

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 39. ТОМ 3
ISSUE 39. VOLUME 3



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 8 від 29.06.2021)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомяр]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. – Вип. 39. Том 3. – 312 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.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Галик В.М.** – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Гжесяк Ян** – доктор габілітований, 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); **Зимомяр 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); **Кравчик М.О.** – кандидат філософських наук, доцент (Міжнародний гуманітарний університет); **Маршалек-Кава Джоанна** – доктор наук, доцент (Університет Миколая Коперника в Торуні, Торунь, Польща); **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); **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); **Стреначикова 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); **Яворська Г.Х.** – доктор педагогічних наук, професор (Міжнародний гуманітарний університет); **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).

Свідоцтво 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., Зимомяр 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., Зимомяр І.М., 2021

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 8 from 29.06.2021)

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 39. Volume 3. – 312 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** – Doctor 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 (Uzhgorod National University); **Marszalek-Kawa Joanna** – Doctor of Science, Associate Professor, (Nicolaus Copernicus University in Torun, Torun, Poland); **V. Masnenko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University); **M. Kravchyk** – Ph.D. in Philosophy, Associate Professor (International Humanitarian University); **N. Maftyn** – Doctor of Philology, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **P. Matskiiv** – 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 Drohobych State 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. Pecharskyi** – 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. Stashevskya** – 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); **H. Yavorska** – Doctor of Education, Professor (International Humanitarian University); **B. Yanyslyn** – 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.afhn-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@afhn-journal.in.ua

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

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 766:728.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-1>**Єлизавета ПАНДИРЄВА,***orcid.org/0000-0002-5479-7700**аспірант кафедри теорії та історії мистецтв
Харківської державної академії дизайну і мистецтв
(Харків, Україна) art_calligraphy@ukr.net***ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ РУКОТВОРНИХ ГРАФІЧНИХ НАПИСІВ
У ВІЗУАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ МІСТА**

У статті досліджуються особливості візуального середовища в місті, оскільки в сучасних містах доволі велика кількість несприятливих видимих середовищ. Такі середовища можуть бути наслідком перебудов, надбудов чи жертвою надмірного захоплення архітектора функціоналізмом, що іноді шкодить візуальному сприйняттю людини. Як один із варіантів вирішення представленої проблеми автор статті пропонує використовувати рукотворні графічні написи (графіті, каліграфіті та рисований шрифт), які допомагають візуально «виправити» архітектурні недоліки несприятливих візуальних середовищ.

Візуальне середовище сприймається органами зору, які є основним сенсорним каналом, за допомогою якого людина отримує близько 80% інформації про навколишнє середовище, стимулює і регулює роботу головного мозку. Відповідно до сучасних досліджень в області фізіології зору, око постійно сканує навколишнє середовище. Така активність руху очей досягається завдяки природній швидкості рухів – саккад. У статті розглядається автоматія саккад та описується принцип роботи механізмів зорового сприйняття людини в різних візуальних середовищах.

Детально розмежовуються гомогенні та агресивні візуальні середовища. Гомогенні середовища – це середовища, в яких зовсім відсутні видимі елементи або число їх різко знижене. Представлене середовище веде до психологічного дискомфорту через суцільні темно-сірі площини, що оточують людину. Агресивне середовище – це видиме поле, що складається з великого числа однакових, рівномірно розташованих візуальних елементів. Тривале перебування в агресивному середовищі викликає відчуття дискомфорту, крайнього роздратування. Комфортне середовище – це середовище з великою кількістю різноманітних елементів у навколишньому просторі. У такому середовищі людина позитивно почувається, вона починає відчувати візуальне, емоційне і естетичне задоволення.

Аналізуються фізіологічні та психологічні процеси в організмі людини в несприятливих для неї видимих середовищах. Автор статті доходить висновку про важливість дослідження візуального середовища міста з метою його гармонізації та створення комфортних середовищ для проживання людей.

Ключові слова: *рукотворний графічний напис, гомогенне візуальне середовище, агресивне візуальне середовище, комфортне візуальне середовище, графіті, каліграфіті, рисований шрифт.*

Yelyzaveta PANDYRIEVA,*orcid.org/0000-0002-5479-7700**Postgraduate Student at the Department of Theory and History of Arts
Kharkiv State Academy of Design and Arts
(Kharkiv, Ukraine) art_calligraphy@ukr.net***EXPENDITURE OF USING MAN-MADE GRAPHIC INSCRIPTIONS
IN THE VISUAL ENVIRONMENT OF THE CITY**

The article examines the features of the visual environment in the city, because in modern cities there is a large number of unfavorable visible environments. Such environments can be the result of alterations, superstructures or be the victim of the architect's excessive fascination with functionalism, which sometimes harms the visual perception of man. As one of the options to solve this problem, the author proposes to use hand-made graphic inscriptions (graffiti, calligraphy and painted font), which help to visually "correct" the architectural shortcomings of adverse visual environments.

The visual environment is perceived by the visual organs, which are the main sensory channel through which a person receives about 80% of information about the environment, stimulates and regulates the brain. According to modern research in the field of visual physiology, the eye is constantly scanning the environment. Such activity of eye movements is achieved due to the natural speed of movements – saccades. The article considers the automation of saccades and describes the principle of operation of the mechanisms of visual perception of man in different visual environments.

Homogeneous and aggressive visible media are distinguished in detail. Homogeneous media are media in which there are no visible elements at all or their number is sharply reduced. The presented environment leads to psychological discomfort, due to the continuous dark gray planes surrounding the person. An aggressive environment is a visible field consisting of a large number of identical, evenly spaced visual elements. Prolonged stay in an aggressive environment causes a feeling of discomfort, extreme irritation. A comfortable environment is an environment with a large number of different elements in the surrounding space. In such an environment a person feels positive, he begins to feel visual, emotional and aesthetic pleasure.

Physiological and psychological processes in the human body in unfavorable visible environments are analyzed. The author of the article concludes that it is important to study the visual environment of the city in order to harmonize it and create comfortable living environments for people.

Key words: *hand-made graphic inscription, homogeneous visual environment, aggressive visual environment, comfortable visual environment, graffiti, calligraffiti, hand-drawn font.*

Постановка проблеми. Візуальне середовище міста – один із головних компонентів життєзабезпечення людини. Початок змін у візуальному середовищі міста можна зарахувати до першої промислової революції в Європі. Вона небувалым чином розширила можливості людини, але одночасно докорінно змінила вигляд сучасного середовища. Глобальні зміни відбулися за останні 65 років, коли будівельна індустріалізація, автоматизовані лінії та виробництво нових матеріалів досягли свого апогею.

Візуальне середовище міст впливає на стан здоров'я його мешканців. Порушення візуального середовища людини проявляється в перенасиченні гомогенними та агресивними полями, а також у неприродному колірному оточенні, що веде не тільки до порушення роботи органів зору, але і сприяє розвитку психічної дезадаптації. Сприятливе візуальне середовище може до певної міри пом'якшити дію об'єктивних негативних чинників на здоров'я людини, а несприятлива – посилити. Панування темно-сірого кольору, величезна кількість великих плоских поверхонь, переважання прямих ліній і прямих кутів, статичність більшості об'єктів – все це негативно впливає на життєдіяльність людини.

Автор статті розглядає рукотворні графічні написи як один із варіантів вирішення проблеми з гомогенними та агресивними видимими середовищами. Саме ці написи не тільки гармонізують оточуюче несприятливе середовище, а й порушують соціальні, політичні чи філософські проблеми. Вони допомагають налагодити більш особистий контакт автора з глядачем, наблизитися до нього, змусити співпереживати і сприймати напис більш жваво.

Сучасне візуальне середовище за ступенем емоційного впливу на стан людини різко змінилося за останні десятиліття. У зв'язку зі світовою урбанізацією в другій половині ХХ століття візуальне середовище стає дедалі більш несприятливим і погіршуються умови його зорового сприйняття. У несприятливому візуальному середовищі

міста зникає інформативність, з'являються дискомфорт та агресивність, що призводить до порушення нервових процесів у ЦНС. Актуальність полягає в тому, що нині візуальне середовище міст перетворюється на екологічно небезпечний фактор, що вимагає негайного дієвого і разом із тим обережного втручання в її виправлення.

Багатогранність аспектів розгляду теми зумовлена як проблемою гомогенних та агресивних візуальних середовищ міста, так і особливістю рукотворних графічних написів. Тема дослідження сприяє розширенню проблемного поля візуального середовища міста через залучення до нього теоретично-практичних можливостей рукотворних графічних написів.

Аналіз досліджень свідчить про те, що проблема візуального середовища стала актуальною з другої половини ХХ століття і по сьогоднішній день. Проблему відеоєкології сучасних міст вперше описав доктор біологічних наук В. А. Філін, який досліджував механізми зорового сприйняття людини в різних видових середовищах. У виступі на міжнародному семінарі у Москві від 22–25 травня 1990 року він розглянув проблему кольору у візуальному середовищі міста «Кольорове середовище міста як екологічний фактор. Колористика міста» (Філін, 1990). Провідний спеціаліст в області урбоекології А. Н. Тетіор наголошує на важливості впливу видимого середовища на людину в книзі «Екологічна інфраструктура» (Тетіор, 2002).

А. М. Саурбаєва у статті «Візуальна екологія як фактор розвитку «гармонійної» архітектури» досліджує причини виникнення негативних візуальних середовищ (Саурбаєва, 2013). Дослідниця І. Карманова в праці «Візуальне середовище сучасного міста» досліджує причини виникнення гомогенних та агресивних видимих середовищ (Карманова, 2003). На доповіді В. А. Філіна і А. В. Філіна «Механізм ністагма», від 26-29 червня 2005 на 7-й Європейській нейро-офтальмологічній конференції (EUNOS 2005) було проаналізовано порушення

автоматії саккад – ністагм (Філін, 2006). Також у праці В. А. Філіна «Автоматія саккад» вчений досліджує параметри саккад: інтервал між саккадами, їх амплітуду і орієнтацією (Філін, 2002).

Дослідники М. А. Волков, Ю. Калачева та О. Кожевникова у статті «Візуальне середовище проживання» вивчають характер гомогенних та агресивних видимих середовищ (Волков, 2013). В. А. Філін розглядає психологічні та психоемоційні впливи цих середовищ на людину (Філін, 1990). О. М. Воронцова в статті «Візуальна екологія. Психологія сприйняття архітектури, дизайну і середовища» акцентує увагу на тому, що особливо небезпечний вплив на людину мають рухомі агресивні видимі середовища (Воронцова, 2017).

Мета статті – дослідити особливості візуальних середовищ міста та використання рукотворних графічних написів як чинник, що допомагає «виправити» такі середовища.

Виклад основного матеріалу. Візуальне середовище є важливим фактором, якому сучасні покоління людей не надають належного значення (Філін, 1990: 45–61). Процеси урбанізації внесли суттєві зміни у видиме середовище, її колірну гаму, структуру навколишнього простору (Філін, 1990: 55–60). Провідний спеціаліст в області урбоекології А. Н. Тетіор вважає: «На першому місці за ступенем впливу на людину, ймовірно знаходиться саме видиме їй оточуюче середовище» (Тетіор, 2002: 158).

Візуальне середовище міста наповнене примітивними геометричними формами, створюючи негативне видиме середовище, яке згубно впливає на характер світовідчуття, стимулюючи зниження працездатності, втому, апатію і роздратування. Причинами її виникнення є негативні візуальні структури – гомогенні і агресивні видимі поля (Саурбаєва, 2013: 47–51). У наукових дослідженнях доктора біологічних наук В. А. Філіна та інших науковців зазначено негативний вплив на здоров'я гомогенних і агресивних видимих полів, що оточують нас у сучасному світі. У більшості штучних видимих середовищ міста не можуть повноцінно працювати фундаментальні механізми зору.

Гомогенне видиме середовище – це середовище, в якому зовсім відсутні видимі елементи або число їх різко знижене. Прикладами гомогенних полів у міському середовищі є панелі великого розміру, оголені торці будинків, суцільне скління, підземні переходи, асфальтове покриття, дахи будинків тощо (Філін, 2006: 176–179). Крім цього, перед гомогенною будівлею нерідко є асфальтове покриття, що також є прикладом гомогенного візуального середовища. Підійшовши до такої спо-

руди, людина виявляється в суцільному оточенні гомогенних полів. Все це веде до психологічного дискомфорту через суцільні темно-сірі площини, що оточують людину (Волков, 2013: 30–42). Встановлено, що життя і робота в середовищі міста, що не насичене зоровими елементами, а також у затемнених приміщеннях (кінофабрики, фотографське і поліграфічна промисловість) викликає у людей невротичні стани, депресії, галюцинації, розлади сну (Філін, 2002: 240).

Прикладом, який наочно демонструє, як рукотворний графічний напис «виправляє» гомогенне візуальне середовище, є мурал Браяна Патріка Тода у Луїсвіллі, штат Кентуккі (рис. 1). Рукотворний графічний напис розташований між двома гомогенними стінами, тому автор використовує масштабні відносини, архітектонічні ритми та вибирає контрастну кольорову гамму: біле, червоне і чорне. Також він створює філософський напис «Our city, our home» – майстер намагається мотивувати глядачів охайно ставитися до того середовища, в якому ми живемо.



Рис. 1. Браян Патрік Тод. «Our city, our home». Луїсвіль. Кентуккі. США. 2013

Агресивне видиме середовище – це видиме поле, що складається з великого числа однакових, рівномірно розташованих візуальних елементів. Наприклад, типовий багатоповерховий будинок, на величезній площі стіни якого розосереджене велика кількість вікон. Вікон так багато, і вони настільки однакові, що по суті, порушується основна функція зору – давати інформацію про те, куди дивляться очі і що вони бачать (Волков, Калачева,



Рис. 2. Peeta. Фестиваль «HK WALLS». Шам Шуй По, Гонконг. Китай. 2016

Кожевникова, 2013: 30–42). Прикладами агресивних видимих полів можуть бути панелі будинків, стіни, облицьовані однаковою плиткою, однамітна цегляна кладка, різні решітки, перегородки, гофрований алюміній, шифер тощо. Також у більшості сучасних міст панує неприродний темносірий колір (Філін, 1990: 55–60).

Орган зору в агресивному середовищі практично перестає працювати. Це відбувається через те, що людина, оточена безліччю однакових видимих об'єктів, не може чітко виділити той об'єкт, на який вона дивиться, тоді як ідентифікація об'єкта, фіксованого оком зараз, і є основною функцією зору (Філін, 2006). У процесі споглядання агресивних структур людина починає відчувати неприємне відчуття метушні, мерехтіння в очах, надзвичайної втоми. Її охоплює непереборне бажання якомога швидше прибрати погляд від неприємного поля зору. Тривале перебування в агресивному візуальному середовищі викликає відчуття дискомфорту, крайнього роздратування (Карманова, 2003: 35–36). Крім того, на людське око негативно впливає велика кількість прямих кутів і ребер, а також площин (Філін, 1990: 119–123). Особливо важке враження справляють на людину рухомі агресивні поля. Наприклад, реклама на екранах, рядок, що біжить, реклама на транспорті тощо (Воронцова, 2017: 3).

Наприклад, робота райтера Peeta (справне ім'я Мануель ді Ріта), оточена суцільними агресивними полями Гонконгу (рис. 2). Безліч високоповерхових будинків, вікон, рекламних оголошень, машин, неохайний загальний вигляд оточуючого середовища. Проте, незважаючи на це, автор вибирає найконтрастнішу кольорову пару (червоне та зелене) і додає третій колір – білий, котрий розбіляє та збалансовує оточуюче візуальне середовище. Також майстер створює напис



Рис. 3. Лаквена Маківер. «Together we stand». Лондон, Великобританія. 2018

у стилі 3D-графіті, передаючи просторовість, ілюзорність та ефект перспективи. Таке вирішення рукотворного графічного напису позитивно впливає на сприйняття візуального середовища міста, що перенасичене агресивними видимими полями.

Комфортне візуальне середовище – це середовище з великою кількістю різноманітних елементів у навколишньому просторі. Наявність кривих ліній різної товщини і контрастності, гострих кутів у вигляді вершин і загострень, що утворюють силуети, різноманітність колірної гами, згущення і розрідження видимих елементів і різні їх віддаленість є характерними її рисами. Грамотно організоване штучне візуальне середовище має наближатися до природного (Волков, Калачева, Кожевникова, 2013: 30–42). Насолоджуючись гармонією, очі визначають для себе оптимальний режим, людина починає відчувати візуальне, емоційне і естетичне задоволення (Воронцова, 2017: 1–2).

Наприклад, робота Лаквени Маківер у Лондоні (рис. 3). Авторка спробувала ще більш гармонізувати візуальне середовище, додавши до нього рукотворний графічний напис «Together we stand». Вибраний рисований напис підпорядковується загальній кольоровій та естетичній концепції, а також урізноманітнює оточуюче середовище, виступаючи яскравим акцентом посеред парку.

Останнім часом спостерігаємо зростання рукотворних графічних написів у візуальному середовищі міста. Такі написи мають на меті викликати емоційну реакцію у глядачів, що проходять повз них. Вони зазвичай привертають увагу не тільки незвичайною графікою, кольором, композицією, художньою формою, а й підняттям філософських, соціальних, політичних проблем тощо.

Висновки. Підсумовуючи негативні наслідки гомогенних та агресивних середовищ, можна стверджувати, що рукотворні графічні написи доцільно використовувати у візуальному середовищі міста. Метою кожного напису є «зруйнування» архітектурних недоліків у несприятливому

візуальному середовищі міста. На прикладі графіті, каліграфіті та рисованих шрифтів у статті наочно проаналізовано їх позитивний вплив, оскільки вони візуально гармонізують видиме середовище.

Будь-які порушення життєвого візуального середовища міста неминуче тягнуть за собою негативні наслідки, які нерідко виражаються в погіршенні здоров'я їх мешканців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Саурбаева А. М. Визуальная экология как фактор развития «гармоничной» архитектуры. *«Наука и образование – 2013»* : сборник материалов доп. учасн. VIII Междунар. науч. конф. студентов и молодых ученых. Казахстан : Астана, 2013. С. 47–51.
2. Сосницький Ю. О. Особливості організації дизайн-об'єктів інформаційно-комунікативного середовища сучасного міста (на прикладі м. Харків) : дис. ... канд. мист. наук : 35.052.25 / Хмельниц. нац. ун-т. міськ. господарства ім. О. М. Бекетова Львів, 2019. 285 с.
3. Тетиор А. Н. Экологическая инфраструктура. Москва : Мос. Гос. ун-т Природообустройства. 2002. 158 с.
4. Филин В. А. Архитектура как проблема видеоэкологии. *Архитектура и культура*. Москва : ВНИИТАГ. 1990. С. 119–123.
5. Филин В. А. Видимая среда в городских условиях как экологический фактор. *Урбоэкология*. Москва : Наука; 1990. С. 45–61.
6. Филин В. А. Видеоэкология. Что для глаза хорошо, а что – плохо. Москва : Видеоэкология. 2006. С. 176–179.
7. Филин В. А. Цветовая среда города как экологический фактор. *Колористика города* : сбор. материалов доп. учасн. междунар. семинара. Москва : 1990. Т. 1. С. 55–60.
8. Волков М. А., Калачева Ю., Кожевникова О. Визуальная среда обитания. *«SCI-ARTICLE.RU»*. 2013. № 3. С. 30–42. URL: https://sci-article.ru/stat.php?i=vizualnaya_sreda_obitaniya#:~:text=Введение-,Визуальная%20среда%20-%20один%20из%20главных%20компонентов%20жизнеобеспечения%20человека.,области%20видеоэкология%20практически%20не%20было.&text=Естественно%2С%20что%20за%20это%20время,перестроиться%20основные%20механизмы%20зрительного%20восприятия (дата обращения: 08.11.2020)
9. Воронцова О. Н. Визуальная экология. Психология восприятия архитектуры, дизайна и среды. Оренбург : ОГУ. 2017. С. 1–7. URL: http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/2461/1/elibrary_28976962_54260842.pdf (дата обращения 10.11.2020)
10. Карманова И. Визуальная среда современного города. *Будмайстер*. 2003. № 13. С. 35–36. URL: <https://www.buddom.com.ua/?m=329> (дата обращения: 09.11.2020)
11. Филин В. А. Автоматия саккад. *Видеоэкология*. Москва : МГУ. 2002. 240 с. URL: <http://www.videoecology.com/3as.html> (дата обращения: 09.11.2020)
12. Филин В. А., Филин А. В. Механизм нистагма. *Вестник международной академии наук (русская секция). Проблемы экологии, образования, экологической культуры, науки о земле*. 2006. № 2. URL: http://www.videoecology.com/s_soc_ru.html (дата обращения 08.11.2020)

REFERENCES

1. Saurbaeva A. M. Vyzual'naya ékolohyya kak faktor razvytyya «harmonychnoy» arkhitektury. [Visual ecology as a factor in the development of «harmonious» architecture.] *«Наука у obrazovanye – 2013»*: sb. materyalov dop. uchasn. VIII Mezhdunar. nauch. konf. studentov y molodykh uchenykh. Kazakhstan: Astana, 2013. S. 47–51. [in Russian]
2. Sosnyts'kyu Yu. O. Osoblyvosti orhanizatsiyi dyzayn-obyektiv informatsiyno-komunikatyvnoho seredovyshcha suchasnoho mista (na prykladі m. Kharkiv) [Peculiarities of organization of design-objects of information-communicative environment of modern city (on the example of Kharkiv)] dys. ... kand. myst. nauk: 35.052.25 / Khmel'nyts. nats. un-t. mis'k. hospodarstva im. O. M. Beketova L'viv, 2019. 285 s. [in Ukrainian]
3. Tetyor A. N. Ékolohycheskaya ynfrastruktura. [Ecological infrastructure.] M.: Mos. Hos. un-t Pryrodoobustroystva. 2002. 158 s. [in Russian]
4. Fylyn V. A. Arkhytektura kak problema vydeoékolohyy. Arkhytektura y kul'tura. [Architecture as a problem of videoecology. Architecture and culture.] M.: VNYIYTAH. 1990. S. 119–123. [in Russian]
5. Fylyn V. A. Vydymaya sreda v horodskyykh uslovyakh kak ékolohycheskyy faktor. Urboékolohyya. [Visible urban environment as an environmental factor. Urboecology.] M.: Nauka; 1990. S. 45–61. [in Russian]
6. Fylyn V. A. Vydyoékolohyya. Chto dlya hlaza khorosho, a chto – plokho. M.: Vydyoékolohyya. [Vidioecology. What is good for the eye and what is bad.] 2006. S. 176–179. [in Russian]
7. Fylyn V. A. Tsvetovaya sreda horoda kak ékolohycheskyy faktor. [The color environment of the city as an environmental factor.] *Kolorystyka horoda*: sbor. materyalov dop. uchasn. mezhdunar. semynara 22-25 maya 1990. M.: 1990. T.1. S. 55–60. [in Russian]
8. Volkov M. A., Kalacheva Y. U., Kozhevnikova O. Vizual'naya sreda obetaniya. «SCI-ARTICLE.RU». 2013. № 3. S. 30–42. URL: https://sci-article.ru/stat.php?i=vizualnaya_sreda_obitaniya#:~:text=Введение-,Визуальная%20среда%20-%20один%20из%20главных%20компонентов%20жизнеобеспечения%20человека.,области%20видеоэкология%20практически%20не%20было.&text=Естественно%2С%20что%20за%20это%20время,перестроиться%20основные%20механизмы%20зрительного%20восприятия [in Russian]
9. Vorontsova O. N. Vizual'naya ekologiya. Psikhologiya vospriyatiya arkhitektury, dizayna i sredy. [Visual ecology. Psychology of perception of architecture, design and environment]. Orenburg: OGU. 2017. S. 1–7. URL: http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/2461/1/elibrary_28976962_54260842.pdf [in Russian]
10. Karmanova I. Vizual'naya sreda sovremennoho goroda. [Visual environment of a modern city.] *Budmaster*. 2003. № 13. S. 35–36. URL: <https://www.buddom.com.ua/?m=329> [in Russian]
11. Filin V. A. Avtomatiya sakkad. [Automatic saccades.] *Videoekologiya*. M.: MGU. 2002. 240 s. URL: <http://www.videoecology.com/3as.html> [in Russian]
12. Filin V. A., Filin A. V. Mekhanizm nistagma. [The mechanism of nystagmus.] *Vestnik mezhdunarodnoy akademii nauk (russkaya sektsiya) Problemy ekologii, obrazovaniya, ekologicheskoy kul'tury, nauki o zemle*. 2006. № 2. URL: http://www.videoecology.com/s_soc_ru.html [in Russian]

УДК 78: 371.134 (510)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-2>

Ганна СМЕХОВА,

orcid.org/0000-0002-1566-1384

заслужений працівник культури України,

викладач-методист циклової комісії «Спеціальне фортепіано»

Київської муніципальної академії музики імені Р. М. Глієра

(Київ, Україна) *anna2949@ukr.net*

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ КИТАЙСЬКИХ СТУДЕНТІВ В КУРСІ СПЕЦІАЛЬНОГО ФОРТЕПІАНО: МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

Методична розробка окреслює специфіку роботи з іноземними студентами в навчальному процесі підготовки кваліфікованих фахівців – фортепіанних виконавців. Метою статті є аналіз проблемних моментів підготовки кваліфікованих фахівців з числа китайських студентів у класі спеціального фортепіано та надання методичних порад щодо їх подолання. Авторка окреслює шляхи їх вирішення, виходячи з етнічно-світоглядних, ментальних, фізіологічних та психологічних характеристик іноземних (китайських) студентів. Наведені методичні рекомендації охоплюють рівень фахового молодшого бакалавру. Методичні настанови презентують здобутки багаторічного досвіду викладання спеціального фортепіано та власного творчого пошуку авторки. Розглянуто ментальні засади музично-освітнього процесу китайських студентів. Зазначено, що їх урахування є необхідною умовою для всіх форм комунікації у класі фортепіано для студентів-іноземців. Творчі форми фортепіанної педагогіки подано в контексті розуміння особливостей східної національної культури. Особливо зазначена специфіка неєвропейського типу музичного мислення студентів, що впливає на процеси сприйняття та відтворення інструментальної поліфонічної і гомофонно-гармонійної музики. Інтерактивна модель творчого спілкування з іноземними студентами виділена як оптимальна, що максимально використовує всі навчальні ресурси. Зазначено, що всі рівні психолого-ментальних, фізіологічних і розумових особливостей студентів-іноземців потребують уваги: ретельного аналізування, вираховування проблемних зон і шляхів їх делікатного та ефективного подолання. Розкрито особливості використання ігрових та інтерактивних форм творчого спілкування, що ґрунтуються на розумінні ментальних особливостей студентів-іноземців. Саме це дозволяє викладачеві подолати негативні наслідки попереднього етапу навчання та скоригувати принципи фортепіанної методології різних країн.

Ключові слова: фортепіанна педагогіка, виконавська майстерність, іноземні студенти, менталітет, інтерактивність, музичне мислення.

Ганна СМІЕКHOVA,

orcid.org/0000-0002-1566-1384

Honored Worker of Culture of Ukraine,

Teacher-Methodologist at the Department of Special Piano

R. Glier Kyiv Municipal Academy of Music

(Kyiv, Ukraine) *anna2949@ukr.net*

SPECIFICS OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF CHINESE STUDENTS IN THE COURSE OF SPECIAL PIANO: METHODOLOGICAL INSTRUCTIONS

Methodical instructions outline the specifics of working with foreign students in the educational process of training qualified professionals - piano performers. The aim of the article is to analyze the problematic aspects of training qualified specialists from among Chinese students in the special piano class and to provide methodological advice on overcoming them. The author notes ways to solve them. It analyzes the characteristics of ethnic and ideological, mental, physiological and psychological traits of foreign (Chinese) students. The given methodical recommendations cover the level of professional junior bachelor. Methodical instructions present the achievements of many years of experience in teaching special piano and the author's own creative search. The mental principles of the music-educational process of Chinese students are considered. It is noted that their consideration is a necessary condition for all forms of communication in the piano class for foreign students. Creative forms of piano pedagogy are presented in the context of understanding the peculiarities of Eastern national culture. The specifics of the non-European type of musical thinking of students, which influences the processes of perception and reproduction of instrumental polyphonic and homophonic-harmonic music, are especially noted. The interactive model of creative communication with foreign students is singled out as optimal, which makes the most of all educational resources. It is noted that all levels of psychological, mental, physiological and mental characteristics of foreign students need attention: careful analysis, calculation of problem areas and ways to overcome them delicately and effectively. The peculiarities of the use of game and interactive forms of creative communication based on the understanding of the mental peculiarities of foreign students are revealed. This allows the teacher to overcome the negative consequences of the previous stage of learning and adjust the principles of piano methodology in different countries.

Key words: piano pedagogy, performing skills, foreign students, mentality, interactivity, musical mentality.

Постановка проблеми. Сучасний світ із його глобальними викликами сповнений фундаментальних трансформацій. Докорінні зміни торкаються всіх сфер людської життєдіяльності без винятку, проте найбільше вони помітні в життєвому континуумі самої людини. Події останніх років відчутно змінили все, що пов'язано не лише із соціумом в цілому, а, передусім, із культурою окремої особистості: повсякденним існуванням, інтересами, запитам. Під час глобалізації у багатьох сферах життя спостерігається прагнення народів усіх континентів до загальносвітової музичної інтеграції, до синтезу культур Сходу і Заходу. Значна кількість європейців активно цікавиться філософією та мистецтвом Сходу, і, навпаки, студенти зі східних регіонів планети відчувають бажання вчитися основам класичного, європейського в своїх витоках, музичного мистецтва в країнах Європи й Америки. Клавірна інструментальна музика та фортепіанний репертуар охоплюють значний період європейської культурної історії та в повній мірі репрезентують шедеври світової композиторської творчості. Саме тому навчальна дисципліна «Спеціальне фортепіано» в сучасному освітньому просторі набуває особливої затребуваності.

Необхідність осмислення проблематики навчання іноземних (китайських) студентів у творчих навчальних закладах України обумовлює актуальність цієї роботи.

Аналіз останніх досліджень. Нині, завдячуючи суттєвому збільшенню кількості китайських студентів, що опановують мистецтво фортепіанної гри, питома вага досліджень із відповідної проблематики відчутно зростає. Наукові праці репрезентують два дискурси: педагогічний і музикознавчий. Привертають увагу дослідження саме китайських науковців, серед яких виділяються праці Хоу Яе, Ля Цін, Ля Ге, Чень Го, Ван Пейюаня, Сяо Чаожань, Цзин Лі, Чжен Лі, Лу Мінде, Лі Сяй, Сяй Веймін та інших. Найбільш повна бібліографічна довідка міститься в сучасній дисертації «Організаційно-педагогічні засади підготовки піаністів-виконавців у мистецьких закладах вищої освіти Китаю та України», захищеної у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка (Ван Боюань, 2021: 31). Важливими для розкриття нашої теми видаються міркування сучасних українських вчених щодо принципів музичного мислення у процесі оволодіння виконавською майстерністю студента-піаніста спеціального класу (Самітов, 2011). Але основні аспекти зазначеної проблематики – специфіка навчання студентів-іноземців – все ще не стали предметом окремого дослідження.

Метою статті є аналіз проблемних моментів навчального процесу підготовки кваліфікованих фахівців з числа китайських студентів у класі спеціального фортепіано та надання методичних порад щодо їх подолання. Зазначені методичні рекомендації, підготовлені для фахового рівня «Молодший бакалавр», презентують здобутки багаторічного досвіду викладання спеціального фортепіано та власного творчого пошуку.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, мета музичної педагогіки полягає в залученні молодого музиканта до скарбниці культурних цінностей, і заняття на фортепіано в цьому відношенні надають наставнику необмежені можливості. Головним чинником успішного навчання за неймовірної множинності навчальних завдань, різноманітності загальних та фахових компетентностей сучасного студента залишається процес оволодіння мистецтвом фортепіанної гри. За розвиненості методологічного інструментарію, прийомів і методів навчання, що забезпечують оптимальні шляхи досягнення творчої та навчальної мети, індивідуальна форма викладання в класі спеціального фортепіано (внаслідок названих чинників, а також особливостей, обумовлених специфікою роботи з інструментом) передбачає персональний, особистісно-орієнтований підхід до кожного студента. Тобто педагог повинен враховувати, якими природними здібностями й набутими професійними якостями володіє студент, розуміти психологічні параметри його особистості, враховувати рівень загально-музичної і фортепіанної підготовки учня. В рівній мірі іноземні та українські студенти повинні виконати однакові творчі завдання виконавського процесу: розкрити авторський задум твору та передати багатий світ емоцій, різноманітні спектри художнього задуму композитора. Виконання музичного твору, осягнення його змісту й адекватне інструментальне втілення, включаючи якість виконання та подолання технічних труднощів – ось що становить предмет занять у курсі спеціального фортепіано з будь-яким учнем, незалежно від його етнічної приналежності. Розвиток інтелектуальних здібностей, розширення чуттєвого й образного сприйняття музики, розкриття особистих артистичних якостей і виконавських можливостей студента – все це здійснюється також через музичний твір і входить у завдання виховання піаніста.

Разом з тим наявна деяка специфіка занять з іноземними студентами. Вона пов'язана з мовним бар'єром, з недостатньо ґрунтовною музично-теоретичною базою, із загальними особливостями музичного мислення. Особливо важливим вида-

ється усвідомлювання специфіки базових принципів менталітету вітчизняних та іноземних студентів.

Без урахування характерних особливостей менталітету китайських студентів видається неможливим організувати системну комунікацію під час виховання та навчання. Китайські науковці, що вивчають особливості освітнього процесу у творчих закладах України, зазначають, що менталітет як «феномен духовно-психічного життя етносів, народів і націй» (Ван Боюань, 2021: 66) є запорукою коректної комунікації між представниками різного національного походження. Аналізуючи названу проблему, вважаємо за доцільне використовувати також споріднений термін «ментальність», що є «чуттєво-емоційним інструментарієм осмислення індивідом, соціальною групою, нацією всієї повноти навколишньої дійсності» (Колотило, 2017: 67). Зазначимо, що певні етноси відрізняються відповідними емоційними стереотипами. По-друге, можна говорити про фіксовані духовні домінанти конкретної нації, які прямо впливають на національну характеристику етносу. По-третє, кожна нація має характерні уявлення щодо соціальної реальності, згідно з якими стабілізуються неповторні механізми індивідуальної та загальної соціалізації етнічної спільноти. Комплекс названих аспектів – це винятково важливий шлях розуміння іншої людини, бо саме згідно з особливостями свого національного характеру кожна особистість набуває етнічної самобутності та відповідно дивиться на світ, сприймає його як ззовні, так і крізь призму внутрішнього світу. Саме врахування особливостей менталітету іншої людини дозволяє з'ясувати механізми та закономірності поведінки різних студентів, вибудувати напрями їх творчої комунікації та освітньої стратегії.

Відтак, під час навчання музики особливої уваги вимагає усвідомлення національної характерності та своєрідності підопічного, адже в такому випадку йдеться передусім про емоційні аспекти. Вивчаючи їх з урахуванням особливостей ментальної характеристики іноземних студентів, викладач у змозі краще зрозуміти реакцію, передбачити емоційний відгук на власні конкретні дії на уроці. Це дозволяє організувати освітній простір максимально ефективно та делікатно, уникаючи можливих викликів, пов'язаних із різними, здавалося б, стандартними для нашої ментальності ситуаціями, переживаннями.

Переважає більшість азійських студентів, що навчається на фортепіанному відділі виконавського факультету Київської муніципальної академії музики ім. Р. М. Глієра, походять із Китай-

ської Народної республіки. На основі осмислення наслідків власного досвіду практичної роботи в класі «Фортепіано» зазначимо деякі особливості національного характеру студентів-іноземців із Китайської Народної Республіки, а також спробуємо запропонувати конкретні рекомендації і вправи, спрямовані на корекцію певних труднощів творчого, виховного та навчального процесів фахового навчання.

Відомо, що Китай є достатньо закритою країною (Муха, Шип, 2020). Це позначається на специфічному світогляді його мешканців та, в цілому, на особливостях рівня інтелектуального розвитку китайської молоді. Як виразну та своєрідну національну домінанту відмітимо яскраво виражений патріотизм, обумовлений відповідною політикою держави та родинним вихованням.

Наведемо особисті спостереження, що виливаються в художню форму висловлювання. Самі ці емпіричні переконання видаються для нас важливими, оскільки саме вони остаточно вплинули на оцінку й діагностику китайських студентів та означили відповідну методичну стратегію.

Китайці абсолютно впевнені, що їхня рідна мова – найкраща у світі. Саме тому молодь не прагне вивчати міжнародну мову спілкування – англійську. Естетичні вподобання китайських студентів також мають своєрідність: згідно з ними, найкраща музика – це китайська (але при цьому спостерігається парадокс: зазвичай вони не знають прізвищ сучасних китайських композиторів). Тобто, за переконаннями студентів, найкраща країна у світі – це Китай, і стосовно наслідків державної політики виховання патріотизму можна щиро вітати подібний напрям формування державної ідеології. Але з погляду на державну політику, проблеми освіти, інтелектуальну базу та елементарну ерудицію подібне виховання та ментальні переконання мають і значні недоліки, які впливають на наслідки інтеграції іноземних студентів в освітній процес європейської системи. Особливості політичного устрою КНР торкаються різних аспектів, прямо впливають на творчі процеси, зокрема й на наступні. Блокування всіх можливих зовнішніх каналів отримання інформації у Китаї призвели до того, що музиканти не можуть послухати еталонні концерти та записи світових виконавців на хостінгу YouTube, не можуть віднайти необхідні ноти в класичних редакціях. Усі ці фактори мають безпосередній вплив на навчальний процес.

Водночас ми знаємо про особливість освітніх програм КНР: кожна з них відображає, цитуємо: «потреби держави в формуванні людини нової формації, людини, відданої ідеалам соціалізму,

патріотизму, з розвиненим естетичним почуттям» (Ван Боюань, 2020: 414). Тому, орієнтири китайської загальної освіти переважно спрямовані на підтримку суттєвих персональних обмежень та на усвідомлення окремою людиною свого місця, а не на власне бажання навчатися та розширювати світогляд. Серед загальних характерних рис китайської ментальності можна також виділити передусім дисциплінованість, причому в *колективному* сенсі. Спостерігаючи подібний «колективний розум», можна використовувати його прояви в освітньому процесі. Китайські студенти-музиканти добре сприймають насамперед загальноприйняті правила, вміють систематизувати уявлення про закономірності розвитку, наприклад, певних стилів, жанрів. Якщо подати матеріал саме в такому контексті, як щось загальнонепопорушне зі своєю незмінною специфікою, студенти-іноземці здатні це швидше та якісніше засвоїти.

Більші складності навчання виявляються саме в індивідуальному форматі занять, в особистому спілкуванні. Завдячуючи особливостям виховання та національного характеру, зазначимо, що індивідуальна думка не вітається. Це йде всупереч тому, що в мистецтві в цілому та в музиці зокрема основний акцент припадає саме на розвиток індивідуального, особистісного відношення. Однією з основних задач, які мають вирішуватися викладачем у процесі комунікації із китайськими студентами, є його активна позиція щодо переконання в унікальності кожного індивідууму. Саме цілеспрямована робота викладача (і психолога в одній особі) врешті-решт приносить свої плоди і в підсумку вдається навчити студента висловлювати свою думку про музику, занурюючись у більш глибоке емоційне ставлення до певного музичного матеріалу. Зрозуміло, що ця властивість є надзвичайно значущою для музиканта-виконавця. Без уміння формулювати, висловлювати та вербалізувати свої відчуття, переживання, спричинені прослуховуванням певного музичного твору, важко уявити подальший процес його практичного опрацювання.

Названий елемент у методах роботи з китайськими студентами має відпрацьовуватися в контексті образно-ідейного змісту музичного твору. При цьому відсутність або слабка розвиненість художнього образного мислення та уявлення може перетворити процес гри на чисто механічне відтворення звуків музики, з повним виключенням її емоційного елементу. На підставі багаторічних практичних спостережень зазначимо, що саме подібні методи закріплено в принципах музичної освіти азійських країн. Мають свої відмінності у викладанні й загальнотеоретичні навчальні дис-

ципліни. Знання загальних музичних законів і теорії музики, практичні навички в їхньому використанні необхідні виконавцю не тільки в загальнокультурному сенсі, але й у безпосередньому процесі гри на роялі. В цілому можна зазначити більш низький рівень теоретичної підготовки іноземних студентів: він в основному сильно відстає від середнього європейського стандарту знань і значно уповільнює подальше зростання фортепіанного виконавства іноземних студентів, що навчаються в нашій країні і в нашому вузі.

Недостатність музично-теоретичної бази студентів-вихідців із Азії, може бути пояснена специфікою їх музичного мислення. Музичний менталітет українських учнів, вихованих на європейській музиці та історично й генетично з нею пов'язаних, має свої відмінності. Зазначимо, що людині азійської культури надзвичайно складно осягнути європейську музику в усьому її розмаїтті, проникнути в розвинену систему музичних координат, в інтонаційну й ладо гармонійну структуру європейської музичної свідомості, в особливості композиційних принципів мислення. Феномен музичного мислення – явище надзвичайно складне, багатогранне, вкорінене в надра людської психіки, в глибинні шари багатовікової культури. Його природа в різних проявах вивчається багатьма науками, зокрема психологією, педагогікою, культурологією, музикознавством. Наразі звернемо увагу лише на два головні аспекти музичного мислення, виражені в музиці Сходу. Їх наявність у корінних принципах музичного мислення та свідомості студентів із Азії, безумовно, ускладнює процес їхнього навчання в Україні. Мова йде про монодійний характер музики та відповідний йому лінійний, горизонтальний (одноголосний) тип музичного мислення; це загальна особливість культури та менталітету народів усього азійського регіону. До цього додаються відмінності ладової специфіки традиційної музики, де акцент припадає на пентатонну або макамну інтонаційні структури музичної мови східної музики.

З урахуванням усього вищезазначеного, в контексті тісної взаємодії і за використання принципів інтерактивної роботи українського викладача та студента-іноземця творчих закладів необхідно знаходити баланс між складниками різних музичних базисів і вирішувати широкий спектр указаних проблем у царині фортепіанного виконавства.

Розмірковуючи щодо особливостей характеру та норм поведінки молоді східного регіону, варто звернути увагу на егоцентричну рису китайських студентів, які зазвичай намагаються, так би то мовити, «використати» людину. Тобто інша

людина оцінюється ними перш за все з погляду на її корисність. Цей своєрідний егоїзм теж можна спрямовувати на вирішення навчальних завдань. Ми вважаємо за доцільне в цьому випадку перевести стереотип в іншу площину та переконати китайського студента в необхідності розглядати постать викладача як носія знань, максимально використовувати інтелектуальний та професійний здобуток свого ментора, а також відкритість наставника до діалогу та плідного обміну досвідом.

Потужним фактором оптимізації навчального процесу може виступати знайомство з культурою рідної країни китайських студентів. Використання знань про її основні особливості, традиції є надзвичайно важливим моментом взаємодії. У контексті інтерактивного спілкування вкрай необхідним є проявлення цікавості викладача щодо культурних здобутків рідної країни студента. Це дозволяє сформувати повагу, довіру, почуття прихильності до викладача не лише як до «носія інформації», але й як до особистості. Взаємна повага, дотримання традиційних норм національного спілкування і культурний обмін – ось запорука створення теплої людської атмосфери довіри в процесі інтерактивного навчання. На прикладі різних специфічних форм і видів національного мистецтва України (країни перебування) та Китаю (рідної країни студента-іноземця) можливо й потрібно розвивати творчу уяву, культурну толерантність і взаємоповагу, застосовуючи при цьому цікаві завдання творчого, фантазійного, оригінального спрямування.

Існує ціла низка фізіологічних особливостей, що відбивають антропологічні характеристики представників азійських етносів, на які слід звернути увагу під час технічної роботи в класі «Фортепіано». Вже на початковому етапі засвоєння інструменту, зокрема, стосовно постановки рук, на перший план виступають певні фізичні та психологічні відмінності іноземних та вітчизняних студентів. Звертає на себе увагу той факт, що китайські студенти не є достатньо розвиненими фізично; до того ж вони не займаються спортом і не вміють керувати своїми м'язами. Позитивною характеристикою китайців є вміння розслабитись. За необхідності верхня частина тіла, шия, руки падають вниз, і студенти відчують легкість розслаблення. Ці багаторічні вправи закарбовують такі вміння, але вони чинять негативний вплив на низку факторів, головним з яких є те, що китайські студенти, займаючись музикою, абсолютно не усвідомлюють, що на фортепіано використовується *вагова* гра. Крім того, спостерігається ще одна негативна тенденція – фактична відсутність

професійної постановки рук під час гри на фортепіано, що є наслідком відсутності організованої початкової музичної освіти. Відмітимо, що в Китаї відсутня методика навчання *dimey* мистецтву гри на фортепіано та на будь-якому іншому музичному інструменті. Якщо ж дитина й навчається інструментальному виконавству, постановці її рук не приділяють увагу. Музиканти-початківці грають розслабленими пальцями при повному затисканні руки від кисті до ліктя. Названі особливості призводять до необхідності серйозного корегування виконавського апарату.

