.

Опанування досвіду побудови ділових відносин на засадах взаємоповаги повинно відбуватися не тільки на репродуктивному рівні через використання набутих знань, умінь і навичок за певним алгоритмом, а й на творчому рівні через вирішення нових, нестандартних професійних ситуацій. Досвід творчої діяльності дозволить фахівцю самостійно застосовувати знання та навички на практиці, виробляти ціннісне ставлення до своєї професії.

З метою ефективного формування медіативної компетентності доцільним є використання активних та інтерактивних (дискусії, диспути, метод кейса, рольові ігри тощо) методів навчання, а також методів проблемного викладення навчаль-

ного матеріалу, частково-пошукових, дослідницьких і творчих.

Розглянемо приклади дидактичних засобів формування зазначеної компетентності на заняттях із професійно-орієнтованої англійської мови з урахуванням міжкультурного аспекту:

1. Listen first, talk second. You should listen to what the other person is saying before defending your own position. They might say something that changes your mind (1).

Watch the video at <https://www.youtube.com/watch?v=t2z9mdX1j4A> (Improve Your Listening Skills with Active Listening 2: 39).

a. What pieces of advice would you give to improve your listening skills? Make a list and discuss it with your partners.

2. Watch the video at <https://www.youtube.com/watch?v=0iC4TyWp2VQ> (Cross-Cultural Communication and Conflicts 10: 49).

3. Analyse the following situations and try to decide:

– What cultural factors, in your opinion, are playing an important role in the case?

– What could be done to improve the situation which is described below?

a. You are responsible for a project team with team members in India, Japan, Germany, Britain, China and the United States. You have spent a lot of time planning the project and are disappointed that you don't seem to be getting as much feedback as you had expected from the other team members.

To try to get the others on board you have started to have a weekly telephone conference to hear some input from them. This has not really helped much either, as it never seems possible to get everyone on the team to participate, and, even if they are on the line, they don't say anything or they just agree to the particular suggestions that you make to them.

b. Your international organization has a complex matrix structure, with many people working most of the time on projects and reporting to a project leader rather than to their disciplinary line manager.

You have noticed that this system seems to work extremely well in western countries, but is less successful in central and eastern Europe. You have the feeling that the local project managers aren't able to get the support needed from their teams in those countries. You are uncertain what to do in order to improve the situation.

c. You are the global sales manager of a company with operations in many countries worldwide. One of your most important tasks is to collect the sales figures from the regions and present them to top management. Although this sounds simple, you fre-

quently have problems getting data from the regional sales teams, and, if you do get the data, you sometimes wonder how accurate it is.

You are very concerned about this, as this data is the basis of all business decisions and needs to be accurate and delivered on time. This requirement is also firmly written into the job descriptions of all the regional sales managers.

– Define the reasons of the conflicts.

– What mistakes have been made in communicating with colleagues? How can these conflicts be resolved? (5)

4. «Pebble in the Shoe» (модифіковано на основі методів, запропонованих науковцем Л. Шустовою). Each person has his vulnerability, his own problem, a «pebble in the shoe», which prevents from effective realization of the professional skills. Think about something in your character that doesn't allow you to express tolerant attitude to foreign business partners. Discuss the results in the group.

5. «Pearl in the shell» (модифіковано на основі методів, запропонованих науковцем Л. Шустовою). Each person has a number of inherent individual qualities and virtues that enable him or her to solve complex professional tasks. Try to determine your personal advantages that can promote effective economic cooperation with foreign business partners on the basis of cross-cultural tolerance. Discuss the results in the group (Шустова, 2006).

6. Imagine that employees in your company have a conflict over the launch of new product. Try to find the decision how you resolve this problem. Discuss it in the group.

7. Role-play. Student 1. Imagine that your company is getting ready for the merger with foreign company that wants to cut the expenses for training personnel. Your company doesn't support this idea. Negotiate this problem with Student 2. Think through the following points before you start negotiating:

a. Goals;

b. Alternatives;

c. Relationships (Will there be any hidden issues that may influence the negotiation? How will you handle these?);

d. Expected outcomes;

e. The consequences;

f. Power (Who controls resources? Who stands to lose the most if agreement isn't reached? What power does the other person have to deliver what you hope for?);

g. Possible solutions.

Student 2. Imagine that your company is getting ready for the merger with foreign company and you want to reduce the expenses for training personnel. Your future partners don't support this idea. Negotiate this problem with Student 1. Think about the points listed above;

8. Discuss the following questions:

a. What types of conflict do you know?

b. What ways of resolving the conflict do you know?

c. What is the essence of the Interest-Based Relational Approach to resolving the conflicts?

d. What steps should be followed for resolving the conflict?

e. What is the essence of win-win negotiations?

f. How can listening skills be improved?

g. If you go to the foreign country, what information should you know about cultural traditions of your business partners?

h. What, do you think, has the crucial role in building effective relationship with foreign business partners?

i. Is there any dependence between the level of cross-cultural tolerance of the country and conflicts?

j. What, in your opinion, are the most common mistakes when building relationship with foreign business partners?

k. Do you think it is reasonable for the company to invest money in intercultural training?

Висновки. Отже, в статті проаналізовано міжкультурний аспект формування медіативної компетентності в процесі вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови в закладах вищої освіти, виокремлено його складники та надано приклади дидактичних засобів формування зазначеної якості на заняттях із професійно-орієнтованої англійської мови з урахуванням міжкультурного аспекту. До сфери подальшого наукового пошуку входить детальний аналіз медіативної культури як невід'ємної частини міжкультурної підготовки майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Conflict Resolution. URL: https://www.mindtools.com/pages/article/newLDR_81.htm
2. Council of Europe. Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. Cambridge, 2001.
3. Council of Europe. CEFR Illustrative Descriptors. Extended Version 2016. Pilot version for consultation. Strasbourg : Language Policy Unit, 2016.
4. Council of Europe. CEFR Companion Volume with New Descriptors (Provisional Edition). Communicative language. Education Policy Division, Education Department, 2017. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>

5. Intercultural Communication (2009). Business Spotlight. BSL Media, 6. URL: <https://business-spotlight.ihned.cz/c1-39228430-6-2009-magazine-content-online>
6. North B., Coodier T. Recent Updates to the CEFR and Relevance for Classroom Practitioners. URL: <https://www.slideshare.net/eaquals/brian-north-recent-updates-to-cefr-riga-2017final> (дата звернення: 25.11.17).
7. North B., Piccardo E. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of reference (CEFR), 2016. URL: <https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-med> (дата звернення: 25.11.17).
8. Смыслова О. До питання професійної підготовки лінгвістичного медіатора. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. Київ : КНЛУ, 2011. С. 44–47.
9. Taft R. The Role and Personality of the Mediator / S. Bochner (ed.) *The Mediating Person : Bridges Between Cultures*, 1981. Cambridge MA : Schenkman. P. 53–88.
10. Чернышенко А. Г. Специфика дискурсивных стратегий. Стратегии дискурса медиации. *Профессиональная коммуникация : актуальные вопросы лингвистики и методики*. Пятигорск : ПГЛУ, 2014. 252 с.
11. Шустова Л. П. Воспитание толерантности – приемы для индивидуальной работы. *Классный руководитель*. 2006. № 4. С. 77–80.