Артикуляція в музиці є важливим елементом навчання у виконавському процесі. Її використання стане в нагоді, коли потрібно добитися точного та ідеального ритмічного малюнка в такого студента, в якого від природи погане почуття ритму, нерозвинена ритмокоординація або відсутнє природне почуття часу. Інтонаційна сторона артикуляції – дуже важливий аспект у музичному мовленні. Одним із перспективних практичних завдань є також використання на заняттях різних скоромовок. Ця вправа спрямована не лише на створення в навчальному процесі атмосфери невимушеного, емоційно-відкритого спілкування, що передусім має бути закладено в інтерактивне творче спілкування, але й має на меті допомогти в розвитку усного мовлення іноземних студентів, а також розвинути пальцеву артикуляцію. До речі, якщо вивчити й тренувати скоромовки на рідній студенту мові, можна досягти цікавого результату. Пальцева артикуляція, можливі виконавські проблеми, пов'язані з метро-ритмічною організацією музики, розвиток усного мовлення – ось лише неповний перелік різноманітних навичок артикуляції. Ця практична частина індивідуального заняття є захопливою, корисною, перспективною в процесі підготовки молодого музиканта-виконавця.

Таким чином, усі рівні психолого-ментальних, фізіологічних та розумових особливостей студентів-іноземців потребують уваги: ретельного аналізування, вираховування проблемних зон та шляхів їх делікатного та ефективного подолання. Неймовірно вдалим, на наш погляд, видається використання ігрових інтерактивних форм творчого спілкування, що ґрунтуються на розумінні ментальних особливостей студентів-іноземців. Саме це дозволяє викладачеві подолати негативні наслідки різної методології музичної (зокрема – фортепіанної) освіти різних країн, що відображають різні культурні системи, та наблизити творчий світ до порозуміння і більшої досконалості виконавської традиції.

Висновки. Фортепіанна школа виконавської майстерності в Україні зберігає кращі традиції та надбання різних регіональних виконавських шкіл ХХ–ХХІ століть. Тому до її високих якостей толерантності, професіоналізму та гнучких фахових засад можливо залучити представників іноземних спільнот. Студенти з КНР давно та успішно прагнуть отримати фахову музичну освіту в різних освітніх закладах України. З метою створення найкращих умов взаємодії із

представниками іншої культурної та освітньої традиції потрібно і в подальшому досліджувати особливості й проблематику навчання студентів-іноземців. Видатний музикант та педагог минулого століття Г. Нейгауз сказав: «Чим ясніше мета (зміст, музика, досконалість виконання), тим ясніше вона диктує засоби для її досягнення» (Нейгауз, 1988). Наша мета зазначена, пошуки її найкращого втілення триватимуть і надалі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ван Боюань. Модель професійної фортепіанної освіти в музичних закладах вищої освіти Китаю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал* / МОН України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2020. № 8 (102). С. 431–442.
2. Ван Боюань. Організаційно-педагогічні засади підготовки піаністів-виконавців у мистецьких закладах вищої освіти Китаю та України: дис... доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2021. 227 с.
3. Колотило М. О. Ментальність і менталітет: онтологічний статус та антропологічні виміри. *Актуальні проблеми філософії та соціології: Науково-практичний журнал*. Київ, 2017. Вип. 15. С. 66–69.
4. Муха А., Шип С. Китай, Китайська Народна Республіка. *Енциклопедія сучасної України* : у 30 т. / ред. кол. І. М. Дзюба [та ін.]; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАНУ, 2001-2020. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=6650
5. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры : Записки педагога. Москва : Музыка, 1988. 240 с.
6. Самітов В. Теоретичні основи фахового мислення музиканта-виконавця як критерій професійної культури: монографія. Луцьк: ПрАТ «Волинська обласна друкарня», 2011. 270 с.

REFERENCES

1. Van, Boiuan. (2020). Model profesiinnoi fortepiannoi osvity v muzychnykh zakladakh vyshchoi osvity Kytaiu. [Model of professional piano education in music higher education institutions of China.] *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies: scientific journal* / Ministry of Education and Science of Ukraine, A. Makarenko Sumy State Pedagogical University. Sumy: Sumy State Pedagogical University, № 8 (102). Pp. 431–442. [in Ukrainian].
2. Van, Boiuan. (2021). Orhanizatsiino-pedahohichni zasady pidhotovky pianistiv-vykonavtsiv u mystetskykh zakladakh vyshchoi osvity Kytaiu ta Ukrainy [Organizational and pedagogical principles of training pianists-performers in art institutions of higher education in China and Ukraine]: Manuscript dissertation, doctor of Philosophy, specialty «011 Educational, pedagogical sciences» / A. Makarenko Sumy State Pedagogical University. 227 p. [in Ukrainian].
3. Kolotylo, M. O. (2017). Mentalnist i mentalitet: ontolohichniy status ta antropolohichni vymiry. [Mentality and mentality: ontological status and anthropological dimensions.]. *Current issues of philosophy and sociology: Scientific and practical journal*. Kyiv, 2017. № 15, pp. 66–69. [in Ukrainian].
4. Mukha A., Shyp S. (2020). Kytai, Kytayska Narodna Respublika. [China, People's Republic of China]. *Encyclopedia of modern Ukraine: in 30 volumes* / ed. I.Dziuba/ Kyiv: Institute of Encyclopedic Research of the National Academy of Sciences of Ukraine, 2001-2020. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=6650 (accessed June 24, 2021). [in Ukrainian].
5. Nejgauz, G. (1988). Ob iskusstve fortepiannoj igry : Zapiski pedagoga. [On the art of piano playing: Notes of a teacher]. Moscow: Music. 240 p. [In Russian].
6. Samitov, V. (2011). Teoretychni osnovy fakhovoho myslennia muzykanta-vykonavtsia yak kryterii profesiinnoi kultury: monohrafiia. [Theoretical bases of professional thinking of a musician-performer as a criterion of professional culture: monograph]. Lutsk: PJSC «Volyn Regional Printing House». 270 p. [in Ukrainian].

Олександр СОЛДАТЕНКО,

orcid.org/0000-0001-7400-2779

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри музичного мистецтва та менеджменту соціокультурної діяльності

Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

(Чернігів, Україна) ssanya2012@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ СИНТЕЗУ ФІЛОСОФІЇ, ІСТОРІЇ ТА МУЗИКИ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕГРОВАНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРІЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА» У ЗВО

Наукова новизна статті полягає у виявленні визначені та демонстрації можливостей проведення інтегрованих лекцій та практичних занять з дисципліни «Історія музичного мистецтва» із використанням міждисциплінарних зв'язків філософії, історії та музики. Метою статті є презентація концепції та основних методичних ідей використання синтезу філософії, історії та музики під час підготовки та проведення інтегрованих занять у ЗВО. У статті автор ділиться власним досвідом інтегрованого підходу до викладання дисципліни «Історія музичного мистецтва», який було впроваджено у Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка на кафедрі мистецьких дисциплін у 2018–2019 та 2019–2020 навчальних роках. Автор звертає увагу на причини, які обумовлюють можливість інтегрування музики з філософією та історією, і на основні його напрями у сучасній педагогіці. Акцентується увага на необхідності володіння викладачем відповідним рівнем компетентності з філософії музики. Акцентується увага на поєднанні теми, триєдиної мети та завдань проведення інтегрованих лекцій. Аналізуючи результати здачі студентами екзамену, автор доводить ефективність використання синтезу філософії, історії та музики при проведенні інтегрованих лекцій та практичних занять з дисципліни «Історія музичного мистецтва» у ЗВО. Автор робить висновки, що інтегрований підхід до викладання дисципліни «Історія музичного мистецтва» у ЗВО буде сприяти: розкриттю потенціалу студентів; суттєвому зростанню їх успішності та мотивації до навчання; збагаченню навчального процесу за змістом і формою. На практиці результати даного дослідження може бути застосовано під час навчання студентів спеціальностей у галузі педагогічних наук: (011 – Науки про освіту, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта (Музичне мистецтво) та у галузі культури і мистецтва (025 – Музичне мистецтво і 028 – Менеджмент соціокультурної діяльності).

***Ключові слова:** інтегрована лекція, практичне заняття, філософія музики, міждисциплінарні зв'язки, європейська культура, компетентність викладача, есе.*

Oleksandr SOLDATENKO,

orcid.org/0000-0001-7400-2779

Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate Professor at the Department of Musical Art and Management of Socio-Cultural Activities

T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"

(Chernihiv, Ukraine) ssanya2012@ukr.net

USE OF SYNTHESIS OF PHILOSOPHY, HISTORY AND MUSIC DURING INTEGRATED LESSONS IN THE DISCIPLINE "THE HISTORY OF MUSICAL ARTS" IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The scientific novelty of the article lies in identifying and demonstrating the possibilities of conducting integrated lectures and practical exercises in the discipline "History of Musical Art" using the interdisciplinary links of philosophy, history and music. Article's purpose – to present the concept and basic methodological ideas of synthesizing philosophy, history and music in conducting integrated lessons in higher education educational institutions. In the article the author shares his own experience of an integrated approach to teaching the discipline "History of Musical Arts", which was introduced at the T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium" at the Department of Art Disciplines in 2018–2019 and 2019–2020. The author draws attention to the reasons that make it possible to integrate music with philosophy and history and its main directions in modern pedagogy. The attention is focused on the need for the teacher to possess an appropriate level of competence in the philosophy of music. The focus is on a combination of topics, a triune goal, objectives for integrated lectures. The author analyzes the results of students passing the exam and proves the effectiveness of using synthesis of philosophy, history and music during integrated lessons in the discipline "History of Musical Arts" in higher education institutions. The author comes to the conclusion that an integrated approach to teaching

the discipline "History of Musical Art" in higher educational institutions will contribute to: revealing the potential of students; a significant increase in their success and motivation to learn; enrichment of the educational process in content and form. In practice, the results of this study can be applied in the preparation of students in specialties in the field of study – pedagogical sciences: (011 – Educational sciences, 012 – Pre-school education, 013 – Primary education, 014 – secondary education (Musical art) and in field of study – culture and art (025 – Music 028 and Socio-cultural event management).

Key words: *Integrated lecture, practical lesson, philosophy of music, interdisciplinary communications, European culture, competency of the teacher, essay.*

Постановка проблеми. Загальновідомо, що побудова освітнього процесу у ЗВО має ґрунтуватися на системному, діяльнісному, культурологічному підходах, які забезпечують формування професійних компетентностей, розвиток особистісних якостей студентів і сприяють опануванню прийомами та методами майбутньої професії.

Саме тому основними завданнями викладачів ЗВО під час викладання дисципліни «Історія музичного мистецтва» є: ознайомлення студентів з творчістю найвидатніших композиторів минулого і сучасності; розвинення їх художнього смаку та розширення світогляду; формування у студентів навичок свідомого судження про музику, правильного оцінювання явищ музичного життя, що стане в нагоді у майбутній професійній діяльності.

Посилаючись на провідних викладачів-музикантів та опираючись на власний досвід викладання дисципліни «Історія музичного мистецтва» у Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, можна констатувати, що по закінченню курсу студенти отримують глибокі і різнобічні знання про світову та європейську музичну культуру. Вивчення творчості видатних зарубіжних композиторів від старовини до сучасності в хронологічному порядку виховує у студентів історичний підхід до явищ світової культури і розвиває у них логічне, асоціативне мислення. Але вони розглядають специфіку музики кожної епохи тільки з історичної точки зору та пов'язують причину зміни музичних смаків людей безпосередньо зі зміною історичної епохи. Саме тому виникла необхідність запропонувати студентам подивитися на цю проблему з філософської точки зору, оскільки саме філософія покликана відповідати на питання «чому» і «навіщо». Звернення до філософських обґрунтувань історії музики продиктовано тим, що філософія і музика являють собою специфічні форми прояву людського «Я», особливі інтелектуально-духовні системи, а філософія, як концентрат духовної самосвідомості, вбирає в себе музику як форму її прояву.

Краще за все цю ідею можна реалізувати у формі інтегрованих лекцій і практичних занять, які базуються на поєднанні знань, здобутих сту-

дентами раніше з різних навчальних предметів: філософії, історії та музики.

Власний педагогічний досвід дозволяє стверджувати, що інтегровані заняття з історії музики значною мірою активізують навчальний процес, сприяють встановленню дієвих міжпредметних зв'язків, створюють передумови для формування не вузько-інформованого фахівця, а творчої особистості, яка цілісно сприймає світ і здатна активно діяти в професійній сфері.

Таким чином, ця стаття актуалізує питання використання міждисциплінарних естетико-музикознавчих зв'язків філософії, історії та музики при проведенні інтегрованих лекцій та практичних занять з дисципліни «Історія музичного мистецтва» у ЗВО.

Аналіз досліджень. Аналітичний огляд наукової та спеціальної музичної літератури показав, що проблема інтеграції навчальних занять та міжпредметних зв'язків у навчанні опрацьовувалася як викладачами-практиками, так і науковцями, зокрема А. Подозьорова (Подозьорова, Литвиненко 2013), Т. Литвиненко (Подозьорова, Литвиненко, 2013), Т. Усатенко (Усатенко, 1990), Є. Глінською, Б. Тітовою, Г. Максимовим, І. Козловською, А. Коломійцем, В. Максимовою та ін. Музикознавчий аспект інтегрованого викладання мистецьких дисциплін та процеси художньо-естетичної інтеграції висвітлено в роботах С. Терещенко (Терещенко, 2018), Г. Ващенко, Л. Масол, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Смотриної, О. Щолокової та інших. Історію західноєвропейської музики, філософію нової музики та праці великих філософів досліджували Т. Ліванова (Ліванова, 1983), Т. Адорно (Адорно, 2001), В. Андрущенко (Андрущенко, 2005). Роль музики у філософському осмисленні світу в європейській культурі та взаємозв'язок філософії і музики представлені в кандидатських і докторських дисертаційних роботах А. Тормахової (Тормахова, 2009), М. Олейнік (Олейник, 2007), О. Антоненя (Антоненя, 2006), Т. Жаворонкової, Р. Кайль (Кайль, 2003), І. Загравкіної (Загравкіна, 1984) та ін.. Натомість питання використання синтезу філософії, історії та музики при проведенні інтегрованих занять з дисципліни «Історія музичного мистецтва» у ЗВО залишилися поза увагою дослідників.

Метою статті є презентація концепції та основних методичних ідей використання синтезу філософії, історії та музики під час підготовки та проведення інтегрованих занять у ЗВО.

Виклад основного матеріалу. У системі спеціальної музично-педагогічної освіти історія музичного мистецтва належить особливе місце. Історія музики надзвичайно важлива для широкого вивчення світової культури. Філософська, історична та музикознавча специфіка кожної епохи є «фоном», з якого проростає унікальна індивідуальність композитора. Для повного осягнення змісту музичних творів, які тривалий час живуть в історії людства, студенти повинні мати широкий культурний світогляд, тобто уявлення про коло філософських ідей конкретної історичної епохи та мистецьке середовище, яке оточувало композитора в момент написання музичного твору. Це потрібно для розкриття тих чи інших символів, закладених автором в музиці, бо в іншому разі суттєва частина змісту музичного твору залишиться незрозумілою студентами.

Погоджуючись з А. Тормаховою, можна констатувати, що «урізноманітнення музичних стилів, жанрів, напрямків потребує відповідного осягнення, яке ґрунтувалося б на переосмисленні багатовікового досвіду музичної культури у безпосередньому зв'язку з досягненнями наукової думки у галузях філософії, культурології, мистецтвознавства та інших наук, яке неможливе без розгляду взаємодії музичної практики та її філософського розуміння в процесі їх історичного розвитку» (Тормахова, 2009: 4).

На жаль, сьогоденне сприйняття студентами історії музики зовсім не асоціюється з таким предметом, як філософія. Саме тому проведення інтегрованих занять з дисципліни «Історія музичного мистецтва» у ЗВО, зумовлена гострою необхідністю візуалізації студентам різноманітності каналів і форм взаємозв'язку між навчальними дисциплінами з філософії, історії та музики.

А. Подозьорова та Т. Литвиненко зазначають, що для інтегрування предметів передбачається виконання трьох основних умов:

1) «об'єкти дослідження повинні збігатися або бути достатньо близькими;

2) у предметах використовуються однакові або близькі методи дослідження;

3) предмети, які інтегруються, будуються на загальних закономірностях» (Подозьорова, Литвиненко, 2013: 213).

Саме тому можливість інтегрування музики з філософією та історією зумовлене такими причинами:

1. Під об'єктом філософії розуміється природа та сутність світу, природа та сутність людини, відносини між світом і людиною. Об'єктом дослідження музики є саме буття, бо вона відображає дійсність і впливає на людину за допомогою осмислених, певним чином організованих за висотою та формою звукових послідовностей. Об'єктом історичного дослідження постає минуле «яким воно було», бо історія як наука допомагає нам вивчати і розуміти людство з моменту його появи до сьогоднішніх днів. Основними об'єктами дослідження історії музики виступають: зародження музичного мистецтва, його еволюція та різноманітні підходи до осмислення цього культурного надбання людства. Тобто об'єкти дослідження філософії, історії та музики досить близькі.

2. У філософії, історії та музиці застосовуються однакові загальнонаукові методи: аналізу і синтезу; індукції та дедукції; описання та виміру; пояснення.

3. Філософія, історія і музика базуються на загальних закономірностях розвитку науки: прискорений розвиток; спадкоємність; єдність кількісних та якісних змін; взаємодія наук та методів; діалектична взаємодія двох протилежних процесів: диференціації (виокремлення нових наукових дисциплін) та інтеграції (синтез знання, об'єднання низки наук).

Основними напрямками інтеграції філософії, історії та музики у сучасній педагогіці є:

– Перенесення ідей та уявлень з однієї галузі знання в іншу: з філософії в історію та музику; з історії у філософію та музику; з музики у філософію та історію.

– Формування нових наукових дисциплін пограничного типу на стиках відомих раніше галузей знань: історія філософії; історія музичного мистецтва; історія зарубіжної музики; історія української музики; філософія музики; філософія культури; філософія мистецтва та ін.

Наприклад, «філософія музики» є галуззю філософського знання, що знаходиться на перетині філософсько-естетичної і музикознавчої проблематики та синтезує у собі пізнавальні можливості філософії, естетики і теорії мистецтва.

При проведенні інтегрованих занять з дисципліни «Історія музичного мистецтва» у ЗВО умовно можна виділити два блоки процесів: актуалізація і конкретизація. Актуалізація – це створення на занятті такої ситуації, коли в пам'яті студентів оновлюються необхідні знання із суміжних наук. Важливо, щоб знайомство студентів з ключовими положеннями суміжних дисциплін відбулось заздалегідь. Потім викладачу необхідно

конкретизувати оновлені студентами знання та направити на нові об'єкти вивчення конкретної теми з дисципліни.

Як правильно зазначила Т. Усатенко: «Інтеграція вимагає осмислення викладачем фактичного матеріалу з позиції не лише педагогіки, а й філософії, розширення загального світогляду і знань з інших предметів, здійснення міжпредметних зв'язків і усвідомлення місця своєї дисципліни в загальній системі культури» (Усатенко, 1990: 49).

Викладачу треба завчасно ознайомитись з навчальними та робочими програмами з дисциплін: філософії, історії, теорії музики, сольфеджіо, гармонії, аналізу музичних творів, основного музичного інструменту, які студенти опанували раніше з метою виявлення схожих тем та міжпредметних зв'язків. Темі не обов'язково повинні бути ідентичні, але мати спільну спрямованість.

Викладачу необхідно володіти відповідним рівнем компетентності, щоб на інтегрованому занятті з історії музики вільно посилались на праці представників філософсько-естетичної думки, ідеї яких справили значний вплив на формування філософії музики: Піфагора, Дамона, Платона, Арістотеля, Григорія Ніського, Арібо Схоластика, Августина, Томи Аквінського, Еразма Роттердамського, Філіппа Меланхтона, Лоренцо Валли, Миколи Кузанського, Вінченцо Галілея, Жан-Жака Руссо, Готгольда Ефраїма Лессінга, Дені Дідро, Йоганна-Готфріда Гердера, Іммануїла Канта, Фрідріха Гегеля, Фрідріха Шеллінга, Артура Шопенгауера, Фрідріха Ніцше, Теодора Адорно, Сьюзен Лангер, Олексія Лосева та ін..

Для того щоб у студентів при вивченні дисципліни «Історія музичного мистецтва» не тільки склалася повна картина європейської музичної культури, а й прийшло усвідомлення причин виникнення її різноманіття в різні епохи, можна рекомендувати викладачам читати вступну оглядову інтегровану лекцію на тему: «Еволюція філософського розуміння сутності музики як дзеркала духовності людини в європейській культурі». В ній треба через призму філософії, історії та музики розкрити загальний зміст курсу, що в подальшому поділяється на конкретні теми, які відповідають кожному історичному періоду.

Наведемо приклад поєднання теми, триєдиної мети та завдань проведення інтегрованої лекції з дисципліни «Історія музичного мистецтва» у ЗВО:

Тема лекції:

«Еволюція філософського розуміння сутності музики як дзеркала духовності людини в європейській культурі».

Мета лекції:

1) Навчальна: виявити причинно-наслідковий зв'язок між змінами філософських доктрин, історичних епох і сутністю музики; показати її значення в духовному житті людини і суспільства в європейській культурі від античності до сучасності; ознайомити студентів із кращими зразками світового мистецтва; обґрунтувати необхідність розгляду історії музичного мистецтва в контексті розвитку європейської філософії; з'ясувати особливості творчої діяльності митців; вміти застосовувати отримані знання на практиці.

2) Розвиваюча: розвинути у студентів інтерес до вивчення філософських, історичних та мистецьких наук; розвинути художню спостережливість, уміння виділяти головне, знаходити відповіді на поставлені питання, робити висновки та узагальнення; створити передумови для різнобічного і цілісного розгляду мистецтва в цілому та певного художнього об'єкту, поняття, явища зокрема; сформувати асоціативно-образне мислення; пробудити творчу уяву; розвинути вміння вести предметний діалог між культурними фактами, мистецькими явищами і подіями.

3) Виховна: виховувати у студентів серйозне ставлення до музики; формувати в них почуття прекрасного; набути навички спостереження краси світу та передачі його засобами різних видів мистецтва.

Завдання лекції:

Завдання з філософії:

1. Ознайомити студентів з основними проблемами філософії музики: історичного та соціального існування музики; її походження; відносин із іншими видами мистецтв; функцій музики у суспільстві і ін.; сутнісного визначення музики; ідейно-філософського наповнення музики; ролі музики у формуванні етико-світоглядних установок людей; атрибутивного включення в музику компетенцій з різних гуманітарних і природничо-наукових галузей знань; пізнавально-виховного значення музики.

2. Звернути їх увагу на основні питання філософії музики: що таке музика; яке визначення музики; якими є необхідні і достатні умови для класифікації музики; який існує взаємозв'язок між музикою та інтелектом; як історія музики збагачує наше уявлення про навколишній світ; який зв'язок між музикою та суб'єктивним оціночним ставленням людини до існуючих або можливих ситуацій об'єктивного світу; яке основне призначення музики; який зв'язок між іманентним та репрезентативним підходом до музики; який зв'язок між формою та змістом музичного твору; як впливає музика на формування поведінки людини?

Узагальнені результати оцінювання успішності засвоєння студентами навчальної дисципліни «Історія музичного мистецтва»

Оцінка		2017 рік		2018 рік		2019 рік		2020 рік	
За національною шкалою	ECTS	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
Відмінно	A	4	36	5	38	8	61	9	60
Добре	B, C	4	36	4	31	3	23	5	33
Задовільно	D, E	3	28	4	31	2	16	1	7
Всього		11	100	13	100	13	100	15	100

3. Дослідити теоретичні та культурно-естетичні передумови урізноманітнення предмету осмислення музики в філософсько-естетичній культурі;

4. Розкрити специфіку проблемного кола питань філософії музики конкретної історичної епохи.

Завдання з історії:

1. Дослідити логіко-історичні особливості становлення музичного мистецтва конкретної історичної епохи;

2. Розглянути існування історичного мистецького середовища, яке оточувало композитора в момент написання музичного твору;

3. Висвітлити історичну природу композиторської творчості на конкретних зразках музичних творів.

Завдання з музики:

1. Розглянути питання формування та еволюції музики в культурному просторі європейського теоретико-практичного досвіду естетизації світу;

2. Акцентувати увагу на історико-стилістичних напрямках музики;

3. Проаналізувати вплив еволюції уявлень про сутність мелодії, гармонії, ритму, модуляції на: формування понятійно-категоріального апарату науки про музику; встановлення загальних закономірностей композиторської та виконавської діяльності; зміну особливостей сприйняття музичних творів;

4. Презентувати музику як потужний ресурс людського буття, який все ще чекає свого повного розкриття та втілення.

Програма навчальної дисципліни «Історія музичного мистецтва» складається з восьми тем, об'єднаних у чотири змістовних модулі. В цілому послідовність тем передбачає проведення порівняння мистецьких явищ, які розглядаються на попередніх та

наступних заняттях для виділення їх спільних та відмінних рис. Після вивчення кожної теми викладач проводить інтегроване практичне заняття, на якому він коротко нагадує студентам філософські ідеї та специфіку історичної епохи, якій була присвячена ця тема.

По закінченню інтегрованого практичного заняття з навчальної дисципліни «Історія музичного мистецтва» викладач дає студентам завдання для самостійної творчо-дослідної роботи – напи-

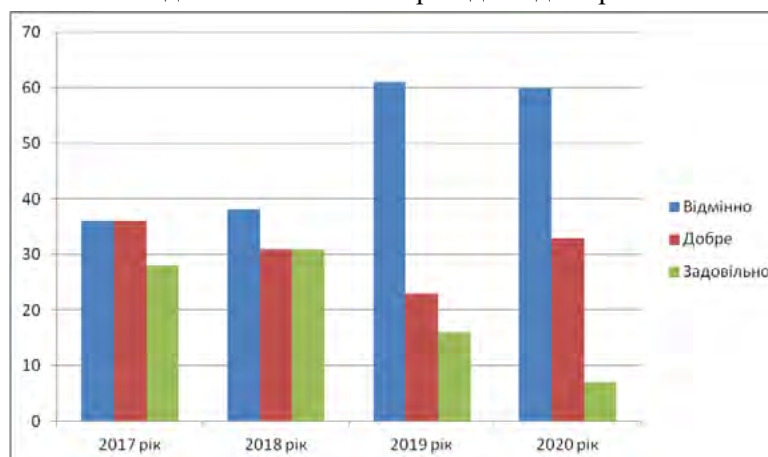


Рис. 1. Динаміка змін результатів оцінювання успішності засвоєння студентами навчальної дисципліни «Історія музичного мистецтва»

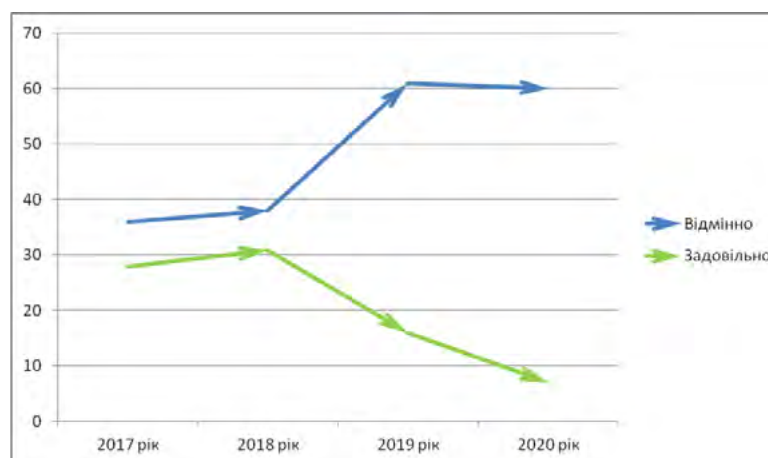


Рис. 2. Динаміка зміни кількості оцінок «відмінно» та «задовільно» на екзамені з навчальної дисципліни «Історія музичного мистецтва»

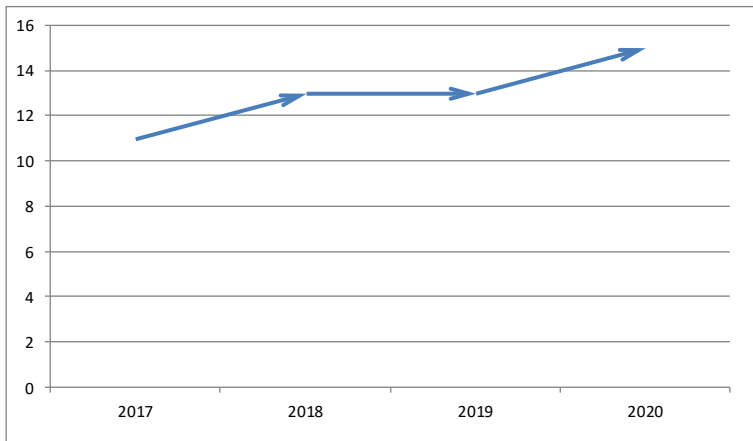


Рис. 3. Динаміка збільшення кількості студентів, які вивчали навчальну дисципліну «Історія музичного мистецтва»

сати есе на тему: «Новий погляд на музичний твір...» (кожному свій). В ньому студенти повинні виразити індивідуальні враження та міркування з приводу конкретного музичного твору, написати будь-які свої роздуми, але обов'язково охарактеризувати: історичну епоху, в якій писалась музика; домінуючі філософські доктрини того часу, які на їх думку вплинули на композитора; причинно-наслідковий зв'язок між філософськими міркуваннями конкретної історичної епохи та сенсом, змістом і призначенням музичного твору.

Ця творчо-дослідна робота сприяє формуванню у студентів такої компетенції, як здатність до інтегрування знань та умінь, отриманих на заняттях з інших курсів теоретичного циклу: філософії, історії, теорії музики, сольфеджіо, гармонії, аналізу музичних творів, основного музичного інструменту та ін.

Інтегрований підхід до викладання дисципліни «Історія музичного мистецтва» було впроваджено у Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка на кафедрі мистецьких дисциплін у 2018–2019 та 2019–2020 навчальних роках.

Оцінювання ефективності використання синтезу філософії, історії та музики при проведенні інтегрованих лекцій та практичних занять здійснювалось на основі порівняння результатів здачі екзамену (табл. 1).

Для узагальнення та візуалізації отриманих даних представили їх графічно (рис. 1).

Кількість студентів, які склали екзамен на «відмінно» (А), у процентному співвідношенні

збільшилася, а на «задовільно» (D, E) – зменшилась (рис. 2).

Запропоновані автором інтегровані лекції та практичні заняття привели до збільшення кількості охочих обрати цей предмет серед інших дисциплін вільного вибору (рис. 3).

Отримані дані вказують на позитивну динаміку змін у зіставленні 2017, 2018 та 2019, 2020 навчальних років, коли відбулося суттєве покращення успішності та збільшення кількості студентів, які обрали «Історію музичного мистецтва» серед інших дисциплін вільного вибору.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що інтегрований підхід до викладання дисципліни «Історія музичного мистецтва» у ЗВО буде сприяти:

- суттєвому зростанню успішності студентів;
- заохоченню їх до навчання;
- збільшенню кількості студентів, охочих обрати «Історію музичного мистецтва» серед інших дисциплін вільного вибору;
- збагаченню навчального процесу за змістом і формою;
- створенню багатограних зв'язків між окремими дисциплінами навчального процесу: філософією, історією та музикою;
- розкриттю потенціалу студентів;
- осмисленню і знаходженню ними причинно-наслідкових зв'язків, розвитку їх логічного та образного мислення;
- формуванню у студентів такої компетенції, як здатність до інтегрування знань та умінь, отриманих на заняттях з інших курсів теоретичного циклу: філософії, історії, теорії музики і сольфеджіо, гармонії, аналізу музичних творів, основного музичного інструменту;
- підвищенню ефективності підготовки здобувачів у ЗВО.

На практиці результати даного дослідження може бути застосовано при навчанні студентів спеціальностей у галузі педагогічних наук: (011 – Науки про освіту, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта (Музичне мистецтво) та у галузі культури і мистецтва (025 – Музичне мистецтво і 028 – Менеджмент соціокультурної діяльності).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адорно Т.В. Философия новой музыки. Москва, 2001. 343 с.
2. Андрущенко В. П. Вступ до філософії: Великі філософи. Харків, 2005. 512 с.
3. Антонєць О.А. Еволюція салонної музики в європейській культурі: дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03 / Сумський держ. педагогічний ун-т ім. А.С.Макаренка. Суми, 2006.
4. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Ленинград, 1971. 376 с.
5. Затравкина И.А. Проблемы музыки в немецкой идеалистической философии конца XVIII–XIX века: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.04 / Московский орден Ленина и орден Трудового Красного знамени государственный университет имени М. В. Ломоносова. Москва, 1984. 157 с.
6. Кайль Р.Р. Проблема взаимосвязи философии и музыки: на материале творчества Фридриха Ницше и Рихарда Вагнера: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.04 / Моск. гос. ун-т сервиса. Москва, 2003.
7. Ливанова Т.Н. История западноевропейской музыки до 1789 года. Москва, 1983. 2 том. 622 с.
8. Олейник М.А. Функции музыки в европейской культуре: философско-антропологический аспект: дис. ... д-ра филос. наук.: 09.00.13 / Юж. федер. ун-т. Ростов-на-Дону, 2007.
9. Подозьорова А.В., Литвиненко Т.О. Інтегровані та бінарні заняття – дієвий засіб формування професійної компетенції майбутніх молодших спеціалістів під час природничої підготовки у ВНЗ I-II рівня акредитації. *Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві*. 2013. вип. 3(4). С. 212–218.
10. Терещенко С.В. Розвиток креативності підлітків на інтегрованих уроках музики: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Київ, 2018.
11. Тормахова А.М. Філософія музики в контексті європейської музичної культури XIX–XX ст.: автореф. дис. ... канд. філос. наук. Київ, 2009. 16 с.
12. Усатенко Т.П. Інтеграція змісту освіти та навчання мови. *Українська мова і література в школі*. 1990. № 11. С. 49–53.

REFERENCES

1. Adorno Teodor: Filosofiya novoy muzyki [Philosophy of New Music], Moscow: Logos, 2001, 343 [in Russian].
2. Andrushchenko V.P. Vstup do filosofiyi: Velyki filosofy [Introduction to philosophy: Great philosophers]. Kharkiv: TOV«RYF», 2005, 512 [in Ukrainian].
3. Antonets E.A.: Evolyuciya salonnoyi muziki v yevropejskijkulturni [The evolution of salon music in European culture], (PhD Thesis), Sumy: B.v., 2006, 244 [in Ukrainian].
4. Asafiev B.V.: Muzykalnaya forma kak process [Musical form as a process], Leningrad: “Muzyka”, 1971, 376 [in Russian].
5. Zatravkina I.A.: Problemy muzyki v nemeckoj idealisticheskoy filosofii konca XVIII–XIX veka [Problems of music in the German idealistic philosophy of the end of the XVIII–XIX centuries], (PhD Thesis), Moscow: 1984, 157 [in Russian].
6. Keil R.R.: Problema vzaimosvyazi filosofii i muzyki: na material tvorchestva Fridriha Nicshei Riharda Vagnera [The problem of the interrelation of philosophy and music: based on the work of Friedrich Nietzsche and Richard Wagner], (PhD Thesis), Moscow: 2003, 123 [in Russian].
7. Livanova T. N.: Istoriya zapadnoevropejskoj muzyki do 1789 goda [History of Western European music until 1789], Moscow: Muzyka, 1983, vol. 2, 622 [in Russian].
8. Olieinik M.A.: Funkcii muzyki v evropejskoj kulture: filosofsko-antropologicheskij aspect [Functions of music in European culture: the philosophical and anthropological aspect], (PhD Thesis), Rostov-on-Don: 2007, 305 [in Russian].
9. Podozorova A.V., Litvinenko T.O. Intehrovani ta binarni zanyattya – diyevyy zasib formuvannya profesiyanoi kompetensiyi maybutnikh molodshykh spetsialistiv pid chas pryrodnychoyi pidhotovky u VNZ I-II rivnya akredytatsiyi [Integrated and binary classes – an effective means of forming the professional competence of future junior specialists during the natural preparation at the universities of the I–II level of accreditation]. *Information technology in education, science and production*, 2013, vol. 3, no. 4, pp. 212–218 [in Ukrainian].
10. Tereshchenko S.V. Rozvytok kreatyvnosti pidlitkiv na intehrovanykh urokakh muzyky [Developing adolescent creativity in integrated music lessons] (PhD Thesis), Kiev: 2018, 254 [in Ukrainian].
11. Tormakhova A.N.: Filosofiya muziki v kontekste yevropejskoyi muzichnoyi kulturni XIX–XX st. [Philosophy of music in the context of the European musical culture of the nineteenth and twentieth centuries], (PhD Thesis), Kyiv: B.v., 2009, 16 [in Ukrainian].
12. Usatenko T.P. Intehratsiya zmistu osvity ta navchannya movy [Integrating the content of education and language learning]. *Ukrainian language and literature at school*, 1990, no. 11, pp. 49–53 [in Ukrainian].

УДК 37.041+378.09:687.016(477)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-4>

Олена ТРИГУБ,
orcid.org/0000-0003-0634-4106
викладач кафедри дизайну факультету мистецтв ВП «Миколаївська філія
Київського національного університету культури і мистецтв»
(м. Миколаїв, Україна)

МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ЯК ДОМІНАНТА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ ДО САМООСВІТИ У МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Спроектовано структурно-функціональну модель реалізації міждисциплінарного підходу до формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти у мистецьких закладах вищої освіти, яка містить п'ять блоків: цільовий, змістовий, мотиваційний, процесуальний, оцінювально-корекційний. Цільовий блок реалізує соціальне замовлення та мету дослідження – формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти на засадах міждисциплінарного підходу у мистецькі заклади вищої освіти. Змістовий блок відображає предметну специфіку процесу формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти, дисципліни професійно-практичного циклу та їхні міждисциплінарні зв'язки в інтегральному освітньому просторі мистецьких закладів вищої освіти. Мотиваційний блок містить внутрішній і зовнішній компоненти, які виконують чотири функції: цільовідповідну, організаційну, виховну та комунікативну.

Виокремлення внутрішнього і зовнішнього компонентів передбачає, що зміни в особистості студента відбуваються під впливом зовнішнього середовища (в межах організації освітнього процесу) та внаслідок внутрішньої роботи студентів над собою. Повне управління розвитком майбутніх дизайнерів одягу ззовні не результативно, оскільки не враховує бажання і можливості студентів, тому його необхідно поєднувати з управлінням зсередини, що передбачає організацію діяльності, спілкування, проектування відносин, що виникають в освітньому процесі. Процесуальний блок відображає організаційно-методичні умови, які передбачають певні напрями роботи, а також форми та методи навчання. Оцінювально-корекційний блок структурно-функціональної моделі характеризує контролюючу функції досліджуваного процесу, функціонально-залежні етапи професійного становлення структурних компонентів, критерії та показники сформованості готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти.

Ключові слова: модель, готовність, міждисциплінарні зв'язки, метод моделювання, підходи.

Olena Tryhub,
orcid.org/0000-0003-0634-4106
Lecturer, Design Department, Separate Subdivision
“Mykolaiv Branch of Kyiv National University of Culture and Arts”
(Mykolaiv, Ukraine)

MODEL OF REALIZATION OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS AS A DOMINANT OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE DESIGNERS OF CLOTHES TO SELF-EDUCATION OF HIGHER EDUCATION CULTURE INSTITUTES

A structural-functional model of realization of interdisciplinary approach to formation of readiness of future fashion designers for self-education in art institutions of higher education is designed, which contains five blocks: target, semantic, motivational, procedural, evaluative-corrective. The target unit implements the social order and purpose of the study - the formation of the readiness of future fashion designers for self-education on the basis of an interdisciplinary approach to art institutions of higher education. The content block reflects the subject specifics of the process of forming the readiness of future fashion designers for self-education, the discipline of the professional-practical cycle and their interdisciplinary connections in the integrated educational space of art institutions of higher education. The motivational block contains internal and external components that perform four functions: appropriate, organizational, educational and communicative.

The separation of internal and external components implies that changes in the student's personality occur under the influence of the external environment (within the organization of the educational process) and as a result of students' internal work on themselves. Full management of the development of future fashion designers from the outside is not effective, because it does not take into account the desires and capabilities of students, so it must be combined with

management from within, which involves organizing activities, communication, designing relationships arising in the educational process. The procedural block reflects the organizational and methodological conditions that provide for certain areas of work, as well as forms and methods of teaching. The evaluation and correction block of the structural-functional model characterizes the controlling functions of the researched process, functionally-dependent stages of professional formation of structural components, criteria and indicators of formation of readiness of future clothing designers for self-education.

Keywords: model, readiness, interdisciplinary connections, modeling method, approaches.

Актуальність дослідження. Найефективнішим засобом вирішення проблеми використання міждисциплінарних зв'язків як засобу формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти у мистецькі заклади вищої освіти є *метод моделювання*. Вибір даного методу пояснюється тим, що крізь модель достатньою мірою забезпечується розуміння діалектичної залежності між використанням міждисциплінарних зв'язків та самоосвіти студентів-дизайнерів і дає можливість синтезувати наявні знання про досліджуваний об'єкт, відображаючи або відтворюючи, замінюючи його так, що вивчення її дає нову інформацію про об'єкт.

Корисно відзначити, що моделювати можна не лише матеріальні об'єкти, а й процеси. Наприклад, викладачі ЗВО використовують різного роду моделі освітнього процесу для створення умов підвищення якості професійної освіти. У роботі з такими моделями викладач і студенти забезпечують один одному підвищені вимоги до навчання, розгляд і практичне застосування інноваційних процесів в навчанні, чітку постановку цілей і завдань освіти (Петрушенко, 2006: 100).

Створюється модель освітнього процесу, тобто педагогічні умови, функції і цілі навчання, а також результат, очікуваний в практичному застосуванні цієї моделі.

Аналіз останніх досліджень. Існує безліч тлумачень терміна «модель». У філософському енциклопедичному словнику «модель» (франц. *modele*, від лат. *Modulus* – міра, зразок, норма), трактується в логіці і методології науки – аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичної освіти – оригіналу моделі. Цей аналог служить для зберігання і розширення знання (інформації) щодо оригіналу, конструювання оригіналу, перетворення або управління ним [8, с. 382]. На думку дослідника Ю. Бикова, модель є системою елементів, що відтворює деякі аспекти, зв'язки, функції, об'єкти дослідження. Ключовою ознакою моделі є те, що вона повинна відображати деякий чіткий фіксований зв'язок елементів, припускати певну структуру, яка відображатиме внутрішні суттєві відносини реальності (Биков, 2000:103).

Виходячи з цієї вимоги, розроблялася й авторська модель.

Вибір методу моделювання в межах дослідження пояснюється тим, що крізь модель достатньою мірою забезпечується розуміння діалектичної залежності між елементами і підсистемами досліджуваної системи. Моделювання як метод пізнання дає можливість синтезувати наявні знання про досліджуваний об'єкт, відображаючи або відтворюючи його. Відтак, модель розглядаємо як цілісну структурно-функціональну організацію процесу використання міждисциплінарних зв'язків як засобу формування готовності до самоосвіти майбутніх дизайнерів одягу в мистецьких закладах вищої освіти з послідовною поетапною роботою над самоосвітою протягом усього життя.

Мета статті – обґрунтувати структурно-функціональну модель реалізації міждисциплінарних зв'язків як засобу формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти в мистецьких закладах вищої освіти.

Основна частина. Теоретичне осмислення проблеми використання міждисциплінарних зв'язків в освітньому процесі мистецьких закладах вищої освіти як засобу формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти дало змогу виявити їхні особливості: активність студента-дизайнера як суб'єкта діяльності крізь самоосвіту, засіб комунікації як взаємодії на міждисциплінарному рівні. Використання міждисциплінарних зв'язків в як засобу формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти пов'язано з розвитком самостійності в навчанні і з виконанням функцій процесу освіти в мистецьких закладах вищої освіти, самоактивності, здатності до самовдосконалення.

Щоб обрати тип моделі, який найкращим чином уможливить досліджувати процес реалізації міждисциплінарних зв'язків у формуванні готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти в мистецьких закладах вищої освіти, вивчено спеціальну література, де відображено кілька класифікацій моделей (Баніт, 2012).

Охарактеризуємо авторську модель згідно з цими класифікаціями.

За способом побудови в підсумку створюємо елімінативну модель. За характером відтворюва-

них аспектів (змісту) у межах дослідження конструюється структурно-функціональна модель. Структурною є така модель, яка імітує внутрішню структурну організацію оригіналу, а функціональною є модель, що розкриває зв'язки між елементами, способи функціонування системи (Баніт, 2012:11).

На думку В. Федорова, моделлю деякого об'єкта А (оригіналу) є об'єкт В, обраний або побудований суб'єктом С принаймні для однієї з наступних цілей: заміщення А в деякій уявній або реальній дії, вважаючи, що В більш зручно для цієї дії в цих умовах (модель заміщення); створення уявлення про об'єкт А за допомогою об'єкта В; тлумачення об'єкта А у вигляді об'єкта В (Федоров, 2001).

За способом реалізації цілей дослідження відповідає створення ідеальної описової моделі-уявлення, що розкриває принципи перетворення, його етапи, зв'язки між проблемою, змістом, способами його трансформації і результатом.

У зв'язку з гіпотетичним становищем дослідження щодо можливого впливу міждисциплінарних зв'язків на формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти, саморозвитку і самовиховання, з урахуванням застосування педагогічних засобів, як методологічну основу для побудови структурно-функціональної моделі були визначені системний, компетентнісний та інтегративно-модульний підходи.