REFERENCES

1. Conflict Resolution. Retrieved from: https://www.mindtools.com/pages/article/newLDR_81.htm [in English]
2. Council of Europe. Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. Cambridge, 2001. [in English]
3. Council of Europe. CEFR Illustrative Descriptors. Extended Version 2016. Pilot version for consultation. – Strasbourg: Language Policy Unit, 2016. [in English]
4. Council of Europe. CEFR Companion Volume with New Descriptors (Provisional Edition). Communicative language. Education Policy Division, Education Department, 2017. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2> [in English]
5. Intercultural Communication (2009). Business Spotlight. BSL Media, 6. Retrieved from: <https://business-spotlight.ihned.cz/c1-39228430-6-2009-magazine-content-online> [in English]
6. North B., Coodier T. Recent Updates to the CEFR and Relevance for Classroom Practitioners. / B. North B., Coodier T. URL: <https://www.slideshare.net/eaquals/brian-north-recent-updates-to-cefr-riga-2017final> [in English]
7. North B., Piccardo E. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of reference (CEFR), 2016. URL: <https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-med> [in English]
8. Smysova O. Do pytannya profesiynoi pidgotovki lingvistichnogo mediatora [About professional Education of a linguistic Mediator]. *Teoretychni pytannya*. KNLU. Kyiv. 2011. P. 44–47. [in Ukrainian]
9. Taft R. The Role and Personality of the Mediator / S. Bochner (ed.) *The Mediating Person : Bridges Between Cultures*. Cambridge, MA : Schenkman. 1981. P. 53– 88. [in English]
10. Chernyshenko A. G. Spetsifika diskursivnih strategiy. Strategii diskursa mediatsii [Specific of Discourse Strategies. Strategies of Mediation Discourse]. *Professionalnaya komunikatnie voprosi lingvistiki i metodiki*. Pyatigorsk : PGLU. 2014. 252 p. [in Russian]
11. Shustova L. P. Vospitanie tolerantnosti – priyomi dla individualnoy raboty [Tolerance Education – Tools for Individual Work]. *Klassnyy rukovoditel*. 2006. № 4. С. 77–80 [in Russian]

УДК 372.881.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-2-46>**Наталія ЄЩЕНКО,***orcid.org/0000-0001-7383-1751*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри української та російської мов як іноземних

Інституту філології

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) *nata.lubyst@gmail.com*

СИСТЕМА ЛЕКСИЧНИХ ВПРАВ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Пропонована стаття присвячена опису лексичних вправ, спрямованих на формування лексичних навичок та вмій у навчанні української мови як іноземної. Розробка системи лексичних вправ є важливим сегментом у методіці навчання іноземців української мови. На етапі засвоєння нової лексики викладач організовує тренування за допомогою вправ з метою формування і вдосконалення лексичних навичок. Лексичні вправи мають формувати основні психофізіологічні механізми, що лежать в основі лексичних навичок. Такими механізмами є: пригадування лексичної одиниці, правильне сполучення її з іншими лексичними одиницями, співвіднесеність слухового та артикуляційного образу слова із зоровим образом предмета та уявленням, асоціативні зв'язки слова, співвіднесеність із ситуацією вживання. Дуже важливо відпрацьовувати такі характеристики лексичного значення, як багатозначність, парадигматичні, синтагматичні та дериваційні зв'язки слова. Таке спрямування мають системно-мовні вправи. Вони допомагають зафіксувати в пам'яті лексичні одиниці, усвідомити їх системну цінність. Системно-мовні вправи спрямовані на оволодіння семантикою, словотвором, сполучуваністю та системними зв'язками слова. Умовно-комунікативні вправи дозволяють підготувати учнів до здійснення мовленнєвої діяльності мовою, що вивчається, з використанням введеної лексики. Вони поетапно формують мовленнєві навички шляхом імітації, підстановки, трансформації мовленнєвого зразка з відповідною лексикою та самостійного вживання лексичних одиниць у реченні. Це можуть бути вправи на заповнення пропусків, на розширення мовленнєвих зразків, на питання-відповідь, на побудову речень із новими словами, на переказ почутого чи прочитаного тексту, на інсценування діалогів. Комунікативні вправи мотивують ситуативно зумовлену мовленнєву діяльність на основі засвоєних лексичних одиниць. Комунікативні вправи передбачають комунікативне завдання. Такими вправами є створення діалогів, мікротекстів (опис, розповідь, лист), перекладні вправи, лексичні ігри тощо. Наведена класифікація вправ може бути використана для розроблення навчальних матеріалів з лексики для іноземців.

Ключові слова: лексичні вправи, лексичні навички, викладання української мови як іноземної.

Nataliia YESHCENKO,*orcid.org/0000-0001-7383-1751*

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Ukrainian and Russian as Foreign Languages

Institute of Philology

of Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Kyiv, Ukraine), *nata.lubyst@gmail.com*

SYSTEM OF LEXICAL EXERCISES IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The proposed article is devoted to the description of lexical exercises aimed at the formation of lexical skills and abilities in teaching Ukrainian as a foreign language. The development of a system of lexical exercises is an important segment in the methodology of teaching foreigners the Ukrainian language. At the stage of learning new vocabulary, the teacher organizes training through exercises in order to form and improve lexical skills. Lexical exercises should form the basic psychophysiological mechanisms underlying lexical skills. Such mechanisms are: recalling a lexical unit, its correct combination with other lexical units, the correlation of auditory and articulatory image of the word with the visual image of the object and conception, associative connections of the word, correlation with the situation of use. It is very important to work out such characteristics of lexical meaning as polysemy, paradigmatic, syntagmatic and derivational connections of a word. This is the direction of system-language exercises. They help to record lexical units in memory, to realize their systemic value. System-language exercises are aimed at mastering the semantics, word formation, compatibility and system connections of the word. Conditional-communicative exercises allow to prepare students for the

implementation of speech activity in the language being studied, using the introduced vocabulary. They gradually form speech skills by imitating, substituting, transforming a speech pattern with appropriate vocabulary and independent use of lexical units in a sentence. These can be exercises to fill in the blanks, to expand speech patterns, to answer questions, to build sentences with new words, to retell a text heard or read, to stage dialogues. Communicative exercises motivate situationally conditioned speech activity on the basis of mastered lexical units. Communicative exercises anticipate a communicative task. Such exercises are the creation of dialogues, microtexts (description, story, letter), translation exercises, lexical games, etc. The given classification of exercises can be used for development of educational materials on vocabulary for foreigners.

Key words: *lexical exercises, lexical skills, teaching Ukrainian as a foreign language.*

Постановка проблеми. Викладання української мови як іноземної є перспективною галуззю сучасної лінгводидактики, вагоме місце в якій посідає методика оволодіння українською лексикою. Розроблення системи вправ, спрямованих на засвоєння лексики, які є основним інструментом формування лексичних навичок, є важливим сегментом у методиці навчання іноземців української мови. Як стверджують психолінгвісти, засвоєння слова базується на утворенні в корі півкуль головного мозку складного комплексу нервових зв'язків між зоровим, слуховим і руховим ділянками кори (Пассов, 1989: 134). Отже, система вправ, спрямованих на засвоєння лексики, має формувати ці нервові зв'язки і базуватися на психолінгвістичних даних.

Аналіз досліджень. Автор психолого-методичної концепції Б. В. Беляєв стверджує, що володіння іноземною мовою у психофізіологічному розумінні визначається певним сформованим динамічним стереотипом, якому передують процес утворення відповідного психофізіологічного механізму. На думку вченого, практичне оволодіння іноземною мовою супроводжується несвідомим (інтуїтивним) способом її засвоєння, за якого встановлюється єдність мови і мислення. Основним психологічним принципом навчання іноземної мови виступає принцип навчання мисленню іноземною мовою. Учнів треба навчати не просто іноземної мови, а мисленню нею (Беляєв, 1965: 36). Б. В. Беляєв підкреслює єдиний психологічно значущий варіант поєднання свідомого та інтуїтивного у вивченні іноземної мови: за свідомим оволодінням слідує інтуїтивне оволодіння іноземною мовою (Беляєв, 1965: 18). Інакше кажучи, за засвоєнням правил граматики має слідувати різноманітне практичне застосування засвоєних правил у мовленні іноземною мовою. Дослідник констатує необхідність психологічного розмежування мови як засобу спілкування і мовлення як процесу спілкування за допомогою мови. Він відстоює точку зору, що іноземну мову треба вивчати як діяльність. Надалі психологічна теорія мови як діяльності продуктивно розвинулася в роботах О. О. Леонтьєва.

Теорія О. О. Леонтьєва стверджує, що навчання іноземної мови – це навчання мовленнєвої діяльності за допомогою іноземної мови (Леонтьєв, 1999: 220). Мовлення іноземною мовою відрізняється від мовлення рідною, головним чином, тими мовленнєвими операціями, які має здійснити мовець, щоб побудувати висловлювання з тим самим змістом. Ці мовленнєві операції можна сформувати двома шляхами. Або шляхом наслідування, або шляхом свідомого здійснення певної операції на рівні усвідомлення з наступною автоматизацією і включенням у більш складну дію. На практиці використовуються завжди обидва способи (Леонтьєв, 1999: 220). Операції і дії в методиці мають назву «мовленнєві навички» і «мовленнєві вміння». Перехід з однієї мови на іншу з психолінгвістичної точки зору – це зміна правил переходу від програми до її реалізації. Ця зміна не може бути здійснена одразу, шляхом одноментного переключення старих правил на нові: людина не може одразу заговорити новою мовою. Вона має пройти через опосередковане володіння іноземною мовою, де опосередкованою ланкою виступає рідна мова. Надалі опосередкована ланка все більше редукується. Кінцевою метою цього процесу редукції є встановлення прямого зв'язку між програмою і системою правил іноземної мови, що відповідає відносно повному володінню іноземною мовою, або «мисленню іноземною мовою». Завдання методики – побудувати алгоритм дій, що забезпечують оптимальний шлях переносу навичок на нову мову, редукцію «старих» правил і автоматизацію «нових» (Леонтьєв, 1999: 223).

Основним методом, який забезпечує перехід від усвідомленого здійснення мовленнєвих операцій до їх автоматизації і встановлення прямого зв'язку між мисленням і системою слів та правил іноземної мови, є вправи. Як стверджує Б. А. Бенедиктов, у процесі оволодіння іноземною мовою велике значення має інтенсифікація мовленнєвих вправ і мовленнєвої діяльності в цілому. Напружена практика в іноземному мовленні навіть протягом нетривалого часу суттєво покращує володіння іноземним матеріалом, що підтверджується

експериментально-дослідним шляхом (Бенедиктов, 1974: 187).

Метою статті є опис системи лексичних вправ, спрямованих на формування лексичних навичок та вмінь у навчанні української мови як іноземної.

Виклад основного матеріалу. Вправа – це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання навчальних операцій, дій або діяльності з метою оволодіння іноземною мовою. На етапі засвоєння нової лексики або автоматизації дій учнів з новими лексичними одиницями викладач організовує тренування за допомогою вправ з метою формування і вдосконалення лексичних навичок.

Навчаючи лексики, ми маємо формувати лексичні навички, тобто автоматизоване вживання лексичних одиниць. Які механізми лежать в основі функціонування лексичних навичок? М. І. Жинкін зазначає, що, по-перше, необхідно *згадати* лексичну одиницю, *викликати її з пам'яті* відповідно до задуму. По-друге, миттєво *сполучити* цю лексичну одиницю з попередньою і наступною, причому це сполучення має бути правильним лінгвістично і адекватним мовленнєвому завданню в певній ситуації (Пассов, 1989: 135).

Окрім названих операцій виклику і сполучення, в лексичній навичці можна виділити й інші компоненти: слуховий та артикуляційний образ слова, співвіднесеність слухового та артикуляційного образу слова із зоровим образом предмета й уявленням, асоціативні зв'язки слова, співвіднесеність слова із ситуацією тощо. О. Р. Лурія писав, що слово – це цілий вузол, що має множинну систему зв'язків як звукового і морфологічного характеру, так і наочно-ситуативного (Пассов, 1989: 135). Усі ці зв'язки спираються на основні види пам'яті (моторну, зорову, слухову, асоціативну).

Отже, лексична навичка – це автоматизована дія з вибору лексичної одиниці відповідно до задуму, правильного сполучення з іншими лексичними одиницями, правильного ситуативного вживання. Лексичні вправи повинні забезпечувати формування всіх названих компонентів лексичної навички.

Окремо варто зупинитися на структурі лексичного значення слова. Психолінгвістичні дослідження «присутності» значень слів у свідомості мовців свідчать, що значення слова перебуває в певних відношеннях тотожності й відмінності з іншими словами, що мовці усвідомлюють реалізацію значення в тексті (намагаючись пояснити значення слова через текст), що мовці усвідомлюють внутрішню форму слова (мотивацію найме-

нування) та ситуативну зумовленість реалізації значень слів (Основы теории речевой деятельности, 1974: 197). Отже, можна говорити, що значення слова виступає в сукупності: предметної співвіднесеності слова, понятійної співвіднесеності, парадигматичних характеристик слова, синтагматичних властивостей слова, прагматичних характеристик слова, фонових характеристик слова, мотиваційного компонента. Слово містить усі ці характеристики в згорнутому вигляді, в мовленні вони виявляються, оскільки слово щось називає, щось позначає, воно вибране з групи слів і пов'язане з іншими словами, через нього виражене певне ставлення мовця до того, про що йдеться, в ньому відображені певні знання мовця і внутрішня форма. Система лексичних вправ має враховувати і покривати весь цей комплекс елементів лексичного значення.