Ідеї системного, компетентнісного й інтегративно-модульного підходів, відзначимо, що вони задають низку вимог до побудови та реалізації моделі реалізації міждисциплінарних зв'язків як засобу формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти.

Відтак, припускаємо, що у межах дослідження модель повинна функціонувати і реалізовуватися з урахуванням:

1) формування у студентів цілісного уявлення про їхню майбутню діяльність у сфері дизайну на основі міждисциплінарного перенесення знань;

2) організації модульного навчання в процесі викладання обраних для дослідження дисциплін засобами міждисциплінарних зв'язків;

3) становлення готовності до самоосвіти, механізмом якої є діалектичне мислення і рефлексія.

Беручи системний, компетентнісний і інтегративно-модульний підходи в якості теоретико-методологічної стратегії дослідження, нами виокремлено такі характеристики моделі реалізації міждисциплінарних зв'язків як засобу

формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти в мистецьких закладах вищої освіти: наявність компонентів і структур; доцільність; цілісність; розвиток у часі; багаторівневий характер. Розглянемо кожну характеристику окремо.

Процес формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти на основі міждисциплінарних зв'язків доцільно розглядати як складну функціональну систему, що має власну логіку розвитку і відносно самостійні етапи протікання. Тому структура процесу формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти охоплює чотири основні логічно взаємопов'язані етапи (рис. 1):

Доцільність моделі визначається прагненням до досягнення певного результату і його значущістю. Практика показує, що справжня ефективність освіти полягає в максимально можливому збігу висунутих цілей і отриманих результатів за всіма визначеними параметрами. Основною метою авторської моделі є забезпечення формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти на основі міждисциплінарних зв'язків.

Модель реалізації міждисциплінарних зв'язків як засобу формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти в мистецьких закладах вищої освіти і, як впливає, їхня самоосвіта протягом усього життя, відображає процес розгортання цієї діяльності. У зв'язку з цим важливою ознакою розвитку моделі в часі є її динаміка, що передбачає виокремлення якісних станів, рівнів готовності до самоосвіти на міждисциплінарній основі в мистецьких закладах вищої освіти.

Однією з істотних характеристик авторської структурно-функціональної моделі є її цілісність, оскільки жоден із компонентів моделі, будучи взятий окремо, не забезпечує досягнення мети дослідження. Структурно-функціональна модель містить п'ять блоків: цільовий, змістовий, мотиваційний, процесуальний, оцінювально-корекційний (рис. 2).

Цільовий блок охоплює мету дослідження – формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти на засадах міждисциплінарного підходу в мистецьких закладах вищої освіти.

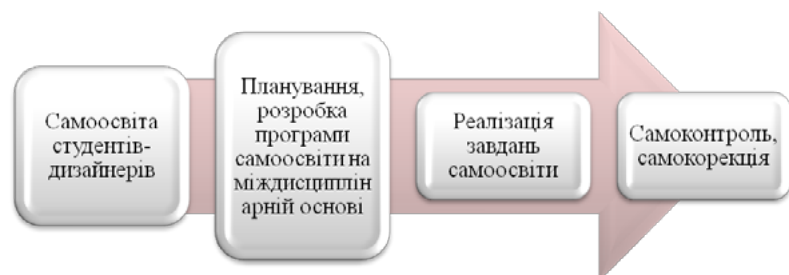


Рис. 1. Структура процесу формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти

Змістовний блок розглядає, що охоплюють між-дисциплінарні зв'язки в інтегральному освітньому просторі в мистецьких закладах вищої освіти. Змістовний блок представлений такими дисциплінами: «Дизайн-проекткування», «Дизайн-проекткування (одягу)», «Комп'ютерні технології в дизайні», «Брендинг fashion бізнесу». За допомогою між-

дисциплінарних зв'язків більш повно формуються поняття спеціальних дисциплін, розвивається діалектичне мислення, розширюється світогляд студентів-дизайнерів, формується цілісне уявлення щодо майбутньої дизайнерської діяльності.

Мотиваційний блок містить внутрішній і зовнішній компоненти, які виконують чотири

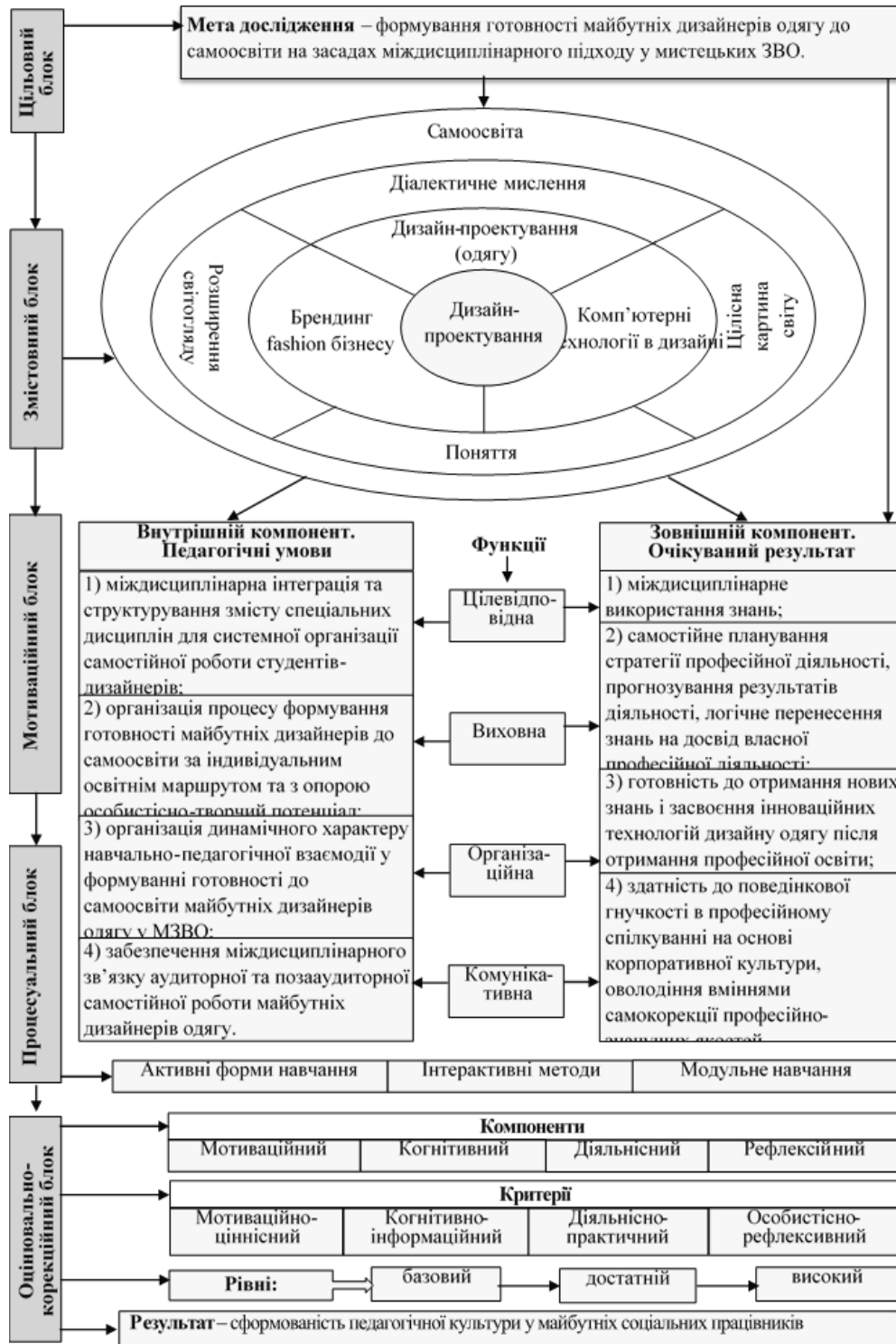


Рис. 2. Структурно-функціональна модель реалізації міждисциплінарних зв'язків як засобу формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти в мистецьких закладах вищої освіти

функції: цільовідповідну, організаційну, виховну та комунікативну. Кожна з функцій має власну специфіку в діяльності суб'єктів процесу використання міждисциплінарних зв'язків як засобу формування готовності майбутніх студентів-дизайнерів до самоосвіти в мистецьких закладах вищої освіти.

Зовнішній компонент представлений педагогічними умовами формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти (міждисциплінарна інтеграція та структурування змісту спеціальних дисциплін для системної організації самостійної роботи студентів-дизайнерів; організація процесу формування готовності майбутніх дизайнерів до самоосвіти за індивідуальним освітнім маршрутом та з опорою на особистісно-творчий потенціал; організація динамічного характеру навчально-педагогічної взаємодії у формуванні готовності до самоосвіти майбутніх дизайнерів одягу в мистецьких закладах вищої освіти; забезпечення міждисциплінарного зв'язку аудиторної та позааудиторної самостійної роботи майбутніх дизайнерів одягу) і передбачає розвиток особистості майбутніх дизайнерів одягу в освітньому процесі мистецьких закладах вищої освіти. Внутрішній компонент передбачає розвиток особистості майбутніх дизайнерів одягу на основі їхнього внутрішнього розуміння дійсності. Зміст цих компонентів полягає в тому, що студент як самостійна особистість повинен сприймати цілісну картину світу. Йому необхідно розвивати діалектичне мислення, тобто синтезувати знання на основі інтеграції дисциплін, самостійно планувати стратегії дизайнерської діяльності, а також прогнозувати результати роботи в тій чи іншій сфері діяльності дизайну та визначати процес самоосвіти і самовиховання метою життєдіяльності.

Процесуальний блок охоплює: активні форми навчання (групова дискусія, тренінг, дидактичні і творчі ігри, «мозковий штурм»); інтерактивні методи (колективна розумова діяльність – проєктна діяльність; модульне навчання). Окреслений блок націлений на розвиток усіх структурних компонентів готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти.

Оцінювально-корекційний блок структурно-функціональної моделі відображає критерії та рівні сформованості готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти, а також виявляє результат роботи моделі.

Зовнішній і внутрішній елементи структурно-функціональної моделі підкріплені низкою функцій. Виокремлення *цільовідповідної функції* діяльності студентів-дизайнерів обґрунтовано зміною

парадигми освіти, яка розглядає міждисциплінарне використання знань (Петрушенко, 2006:7).

Реалізація цієї функції передбачає формування цілісної міждисциплінарної структури навчальних знань. Поєднати ці знання в систему допомагає студенту-дизайнеру цілісне бачення безлічі аспектів майбутньої дизайнерської діяльності, зокрема єдність науки і практики, отримання знань та їхнє використання для вирішення професійних завдань, проєктування власної системи роботи тощо.

Виховна функція готовності до самоосвіти майбутніх дизайнерів одягу на основі міждисциплінарних зв'язків зводиться до формування ставлення до професійного досвіду студентів (Баніт, 2012:8).

Ця функція зорієнтовує студентів на готовність до отримання нових знань і засвоєння інноваційних технологій проєктування одягу після отримання професійної освіти в мистецьких закладах вищої освіти.

1. *Організаційна функція* зводиться до самостійного планування стратегії професійної діяльності, прогнозування результатів діяльності, логічного переносу знань на досвід власної професійної діяльності. Організаційна функція реалізується шляхом виконання професійних обов'язків на практиці з використанням таких професійних якостей, як креативність та ініціативність. Окрім того, організаційна функція передбачає побудову моделі виховної системи в процесі самоосвіти, яка відповідає виховній системі процесу навчання в мистецьких закладах вищої освіти.

2. *Комунікативна функція* зводиться до поведінкової гнучкості в професійному спілкуванні на основі корпоративної культури, оволодіння вміннями самокорекції професійно-значущих якостей, реалізується у взаємодії та спілкуванні на міждисциплінарному рівні як здатність працювати в команді і допомагати один одному. Комунікативна функція виявляється в процесі спілкування на емоційному рівні і сприяє встановленню педагогічно доцільних взаємин в професійному середовищі (Козловська, 2013:314). Результатом функціонування моделі є готовність майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти. Тоді як ефективність самоосвіти залежить від інтелектуальної розвиненості, а також від установок на навчальну діяльність, від ставлення до знань та інших вольових якостей. Самоосвіта має індивідуальні та групові форми, які сприяють безперервності освіти (Козловська, Якимович, 2014: 31–35). Самоосвіта відіграє роль сполучної ланки між ступенями і стадіями організованого навчання, надаючи освітньому процесу цілісний і висхідний характер. Ключовою умовою

самоосвіти майбутніх дизайнерів одягу є наявність адекватної самооцінки, самопізнання, чітко усвідомлених цілей, ідеалів, особистісних сенсів. Тоді як реалізація міждисциплінарних зв'язків забезпечує залучення студентів-дизайнерів у процес самоосвіти в мистецьких закладах вищої освіти і передбачає здатність студентів до самоосвіти, саморозвитку протягом усього життя.

Таким чином, теоретико-методологічним підґрунтям у побудові структурно-функціональної моделі реалізації міждисциплінарних зв'язків як засобу формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти в мистецьких закладах вищої освіти обрано системний, компетентнісний та інтегративно-модульний під-

ходи, які допомагають глибше розкрити особистісні якості студентської молоді. Так, системний підхід забезпечує комплексне вивчення проблеми використання міждисциплінарних зв'язків як засобу формування готовності до самоосвіти. Компетентнісний підхід акцентує увагу на результаті освіти, сприяє орієнтації студентів-дизайнерів на безперервність освіти та самоосвіти протягом усього життя і забезпечує підпорядкування знань, умінь і практичної потреби. Інтегративно-модульний підхід забезпечує можливість швидкої та адекватної корекції навчальних програм, диференціації та індивідуалізації дидактичного процесу, на основі особистісно – зорієнтованої моделі навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баніт О. В. Модель розвитку професійної майстерності викладачів графічного дизайну. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2012. Вип. 5. С. 6–14.
2. Биков В. Ю. Наукове забезпечення дистанційної професійної освіти: проблеми і напрями досліджень. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. 2000. Вип. 7 (II). С. 93–114.
3. Козловська І. М. Інтегративний підхід до підготовки майбутніх фахівців народних художніх промислів у професійно-технічних навчальних закладах. *Науковий вісник НЛТУ України*. Львів, 2013. Вип. 23.18. С. 311–316.
4. Козловська І. М., Якимович Т. Д. Особливості інтеграції у професійній підготовці майбутніх фахівців народних художніх промислів. *Нові технології навчання*. 2014. Вип. 81. С. 31–35.
5. Петрушенко В. Філософський словник: терміни, персоналії, сентенції. Львів: Магнолія 2006, 2011. 352 с.
6. Соколова О. В. Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2004.
7. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. Екатеринбург: Изд-во Урал.гос.проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.
8. Философский энциклопедический словарь. Москва: ИНФРА, 2001. 576 с.

REFERENCES

1. Banit O. V. Model rozvytku profesiinoi maisternosti vykladachiv hrafichnoho dyzainu [Model of development of professional skill of teachers of graphic design]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*. 2012. Vol. 5. pp. 6–14. [in Ukrainian]
2. Bykov V. Yu. Naukove zabezpechennia dystantsiinoi profesiinoi osvity: problemy i napriamy doslidzhen [Scientific support of distance vocational education: problems and directions of research]. *Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia*. 2000. Vol. 7 (II). pp. 93–114. [in Ukrainian]
3. Kozlovska I. M. Intehrativnyi pidkhid do pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv narodnykh khudozhnikh promysliv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [An integrative approach to the training of future specialists in folk arts and crafts in vocational schools]. *Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy*. Lviv, 2013. Vol. 23.18. pp. 311–316. [in Ukrainian]
4. Kozlovska I. M., Yakymovych T. D. Osoblyvosti intehratsii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv narodnykh khudozhnikh promysliv [Features of integration in professional training of future specialists of folk arts and crafts]. *Novi tekhnolohii navchannia*. 2014. Vol. 81. pp. 31–35. [in Ukrainian]
5. Petrushenko V. *Filosofskiyi slovnyk: terminy, personalii, sententsii* [Philosophical dictionary: terms, personalities, maxims]. Lviv: Mahnoliia 2006, 2011. 352 p. [in Ukrainian]
6. Sokolova O. V. *Metodychni osnovy intehratsii mystetskykh znan u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv muzyky i khudozhnoi kultury* [Methodical bases of integration of art knowledge in preparation of future teachers of music and art culture] dissertation of the candidate of pedagogical sciences. National Pedagogical University. M.P. Dragomanova. Kyiv, 2004. 212 p. [in Ukrainian]
7. Fedorov V. A. Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie: teoriya, jempirika, praktika [Professional and pedagogical education: theory, empiricism, practice]. Ekaterinburg: Izd-vo Ural.gos.prof.-ped. un-ta, 2001. 330 p. [in Russian].
8. Filosofskij jenciklopedicheskij slovar' [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow : INFRA, 2001. 576 p. [in Russian].

УДК 730:72.01

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-5>**Галина ФЕСЕНКО,***orcid.org/ 0000-0001-7133-484X*доктор філософських наук, доцент,
професор кафедри історії і культурології*Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова
(Харків, Україна) Galyna.Fesenko@kname.edu.ua*

СКУЛЬПТУРА В МІСЬКОМУ ДИЗАЙНІ: МИСТЕЦТВО АРТИКУЛЯЦІІ ПРОСТОРІВ

У статті окреслено функціональну специфіку скульптури як мистецького інструменту візуальної інтеграції міських локацій. Розглядаються сучасні дизайн-практики, що витворюються у містах у різноманітних просторових формах, які відображають зв'язки між скульптурою та забудованим середовищем. Особливістю скульптурного дизайну є його вираження через тривимірну форму. Форми скульптури є як матеріальними, так і візуальними, тому можуть безпосередньо апелювати як до тактильної, так і до візуальної чутливості. Зазначається, що скульптури у традиційному містоплануванні часто були не самостійними мистецькими об'єктами, а у певний спосіб підпорядкованими архітектурі. У модернізмі відбувся розрив між скульптурою та архітектурою; скульптура постає «місцем-конструкцією», системно побудованим художнім цілим. У постмодерному міському дизайні скульптура спеціально створюється для розміщення та демонстрації у відкритих публічних просторах. Скульптура постає не тільки об'єктною структурою, а й своєрідним суб'єктивним входом у міський простір. Інтеграція міської скульптури у дизайн міських локацій аналізується на прикладі «Хмарної брами» Аніша Капура, що дозволяє узгодити вертикальне та горизонтальне місто. Презентується специфіка тимчасової провокаційної публік-артскульптури на прикладі «Горизонту подій» Ентоні Гормлі, що орієнтує глядача розглядати тіло не як об'єкт, а як місце. На прикладі скульптури Джоуела Шапіро висвітлено роль міської скульптури у креативних трансформаціях одноманітних міських просторів. Монументальна скульптура (як імпульс-відповідь на проблему «символічної репрезентації» історичної пам'яті) розглядається на прикладі антипам'ятника Мірка Братуша. Наголошується, що оновлений за допомогою скульптури міський дизайн, з одного боку, пропонує візію скульптора, з іншого – спонукає містян до переосмислення минулого, формування ментального простору для значущих смислових контекстів.

Ключові слова: дизайн, урбан-арт, скульптура, антипам'ятник, публічний простір, постмодернізм.

Galyna FESENKO,*orcid.org/ 0000-0001-7133-484X*

Doctor of Philosophy, Associate Professor;

Professor at the Department of History and Cultural Studies

*O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv
(Kharkiv, Україна) Galyna.Fesenko@kname.edu.ua*

SCULPTURE IN URBAN DESIGN: THE ART OF SPACE ARTICULATION

The article outlines the functional specifics of sculpture as an artistic tool for visual integration of urban locations. Modern design practices created in cities in various spatial forms, which reflect the connections between sculpture and the built environment are considered. A feature of sculptural design is its expression through a three-dimensional form. The forms of sculpture are both material and visual, so they can directly appeal to both tactile and visual sensitivity. It is noted that sculptures in traditional urban planning were often not independent art objects, but in some way subordinate to architecture. The gap between sculpture and architecture bridged in modernism. Sculpture appears as a “place-construction”, systematically equipped with an artistic whole. The sculpture in postmodern urban design is specially created for placement and demonstration in open public spaces. The sculpture appears not only as an object structure, but also as a kind of subjective entrance into the urban space. The integration of urban sculpture into the design of urban locations analyzed on the example of Anish Kapoor’s “Cloud Gate”, which allows reconciling the vertical and horizontal city. The specifics of temporary, provocative public art sculpture on the example of Antony Gormley’s “Horizon of Events” presented. They guide the viewer to view the body not as an object but as a place. The role of urban sculpture in the creative transformations of monotonous urban spaces highlighted on the example of Joel Shapiro’s sculpture. The monumental sculpture considered on the example of Mirko Bratuša’s anti-monument as an impulse response to the problem of “symbolic representation” of historical memory. It is emphasized that the urban design, renewed with the help of sculpture, on the one hand, offers a vision of a sculptor; on the other hand, it encourages citizens to rethink the past, forming a mental space for meaningful semantic contexts.

Key words: design, urban art, sculpture, anti-monument, public space, postmodernism.

Постановка проблеми. Увага до дизайну міських просторів, місць, де відбувається публічне життя, зумовлена прагненнями покращувати соціальну комунікацію, а також поліпшувати якість міського життя загалом (Фесенко, 2019: 199). Відомо, що міський простір тлумачиться як «об'єктний простір», множина структурно впорядкованих об'єктів, а також як середовище, що, відповідно, передбачає включення соціальних, мистецьких контекстів тощо. Саме тому міський дизайн витворюється в різноманітних просторових формах як відображення зв'язків між людьми та місцями, рухом та міською формою, а також скульптурою та «забудованою тканиною» (Фесенко, 2018: 179).

Міські локації інтегрують, «беруть до свого кола» систему пластичного мистецтва. Скульптура (як один з елементів міського мистецтва (urban art)) окреслює простір, прикрашає його. Установлено, що наявність у міських локаціях скульптури усуває одноманітність, чим покращує візуальну якість міст, сприяє пізнаваності міста, розвиває його неповторний образ. Крім того, міська скульптура є важливим компонентом у побудові ідентичності в міських просторах, трансляції культурних цінностей, історичної спадщини громади, оскільки є стійким носієм інформації для передання ціннісних концепцій усередині громади (Shahhosseini E., 2015: 24).

У сучасному міському дизайні скульптура покликана виконувати функцію інтегратора як архітектурно-просторової композиції, так і соціокультурного різноманіття міської громади. Функціональна багатовимірність публічних просторів актуалізує проблематику їх артикуляції через пластичне мистецтво, зокрема й скульптуру, що утворює своєрідну систему знаків.

Аналіз досліджень. У сучасному мистецтвознавстві дослідження пластичного мистецтва спираються на філософсько-естетичні ідеї Мартіна Гайдеггера, висловлені в його роботі «Мистецтво та простір»: замість традиційного уявлення про фізично-технічний простір окреслюються три простори: 1) у якому є скульптурне тіло; 2) замкнений об'ємами фігури; 3) порожнеча (Heidegger M., 1973: 4). Отже, простір – «творення місць», а скульптура є місцем збирання, тілесним утіленням місць. За М. Гайдегером, скульптура навчає тому, що означає бути у світі, вона показує характер належності людини до світу та способи належного проживання. Така філософія скульптури спонукає митців та урбаністів до подальших розмислів про художній та міський простори, про місце у них скульптури (Mitchell J. A., 2010), адже саме скульп-

тура витворює місця, що відкривають сфери можливого людського перебування. Розмисли щодо взаємозв'язку скульптури та простору артикулювали й відомі митці. Так, Генрі Мур у своїй доповіді на конференції ЮНЕСКО (Moore H., 2015) зазначив, що скульптура має бути невід'ємним елементом дизайну (а не «додатком для заповнення простору»), структурно цілісним та естетично значущим. Крім того, особливістю скульптури є те, що вона є загальнодоступним мистецтвом, через що скульптор у своїй творчості має бути залучений до проблем суспільства. Г. Мур наголошував на особливій ролі скульптури в публічному просторі – «бути фокусом гармонійності».

Під впливом філософії скульптури міський дизайн аналізується через відображення різноманіття зв'язків людини та простору. Так, Крістофер Олександр (разом із Хаджо Нейс, Артемідою Анніну та Інгрід Кінг) пропонує розглядати міський дизайн у єдності таких двох систем, як геометрична структура простору та перцептивна (людського сприйняття простору) (Alexander C., 1987: 18). Увагу мистецтвознавців та урбаністів привертають як модерні практики формування міського середовища, так і постмодерні. При цьому зазначається, що скульптура ніби розширює горизонт міського дизайну (Sabouri M., 2015: 4070). Окреслюється проблематика дизайн-практик, які втілюються за допомогою скульптури. Так, аналізується роль скульптури у виробленні дизайн-рішень щодо покращення якості міських просторів (Фесенко, 2016). Зазначається, що міська скульптура відіграє позитивну соціальну роль й у підвищенні життєвої енергії громадян.

Водночас така проблематика залишається ще не дослідженою, з не досить артикульованими дизайн-кореляціями між скульптурою та архітектурою вулиці. Незважаючи на функціональне різноманіття міської скульптури, у мистецтвознавчих розвідках приділено ще не достатньо уваги аналізу цього феномену в контексті міського дизайну.

Мета статті – проаналізувати візуальну мову дизайн-практик, що інтегрують скульптуру в сучасні простори міст.

Виклад основного матеріалу. Скульптура одночасно може бути названа найбільш традиційним та найбільш інноваційним візуальним мистецтвом. Відомо, що цей вид масового мистецтва з його формами тривимірності, маси і обсягу переважає живопис (що, як правило, обмежується внутрішньою мовою). Скульптура потребує місця розташування, місця у прямому та образному сенсах. Скульптура потребує місця, щоб «бути», а також бути місцем. Місце є там, де є функція і значення

просторової взаємодії. Скульптура не проектує віртуальний простір, відкриваючи вікно в безмежність, як-от пейзажний живопис, а займає місце, рухається, накладається на локацію або змінює її. Скульптура займає реальний геопростір та є одним із важливих художніх засобів візуальної інтеграції міських локацій. Найважливіші елементи скульптури – масу і простір – можна розділити лише мисленнєво. Уся скульптура виготовлена з матеріальної речовини, яка має масу й існує в тривимірному просторі. Урбаністичне мистецтво розміщує живопис, скульптуру, графіку в новій площині. Митці переходять від ізольованих просторів, призначених для презентації мистецтва, від галерей та музеїв до міського простору та ландшафту.

Прикметно, що скульптури у традиційному містоплануванні часто були не самостійними мистецькими об'єктами, а у певний спосіб підпорядкованими архітектурі, адже будівлі ніби надавали їм «підтримку» та «захист». У ХХ ст. відбулася своєрідна реконфігурація живопису та скульптури, тому скульптура стала визначальною силою у розгортанні художнього модернізму та постмодернізму. У модернізмі відбувся розрив між скульптурою та архітектурою, скульптура стала «місцем-конструкцією», системно побудованим художнім цілим (Фесенко, 2018: 180). У фокусі уваги дизайнерів перебувають питання щодо характеру «належності» скульптури до садово-паркового ландшафту, архітектурної забудови або розміщення на міській площі. Окреслюються дизайн-кореляції між скульптурою та «міською тканиною», що демонструють візуальну цілісність міської локації (Shahhosseini E., 2015: 25).

Особливістю скульптурного дизайну є його вираження через тривимірну форму. Скульптура може спиратися на те, що вже існує у нескінченному різноманітті природних та рукотворних форм, або може бути мистецтвом чистого винаходу. Форми скульптури є як матеріальними, так і візуальними, тому можуть безпосередньо апелювати як до тактильної чутливості, так і до візуальної. Скульптура використовується для висловлення широкого спектра людських емоцій та почуттів. Розміщення скульптури у міському просторі дозволяє широкому колу людей ознайомлюватися зі структурно-виразними втіленнями пластичного мистецтва та розвивати емоційні реакції на них. Це поєднання розуміння та чуттєвої реакції (почуття форми) можна культивувати та вдосконалювати. Отже, мистецтво скульптури звертається до глядача через інструменти відчуття форми. Скульптура постає не тільки статичною об'єктною структурою, а й своєрідним

суб'єктивним входом у міський простір, доповнюючи місце психологічною контекстуалізацією вуличного життя міста.

Наразі спостерігаємо, як міська скульптура стає предметом особливої уваги місцевих культурних та містопланувальних політик. До міської скульптури долучаються, крім скульпторів, ландшафтні дизайнери, дизайнери вуличних меблів та ін. Скульптори самим актом виходу зі студії у публічний простір міста свідомо відкриваються комунікаціям із громадськістю. Із другої половини ХХ століття новаторські течії модернізму гостро критикуються через дискомфортний життєвий простір міст. Попри всю прогресивність раціональних установок функціоналізму, спрямованих на формування здорового міського середовища та масового житла, в його ідеології вперше реальний замовник був замінений «усередненим мешканцем» (для типового будівельного проекту розраховувався й «типовий» мешканець). Одноманітна забудова в стилі раціонального функціоналізму утворювала «гнітючий» психосоціальний стан містян. Через це виникає необхідність повернути в міський простір різноманітність, образність. Постмодерністи намагаються внести в архітектурні об'єкти фантазію та різні образні асоціації. Звертаючись до ідеї про унікальність місця, постмодерністи, з одного боку, зберігають функціонально-конструктивні основи архітектури, з іншого – інтегрують декорацію з будь-якого мистецького стилю, а також міську скульптуру. У постмодерному міському дизайні віддається перевага ретельному врахуванню особливостей конкретного міського середовища («контексту»), чим створюються можливості для організації простору за допомогою скульптури, що спеціально здійснюється для розміщення та демонстрації у відкритих публічних просторах. Міський ландшафт спонукає до взаємодії різних видів мистецтв. Так, міська скульптура розглядається як спільна робота скульпторів, міських дизайнерів, ландшафтних дизайнерів та містобудівників, що здійснюється за підтримки урбанменеджерів.

Інтеграція мистецтва у життєвий простір міста встановлює й нову пластичну мову. Обговорюються важливі питання простору для скульптури та її дизайнерського матеріалу (використовуються різноманітні матеріали, як-от бітум, гума, гіпс, залізо, поліефірна смола, фарба, дерево, соляні породи, неон). Одним із найбільших творів публічного мистецтва у світі є скульптура з нержавіючої сталі у парку Міленіум міста Чикаго «Хмарна брама» (Cloud Gate, 2004) британського скульптора Аніша Капура, що має розміри 10 м

× 20 м × 12,8 м (Anish Kapoor, 2004). Скульптура (загальною вагою близько 110 т), технічно виконана зі зварених між собою 168 пластин нержавіючої сталі, зовнішня поверхня відшліфована, не має видимих пошкоджень та відполірована до дзеркального стану. Три чверті зовнішньої поверхні скульптури відображає небо, тому асоціюється з брамою, що допомагає з'єднати простір між небом та глядачем. У геометрії дизайну Чикаго «Хмарна брама» визначається як горизонтальний об'єкт у вертикальному місті. Аніш Капур звертає увагу на надмірну вертикальність дизайну Чикаго та його мистецьке рішення у горизонтальній площині – розміщення скульптури, яка відображає як хмари, так і довколишні архітектурні споруди. Міська скульптура є ключовим елементом у реалізації дизайн-стратегій щодо облаштування публічних просторів на концептуальній основі нового урбанізму, спробі узгодити вертикальне та горизонтальне місто.

Міські скульптори шукають оригінальні дизайн-рішення для перетворення звичних практик міського життя на більш різноманітні. Наслідком цього є те, що знайомий простір мешканці сприймають по-новому, він «оживає». Дзеркальна поверхня міської скульптури «Хмарна брама» відображає чиказький горизонт, небо та навколишню забудову, але її еліптична форма викривляє (деформує) відображення. У нижній частині скульптури міститься омфалос – заглиблення, дзеркальна поверхня якого забезпечує множинне відображення будь-якого предмета, що розміщується під ним. Верхня точка омфалоса розміщується на висоті 8,2 м над землею. Увігнута нижня частина скульптури дозволяє відвідувачам рухатися під нею, бачити омфалос та розглядати всю конструкцію. Коли відвідувачі парку рухаються навколо скульптури, то її поверхня виглядає як «дзеркало веселого будинку», оскільки викривляє їх відображення. Утім автор скульптури наголошує, що «робив серйозну роботу, яка стосується серйозних питань щодо форми, публічного простору та об'єкта в просторі» (Martinique E., 2019). «Хмарна брама» займає не тривимірний, а ілюзорний простір, що актуалізує дуальність реального та відображуваного, свідомого та несвідомого. Дзеркальні ефекти скульптури орієнтують на деконструкцію простору та налаштування на різноманітні можливості абстрактного простору. Скульптуру описують як «безтілесну форму», оскільки глядач, потрапляючи під омфалос, пізнає віртуальну глибину, що складається з множини поверхонь. Через це експерти оцінюють «Хмарну браму» як досягнення нового рівня розуміння

скульптури як «трансубстанційного матеріалу» (Vaume N., 2008: 123–132). Отже, скульптура «Хмарні ворота» стала іншим поглядом на Чикаго та громадський простір.

«Оживляючи» публічні місця, артмитці сприяють виникненню просторової зацікавленості містян. Міська скульптура впливає візуально та змістовно, спонукає до сенсів. Для скульптури стають суттєвими також «інші» виміри, що вкорінені не у фізичному, а в емоційному та інтелектуальному середовищах. Так, наприклад, створюється тимчасова провокаційна публік-артскульптура. Британський скульптор Ентоні Гормлі (Antony Gormley) змінює емоційний контекст вулиць, фокусуючи увагу на людському тілі, його зв'язках із навколишнім середовищем і архітектурою. Його масштабна інсталяція «Горизонт подій» (Event Horizon), реалізована у Лондоні (2007) та Нью Йорку (2010), складалася з розміщення на дахах будівель, тротуарах 31 макетів чоловічих тіл, які споглядають горизонт. Тим самим скульптор артикулює ідею, що у щільній багатоповерховій міській забудові людина часто відчуває психологічне напруження, а мистецький проект повинен активувати світоглядний горизонт та робити людей більш обізнаними. Споглядання цих фігур може спонукати глядачів до переоцінки власної «вихідної точки у світі» (Antony Gormley, 2010). Таким чином, скульптор творить метафору для міського життя. Його інсталяції орієнтують глядача розглядати тіло не як об'єкт, а як місце. 31 скульптура з мистецького проекту Ентоні Гормлі «Горизонт подій» наповнює буття міста різними сенсами. Скульптурні тіла метафорично окреслюють простір певного стану, що може бути притаманним усім людям (відчуження, честолюбство, марнославство тощо). Ентоні Гормлі має на меті «активізувати» міський горизонт, щоб спонукати людей озирнутися навколо й, можливо, переоцінити власну позицію у світі, усвідомити своє призначення.

Зазначається, що людська природа є фундаментом скульптури, а сам скульптор має здійснювати її сенсотворчу роботу. Об'єктивне зображення людського тіла поступово стало замінюватися асоціативною скульптурою та вільним вибором способу стилізації повнопластичної форми, що в монументальній скульптурі означало відхилення від антропоморфної та наративної форми. Можна говорити про нові форми фігуративного мистецтва. Міські дизайнери визначають скульптуру через місце чи простір, що займає або «витісняє» певний об'єм.

Міська скульптура також має здатність мобілізувати емоційні вияви людей, спонукати до певного відчуття простору. Скульптура, розмі-

щена у публічному просторі, може бути занадто нав'язливою або занадто пасивною (як «місце для голубів»). Здається, що ідеальне «серединне» місце для скульптури (як «геніальний локус») дозволяє втілити у скульптурній фігурі дух місця, належати місцю та «активізувати» місце, втілюючи його особливий характер. Прикладом такого творення міського простору є бронзова скульптура Джоуела Шапіро (Joel Shapiro) «Без назви» (2008) на одній із найдавніших вулиць Лондона (Savile Row). Скульптура займає нетрадиційне місце на вулиці – підвішена металевими тросами до фасаду офісного будинку (№ 23). Дизайн-замисел полягав у тому, щоб скульптурна композиція перебувала на межі між публічним та приватним простором, а таку позицію скульптурний об'єкт не може зайняти на землі. Саме тому скульптура розміщена «над землею», над головним входом в офісну будівлю, зведену у 2008 р. за проектом архітектора Еріка Перрі (Eric Parry). Архітектурний простір Е. Перрі – це шестиповерхова будівля, виконана у вигляді сталевих каркаса та кам'яної конструкції. Дизайн фасаду (шириною 51 м) має два 18-метрових крила, що оточують поглиблену центральну секцію (15 м), головний вхід у будівлю підкріплений скляною стіною, що робить офісні приміщення візуально проникними. У поглибленій секції фасаду й розміщена абстрактна композиція, складена зі схожих на залізничні шпали прямокутних елементів, що поєднані таким чином, що у сукупності створюють враження елегантно витягнутих кінцівок людини (Lockhart D., 2012).

Скульптура Джоуела Шапіро, що створювалася як композиційний елемент архітектури офісної будівлі, розглядається міськими дизайнерами як сучасна антропоморфна артикуляція ідеї неосязної складності людини. Скульптор пропонує мистецтво, що інкапсулює людське тіло у вигляді прямокутних об'ємів, підвішених у просторі. Візуально проста скульптурна практика пропонує глядачам зосередитися на унікальності та універсальності людського досвіду. Особливість мистецтва Джоуела Шапіро окреслюється в інтерактивному досвіді глядачів під час «зустрічі» з його скульптурними роботами. Скульптурна робота «Без назви» стала невід'ємною частиною не тільки архітектурної споруди, а й дизайну вулиці загалом. Прикметно, що спочатку відвідувачі вулиці сприймали скульптуру як подібну до фігури Ікара, який падає з великої висоти. Утім архітектор Е. Перрі апелював до іншої візії, за якою скульптура Д. Шапіро має розглядатися як така, що тримається в повітрі ніби парить, летить на нерухомо розпростертих крилах та спрямована

у височінь. Таким чином, міська скульптура вирішує завдання творчої трансформації одноманітних міських просторів, урізноманітнює ритміку міської «тканини вулиці».

Однією з найважливіших функцій міської скульптури є творення сенсу місця. Незважаючи на зростання нефігуративного мистецтва, людська фігура продовжує залишатись актуальною в публічному мистецтві, визначаючи його історію, артикулюючи певні національно-культурні сенси та героїчні образи. Часто спрацьовує традиційне уявлення про те, що збереження пам'яті – це монументальна скульптура як символ, закарбований у камені. Важливим жанром в ієрархії публічної скульптури вважався історичний кінний пам'ятник на міській площі, фігура, що опосередковує соціальну значущість із почуттям соціальної солідарності та колективної ідентичності. Доміnantний образ такої скульптурної фігури часто покликаний упорядкувати просторову порожнечу. Така фігура часом є сингулярним артефактом, що змінює загальне відчуття місця. Координатна сингулярність виникає через розрив у координатному кадрі, який можна видалити, вибравши інший. Так, наприклад, у Любляні після розпаду Австро-Угорської монархії пам'ятник імператору Францу Йосифу був замінений на пам'ятник славісту Франку Міклошичу.

Установлення пам'ятника, переважно монументального, розглядається як імпульс-відповідь на питання «символічної репрезентації» (меморатції, увіковічення, збереження та підтримки пам'яті). Так, у словенському місті Нова Гориця, дизайн якого створено за модерністською концепцією Ле Корбюзьє, магістральна вулиця була прикрашена дев'ятьма скульптурними бюстами учасників національно-визвольної боротьби, що на символічному рівні перестали бути «емблемами ідеології». Через це у місті обговорювалося питання перенесення цих скульптурних пам'ятників із центральної вулиці міста. Утім для оновлення дизайну центральної вулиці було використано інше рішення – встановлення контрпам'ятника (антимонумента) «мультиголови» («Spomenik N.G.», 1999) Мірка Братуша (Mirko Bratuša). «Мультиголова», або «devet glav» (дев'ять голів), як її називають містяни, встановлена без постаменту, з естетичною ідеєю-іронією щодо скульптурних бюстів, розміщених на кубічних кам'яних постаментах (Belšak S., 2005). Така мистецька інтервенція (антипам'ятник) у дизайні вулиці є способом уникнення однозначності, наповнення міського простору іншими трактуваннями та сенсами (Mirko Bratuša, 1999).

Оновлений за допомогою скульптури міський дизайн, з одного боку, пропонує візію скульптора, з іншого – спонукає містян до переосмислення минулого, формування ментального простору для значущих смислових контекстів. Отже, міська скульптура, виходячи за межі «чистої» естетики, стає одним зі значущих каналів міської комунікації, є способом спілкування, де митець інтелектуально висловлюється перед аудиторією.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, можемо констатувати, що у сучасному дизайні міст виявляються різноманітні творчі пошуки скульпторів, стильові та жанрові експерименти. У міських ландшафтах розміщується монументальна, декоративно-паркова скульптура, а також сучасні артінсталяції. Через поєднання з архітектурою міська скульптура покликана зробити місце унікальним, сформувати неповторність

міських локацій, встановити композиційну ритміку із забудованим середовищем.

Міські скульптури (як мистецькі інтервенції у публічний простір) демонструють нові форми креативної трансформації індустріальних локацій. У контексті мистецьких трансформацій від модерну до постмодерну міська скульптура вільно оперує інструментами стилізації повнопластичної форми у широкому діапазоні (від антропоморфної та наративної форми до новітніх форм фігуративного мистецтва). Скульптури (як художні інтервенції у міський простір) також витворюють повідомлення через образні висловлювання, що спонукають глядачів до самопізнання. Загалом, міська скульптура (як вияв мистецьких інтервенцій у міський простір) демонструє свою роль не тільки через творення дизайну міських локацій, а й через артикуляцію сенсів у публічному просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Alexander C., Neis H., Amin A. A new theory of urban design. New York: Oxford University Press, 1987. 251 p.
2. Anish Kapoor. Cloud Gate. 2004. URL: <http://anishkapoor.com/110/cloud-gate-2>.
3. Antony Gormley: Event Horizon. New York: Madison Square Park Conservancy, 2010. 73 p.
4. Baume N. Anish Kapoor: Past, Present, Future. Boston: Institute of Contemporary Art, 2008. 143 pp.
5. Belšak S. Umetnost v javnem prostoru. Pojmovnik slovenske umetnosti 1945-2005. 2005. URL: http://www.pojmovnik.si/koncept/umetnost_v_javnem_prostoru/.
6. Mirko Bratuša. Sculpture. Spomenik N. G. 1999. URL: http://www.mirkobratusa.si/sculpture/view_sculpture/22.
7. Heidegger M. Art and space. Man and World. 1973. № 6. pp. 3–8. Doi:10.1007/BF01252779.
8. Lockhart D. Kept in Suspense: Joel Shapiro's floating sculpture. The Architectural Review. 28 May 2012. URL: <https://www.architectural-review.com/essays/kept-in-suspense-joel-shapiro-floating-sculpture>.
9. Martinique E. Reflections on Cloud Gate, Chicago's Shiny Bean. Widewalls. May 10, 2019. URL: <https://www.widewalls.ch/magazine/cloud-gate-chicago-bean-anish-kapoor>.
10. Mitchell J. A. Heidegger among the sculptors: body, space, and the art of dwelling. Stanford: Stanford University Press, 2010. 144 p.
11. Moore H. The Sculptor in Modern Society: UNESCO, International Conference of Artists, Venice 1952. Henry Moore: Sculptural Process and Public Identity. Tate Research Publication, 2015. URL: <https://www.tate.org.uk/art/research-publications/henry-moore/henry-moore-the-sculptor-in-modern-society-r1175901>.
12. Sabouri M., Samie Yousefi M., Samie Yousef F. Role of urban sculptures in Beautification and Improvement of quality of urban spaces (case study: Fuman County). *Cumhuriyet University Faculty of Science Journal (CSJ)*. 2015. Vol. 36. № 3. P. 4070–4082.
13. Shahhosseini E. The role of urban sculpture in shaping the meaning of identity in contemporary urban planning. *International Journal of Science, Technology and Society. Special Issue: Research and Practice in Architecture and Urban Studies in Developing Countries*. 2015. Vol. 3. Issue 2–1. pp. 24–26.
14. Фесенко Г. Г. Морфологія міських ландшафтів: культурно-філософські інтерпретації : монографія. Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2018. 282 с.
15. Фесенко Г. Культурфілософське окреслення стратегій урбандизайну (на прикладі Нової Гориці, Словенія). *Філософія та політологія в контексті сучасної культури*. 2016. Вип. 2 (11). С. 177–184.
16. Фесенко Г. Г., Фесенко Т. Г. Дизайн архітектурно-просторових рішень в контексті сучасного урбанізму. *Інноваційні культурно-мистецькі аспекти в сучасній картині світу*: матеріали V Міжн. наук.-практ. конф. Херсон: ХНТУ, 2019. С. 199–201.

REFERENCES

1. Alexander C., Neis H., Amin A. A new theory of urban design. New York: Oxford University Press, 1987. 251 p.
2. Anish Kapoor. Cloud Gate. 2004. URL: <http://anishkapoor.com/110/cloud-gate-2>.
3. Antony Gormley: Event Horizon. New York: Madison Square Park Conservancy, 2010. 73 p.
4. Baume N. Anish Kapoor: Past, Present, Future. Boston: Institute of Contemporary Art, 2008. 143 pp.
5. Belšak S. Umetnost v javnem prostoru. Pojmovnik slovenske umetnosti 1945-2005. 2005. URL: http://www.pojmovnik.si/koncept/umetnost_v_javnem_prostoru/.
6. Mirko Bratuša. Sculpture. Spomenik N. G. 1999. URL: http://www.mirkobratusa.si/sculpture/view_sculpture/22.
7. Heidegger M. Art and space. Man and World. 1973. № 6. pp. 3–8. Doi:10.1007/BF01252779.