Вправи формує передусім той лексичний матеріал, який був на уроці представлений системно. Системне представлення лексики дає можливість закріплення лексичного матеріалу за певними групами: *лексичними мікротемами, лексико-семантичними групами, лексико-тематичними групами, спільнокореновими словами*. Дуже ефективним способом вивчення лексики є *текст* (текстовий матеріал). Ефективність роботи з текстом пояснюється високою продуктивністю механізму мимовільного запам'ятовування в умовах контексту, тобто в умовах великої кількості асоціативних опор.

Залежно від характеру й орієнтації лексичні вправи поділяються на *некомунікативні* або *системно-мовні, умовно-комунікативні* та *комунікативні (мовленнєві)*. Вправи кожного з різновидів можуть мати продуктивну чи рецептивну спрямованість.

На етапі *засвоєння* нової лексики викладач організовує тренування з метою формування і вдосконалення лексичних навичок. Учень оволодіває формою, значенням, функцією лексичних одиниць завдяки виконанню *некомунікативних* та *умовно-комунікативних* вправ. На етапі *застосування* здійснюється відтворення лексичної одиниці на рецептивному і продуктивному рівнях. Викладач створює умови для спілкування в усній і письмовій формі з використанням нових лексичних одиниць. Учні вживають нову лексику в мовленні відповідно до поставленої комунікативної ситуації спілкування. На цьому етапі виконуються *комунікативні* вправи (Гнаткевич, 1999).

Системно-мовні (некомунікативні) вправи спрямовані на осмислення лексичного матеріалу, набуття лексичних знань. Ці вправи допомага-

ють зафіксувати в пам'яті лексичні одиниці, усвідомити їх системну (співвідношення з іншими лексичними одиницями мови, що вивчається) і контрастивну (співвідношення з перекладними еквівалентами в рідній мові учнів) цінність. Такі вправи, як правило, містять інструкції, що починаються словами «проаналізуйте, порівняйте, назвіть, прослідкуйте, згрупуйте, підберіть і т.д.».

Це може бути вправа, яка знайомить зі *звучанням* лексичних одиниць: повторення слів, словосполучень і мовленнєвих кліше за викладачем з виділенням наголосу.

Вправою на оволодіння знаннями про *словотвір лексичних одиниць* може бути:

- групування слів за різними формальними ознаками: словотворчими компонентами (коренями, афіксами), частинами мови;

- аналіз похідних слів та їх переклад на рідну мову учнів на основі знання семантики морфем.

Можливі некомунікативні вправи для набуття знань про *семантику лексичних одиниць*:

- називання всіх видових понять до певного родового поняття (наприклад, меблі – *стіл, стілець, шафа* тощо);

- групування слів, що входять до певної тематичної групи;

- вибір із ряду слів того слова, що відповідає (не відповідає) певній темі;

- поєднання лексичної одиниці з її дефініцією;

- пояснення значення лексичних одиниць;

- вказівка на різницю в значеннях близьких за семантикою лексичних одиниць.

Прикладом вправи для набуття знань про *сполучуваність слова* може бути утворення словосполучень.

Прикладом вправи на оволодіння знаннями про системні зв'язки слова (здатність мати *синоніми, антоніми, пароніми, фразеологічні відповідники, стилістичне забарвлення*) може бути:

- вибір синоніма, антоніма, фразеологізма-відповідника, еквівалента рідною мовою до поданого слова;

- вибір відповідних контекстів до паронімів.

Наведемо приклади системно-мовних вправ.

Вправи словотвірного спрямування.

1. З наведеного переліку слів виберіть і запишіть *спільнокореневі*. Визначте в них *корінь*. (Вправа на підбір спільнокореневих слів).

Працювати, жити, вчитися, писати, праця, письмовий, вчитель, письмо, працівник, життя, навчання.

2. Прочитайте слова. Зверніть увагу на значення, яке надають словам *суфікси*.

Письменниця, художниця, помічниця. Письменник, художник, помічник.

3. Знайдіть *праворуч словосполучення, від яких утворені складні слова ліворуч*.

Газопровід	Міжнародний
Природоохоронний	природу між народами
охороняти	проводити газ

Вправи, спрямовані на аналіз значення лексичних одиниць.

1. Скажіть, які ще *фрукти можна купити в магазині?* (вправа спрямована на підбір видового поняття до родового).

Фрукти – яблука, апельсини,

2. Визначте, якій темі *відповідають наведені слова* (вправа спрямована на підбір родового поняття до видового).

Футбол, м'яч, басейн, стадіон, суддя, змагання; грати, плавати, бігати, стрибати.

3. Виберіть із тексту слова і словосполучення, пов'язані з темою «*Портрет людини*» (вправа спрямована на роботу з лексиною певної тематичної групи).

4. Знайдіть слова, що відповідають наведеним визначенням.

Будівництво	приміщення, в якому живуть
Житло	місце, де будують
Будівля	споруда, яку побудували

5. Прочитайте речення. Зверніть увагу на різні значення дієслова читати. Якщо виникнуть *труднощі, звертайтеся до словника* (вправа спрямована на визначення значень багатозначного слова).

А) Я люблю *читати* оповідання Коцюбинського. Б) Сьогодні лекцію *читає* професор Сергійчук. В) На концерті вірші Тараса Шевченка буде *читати* Сяомін.

6. Розгляньте дієслова зберігати – берегти – охороняти. Дієслово зберігати вказує на місце чи умови зберігання або на те, що предмет якісно не змінився. Дієслово берегти вказує на *дбайливе поводження з предметом чи особою*. Дієслово охороняти означає *захист предмета чи особи від якихось небажаних дій*.

А) Продукти треба *зберігати* в холодильнику. Б) Цінні папери треба *зберігати* в сейфі. В) Держава має *охороняти* пам'ятки історії, культури, природи. Г) Я буду все життя *зберігати* у пам'яті нашу першу зустріч. Д) Що маємо, те не *бережемо*. Е) *Бережи* честь змолоду. Є) Мама не продає наш старий будинок, вона *береже* його для мене.

7. З'єднайте фразеологізми з відповідними значеннями.

Як сніг на голову	«багато»
Як кіт наплакав	«дуже далеко»
Як піску морського	«зовсім несподівано,
За тридев'ять земель	раптово»
	«мало»

Вправи, що формують знання про сполучуваність слів.

1. Утворіть словосполучення зі словами:

мити, прати – руки, посуд, підлога, обличчя, сорочка; *розбити, зламати* – чашка, палка, скло, стілець, вікно, тарілка, рука, годинник.

2. З наведених слів підберіть означення до іменників *фільм, актор*.

Історичний, талановитий, музичний, художній, документальний, посередній.

Вправи на оволодіння знаннями про системномовні зв'язки слова (здатність мати синоніми, антоніми, пароніми, стилістичне забарвлення).