8. Lockhart D. Kept in Suspense: Joel Shapiro's floating sculpture. *The Architectural Review*. 28 May 2012. URL: <https://www.architectural-review.com/essays/kept-in-suspense-joel-shapiros-floating-sculpture>.
9. Martinique E. Reflections on Cloud Gate, Chicago's Shiny Bean. *Widewalls*. May 10, 2019. URL: <https://www.widewalls.ch/magazine/cloud-gate-chicago-bean-anish Kapoor>.
10. Mitchell J. A. *Heidegger among the sculptors: body, space, and the art of dwelling*. Stanford: Stanford University Press, 2010. 144 p.
11. Moore H. *The Sculptor in Modern Society: UNESCO, International Conference of Artists, Venice 1952. Henry Moore: Sculptural Process and Public Identity*. Tate Research Publication, 2015. URL: <https://www.tate.org.uk/art/research-publications/henry-moore/henry-moore-the-sculptor-in-modern-society-r1175901>.
12. Sabouri M., Samie Yousefi M., Samie Yousef F. Role of urban sculptures in Beautification and Improvement of quality of urban spaces (case study: Fuman County). *Cumhuriyet University Faculty of Science Journal (CSJ)*. 2015. Vol. 36. № 3. P. 4070–4082.
13. Shahhosseini E. The role of urban sculpture in shaping the meaning of identity in contemporary urban planning. *International Journal of Science, Technology and Society. Special Issue: Research and Practice in Architecture and Urban Studies in Developing Countries*. 2015. Vol. 3. Issue 2–1. pp. 24–26.
14. Fesenko H. H. *Morfologiya mis'kykh landshaftiv: kul'turfilosofs'ki interpretatsiyi: monohrafiya* [Morphology of urban landscapes: cultural and philosophical interpretations: monograph]. Kharkiv: TOV «DISA PLYUS», 2018. 282 p. [in Ukrainian].
15. Fesenko H. *Kul'turfilosofs'ke okreslennya stratehiy urban-dyzaynu (na prykladi Novoyi Horytsi, Sloveniya)* [Cultural and philosophical delineation of urban design strategies (on the example of Nova Gorica, Slovenia)]. *Philosophy and political science in the context of modern culture*. 2016. Issue 2 (11). pp. 177–184. [in Ukrainian].
16. Fesenko H.H., Fesenko T.H. *Dyzayn arkhitekturno-prostorovyykh rishen' v konteksti suchasnoho urbanizmu* [Design of architectural and spatial solutions in the context of modern urbanism]. *Innovative cultural and artistic aspects in the modern world*. Kherson, 2019. p. 199–201. [in Ukrainian].

Володимир ХИЖИНСЬКИЙ,

orcid.org/0000-0002-8450-9087

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри художньої кераміки, дерева, скульптури та металу

Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну

імені Михайла Бойчука

(Київ, Україна) *vladluck@meta.ua*

ІНСПІРАЦІЇ ПРАДАВНИМИ КЕРАМІЧНИМИ ФОРМАМИ У ТВОРЧОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ ХУДОЖНИКІВ-КЕРАМІСТІВ ВРОЦЛАВА

Сучасне мистецтво – надзвичайно складне явище як у термінологічних та хронологічних аспектах, так і у кількості різноманітних течій та напрямів. Художня кераміка є унікальним видом мистецтва, що поєднує прадавні технологічні та образотворчі прийоми з новітніми, активно реагує на всі сучасні тенденції, постійно оновлюється та розвивається. Нині надзвичайно важливо тримати у полі зору мистецькі явища, які відбуваються в інших країнах, особливо сусідніх, адже ми, незважаючи на певні відмінності, маємо багато спільного. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.ст. як в Україні, так і в Польщі, найбільш яскраві процеси творчих пошуків та експериментів стосуються декоративно-ужиткового мистецтва, зокрема художнього текстилю і кераміки. Провідними мистецькими школами цього часу стають Львівська академія мистецтв в Україні та Вроцлавська академія мистецтв у Польщі (обидві засновано 1946-го року). У статті розглянуто аспекти творчості окремих професійних вроцлавських художників-керамістів, що базуються на інспіраціях прадавніми керамічними формами, зокрема посуду, які є праросовою кераміки. Художники Кристина Цибінська, Гражина Плотіца, Кишиштоф Розпондек, Божена Захарчук та Міхал Пуциньський є різними за віком та творчими вподобаннями, є випускниками кафедри кераміки Вроцлавської академії мистецтв. Для кожного з них характерна велика повага до матеріалу, який вони обрали для своєї творчості, а також творчі та технологічні експерименти, що стирають межі між ужитковим і неужитковим мистецтвом. У статті зазначається, що за умов загального прагнення до сучасних виражальних засобів у творчості зазначених художників простежується зв'язок із народними традиціями, а також застосування художньо-образних засобів, притаманних станковому мистецтву. Цікавою тенденцією є також звернення окремими художниками (Кишиштоф Розпондек та Міхал Пуциньський) до давніх технологій випалювання керамічних виробів у дров'яних печах різної конструкції.

Ключові слова: професійна кераміка, вроцлавська школа кераміки, інспірації прадавніми формами.

Volodymyr KHYZHYNISKYI,

orcid.org/0000-0002-8450-9087

Candidate of Art History,

Associate Professor at the Department of Art Ceramics, Wood, Sculpture and Metal

Mykhailo Boichuk Kyiv State Academy of Decorative Applied Arts and Design

(Kyiv, Ukraine) *vladluck@meta.ua*

INSPIRATIONS BY ANCIENT CERAMIC FORMS IN THE CREATIVITY OF PROFESSIONAL CERAMIC ARTISTS IN WROCLAW

Contemporary art is an extremely complex phenomenon both in terminological and chronological aspects, as well as in the number of different currents and directions. Art ceramics is a unique art form that combines ancient technological and visual techniques with the latest, actively responds to all modern trends, is constantly updated and developed. Nowadays, it is extremely important to keep in mind the artistic phenomena that take place in other countries, especially neighboring ones, because, despite certain differences, we have much in common. At the end of the XX and the beginning of the XXI century both in Ukraine and in Poland, the brightest processes of creative searches and experiments concern decorative and applied arts, in particular artistic textiles and ceramics. The leading art schools of this time were the Lviv Academy of Arts in Ukraine and the Wroclaw Academy of Arts in Poland (both founded in 1946). The article considers aspects of creativity of some professional Wroclaw ceramists, based on inspirations of ancient ceramic forms, in particular forms of utensils, which are the original basis of ceramics. Artists Krystyna Cybinska, Grazhyna Plotica, Krzysztof Rozpondek, Bozhena Zakharchuk and Michal Pushchynski - different in age and creative tastes, are graduates of the Department of Ceramics of the Wroclaw Academy of Arts. Each of them is characterized by great respect for the material they have chosen for their work, as well as creative and technological experiments that blur the line between applied and non-applied art. The article notes that in the general desire for modern means of expression, in the work of these artists there is a connection with folk traditions and the use of artistic and figurative means inherent in easel art. Another interesting trend is the appeal of some artists (Krzysztof Rozpondek and Michal Pushchynski) to the ancient technologies of firing ceramics in wood stoves of various designs.

Key words: professional ceramics, Wroclaw School of Ceramics, inspirations of prehistoric forms.

Постановка проблеми. На межі XX–XXI століть серед усього мистецького різноманіття вагоме місце посідає художня кераміка, що є своєрідним та особливим видом мистецтва, в якому поєднуються архаїчність та новаторство. Саме художня кераміка, звільняючись від свого утилітарного призначення, стала експериментальним полем для професійних митців, територією вільного творчого пошуку з точки зору не тільки формотворення, а й образотворення (Чегусова, 2005: 189–200). Шляхи розвитку сучасної української кераміки тісно пов'язані з мистецтвом інших країн, зокрема Польщі. Можна простежити багато подібних або спільних явищ як у загальних мистецьких тенденціях, так і у творчості окремих художників. Наразі надзвичайно важливим завданням є продовження процесів взаємопізнання, взаємообміну творчим досвідом та зміцнення співпраці між нашими країнами.

Найбільш знаним та потужним осередком польської кераміки є Вроцлав. Завдяки плідній діяльності кафедри кераміки з підготовки професійних художників, що понад 70 років існує у Вроцлавській академії мистецтв, можна говорити про утворення вроцлавської школи кераміки, яка посідає провідне місце в мистецькому середовищі Польщі. Високий рівень творчих здобутків представників вроцлавської школи кераміки було неодноразово відзначено на різних виставках, пленерах та симпозіумах кераміки (як у Польщі, так і за її межами) заслуженими нагородами, преміями та медалями (Banos B., 2006).

Аналіз досліджень. До теми вроцлавської школи кераміки та творчості її провідних художників у своїх дослідженнях та монографіях досить часто звертаються польські мистецтвознавці: Павел Банась (Banoś P., 1990), Ірена Хумль (Huml, 2003), Барбара Банась (Banoś B., 2008), Марія Єжевська (Jezewska, 1996). Цінними джерелами інформації про творчість польських художників є каталоги з персональних виставок (Płocica, 2003), (Puszczynski, 2009), а також монографії і статті, присвячені творчості окремих художників, зокрема Кристини Цибінської (Banoś B., 2008, Sarnowicz, 1999). Слід зазначити, що в Україні творчість польських художників-керамістів відома обмеженому колу спеціалістів, тому важливо цю інформацію поширювати й аналізувати.

Мета статті – розглянути низку сучасних керамічних артоб'єктів, які інспіровані прадавніми керамічними техніками та формами, у творчості польських художників-керамістів, а також виявити різноманітні підходи у їх творчості з подальшим порівнянням із процесами, що відбуваються в сучасній українській кераміці.

Виклад основного матеріалу. У другій половині XX століття саме кераміка стала найвищим досягненням мистецтва Вроцлава, визначала специфіку мистецького середовища та престиж академії мистецтв. Творчі пошуки вроцлавських керамістів є надзвичайно широкими. Це оригінальні твори для серійного виробництва, керамічні композиції для архітектурно-просторового середовища, унікальні роботи станкового характеру, керамічні інсталяції та перформанси. Для вроцлавських керамістів (незалежно від генерації і смаків) характерна велика повага до матеріалу, який вони обрали для своєї творчості, а також творчі та технологічні експерименти, що стирають межі між ужитковим і нежитковим мистецтвом (Huml, 2003). Але дуже часто творчі пошуки провідних керамістів Вроцлава інспіровані прадавніми керамічними формами, зокрема посуду, що є праосновою кераміки, формами, що нагадують археологічні знахідки. Ця тенденція найбільш яскраво простежується у роботах таких художників-керамістів, як Кристина Цибінська, Гражина Плотіца, Кшиштоф Розпондек, Божена Захарчук та Міхал Пущинський.

Найбільш відомою, важливою та знаковою постаттю для сучасної вроцлавської кераміки є професор Кристина Цибінська (Krystyna Cybinska) – художниця з величезним досвідом, викладач кафедри кераміки Вроцлавської академії мистецтв з 1954 року, член Міжнародної Асоціації керамістів, учасниця багатьох художніх виставок різних рівнів (Sarnowicz, 1999). Кераміка Кристини Цибінської характеризується надзвичайною простотою форм, ідеальним відчуттям пропорцій, мінімальністю виражальних засобів, поєднаних із віртуозністю техніки виконання, тонким відчуттям фактури матеріалу та кольору. Кольорова гама її творів варіюється від білої, подеколи з делікатним краклем, через цілу палітру земляних кольорів до насиченої бірюзи. Незважаючи на таку велику палітру її творів, колір відіграє другорядну роль. Основною для художниці все-таки залишається форма, інспірована стародавніми пам'ятками. Майже археологічні вертикальні амфори, незважаючи на свої великі розміри, є надзвичайно делікатними і крихкими (рис. 1). Заокруглені, ідеально гладкі миски можуть бути зразком ергономіки. Масивні столи, що нагадують прадавні вівтарі і мегаліти, сповнені первинної потужності і величчю (рис. 2). Тонка простота засобів виразності в мистецтві Кристини Цибінської концентрує увагу на плинній гармонії форм, досконалості пропорцій, бездоганній фактурі та вишуканих кольорових переходах її творів. То надзвичайно гарні речі,

сила яких міститься у посиленні на правічні цінності пропорції та гармонії. Технічна і технологічна досконалість, характерна для праць Цибінської, є результатом поєднання багаторічного досвіду і творчих пошуків художниці з відчуттям матеріалу та метафізичною поетикою, закладеною авторкою у глину.



Рис. 1. Кристина Цибінська. Бутлі. Шамот, поливи. Фрагмент експозиції персональної виставки, Краків, 1999 р.



Рис. 2. Кристина Цибінська. Керамічний стіл, 1988 р., шамот, поливи

Творчість Гражини Плотіци (Grazyna Plocica), яка також є професором Вроцлавської академії мистецтв, безпосередньо пов'язана з темою прадавнього керамічного посуду як праоснови кераміки. Начиння для Гражини Плотіци є символом, матрицею, від якої походять всі інші керамічні форми. Праці художниці не несуть ознак аскетизму чи примітивізму, вражають своєю досконалістю та технічною довершеністю. Авторка віртуозно використовує кольорові ефекти та фактури, які утворюються за допомогою поєднання кольорових ангобів та полив.

Мисткиня вважає, що заняття художньою керамікою дозволяє здійснювати подорожі в під-

валини психіки людини та є для художника особливим способом медитації, а керамічні твори є специфічним інструментом для творення духовного життя людини (Plocica, 2003). В основі художнього образу творів – трансформація гончарного посуду, на основі стилізації та переосмислення якою вона створює оригінальні декоративні композиції, що вражають простотою пластичного вирішення та певною своєрідністю (рис. 3), як-от декоративні видовжені об'єми-вази яйцеподібної форми з півкруглим денцем, доповнені збоку оригінальними ніжками-підставками, котрі і слугують декоративними акцентами, і мають функціональне значення для стійкості посудини (рис. 4). Художниці досліджує взаємодію між об'ємами та площинами, прагне створити ілюзію шляхом деформації та взаємопроникнення форм. Застосовуючи колір, авторка навмисне залишає великі площини незабарвленими. Абстрактний розпис на поверхні робіт гранично умовний, локальні плями плавно переходять з одного кольору в інший. Їх колористична гама тягнеться від світло-жовтих, охристих, коричневих тонів до делікатного вкраплення синьої чи чорної барви. Авторка майстерно володіє різними керамічними матеріалами (порцеляна, шамот, кам'яна маса) та прийомами декорування керамічних виробів. Вона віртуозно використовує кольорові ефекти та фактури, які утворюються за допомогою поєднання ангобів, полив, окислів металів і їх випалу в різних середовищах.



Рис. 3. Гражина Плотіца. Із серії «Спочатку було начиння», 2000 р.



Рис. 4. Гражина Плоціца. Форма із серії «Спочатку було начиння», 2000, кам'яна маса, ангоби, полива

Кшиштоф Розпондек (Krzysztof Rozpondek), що також є професором Вроцлавської академії мистецтв, створює надзвичайно прості, часто геометричні керамічні форми (рис. 5). Значну увагу художник приділяє різним за фактурами керамічним масам та їх поєднанню. Твори митця викликають асоціації з первинними природними формами, з археологічними знахідками тощо. Твори Кшиштофа Розпондека сповнені аскетизму. Випалена фактура глини підкреслює важкість і простоту форми, яку дещо збагачують кольорові поливи, якими вкрита поверхня твору. Кольорова гама його робіт є стриманою, отримана завдяки випалу керамічних виробів у печах за допомогою дерева, що також асоціюється з прадавньою керамікою (рис. 6).



Рис. 5. Кшиштоф Розпондек. Без назви, 2001 р., шамот, окисли металів, випал у дров'яній печі

Кшиштоф Розпондек започаткував своєрідні перформанси біля дров'яної керамічної печі. Технологічний процес випалу кераміки за допомогою дерева художник трактує як продовження творчого процесу, своєрідне мистецьке дійство. Своєю творчістю К. Розпондек вплинув на різноманітні мистецькі акції студентів вроцлавської академії,



Рис. 6. Кшиштоф Розпондек. Без назви, 2002 р., шамот, окисли металів, випал у дров'яній печі

які активно почали працювати в техніці раку та експериментувати з різними керамічними матеріалами та технологіями. Зауважимо, що далекосхідні, зокрема японські, гончарні печі мали кілька типів конструкцій і особливу форму. Саме на зразок далекосхідних печей художник збудував гончарну піч, яка опалювалася дровами, і тут здійснював випал своїх творів. Разом із ним працювали студенти кафедри кераміки. Звернення молоді до давніх технологічних традицій сприяло виникненню нового погляду на можливості глини та гончарних технік. Такі експерименти з традиційними керамічними матеріалами надали нові можливості для творення та нове трактування образів.

Технологію виготовлення керамічних виробів на гончарному колі використовує у своїй творчості Божена Захарчук (Bożena Zacharczuk). Художниця дотримується думки, що посудиноподібні форми є єдиним прикладом абстрактного мислення, оскільки не копіюють реальність і не наслідують наявні в природі речі. Авторка свідомо позбавляє свої керамічні об'єкти утилітарної функції, трак-



Рис. 7. Божена Захарчук. Декоративна форма. 2004 р. глина, поливи

туючи їх як скульптури, що передають абстрактні почуття та емоції. Рух, який вона показує у своїх працях, походить від руху керамічного матеріалу, сформованого на гончарному колі (рис. 7).

Художниця сама вирішує, коли потрібно зупинити процес, перетворюючи його на символ. Роботи Божени Захарчук привертають увагу глядача виразністю, несподіваністю зупиненого моменту, віртуозністю володіння гончарським колом та теплом рук, що залишили свої сліди на глині. М'яко модельовані форми інтригують своєю асиметрією та вражають досконалістю форми (рис. 8), залишаючи актуальним запитання: «То випадковість, чи старанно запланований художницею ефект?» Делікатно деформовані, деякі скручені навколо власної осі, оздоблені делікатним лінійним орнаментом, покриті поливою, кольорові у своїй монохроматичності керамічні об'єкти Захарчук є даниною традиції і власними пошуками форми, гармонії, пропорцій, постійною розмовою між художницею, глиною та глядачем.



Рис. 8. Божена Захарчук. Декоративна форма. 2004 р. глина, поливи

До найбільш яскравих adeptів «натуральності» кераміки та «вільного» формотворення у вроцлавському керамічному середовищі належить Міхал Пущинський (Michał Puszczynski). Від 1996 року М. Пущинський, як і К. Розпондек, займається традиційними методами випалювання кераміки за допомогою дерева, характерними для створення давніх керамічних виробів. Намагаючись глибше ознайомитись із таїнством випалу, митець вивчив конструкцію та будову різних типів керамічних печей, зокрема так званої «анагами». Він був ініціатором побудови такої печі у Вроцлаві. Художник пише: «Вклоняюсь перед натурою. Так її бачу. То її кольори і форми, створені в землі, випалені деревом, покриті сплавленим попелом, пофарбовані вогнем. Це для мене є кераміка» (Puszczynski, 2009: 4).

У своїй творчості Пущинський максимально намагається бути наближеним до природи, до її багатогранних явищ і неповторних див. Він створює дуже органічні, дещо аскетичні керамічні

об'єкти, які часто позбавлені будь-якого мальованого декору. Вирішальну роль у повстанні художнього твору відіграє форма та фактура, що відображає властивості і красу глини і твориться шляхом «вільної» чи «інтуїтивної» ліпки, коли художник максимально дослухається до матеріалу, з яким працює (рис. 9). Пущинський зовсім не використовує у своїх роботах ні ангобів, ні полив. Усі кольорові тональності досягаються шляхом випалу за допомогою дерева (рис. 10).



Рис. 9. Міхал Пущинський. Керамічні об'єкти після випалу в дров'яній печі, 2018 р., шамот



Рис. 10. Міхал Пущинський. Без назви, 2000 р., шамот, випал у дров'яній печі

Висновки. Огляд певних аспектів творчості окремих яскравих представників вроцлавської школи художньої кераміки дає можливість вказати на її вагомий здобутки та реальні перспективи розвитку. За умов загального прагнення до сучасних виражальних засобів у творчості багатьох митців можемо простежити очевидний тісний зв'язок із народними традиціями. У пластичному вирішенні своїх творів вроцлавські художники-керамісти часто звертаються до посудиноподібних форм,

подеколи доповнених ліпниною чи розписом. Важливим є той факт, що більшість художників свідомо позбавляє свої твори утилітарної функції, підкреслено трактуючи їх як самодостатні твори мистецтва, артоб'єкти. Характерним є також використання в керамічних творах художньо-образних засобів, властивих не лише кераміці. У процесі моделювання та декорування керамічних виробів

автори часто застосовують пластичні ходи, притаманні станковому мистецтву, зокрема живопису, графіці та скульптурі.

Слід зазначити, що нині особливо цікавим для українських художників-керамістів є досвід польських колег у випаді керамічних виробів у дров'яних печах, що дає нові технологічні можливості та надзвичайні декоративні ефекти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Чегусова З. А. Полістилізм у професіональному декоративному мистецтві. *Декоративне мистецтво України XX століття. У пошуках «великого стилю»*. Київ : Либідь, 2005. 280 с., іл.
2. Banos B. Krystyna Cybinska. Wrocław : ASP, 2008. 123 s.
3. Banos P. Współczesne polskie szkło i ceramika. Warszawa : Arkada, 1990. 207 s.
4. Jeżewska M. Ceramika Polska XX wieku. Wrocław : Wrocławska Drukarnia Naukowa, 1996. 115 s.
5. Huml I. Sztuka przedmiotu – przedmiot sztuki. Warszawa : Instytut Sztuki Polskiej Akademii Nauk, 2003. 203 s.
6. Jubileusz wrocławskiej Uczelni. Wrocławskie szkło i ceramika. *Format*. Wrocław : ASP, 1996. № 1 (20). S. 6–45.
7. Płocica G. Ogród ceramiki. Katalog wystawy. Wrocław : ASP, 2003. 70 s.
8. Puszczynski M. Ceramika : katalog wystawy. Wrocław : ASP, 2009. 24 s.
9. Polskie współczesne szkło i ceramika. Krystyna Cybińska, Ludwik Kiczura. Wrocław : Muzeum Narodowe we Wrocławiu, 1973. 132 s.
10. Sarnowicz A. Harmonia i siła (o ceramicie Krystyny Cybińskiej). *Format*. Wrocław : ASP, 1999. № 1 (30). S. 38–39.

REFERENCES

1. *Chehusova Z. A. Polistylyzm u profesjonalnomu dekoratywnomu mystetstvi* [Polystylism in professional decorative art]. *Decorative art of Ukraine of the XX century. In search of "great style"*. Kyiv .: Lybid, 2005. 280 p. [in Ukrainian].
2. Banos B. Krystyna Cybinska [Krystyna Cybinska]. Wrocław: Academy of Fine Arts, 2008. 123 p. [in Polish].
3. Banos P. Współczesne polskie szkło i ceramika [Contemporary Polish glass and ceramics]. Warsaw: Arkada, 1990. 207 p. [in Polish].
4. Jeżewska M. Ceramika Polska XX wieku [Polish ceramics of the 20th century]. Wrocław: Wrocław Scientific Printing House, 1996. 115 p. [in Polish].
5. Huml I. Sztuka przedmiotu – przedmiot sztuki [The art of an object – an object of art]. Warsaw: Institute of Art of the Polish Academy of Sciences, 2003. 203 p. [in Polish].
6. Jubileusz wrocławskiej Uczelni. Wrocławskie szkło i ceramika [Jubilee of the University of Wrocław. Glass and ceramics from Wrocław]. *Format*. Wrocław: Academy of Fine Arts, 1996. № 1 (20). P. 6–45. [in Polish].
7. Płocica G. Ogród ceramiki [Pottery garden. Exhibition catalog]. Wrocław: Academy of Fine Arts, 2003. 70 p. [in Polish].
8. Puszczynski M. Ceramika : katalog wystawy [Ceramics: exhibition catalog]. Wrocław: Academy of Fine Arts, 2009. 24 p. [in Polish].
9. Polskie współczesne szkło i ceramika. Krystyna Cybińska, Ludwik Kiczura [Polish contemporary glass and ceramics. Krystyna Cybińska, Ludwik Kiczura]. Wrocław: National Museum in Wrocław, 1973. 132 p. [in Polish].
10. Sarnowicz A. Harmonia i siła (o ceramicie Krystyny Cybińskiej) [Harmony and strength (about the ceramics of Krystyna Cybinska)]. *Format*. Wrocław: Academy of Fine Arts, 1999. № 1 (30). P. 38–39. [in Polish].

Тетяна ЧУРПІТА,
orcid.org/0000-0001-5412-404X
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри хореографічного мистецтва
Київського національного університету культури і мистецтв
(Київ, Україна) nikolaschurpita@gmail.com

ПОНЕВІРЯННЯ ТА ХОРЕОГРАФІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ІГОРЯ АНДРЕЄВА НА КОЛІМІ

Метою статті є висвітлення маловідомих сторінок життя танцівника, балетмейстера й педагога Ігоря Андрєєва, зокрема його творчості на території Коліми. Основну увагу приділено особливостям перебування танцівника в системі виправно-трудова таборів Колімського краю, а також аналізу його виконавської й балетмейстерської творчості в Магаданському музично-драматичному театрі імені М. Горького. Попри значний внесок Ігоря Андрєєва в розвиток хореографічного мистецтва в Україні, його життя і професійний доробок ще не стали предметом наукових досліджень.

Виявлено, що творче життя танцівника Большого театру Ігоря Андрєєва ще в молодому віці було перервано арештом, а потім ув'язненням. Волею каральних органів у другій половині 1930-х рр. артист долучився до становлення театрального руху на Колімі. Ігор Андрєєв не тільки достойно пройшов табірні поневіряння «Дальбуду», а й здобув безцінні знання та навички, працюючи в Магаданському естрадному театрі, а пізніше в Магаданському музично-драматичному театрі ім. М. Горького.

Визначено, що протягом 6 років І. Андрєєв сприяв підготовці низці цікавих і різнопланових програм. Преса особливо відзначала динамічні танцювальні номери, що були зі смаком поставлені балетмейстером в опереті «Перікола», у виставі «Весна в Москві», в опері Дж. Верді «Травіата». У спектаклях І. Андрєєв брав безпосередню участь і як танцівник, відзначившись чудовим виконанням. Артист був долучений до плідної концертної діяльності, яку проводив Магаданський музично-драматичний театр ім. М. Горького на території об'єктів інфраструктури колімського краю. Молодий і відповідальний виконавець також працював на театральних курсах при Магаданському театрі, де викладав фізкультуру й танці.

Зазначено, що після повернення з Коліми Ігор Андрєєв зробив значний внесок у розвиток хореографічного мистецтва в Україні. Завдяки своєму безцінному досвіду він підготував не одну плеяду артистів Державного заслуженого ансамблю танцю УРСР, працюючи в Студії, яку організував Павло Вірський.

Ключові слова: Ігор Андрєєв, репресії, Коліма, хореографічне мистецтво, Магаданський музично-драматичний театр, хореографічна студія.

Tetiana CHURPITA,
orcid.org/0000-0001-5412-404X
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Choreographic Art Department
Kyiv National University of Culture and Arts
(Kyiv, Ukraine) nikolaschurpita@gmail.com

THE HARDSHIPS AND CHOREOGRAPHIC ACTIVITY OF IHOR ANDRIEIEV IN KOLYMA

The purpose of the article is to cover the little-known pages of the life of the dancer, ballet master, and pedagogue Ihor Andrieiev, in particular, his creativity in the territory of Kolyma. The main attention is paid to the peculiarities of the dancer's stay in the system of correctional and labor camps of the Kolyma region, as well as the analysis of his performing and balletmaster creativity in the Magadan Music and Drama Theater named after M. Gorky. Despite the significant contribution of Ihor Andrieiev in the development of choreographic art in Ukraine, his life and professional achievements have not yet become the subject of scientific research.

It was revealed that the creative life of the dancer of the Bolshoi theater Ihor Andrieiev was interrupted by arrest, and then imprisonment. By the will of punitive bodies, in the second half of the 1930s, the artist joined the formation of a theatrical movement in Kolyma. Ihor Andrieiev not only passed the hardships of "Dalbud" worthy, but also gained priceless knowledge and skills, working in the Magadan pop theater, and later in the M. Gorky Magadan Music and Drama Theater.

It has been determined that for 6 years Ihor Andrieiev contributed to the preparation of several interesting and diverse programs. The press especially noted the dynamic dance performances, which were tastefully staged by the ballet master

in the operetta "Perikola", in the show "Spring in Moscow", in the opera "Traviata" by G. Verdi. In the plays Ihor Andrieiev took direct participation as a dancer, featuring excellent performance. The artist was attached to a fruitful concert activity conducted by the M. Gorky Magadan Music and Drama Theater on the territory of the infrastructure objects of the Kolyma region. A young and responsible performer also worked at the theatrical courses at the Magadan Theater, where he taught a physical culture and dance.

It is noted that after returning from Kolyma Ihor Andrieiev made a significant contribution to the development of choreographic art in Ukraine. Due to his invaluable experience, he prepared not a single galaxy of the artists for the State Honored Dance Ensemble of Ukrainian SSR, working in the studio, organized by Pavlo Virskyi.

Key words: *Ihor Andrieiev, repression, Kolyma, choreographic art, Magadan Music and Drama Theater, choreographic studio.*

Постановка проблеми. В історії становлення професійного хореографічного мистецтва особистість педагога відіграє визначальну роль. Майстер своєї справи передає учням знання, досвід, погляди на події, людські якості. Сучасне хореографічне мистецтво існує завдяки діяльності тих педагогів, які все своє життя, не жалкуючи сил і здоров'я, формували покоління служителів Терпсіхори в різних видах танцювального мистецтва.

Історично склалося, що саме національна культурно-мистецька еліта стояла на чолі продуктивних змін у сфері науки, етики та естетики. Митці як невід'ємні частини соціуму повною мірою розділяли всі негаразди, що траплялися з громадянами під час лихоліть війн, переворотів і репресій. Позитивним є той факт, що з розпадом тоталітарної системи суспільство відкрило страшну правду щодо масштабів цих нещасть, переслідувань і каральних заходів. Але далеко не просте ХХ століття залишає по собі ще багато запитань, відповіді на які мають дати сучасні дослідники. Яскравим прикладом таких «білих плям» є життєві долі представників хореографічного мистецтва, які зазнали репресій у різні історичні періоди.

Неможливо заперечити, що зі здобуттям Україною незалежності нам стало відомо про життя професора Василя Верховинця, убитого в тюрмах НКВС, балетмейстера та етнографа Ярослава Чуперчука, беззаконно ув'язненого за патріотичну позицію, артиста балету й хореографа Миколу Трегубова, який відбував покарання в ГУЛАзі через роботу в окупованому німцями Львові. Але, попри цю інформацію, питання утисків артистів балету й хореографів потребують нових системних досліджень, що розкажуть про буремні життєві шляхи десятків інших митців.

Ім'я танцівника, балетмейстера, педагога Ігоря Олексійовича Андрєєва (1915–1985) відомо кожному артисту балету, хто в 60-ті – 80-ті рр. ХХ століття навчався в Хореографічній студії при Державному заслуженому ансамблі танцю УРСР. Як педагог класичного танцю він виховав не одну плеяду танцівників. Його уроки запам'яталися вихованцям студії своєю продуманістю й непо-

вторністю. Незважаючи на значний внесок Ігоря Андрєєва в розвиток хореографічного мистецтва, його життя і творчість ще не стали предметом наукових досліджень.

Аналіз досліджень. Перші згадки про танцівника й балетмейстера знаходимо в книгах А. Козлова «Огни лагерной рампы» (1992a), «Театр на Северной земле» (1992b), у яких автор розповідає про становлення професійного театрального руху на Колімі й неодноразово згадує молодого талановитого артиста балету Ігоря Андрєєва в складі Музично-естрадного театру (МЕТ) і Музично-драматичного театру ім. М. Горького. У статті І. Криловської «Рожденный в ГУЛАГе: Становление музыкального театра на Севере Дальнего Востока России (1933–1950)» на основі аналізу й інтерпретації маловідомих джерел досліджуються концертні програми та разові музичні постановки, у яких зустрічаємо прізвище Андрєєва (рецензії на вистави «Весна в Москві» і «Травиата») (2019).

Особливості проведення уроків класичного танцю І. Андрєєвим у Хореографічній студії розглядаються В. Литвиненком. У статті «Класичний екзерсис в українському ансамблі народного танцю» (2009) автор аналізує методичні прийоми педагога, що позитивно впливали на якість виконання рухів класичних вправ студійців.

Деякі відомості щодо діяльності Магаданського музично-драматичного театру «Дальбуду», у якому працював І. Андрєєв, розміщено в статтях на сторінках місцевої газети «Радянська Коліма». Е. Еплблом у ґрунтовному дослідженні «Історія ГУЛАґу» (2010) доповнює загальну картину поневірянь колімських в'язнів. Певні прогалини в біографії майстра можна заповнити за допомогою спогадів колег та учнів (Вернигор, Досенко, 2012; Лобзова, 2021).

Мета статті – висвітлення маловідомих сторінок життя танцівника, балетмейстера та педагога Ігоря Андрєєва, зокрема його творчості на території Коліми.

Виклад основного матеріалу. Ігор Олексійович Андрєєв народився в 1915 році в Москві. Орієнтовно в 1933 р. він закінчив балетну школу

і працював артистом у Большому театрі. Танцював переважно партії, у яких міг показати свій унікальний стрибок (наприклад, Блакитний птах із балету «Спляча красуня» П. Чайковського). Молодий, талановитий, сповнений надій на щасливе творче життя Андрєєв із головою занурився в професію. Між репетиціями й виставами артист мріяв повторити стрибок В. Ніжинського через нотний попітр. Про «витівку» видатного танцівника в театрі ходили легенди, його описав у книзі видатний балетмейстер Ф. Лопухов. «Одного разу Вацлав Ніжинський вирішив похвалитися перед хлопцями своїм особливим стрибком. Він здійснив спробу з місця перестрибнути через нотний попітр і зачепив ногою за верх попітра, музичний пристрій упав і прямо на нього сонячним сплетінням упав сам хлопець. Ніжинський пів року пролежав у лазареті й надовго випав із творчого процесу» (Лопухов, 1972: 164).

Ця історія не давала спокою І. Андрєєву, тож він розпочав підготовку до власного «рекорду». Наодинці відпрацьовував підходи до стрибка, підбирав висоту попітра й, нарешті, у присутності свідків здійснив омріяний стрибок. Звичайно, така зухвалість і певна безвідповідальність молодого перспективного танцівника не могла пройти повз конкурентів по сцені. Поворотна подія в житті молодика сталася в другій половині 1930-х рр. Якось після роботи, перебуваючи в кімнаті для паління, танцівник розповів політичний анекдот. Серед присутніх артистів знайшовся той, хто одразу доніс у відповідні органи. Треба зазначити, що провокації і зради аж ніяк не зникли в новій радянській державі, а, навпаки, у 30-х рр. використовувалися в більш широких масштабах, ніж коли-небудь. У всіх владних установах, на заводах, у військових частинах, у житлових будинках, як мухи, роїлися секретні інформатори провокатори-«стукачі» (Росси, 1987: 397–398). Не були винятком і мистецькі установи. Тож наступного дня за І. Андрєєвим прийшли відповідні органи.

Танцівника заарештували й засудили до трьох років таборів. Як «соціально небезпечного елемента» відправили на «перековування» на Колиму, де з 1931 р. (Постанова Ради праці і оборони СРСР від 13 листопада 1931 року) розпочалося «освоєння» рудних багатств золотопромислового району верхів'їв річки Колими. З 1932 р. проводилося будівництво Магадану, прокладалися перші кілометри Колимської траси (Козлов, 1992а: 6). Управління Північно-Східних виправно-трудова таборів (УПСВТТ) постачало для тресту «Дальбуд» (рос. «Дальстрой») – державний трест із дорожнього і промислового будівництва) головну робочу силу.

З різноманітних частин країни до Північно-Східного ВТТ звозили людей різного віку, статі, освіти, професії. Поміж засуджених було багато представників сфери мистецтва: професійних драматичних акторів, музикантів, режисерів, танцівників, художників із провідних театрів СРСР. Відрізнялися й уроки засуджених.

Шлях до «Дальбуду» був довгим і просто нестерпним. Про нелюдське ставлення до в'язнів із перших хвилин арешту написано чимало спогадів. До колимських таборів засуджених везли поїздами через весь Радянський Союз – іноді ця дорога тривала три місяці – у Владивосток. Далі плвли Охотським морем, що розташовується на північ від Японських островів. Зі спогадів оперної співачки І. Варпаховської дізнаємося, що на пересильних пунктах засуджені залишалися недовго – близько місяця, а потім, після санобробки, їх завантажували на відомий пароплав «Дальбуд», на якому й перевозили «живий товар». Трюм пароплаву був забитий умираючими. З бійками кримінальників, стріляниною охоронців навмання, небіжчиками, що лежали упереміш із живими, люди їхали до пункту призначення – у бухту Нагаєва (Варпаховская, 1995).

Кліматичні умови колимського краю ще більше ускладнювали життя в'язнів. «У таборах на Далекій Півночі – особливо в колимських, узимку температура падала до 30, 40, 50 градусів морозу. Улітку температура піднімалася вище від тридцятиградусної позначки. Коли танув сніг, тундра перетворювалася на суцільне болото, ходити по ньому було важко, комарі літали сірими хмарами і дзижчали так, що нічого більше не чути» (Епплбом, 2010: 186–187). Зазвичай, коли в'язнів перевозили до нового табірної пункту, їх насамперед вели в лазню, де було темно, брудно, слизько й тісно. Видавали один черпак води, щоби помитися. Потім усіх підряд голили, видавали вологу білизну та розподіляли на роботи. І. Варпаховська згадує, як до театру працювала на «загальних роботах», у копальні біля бойлерної, яку потрібно було заливати водою, «а донести її, не розплескавши, було неможливо, тож і ходили всі мокрі й обмерзлі» (Варпаховская, 1995).

З кожним роком кількість в'язнів зростала. До червня 1932 р. було завезено 2911 осіб. Станом на 1933 р. у «Дальбуді» перебувало 9928 людей (Козлов, 1992а: 6).

Перший директор «Дальбуду» Едуард Петрович Берзін (1894–1938) був затятим прибічником «перековування» в'язнів працею, тож уважав, що перевиховання мало сполучатися з добре поставленою культурно-виховною роботою. Для цього

було спеціально організовано Культурно-виховний відділ (КВВ) УПСВТТу. До обов'язків установи входила організація дозвілля в'язнів, долучення їх до спорту, читання книжок, газет, слухання радіопередач, перегляд кінофільмів. Очільник не залишався осторонь і від організації табірної самодіяльності. Так почали народжуватися перші театральні колективи, клуби, що то зникали, то реорганізовувалися в інші, змінюючи назву й підпорядкування. Працювали там здебільшого колишні професійні артисти з досвідом роботи. Театральний склад колективів постійно поповнювався новими засудженими та колишніми в'язнями. Для цього в розпорядженні КВВ УПСВТТу були певні резерви, які, щоправда, не позбавляли артистів труднощів.

Відомостей щодо роботи І. Андреева в театральному колективі під час відбування покарання поки що не знайдено, оскільки прізвища в'язнів-артистів ніколи не згадувалися в газетних рецензіях. Ми можемо тільки припустити, що вижити в системі ГУЛАГу танцівник міг тільки завдяки табірному театру. «Як би дивним це не звучало, в ГУЛАГу можливим було співати – чи танцювати, чи грати на сцені – протягом усього терміну» (Епллбом, 2010: 305). Тільки театр міг стати порятунком життів для десятків співаків і танцюристів. «Виходячи на сцену, актори забували про безправність, про постійне відчуття голоду, про конвой, який із собаками чекав за воротами» (Епллбом, 2010: 305). Крім того, акторів могли перевести на більш-менш легку роботу з кращими побутовими умовами.

Після звільнення 28 березня 1939 р. І. Андреев ще 6 років залишався на Колимі в системі «Дальбуду» (Козлов, 1992b: 58). Так керівництво виправних трудових таборів вирішувало кадрові питання, поповнюючи чисельність працівників культурного фронту тими, хто отримав свободу. Варто зауважити, що на момент звільнення молодому артистові було лише 24 роки.

Андреев довгий час не міг знайти роботу за спеціальністю. Тож, аби якось вижити, пішов працювати касиром у золотодобувну копальню «Стахановець» Західного гірничопромислового управління. Через рік (вересень 1940 р.) відкрився театр малих форм – Магаданський естрадний театр (МЕТ), який було організовано для обслуговування робітників «Дальбуду» в Магадані й на тамтешній трасі. У творчому складі поміж співаків, танцівників, музикантів знаходимо й прізвище І. Андреева (Козлов, 1992b: 58).

Знаменно і трагічно, що до першого складу театру входило дев'ятеро колишніх в'язнів УПСВТТу, п'ятеро з яких увійшли до керівного складу. Серед

них знаходимо й Ігоря Андреева. Крім обов'язків артиста балету, він здійснював постановки всіх балетних номерів, що входили до репертуару колективу. Силами Магаданського естрадного театру було підготовлено низку цікавих і різноманітних програм (наразі відомо про п'ять), до яких входили окремі музичні й естрадні, сольні й ансамблеві номери, музичні або драматичні п'єси, хори і сцени з опер та оперет (Крыловская, 2019: 28).

Також у виставах брав участь театралізований джаз-оркестр (теа-джаз) під керівництвом диригента В. Повельського, який керував постановками МЕТу. Також був і власний композитор тов. Лялін, який водночас виконував обов'язки концертмейстера в теа-джазі, писав марші й пісні. За короткий час естрадним театром було підготовлено композиції «З приїздом!», «Карнавальна вистава» в трьох відділеннях, оригінальну комедію місцевих авторів «Остання ніч», музичну комедію Ж. Оффенбаха «Перікола». Кожного місяця театр готував нову програму. Наприклад, зі спектаклем «З приїздом!» виступали кожного дня (у неділю двічі: о 17:30 і 21:00). З програмою «Карнавальна вистава» гастролювали по різних клубах Колимської траси, де мали повні аншлаги (Козлов, 1992a: 46).

У рецензії на четверту програму МЕТу магаданського літератора С. Хмельницького знаходимо коротку оцінку якості виконання ролей в опереті «Перікола». Кращими в спектаклі були названі танцювальні номери, поставлені балетмейстером і танцівником Ігорем Андреевим. Особливо був відзначений вставний номер – вальс із балету «Раймонда», виконаний ним і танцівницею А. Акумовою. Рецензент назвав виконавицю «вихором на сцені», указавши на її «велику сценічну чарівність» і високу балетну техніку. І. Андреев запам'ятався і як чудовий танцівник: у нього – «чіткість, простота рухів, суворість танцювального малюнку» (Хмельницький, 1941: 4).

Магаданський естрадний театр малих форм проводив інтенсивну концертну діяльність. Наприклад, улітку 1941 р., маючи на меті допомогти «Дальбуду» виконати план видобутку металу, колектив узяв на себе обов'язки дати 85 концертів, не рахуючи шефських виступів. Група театру (близько 40 людей) і джазового оркестру в повному складі мала представляти свої кращі номери (програми «Карнавальний виступ», «Усього потроху», «Весняні голоси») протягом «трьох ударних місяців». На додаток до шаленого темпу гастролей директор-розпорядник Магаданського естрадного театру Л. Рогацький ще й викликав колектив Драматичного театру ім. М. Горького на соціалістичне змагання (Рогацький, 1941: 4).

Виступи проводилися на території копалень і шахт у селищах Стрелка, Ягодное, Нексікан, Чай-Ур'я, Атка, Палатка, а також у підрозділах табірному управлінні та багатьох інших об'єктах. Програми концертів вражали широтою діапазону (Крыловская, 2019: 27). Бажаючих потрапити на концерт було вкрай багато, але подивитися програму вдавалося тільки передовикам виробництва – тим, хто виконував план. Поміж глядацької аудиторії були й вільнонаймані, спеціалісти різних професій, які добровільно приїхали на розбудову північної землі. Це була вимоглива публіка, яка розумілася на справжньому мистецтві, тож критично ставилася до творчих проєктів театру. Вдячний глядач радував артистів і квітами, які відшуквав на колимських сопках (Козлов, 1992а: 10).

Після нападу Німеччини на Радянський Союз керівництво «Дальбуду» з метою мобілізації творчих кадрів прийняло рішення про об'єднання двох театральних труп – драматичної й МЕТу. Наказом від 3 вересня 1941 р. № 460 по Головному та Політичному управлінню Будівництва дальньої півночі НКВС СРСР затверджено створення з 10 вересня 1941 р. єдиного Магаданського музично-драматичного театру (Крыловская, 2019: 30). Із цієї дати починається якісно новий період у розвитку музичного театру Колими й хореографа І. Андрєєва.

Відповідно до штатного розпису Музично-драматичного театру Магаданського будинку культури ім. М. Горького від 11 вересня 1941 р., І. Андрєєва було зараховано актором першої категорії другої групи із зарплатою 1238 рублів на місяць. За сумісництвом він виконував обов'язки балетмейстера театру (Козлов, 1992b: 23–24).

У сезоні 1941/42 найбільш вдалою серед інших постановок, що були підготовлені для вимогливого магаданського глядача до травневих свят, преса називала виставу «Весна в Москві» режисера І. Елліса. Місцеві газети писали, що це була велика творча перемога всього колективу й особливо постановника І. Елліса. Вистава була пронизана свіжими мелодіями, радісними весняними піснями, що запам'ятовувалися одразу, динамічними чудово виконаними танцювальними номерами, гострою сатирою і глибоким гумором, легким сумом, життєрадісною молодістю і трепетною любов'ю. Особливо були відзначені «оригінальні, зі смаком поставлені танці», що виконували А. Акумова, І. Андрєєв і звільнена з ув'язнення в січні 1942 року, колишня репресована балерина Большого театру СРСР Ніна Гамільтон (Козлов, 1992а: 57–58). Найбільш вдалими і добре виконаними номерами уважався «Танець із парасолькою»,

поставлений балетмейстером І. Андрєєвим. Збереглася й світлина, на якій зображено танцівника (Крыловская, 2019: 32–33).

Другою знаковою подією в житті Магаданського театру воєнних років стала поява в репертуарі опери Дж. Верді «Травіата», що була здійснена режисером Л. Варпаховським (колишній учений секретар В. Мейергольда, був засуджений тричі), який відбував у цей час покарання в системі Північно-Східного ВТТ (рос. Севвостлаг, СВІТЛ), що існував на території «Дальбуду». Вистава завоювала визнання не тільки публіки, а й табірних керівництв. Постановка такого складного твору силами в'язнів в екстремальних умовах війни, безсумнівно, була подією неординарною, спогади про яку залишило багато сучасників. Найбільш вражаючими виявляються мемуари солістки І. Варпаховської, яку після вистави глядач ніс на руках: «Через кілька днів Нікішов (І. Нікішов директор, генерал «Дальбуду» – авт.) у своїй ложі з генералами слухав виставу й говорив: «Тут нещодавно були білі ведмеді, а тепер ми слухаємо оперу», і відправив за куліси кілька яблук» (Варпаховская, 1995).

Після показу опери артисти були нагороджені грамотою із зображенням Сталіна, а режисеру Л. Варпаховському скоротили вирок на пів року (Варпаховская, 1995). У газеті «Советская Колыма» від 31 березня 1945 р. було надруковано рецензію М. Мельникова на «Травіату». «Недоліки окремих виконавців спокутувалися добре побудованими масовими сценами-хору та балету (постановник І. О. Андрєєв) і хорошим оркестром (диригент П. З. Ладирдо)» (Мельников, 1945: 4). Похвалили всіх, окрім артистів-зеків. Варто підкреслити, що єдиними, кого назвав рецензент, були вільнонаймані робітники: артист М. Антонов (Жермон), балетмейстер-постановник І. Андрєєв і диригент П. Ладирдо (Крыловская, 2019: 36).

До своїх професійних обов'язків виконавці ставилися напрочуд відповідально. Артистка Українського театру Ларіна згадувала: «Я не пам'ятаю, які в мене в той час були наряди, які сукні тоді носила й де їх купувала. Але я пам'ятаю ролі, які я виконувала, вистави, у яких довелося брати участь. Бувало, репетируємо, відчуваємо, що не йде, не виходить, балетмейстер наш, Ігор Андрєєв, пропонує: «Завтра репетиційна кімната вільна з 8 до 11 ранку. Хто хоче – приходьте, особисто я прийду». О 7 ранку – ще темно, на вулиці заметіль, ми біжимо в театр. І не було такого, щоби хтось не прийшов, бурчав, скаржився на переважання. Узагалі не пам'ятаю випадку, щоб хтось не прийшов на репетицію. Спізнитися, увійти

до зали після балетмейстера вважалося блюзнірством» (Козлов, 1992b: 47–48). Діяльність у театрі цінували, оскільки добре пам'ятали, що таке працювати на загальних роботах. Цю працю називали «каторгою на каторзі» – рудники, копальні, шахти, голод, холод і смерть. Майже ніхто не витримував надлюдських навантажень, і мало кому вдавалося пережити бодай три роки такої праці.

Тут необхідно торкнутися ще одного аспекту діяльності І. Андрєєва – педагогічного. Ще до звільнення танцівника, у грудні 1939 р., при Магаданському музично-драматичному театрі ім. М. Горького відкрилися театральні курси, на які були зараховані десять молодих представників північних народів: евенів, якутів камчадалів із Наяхана, Ямська, Таскана, Оли, Тауйська. Колишнім колгоспникам викладали музику, танці, фізкультуру образотворче мистецтво, російську й евенську мови, політграмоту. На курсах серед інших викладачів працював молодий артист балету Ігор Андрєєв, який викладав фізкультуру й танці (Козлов, 1992a: 40). Повертаючись до своїх селищ, молоді актори навчали сусідів акторської майстерності, організовувати театральні гуртки і студії.

У лютому 1945 р. велика група артистів і працівників театру була нагороджена медалями «За трудову відзнаку», «За доблесну працю у Великій Вітчизняній війні 1941–1945 рр.», знаками «Відміннику-дальбудівцю». Через місяць нагорода знайшла й І. Андрєєва. 13 березня 1945 р. він отримав знак «Відміннику-дальбудівцю» (Приказ № 110, 1945: 1).

Отже, професія стала рятівним берегом не тільки для І. Андрєєва, а й для десятків талановитих людей, які могли б безвісти загинути в рудниках, на копальнях, у шахтах і на лісопвалі, стати жертвою «випадкового» пострілу охоронця або померти за колючим дротом.

За нез'ясованих досі обставин 29 жовтня 1945 р. І. Андрєєв виїхав до Москви, потім – у Донецьк. Перебування артиста в Донецьку потребує наступних досліджень, але відомо, що, прочитавши в газетах, що балетмейстер Павло Вірський організовує хореографічну студію при ансамблі танцю України та набирає на роботу викладачів, танцівник одразу поїхав до Києва. Павло Павлович, дізнавшись про особливості біографії колеги, підтримав його й запропонував вести класичний танець. В особі І. Андрєєва він знайшов не тільки однодумця й досвідченого викладача класичного танцю, а й товариша по нещастю, оскільки сам довгий час розшукував молодшого брата Олексія, репресованого у 1937 р. і висланого в Сибір. Маючи статус відомої людини, яка бачилася і

спілкувалася з Йосипом Сталіним і, використовуючи зв'язки на високому рівні, він усе-таки знайшов брата на Камчатці, про що дізнаємося зі спогадів народного артиста України Анатолія Авдієвського (Вернигор, Досенко, 2012: 297). Так, під керівництвом знаного й авторитетного майстра хореографії П. Вірського І. Андрєєв розпочав наступний етап свого життя – підготовку молодих кадрів для балетної трупи Державного заслуженого ансамблю танцю УРСР.

У Хореографічній студії при Державному заслуженому ансамблі танцю УРСР, що почала роботу в 1961 р., І. Андрєєв викладав класичний танець. Екзерсис проводив у жіночому класі, а коли колеги хворіли, то брався й за групу чоловіків. Як зазначає випускник Студії 1966 р. Віктор Литвиненко, «уроки І. Андрєєва були більш підготовленими, вивіреними, напрацьованими заздалегідь. І. О. Андрєєв у методиці уроку із класичного танцю використовував прийом зміни музичного темпу й ритму, що впливало на характер виконання рухів класичних вправ, застосування такого методу він вважав основним у побудові кожної вправи (зі спілкування автора з педагогом). Зміна ритму й малюнку у виконанні руху змушувала працювати нервову систему артиста, а разом із тим і м'язи. Значна увага приділялася координації рухів у вправах, танцювальності, виразності» (Литвиненко, 2009: 184).

Колишня солістка Ансамблю Олена Лобзова (навчалася в Студії впродовж 1978–1980 рр.) у приватній розмові розповідала про І. Андрєєва, що коли він приходив на урок, то говорив: «Зараз будемо лікуватися!» Після цього протягом 10–15 хвилин педагог давав рухи обличчям до станка. Вправи будував так, що розігрівався кожний м'яз, кожна частинка тіла. Після його уроків тіло було настільки підготовлене до подальших репетицій, що отримати травму було просто неможливо. Педагог багато розповідав про своє життя на Колимі, згадував, як танцював в естрадній групі театру, як завжди ретельно розігрівався перед виставою, коли інші артисти йшли відпочивати. Він також ділився спогадами про те, за що був покараний, і попереджав студійців про наслідки необдуманих вчинків. І. Андрєєв був чуйним і вимогливим педагогом. Навіть сьогодні Олена Лобзова з вдячністю згадує, як її, танцівницю з хорошими природними даними, але з непростим характером, І. Андрєєв відсторонив від занять на місяць. Це було вимушене покарання за зухвалу поведінку учениці. Сьогодні вона повністю підтримує дії викладача й чудово розуміє його мотиви (Лобзова, 2021).

Ігор Олексійович Андрєєв помер у 1985 р., відсвяткувавши свій 70-річний ювілей. По собі артист, балетмейстер і педагог залишив доньку Олену, яка закінчила хореографічну студію, а також теплі спогади колег та учнів.

Висновки. Творче життя танцівника Большого театру Ігоря Андрєєва ще в молодому віці було перервано арештом, а потім ув'язненням. У другій половині 1930-х рр., не за своїм бажанням, а з огляду на трагічні обставини, він, як і багато інших професійних хореографів, долучився до становлення театрального руху на Колимі. Він не тільки достойно пройшов ці випробування, а й здобув безцінні знання та навички, працюючи як танцівник, балетмейстер і педагог у Магаданському естрадному театрі, а пізніше в Магаданському музично-драматичному театрі ім. М. Горького.

Протягом 6 років, виконуючи свої обов'язки, І. Андрєєв сприяв підготовці низки цікавих і різнопланових програм. Преса особливо відзначала динамічні танцювальні номери, що були зі смаком поставлені балетмейстером в опереті «Перікола», у виставі «Весна в Москві», в опері Дж. Верді «Травиата». Останній твір із добре побудованими масовими сценами балету завоював визнання не тільки публіки, а й табірної керівництва. У спектаклях І. Андрєєв брав безпосередню участь і як

танцівник, відзначившись чудовим виконанням. І. Андрєєв був долучений до плідної концертної діяльності, яку проводив Магаданський музично-драматичний театр ім. М. Горького на території об'єктів інфраструктури колимського краю. Молодий і відповідальний артист балету також працював на театральних курсах при Магаданському театрі, де викладав фізкультуру й танці.

Після повернення з Колими Ігор Андрєєв зробив значний внесок у розвиток хореографічного мистецтва в Україні. Завдяки своєму безцінному досвіду він підготував не одну плеяду артистів Державного заслуженого ансамблю танцю УРСР, працюючи в Студії, яку організував Павло Вірський. Майстер виховував учнів на традиціях класичного танцю, прищеплюючи їм основи хореографічної культури, любов до музики й естетики руху. До останнього дня свого життя балетмейстер Андрєєв сприяв тому, що ряди ансамблів народного танцю України поповнювалися професійними артистами й майбутніми викладачами.

Після першого проведеного дослідження в біографії хореографа залишається ще багато прогалів, які необхідно заповнити. Це стосується професійного навчання І. Андрєєва, його виконавської діяльності в Большому театрі, праці під час ув'язнення, роботи в Україні, зокрема в Донецьку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варпаховская И. С. Из воспоминаний колымской травиаты. 1995. URL: <http://old.memo.ru/history/teatr/chapter9.htm>.
2. Вернигор Ю. В., Досенко С. І. Павло Вірський: життєвий і творчий шлях. Вінниця : Нова Книга, 2012. 320 с.
3. Епплблм Е. Історія ГУЛАГу. Київ : Видавничий дім «Киево-Могилянська академія», 2010. 511 с.
4. Козлов А. Г. Огни лагерной рампы: Из истории Магаданского театра 30-х – 50-х гг. Москва : Раритет, 1992а. 144 с.
5. Козлов А. Г. Театр на северной земле: Очерки по истории Магаданского музыкально-драматического театра им. М. Горького (1933–1953). Магадан, 1992б. 101 с.
6. Крыловская И. И. Рожденный в ГУЛАГе: Становление музыкального театра на Севере Дальнего Востока России (1933–1950). *Театр. Живопись. Кино. Музыка*. 2019. № 2. С. 23–44.
7. Литвиненко В. А. Класичний екзерсис в українському ансамблі народного танцю. *Культура і мистецтво у сучасному світі*. 2009. № 10. С. 181–185.
8. Лобзова О. Спогади про Ігоря Андрєєва. Інтерв'ю з колишньою ученицею Хореографічної студії при Державному заслуженому ансамблі танцю УРСР (1978–1980) Оленою Лобзовою. Особистий архів Т. Чурпіти, Київ, 2021.
9. Лопухов Ф. Хореографические откровения. Москва : Искусство, 1972. 215 с.
10. Мельников Б. Опера в Магадане. «Травиата» на сцене театра имени Горького. *Советская Колыма*. 1945. № 65, С. 4.
11. Росси Ж. Справочник по ГУЛагу: исторический словарь советских пенитенциарных институций и терминов, связанных с принудительным трудом. Лондон : Overseas Publications, 1987. 551 с.
12. Хмельницкий С. Музыка, смех, краски. «Всего понемногу» – четвертая программа в эстрадном театре. *Советская Колыма*. 1941. № 75. С. 4.
13. Приказ № 110 Народного комиссара внутренних дел Союза ССР. *Советская Колыма*. 1945. № 71. С. 1–2.
14. Рогацкий Л. Покажем качественно и художественно полноценные спектакли. Магаданский эстрадный театр готов к поездке на трассу. *Советская Колыма*. 1941. № 132. С. 4.

REFERENCES

1. Applebaum A. Istoriiia HULAHu [GULAG: A History]. Kyiv: Vydavnychi dim “Kyievo-Mohylianska akademiia”, 2010. 511 p. [in Ukrainian].
2. Khmel'nitskiy S. Muzyka, smekh, kraski. “Vsego ponemnogu” – chetvertaya programma v estradnom teatre [Music, laughter, paints. “A little bit of everything” – the fourth program in the pop theater]. Sovetskaya Kolyma. 1941. № 75. p. 4 [in Russian].
3. Kozlov A. Ogni lagernoy rampy: Iz istorii Magadanskogo teatra 30-kh – 50-kh gg. [Camp ramp lights: From the history of the Magadan theater in 1930s – 1950s.]. Moscow: Raritet, 1992a. 144 p. [in Russian].
4. Kozlov A. Teatr na severnoy zemle: Ocherki po istorii Magadanskogo muzykalno-dramaticheskogo teatra im. M. Gorkogo (1933 – 1953) [Theater on the North Earth: Essays on the history of the Maksim Gorky Magadan Music and Drama Theater (1933 – 1953)]. Magadan, 1992b. 101 p. [in Russian].
5. Krylovskaya I. Rozhdenny v GULAGe: Stanovlenie muzykalnogo teatra na Severe Dalnego Vostoka Rossii (1933–1950) [Born in GULAG: Formation of musical theater in the north of the Far East of Russia (1933–1950)]. Teatr. Zhivopis. Kino. Muzyka. 2019. № 2. pp. 23–44. doi: 10.35852/2588-0144-2019-2-23-44 [in Russian].
6. Lobzova O. Spohady pro Ihoria Andrieieva. Interv'iu z kolyshnoiu uchenytseiu Khoreorafichnoi studii pry Derzhavnomu zasluzhennomu ansambli tantsiu URSR (1978–1980) Olenoi Lobzovoiu [Memories of Ihor Andrieiev. Interview with the former student of the Choreographic studio of the State Honored Dance Ensemble of the Ukrainian SSR (1978–1980) Olena Lobzova.]. Personal Archive of T. Churpita. Kyiv, 2021 [in Ukrainian].
7. Lopukhov F. Khoreograficheskie otkroveniia [Choreographic revelations]. Moscow: Iskusstvo, 1972. 215 p. [in Russian].
8. Lytvynenko V. Klasychni ekzersys v ukrainskomu ansambli narodnoho tantsiu [Classic exercise in the Ukrainian Ensemble of Folk Dance]. Kultura i mystetstvo u suchasnomu sviti. 2009. № 10. pp. 181–185 [in Ukrainian].
9. Melnikov B. Opera v Magadane. “Traviata” na stsene teatra imeni Gorkogo [Opera in Magadan. “Traviata” on the Gorky Theater Scene]. Sovetskaya Kolyma. 1945. № 65. p. 4 [in Russian].
10. Prikaz № 110 Narodnogo komissara vnutrennikh del Soyuza SSR [Order No. 110 of the People’s Internal Affairs Commissioner of the SSR Union]. Sovetskaya Kolyma. 1945. № 71. pp. 1–2 [in Russian].
11. Rogatskiy L. Pokazhem kachestvenno i khudozhestvenno polnotsennye spektakli. Magadanskiy estradnyy teatr gotov k poezdke na trassu [Let’s show the qualitatively and the artistically full performances. Magadan pop Theater is ready for the trip to the track]. Sovetskaya Kolyma. 1941. № 132. p. 4 [in Russian].
12. Rossi J. Spravochnik po GULagu: istoricheskiy slovar sovetskikh penitentsiarnykh institutsiy i terminov, svyazanykh s prinuditel'nym trudom [The GULAG handbook: A Historical Dictionary of Soviet Penitentiary Institutions and Terms Related to the Forced Labour Camps]. London: Overseas Publications, 1987. 551 p. [in Russian].
13. Varpakhovskaya I. Iz vospominaniy kolymskoy traviaty [From the memoirs of the Kolyma traviata]. 1995. URL: <http://old.memo.ru/history/teatr/chapter9.htm> [in Russian].
14. Vernyhor Iu., Dosenko, Ie. Pavlo Virskyyi: zhyttievyy i tvorchiy shliakh [Pavlo Virskyyi: life and creative path]. Vinnytsia: Nova Knyha, 2012. 320 p. [in Ukrainian].

УДК 786.8

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-8>

Валерій ШАФЕТА,

orcid.org/0000-0003-0991-5920

кандидат мистецтвознавства,

старший викладач кафедри народних музичних інструментів та вокалу
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) *accotobile@ukr.net*

Андрій ДУШНИЙ,

orcid.org/0000-0002-5010-9691

кандидат педагогічних наук, доцент,

заслужений діяч естрадного мистецтва України,

член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти,
завідувач кафедри народних музичних інструментів та вокалу
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) *accotobile@ukr.net*

ДО ПИТАННЯ ДИДАКТИЧНОГО РЕПЕРТУАРНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРКЕСТРІВ ЗА УЧАСТІ БАЯНА-АКОРДЕОНА НА ЛЬВІВЩИНІ

У статті розкривається дидактичний напрям оркестрового репертуарного забезпечення за участі баяна-акордеона на Львівщині.

Встановлено, що ключові позиції у створенні оригінального оркестрового репертуару дидактичного базису належать І. Вимеру, Г. Казакову, Е. Мантулеву, Я. Олексіву, А. Онуфрієнку та іншим, у сфері аранжування та перекладення - Л. Боднар, Н. Гатайло, А. Далекому, А. Душиному, Р. Кабалу, Н. Кміть, О. Личенку, С. Максимову, П. Рачинському, Р. Стахніву, Ю. Чумаку та іншим.

Доведено, що основу репертуару навчальних оркестрових колективів з баянами-акордеонами становлять перекладення творів різностильової та різнонаціональної музики, творів фольклорної орієнтації з опорою на традиції народно-ансамблевого музикування та оригінальні оркестрові композиції Е. Мантулева, Я. Олексіва, А. Онуфрієнка, В. Чумака, Р. Стахніва.

Основу репертуару радянського періоду складала перекладні композиції з фольклорною орієнтацією, похідні від традицій народно-ансамблевого музикування, акомпанемента до вокальних, хорових, хореографічних композицій, а також авторські перекладення. Менш численними є оригінальні оркестрові композиції (І. Вимер, Я. Олексів, А. Онуфрієнко, Н. Плаксюк), твори для оркестру з соло академічних та народних інструментів (І. Вимер, В. Задерацький, В. Чумак), оригінальні та перекладні композиції для баяна чи акордеона з фортепіано, симфонічним та камерним оркестрами (А. Батришин, К. Соколов, Р. Стахнів).

У реаліях сьогодення оркестрові композиції Е. Мантулева, Я. Олексіва, А. Онуфрієнка, В. Чумака та інших музикантів стосуються практичного використання у навчальному процесі модифікаційних співвідношень репертуарних традицій зі струнно-ципковим інструментарієм (основною домрово-балалайкового складу) й українських народних оркестрів із основою струнно-смичкового квінтету як продовжувачів традиційних форм народно-інструментального музикування. Водночас у музичному училищі (коледжі) ім. В. Барвінського активно функціонує оркестр баяністів-акордеоністів, покликаний розширяти власну репертуарну платформу, популяризуючи виконавське мистецтво в регіоні та в Україні крізь призму концертно-гастрольної діяльності.

Ключові слова: баян-акордеон, Львівщина, оркестр, твори, композитори.

Valeriy SHAFETA,

orcid.org/0000-0003-0991-5920

Candidate of Art History,

Senior Lecturer at the Folk Musical Instruments and Vocals Department

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *accotobile@ukr.net*

Andriy DUSHNIY,

orcid.org/0000-0002-5010-9691

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Pop Art Honored Worker of Ukraine,

Corresponding Member of the Teacher Education International Science Academy,

Head of Folk Musical Instruments and Vocals Department

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *accotobile@ukr.net*

ON THE ISSUE OF DIDACTIC REPERTURAL SUPPORT OF ORCHESTRA WITH THE PARTICIPATION OF THE BAYAN-ACCORDION IN THE LVIV REGION

The article reveals the didactic direction of orchestral repertoire with the participation of bayan-accordion in Lviv region.

Installed, that the key positions in the creation of the original orchestral repertoire of the didactic basis belong to I. Vymer, G. Kazakov, E. Mantulev, Y. Oleksiv, A. Onufrienko, etc., in the field of arranging and translated by L. Bodnar, N. Gatailo, A. Dalekyi, A. Dushniy, R. Kabalo, N. Kmit, O. Lychenko, S. Maksymov, P. Rachynsky, R. Stakhniv, Y. Chumak, etc.

Proved, that the basis of the repertoire of educational orchestral groups with accordion accordions is the translation of works of different styles and different national music, works of folklore orientation, based on the traditions of folk ensemble music and original orchestral compositions (E. Mantulev, Y. Oleksiv, A. Onufrienko, V. Chumak, R. Stakhniv, etc.).

The basis of the repertoire of the Soviet period were translated compositions: with folklore orientation, derived from the traditions of folk ensemble music, accompaniment to vocal, choral, choreographic compositions, as well as author's translations. Less numerous are the original orchestral compositions (I. Vymer, Y. Oleksiv, A. Onufrienko, N. Plaksyuk); works for orchestra from solo academic and folk instruments (I. Vymer, V. Zaderatsky, V. Chumak); original and translated compositions for bayan or accordion with piano, symphony and chamber orchestras (A. Batrshin, K. Sokolov, R. Stakhniv).

In the realities of today, orchestral compositions (E. Mantulev, Y. Oleksiv, A. Onufrienko, V. Chumak, etc.) are called for practical use in the educational process of modification relations to repertoire traditions with stringed instruments (basics of domrovo-balalaika composition) and orchestras of Ukrainian folk orchestras with a basis string and bow quintet, as successors of traditional forms of folk instrumental music. At the same time, in the V. Barvinsky's Music College orchestra of bayan-accordion is actively functioning, designed to expand its own repertoire platform, promoting the performing arts in the region and Ukraine through the prism of concert and touring activities.

Key words: bayan-accordion, Lviv region, orchestra, works, composers.

Постановка проблеми. Оркестрове виконавство за участі баяна-акордеона займає власну нішу в народно-музичному виконавстві України. На регіональному рівні, зокрема на Львівщині, воно має багату історію та вагомий практичний і творчий доробок. Особливе місце у цьому процесі посідають композиції, які інспіровані виконавською діяльністю колективів, мають успішну концертну пролонгацію, оскільки їхні автори демонструють глибоке розуміння темброво-технічних можливостей інструмента у сольній функції та в процесі ансамблювання, знання виконавського потенціалу конкретного колективу. Водночас вони часто залишаються у рукописах, тому такі композиції є вилученими із загальної концертної практики та не мають перспективи наукового осмислення. Звернення науковців до окресленої проблеми є поодинокими і здебільшого не спрямованими на музикознавчий аналіз ансамблевих композицій, поява яких тісно пов'язана з практичною діяльністю конкретних виконавських колективів, що пройшли успішну апробацію концертною практикою і є істотною складовою регіональної та національної баянно-акордеонної культури.

Оскільки професійних академічних оркестрів народних інструментів на Львівщині немає, основною сферою адресації відповідної творчості стали оркестри ЛНМА (ЛДК) ім. М. Лисенка, ЛДМУ ім. С. Людкевича, Львівського культосвітнього училища (училища культури і мистецтв), ДДМУ ім. В. Барвінського, музпедфакультету

ДДПУ ім. І. Франка та ін. Для таких колективів створена оригінальна музика І. Вимером, Г. Казаковим, Е. Мантулевим, Я. Олексивим, А. Онуфрієнком та ін., здійснене аранжування та перекладення Л. Боднар, Н. Гатайло, А. Далеким, А. Душним, Р. Кабалом, Н. Кміть, О. Личенком, С. Максимовим, П. Рачинським, Р. Стахнівим, Ю. Чумаком та ін.

Аналіз досліджень. Пласт наукової догми охопленої значною частиною музикознавчих праць народно-інструментального мистецтва України. Зокрема, є праці з історії української академічної школи народно-інструментального мистецтва В. Гуцала, Д. Варламова (Варламов, 2006), М. Давидова (Давидов, 2010), П. Іванова, М. Лисенка, І. Мацієвського, М. Різоля, А. Семешка, А. Сташевського та ін.; словниково-довідникові видання А. Душного та Б. Пица (Душний, Пиц, 2010), А. Семешка та ін.; праці з проблем народно-ансамблевого та оркестрового виконавства України В. Воеводіна, А. Гуменюка, В. Дейнеги (Дейнега, 2002), Я. Зуляка, О. Ільченка (Ільченко, 1994), І. Мариніна, Ю. Лошкова, О. Незовибатька, С. Нефедова (Нефедов, 2018), Т. Сідлецької та його регіональної специфіки П. Дрозди (Дрозда, 2009), Л. Пасічняк (Пасічняк, 2005), О. Трофимчука та ін.

Окрему нішу становлять праці щодо дослідження колективного музикування за участі баяна-акордеона на Львівщині: тенденцій розвитку виконавства, освіти та творчості Л. Бод-

нар (Боднар, 2010), А. Душного (Душний, 2007), С. Карася та Я. Олексіва (Карась, Олексів, 2008), Р. Кундиса (Кундис, 2011), А. Онуфрієнка, Б. Пица, Л. Посікіри (Посікіра, 2005), Г. Савчин (Савчин, 2018), О. Сергієнко (Сергієнко, 2013), В. Шафети (Шафета, 2013) та ін.; *аналізу діяльності окремих митців регіону* А. Боженського, О. Голдрича, Р. Дидика, А. Душного (Душний, 2006, 2010), Ю. Дякунчака, Ю. Ісевича, І. Куртого (Куртий, 2011), Л. Мартиніва (Мартинів, 2019), Б. Пица, Н. Сторонської (Сторонська, 2020), Б. Сюті (Сюта, 2011), І. Фрайта, М. Фрайта (Фрайт, 1985), Ю. Чумака та ін.

Мета статті – провести лінію затребуваності дидактичного репертуарного забезпечення для оркестрів за участі баяна-акордеона на Львівщині, визначити певні репертуарні уподобання колективів на прикладі творчості композиторів А. Онуфрієнка, Я. Олексіва, В. Чумака та інших.

Виклад основного матеріалу. Виконавські аспекти композиторських взірців, скомпонованих для народних інструментів, виводять цей феномен за рамки традиційного образного стилутворення, жанру, виражальних можливостей, стимулюючи та збагачуючи загальний контент. Водночас включення до репертуару оркестрів музичної класики має на меті виховання естетики смаку та розвитку художнього мислення як виконавців, так і композиторів (Варламов, 2006). Звідси – особливості репертуарного складу, котрий формується на підставі:

- численних перекладень, аранжувань та обробок української та зарубіжної музики, створеної для найрізноманітніших академічних інструментальних оркестрових та камерних складів, а також взірців фортепіанної, вокальної, хорової літератури;
- оригінальних композицій, що виникли з потреб дидактичної практики і враховують актуальні вимоги педагогічного процесу;
- ужиткових композицій (акомпанементів до виступів хорових, танцювальних, вокально-хореографічних колективів);
- патріотичного та національного фольклорно-обрядового репертуару;
- розважальних композицій (популярно-академічних, фольклорних та естрадних жанрів у їх синтетичних поєднаннях, а також різноманітних пісенно-танцювальних та сольних-оркестрових концертних п'єс);
- творів професійних композиторів, написаних за замовленням виконавських колективів, спрямованих на моделювання жанрових ознак, відтворення фольклорних форм музикування із застосуванням сучасних композиторських технік, новітнього гармонічного та ладового мислення тощо.

Основу репертуару з радянських часів становлять *перекладні композиції* різностильової та різнонаціональної музики, що є невід'ємним підґрунтям формування високопрофесійного виконавця та майбутнього керівника колективу, а також твори з фольклорною орієнтацією, похідні від традицій народно-ансамблевого музикування, акомпанементи до вокальних, хорових, хореографічних композицій, а ще *авторські перекладення* (прикладом чого є авторські оркестрові перекладення баянних творів «Токата», «Соната-балада», «*Lets run in jazz*», «В настрої джазу» Я. Олексівим (Карась, Олексів, 2008), ансамблеві перекладення оригінальних акордеонних творів «Веселий поні», «Регтайм» В. Салія).

Значно менш численними є *оригінальні оркестрові композиції*, авторами яких є творчо обдаровані керівники або учасники колективів. До таких взірців належать «Варіації», «Романтичний ескіз», «Сюїта» А. Онуфрієнка, а також його «Фантазія» в інструментуванні Ю. Балуха, оригінальна композиція «Скерцо-фантазія» Н. Плаксюка. Ще рідшими є твори фахових композиторів-педагогів відповідних навчальних закладів, серед яких визначними є «Ноктюрн», «Ода дружбі», сюїта «Лис Микита», «Гумореска» І. Вимера, «Інтермеццо», «Українська фантазія», лірична фантазія «Яворина», романси «Дві флейти» на сл. А. Канич, «Пісня» на сл. Д. Павличка. Окремий пласт становлять *твори для оркестру із соло академічних та народних інструментів* (Концерт-рапсодія для домри з оркестром народних інструментів В. Задерацького, «Гуцульська рапсодія» для сопілки і оркестру І. Вимера, Варіації на тему української народної пісні «Ой, при лужку» для оркестру і баяна-соло В. Чумака), а також *оригінальні та перекладні композиції для баяна чи акордеона з фортепіано, симфонічним та камерним оркестрами* (Концерт для баяна з фортепіано А. Батршина, перекладення К. Соколова для акордеона з оркестром «Віртуози Львова», «Я хочу жити» Р. Стахніва).

Так, для забезпечення репертуарних потреб навчальних колективів відділу, а також кафедри народних інструментів Львівської державної консерваторії сподвижником-організатором низки навчальних колективів цього структурного підрозділу навчального закладу Г. Казаковим створено низку інструментальних перекладень для цимбалів, домри та різних ансамблевих складів, а також низку інструментовок для оркестру народних інструментів, серед яких визначними є «Українська сюїта» З. Дашака, «Козачок» Л. Ревуцького, «Серенада» *op. 37 № 3* М. Лисенка.

У творах, позиціонованих авторами як обробки академічного репертуару, допускається значно більша свобода щодо цілісності авторського першоджерела з урахуванням можливостей якомога повнішого розкриття виразового потенціалу конкретного виконавського складу. Так, в обробці для тріо баяністів широковідомої хорової композиції С. Людкевича «Гайліка» М. Оберюхтін збільшив кількість експозиційних проведень основної теми із застосуванням імітаційних прийомів та ускладненням модуляційного плану, додав варіаційний розвиток першої теми, а у репризному розділі (твір галицького митця має тричастинну репризну форму – В. Ш., А. Д.) збагатив фактуру віртуозними пасажами (Гайліка, 1964). «В цьому викладі твір має фактично двох авторів – С. Людкевича та М. Оберюхтіна», – відзначає Л. Боднар, яка взяла саме цю баянну обробку композиції за основу оркестрування для консерваторського колективу (Боднар, 2008: 19). Керівник оркестру акцентує увагу на відтворенні у власному варіанті народно-оркестрової версії специфічних баянних прийомів виконання шляхом дублювання оркестрових голосів, використання нових тембрів, введення групи ударних інструментів (Боднар, 2008: 16–20).

Винятковою за різноспрямованістю, чисельністю, обсягом і фаховим рівнем є діяльність педагога, науковця, композитора і диригента А. Онуфрієнка. Для оркестру народних інструментів митець здійснив значну кількість різностильових аранжувань і перекладень. Він працював над творами «Серенада» Л. Бетховена, «Слов'янський танець» А. Дворжака, «Елегійна мелодія» Е. Гріга, І ч. Симфонії № 10 Д. Шостаковича, «Вальс» І. Стравінського, «Українська симфонія» М. Калачевського, «Симфонія» М. Вербицького, «Український танець» А. Штогаренка, «Давно те минуло» А. Кос-Анатольського. Тут митець повнооб'ємно демонструє свою гнучкість в переосмисленні методичних надбань академічних інструментальних культур, досвідченість в їхній адаптації до специфіки міхового інструменту (ансамблю, оркестрового складу). «Залучаючи музичні зразки різних епох, стилів, національних шкіл, А. Онуфрієнко програмує їх на різний рівень виконавсько-технічної складності, прагнучи охопити всі ланки навчання і концертної практики <...> Збагачуючи світогляд музиканта, перекладення А. Онуфрієнка сприяють виробленню культури звуку, оволодінню манерою виконання відповідної епохи, додають виразності у палітру міховедення та звуковидобування», – відзначає дослідник його творчості А. Душний (Душний, 2010: 19).

Поряд з численними обробками, інструментуваннями, перекладеннями у доробку А. Онуфрієнка чимало оригінальних творів, репертуарних композицій дидактичного спрямування для баяна-соло, ансамблю баяністів («На полонині», «Співанки», «Маленька поема», «Порив»), оркестру народних інструментів («Варіації», Сюїти № 2, 3, «Романтичний ескіз», «Хороводи», «Увертюра», «Гуцульська імпровізація», «Симфонієтта» тощо). Для народно-оркестрових колективів митцем створено «Поєму» (для складу, де солуючі функції почергово виконують концертні гармоніки та домри, доповнені квінтетом балалайок, цимбалами, бандурою та групою ударних), «Фантазію» та низку інших композицій.

Окремої уваги вартий перелік перекладень і оркеструвань А. Онуфрієнка, який регулярно числився в афішах як диригент оркестру з 1964 року, здійснюючи планомірну роботу з формування різностильових концертних програм. Це «Партита c-moll» Й. С. Баха, Увертюра до опери «Заграва» А. Кос-Анатольського, «Українська симфонія» М. Калачевського, «Думка» С. Прокоф'єва, «Танець піратів» А. Хачатуряна, «Вальс» М. Скорика, «Ягілочка» Ф. Колесси, «Коломийка» Р. Симовича, «Прелюдія № 6» Д. Шостаковича, «Концерт № 1» для баяна з оркестром народних інструментів М. Чайкіна тощо.

Численно представлені у програмах кількох десятиліть оригінальні композиції А. Онуфрієнка для оркестру народних інструментів. Це «Варіації», «Поема», «Фантазія», Сюїти № 2, 3, «Романтичний ескіз», «Хороводи», «Увертюра», «Гуцульська імпровізація», «Симфонієтта». «Відповідаючи професійним вимогам академічного мистецтва, музичні композиції А. Онуфрієнка слугують яскравим самобутнім прикладом органічного розширення репертуарної скарбниці для колективів і виконавців на народних інструментах. Виваженість, раціональність, дидактичність, конкурентоздатність – далеко не вичерпний перелік якостей, якими користувався митець під час написання, редагування, перекладення, оркестрування, селекціонування», – зазначає А. Душний (Душний, 2006: 45).

Виконавський склад оркестру фахового навчального закладу обумовлений наявністю студентів окремих спеціальностей та їх виконавським потенціалом, рівнем технічної, інтелектуальної і художньої зрілості. Саме тому практично кожен з оригінальних оркестрових творів А. Онуфрієнка різниться специфікою комплектації партій та їх функціями в архітектоніці цілого твору. Так, «Поема» А. Онуфрієнка (Онуфрієнко, 2009) належить до оригінальної композиторської творчості

1970-х років. Композиція написана для складу, де солюючі функції почергово виконують концертні гармоніки та домри, доповнені квінтетом балалайок, цимбалами, бандурою та групою ударних – литаврами і трикутником. За словами А. Душного, це композиція, у якій поєднуються риси неоромантизму та неокласицизму, а також відображаються специфічні ознаки композиторського стилю, властиві В. Косенку, С. Рахманінову, П. Чайковському, С. Прокоф'єву (Онуфрієнко, 2009: 57). Загальна композиція твору поєднує тричастинність, концертність та ознаки сонатного мислення.

Склад оркестру «*Фантазії*» (Робота з оркестром, 2006) є універсальним, що допускає його комплектацію у практиці як самодіяльних, так і професійних оркестрів народних інструментів. Він охоплює три основні групи інструментів – духові, струнні, ударні. Група духових інструментів представлена сопілками (I, II) і кларнетами (I, II). Струнні інструменти поділяються за способом звуковидобування на такі: фрикційні – скрипки (I, II), альти, віолончелі, контрабаси; щипкові – бандури (I, II); струнно-ударні – цимбали. Група ударних інструментів подана у трьох таких різновидах: литаври, трикутник, бубон, епізодично тарілка. У творі поєднуються два контрастні тематичні утворення з опорою на пісенність і танцювальність, типові для народної практики. Баянна партія покликана створювати певний фон забарвлення із притаманною *string*-фонацією. Аналогом такого поєднання в професійній музиці є *lassanfriska* в Рапсодіях Ф. Ліста, «Думка-шумка» М. Лисенка, думка-коломийка у доробку композиторів, які є представниками галицького бідермаєра.

До створення оригінального виконавського народно-оркестрового репертуару долучалися Ф. Колесса, С. Людкевич, Н. Плаксюк, Р. Сімович, а також знавець та ентузіаст народно-інструментального виконавства І. Вимер. Зокрема, його «Гуцульська рапсодія» для сопілки й оркестру народних інструментів нерідко звучить у концертних програмах навчальних та аматорських народно-інструментальних колективів. «Гумореска», «Подільська весільна» – твори, які постійно входять до репертуару оркестру народних інструментів фахових мистецьких інституцій Львівщини.

Композиція «*Українська фантазія*» Я. Олексіва (Олексів, 2018) створена для репертуарних потреб навчального оркестру баяністів-акордеоністів із його еволюційною реорганізацією для оркестру українських народних інструментів ЛНМА ім. М. Лисенка у жанрі неофольклорної стилістики. Тут за умови провідної мелодичної функції та розвиненості партії гармоніки

застосовуються й інші інструменти (хоч і значно скромніше за техніко-виражальним потенціалом, що було зумовлено реаліями педагогічного процесу та наявністю виконавських сил). Оркестрові композиції пізнішого періоду («Лірична фантазія», «Яворина») постали з потреб забезпечення виконавського репертуару оркестру українських народних інструментів академії «*SoloWay*», очолюваного музикантом-композитором.

Що стосується колективів музпедфакультету Дрогобицького педуніверситету (оркестр «Ліра», ансамблі «Гармоніка» і «Прикарпатські музики»), котрі були засновані і очолювані Е. Мантулевим, то ключове місце в них належить баянам. Концертні програми відрізняє широка стильова палітра, зокрема зразки класичної музики, оригінальні композиції та перекладення Е. Мантулева, фольклорні та естрадні твори. Так, у репертуарі ОНІ «Ліра» в програмі 1966 року представлено твори «Жайворонок» М. Глінки, «Танець феї Драже» з балету «Лускунчик» П. Чайковського, «Остання весна» Е. Гріга, «Угорський танець» № 5 Й. Брамса, «Хороводи» А. Онуфрієнка, «Севдана» Г. Златова тощо (Давидов, 2010: 502).

Характерною рисою Е. Мантулева як керівника оркестру «Ліра» був виражений підхід до вибору репертуару та професійне аранжування. В оркестровках Ернест Іванович ключову увагу приділяв баяну, якому надавав, крім акомпануючої функції, роль мелодичного голосу, варіаційного обігрування, що утворює своєрідний діалог з іншими інструментами. Як педагог-практик та учасник цілої низки ансамблів за участі баяна Е. Мантулев глибоко орієнтувався в особливостях репертуарних запитів. Зокрема, він здійснив інструментовку солоспіву «Коли розлучаються двоє», обробку пісні «Якби мені не тиночки», створив оригінальну оркестрову композицію «Карпатський етюд» з сопілковим соло, романс «Чарівна весна» на слова І. Юринця (Мантулев, 208). Оркестр народних інструментів Львівського державного училища культури і мистецтв має в своєму репертуарі композиції Е. Мантулева «Карпатський мотив», «Карпатський етюд». Видавництвами «Музика» та «Музична Україна» опубліковано понад 40 творів оригінальних композицій, а також обробок, перекладень для баяна, ансамблів, оркестру народних інструментів, здійснених Е. Мантулевим.

Репертуар оркестру «Ліра» відрізняється поєднанням ознак народно-інструментального мистецтва та естрадної музики. М. Фрайт зазначав: «Оркестр народних інструментів – це навчальна творча лабораторія, де вони здобувають навик оркестрового музикування, володіння різним

народними інструментами, знайомляться з основами інструментовки, відповідним репертуаром, особливостями шкільного оркестру народних інструментів, що так необхідно майбутньому вчителів музики» (Фрайт, 1985).

Вагомий внесок у формування навчального оркестрового репертуару здійснили В. Чумак та С. Максимов. Зокрема, композиція, що існує в різних виконавських версіях, – Варіації на тему лемківської народної пісні «Кедь ми прийшла карта» В. Чумака, опрацьована С. Максимовим для дуету баяністів у супроводі оркестру українських народних інструментів. Твір перекладений для особливого складу, що частково поєднує складові симфонічного оркестру (група дерев'яних духових – флейта, гобой, кларнет, фагот; струнно-смичковий склад – перші та другі скрипки, альти, віолончелі та контрабаси), а також складові оркестру народних інструментів (перші та другі баяни, що беруть на себе функції мідної групи, та група з бандур, цимбал та баянів-соло, що утворює окремий самостійний фактурний прошарок і за функцією виступає як своєрідне *concertino*). Оркестровий склад доповнюють ударні інструменти – малий та великий барабани, дзвіночки, трикутник і тамбурин, які у даній композиції поряд з ритмічною функцією набувають значення

важливого тембрового чинника та сприяють неофольклорним наслідуванням троїстих музик. На думку А. Душного, баяни у цьому складі беруть на себе роль мідної духової групи, а ударні сприяють створенню тембрального образу троїстих музик (Душний, 2007: 62).

Висновки. У репертуарі композиторів Львівщини для оркестрів за участі баянів-акордеонів представлені найрізноманітніші за жанрами твори – від перекладень популярних мелодій до неординарних оригінальних композицій. Останні відрізняються прагненням авторів здійснювати в оркестровій сфері різноманітні творчі експерименти, які стосуються різнопланового трактування функцій окремих партій, тембрального багатства (оркестральність, звуконаслідування народних інструментів та інструментальних ансамблів), принципів формотворення та музичного розвитку, нетипового прочитання стилістики (нової фольклорної хвилі, імпресіонізму, джазу) тощо. Саме тому напрацювання оркестрової сфери представників Львівщини щодо забезпечення навчальних дидактичних потреб та концертного репертуару становить невід'ємну частину репертуарного надбання української академічної школи гри на народних інструментах в культурно-мистецькому просторі сьогодення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боднар Л. Історія становлення та розвитку оркестру народних інструментів Львівської національної музичної академії імені Миколи Лисенка. *Народно-інструментальне мистецтво на зламі XX–XXI століть* : зб. матер. III Всеукр. наук.-практ. конф. Дрогобич, 19 березня 2010 р. / ред.-упоряд. А. Душний, Б. Пиц. Дрогобич : Посвіт, 2010. С. 17–25.
2. Боднар Л. Твори українських авторів для диригування оркестром народних інструментів : навч. посіб. [Ноти]. Львів : СПОЛОМ, 2008. 114 с.
3. Варламов Д. Академізація баянного мистецтва: теорія і практика. *Актуальні питання баянно-акордеонного виконавства та педагогіки в мистецьких навчальних закладах* / ред.-упоряд. А. Сташевський. Луганськ : Знання, 2006. Вип. 2. С. 135–149.
4. Гагілка. Обробив М. Оберюхтін за С. Людкевичем [Ноти]. *Популярні твори в перекладенні для тріо баяністів*. Київ : Мистецтво, 1964. Вип. 2. С. 3–24.
5. Давидов М. Історія виконавства на народних інструментах (Українська академічна школа) : підручник. Київ : НМАУ ім. П. Чайковського, 2010. 592 с.
6. Дейнега В. Музичний інструментарій як показник специфіки оркестру народних інструментів. *Науковий вісник НМАУ ім. П. Чайковського*. Київ, 2002. Вип. 22. Серія «Музичне виконавство». Кн. 8. С. 119–129.
7. Дрозда П. Феномен колективного народно-інструментального музикування західно-українського регіону : дис. ... канд. мистецтвозн. : 17.00.03 «Музичне мистецтво». Львів, 2009. 213 с.
8. Душний А. Анатолій Онуфрієнко: життя присвячене музиці : монографія / за заг. ред. Б. Пица. Дрогобич : Посвіт, 2010. 328 с.
9. Душний А. Композиторська спадщина Анатолія Онуфрієнка (методико-виконавський зріз). *Творчість композиторів України для народних інструментів* : зб. матер. між нар. наук.-практ. конф. ЛДМА ім. М. Лисенка, 10 квітня 2006 р. / ред.-упоряд. А. Душний, С. Карась, Б. Пиц. Дрогобич : Посвіт, 2006. С. 41–45.
10. Душний А. Прикарпатський дует баяністів – творчо-виконавський аспект : навч. посіб. Дрогобич : Посвіт, 2007. 88 с.
11. Душний А., Пиц Б. Львівська школа баянно-акордеонного мистецтва : довідник. Дрогобич : Посвіт, 2010. 216 с.
12. Лященко О. Народне оркестрове виконавство: аматорство і проблеми художності : монографія / відп. ред. А. Лященко. Київ : КДК, 1994. 116 с.
13. Карась С., Олексів Я. Сучасні твори у перекладі для оркестру українських народних інструментів [Ноти] : навч. посіб. Львів : АРАЛ, 2008. 114 с.