1. Складіть словосполучення з паронімами:

порвати, розірвати, вирвати – аркуш паперу, лист, сорочка; *дружний, дружній* – візит, допомога, сім'я, колектив, країна, зустріч, відносини.

2. Замініть виділені слова синонімами чи близькими за значенням виразами.

А) Дочка київського князя мала незвичайну долю. Б) Анастасія вийшла заміж за угорського короля Андрія І. В) 1048 року Ярослав Мудрий дав дозвіл на шлюб Анни з Генріхом І. Г) Анна стала на чолі французької держави.

Умовно-комунікативними називаються такі лексичні вправи, виконання яких дозволяє підготувати учнів до здійснення мовленнєвої діяльності мовою, що вивчається, з використанням введеної лексики. Вони формують лексичні навички. Послідовність виконання вправ має бути поетапною «від простішого – до складнішого». Для формування *репродуктивних* лексичних навичок оптимальною є така послідовність вправ:

1. Імітація мовленнєвого зразка. Імітація може бути у вигляді запитань учителя, які вимагають коротких відповідей з використанням нових лексичних одиниць. Тобто матеріал для відповіді учня «закладений» у запитанні вчителя. Так само можна використовувати лаконічні відповіді на спеціальні запитання викладача.

Викладач: Сашко – студент?

Учень: Так, Сашко – студент.

2. Лаконічні відповіді на альтернативні запитання викладача.

«Дайте короткі відповіді на запитання».

Викладач: Сашко навчається в університеті чи в коледжі?

Учень: В університеті.

3. Підстановки в мовленнєвий зразок. Елементи підстановки у вправах можуть бути вербальними і підказуватися усно вчителем або подаватися списком, з якого учень може вибрати потрібну лексичну одиницю, та невербальними (малюнки тощо).

«Виправте мене, якщо я не правий».

Викладач: Сашко навчається на економічному факультеті? (історичний факультет, фізичний факультет)

Учень: Ні. Сашко навчається на історичному факультеті.

4. Завершення мовленнєвого зразка.

«Закінчіть речення».

Викладач: В університеті Сашко вивчає

Учень: В університеті Сашко вивчає історію.

5. Трансформація/розширення мовленнєвого зразка.

«Скажіть, де вони навчалися».

Викладач: Тетяна Олександрівна – лікар. Вона навчалася

Учень: Вона навчалася в медичному інституті.

6. Відповіді на різні типи запитань.

«Дайте відповіді на запитання».

Викладач: Ким хоче стати Сашко?

Учень: Він хоче стати істориком.

7. Самостійне вживання лексичної одиниці у фразі/реченні.

Викладач: Де ви навчаєтесь?

Учень: Я навчаюсь в університеті на фізичному факультеті.

Бажано дотримуватися саме такої послідовності вправ крок за кроком, не проминаючи етапи.

Як зазначає А. М. Щукін, умовно-комунікативними вправами продуктивного типу є: а) вправи на заповнення пропусків (слова беруться з пам'яті); б) вправи на розширення мовленнєвих зразків шляхом використання нових слів у функції додатка, обставини тощо; в) вправи на питання-відповідь; г) побудова речень з новими словами; д) вправи на переказ почутого чи прочитаного тексту; е) вправи на інсценування діалогів. Умовно-комунікативні вправи рецептивного типу – це: а) вправи на заповнення пропусків (слова беруться з наведеного списку); б) вправи на питання-відповідь (із вказівкою на слово); в) переклад на рідну мову слів, словосполучень, речень (Щукін, 2003).

Наведемо приклади умовно-комунікативних вправ.

Вправи на заповнення пропусків.

Вставте пропущені слова у правильній формі.

Пам'ятати, згадувати – згадати: Я не можу ... це слово. Я завжди ... про друзів. *Могти, уміти, знати:* Моя сестра добре ... англійську мову. Вона добре ... говорити англійською. Ми не ... піти на збори. *Створити, заснувати, розробити:* У Харкові ... нове акціонерне товариство. Іван Марчук ... свою школу в живописі. Київ, Щек та Хорив ... місто, яке назвали Києвом. Багато вчених ... ідею польоту в космос. *Навчатися, вивчати, вчити, навчати:* Він ... на третьому курсі Будівельного інституту. Оксана ... іспанську мову. У дитячому садку діти ... багато віршів. Вихователька ... дітей малювання.

Вправи на розширення мовленнєвих зразків шляхом використання нових слів у функції додатка, обставини тощо.

Закінчіть речення.

А. – Де ти навчаєшся?

– Я навчаюся ... (школа, ліцей, гімназія, коледж, університет, училище, технікум, інститут, академія, курси).

Б. – Що ти вивчаєш?

– Я вивчаю ... (мова, історія, право, філософія, біологія, економіка, фізика, математика).

Вправи на трансформацію мовленнєвого зразка.

Перифразуйте речення, вживаючи наведені слова.

зберігати, охороняти: Усі продукти в мене завжди в холодильнику. Армія захищає свою країну. Ця людина і в старості залишилася енергійною.

Вправи на питання-відповідь.

Дайте відповіді на запитання, що містять дієслова лексико-семантичної групи.

виробляти, випускати, виготовляти: Що виробляють заводи вашого міста? З чого виготовляють меблі? Яку продукцію випускає текстильна фабрика?

Вправи на побудову речень з новими словами.

Утворіть речення зі словосполученнями певної лексико-семантичної групи.

стежити за науковим життям країни, стежити за роботою приладу, стежити за розмовою; спостерігати явища природи, спостерігати за польотом птахів.

Комунікативними називаються лексичні вправи, змістом яких є практика учнів у здійсненні ситуативно зумовленої мовленнєвої діяльності на основі вже введених і засвоєних лексичних одиниць. Комунікативні вправи передбачають комунікативне завдання. Це завдання, яке стимулює

мовленнєву дію. Наприклад, «погодитися», «заперечити», «переконати», розповідь, опис тощо.

Для формування продуктивних лексичних навичок задіюють вправи:

1. Об'єднання мовленнєвих зразків у понадфразові єдності – діалогічну і монологічну. Це переважно так звані ситуативні вправи (ситуації можна створювати різними способами: за допомогою засобів наочності, описово, за допомогою представлення тексту для аудіювання тощо).

2. Використання мовленнєвих зразків у мікротекстах:

– опишіть предмет, малюнок, подію, використовуючи подані слова;

– розкажіть про подорож, відвідування музею, театру, улюблену книгу, фільм;

– напишіть лист другу.

3. Перекладні вправи.

4. Лексичні ігри.

Наведемо приклади комунікативних вправ.

Ситуативні вправи, що відповідають комунікативним інтенціям

Погодьтеся із запропонованими думками або заперечте їх за допомогою конструкцій Я думаю, ... Я гадаю, ... Мені здається, ... На мою думку, ... тощо.

Комунікативні вправи, що відповідають лексико-семантичним та тематичним групам.

1. Складіть розповідь чи діалог з мовної теми, що вивчається, за поданими питаннями, за поданим планом.