14. Кундис Р. Навчальні виконавські колективи Львівщини як чинник баянного виконавського професіоналізму. *Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П. Чайковського: Музичне виконавство і педагогіка: історія, теорія, інтерпретаційні аспекти композиторської творчості* / автори проєкту, ред.-упор. М. А. Давидов, В. Г. Сумарокова. Київ : НМАУ, 2011. Вип. 96. С. 264–272.
15. Куртий І. До питання стилевих особливостей доробку А. Онуфрієнка, В. Балика, Я. Олексіва в еволюційному просторі Львівської баянної школи. *Творчість композиторів України для народних інструментів : зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка за мат. II-ї Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої 75-річчю від дня народження видатного українського композитора Віктора Власова*. Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2011. Вип. 2. С. 47–52.
16. Мантулев Е. Пісня «Чарівна весна» на слова І. Юринця [Ноти] / муз. ред. А. Славич, авт. вст. статті В. Шафета. Дрогобич : Посвіт, 2008. 8 с.
17. Мартинів Л. Етапи професіоналізації музичного життя Дрогобиччини : дис. ... канд. мистецтвозн.: 17.00.03 «Музичне мистецтво». Львів, 2019. 400 с.
18. Марченко В. Історико-культурні виміри еволюції акордеонного мистецтва в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. мистецтвозн. : 26.00.01 «Теорія та історія культури». Київ, 2017. 211 с.
19. Нефедов С. Баянно-ансамблеве мистецтво в музичній культурі України ХХ – початку ХХІ століття: теорія, історія та практика : дис. ... канд. мистецтв. : 26.00.01 «Теорія та історія культури». Київ, 2018. 257 с.
20. Олексів Я. Українська фантазія [Ноти] : навч. посіб. / ред.-упоряд. Г. Олексів, Н. Пилатюк. Львів, 2018. 108 с. + додаток 48 с.
21. Онуфрієнко А. Поема [Ноти]. Душний А., Карась С. Педагогічний репертуар для народних інструментів: навч. посіб. Дрогобич : Посвіт, 2009. С. 33–52.
22. Пасічняк Л. Типологія ансамблів за участі баяну, акордеону в Україні періоду ХХ – початку ХХІ століття. *Львівська баянна школа та її видатні представники (70-річчю від дня народження А. Онуфрієнка присвячується)* : зб. мат. наук.-практ. конф. / упоряд. А. Душний, С. Карась, І. Фрайт. Дрогобич : Коло, 2005. С. 76–88.
23. Посікіра Л. Оркестри народних інструментів у Львівській державній музичній академії ім. М. Лисенка. *Академічне мистецтво оркестрів народних інструментів і капел бандуристів спеціальних музичних вузів України* : тези Всеукр. наук.-теор. конф. Київ, 2005 р. Київ, 2005. С. 61–66.
24. Робота з оркестром народних інструментів на прикладі «Фантазії» А. Онуфрієнка [Ноти] : метод. рек. для вищих навч. закладів культури і мистецтв I–II рівнів акредитації / уклад. А. Душний, С. Карась. Київ : Фірма «ІНКОС», 2006. 52 с.
25. Савчин Г. Фактори дослідницької діяльності народно-інструментального мистецтва України ХХІ століття. *Народно-інструментальне мистецтво на зламі ХХ–ХХІ століть* : зб. матер. та тез XII міжнар. наук.-практ. конф. (07 грудня 2018, Дрогобич) / ред.-упоряд. А. Душний, Б. Пиц. Дрогобич : Посвіт, 2018. С. 165–168.
26. Сергієнко О. Народно-оркестрове мистецтво України ХХІ століття на прикладі мистецьких проєктів Дрогобиччини: порівняльно-аналітичний аспект. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / ред.-упоряд. В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич : Посвіт, 2013. Вип. 7. С. 128–137.
27. Сторонська Н. Сучасне репертуарне забезпечення оркестрів (ансамблів) ЗВО на основі оригінальної музики (на прикладі творчості митців дрогобицької музично-педагогічної школи Ернеста Мантулева і Романа Стахніва). *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузів. зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / ред.-упоряд. М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря]. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 28. Том 5. С. 192–196.
28. Сютя Б. Дрогобицькі ентузіасти вивчення баянно-акордеонного мистецтва. *Українська музична газета*. 2011. № 2 (80).
29. Фрайт М. Звучить «Ліра». *Радянський педагог*. 1985. № 21 (921). 06 червня.
30. Шафета В. Композиторська творчість митців Львівщини та їх внесок у забезпечення дидактичних ансамблево-оркестрових репертуарних потреб. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / ред.-упор. В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич : Посвіт, 2013. Вип. 6. С. 137–147.

REFERENCES

31. Bodnar, L. (2010). *Istoriia stanovlennia ta rozvytku orkestru narodnykh instrumentiv Lvivskoi natsionalnoi muzychnoi akademii imeni Mykoly Lysenka* [History of formation and development of the orchestra of folk instruments of the Lviv Mykola Lysenko National Music Academy]. *Narodno-instrumentalne mystetstvo na zlami XX – XXI stolit: zb. mater. III Vseukr. nauk.-prakt. konf. (Drohobych, 19 bereznia 2010)* / [red.-uporiad. A. Dushnyi, B. Pyts]. Drohobych: Pósvit. Pp. 17–25. [in Ukraine].
32. Bodnar, L. (2008). *Tvory ukrainskykh avtoriv dlia dyryhuvannia orkestrom narodnykh instrumentiv* [Works by Ukrainian authors for conducting an orchestra of folk instruments]: *navch. posib. [Noty]*. Lviv: SPOLOM. 114 s. [in Ukraine].
33. Varlamov, D. (2006). *Akademizatsiia bayannogo iskusstva: teoriia i praktika* [Bayn art academization: theory and practice]. *Aktualni pytannia baianno-akordeonnoho vykonavstva ta pedahohiky v mystetskykh navchalnykh zakladakh* / [red.-uporiad. A. Stashevskiy]. Luhansk: Znannia. Vyp. 2. Pp. 135–149. [in Ukraine].
34. *Hahilka* (1964) [Hahilka]. *Obrobiv M. Oberiukhtin za S. Liudkevychem [Noty]*. *Populiarni tvory v perekladenni dlia trio baiianistiv*. Kyiv: Mystetstvo. Vyp. 2. Pp. 3–24. [in Ukraine].

35. Davydov, M. (2010). *Istoriia vykonavstva na narodnykh instrumentakh (Ukrainska akademichna shkola)* [History of performance on folk instruments (Ukrainian academic school)]; *pidruchnyk [dlia vyshchyykh ta ser. muz. navch. zakladiv]*. Kyiv: NMAU im. P. I. Chaikovskoho. 592 s. [in Ukraine].
36. Deineha, V. (2002). *Muzychnyi instrumentarii yak pokaznyk spetsyfyky orkestru narodnykh instrumentiv* [Musical instruments as an indicator of the specifics of the orchestra of folk instruments]. *Naukovyi visnyk NMAU im. P. Chaikovskoho*. Kyiv. Vyp. 22: Muzychne vykonavstvo. Kn. 8. Pp. 119–129. [in Ukraine].
37. Drozda, P. (2009). *Fenomen kolektyvnoho narodno-instrumentalnoho muzykuvannia Zakhidno-ukrainskoho rehionu* [The phenomenon of collective folk instrumental music of the Western Ukrainian region]: *dys. ... kand. mystetstvozn.: spets. 17.00.03 «Muzychne mystetstvo»*. Lviv. 213 s. [in Ukraine].
38. Dushniy, A. (2010). *Anatolii Onufriienko: zhyttia prysviachene muzytsi* [Anatoly Onufrienko: life is dedicated to music]: *monohrafiia / [za zah. red. B. Pytsa]*. Drohobych: Posvit. 328 s. [in Ukraine].
39. Dushniy, A. (2006). *Kompozytorska spadshchyna Anatoliia Onufriienka (metodyko-vykonavskiy zriz)* [Composer's legacy of Anatoly Onufrienko (methodical and performing section)]. *Tvorchist kompozytoriv Ukrainy dlia narodnykh instrumentiv: zb. mater. mizh nar. nauk.-prakt. konf. (LDMA im. M. Lysenka, 10 kvitnia 2006) / [red.-uporiad. A. Dushniy, S. Karas, B. Pyts]*. Drohobych: Posvit. Pp. 41–45. [in Ukraine].
40. Dushniy, A. (2007). *Prykarpatskyi duet baianistiv – tvorcho-vykonavskiy aspekt* [Prykarpattia duo of bayanists – creative and performing aspect]: *navch. posib*. Drohobych: Posvit. 88 s. [in Ukraine].
41. Dushniy, A., Pyts, B. (2010). *Lvivska shkola baianno-akordeonnoho mystetstva* [Lviv school of bayan-accordion art]: *dovidnyk*. Drohobych: Posvit. 216 s. [in Ukraine].
42. Ilchenko, O. (1994). *Narodne orkestruve vykonavstvo: amatorstvo i problemy khudozhnosti* [Folk orchestral performance: amateurism and problems of art]: *monohrafiia / [vidp. red. A. Lashchenko]*. Kyiv: KDIK. 116 s. [in Ukraine].
43. Karas, S., Oleksiv, Y. (2008). *Suchasni tvory u perekladi dlia orkestru ukrainskykh narodnykh instrumentiv* [Modern works in translation for orchestra of Ukrainian folk instruments] [*Noty*]: *navch. posib*. Lviv: ARAL. 114 s. [in Ukraine].
44. Kundys, R. (2011). *Navchalni vykonavski kolektyvy Lvivshchyny yak chynnnyk baiannoho vykonavskoho profesionalizmu* [Educational performing groups of Lviv region as a factor of bayan performing professionalism]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoi muzychnoi akademii Ukrainy im. P. Chaikovskoho: Muzychne vykonavstvo i pedahohika: istoriia, teoriia, interpretatsiini aspekty kompozytorskoi tvorchosti / [avtory proektu, red.-upor.: M. A. Davydov, V. H. Sumarokova]*. Kyiv: NMAU. Vyp. 96. Pp. 264–272. [in Ukraine].
45. Kurtyi, I. (2011). *Do pytannia stylovykh osoblyvostei dorobku A. Onufriienka, V. Balyka, Y. Oleksiva v evoliutsiinomu prostori Lvivskoi baiannoi shkoly* [On the question of stylistic features of the works of A. Onufrienko, V. Balyk, Y. Oleksiv in the evolutionary space of the Lviv bayan school]. *Zb. nauk. prats molodykh vchenykh Drohobychskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka: mat. II-yi Vseukr. nauk.-prakt. konf. «Tvorchist kompozytoriv Ukrainy dlia narodnykh instrumentiv», prysviachenoj 75-richchiiu vid dnia narodzhennia vydatnoho ukrainskoho kompozytora Viktora Vlasova*. Drohobych: RVV DDPU im. I. Franka. Vyp. 2. Pp. 47–52. [in Ukraine].
46. Mantuliev, E. (2008). *Pisnia «Charivna vesna» na slova I. Yuryntsia* [Song «Magic Spring» in the words of I. Yurynets] [*Noty*] / [*muz. red. A. Slavych, avt. vst. statti V. Shafeta*]. Drohobych: Posvit. 8 s. [in Ukraine].
47. Martyniv, L. (2019). *Etapy profesionalizatsii muzychnoho zhyttia Drohobychchyny* [Stages of professionalization of the musical life of Drohobych region]: *dys. ... kand. mystetstvozn.: spets. 17.00.03 «Muzychne mystetstvo»*. Lviv. 400 s. [in Ukraine].
48. Marchenko, V. (2017). *Istoryko-kulturni vymiry evoliutsii akordeonnoho mystetstva v Ukraini (druga polovyna XX – pochatok XXI st.)* [Historical and cultural dimensions of the evolution of accordion art in Ukraine (second half of XX – early XXI century)]: *dys. ... kand. mystetstvozn.: spets. 26.00.01 «Teoriia ta istoriia kultury»*. Kyiv. 211 s. [in Ukraine].
49. Nefedov, S. (2018). *Baianno-ansambleve mystetstvo v muzychnii kulturi Ukrainy XX – pochatku XXI stolittia: teoriia, istoriia ta praktyka* [Bayan-ensemble art in the musical culture of Ukraine XX – early XXI century: theory, history and practice]: *dys. ... kand. mystetstv.: spets. 26.00.01 «Teoriia ta istoriia kultury»*. Kyiv. 257 s. [in Ukraine].
50. Oleksiv, Y. (2018). *Ukrainska fantaziia* [Ukrainian fantasy] [*Noty*]: *navch. posib. / [red.-uporiad. H. Oleksiv, N. Pylatiuk]*. Lviv. 108 s. + dodatok 48 s. [in Ukraine].
51. Onufriienko, A. (2009). *Poema* [Poem] [*Noty*]. *Dushniy A., Karas S. Pedahohichniy repertuar dlia narodnykh instrumentiv: navch. posib*. Drohobych: Posvit. Pp. 33–52. [in Ukraine].
52. Pasichniak, L. (2005). *Typolohiia ansambliv za uchasti baianu, akordeonu v Ukraini periodu XX – pochatku XXI stolit* [Typology of ensembles with the participation of bayan, accordion in Ukraine in the period XX – early XXI centuries]. *Lvivska baianna shkola ta yii vydatni predstavnyky (70-richchiiu vid dnia narodzhennia A. Onufriienka prysviachuietsia): zb. mat. nauk.-prakt. konf. / [uporiad. A. Dushniy, S. Karas, I. Frait]*. Drohobych: Kolo. Pp. 76–88. [in Ukraine].
53. Posikira, L. (2005). *Orkestry narodnykh instrumentiv u Lvivskii derzhavnii muzychni akademii im. M. Lysenka* [Orchestras of folk instruments at the Lviv M. Lysenko State Music Academy]. *Akademichne mystetstvo orkestriv narodnykh instrumentiv i kapel bandurystiv spetsialnykh muzychnykh vuziv Ukrainy: tezy Vseukr. nauk.-teor. konf. (Kyiv, 2005)*. Kyiv. Pp. 61–66. [in Ukraine].
54. *Robota z orkestrom narodnykh instrumentiv na prykladi «Fantazii» A. Onufriienka* (2006). [Work with the orchestra of folk instruments on the example of «Fantasy» by A. Onufrienko] [*Noty*]: *metod. rek. [dlia vyshchyykh navch. zakladiv kultury i mystetstv I–II rivniv akredytatsii] / [ukladachi A. Dushniy, S. Karas]*. Kyiv: Firma «INKOS». 52 s. [in Ukraine].
55. Savchyn, H. (2018). *Faktory doslidnytskoi diialnosti narodno-instrumentalnoho mystetstva Ukrainy XXI stolittia* [Factors of research activity of folk-instrumental art of Ukraine of the XXI century]. *Narodno-instrumentalne mystetstvo na zlami XX – XXI stolit: zb. mater. ta tez XII mizhnar. nauk.-prakt. konf. (07 hrudnia 2018, Drohobych) / [red.-uporiad. A. Dushniy, B. Pyts]*. Drohobych: Posvit. Pp. 165–168. [in Ukraine].

56. Serhiienko, O. (2013). *Narodno-orkestruve mystetstvo Ukrainy XXI stolittia na prykladi mystetskykh proektiv Drohobychchyny: porivnialno-analitychnyi aspekt* [Folk orchestral art of Ukraine of the XXI century on the example of art projects of Drohobych region: comparative-analytical aspect]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka / [red.-uporiad. V. Ilnytskyi, A. Dushnyi, I. Zymomria]*. Drohobych: Posvit, 2013. Vyp. 7. Pp. 128–137. [in Ukraine].
57. Storonska, N. (2020). *Suchasne repertuarne zabezpechennia orkestriv (ansambliv) ZVO na osnovi oryhinalnoi muzyky (na prykladi tvorchosti myttsiv drohobytskoi muzychno-pedahohichnoi shkoly Ernesta Mantulieva i Romana Stakhniva)* [Modern repertoire of orchestras (ensembles) of Higher Education Institutions on the basis of original music (on the example of the works of artists of the Drohobych music and pedagogical school Ernest Mantulev and Roman Stakhniv)]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuziv. zb. nauk. prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka / [red.-uporiad. M. Pantiuk, A. Dushniy, I. Zymomria]*. Drohobych: Vydavnychiy dim «Helvetyka». Vyp. 28. Tom 5. Pp. 192–196. [in Ukraine].
58. Siuta, B. (2011). *Drohobytski entuziasty vyvchennia baianno-akordeonnoho mystetstva* [Drohobych enthusiasts of the study of bayan-accordion art]. *Ukrainska muzychna hazeta*. № 2 (80). Kvitin-traven. [in Ukraine].
59. Frait, M. (1985). *Zvuchyt «Lira»* [Sounds «Lyre»]. *Radianskyi pedahoh*. № 21 (921). 06 chervnia. [in Ukraine].
60. Shafeta, V. (2013). *Kompozytorska tvorchist myttsiv Lvivshchyny ta yikh vnesok u zabezpechennia dydaktychnykh ansamblevo-orkestrovykh repertuarnykh potreb* [Composer's work of artists of Lviv region and their contribution to providing didactic ensemble and orchestral repertoire needs]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh uchenykh Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka / [red.-upor. V. Ilnytskyi, A. Dushniy, I. Zymomria]*. Drohobych: Posvit. Vyp. 6. Pp. 137–147. [in Ukraine].

УДК 72.04:75 (469)«20»

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-9>

Юлія ШЕМЕНЬОВА,
 orcid.org/0000-0003-0570-3613
 аспірантка кафедри образотворчого мистецтва
 Інституту мистецтв
 Київського університету імені Бориса Грінченка
 (Київ, Україна) y.shemenova@kubg.edu.ua

МЕТОДОЛОГІЯ ВИВЧЕННЯ МУРАЛ-АРТУ В ПОСТКОЛОНІАЛЬНОМУ ДИСКУРСІ ПОРТУГАЛІЇ ТА БРАЗИЛІЇ

У статті розглянуто питання вивчення й аналізу творів мурал-арту в містах Португалії та Бразилії як територій, що впродовж свого розвитку мали колоніальний устрій чи були частиною держав, які провадили політику експансії. Наведено огляд наукових праць іноземних учених (Н. Цигіна, Р. Шактер), які висвітлюють історичні відомості становлення світового вуличного мистецтва, розкривають факти, що вплинули на поширення творів мурал-арту на різних континентах. Окреслено електронні ресурси, що транслюють приклади стріт-арттворів у названих країнах. Розглянуто Португалію та Бразилію як держави, що розвиваються в постколоніальних союзах. Проаналізовано історичну пластичність кордонів зазначених територій та культурні впливи держав-сусідів і кочових племен, що століттями населяли згадані землі (фінікійці, карфагеняни, араби та бербери), на становлення португальського та бразильського образотворчого мистецтва.

Відповідно до цього визначено, що провідними в муралах Португалії є зображення з імітацією арабських керамічних плиток «азулежу» та східних мотивів, що вказують на вплив культури однойменних народів на образотворчість місцевих райтерів (Діого Мачадо, псевдо – Add Fuel).

Зауважено, що вуличний простір міст Бразилії рясніє образами з відсилкою до орнаментальних мотивів індіанських племен та африканських народів. Це прослідковується у творчості андеграунд-митців на ймення Nunca, Kobra, Zen Palito & Rimon Guimaraes, Priscilia Amoni, Speto та Criola тощо.

Запропоновано методологічний апарат вивчення муралів у постколоніальному дискурсі. Його основу становлять принципи наукової достовірності та всебічності, генетичний, системний, аксіологічний, соціологічний і функціональний підходи, низка історичних (історико-генетичний, історико-культурний, історико-хронологічний, мікроісторії) та мистецтвознавчих методів (іконографічний і типології).

Ключові слова: мурал-арт, методологія, постколоніальний дискурс, Португалія, Бразилія.

Yuliia SHEMENOVA,
 orcid.org/0000-0003-0570-3613
 Postgraduate Student at the Department of Fine Arts
 Institute of Arts
 of Borys Grinchenko Kyiv University
 (Kyiv, Ukraine) y.shemenova@kubg.edu.ua

METHODOLOGY FOR THE STUDY OF MURAL ART IN THE POSTCOLONIAL DISCOURSE

This article examines the study and analysis of wall painting in the cities of Portugal and Brazil as territories that during their development had a colonial system or were part of the states that pursued a policy of expansion. In particular, a review of scientific works of domestic and foreign scientists (N. Tsygina, R. Shakter), which cover historical information about the formation of world street art, reveal the facts that influenced the spread of wall art on different continents. Electronic resources that broadcast examples of street art works in these countries are outlined. Portugal and Brazil are considered as a country developing in postcolonial alliances. The historical plasticity of the borders of these territories and the cultural influences of neighboring states and nomadic tribes that have inhabited these lands for centuries (Phoenicians, Carthaginians, Arabs and Berbers) on the formation of Portuguese and Brazilian fine arts are analyzed.

Accordingly, it was determined that the leading in the murals of Portugal are images imitating Arabic ceramic tiles “azulejo” and oriental motifs, indicating the influence of the culture of the peoples of the same name on the art of local writers (Diogo Machado, pseudo – Add Fuel).

It is noted that the street space of Brazilian cities is full of images with reference to the ornamental motifs of Indian tribes and African peoples. In particular, it is expanding in the creative communities of artists named Nunca, Kobra, Zen Palito & Rimon Guimaraes, Priscilia Amoni, Speto and Criola.

At the same time, a methodological apparatus for studying frescoes in postcolonial discourse is proposed. It is based on the principle of scientific reliability and comprehensiveness, genetic, systemic, axiological, sociological and functional approaches, a number of historical (historical-genetic, historical-cultural, historical-chronological, microhistory method) and artistic methods (iconographic and typology method).

Key words: mural art, methodology, postcolonial discourse, Portugal, Brazil.

Постановка проблеми. Сучасний мурал-арт (як новий мистецький напрям) набув світового розвитку наприкінці ХХ – на початку ХХІ століть у Латинській Америці й Європі, зокрема в країнах Західної та Східної Європи. Серед вищезазначених територій у контексті роботи варто вказати на такі держави, як Португалія та Бразилія, адже саме вони формували своє мистецтво під авторитарним впливом держав-сусідів.

Так, нинішній мурал-арт Португалії збагачений етнічними мотивами та різноманітним орнаментом у відтворених художниками сюжетах. Однак наразі викликає труднощі чітке визначення стилістики орнаментики корінних португальців. Для пояснення цієї ситуації варто звернутися до історії розвитку цієї держави, оскільки окреслену країну впродовж її становлення населяли різні етнічні групи, серед яких племена Піренейського півострова та Північної Африки (V–VII ст.), як-от фінікійці, карфагеняни, араби, бербери тощо. Зазнала впливу Португалія і від Іспанії, котра впродовж століть намагалася підкорити сусідню державу. Проте вже у XVI столітті внаслідок нових географічних відкриттів і морських походів Португалія перетворилася на масштабну колоніальну імперію, котра в період 1500–1825 років мала великі колонії в Африці, Азії та Бразилії. Результатом появи колоній у складі Португалії, а також нових торговельних зв'язків стало те, що

держави ввібрала всі культурні та мистецькі надбання Сходу. Звісно, такий вплив супроводжувався появою арабських керамічних плиток «азулежу» і східних мотивів в архітектурі та сюжетах, що відтворюють художники на стінах міських будівель (Anderson, 2000).

У сучасному мурал-арті Португалії наразі переважають біло-блакитні кольори та стінописи, які оздоблюють малюнками з імітацією керамічної глазурованої плитки. Така тенденція прослідковується у творах тамтешнього райтера на псевдо Add Fuel («Overlapanha». Візеу. 2016 р.) (рис. 1).

Новітнє монументальне мистецтво Бразилії впродовж десятиліть формувалося під впливом творчості митців із сусідніх держав, що входили до складу Португальської колоніальної імперії. У цьому контексті варто згадати XV століття, а саме відкриття 1500 року португальською експедицією на чолі з мореплавцем Педру Альварешом Кабралом земель сучасної Бразилії.

Упродовж трьох наступних століть ця територія була населена португальцями і стала важливим експортером декоративних порід деревини, кави, цукрової тростини та золота. Важливим джерелом трудових ресурсів були раби серед поневоленіх індіанців і завезених 1550 року африканців.

1808 року королева Португалії Марія I і принц-регент Жуан VI (разом із королівським сімейством, дворянством і урядом) перемістилися



Рис. 1. Add Fuel. Overlapanha. Візеу. Португалія. 2016 р.

в Ріо-де-Жанейро – адміністративного центру Бразилії. У цьому переїзді брав участь і британський уряд, який отримав привілеї у сфері торгівлі та зберігав їх протягом довгого часу (The New York Times. A Brief History of Brazil, 2019).

Таким чином, можемо зазначити, що культурна спадщина Бразилії зазнала впливу від Португалії, Великої Британії, країн Африки й Азії тощо, тому може розглядатися як постколоніальна.

У такій перспективі тема взаємозв'язку мистецтва та культури держав-сусідів стала основою у сюжетах стінописів на міських будівлях Ріо-де-Жанейро. Митці, що працюють під псевдо Nunka, Zen Palito & Rimon Guimaraes (Cosmic Boys), Priscila Amoni, Speto, Cobra та Criola, використовують у своїх творах етнічні орнаментальні мотиви індіанських племен і африканських народів (Мурал Nunka в Оахаці, 2000-ні рр.) (Our list made only by Brazilian Street Artist, 2019).

Аналіз досліджень. Незважаючи на стихійну появу муралів, їх теоретичне осмислення як нового художнього та культурного феномену почали висвітлювати порівняно недавно. Так, мистецтвознавець Н. Цигіна у дисертаційному дослідженні «Вуличне мистецтво в контексті сучасної візуальної культури» досліджує вуличні стінописи другої половини ХХ – початку ХХІ століття. Вона аналізує візуальне мистецтво Заходу й особливості творчого методу художників, що працюють у цій сфері. У зазначеній праці розглядається еволюція графіті від настінних розписів у Помпеях та Єгипті, стріт-арту 1960-х років до муралів ХХІ століття (Цигіна, 2019).

Британський антрополог, експерт з урбаністичного мистецтва Р. Шактер у праці «Світовий атлас вуличного мистецтва і графіті» розкриває етнокультурні особливості муралів, створених на різних континентах. У згаданій монографії дослідник висвітлює історичний розвиток вуличного мистецтва у світовому географічному контексті й аналізує творчість андеграунд-художників, спрямовуючи увагу на світові мистецькі стилі та художні школи. У цьому контексті представлено творчість понад 100 відомих митців, які працюють у публічному просторі Північної Америки, Європи, Австралії й Африки, як-от Свун (Swoon), Неузз (Neuzz), Інтересні Казки (Interesni Kazki), Кейлеб Нілон (Caleb Neelon), Клеменс Бер (Clemens Behr), Нунка (Nunka), Ос Гемеос (Os Gemeos), Вілс (Vhils) тощо (Шактер, 2018).

Щодо особливостей стріт-арту в містах Португалії та Бразилії, то більшість інформації про це окреслено в інтернет-джерелах, як-от «Street Art

Brazil», «Visit Portugal», «The Culture Trip» (Street Art Brazil, 2019; Visit Portugal, 2019; The Culture Trip, 2019). Утім ці онлайн-ресурси висвітлюють лише загальну інформацію щодо стріт-артоб'єктів у зазначених країнах. Подібні мають на меті привернути увагу туристів до вуличного мистецтва названих держав.

Мета статті – визначити методологічний апарат вивчення муралів у постколоніальному дискурсі.

Виклад основного матеріалу. Із постколоніального погляду історична пластичність португальських кордонів не має принципового значення й якісно не вирізняє їх серед будь-яких інших колоніальних імперій. Відповідно до цього виокремлюємо два погляди на постколоніальний розвиток вищезазначених держав. Перший погляд транслює позитивний вплив колоній у складі Португалії на різноманіття мистецьких технологій та образів у муралах, створених на території країни. Другий – негативний, оскільки в результаті різностороннього впливу та насадження різних культур на території сучасної Португалії та Бразилії мистецтво зазначених держав зазнало взаємного впливу на власну національну ідентичність і нині виглядає хаотично.

Отож, для якісного вивчення цього мистецького явища варто чітко охарактеризувати методологічний апарат. Необхідно окреслити принципи та підходи до вивчення муралів як артоб'єктів. Так, вивчення муралів варто базувати на принципі наукової достовірності та всебічності й здійснювати на міждисциплінарному рівні з використанням широкого кола підходів.

Варто розпочати з генетичного підходу, що досліджує появу, походження та становлення розвитку мистецьких явищ. Він дозволить здійснити аналіз мурал-арту у взаємозв'язку з іншими культурними та мистецькими явищами та світоглядними метаморфозами.

Системний підхід дозволить вивчити зв'язки португальської та бразильської культур із сусідніми країнами.

Аксіологічний (ціннісний) підхід дасть можливість окреслити факти з минулого, пов'язані з культурними цінностями, які транслюються в сучасних муралах.

Варто наголосити і на соціальному значенні муралів. Тому для дослідження цього мистецького явища варто застосовувати соціологічний підхід. Він має на меті розкрити феномен мурал-арту з точки зору цілеспрямованості муралів на різні верстви населення та шляхів вираження у цих творах різних соціальних проблем.



Рис. 2. Кобра. Співіснування. Сан-Паулу. Бразилія. 2020 р.

Утім звернемо увагу на функції муралів, які вони виконують у міському просторі. Для окреслення цієї проблематики застосовують функціональний підхід, суть якого полягає у виокремленні елементів соціальної взаємодії, що підлягають дослідженню, та визначенні їх значення та місця у тому зв'язку, де необхідною умовою є її системний розгляд. Так, серед основних функцій мурал-арту виокремлюють організацію простору, естетичну, пізнавально-евристичну, соціальну та комунікативну. Проте наразі натрапляємо на все більше муралів, які виконують концептуально-політичну та функцію навіювання, тобто таку, що впливає на масову свідомість.

Так, у мурал-арті Бразилії натрапляємо на твори, присвячені пандемії Covid-19, у яких митці зображають представників латиноамериканського населення в образах жертв з усього світу, чия смерть спричинив коронавірус. Так, в роботі «Співіснування» райтера з Сан-Паулу на псевдо Kobra відтворено портрети п'яти дітей із п'яти континентів, які моляться в масках для обличчя з нанесеними на них символами основних світових релігій (ісламу, буддизму, християнства, іудаїзму та індуїзму) (Muralist Kobra finds inspiration in confinement, 2020) (рис. 2).

Вуличні артисти використовують актуальні новини, чутки і публічну інформацію та відображають її у гіперболізаційному ключі. Тому стріт-арт часто є продуктом основних засобів масової інформації та його інтегрованим складником.

Серед методів, які допоможуть комплексно розібрати явище мурал-арту в країнах, на формування мистецької спадщини котрих вплинув

колоніальний державний устрій, варто виокремити такі:

– *історико-генетичний*. Він допоможе визначити поле дослідження, його структуру й окреслити коло джерел інспірації (Стельмах, 2009);

– *історико-хронологічний*. Використовуватиметься для аналізу зміни тематики, сюжетів і художньо-образних особливостей муралів у хронологічному порядку їх виникнення (Стельмах, 2009);

– *історико-культурний*. Його застосування дозволить виокремити особливості стріт-арттворів, притаманні різним етносам, і провести порівняльну характеристику муралів, створених на різних континентах (Стельмах, 2009);

– *мікроісторії*. Цей метод покликаний визначити події й історичні факти, що стали причинами появи муралів на тих чи інших територіях (Минський, 2009: 67–77);

– *типології*. Використовуватиметься в цілях порівняльного вивчення істотних ознак, зв'язків і функцій стріт-артоб'єктів, які співіснують в одному часовому проміжку. При цьому він спирається на виявлення подібності та відмінності зазначених у дослідженні об'єктів. Це дає змогу розподілити стріт-арттвори на типи за зовнішніми ознаками, функціями, стилістикою, техніко-технологічними та художньо-образними особливостями (Ковальченко, 2003);

– *іконографічний*. Дасть можливість описати та систематизувати типологічні ознаки і схеми, котрі використовуються у зображеннях персонажів або сюжетних сцен муралів Португалії та Бразилії (Ковальченко, 2003).

Висновки. Підсумовуючи вищезазначену інформацію, варто наголосити на особливості розвитку мистецтва Португалії та Бразилії, адже вони є державами, на формування арту яких вплинула колонізація. Так, варто зазначити, що після виходу Бразилії зі складу португальської імперії сучасні художники шукають нового формо-, стилю-, образотворення, пов'язаного з мистецтвом Європи. При цьому часто

звертаються до нього у пошуках інструментів для звільнення від колоніальної залежності, чим прирікають себе на часткову втрату своєї ідентичності, наслідуючи винятково європейські цінності.

Таким чином, під час вивчення артоб'єктів, зокрема муралів, варто розробити власний інструментарій, що містить сукупність набору принципів, підходів і методів дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ковальченко И. Методы исторического исследования. *Университет штата Индиана. Наука*. 2003. 485 с.
2. Минский М. Микроисторический метод и макроисторический вывод. *Вестн. Москов. ун-та. Серия 7. Философия*. 2009. № 3. С. 67–77.
3. Мистецтво Португалії. URL: <http://artyx.ru/books/item/f00/s00/z0000007/st025.shtml> (дата звернення 04.10.2019).
4. Стельмах С. Методологія історії. Методологія історичної науки // *Енциклопедія історії України*: Т. 6: Ла-Мі / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ : Наукова думка, 2009. 790 с.
5. Цигіна Н. Уличное искусство в контексте современной визуальной культуры. URL: <http://cheloveknauka.com/v/603231/a#?page=1> (дата звернення 08.09.2019).
6. Шактер Р. Світовий атлас вуличного мистецтва і графіті / Пер. з англ. Є. Гулевич, В. Правило, Е. Сардалова, С. Семенко, Л. Яким. Київ : «Magenta Art Books», 2018. 408 с.
7. Anderson J. *The History of Portugal. The Greenwood Histories of the Modern Nations*. Westport; Connecticut; London: Greenwood Press. 2000. 190 p.
8. Culture Trip Portugal. URL: <https://theculturetrip.com/europe/portugal/> (дата звернення 27.07.2019).
9. Our list made only by Brazilian Street Artist. URL: <https://streetartbrasil.wordpress.com/2017/12/31/the-best-murals-of-2017/> (дата звернення 14.11.2019).
10. Muralist Kobra finds inspiration in confinement. URL: <https://www.bangkokpost.com/world/1911124/muralist-kobra-finds-inspiration-in-confinement> (дата звернення 19.05.2021).
11. Visit Portugal. URL: <https://www.visitportugal.com/en> (дата звернення 15.07.2019).
12. The New York Times. A Brief History of Brazil. URL: https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/fodors/top/features/travel/destinations/centralandsouthamerica/brazil/riodejaneiro/fdrs_feat_129_9.html (дата звернення 16.11.2019).

REFERENCES

1. Kovalchenko I. (2003). *Metody ystorycheskogo issledovaniya* [Historical research methods]. Indiana State University. The science. 2003. 485 p. [In Russian].
2. Minskyj M. (2009). *Mykroystorycheskyj metod y makroystorycheskyj vivod* [Microhistorical method and macrohistorical inference]. *Vestn. Moscow. un-that. Series 7. Philosophy*. 2009. № 3. P. 67–77. [In Russian].
3. *Mystecztvo Portugaliyi*. [Art of Portugal]. Retrieved from: <http://artyx.ru/books/item/f00/s00/z0000007/st025.shtml>. [In Ukrainian].
4. Stelmax S. (2009). *Metodologiya istoriyi. Metodologiya istorychnoyi nauky* [Methodology of history. Methodology of historical science] // *Encyklopediya istoriyi Ukrayiny*: Т. 6: Ла-Мі / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут української історії. Київ. Scientific thought, 2009. 790 p. [In Ukrainian].
5. Cygina N.O. *Ulychnoe yskusstvo v kontekste sovremennoj vyzualnoj kultury* [Street art in the context of contemporary visual culture]. Retrieved from <http://cheloveknauka.com/v/603231/a#?page=1>. [In Russian].
6. Shakter R. (2018). *Svitovyi atlas vulychnoho mystetstva* [World Atlas of Street art] per. z anhl. Ye. Hulevych, V. Pravylo, Ye. Sardalova, S. Semenko, L. Yakym. Kyiv «Magenta Art Books», 2018. 408 p. [In Ukrainian].
7. Anderson J. *The History of Portugal. The Greenwood Histories of the Modern Nations*. Westport; Connecticut; London: Greenwood Press. 2000. 190 p. [In English].
8. Culture Trip Portugal. Retrieved from <https://theculturetrip.com/europe/portugal/>. [In English].
9. Our list made only by Brazilian Street Artist. Retrieved from <https://streetartbrasil.wordpress.com/2017/12/31/the-best-murals-of-2017/>. [In English].
10. Muralist Kobra finds inspiration in confinement. Retrieved from <https://www.bangkokpost.com/world/1911124/muralist-kobra-finds-inspiration-in-confinement>. [In English].
11. Visit Portugal. Retrieved from <https://www.visitportugal.com/en>. [In English].
12. The New York Times. A Brief History of Brazil. Retrieved from https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/fodors/top/features/travel/destinations/centralandsouthamerica/brazil/riodejaneiro/fdrs_feat_129_9.html. [In English].

УДК 784.9

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-10>

Юй Сінья,

orcid.org/0000-0003-0106-1190

аспірант кафедри історії музики та музичної етнографії
Одеської національної музичної академії імені А. В. Нежданової
(Одеса, Україна) *yuxinya3@gmail.com*

МОВЛЕННЄВІ ЗАСОБИ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ МАНЕРИ ЗВУКОУТВОРЕННЯ У КИТАЙСЬКИХ СТУДЕНТІВ-ВОКАЛІСТІВ

Процес навчання китайських студентів європейського академічного співу є значно ускладненим через проблеми, спричинені фонетичними особливостями китайської мови. Студентам украї складно засвоїти так зване «близьке» звукоутворення, притаманне європейським мовам і, відповідно, європейській манері співу.

Характеристика проблеми. Найпоширеніша проблема китайських студентів-вокалістів – так званий «горловий спів». Така манера звукоутворення зумовлена притаманною китайській вимові гортанною манерою звуко- та мовоутворення. У всіх методиках європейських вокальних шкіл (поряд із суто вокальними технологіями) звукоутворення базується на точній вимові слова. Якщо у носіїв європейських мов ідеться про чіткість дикційної вимови, ретельну роботу мовленнєвого апарату, то у китайських студентів – про перебудовання звичної та природної для них манери звукоутворення. А таке перебудовання є можливим завдяки засвоєнню точної манери вимови, притаманної європейським мовам, як-от резонаторність мовлення та озвучення приголосних звуків, зокрема й глухих.

Мета статті – представити деякі основні мовленнєві засоби подолання китайськими студентами-вокалістами труднощів європейської манери вокалізації.

Наукова новизна полягає у використанні певних мовленнєвих вправ для досягнення у китайських студентів-вокалістів розуміння та навички точної академічної вокалізації, що ґрунтується на мовленнєвих особливостях європейського звукоутворення.

Узагальнені результати. Методи навчання китайських вокалістів європейської манери звукоутворення передбачають свідому системну роботу з вивчення власного вокально-мовленнєвого апарату, координації роботи м'язів, необхідних для формування правильного вокального звука. Виконання мовленнєвих вправ допомагає китайцеві-вокалісту (початківцю) знайти найбільш зручний стан роботи вокально-мовленнєвого апарату, що ґрунтується на точній м'язовій вимові, притаманній європейським мовам, що сприяє формуванню у вокаліста найбільш вигідного природного тембрального звучання голосу.

Ключові слова: вокально-мовленнєвий апарат, мовленнєві вправи, європейська манера звукоутворення.

Yu Xinya,

orcid.org/0000-0003-0106-1190

Postgraduate Student at the Department of Music History and Musical Ethnography
Odesa National A. V. Nezhdanova Academy of Music
(Odesa, Ukraine) *yuxinya3@gmail.com*

SPEECH MEANS OF OVERCOMING THE DIFFICULTIES OF THE EUROPEAN MANNER OF SOUND FORMATION IN CHINESE STUDENTS-VOCALISTS

The process of teaching Chinese students European academic singing is much more complicated due to problems caused by the phonetic features of the Chinese language. It is extremely difficult for students to master the so-called “close” sound production, which is inherent in European languages, and accordingly in the European style of singing.

Characteristics of the problem. The most common problem of Chinese vocal students is the so-called “throat singing”. This manner of sound formation is due to the usual Chinese pronunciation of the laryngeal manner of sound and language formation. In all methods of European vocal schools, along with purely vocal technologies, sound production is based on the exact pronunciation of the word. If native speakers of European languages are talking about the clarity of diction pronunciation, careful work of the speech apparatus, then Chinese students are talking about rebuilding the usual and natural for them manner of sound production. And such restructuring is possible due to the assimilation of the exact manner of pronunciation inherent in European languages, namely: the resonance of speech and sounding of consonant sounds, including deaf consonant sounds.

The purpose of the article is to present some basic speech means of overcoming the difficulties of the European style of vocalization by Chinese vocal students.

The scientific novelty lies in the use of certain speech exercises to achieve Chinese students-vocalists understanding and skills of accurate academic vocalization, which is basically based on the speech features of European sound production.

Generalized results. *Methods of teaching Chinese vocalists the European style of sound production involve conscious systematic work on the study of their own vocal-speech apparatus, coordination of the muscles needed to form the correct vocal sound. Speech exercises help the novice Chinese vocalist to find the most comfortable state of the vocal-speech apparatus, based on the precise muscular pronunciation inherent in European languages, which, in turn, further contributes to the formation of the vocalist's most favorable natural timbre sound.*

Key words: *vocal-speech apparatus, speech exercises, European manner of sound formation.*

Постановка проблеми. У процесі навчання китайських студентів європейській манері вокалізації на перший план виходять проблеми, зумовлені особливостями китайської вимови. Студентам утруднює складно засвоїти так зване «близьке» звукоутворення, притаманне європейським мовам і, відповідно, європейській манері співу.

Найпоширеніша проблема китайських студентів-вокалістів – так званий «горловий спів». Така манера звукоутворення зумовлена притаманною китайській вимові гортанній манері звуко- та мовоутворення. виправити цей недолік допомагає засвоєння китайськими студентами так званого «гострого звука», який С. Ріггс вважає зручним методом ухвалення у мовленнєву позицію (Riggs, 1998; 56). Під гострим звуком розуміємо чітку і якісну роботу мовленнєвого апарату, яка, на нашу думку, відіграє визначну роль у ступені витривалості голосового апарату вокаліста, у природності тембральної забарвленості голосу, у широті та якості співацького діапазону, у дикційній чіткості виконання твору. Для вокалістів мовленнєва позиція має технологічне вокальне значення в успішній співацькій роботі загалом, але стосовно китайських студентів ця проблема має ще один аспект аналізу. Якщо у носіїв європейських мов ідеться про чіткість дикційної вимови, ретельну роботу мовленнєвого апарату, то у китайських студентів – про перебудовування звичної та природної для них манери звукоутворення. А таке перебудовування, на наш погляд, є можливим завдяки засвоєнню точної манери вимови, притаманної європейським мовам, як-от резонаторність мовлення та озвучення приголосних звуків, зокрема й глухих.

Мета статті – представити деякі мовленнєві засоби подолання китайськими студентами-вокалістами труднощів європейської манери вокалізації.

Об'єкт дослідження – мовленнєві особливості звукоутворення китайських студентів-вокалістів.

Предмет дослідження – технологічні засоби подолання мовленнєвих труднощів у звукоутворенні китайських студентів-вокалістів.

Виклад основного матеріалу. У статті йдеться про мовленнєву позицію китайських студентів-вокалістів як спосіб засвоєння правильної вимови слів у європейських мовах, що є підґрунтям правильної європейської манери вокалізації.

До слова, вважаємо принципово аналогічними первісні алгоритми вокального звукоформування та сценічного мовлення. В обох випадках первісна голосова дія ґрунтується на озвучуванні голосних та приголосних звуків. Усвідомлюючи базову спорідненість вокального звукоутворення та сценічного мовлення (Багадуров, 1956; Гей Юлиус, 2014; Ярославцева, 1981), вважаємо за необхідне певні вправи з курсу підготовки драматичних акторів адаптувати до виховання вокалістів. Опрацювавши підручники з дисципліни «Сценічне мовлення» та певні новітні дослідження у цій галузі, пропонуємо саме китайським студентам-вокалістам приділяти особливу увагу формуванню мовленнєвого апарату, спираючись на європейські мови та європейські школи сценічного мовлення (Гладишева, 1996; Черная, 2018).

Усі вокальні вправи починаються зі звука «М». Правильна вимова цього звука – близька, з резонуванням у гайморових пазухах та губах – є проблемою для китайських студентів-вокалістів, тому що така резонаторна вимова не притаманна китайській мові. Мовленнєвий звук у китайців утворюється далеко у горлі, мовлення гортанне, звук не є польотним та довгим, а більш схожий на гортанні вигуки. Вимова є переривчастою та поштовховою. Такі особливості зумовлені фонетичною специфікою китайської мови. Саме ці особливості значно ускладнюють навчання китайських студентів-вокалістів європейської манери співу, що передбачає польотний резонаторний звук. Саме з цими особливостями вимови у китайській мові пов'язана найбільша кількість вокально-технологічних проблем.

Помічено, що студенти, які засвоїли європейську мову (італійську, німецьку, російську, французьку, українську) набагато швидше просуваються шляхом вокального вдосконалення. Такі студенти не тільки точніше розуміють смисл вокальних понять («спів у резонатор», «висока співацька позиція», «вокальна кантілена» тощо), а й розуміють смисл тексту вокальних творів, що значно поліпшує сам процес звуковедення. Окрім цього, кожна європейська мова допомагає «відпрацювати» певні труднощі вимови у китайських студентів-вокалістів.

«Корисним» для відпрацювання гострого звука, «близької» вимови приголосних звуків та їх злитності з голосними, музичальності мовлен-

невої фрази є засвоєння російської мови. Також близькою за «корисними» фонетичним властивостям є для китайців німецька мова. У німецькій, як і в російській, присутнє «гостре» мовленнєве звукоутворення. Вокальні твори німецькою та російською мовами є для китайців найскладнішими у засвоєнні, тому що потребують вимови мовленнєвих звуків певним чином.

А ось італійська, французька та українська мови не викликають таких труднощів, тому що приголосні та голосні звуки у цих мовах мають «розмиту», так звану «обтічну» вимову. Цим мовам притаманні певні укрупненні гортанні приголосні звуки: в українській – «Г», у французькій – «Р», в італійській – «Л». У німецькій та російській мовах ці букви вимовляються дуже гостро та точно, що зумовлює точний фокус вокального звука, точну вокально-мовленнєву позицію у співі.

Утворення та форма певних голосних звуків у різних європейських мовах відрізняються. Голосні в італійській та українській відкриті, крупні, у французькій – гортанні, а у російській та німецькій – дуже точні, лаконічні за формою, що для китайських студентів є допомогою у засвоєнні вокального звукоутворення, притаманного європейській вокальній школі. Окремо наголосимо, що у китайській мові відсутні певні звуки, що широко використовуються у європейських мовах, як-от звук «Р». Вимова цієї букви викликає у китайських студентів величезні труднощі.

У контексті означеної проблеми пропонуємо декілька вправ, запозичених із програми «Техніка вимови» для виховання драматичних акторів, але адаптованих для вокалістів. Ці вправи допомагають відчутти дихальну опору та «гострість» приголосних звуків. У вокалістів виконання мовленнєвих вправ буде мати свої акценти та специфіку, спрямовані на формування вокального звука в мовленнєвій позиції.

Вправи для співу в мовленнєвій позиції є дуже корисними для китайських студентів, тому що їхній мовленнєвий апарат має інше налаштування, є «звичним» до іншої манери звуковидобування. Сонорні букви, як-от «М», «Н», «Л», потребують корекції, тому що їх вимова є далекою від резонаторного звучання. Особливої уваги потребує буква «Р», якої у китайській мові немає взагалі. Величезні труднощі викликають пом'якшені, як-от «Мь», «Ль», «Нь», «Рь».

Задля розуміння місця утворення сонорних звуків корисним є виконання вправи «**Розслаблене резонування**».

Для виконання цієї вправи необхідно розслабити шию та голову (для цього повільно та роз-

слаблено рухаємо підборіддям праворуч-ліворуч, тримаючи голову на місці; потім рухаємо праворуч-ліворуч головою). Важливо, щоб шия та нижня щелепа залишалися розслабленими (імітуючи стан «дебіла»). Потім, абсолютно не напружуючи горло, треба видавати звук «М». Для того, що звук попадав у резонатор (так звану «маску»), можна уявити, що горло сильно болить і що будь-який звук, вимовлений горлом, викликає сильний біль, навіть може поранити горло.

Імітація стану «хворого горла» допомагає сфокусувати звук тільки у порожнинах, допомагає подумки змістити центр звука з гортані у резонатор.

Вправу з часом можна ускладнювати, вимовляючи не лише окремо звук «М», а й сполучення «МІ-МЕ-МА-МО-МУ». Коли етап вимови буквосполучення вже засвоєний, слід спробувати вимовляти словосполучення: «Мам, мам, молока би нам!», «Мам, мам, меду нам!». Вимовляти ці сполучення потрібно так, ніби ви намагаєтесь покликати маму із сусідньої кімнати, а у вас сильно болить горло, через що кожен рух тіла викликає біль. Слідкуйте за тим, щоб збільшення «посилу» звука, його гучність та «польотність» здійснювалися тільки за рахунок резонаторів, не задіюючи м'язи гортані. Ця проста вправа дуже допомагає вокалістам відчутти свої резонаторні порожнини.

Також зверніть увагу на те, як під час виконання вправи напружуються дихальні м'язи. Якщо вправа виконується правильно, то напружуватись будуть тільки м'язи черевного пресу, а діафрагма та все тіло залишатимуться вільними та розслабленими. Вправа є вкрай корисною для вокалістів, тому що дає можливість свідомо розрізняти резонаторний спів та горловий, допомагає позбавлятися затискання гортані під час вокалізації. Також вправа допомагає відчутти правильне черевне дихання, виключити можливість «перебору» дихання у співі.

Ми акцентуємо на мовленнєвій позиції як найбільш комфортному та зрозумілому методі контролю за звукоутворенням. Свідомо контролювати вокаліст може лише м'язи черевного пресу, язик та губи. Контроль співацького дихання здійснюється за рахунок м'язів черевного пресу, які приводять у рух увесь механізм дихання, включаючи діафрагму, ребра тощо, а контроль над звукоутворенням здійснюють язик та губи (мовленнєвий апарат). Вокаліст не може вплинути на роботу гортані, а лише на роботу язика та губ. Природна координація мовленнєвого та звукового апарату примушує правильно та комфортно розвивати саме вокальний апарат співака.

Коли розслаблене сонорне звучання голосу буде засвоєно, варто розібрати декілька вправ, вельми корисних вокалістам, що допомагають знайти своє максимально комфортне звучання резонаторів, знайти свою «мовленнєву позицію» (за С. Рігсом) (Riggs, 1998), яка, до слова, визначається тільки індивідуальною будовою порожнин певного організму.

Вправа «Мукання». Кінчики пальців рук розташуйте на щоках та переміщуйте разом зі шкірою та м'язами вгору до упору в нижню щелепу. «Помукайте», спрямовуючи звук на кінчики пальців. Відчуйте розслаблене резонування всіх порожнин обличчя та голови. Зафіксуйте свої відчуття, запам'ятайте відчуття розслабленого горла. Повітря добирайте мало, як під час м'якого розслабленого видиху зі звуком. Відчуйте, як мало потрібно повітря для керування резонаторами. Звучання голосу залежить не від гучності, не від великої кількості дихання, а від правильного й комфортного спрямування звука.

«Помукайте» з розслабленими щелепами та зімкнутими зубами. Доможіться абсолютно ідентичного звучання в обох випадках. Акцентуємо увагу на двох способах «мукання»: з відкритими щелепами – ближче до вокального звука, із зімкнутими зубами – ближче до мовленнєвого звука. Часто-густо вокалісти потерпають від того, що високі звуки утворюють далеко у горлі, а не «на зубах». Результатом такого звукоутворення є «непольотний» звук, проблеми з діапазоном та тембральні втрати.

Відчуйте ідентичність вокального та мовленнєвого «мукання». Для правильного відчуття цієї ідентичності вокалістам корисно проспівувати арпеджіо із зімкненими зубами та відкрити щелепами (рис. 1).

У вокальних вправах широко використовується спів арпеджіо у півтори октави на так званій «губній трелі» (термін С. Рігса). Для європейської вокальної школи більш звичним є визначення «мукання», або співу на *portando* (італ.), за якого вібрують зімкнені губи, часто викликаючи лоскотання на губах. До слова, сам термін перекладається з італійської як «дзюркочучи», що є красномовним відображенням сутності фізичних відчуттів у цій справі.

Ще одне психологічне пристосування: зробіть звукоутворення трохи «плаксивим». Це забезпечить

відчуття вільної гортані. Під час виконання слідкуйте за м'яким піднебінням, щоб воно залишалось розслабленим.

Після того, як опановано зручне мовленнєве звукоутворення з літерою «М», спробуйте засвоїти таке ж звучання «М» з голосними. Використовуйте спочатку склад «МА-М-М...», потім переходьте до «МУ-М-М...» тощо.

Корисно проспівувати цю вправу, змінюючи на чотирьох повторних нотах голосний звук, як-от «МИ-МЕ-МА-МО-МУ». Якщо студент успішно впорається зі звуком «М», то можна спробувати за тими ж принципами засвоїти звуки «Н», «З», «Д» та м'які «Мь», «Ль», «Нь», які теж викликають у китайських студентів неабиякі труднощі. Під час вимови треба поєднувати приголосні з йотованими голосними, наприклад: «М» + «А» = «МА-а-а...»; а «Мь» + «Я» = «МйЯ-а-а...» тощо.

Часто-густо під час озвучування нот «перехідної» частини діапазону або на крайніх нотах діапазону активуються додаткові м'язи обличчя (С. Рігс називає їх «зовнішні м'язи»), що відображають відсутність вільного звукоутворення та надмірне напруження гортані, а іноді й наявність «зайвого» повітря, що провокує затискання вокально-мовленнєвого апарату. Задля позбавлення цієї проблеми слід нахилитися уперед, проспівуючи вокальну вправу. Загалом, виконання нескладних фізичних дій під час вокалізації (нахили, оберти корпусу, ходьба, танцювальні рухи) допомагають позбавитись горлового затискання та надлишків дихання.

Важливо не співати, а «мукати» арпеджіо спочатку із зімкненими зубами, а потім із розімкненими щелепами, але із зімкненими губами. Вправа допомагає зрозуміти та відчути м'язами ідентичність вокальної та мовленнєвої позиції, максимально наблизити вокальне звукоутворення до природного звучання, мінімізувати тембральні втрати. Початковий тон вправи повинен бути максимально зручним.

Така вправа є вкрай необхідною саме китайським студентам, тому що дозволяє максимально сфокусувати звук, сформувавши так звану «високу позицію». Також вправа допомагає «відучити» вокально-мовленнєвий апарат від гортанного звукоутворення.

Вправа «Язикова трель». Найбільш складним є виконання язикової трелі – спів на приголосну

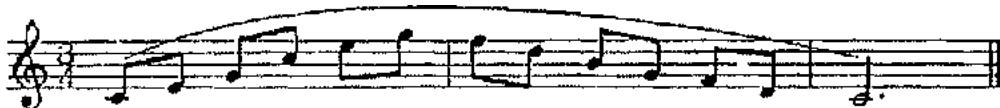


Рис. 1

«Р-р-р...». Треба зазначити, що такий спів викликає труднощі у багатьох виконавців, що звикли до вимови приголосної «Р» без трелі. Тиск повітря, необхідний для продовження мовної чи губної трелі, є однаковим та утворюється за допомогою роботи тих самих м'язів черева, що повинні підтримувати «співацький звук». Таким чином, удається досягти природної фізичної координації та контролю, якого найчастіше не вдається домогтися за допомогою словесного пояснення. Професійні співаки вважають, що найбільш складною у виконанні є трель на приголосній «Р» із м'яким знаком: «Рь-рь-рь...». Саме така трель є найбільш ефективною у засвоєнні мовленнєвої позиції, тому що залучає всі м'язи, необхідні для точної роботи вокально-мовленнєвого апарату.

Для того, щоб засвоїти близьке вокальне звучання «Р», корисно на початковому етапі проробити мовленнєві вправи з буквою «Р». На комфортному мовленнєвому звуці вимовити:

Трі – рі – рі – рі – рі – Рь – рь – рь;
Тре – ре – ре – ре – ре – Рь – рь – рь;
Тря – ря – ря – ря – ря – Рь – рь – рь;
Трьо – рьо – рьо – рьо – рьо – Рь – рь – рь;
Трю – рю – рю – рю – рю – Рь – рь – рь.

Звертаємо увагу на те, що буквосполучення та звук «Рь» вимовляти треба дуже чітко, ніби «підриваючи» звуки. Напружуються тільки язик та губи. Остання «Рь» тягнеться як можна довше. Якщо не виходить «Рь» (м'який звук), то слід починати робити ті ж вправи спочатку з твердим «Р»:

Три – ри – ри – ри – ри – Р – р – р;
Тре – ре – ре – ре – ре – Р – р – р;
Тра – ра – ра – ра – ра – Р – р – р;
Тро – ро – ро – ро – ро – Р – р – р;
Тру – ру – ру – ру – ру – Р – р – р.

Вправа дуже корисна для розминки мовленнєвого апарату та привчання його до народження звука тільки за допомогою губ та язика, що дає можливість точніше спрямовувати вокальний звук у резонатори та економити дихання, тому точний посил звука «витрачає» дихання дуже повільно та економно.

Засвоєння губної та мовної трелі у запропонованих вправах допомагає вокалістам привчити вокально-мовленнєвий апарат до близького сфокусованого звука на всьому діапазоні, а окремо мовна трель допомагає чітко вимовляти слова на будь-якому відрізку діапазону, навіть на крайніх високих тонах.

Також ці вправи допомагають зняти психологічний бар'єр у студентів, пов'язаний із боязню верхніх нот. Захоплений проблемою подовження трелі вокаліст, як правило, забуває про висотність

звука, тому всі крайні високі ноти діапазону виходять без будь-якого напруження. Декілька аналогічних прийомів, заснованих на знанні фізіології співацького акту, дають можливість розв'язати вокальні проблеми. Так, наприклад, для взяття високої ноти вокалістові рекомендується нахилитися нижче, проспівати високу ноту, повернутися в первісну позицію. Такі фізичні дії допомагають вирішити проблеми із взяттям високої ноти тільки завдяки тому, що «зовнішні» м'язи (м'язи плечового поясу та артикуляційні м'язи обличчя) не напружуються; крім того, дивлячись на підлогу, що наближається, мозок вирішує, що рух іде не наверх, а вниз, де вокаліста не лякає будь-яка нота. Результатом є чисте та якісне взяття високого тону та зняття психологічного бар'єру.

Вправа «Приголосні на опорі». Виконання цієї вправи допомагає студентові відчувати дихальну опору та «гострі» приголосні звуки. Основою цієї вправи є одна з мовленнєвих вправ для виховання драматичних акторів у межах дисципліни «Сценічне мовлення», але для вокалістів виконання цієї вправи буде мати свою специфіку, спрямовану на формування вокального звука в «мовленнєвій позиції».

Якщо драматичні актори починають виконання цієї вправи з дзвінких приголосних, то вокалістам корисно починати з глухих. На наш погляд, саме така послідовність дозволить утримати голосовий апарат вокаліста від надлишкового напруження та неправильного формування приголосних звуків загальом. Отже, первісні буквосполучення для вправи:

Кті – кте – кта – кто – кту – кти;
Ткі – тке – тка – тко – тку – тки.

Важливо вимовляти буквосполучення, залучаючи тільки язик, губи й зуби. Відкривати рот мінімально. Вимовляти буквосполучення тихим голосом, майже шепотом, але намагатися бути почутим та зрозумілим «останнім рядом гальорки». Треба уважно слідкувати за тим, щоб під час виконання вправи не чіпляти гортань, щоб звук утворювався лише «на зубах». Як допоміжне пристосування можна використовувати нахили корпусу вперед до прямого кута, одночасно тримаючи спину прямою. Якщо правильно виконувати вправу, то відчувається, що глухі приголосні звуки майже «вибухають», вириваються під натиском повітря. Засвоївши вправу з глухими буквосполученнями, спробуйте за такими ж принципами озвучити дзвінки:

Гді – где – гда – гдо – гду – гди;
Дгі – дге – дга – дго – дгу – дги.

Вельми корисними є вправи на тренування вимови так званих «вибухових» приголосних:

Бі – бі – бі – бі – бі – П! Пі – пі – пі – пі – пі – Б!
 Бе – бе – бе – бе – бе – П! Пе – пе – пе – пе – пе – Б!

Ба - ба – ба – ба – ба – П! Па – па – па – па – па – Б!

Бо – бо – бо – бо – бо – П! По – по – по – по – по – Б!

Бу – бу – бу – бу – бу – П! Пу – пу – пу – пу – пу – Б!

Би – би – би – би – би – П! Пи – пи – пи – пи – пи – Б!

Принцип виконання цієї вправи такий, як і попередньої. Важливо слідкувати за тим, щоб у вимові «працювали» тільки м'язи язика та губ, не торкаючись горла, а дихання допомагало «вибуху» приголосних, особливо останньої букви. Ця вправа є дуже корисною та ефективною не тільки

для вокалістів загалом, особливо для китайських студентів, тому що майже у всіх них є проблеми з формуванням близького мовленнєвого звука, який є основою європейської манери співу.

Висновки. Методи навчання китайських вокалістів європейської манери звукоутворення передбачають свідому системну роботу з вивчення власного вокально-мовленнєвого апарату, координації роботи м'язів, необхідних для формування правильного вокального звука. Виконання мовленнєвих вправ допомагає китайцеві-вокалісту (початківцю) знайти найбільш зручний стан роботи вокально-мовленнєвого апарату, що ґрунтується на точній м'язовій вимові, притаманній європейським мовам, що сприяє формуванню у вокаліста найбільш вигідного природного тембрального звучання голосу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Багадунов В. А. Очерки про истории вокальной педагогики. 2-е изд. Перераб. Москва : Музгиз. 1956. 246 с.
2. Гей Юлиус. Немецкая школа пения : Учебное пособие. Санкт-Петербург : Планета музыки. 2014. 328 с.
3. Гладисхева А. О. Дикційна та орфоепічна нормативність. Київ, 1996. 204 с.
4. Черная Е. И. Основы сценической речи. Фонационное дыхание и голос : учебное пособие. 4-е изд. Издательство «Лань», «Планета музыки». 2019. 176 с.
5. Ярославцева Л. К. Зарубежные вокальные школы: учеб. Пособие по курсу истории вокального искусства. Москва : ГМПИ. 1981. 90 с.
6. Riggs S. Singing for the Stars: A Complete Program for Training Your Voice. Los Angeles, CA: Alfred Publishing Co., Inc.. 1998. 168 p.

REFERENCES

1. Bagadurov V. A. Ocherki pro istorii vokal'noj pedagogiki. [Essays on the history of vocal pedagogy]. 2nd edition revised, M.: Muzgiz. 1956, 246 p. [in Russian].
2. Gej Yulius: Nemeckaya shkola peniya: Uchebnoe posobie. [German Singing School: Study Guide]. Saint Petersburg: Planet of Music. 2014, 328 p. [in Russian].
3. Gladisheva A.O. Dikcijna ta orfoepichna normativnist'. [Diction and pronouncing normativity]. Kyiv, 1996, 204 p. [in Ukrainian].
4. Chernaya E.I. Osnovy scenicheskoy rechi. Fonacionnoe dyhanie i golos: uchebnoe posobie. [Stage Speech Basics: Phonation Breathing and Voice: Study Guide]. 4th ed., Lan, Planeta Musyki, 2019, 176 p. [in Russian].
5. Yaroslavceva L.K. Zarubezhnye vokal'nye shkoly: uchebnoe Posobie po kursu istorii vokal'nogo iskusstva. [Foreign vocal schools: textbook on the history of vocal art]. M.: GMPI, 1981, 90 p. [in Russian].
6. Riggs S. Singing for the Stars: A Complete Program for Training Your Voice. Los Angeles, CA: Alfred Publishing Co., Inc. 1998. 168 p. [in English].

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 821.161.2-311.6'06.09:[394.25:711.4]
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-11>

Вікторія ОРМАНЖИ,
orcid.org/0000-0003-4362-4393
аспірантка кафедри української літератури
Запорізького національного університету
(Запоріжжя, Україна) victoriamatveev@gmail.com

КАРНАВАЛІЗАЦІЯ УРБАНІСТИЧНОГО ПРОСТОРУ В РОМАНІ О. ІРВАНЦЯ «ХАРКІВ 1938»

У статті проведено аналіз концепту карнавалу в контексті урбаністичного середовища, зображеного в романі О. Ірванця «Харків 1938». Спостережено, що карнавал – один із багатовимірних традиційних образів, через який осмислюється історичний та соціальний національний досвід, зокрема травматичний. У сучасному мистецтві традиційна сміхова культура формує явище карнавалізації, яке має під собою глибоку психологічну й філософську основу та побудоване на конфлікті між зовнішнім і внутрішнім планами вияву.

Мета статті полягає у визначенні взаємовпливу концепту карнавалу та образу міста, виділенні спільних характеристик, наявних у цих двох семіосферах. Актуальність роботи зумовлена нагальною потребою осмислити низку національних проблем, як-от комплекс меншовартості, визначити роль карнавальності у формуванні урбаністичного середовища. У романі «Харків 1938» О. Ірванець описує велике всенародне свято, за яким криється усебічний контроль, прихована тоталітарна система та, зрештою, вседозволеність. Карнавал в осмисленні письменника не лише вписаний у межі урбаністичного простору, але й є характерною рисою образу міста, а хаотичність та поверхова строкатість (барв, голосів, подій) стають питомими рисами урбаністичного середовища.

Розглянуто, які ознаки концепту карнавалу властиві Харкову 1930-х рр., і проведено паралелі з постмодерністським світоглядом. Зокрема, невизначеність місця людини у світі, прагнення цілковито змінити старий світ, наскрізна іронія характерні і для художнього світу роману. У статті приділяється увага й рисам образу трикстера, властивим антагоністу. Вони виявляються як у зовнішності, так і в його ролі руйнівника та повертня, який не зупиниться ні перед чим заради досягнення своєї мети.

Акцентовано на подвійності урбаністичного середовища, наявності тіньової сторони в образі міста. Соціальна гра трактується як основа міського буття, з іншого боку, маскарад є невід'ємною частиною карнавалу. Тому саме існування міста у двох вимірах (видимому, повсякденному і прихованому, метафоричному) та гротескність в їх поєднанні є панівними ознаками харківського топосу. Також у статті розглядаються риси вертепу, які виявляються в художньому просторі роману (неможливість вплинути на події, «маріонетковість» персонажів).

Ключові слова: вертеп, карнавалізація, соціальна гра, топос, урбаністичний дискурс, художній простір.

Viktoriia ORMANZHYY,
orcid.org/0000-0003-4362-4393
Postgraduate Student at the Department of Ukrainian Philology
Zaporizhzhia National University
(Zaporizhzhia, Ukraine) victoriamatveev@gmail.com

CARNIVALIZATION OF URBAN SPACE IN O. IRVANTS'S NOVEL “KHARKIV 1938”

The article analyzes the concept of the carnival in the context of the urban environment depicted in O. Irvanets' novel “Kharkiv 1938”. It has been observed that the carnival is one of the multidimensional traditional images through which historical and social national experience, in particular traumatic, is comprehended. In modern art, traditional laughter culture forms a phenomenon of carnivalization, which has a deep psychological and philosophical basis and is built on the conflict between external and internal planes of expression.

The purpose of the article is to determine the interaction of the concept of carnival and the image of the city, highlighting the common characteristics present in these two semiospheres. The urgency of the work is due to the urgent need to understand a number of national problems (such as the inferiority complex), to determine the role of carnival in the formation of the urban environment. In the novel “Kharkiv 1938” O. Irvanets describes a great national holiday, which hides comprehensive control, hidden totalitarian system and, ultimately, permissiveness. Carnival in the writer's

understanding is not only inscribed within the urban space, but is a characteristic feature of the image of the city, and chaos and superficial diversity (colors, voices, events) are specific features of the urban environment.

The features of the concept of carnival inherent in Kharkiv in the 1930s are considered and parallels with the postmodernist worldview are drawn. In particular, the uncertainty of man's place in the world, the desire to completely change the old world, the pervasive irony are characteristic of the artistic world of the novel. The article also pays attention to the features of the image of the trickster inherent in the antagonist. They are manifested both in appearance and in his role as a destroyer and a werewolf who will stop at nothing to achieve his goal.

Emphasis is placed on the duality of the urban environment, the presence of the shadow side in the image of the city. Social plays are treated as the basis of urban life, and masquerade, on the other hand, are an integral part of the carnival. Therefore, the very existence of the city in two dimensions (visible, everyday, and hidden, metaphorical) and grotesqueness in their combination are the dominant features of the Kharkiv topos. The article also considers the features of the nativity scene, which are manifested in the artistic space of the novel (the inability to influence events, the "puppet" of the characters).

Key words: *vertep, carnivalization, social game, topos, urban discourse, artistic space.*

Постановка проблеми. Урбаністичне середовище вирізняється серед інших топосів не лише великою територією, але й характером, особливостями буття соціуму в його межах. Основна риса міста – це співіснування на порівняно невеликій території багатьох людей, котрі щодня контактують одне з одним. Більшість таких контактів є нетривкими, одномоментними, але всі вони потребують унормування. Тому людські взаємини перетворюються на своєрідну соціальну гру, в межах якої кожен учасник знаходиться під «маскою», адже його поведінка зумовлена соціальною необхідністю, а не індивідуальними потребами. Ігровий компонент, розподіл умовних ролей зближують міське життя з карнавалом або вертепом, який є продуктом власне української культури, зокрема сміхової, і впливає на особливості національної рецепції карнавалу. Названі видовища є питомо народними, демократичними, вони вбирають у себе протест, намагання пережити й осмислити складні соціальні явища й загалом уособлюють народний характер. Тому цілком природним є формування усталеного концепту карнавалу, який по-своєму реалізується в національних культурах.

У літературі тотальна карнавалізація властива постмодернізму з його тенденцією до театральності й стирання кордонів. Соціологи ж вважають її питомою ознакою міського простору, в якому мешканці взаємодіють між собою через складну систему соціальних ролей та умовностей, причому ієрархія в побутовому житті має досить розмиті межі. Безумовно, міське буття сповнене алюзій на карнавал, унаслідок чого виникає універсальна й багатогранна алегорія, особливо якщо йдеться про ключові моменти історії, соціальні, політичні та світоглядні трансформації.

Аналіз досліджень. У радянському літературознавстві поняття карнавалу першим виділив М. Бахтін, розглядаючи його на прикладі творчості Ф. Рабле. Йому ж належить і розрізнення понять «карнавалу» (власне обрядового народ-

ного гуляння) й «карнавалізації», своєрідної стилізації, в якій у разі збереження видимої форми докорінно змінюється семантика. На ідеї М. Бахтіна базується й теорія маскарадної культури О. Грінштейна, в якій акцентується на індивідуалізації суспільства. Ґрунтовно феномен карнавалу та вплив його на формування суспільства вивчали П. Берк, А. Гуревич, Г. Дебор, У. Еко, Ю. Крістева, В. Топоров, С. Ховард та ін.

В українському літературознавстві елементи ярмаркової культури (серед яких карнавал, вертеп-явища, насамперед, ярмаркової культури) стали об'єктом уваги багатьох науковців: В. Агеєвої, Я. Голобородька, Т. Гундорової, Н. Дорфман (Шавокшиної), Д. Дроздовського, Н. Зборовської, Н. Лобас, Н. Семашук, Б. Шалагінова та ін.

Т. Гундорова у збірці есеїв «Транзитна культура. Симптоми постколоніальної травми» вказує на тісний зв'язок між карнавалом та ярмарком, вводячи їх у формулу національної «серединної культури». Загалом, на думку вітчизняних літературознавців, ідеологія карнавалу неоднозначна і поліфункціональна. З одного боку, це форма самоствердження, намагання пережити травматичний досвід кількох століть тоталітаризму, а з іншого – занурення в цей концепт загрожує мистецтву перетворенням на кітч (Гундорова, 2013). Н. Дорфман наголошує на щонайменше трьох складниках загального концепту карнавалу: раблезіанському, бахтінському та маскарадному. Вони відрізняються своїми характеристиками, однак усі є породженням колективного несвідомого і дають змогу осмислити травматичний досвід минулого (Шавокшина, 2014: 231).

Особливого значення карнавалізація як художній прийом та принцип взаємодії з реальністю набуває у творах спочатку представників «розстріляного відродження» (варто згадати альманах «Літературний ярмарок», навколо якого гуртувалась мистецька еліта 20–30-х рр. ХХ ст.), а потім постмодерністів. Однак постмодерністська

рецепція карнавалу втрачає життєствердне начало дійства, акцентуючи на сатиричному й філософському складниках. Роман О. Ірванця «Харків 1938» (2017 р.) є «типовим зразком карнавального постмодернізму» (Рябченко, 2017: 174), де рис театрального дійства набирає й заявлений у назві топос. Жанрову специфіку твору та інші особливості його поетики аналізували Д. Задорожний, А. Землянська, Л. Кривуца, Ю. Макаров, Т. Петренко, М. Рябченко, Д. Шевчук, оминаючи проте семіотичні аспекти. Є. Стасіневич у рецензії констатує «Є тут також і бубабістська фірмова карнавальність, якій нещодавно виповнилося чверть століття: тим прикріше, що вона геть не переосмислюється» (Стасіневич). Пронизаний постмодерною естетикою, «Харків 1938» наскрізь демонстративний, сповнений театралізованими пародіями та містифікаціями.

Мета статті. Попри дискусійне сприйняття твору, поза увагою дослідників лишається дихотомія урбаністичного топосу та концепту карнавалу, тому метою статті є аналіз взаємовпливу урбаністичного середовища й елементів ярмаркової культури в романі О. Ірванця «Харків 1938».

Виклад основного матеріалу. В основі сюжету – незалежна й визнана світом У.Р.С.Р. 1938 року, до столиці якої на щорічний карнавал прибувають гості з усіх усюд. На цьому тлі розгортається детективно-шпигунська історія: полковник Юрій Коцюба (син М. Коцюбинського – В. О.) шукає невловимого диверсанта, котрий має зірвати всенародне свято, а разом – і зустріч представників могутніх європейських держав. Під час розслідування герой відвідує різні куточки України, де стикається з багатьма персонажами, прототипами яких стали тогочасні та сучасні культурні діячі. Диверсантом виявляється німий, сліпий, горбатий брат М. Хвильового Трифон, наділений великою фізичною силою ідеальний найманець. Протистояння між антагоністом та протагоністом досить схематичне й передбачуване, тому також нагадує обов'язковий компонент вистави, невід'ємну частину масштабного театального дійства.

Місце проведення карнавалу – столиця У.Р.С.Р. Харків, котрий можна впізнати за урбанінімами (Римарська, Салтівка, Сумська), назвами й описами споруд (письменницький будинок «Слово», Харківський оперний театр), загальноісторичним контекстом. Він виписаний фрагментарно, однак наділений усіма атрибутами, властивими урбаністичній цивілізації: автівками, багатолюдністю, перспективами й місцевими божевільними. Образ динамічного мегапо-

лісу зумовлює й особливості атмосфери роману: круговерть і нагромадження подій, персонажів, звуків та кольорів: «внизу вирувала переповнена людом Сумська... Їх гучно закликали до себе звідусіль різноманітні розваги й принади, музики й танцюристи, фокусники і силачі, ворожбити і акробати, майстри народних промислів і прості торговці усяким можливим крамом...» (Ірванець, 2017: 142–143). Образ карнавалу тісно переплетений із топосом міста: їх поєднують різноманітність та хаотичність.

Карнавал, за визначенням «Літературознавчої енциклопедії», є «народним гулянням обрядового характеру, що супроводжується набором властивих лише йому ознак та видовищних ефектів», до яких належать театральність, видовищність, демонстративність та ексцентричність, що виявляються в містифікаціях, пародіюванні, нівелюванні соціальних і моральних законів, змішуванні високого й низького. Усі ці риси властиві роману О. Ірванця «Харків 1938», вони виявляються на рівні сюжету, стилю, образної системи. Йдеться, зокрема, і про введення сюжетних ліній злої дівчинки Ліни або хлопчика Сергійка зі Старобільська, що виглядає спробою знизити патетичне ставлення до класиків сучасної літератури й відповідає постмодерній стилістиці.

Поряд із тим виникає асоціація з вертепом – традиційним українським ляльковим театром, який презентував глядачам як комедійні постановки, так і «серйозні» урочисті п'єси на біблійні теми. Вистави лялькового театру обов'язково мають релігійний, християнський зміст, тоді як смислове навантаження карнавалу окреслене морально-етичною та загальнофілософською проблематикою, а то й зовсім несе виключно розважальний зміст. Однак ці два жанри народної сміхової культури все ж подібні за своїми функціями – вони є намаганням упоратися зі складними суспільними процесами, адаптуватися до нових історичних реалій. Значною мірою карнавал вирізняється й інтерактивністю, адже кожен учасник творить власну частину карнавалу – і в цьому криється найбільша його відмінність від вертепу, що відбувається за задалегідь визначеним сценарієм, в якому глядач нічого не може змінити. З формального погляду привертають увагу типовість та схематичність персонажів, серед яких обов'язково мають бути герой, його супротивник, хитрий помічник та інші. Такі персонажі ілюструють найпоширеніші соціальні й психологічні типи, вони знеособлені й статичні, але універсальні, бо реалізують свій потенціал у кожній змодельованій ситуації.

Відповідно, сюжет роману О. Ірванця «Харків 1938» перетворюється на театральне дійство, в якому беруть участь замасковані під відомих українських та зарубіжних культурних діячів статичні персонажі. Зігравши свої ролі, вони покидають місце дії та й загалом художній простір роману. Так, «дядька Михайла» (йдеться про М. Семенка) з хлопчиком Сергійком зі Старобільська Трифон вбиває просто тому, що вони трапляються на його шляху. Перед цим Семенко здогадується, що саме брат Миколи Хвильового є небезпечним убивцею, але вже не встигає нікого попередити чи врятувати друга. Це важливе відкриття нічого в художньому просторі твору не змінює – незначущими та навіть безглуздими є й смерті персонажів, яких аж ніяк не можна назвати епізодичними.

Утім, такий прийом набуває сенсу з огляду на місце Трифона у творі. Якщо чоловік є просто знаряддям у руках ворогів української держави, то його всесильність і жага до вбивства мають підсилити враження сюрреалістичного фаталізму, нагромодження невідворотних жахів і безсилості перед долею. З іншого боку, в образі Трифона можна помітити риси трикстера: його зовнішність, поведінка не належать до звичних та логічних; він не сповна розуму, тому з нього кепкують; виглядає оманливо безпорадним, а насправді – страшна загроза для всіх, хто знаходиться поряд. І найголовніше: він небезпечний блазень, якого ніхто не сприймає серйозно, справжній перевертень, котрому вдається обдурити навіть власного брата. В образі трикстера завжди криється подвійність, що виражається, по-перше, у здатності до перевтілень, а по-друге, в опозиції до головного героя і його вчинків, ідей, навіть мотивації.

Бачимо, що Трифон – це антипод Коцюби: якщо протагоніст зовні є ідеальним захисником інтересів держави з брудною таємницею, то про антагоніста нічого не відомо, але його наміри прозорі, про них читач здогадується одразу, щойно родич з'являється на порозі квартири Хвильового. При цьому диверсанту не знайомі почуття, вагання, людські страхи та пороки – він у певному сенсі абсолютно безгрішний та вірний своєму обов'язку. Сцена його розправи над молодшим братом і Любонькою виглядає абсолютно беземоційно: «Очі за склом окулярів дивилися байдуже і гостро. Виставивши уперед свої ручиська-лопати, Трифон спритно ухпив за горла обох незбулих коханців: Хвильового – правою, а Любоньку – лівою» (Ірванець, 2017: 208).

Крім того, з трикстером Трифона об'єднує мотив зради родича (здаймо Локі зі скандинавської міфології). Люди з їхніми пристрастями, недоліками, слабкостями незрозумілі для

убивці, а він для них – цілковито аморальний. Крім того, диверсант рухається власною траєкторією, живе за власним порядком, але, руйнуючи усталені канони, не творить «нового світу». Убивство заради убивства, руйнація заради руйнації – Трифон очищує простір від звичних, традиційних культурних героїв. Тут знаковим є вибір жертв: Микола Хвильовий, Михайль Семенко та Сергійко, в образі якого вгадується С. Жадан. Усі вони є визнаними культурними діячами, фундаторами літературних напрямів, тому з їх убивством завдається нищівний удар по мистецтву.

Якщо досліджувати це питання ґрунтовніше, то можна говорити про риси трикстера в образі автора, однак з огляду на тему розвідки достатньо підсумувати саму наявність блазня-руйнівника у творі. По-перше, це один із маркерів карнавальної естетики, по-друге, функція цього персонажа полягає у внесенні хаосу в упорядкований простір – і тут простежується подібність до урбаністичного середовища із властивим йому безладом. Так, Сумська «гомоніла, сміялась і перекикувалася», вона описується як «вулиця великого карнавалу, вулиця-артерія, головна судина столичного міста Харкова» (Ірванець, 2017: 138). При цьому саме по собі міське буття зумовлює трансформацію людської свідомості, адже творення нової держави, її економічний розвиток (відповідно, і стрімке піднесення Харкова) відбуваються лише за 20 років, цього замало для ґрунтовних соціальних змін.

Попри суворий розподіл ролей між, здавалося б, значущими персонажами, їхні вчинки (крім, хіба що, героїчних дій полковника Коцюби) ні до чого не призводять, раптово обриваючись. Учасники шоу рухаються заздалегідь визначеними траєкторіями, але можуть навіть не зустрічатись, через що художній простір твору вимальовується фрагментарно, без натяку на цілісність. З іншого боку, такими є реалії урбаністичного середовища: люди можуть впливати одне на одного, не знаючи цього, постійно перетинатись і спілкуватись, але існувати в абсолютно різних соціальних площинах. І навпаки, навіть шановані члени суспільства не можуть повноцінно керувати своїм життям у змальованому просторі.

Говорячи про невідворотний рух сюжету до виведеного автором фіналу, повертаємось до концепції вертепного світобачення, коли від читача нічого не залежить. Однак і дійові особи роману в цьому сюрреалістичному карнавалі – лише маріонетки. Так, жертви Трифона після смерті нагадують ляльок: Хвильовий і Любонька лежать «неначе на давній картині, прекрасні й незбагненні» (Ірванець, 2017: 209), а «завмерлі у смерт-

них позах» тіла Сергійка й Семенка нагадують полковнику Коцюбі «якусь безформну купу» (Ірванець, 2017: 220).

У замкненому колі, грі без початку й кінця, опиняються також Симон Петлюра і його «вбивці» – Олена, Олег та Степан. Петлюра щоразу рятується від їхніх пасток, а спроби кілерів виявляються невдалими, адже зі смертю ексочільника Директорії припиниться їхнє фінансування. Тому полювання є фарсом із властивою йому беззмістовністю та парадоксальною неправдоподібністю. Мета відсутня, а дія відбувається заради себе самої, що цілком вписується в межі постмодерного (й урбаністичного) світосприйняття.

На думку Н. Міхно, «сучасна міська культура, в просторі якої можуть розгортатися різноманітні форми свята, дає змогу розглянути свято не лише як соціально-культурний феномен, але й як якість певного дійства в тому випадку, коли відбувається зміна цільових установок та поєднання елементів свята з рядом програм <...> найбільш ефективним є залучення такого поняття постмодерністського підходу як «симуляція», що <...> дає змогу проаналізувати механізми репродукції певного сценарію» (Міхно). Безумовно, велике «народне» свято – частина іміджевої політики У.Р.С.Р., тому воно вирізняється масштабністю й наповнене драматичними елементами. Однак сутність дійства полягає у спільній екзальтації, відкиданні соціальних (і значною мірою моральних) меж – незначні відхилення від загальноприйнятої політики дають змогу скинути напруження й об'єднати народ на підсвідомому рівні. Натовп, «перелякане юрмовище» (Ірванець, 2017: 163), тут теж є великою маріонеткою, що виявляється у сценах рубання свині (і масового її поїдання) та масової втечі після чергового замаху на Петлюру. Народ отримує хліб і видовища і платить за це сліпою покорою.

У карнавалі свобода та вседозволеність поєднуються з суворим контролем, натяком на панування тоталітарної системи. Недарма Ю. Коцюба роздумує: «Чистка тридцять другого-тридцять третього допомогла об'єднати і військо, і цивільних довкола Гетьмана-Президента. А зараз... молоді хариті й миколи джері самі слідкують за порядком і, помітивши його порушення, доповідають куди слід» (Ірванець, 2017: 61). Тому у зовні вільному місті насправді ведеться найсуворіший нагляд за порушниками та «екстремістами». Закони, за якими воно живе, є непорушними, й особисте благо підпорядковується загальному – це тіньова сторона міського існування, прихована за яскравим і зовні привабливим фасадом.

Виявляємо ще одну важливу рису карнавального світосприйняття: місто є неоднозначним образом, в якому ідеалізований міф сплітається із навмисне зниженою інтерпретацією мотивів людських учинків. Воно постає не просто декорацією, а цілісним образом, дихотомія якого лише підкреслює лицемірство, фатальність та плинність людського буття. Майже кожен персонаж, кожна подія мають подвійний сенс. Так, головний герой роману Юрій Коцюба віддає своє життя, щоб тільки зашкодити злочинним планам Трифона. І водночас у творі є натяк на схильність Коцюби до педофілії (Ірванець, 2017: 54). Синтез благородства й зvierодності утворює абсурдне середовище, в межах якого все можливо. Водночас за яскравим фасадом криється фатальна приреченість: «Смерть вирушала у свою страшну мандрівку святковим Харковом» (Ірванець, 2017: 209). Неважливо, хто помре, адже смерть – це фатальна випадковість, яку не можна пояснити, якій не можна зарадити.

Наявність «тіньової сторони», ретельно замаскованої за звичних обставин, – невід'ємна частина карнавального світосприйняття, що стосується не лише міського буття (юна «харитя» виявляється повією, знамениті письменники – хуліганями, боягузами, наркоманами). Під час маскараду всі приховані страхи та темні бажання оживають і завдають нищівної поразки обивательській буденності, самовпевненості столичних мешканців. З одного боку, «дві доби столиця нової України відверто споживала задоволення» (Ірванець, 2017: 131), а з іншого – «ця цивілізація приречена, хоч би як гарно й успішно вона не виглядала» (Ірванець, 2017: 130). Герої плекають свої пороки, а негідники, орієнтовані на досягнення «вищої» мети, відіграють роль сміттярів. І хоча самопожертва Коцюби зумовлює щасливий кінець, саме завдяки їй зароджується нова військова коаліція.

Приховане обличчя Харкова виявляється в багатьох вимірах, серед яких і вакханалія карнавальної свободи – не внутрішньої, а лише видимої, – і сприйняте очима чужинця «потойбіччя» – примарні постаті, побачені оператором Алексом де Шатом. Це ледь не єдиний серйозний опис учасників всенародного дійства: «якісь дивні істоти, майже безтілесні, чоловіки, що ховали в легнях згустки туману... обличчя мали темні й пошрамовані... хтось тримав прапора, хтось – довгу суху палицю з псячою головою на кінці, хтось ніс хреста...» (Ірванець, 2017: 151) Це борці зі страшними «песиголовцями», примарна варта своєї землі. Епізод позбавлений засобів комічного й патетики, однак привиди різко контрастують зі споживацьким суспільством, котре на кілька днів поринає у світ задоволень.

Попри подвійність сприйняття, місто все ж належить до дружніх людині просторів. Воно є проєкцією страхів, вад і пороків мешканців, але не вороже, а байдухе та аморфне. Хоч Харків і описується як місто, що ніколи не спить, ніколи не зупиняється, але в описах помітна механічність. Знаковим є епізод про День Їжака – випробування держслужбовців на професійну придатність. За правилами змагання учасники мали сісти на їжака та сидницями його вбити, а відмова прирівнювалася до державної зради. Відвертий абсурд цього дійства пояснюється потребою виховання сили духу, адже «обов'язковість <...> випробування робила державну службу доступною лише для сильних духом і тілом» (Ірванець, 2017: 178). Недарма серед особливостей як урбаністичного, так і карнавалізованого середовища основними є нівелювання міжособистісних та соціальних кордонів. Висока посада, відстороненість від загального плину подій нікого не захищають від приниження або навіть смерті в цьому абсурдному світі, адже людина в тут є частиною натовпу, а не індивідуальністю. Кожного можна замінити, адже міський організм потребує постійного самовдосконалення. Динамічність міста в художньому просторі твору зливається з необхідністю безкінечно пристосовуватися. Не встигнувши за вічним рухом і трансформацією, герой легко опиняється поза сюжетом – вмирає або просто зникає зі сторінок твору.