Тема: «Дозвілля». Дайте відповіді на питання: Чи поширений у вас туризм? альпінізм? З якою метою люди займаються туризмом? Чи здійснювали ви подорож вашою країною, іншими країнами? Які визначні місця ви бачили? Що справило на вас найбільше враження? Чи ви є фотолюбителем чи кінолюбителем? Чи займаєтеся ви садівництвом? Які культури ви розводите у вашому саду чи на городі? Чому вам подобається займатися садівництвом?

2. Складіть синквейн (Вправа є ефективною для усвідомлення і запам'ятовування лексичних одиниць, їх сполучуваності. Вона розвиває асоціативне мислення).

У першому рядку записуємо одне слово – іменник. Це тема синквейна. У другому рядку треба написати два прикметники, що розкривають тему синквейна. У третьому рядку записуємо три дієслова, що описують дії, які стосуються теми синквейна. У четвертому рядку пишемо речення, яке стосується теми. Останній рядок – це словорезюме, яке дає нову інтерпретацію теми, виражає особисте ставлення до неї. Наприклад: 1. Дім.

2. Затишний, гостинний. 3. Побудувати, відремонтувати, купити. 4. Він потрібен кожному. 5. Сім'я.

Перекладні вправи

Переклад з української мови пропонуємо для розкриття більшого об'єму значень відповідника в системі української мови, для встановлення міжмовного незбігу об'ємів значень компонентів однієї лексико-семантичної групи. Наприклад:

Скажіть, яким дієсловом у вашій мові відповідають дієслова вивчати, вчити, навчатися, займатися.

Я вивчаю українську мову. Я вчу вірші Шевченка. Марія навчається в університеті. Вона займається музикою.

Лексичні ігри.

1. *Розповідь за малюнком. Мета:* активізація лексики з вивченої теми.

Хід гри: гравці утворюють пари. Кожна пара отримує малюнок з зображенням кімнати, в якій містяться різні речі й предмети. Студенти повинні описати ці предмети і зробити висновок про те, хто їхній власник за фахом. Виграє пара, яка склала найцікавіше оповідання і припустилася мінімальної кількості помилок.

2. *Цікаве оповідання. Мета:* активізація лексики з вивченої теми, розвиток навичок монологічного мовлення.

Хід гри: Студенти розбиваються на пари. Кожна пара отримує завдання – скласти оповідання на одну із запропонованих тем: «Поїздка за місто», «Відвідування музею», «За покупками», «У спортивному залі» та ін. Перемагає пара, яка припустилася найменшій кількості помилок, але склала найцікавіше оповідання.

3. *Назвіть професію. Мета:* активізація лексики з теми «Професія».

Хід гри: Група ділиться на дві команди. По черзі члени першої команди говорять, що робить людина цієї професії. Члени другої команди визначають професію. Якщо правильно визначають, то потім друга команда загадує професію.

Оскільки, як експериментально встановлено, найбільш інтенсивне забування нової лексики спостерігаємо в першу добу, то приступати до виконання лексичних вправ рекомендують відразу після введення слів, на тому ж занятті. При цьому перші лексичні вправи слід виконувати усно, незалежно від того, для забезпечення якого виду мовленнєвої діяльності призначені відповідні слова. Інакше кажучи, на тому ж занятті, коли вводиться нова лексика, її треба закріпити в усних вправах, а в ролі домашнього завдання можна запропонувати як письмові, так і усні вправи.

Висновки. Отже, лексичні вправи мають формувати основні психофізіологічні механізми, що лежать в основі лексичних навичок, тобто «мислення іноземною мовою». Такими механізмами є: пригадування лексичної одиниці (основні види пам'яті), правильне сполучення її з іншими лексичними одиницями, співвіднесеність слухового та артикуляційного образу слова із зоровим образом предмета та уявленням, асоціативні зв'язки слова, співвіднесеність із ситуацією вживання.

Дуже важливо відпрацьовувати такі характеристики лексичного значення, як багатозначність, парадигматичні, синтагматичні та дериваційні зв'язки слова. Таке спрямування мають системно-мовні вправи. Умовно-комунікативні вправи поетапно формують мовленнєві навички шляхом імітації, підстановки, трансформації мовленнєвого зразка з відповідною лексикою та самостійного вживання лексичних одиниць у реченні. Комунікативні вправи мотивують ситуативно зумовлену мовленнєву діяльність на основі засвоєних лексичних одиниць (створення мікротекстів, лексичні ігри тощо).

Перспективним у досліджуваному напрямі є створення на основі описаної класифікації лексичних вправ дидактичних матеріалів, що забезпечують засвоєння української лексики як іноземної.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонів О. Типологія тестів для навчання української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2016. Вип. 12. С. 152–158.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Москва : Просвещение, 1965. 228 с.
3. Бенедиктов Б. А. Психология овладения иностранным языком. Минск : Вышэйшая школа, 1974. 336 с.
4. Гнаткевич Ю. В. Навчання лексичного аспекту чужоземної мови у вищих навчальних закладах. Київ : Проміт, 1999. 319 с.
5. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. Москва : Флинта: Наука, 2009. 480 с.
6. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва : Смысл, 1999. 288 с.
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич та ін. ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
8. Основы теории речевой деятельности / под ред. А. А. Леонтьева. Москва : Наука, 1974. 368 с.

9. Пассов Е. А. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва : Русский язык, 1988. 276 с.
10. Тылец В. Г. Интеграция психологического и методического подходов в концепции обучения иностранным языкам Б. В. Беляева. *Известия ТРТУ*. 2006. № 1. Т. 56. С. 132–141.
11. Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов. Москва : Высшая школа, 2003. 334 с.

REFERENCES

1. Antoniv O. Typologiya testiv dlya navchannya ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi [Typology of tests for teaching Ukrainian as a foreign language]. *Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language*, 2016, Nr 12, pp.152–158 [in Ukrainian].
2. Belayev B.V. Ocherki po psikhologiyi obucheniya inostrannym yazykam [Essays on the psychology of teaching foreign languages]. Moscow: Education, 1965. 228 p. [in Russian].
3. Benediktov B.A. Psikhologiya ovladeniya inostrannym yazykom [Psychology of mastering a foreign language]. Minsk: High school, 1974. 336 p. [in Russian].
4. Hnatkevych Yu.V. Navchannya leksychnogo aspektu chuzhozemnoyi movy u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh [Teaching the lexical aspect of a foreign language in higher education]. Kyiv: Prosvita, 1999. 319 p. [in Ukrainian].
5. Kryuchkova L.S., Moshchinskaya N.V. Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: uchebnoye posobiye dlya nachinayushchego prepodavatelya, dlya studentov-filologov i lingvistov, specializiruyushchikhsya po RKI [Practical methods of teaching Russian as a foreign language: a textbook for a novice teacher, for students of philology and linguists specializing in RFL]. Moscow: Flinta: Nauka, 2009. 480 p. [in Russian].
6. Leontyev A.A. Osnovy psikhoinvistiki [Fundamentals of Psycholinguistics]. Moscow: Smysl, 1999. 288 p. [in Russian].
7. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kultur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya studentiv klasychnykh, pedagogichnykh i linivistychnykh universytetiv [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students. classical, pedagogical and linguistic universities] / Bigych O. B. et al.; ed. S.Yu. Nikolayeva. Kyiv: Lenvit, 2013. 590 p. [in Ukrainian].
8. Osnovy teorii rechevoy deyatel'nosti [Fundamentals of the theory of speech activity] / ed. A.A. Leontyev. Moscow: Nauka, 1974. 368 p. [in Russian].
9. Passov E.A. Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu [Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication]. Moscow: Russian Language, 1988. 276 p. [in Russian].
10. Tylets V.G. Integratsiya psikhologicheskogo i metodicheskogo podkhodov v kontseptsii obucheniya inostrannym yazykam B.V. Belyayeva [Integration of psychological and methodological approaches in the concept of teaching foreign languages by B.V. Belyayev]. *News TRTU*, 2006, Nr 1, t. 56, pp. 132–141 [in Russian].
11. Shchukin A.N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: uchebnoye posobiye dlya vuzov [Methods of teaching Russian as a foreign language: textbook for universities]. Moscow: High School, 2003. 334 p. [in Russian].

ЗМІСТ

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Петро ГУШОВАТИЙ. Дитяче хорове виконавство Львівщини на межі ХХ–ХХІ сторіч.....	4
Ольга ДЄТОЧКА. Ботанічні мотиви в розписах тонкокерамічних виробів Великобританії середини ХVІІІ – початку ХІХ століть.....	8
Ірина ЄРЕМЕНКО, Аліна ГАХОВА. Принципи zero-waste в практичній діяльності дизайнерів (на прикладі модної індустрії).....	16
Оксана ЗАХАРОВА. Культура как коммуникативный фактор дипломатии. Деятельность графа С. Р. Воронцова в Лондоне (конец ХVІІІ – начало ХІХ вв.).....	26
Олег ІВАНЦЬКИЙ. Технічні та художні засоби виразності в концертах для труби Е. Вільямса.....	33
Javid ISMAILOV. Ornamental features of Nakhchivan tombs.....	39
Ольга КВЕЦКО. Автентичний танець як основне джерело створення хореографічної постановки.....	43
Карина КІНДЕР. Образно-символічний статус птахів у народній танцювальній культурі (історико-порівняльний і структурно-семантичний аналіз).....	50
Владислав КЛІВАК. Особливості застосування шрифтів у дизайні доповненої реальності.....	57
Оксана КРАВЧЕНКО, Андрій ЄРЬОМЕНКО. Шляхи розвитку харківської композиторської школи. Творчість Ігоря Гайдєнка та питання спадкоємності поколінь.....	63
Оксана ЛАГОДА, Лю ПЕЙВЕЙ. Сучасні тенденції в дизайні вітрин: засоби і прийоми наповнення, специфіка експозиційного обладнання.....	68

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Маргарита ГОЛТВЕНИЦЬКА. Компетентнісний підхід у викладанні української мови за професійним спрямуванням здобувачам вищої освіти творчих спеціальностей.....	74
Вікторія ГОРЕНКО. Вербалізація небесних світил та явищ природи у мовотворчості Івана Перепеляка.....	82
Aynur GULIYEVA. Arabic influence on modern Spain and lexical influence of Arabic language on Spanish language.....	88
Ангеліна ГУСАР. Вербалізація давньоскандинавських міфологем в сучасному пісенному дискурсі (на матеріалі шведської та англійської мов).....	93
Ziyafat HUSEYNOVA. Mikayil Mushfig, an Azerbaijani poet: a victim of jealousy.....	99
Вікторія ДАВИДЕНКО. Функційний потенціал сучасного українського словникарства.....	107
Тетяна ДАВИДОВА. Фреймова структура концепту <i>GOD</i> : тематична типологія.....	113
Angelina DEMCHUK. Gender peculiarities of voice perception and its verbalization in the English detective prose.....	118
Світлана ДЕРБА. Методи і прийоми проведення практичних занять з української мови для іноземних студентів (різних національностей).....	124
Улькер Ариф ДЖАФАРОВА. К вопросу о структуре концепта.....	129
Olga DOLGUSHEVA. Linguistic and functional peculiarities of an English gastronomic discourse in a fiction text.....	134
Уляна ЄВЧУК. Історична пам'ять мешканців «віднайдених земель» у романі Йоанни Батор «Піщана гора».....	141
Руслана ЖОВТАНІ. Німецькомовна література у реаліях політики націонал-соціалістичного режиму: аспекти критичної рецепції.....	148
Айшен Махмуд ЗАРБАЛИЄВА. Терминологическая лексика в детской литературе периода независимости.....	155
Leyla ZEYNALOVA. Semantical features of phraseological antonyms in English.....	161

Ivan ZYOMRYA, Olena KOLIASA, Olena ZYOMRYA. The influence of personal motive on the development of the plot concept in the prose of Joseph Conrad.....	166
Гюльмар Фахрадин кызы ИСРАФИЛОВА. Основные направления развития когнитивной теории языка.....	173

ПЕДАГОГІКА

Леся ВІКТОРОВА. Перспективи застосування сучасних технологій та штучного інтелекту у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання.....	180
Ольга ГАВРИЛЮК. Модель використання хмаро орієнтованих технологій навчання для формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів статистики.....	187
Gonja NAJIYEVA. Ways to use authentic reading and complete task types.....	197
Олена ГАЛИНСЬКА. Єдиний вступний іспит з іноземної мови: структура, завдання та стратегії у процесі підготовки здобувачів вищої освіти.....	203
Ольга ГАЛЮКА, Марія ДЗІКОВСЬКА. Соціальна мобільність педагога в умовах наступності професійної підготовки: теоретико-практичний аспект.....	210
Захра ГАХРАМАНОВА АББАС. Использование аутентичных фильмов и видеоматериалов в обучении английскому языку.....	216
Tetiana GOLUB, Olga NAZARENKO, Liudmyla ZHYGZHYTOVA. Focus on the principle of visuality in ESP teaching.....	223
Ірина ГОЛУБОВСЬКА, Валентина ПІДГУРСЬКА. Правописна підготовка студентів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням.....	231
Галина ГРУЦЬ. Релігійно-духовні цінності як умотивовані потреби розвитку особистості студентів: історичний аспект.....	238
Тетяна ГУЗИНІНА. Особливості використання відеоматеріалів у процесі навчання англійській мові у вищих військових закладах освіти.....	248
Тетяна ДЕГТЯРЬОВА, Аліна ШЕВЦОВА. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції студентів-іноземців у процесі позанавчальної роботи.....	254
Таміла ДЖАМАН. Технологічне забезпечення неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання.....	259
Жанна ДІДЕНКО. Формування м'яких навичок ("soft skills") на заняттях англійської мови у майбутніх менеджерів в умовах дистанційного навчання.....	266
Оксана ДОМАНЮК. Готовність майбутніх вихователів до формування доброзичливості в дітей старшого дошкільного віку.....	272
Алла ДЯЧЕНКО. Становлення дизайну в художньо-промисловій освіті Західної України.....	278
Наталія ДЯЧУК. Особливості формування англомовної аудитивної компетентності старшокласників на основі використання подкастів.....	285
Інна ЄРАСТОВА-МИХАЛУСЬ, Діана ЦИПІНА. Міжкультурний аспект формування медіативної компетентності в процесі вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови.....	292
Наталія ЄЩЕНКО. Система лексичних вправ у викладанні української мови як іноземної.....	298

CONTENTS
ART STUDIES

Petro GUSHOVATIIY. Children's choral performance of Lviv region at the turn of the XX–XXI centuries.....	4
Olha DIETOCHKA. Botanical motifs in decoration of fine ceramic products of Great Britain in the mid XVIII – early XIX centuries.....	8
Iryna IEREMENKO, Alina HAKHOVA. Zero-waste principles in practical work of designers (on the example of fashion industry).....	16
Oksana ZAKHAROVA. Culture as a communicative factor of diplomacy S. R. Vorontsov's activity in London (late XVIII – early XIX centuries).....	26
Oleg IVANITSKYY. Technical and artistic means of expression in concerts for trumpet by E. Williams.....	33
Javid ISMAILOV. Ornamental features of Nakhchivan tombs.....	39
Olga KVETSKO. Authentic dance as the main source of creation of choreographic stage.....	43
Karyna KINDER. Metaphoric and symbolic status of birds in folk dance culture (historically comparative and structural and semantic analysis).....	50
Vladyslav KLIVAK. The use of font features in design of augmented reality.....	57
Oksana KRAVCHENKO, Andrii YEROMENKO. Ways of development of Kharkiv composing school. Creations of Ihor Haydenko and issues of inheritance of generations.....	63
Oksana LAHODA, Liu PEIWEI. Modern trends in the design of shop windows: means and methods of filling, the specifics of the exhibition equipment.....	68

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Margarita GOLTVENYTSKA. Competence approach in teaching the Ukrainian for specific purpose to recipients of higher education of creative specialties.....	74
Viktoriia GORENKO. Verbalization of heavenly lights and natural phenomena in the language of Ivan Perepelyak.....	82
Aynur GULIYEVA. Arabic influence on modern Spain and lexical influence of Arabic language on Spanish language.....	88
Angelina GUSAR. Verbalization of Old Norse concepts in modern song discourse (Swedish and English).....	93
Ziyafat HUSEYNOVA. Mikayil Mushfig, an Azerbaijani poet: a victim of jealousy.....	99
Viktoriia DAVYDENKO. Functional potential of modern Ukrainian dictionaries.....	107
Tetiana DAVYDOVA. Frame structure of the <i>GOD</i> concept: thematic typology.....	113
Angelina DEMCHUK. Gender peculiarities of voice perception and its verbalization in the English detective prose.....	118
Svitlana DERBA. Methods of conducting practical lessons for Ukrainian language for foreign students (different nationalities).....	124
Ulker Arif JAFAROVA. On the problem of the structure of the concept.....	129
Olga DOLGUSHEVA. Linguistic and functional peculiarities of an English gastronomic discourse in a fiction text.....	134
Uliana YEVCHEK. Historical memory of the inhabitants of the recovered territories in Joanna Bator's novel "Sandy Mountain".....	141
Ruslana ZHOVTANI. German-language literature in the policy realities of the National Socialist regime: aspects of critical perception.....	148
Aishen Mahmud ZARBALIYEVA. Terminological vocabulary in children's literature of the period of independence.....	155
Leyla ZEYNALOVA. Semantical features of phraseological antonyms in English.....	161

Ivan ZYMOMRYA, Olena KOLIASA, Olena ZYMOMRYA. The influence of personal motive on the development of the plot concept in the prose of Joseph Conrad.....	166
Gulmar Fakhraddin ISRAFILOVA. Main directions of development of the cognitive theory of language.....	173

PEDAGOGY

Lesia VIKTOROVA. Prospects for the application of modern technologies and artificial intelligence in higher education institutions with specific learning conditions.....	180
Olga GAVRYLIUK. The model of using cloud-oriented technologies of training for formation of professional competencies of future bachelors of statistics.....	187
Gonja HAJIYEVA. Ways to use authentic reading and complete task types.....	197
Olena GALYNSKA. Unified entrance exam in a foreign language: structure, tasks and strategies in preparation of degree-seeking students.....	203
Olha HALIUKA, Mariia DZIKOVSKA. Social mobility of the teacher in the conditions of follow-up professional training: theoretical-practical.....	210
Zahra GAHRAMANOVA ABBAS. Efficient techniques for using authentic films and video materials in English teaching.....	216
Tetiana GOLUB, Olga NAZARENKO, Liudmyla ZHYGZHYTOVA. Focus on the principle of visuality in ESP teaching.....	223
Iryna HOLUBOVSKA, Valentyna PIDHURSKA. Students' spelling training at the classes of Ukrainian language for specific purposes.....	231
Halyna HRUTS. Religious and spiritual values as motivational needs of students' personality development: historical aspect.....	238
Tetiana HUZYNINA. Peculiarities of using video materials in the process of English language teaching in higher educational military institutions.....	248
Tetiana DEHTIAROVA, Alina SHEVTSOVA. Developing linguistic and cross-cultural competence of the foreign students during extra-curriculum work.....	254
Tamila DZHAMAN. Technological support of continuous primary school teacher training to the work in conditions of inclusive education.....	259
Zhanna DIDENKO. The development of future managers' "soft skills" in English lessons through distance learning.....	266
Oksana DOMANIUK. Readiness of future educators to the development of benevolence in children of senior preschool age.....	272
Alla DYACHENKO. Designation of design in artistic-industrial education of Western Ukraine.....	278
Nataliia DIACHUK. The development high schools students' English listening skills on the basis of podcasts.....	285
Inna YERASTOVA-MYKHALUS, Diana TSYPINA. Intercultural aspect of the formation of mediative competence in the process of learning professionally oriented foreign language.....	292
Nataliia YESHCENKO. System of lexical exercises in teaching Ukrainian as a foreign language.....	298

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

**Міжвузівський збірник наукових праць молодих
вчених Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка**

**HUMANITIES SCIENCE
CURRENT ISSUES:**

**Interuniversity collection of Drohobych
Ivan Franko State Pedagogical University
Young Scientists Research Papers**

**ВИПУСК 35. ТОМ 2
ISSUE 35. VOLUME 2**

Редактори-упорядники
*Микола Пантюк
Андрій Душиний
Іван Зимомря*

Здано до набору 23.03.2021 р. Підписано до друку 23.04.2021 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64x84/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 36,04. Зам. № 0421/151. Наклад 300 прим.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефони: +38 (048) 709 38 69,
+38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.