Карнавальність і сатирична навантаженість хаотичного за своєю суттю урбаністичного середовища в романі О. Ірванця «Харків 1938» є засобом аналізу українських реалій 1930-х рр. й осмислення впливу їх на сучасність. Намагання перебудувати об'єктивну дійсність і водночас розвінчати ідеалістичні уявлення про класиків вітчизняної літератури виглядають підлітковим бунтом, однак є спробою відійти від однобічного сприйняття української культури.

За навмисним сарказмом приховується зневіра в можливості будь-якої трансформації національної історії. Харків описується як хаотичний, неупорядкований простір, сповнений звуками та кольорами: «Місто продовжувало свою весняну учту, сяючи і вибухаючи навсібіч життєствердною силою столиці потужної і нездоланної країни» (Ірванець, 2017: 122). Однак, хоч політична першість в альтернативній реальності лишається за націоналістичними силами, над країною видніється привид тоталітаризму – цього разу у виконанні проукраїнської верхівки: «А добре у нас військо, справді добре! – майнула думка у старого вояка [Гетьман-Президент Є. Коновалець]. – З такою потугою вже й у війну вступати

можна... У велику війну, серйозну...» (Ірванець, 2017: 224). Зовні У.Р.С.Р. не виглядає тоталітарною системою, однак тут так само відбуваються «чистки», знешкоджуються як реальні, так і уявні вороги держави й постулюється небезпечна думка про першість, вищість всього українського. Безумовно, в цих ідеях криється велика небезпека, однак тепер незалежна Україна опиняється в ролі «старшого брата» і має можливість реваншу. Це досить нетривіальний погляд на національний «стокгольмський синдром» та прагнення не лише повторити успіхи своїх кривдників, але й перевершити їх. Тож і столиця потенційно тоталітарної країни виглядає відповідно: за карнавальною яскравістю криється зверхність і всездозволеність. Так, знані письменники, серед яких «король українського тиражу» Остап Вишня, просто заради розваги б'ють іноземних туристів, а свідомі «хариті й миколи джері» знущаються над російськомовним населенням У.Р.С.Р.

Є. Стасіневич слушно зазначає, що «карнавал це місце – і романне, й історичне – де травми можна проговорити граючись» (Стасіневич), тому О. Ірванець притаманними його творчості засобами комічного намагається похитнути усталений погляд на митців і мистецтво. Йдеться про інший погляд на укорінені традицією постулати про святість культури, про спроби позбутися комплексу «меншого брата» – саме тому в романі жоден російський митець не виглядає сильною особистістю. З деякою повагою описується А. Ахматова («– Коля, не уніжайся, – знову процідила жінка, дивлячись крізь усіх») (Ірванець, 2017: 60)), однак і це пов'язано з її українським походженням. Критично важлива опозиція «свій/чужий» характерна для спільнот, тривалий час змушених виживати та інформаційно обмежених; вона ніколи не ілюструє економічно розвинене суспільство, задоволене життям. Тому і зверхність представників незалежної України – це наслідок колоніального досвіду, спроба проговорити травму.

Висновки. Отже, автор творить оновлену художню реальність, спираючись на карнавальну та вертепну традиції. Роман сповнений містифікацій та пародій, які виявляються і на сюжетному рівні (мотив переслідування шпигуна), і на рівні образної системи, й у світоглядно-філософській площині (поведінкові й соціальні норми внаслідок революції докорінно змінюються). Зображене крізь їх призму місто 30-х рр. ХХ ст. описується як зовні благополучне середовище, але при цьому має обов'язкову «тіньову» сторону: місто-двійник, вороже для чужинців і максимально пристосоване до потреб та потаємних прагнень своїх мешканців.

Дуалізм топосу поєднується з подвійністю світосприйняття, прихованими мотивами та прагненнями, властивими кожному персонажу роману, крім антагоніста. У романі наявні такі риси карнавалу, як хаотичність, стирання соціальних і міжособистісних меж, абсурдність буття. Okремо варто виділити ознаки трикстера, які виявляються в образі диверсанта. Трикстер – це невід’ємна частина фольклорних епосів, ігор, народної драми й загалом сміхової культури. Тип руйнівника старого ладу в контексті карнавалізації урбаністичного середовища набуває нових рис: він протистоїть упорядкованості міста, ламає усталені норми соціальної взаємодії. Також істотним у моделю-

ванні художнього простору роману є фаталізм, неможливість персонажів вплинути на події, що повертає реципієнта до іншої форми ярмаркової культури – вертепу. Маріонетковість персонажів простежується і в позасюжетних елементах, наприклад, описах натовпу, ставленні до смерті тощо.

Так, через картини народних свят, формується дуалістичний простір твору: з одного боку, яскравий, велелюдний, вільний і сучасний, а з іншого – загрозливий, приховано тоталітарний та лицемірний. Безумовно, вияви карнавальності в романі О. Ірванця «Харків 1938» потребують подальшого вивчення, особливо з огляду на взаємозв’язок карнавалу з топосом, до якого він належний.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гундорова Т. Транзитна культура. Симптоми постколоніальної травми: статті та есеї. Київ : Грані-Т, 2013. 548 с.
2. Ірванець О. «Харків 1938». Київ : «Laurus», 2017. 240 с.
3. Кривуца Л. Пролетарський карнавал незалежної У.Р.С.Р. | Олександр Ірванець «Харків 1938». URL: <https://litcentr.in.ua/blog/2017-07-12-152> (дата звернення: 30.04.2021)
4. Лексикон загального та порівняльного літературознавства / гол. ред. А. Волков. Чернівці : Золоті литаври, 2001. 634 с.
5. Міхно Н. Актуалізація національної ідентичності в умовах карнавалізації міського життя. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. № 3(15). URL: <http://surl.li/rfbk> (дата звернення: 29.04.2021)
6. Рябченко М. Елементи комічного в сучасній українській антиутопії. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2017. Вип. 13. С. 169–176.
7. Стасіневич Є. У.Р.С.Р. понад усе: «Харків 1938» Олександра Ірванця. *Читомо* : вебсайт. URL: <http://surl.li/rfbq> (дата звернення: 29.04.2021)
8. Шавокшина Н. Карнавал як наслідок реалізації архетипів тіні, трикстера та матері (на матеріалі російської й української постмодерністської прози). *Літературознавчі обрії*. 2014. Вип. 20. С. 226–232

REFERENCES

1. Hundorova T. Tranzytyna kultura. Symptomy postkolonialnoi travmy: statyi ta esei. [Transit culture. Symptoms of postcolonial trauma: articles and essays]. K.: Hrani-T, 2013, 548 p. [in Ukrainian].
2. Irvanets O. «Kharkiv 1938». Kyiv : «Laurus», 2017, 240 p. [in Ukrainian].
3. Kryvutsa L. Proletarskyi karnaval nezalezhnoi U.R.S.R. | Oleksandr Irvanets «Kharkiv 1938» [The proletarian carnival of the independent U.R.S.R. | Olexander Irvanets “Kharkiv 1938”]. URL: <https://litcentr.in.ua/blog/2017-07-12-152> [in Ukrainian].
4. Leksykon zahalnoho ta porivnialnoho literaturoznavstva [Lexicon of general and comparative literature] / ed. O. Volkov. Chernivtsi : Zoloti lytavry, 2001, 634 p. [in Ukrainian].
5. Mikhno N. Aktualizatsiia natsionalnoi identychnosti v umovakh karnavalizatsii miskoho zhyttia [Actualization of national identity in the conditions of carnivalization of city life]. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 3(15). URL: <http://surl.li/rfbk> [in Ukrainian].
6. Riabchenko M. Elementy komichnoho v suchasniy ukrainiskii antyutopii [Elements of the comic in modern Ukrainian anti-utopia]. *Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University*, 2017, Nr. 13, pp. 169–176. [in Ukrainian].
7. Stasinevych Ye. U.R.S.R. ponad use: “Kharkiv 1938” Oleksandra Irvantsia [U.R.S.R. above all: “Kharkiv 1938” by Olexander Irvanets]. *Chytomo* [vebsait]. URL: <http://surl.li/rfbq> (data zvernennia: 29.04.2021) [in Ukrainian].
8. Shavokshyna N. Karnaval yak naslidok realizatsii arkhety piv tini, trykster a ta materi (na materialy rosiiskoi y ukrainiskoi postmodernistskoi prozy) [Carnival as a consequence of the realization of the archetypes of shadow, trickster and mother (based on Russian and Ukrainian postmodern prose)]. *Literary horizons*. 2014. Nr. 20, pp. 226–232. [in Ukrainian].

УДК 821.161.2–3.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-12>**Любов ПЕЧЕРСЬКИХ,**
orcid.org/0000-0003-1377-4462

кандидат філологічних наук,

докторант кафедри української літератури та журналістики імені Л. В. Ушкалова

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

(Харків, Україна) lpcherskyh@i.ua**ПОСТМОДЕРНІСТСЬКІ СТРАТЕГІЇ ХУДОЖНЬОЇ РЕЦЕПЦІЇ ХАОСУ
У РОМАНІ «КОХАНЦІ ЮСТИЦІЇ» Ю. АНДРУХОВИЧА**

Статтю присвячено феномену параісторичності, визначенню її загальних ознак та авторських жанростворюючих стратегій. Визначено глибинний смисл інтересу сучасної української прози до подій Першої та Другої світових воєн, що полягає в актуальному пошуку причини сучасних протиріч у перебігу та наслідках попередніх трагічних подій. Наведено аналіз постмодерних поглядів дослідників історії, узагальнено визначальні підходи сучасної історіографії. Узагальнено науковий матеріал із сучасного розуміння теорії хаосу. Акцентовано, що серед багатьох постмодерністських стратегій відтворення образу хаосу відіграють помітну роль цитатне мислення, гіпертрофована інтертекстуальність, багатостилевість, колаж, пастиш, різні види нонселекції, ризоматичність та ін. На основі вивчення діалогу з хаосом як найважливішої стратегії постмодернізму вперше висунуто гіпотезу про застосування подібної стратегії Ю. Андруховичем у відношенні реценції трагічних сторінок історії. Автор доходить висновку, що серед стратегій взаємодії з хаосом у романі застосовані широке використання анахронізмів, розбіжності та неточності у версіях подій, оцінка вірогідності окремих фрагментів, емоційні коментарі, неточність дат, варіанти події з однаковим ступенем вірогідності, фіксація подій у альтернативній інтерпретації, іноді зі зміщенням до містичного дискурсу, часом зі значною часткою особистих вражень, прагнення зафіксувати особисту реценцію історичних подій, нелінійність часу, відкидання поняття про істину в останній інстанції, увага до історичної деталі, прагнення до встановлення історичної правди, надання голосу позбавленим його в офіційній історіографії. У статті пропонується розглядати роман Ю. Андруховича в контексті актуальної теми прожиття посттравматичного досвіду. Указується, що українське суспільство нині вперше проживає процес свідомої епістемічної, політичної та етичної деколонізації, що свідчить про процеси подолання посттоталітарної травми і визначення нової ідентичності.

Ключові слова: параісторичний роман, постмодернізм, історіографія, хаос, художня реценція хаосу.

Lyubov PECHERSKYH,

orcid.org/0000-0003-1377-4462

Candidate of Philological Sciences,

Doctoral Student at Leonid Ushkalov Department of Ukrainian Literature and Journalism

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

(Kharkiv, Ukraine) lpcherskyh@i.ua**POSTMODERN STRATEGIES OF THE ARTISTIC RECEPTION OF CHAOS
IN THE NOVEL «LOVERS OF JUSTICE» BY Y. ANDRUKHOVYCH**

The article is devoted to the phenomenon of parahistory, definition of its general features and author's genre-creating strategies. The article defines the deep sense of modern Ukrainian prose interest in the events of the First and the Second World Wars, which is in the actual search for the cause of modern contradictions in the course and consequences of previous tragic events. The analysis of postmodern views of historical researchers is given, the main approaches of modern historiography are generalized. The article summarizes the scientific material on the modern understanding of chaos theory. It is emphasized that among many postmodern strategies of reproducing the image of chaos citation thinking, hypertrophied intertextuality, multi-style, collage, pastiche, various types of nonselection, rhizomatism, etc. play a significant role. Based on the study of dialogue with chaos as the most important strategy of postmodernism, for the first time a hypothesis was put forward about the application of such a strategy by Yu. Andrukhoanych in relation to the reception of tragic pages of history. The author concludes that among the strategies of interaction with chaos in the novel are the following: extensive use of anachronisms, discrepancies and inaccuracies in versions of events, assessment of the probability of fragments, emotional comments, inaccuracy of dates, variants of events with the same degree of probability, fixation of events in alternative interpretation, sometimes with the shift to mystical discourse, with a significant share of personal impressions, the desire to record the personal reception of historical events, the nonlinearity of time, rejection of the concept of final truth, attention to historical detail, the desire to establish historical truth, giving voice to those deprived of it in official historiography.

Key words: parahistorical novel, postmodernism, historiography, chaos, artistic reception of chaos.

*Пам'яттю нашою можна наповнювати
вихолоджені помешкання, нею можна
відіграти зневіру цілого покоління, втому
стількох дорослих сильних людей.*

С. Жадан (Жадан, 2020: 8)

*...відбуте теперішнє змушує нас зазирнути
до вічних витоків. Перебуваючи в історії,
вийти поза межі всього історичного, досягти
всеосяжного; це – останнє, що неприступне
нашому мисленню, але торкнутися чого ми все-
таки можемо.*

К. Ясперс (Ясперс, 1991: 28)

Постановка проблеми. Українські постмодерністи починають художньо осмислювати суперечливі, раніше невідомі, складні чи жахливі сторінки національної історії починаючи з ранніх 1990-х років. Ю. Издрик указує, що у той період фіксувалося певне відчуття від руйнування світу, що спричинилося тривалим життям в умовах ідеологічного протистояння радянській парадигмі й утілилося у «Рекреаціях» Ю. Андруховича, романі «НепрОсті» Т. Прохаська, циклі ранніх оповідань Ю. Издрика «Остання війна», на думку письменника, «нерв громадянської війни пронизує всю творчість С. Жадана» (Издрик, 2014). Також надається до цього списку «Музей покинутих секретів» О. Забужко, присвячений збереженню пам'яті про УПА, і «Танго смерті» Ю. Винничука.

Воєнні події на Сході України спричинили активізацію процесів національної самоідентифікації українців, актуалізовано зв'язок часів із попередніми поколіннями (Прохасько, 2014 (2): 19). Т. Прохасько пише про те, що значна частина існуючих нині протиріч були закладені у ході Першої світової війни (Прохасько, 2014 (1); Терен, 2020: 206).

Розглядаючи змісти, витіснені з української суспільної свідомості у сферу колективного несвідомого, а також відповідні соціальні травми, трансльовані у культурних практиках, А. Матусяк говорить про те, що війна на Донбасі стала імпульсом для повільної еволюції у трактуванні питань Голокосту, пам'яті про Другу світову війну, советського міту Великої Вітчизняної війни тощо (Матусяк, 2020 (1): 128–130). На думку дослідниці, з кінця 2013 р. відбувається перевищення українцями своєї колективної та індивідуальної ідентичності перед лицем війни з російським агресором, «яку в символічному плані слід уважати входженням українського суспільства на стежку свідомої деколонізації, тобто епістемічної, політичної й етичної», «початок опрацювання посттоталітарної травми і поступового при-

власнення болісного колоніально-тоталітарного спадку» (Матусяк, 2020 (2)). Як зазначає польський професор, царина пам'яті в Україні стала початком для імплементації неоімперських ідей путінської Росії (там само), і одночасно Україна «має нині, можливо, єдиний у своєму роді шанс, аби, скинувши раз і назавжди російське імперське ярмо, зокрема його винятково згубний тоталітарний спадок у формі советської ідентичності та советської системи цінностей, визначити нове місце України в світі» (Матусяк, 2020 (1): 180).

Аналіз досліджень. Сучасний досвід творчого осмислення та переосмислення травматичних сторінок історії спирається на науковий досвід філософії історії, актуальні здобутки якої сформувалися у напрям «нарративної». «Нова», або «нарративна», філософія історії (Ф. Анкерсміт, Л. Стоун, Г. Келлнер, Л. Мінк, Й. Рюзен та ін.) зародилася під впливом постмодерну на Заході у 1980–1090-ті роки і висуває три головні постулати стосовно історії, серед яких – заперечення перетворення минулого на дискурс, відкидання сцієнтистської методології й запровадження на її місце герменевтики – науки «про розуміння, сприйняття й тлумачення текстів» (Левченко, 2018: 22), для декодування значень понять і термінів, оскільки йдеться про роботу з текстами, а також реконструкція історіографією способів презентації дійсності, усунування опозиції між історією і літературою та мистецтвом. Локальна історія як опис локального історичного досвіду посіла помітне місце у світовій історіографії.

Постмодернізм виробив власні методологічні принципи стосовно художнього відображення в романістиці історичного часу: концентрація на тексті, множинність тлумачень, інтерпретація культурного тексту, інтуїтивне його осягнення засобами індивідуального суб'єктивного сприйняття, визнання відносності тексту (Савельєва, Полетаєв, 1997: 658), деконструкція часу. Постмодернізм, як стверджує М. Епштейн, намагається зупинити потік історичного часу і вибудувати певний постісторичний простір, де всі дискурсивні практики, стилі і стратегії минулого знайдуть свій відгук, свій наслідувальний жест і залучаться до безкінечної гри знакових перекодувань (Епштейн, 2000: 72).

Жанр тексту «Коханці юстиції» (Андрухович, 2018) автор визначає як «параісторичний роман у восьми з половиною серіях», однак жанрова природа тексту неоднозначно дається до визначення. Це і квазіісторія, і параісторія, і, можливо, особиста чи альтернативна історія, і роман-симулякр чи роман на межі історіографії та постмодернізму.

А. Любка підкреслює, що «голос автора мігрує з глибини століть у наші дні», «кістяк розказаних Андруховичем сюжетів справді історичний, але його реалізм магічний», відчутний «критичний погляд на деякі сторінки української історії» (Любка, 2018).

Текст роману, на думку О. Юрчук, становлять ретроспективні історії, історії-симулякри, завдання ж автора полягає у архівуванні «історичного» як значимого (Юрчук, 2018: 137).

С. Іваненко визначає основною характерною рисою роману нехронологічність зображуваних подій, їхню симультанність, що виявляється переважно анахронізмами (Іваненко, 2021: 169).

Присвята роману батькам письменника свідчить, на нашу думку, про значимість художнього втілення дев'яти історій, що становлять роман. Для автора важливо було дати життя не стільки історіям, сюжетам, скільки описати особисте сприйняття історичних умов та обставин цих подій, а також поведінку типової або нетипової особистості у конкретних історичних умовах: середньовічний натопт під час страти, спостерігачі розстрілу у 1943-му, оточення дивного подружжя чоловіка та нестаріючої жінки тощо.

З огляду на те, що авторські особливості жанрового різновиду, якому Ю. Андрухович надає текст, апелюють до термінів, в яких важливу роль виконує префікс «пара» – перша частина складних слів, що вносить значення: близький, схожий, але не тотожний (Бусел, 2007: 884), **мета статті** – визначити й проаналізувати жанрові особливості тексту роману «Коханці юстиції» як параісторичного роману, що формують стратегії взаємодії з хаосом, як вони тлумачаться філософією постмодернізму.

Виклад основного матеріалу. У філософії постмодернізму обґрунтовується ефект зникнення реальності (описаний Ж. Бодріаром у теорії симулякрів і симуляції (Бодріар, 2004)). Постмодернізм, як указує Н. Лейдерман, зароджувався у таких історичних обставинах і в такій духовній атмосфері, коли «симулякри ставали емблемами епохи: насамперед це були ідеологічні фікції, які за допомогою тоталітарних режимів вбивалися у суспільну свідомість. Набирав силу постмодернізм, коли оголилася фальш та нелюдська сутність цих симулякрів в обставинах потрясіння перед тією безоднею падіння, у яку було вкинуто людство у 30–40-ві роки (гітлерівські табори смерті, ГУЛАГ, десятки мільйонів жертв Другої світової, Хіросіми). На цьому тлі постмодернізм отримував авторитетність правди про хибний і фальшивий час і міфологізував свій образ світу, надаючи симулятивності загальної якості людського існування» (Лейдерман, 2010: 846).

Міф – це обов'язково модель вічності, що долає кінецьність та обмеженість людини, її безсилля перед смертю (Липовецький, 1997: 111). Поразка політичного утопізму вдарила по самій можливості моделювання життя за допомогою ідеалу, підірвала саме право культури створювати міф, що впливає на життя, підтверджує М. Липовецький і ставить питання: чи може існувати культура поза цим правом? Саме у цьому, як переконує дослідник, смисл питання Адорно про вірші після Аушвіца і слів Шаламова про неможливість художності після Колими. Саме тут – джерело естетики постмодернізму (Липовецький, 1997: 113). Як суголосно обурюється Ю. Бойченко, «<...> від епохи до епохи людство накопичувало культурний багаж. Відповідно, станом на початок ХХ століття нагромадилося культури більше, ніж будь-коли раніше. А яким виявилось ХХ століття? Суцільні звірства і масове винищення. Пощо старалися Бах і Моцарт, Кант і Гете, якщо після них мав прийти Гітлер і збудувати концтабори? Пощо російська література розводилася про сльозу дитини, «милюсть к падшим» і «маленького человека», якщо мав прийти Сталін і збудувати ГУЛАГ?» (Андрухович та ін., 2018: 157).

Постмодернізм відкидає реалістичне уявлення про характер і обставини, представляючи їх як утілення кількох культурних моделей, продовжуючи традицію поліфонічного роману в інтерпретації М. Бахтіна, як стверджує М. Липовецький, доводячи її до гіпертрофованих форм. Голоси, що визначають мови і традиції культури, моделюють у цьому разі *культуру як хаос* (курсив М. Липовецького), а найважливішою з постмодерністських стратегій є *діалог із хаосом* (курсив М. Липовецького) у пошуку компромісу між хаосом та космосом (Липовецький, 2005: 54, 56).

Ха́ос (давньогре. *Χάος* від давньогре. *χαίνω*, «розкриватися, розвертатися») – описана вперше Гесіодом у «Теогонії» персоніфікація початкового стану світу до появи будь-чого іншого до виникнення впорядкованого Всесвіту (космосу). Отже, ознаками Хаосу є не лише зловісність та безкінечність, а й первородність, животворність та безладність (Волошинов, Табоєва, 2018: 49–65). Категорія хаосу, опрацьована у сфері точних наук, математиці, фізиці, біології, отримала широке застосування й у гуманітарних науках, одним із найважливіших положень, що було нещодавно відкрито, є відкриття детермінованого хаосу у нестійких системах (див. (Глейк, 2001), (Добронравова, 1990)). Одним з яскраво-образних виявів теорії хаосу є відкритий Е. Лоренцом 1972 р. «ефект метелика». У фізиці було розвінчано уяв-

лення про можливість адекватного опису реальних процесів за допомогою лінійних математичних моделей. Детермінований хаос спостерігається в усіх галузях гуманітаристики та природничих науках (див. Селіверстова, 2019: 42–43).

У ХХ ст. у координатах синергетики хаос почав розглядатися як предтеча порядку, як необхідний елемент світобудови, що додає Всесвіту динаміки та вічного становлення (див. Волошин, Табоєва, 2018: 61). Як обґрунтовано зазначає Н. Лейдерман, мистецтво постмодернізму проробило величезну багатогранну роботу з естетичного засвоєння Хаосу, розробивши найвитонченішу «хаографічну» поетику, цілий арсенал форм відтворення образу хаосу, серед яких, окрім засвоєних попередніми модерністськими і авангардними стратегіями, ціле гроно оригінальних екстравагантних прийомів: цитатне мислення, гіпертрофована інтертекстуальність, багатостилевість, колаж, пастиш, різні види нонселекції, ризоматичність та ін. (Лейдерман, 2010: 847). Саме прагнення у категоріях неспотвореної правди естетично прийняти, засвоїти та відобразити хаос, що супроводжував українську людину у ХХ ст., прочитується у жанростворюючих стратегіях роману Ю. Андруховича.

У координатах філософії деконструкції Ж. Дерріда (Дерріда, 2012 (1); Дерріда, 2012 (2); Дерріда, 1999) Ю. Андрухович переосмислює минуле, наділяючи його окремими маркерами ігрової міфології. Історичність із префіксом паравиявляється у романі змішуванням історичних площин, охочим використанням анахронізмів, наприклад 1641 р. у братії монастиря бернардинів у Львові зникають «флакон із цілющим шампунем від лупи, золотий швейцарський годинник, старовинний фамільний портсигар або <...> набір дагеротипних знімків...» (Андрухович, 2018: 54), «По смерті, яка настала в січні 1632-го <...> і яку було похвилинно зафіксовано прихованою камерою задля прийдешнього розміщення на YouTube <...>» (Андрухович, 2018: 23).

Осмилення війни відбувається на рівні осмилення відносин із Хаосом, якому людині, на думку автора, важко щось протиставити, але хотілося б проти нього щось змогти: «Восени 1943 року <...> загальний модус людського співіснування в місті С. доведено до межі небувалої напруженості, абсолютної недовіри й тотальної істерії, а людське життя не коштує навіть паперу, на якому буде виписано довідку про смерть. Новий німецький порядок обернувся стабільно неконтрольованим насильством усіх проти всіх. Замість хоч якось окупаційних законів безвідмовно діє тільки

один – <...> «закон взаємного винищування». Іншими словами, в місті панував агресивно-смертоносний хаос» (Андрухович, 2018: 206–207).

Ю. Андрухович у «Коханцях юстиції» робить акцент на «втраченому поколінні», актуалізуючи всі смисли, з ним пов'язані, наголошуючи на наслідках Першої світової війни як вихідній точці проблем світогляду, самосприйняття, прийняття та порозуміння. У шостому розділі автор розповідає про Юліуса Гродта, вірогідного вбивцю власної родини: «війна <...>, усі сім її вивернутих і відірваних років, зробила з нього психопата, що – іноді так здавалося – з останніх сил утримує при собі ці звиклі до вбивства і руйнування руки» (Андрухович, 2018: 127), «<...> всі кампанії, в яких він брав участь, неминуче породжували в ньому майже нестерпні душевні страждання, що раз у раз виливалось у різноманітні психічні відхилення включно з істерією та видіннями. По завершенні ж Семирічної він запав у таку глибочну прострацію <...>, що командири <...> підписали йому рапорт на звільнення з одночасною виплатою багаторічного жолду» (Андрухович, 2018: 133), «Юліус Гродт попри очевидність факту, що вижив у стількох походах і боях, з якогось часу вважав себе вже не зовсім живим» (там само).

Ретельно опрацьовуючи и порівнюючи історичні джерела, письменник виокремлює розбіжності та неточності у версіях подій, оцінює вірогідність окремих фрагментів, дивується людським мотивам, робить емоційні коментарі. Ю. Андрухович дозволяє собі деяку неточність дат (наприклад, «згідно з деякими альтернативними джерелами йдеться про це вже про 1858-й чи навіть 59-й рік, а не про 56-й» (Андрухович, 2018: 158)) та принаймні два варіанти події, з однаковим ступенем вірогідності (див. (Андрухович, 2018: 149, 167)).

Оперуючи поняттями «наслідування» і «традиція», К. Ясперс визначає глибинний смисл збереження історії. Фіксація історичного у подекуди ледь альтернативній інтерпретації, іноді зі зміщенням до містичного дискурсу, часом зі значною часткою особистих вражень, постає у романі Ю. Андруховича персоналізованою спробою уникнути описаної К. Ясперсом загрози забуття історії, атомізації людини, поглинання середовищем страху і тривоги (Ясперс, 1991: 246). Цей настрої-прагнення схопити історію, яка вислизає, вербально зафіксувати історичні події, їхню особисту рецепцію, не без схильності до вигадки, притаманну авторові з дитинства, за його ж свідченням (див. Андрухович, 2018: 275, 279), відчуваємо і в есеїстиці та прозі Т. Прохаська, доробку

Ю. Винничука, пошуку і фіксації історичної правди присвячений роман О. Забужко «Музей покинутих секретів».

К. Ясперс переконливо стверджує, що в історії істотним є тільки одне – здатність людини згадати, а тим самим і зберегти те, що було, як фактор прийдешнього (Ясперс, 1991: 253). У кожній із дев'яти «серій» роману «Коханці Юстиції» є істотний факт, пов'язаний із майбутнім. Автор роману намагається виокремити позачасові моменти істини у кожному епізоді. Перебіг історичного часу у романі Ю. Андруховича корелює з поняттям перервності історії, введеним М. Фуко у роботі «Слова і речі» (Фуко, 1966).

Роман Ю. Андруховича можна розглядати у контексті актуального на цей час розроблення теми прожиття посттравматичного досвіду. Нове осмислення людини у межах історичних умов, що не є сприятливими до неї і навіть прагнуть знищити, започатковане, на думку О. Забужко, угорським письменником і нобелівським лауреатом І. Кертешем (Кертесем), колишнім в'язнем Освенціму та Бухенвальду, у своїх автобіографічних романах «Знедолені» (1975) та «Кадиш для ненародженої дитини» (1990) (Забужко, 2015: 10). У восьмому розділі роману згадано про винищення у Станіславові євреїв, з'являється знаний із роману Ю. Винничука «Цензор снів» образ гауптштурмфюрера Ганса Крюгера (Андрухович, 2018: 203–204), зраду поляками німцям українського підпілля (Андрухович, 2018: 198) та відплату кармічного боргу у наступному житті (Андрухович, 2018: 199), взаємну ворожість таборів українського націоналістичного підпілля, перевершення усіх інших донськими козачими групами у пограбуваннях цивільного населення. «Взаємні побоювання та зради стають такою ж нормою повсякдення, що й ексекуючі. Закон взаємного винищування означає ті роки як час найсудомнішої боротьби за виживання <...> час компроматів, незліченних доносів, клятвопорушень і зрад» (Андрухович, 2018: 210). Як буденний рутинний процес автор описує й порівнює розстріли советів і нацистів, наголошуючи при цьому на фактах розстрілів своїх новобранців, ув'язнених під час наступу німців, як прояв тотальної сталінської параної (Андрухович, 2018: 199–201), перебіг нацистських катувань (Андрухович, 2018: 233).

Мета прискіпливого пошуку історичної правди, правди у найменших дрібницях, – встановлення історичної справедливості, що підтверджує обурення автора не лише діями нацистів чи поляків, що зреклися власної країни та

присягли Райхові, а значною мірою величезною кількістю «добровільних помічників» (Андрухович, 2018: 32), як фашистів, так і радянських спецслужб. В епізоді про українського бійця, перевербованого гестапо агента «Сансару», актуалізовано тему зради свого народу завдяки хибним уявленням про його щасливу долю.

У романі деконструюється поняття лінійності часу. У сьомому розділі роману письменник художньо опрацьовує ідею безсмертя (вічної молодості), яка обертається зворотним ходом часу людського життя від зрілості до дитинства (з причини загибелі мольфара, що укладав відповідну угоду з чоловіком (Маріо Понграц) жінки, що почала молодшати аж до дитячого віку). У «Ворохтаріумі» Ю. Андрухович обережно відповідає на питання про ставлення до вірогідного безсмертя людства твердженням про те, що у разі безсмертя йтиметься вже зовсім про інший різновид людини (Андрухович, 2018: 221). Серед способів зупиняти час герої роману практикують вдивляння у вікна будинку зсередини помешкання під час дощових тижнів, мовчання, цілоденне лежання, їхній «розумний егоїзм» передбачав картярські ігри, куріння опіуму, пиття абсенту, читання вголос найновіших французьких романів, відвідування театральних та циркових прем'єр тощо (Андрухович, 2018: 162).

Підхід Ю. Андруховича до викладу історій чи пара-історій вкладається до постмодерністської епістемології, що передбачає «деієрархізацію свідомості, відмову від уявлень про єдину абсолютну об'єктивну Істину, по відношенню до якої всі інші версії хибні» (Липовецький, 1997: 112). Четвертий розділ роману змальовує події у Станіславові з вересня 1939 р. і написаний заради «розвінчання деяких доведених до цілковитої банальності кліше» (Андрухович, 2018: 77).

Автор роману перейнятий не лише викриттям спотвореного історичного фактажу, а й відшукуванням вагомих історичних деталей, як-от: серед наставників Мирослава Січинського, терориставбивці крайового намісника Галичини графа Потоцького у п'ятому розділі роману – Ф. Достоевський. Прикметно, що портрет Достоевського, як стверджує Ю. Андрухович у «Ворохтаріумі», висів у кабінеті Геббельса (Андрухович, 2018: 181).

Актуалізація неозвучених сторінок історії співвідноситься з концепцією Голосу Іншого Ж. Лакана (Лакан, 2006). Можна розглядати Голоси як учасників зображених у романі подій, які були позбавлені голосу у офіційній історіографії, а також Голос як загальний меседж роману: цінність окремого життя, неоднозначність потрак-

тувань мотивів, хибність загального уявлення про історичні події, необхідність дати можливість висловитися кожному, прийняття інакшого досвіду та способу бачення.

Висновки. Війна на Донбасі стала імпульсом для осмислення національної історії з огляду на усвідомлення закоріненості сучасних протиріч у наслідках Першої та Другої світових воєн.

Жанрові особливості параісторичного роману «Коханці юстиції» Ю. Андруховича можна розглядати як стратегії взаємодії з хаосом, як її розуміє філософія постмодернізму.

Серед стратегій взаємодії з хаосом у романі спостерігаємо змішування історичних площин,

широке використання анахронізмів, розбіжності та неточності у версіях подій, оцінку вірогідності окремих фрагментів, емоційні коментарі, неточність дат, варіанти події з однаковим ступенем вірогідності, фіксацію подій у альтернативній інтерпретації, іноді зі зміщенням до містичного дискурсу, часом зі значною часткою особистих вражень, прагнення вербально зафіксувати історичні події, їхню особисту рецепцію, не без схильності до вигадки, нелінійність часу, відкидання поняття про істину в останній інстанції, увагу до історичної деталі, прагнення до історичної справедливості, надання голосу тим, хто його був позбавлений в офіційній історіографії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрухович Ю. Коханці юстиції. Чернівці : Меридіан Чернівці, 2018. 304 с.
2. Андрухович Ю., Бойченко О., Друль О. ВОРОХТАРІУМ: літературний тріалог з діалогом і монологами. Київ : Пабулум, 2018. 240 с.
3. Бодріяр Ж. Симулякри і симуляція. Київ : Основи, 2004. 230 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2007. 1736 с.
5. Волошинов А., Таболякова Ю. Хаос древний и современный. *Человек*. 2018. № 4. С. 49–65.
6. Глейк Дж. Хаос. Создание новой науки. Санкт-Петербург : Амфора, 2001. 398 с.
7. Деррида Ж. Голос и феномен и другие работы по теории знака Гуссерля. Санкт-Петербург : Алетея, 1999. 208 с.
8. Деррида Ж. О грамматологии / пер. с фр. Н. Автономовой. Москва : Ad Marginem, 2000. 520 с.
9. Деррида Ж. Поля философии / пер. с фр. Д. Кралечкина. Москва : Академический проект, 2012. 376 с. URL: <http://bookish.link/filosofiya-fundamentalnaya/polya-filosofii.html>.
10. Добронравова И. С. Синергетика: становление нелинейного мышления. Киев, 1990. 230 с.
11. Жадан С. Хлібне перемир'я: п'єса. Чернівці : Меридіан Чернівці, 2020. 128 с.
12. Забужко О. З цього можна зробити кілька літератур. Прохасько Т. *НепрОсті*. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2015. С. 8–13.
13. Іваненко С. Порівняльний аналіз модифікацій жанрової форми «роман» (на матеріалі роману Юрія Андруховича «Коханці юстиції» і роману Данієля Кельманна «Слава. Роман із дев'яти історій»). *Наукові записки. Серія «Філологічні науки»*. 2021. Вип. 193. С. 163–170.
14. Іздрік Ю. Культурний проект «Лекції про мистецтво»: Тарас Прохасько: Нейробіологія ландшафту. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Vr6vznzxM7U>.
15. Лакан Ж. Имена-Отца. Перевод А. Черноглазов. Москва : Гнозис/Логос, 2006. 160 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/2023830/grant/>.
16. Левченко Н. Біблійна герменевтика в давній українській літературі. Харків : Майдан, 2018. 392 с.
17. Лейдерман Н. Теория жанра : научное издание / Институт филологических исследований и образовательных стратегий «Словесник» УрО РАО; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. 900 с.
18. Липовецкий М. Постмодернизм в русской литературе: агрессия симулякров и саморегуляция хаоса. 2005. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postmodernizm-v-russkoy-literature-agressiya-simulyakrov-i-samoregulyatsiya-haosa>.
19. Липовецкий М. Русский постмодернизм. (Очерки исторической поэтики) : монография ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1997. 317 с.
20. Любка А. «Варабундо» від Андруховича. URL: <https://day.kyiv.ua/uk/blog/kultura/vagabundo-vid-andruhovycha> 19.01.2018.
21. Матусяк А. Вийти з мовчання. Деколоніальні змагання української культури та літератури XXI століття з посттоталітарною травмою. Львів : Піраміда, 2020. 308 с.
22. Матусяк А. URL: <https://uamoderna.com/book/agneshka-matusyak-vijti-z-movchannya-dekolonialni-zmagannya-ukrainskoi-kulturi-ta-literaturi-xxi-stolittya-z-posttotalitarnoyu-travmoju-pereklad-z-polskoi-a-bondara-lviv-2020-la-piramida-308-s>.
23. Прохасько Т. Велика війна. URL: <https://zbruc.eu/node/2232715.05.2014>.
24. Прохасько Т. Кожному своє. *Євромайдан: хроніка відчуттів*. Брустурів : Дискурсус, 2014. С. 19–21.
25. Савельева И., Полетаев А. История и время. В поисках утраченного. Москва : Языки русской культуры, 1997. 800 с.
26. Селиверстова А. Теория динамического хаоса в исследованиях социально-философской и социальной направленности. *Grani*. 2019. Т. 22. № 2. С. 40–47.
27. Терен Т. Сотворення світу. Сім днів із Тарасом Прохаськом. Київ : Пабулум, 2020. 376 с.
28. Эпштейн М. Постмодерн в России. Литература и теория. Москва : Издание Р. Элинина, 2000. 368 с.

29. Юрчук О. Інтермедіальний код параісторичного роману «Коханці юстиції» Юрія Андруховича. *Прикарпатський вісник НТШ*. 2018. № 4(48). С. 136–145.
30. Ясперс К. Смысл и назначение истории / пер. с нем. Москва : Политиздат, 1991. 527 с.
31. Foucault M. Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque des sciences humaines, 1966, 405 p.

REFERENCES

1. Andrukhovych Yu. Kokhantsi yustytsii [Lovers of justice]. Chernivtsi: Merydian Chernovits, 2018. 304 p. [in Ukrainian].
2. Andrukhovych Yu., Boichenko O., Drul O. VOROKHTARIUM: literaturnyi trialoh z dialohom i monolohamy [VOROKHTARIUM: literary trialogue with dialogue and monologue]. Kyiv: Pabulum, 2018, 240 p. [in Ukrainian].
3. Bodriiar Zh. Symuliakry i symuliatsiia [Simulacra and simulation]. Kyiv: Solomia Pavlychko's publishing house «Osnovy», 2004, 230 p. [in Ukrainian].
4. Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language. Ed. by Busel V. Irpin: VTF «Perun», 2007, 1736 p. [in Ukrainian].
5. Voloshynov A., Taboiakova Yu. Khaos drevnyi y sovremennyi [Chaos ancient and modern]. The person, 2018, Nr 4, pp. 49–65 [in Russian].
6. Hleik Dzh. Khaos. Sozdanye novoi nauky [Chaos. Creating a new science]. St. Petersburg: Amfora, 2016, 398 p. [in Russian].
7. Derryda Zh. Holos y fenomen y druhye raboty po teoryy znaka Husserlia [Voice and Phenomenon and other works on the theory of the Husserl's sign theory]. St. Petersburg: Aleteia, 1999, 208 p. [in Russian].
8. Derryda Zh. O hrammatolohyy [About grammatology]. Moscow: Ad Marginem, 2000, 520 p. [in Russian].
9. Derryda Zh. Polia fylosofiy [Philosophy field]. Moscow: Academic project, 2012, 376 p. URL: <http://bookish.link/filosofiya-fundamentalnaya/polya-filosofii.html> [in Russian].
10. Dobronravova Y. Synerhetyka: stanovlenye nelyneinoho myshleniya [Synergetics: the formation of non-linear thinking]. Kyiv, 1990, 230 p. [in Russian].
11. Zhadan S. Khlibne peremyria: piesa [Bread truce: a play]. Chernivtsi: Merydian Chernovits, 2020, 128 p. [in Ukrainian].
12. Zabuzhko O. Z toho mozhna zrobyty kilka literatur [We can make several literatures out of it]. Prokhasko T. NeprOsti [The UnSimple]. Ivano-Frankivsk: Lileia-NV, 2015, 160 p., pp. 8–13 [in Ukrainian].
13. Ivanenko S. Porivnialnyi analiz modyfikatsii zhanrovoi formy «roman» (na materialy romanu Yuriiia Andrukhovycha «Kokhantsi yustytsii» i romanu Danielia Kelmanna «Slava. Roman iz deviaty istorii») [Comparative analysis of modifications of the genre form "novel" (based on the novel "Lovers of Justice" by Yuriy Andrukhovych and the novel "Glory. A novel of nine stories" by Daniel Kelmann)]. Proceedings. Series: Philological Sciences, issue 193, 2021, pp. 163–170 [in Ukrainian].
14. Izdryk Yu. Kulturnyi proekt «Lektsii pro mystetstvo»: Taras Prokhasko: Neurobiolohiia landshaftu [Cultural project "Lectures on Art": Taras Prokhasko: Neurobiology of Landscape]. URL <https://www.youtube.com/watch?v=Vr6vznzXM7U> [in Ukrainian].
15. Lakan Zh. Ymena-Ottsa [Father's-names]. Moscow: Gnosis / Logos, 2006, 160 p. URL: <https://www.twirpx.com/file/2023830/grant/> [in Russian].
16. Levchenko N. Bibliina hermenevtyka v davnii ukrainskii literaturi [Biblical hermeneutics in ancient Ukrainian literature]. Kharkiv: Maydan, 2018, 392 p. [in Ukrainian].
17. Leiderman N. Teoryia zhanra [Theory of Genre]: Institute of Philological Research and Educational Strategies "Slovesnyk" of Ural Branch of RAO; Ural state pedagogical university. Ekaterinburg, 2010, 900 p. [in Russian].
18. Lypovetskyi M. (2005). Postmodernizm v russkoi lyterature: ahressyia symuliakrov y samorehuliatsyia khaosa [Postmodernism in Russian literature: aggression of simulacra and self-regulation of chaos]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postmodernizm-v-russkoy-literature-agressiya-simulyakrov-i-samoregulyatsiya-haosa> [in Russian].
19. Lypovetskyi M. (1997). Russkyi postmodernizm. (Ocherky ystorycheskoi poetyky) [Russian postmodernism. (Essays on historical poetics): Ural state pedagogical university. Ekaterinburg, 1997, 317 p. [in Russian].
20. Liubka A. «Vagabundo» vid Andrukhovycha [«Vagabundo» from Andrukhovych. URL: <https://day.kyiv.ua/uk/blog/kultura/vagabundo-vid-andruhovycha> [in Ukrainian].
21. Matusiak A. (1) Vyty z movchannia. Dekolonialni zmahannia ukrainskoi kultury ta literatury XXI stolittia z posttotalitarnoiu travmou [Break the silence. Decolonial competitions of Ukrainian culture and literature of the XXI century with post-totalitarian trauma]. Lviv: LA Pyramida, 2020, 308 p. [in Ukrainian].
22. Matusiak A. (2). URL: <https://uamoderna.com/book/agneshka-matusyak-vijti-z-movchannya-dekolonialni-zmagan-nya-ukrainskoi-kultury-ta-literatury-xxi-stolittya-z-posttotalitarnoyu-travmoyu-pereklad-z-polskoi-a-bondara-lviv-2020-la-piramida-308-s> [in Ukrainian].
23. Prokhasko T. (1) Velyka viina [The Great War]. URL: <https://zbruc.eu/node/2232715.05.2014> [in Ukrainian].
24. Prokhasko T. (2) Kozhnomu svoje [Everyone to his trade]. Euromaidan: a chronicle of feelings. Brusturiv: Discours, 2014, 156 p., pp. 19–21 [in Ukrainian].
25. Savelieva Y., A. Poletaev. Ystoryia y vremia. V poyskakh utrachennoho [History and time. In search of the lost]. Moscow: Languages of Russian culture, 1997, 800 p. [in Russian].
26. Selyverstova A. Teoryia dynamycheskoho khaosa v yssledovaniakh sotsyalno-fylosofskoi y sotsyalnoi napravlenosti [The theory of dynamic chaos in studies of socio-philosophical and social orientation]. Grani, volume 22, Nr. 2, 2019, pp. 40–47 [in Russian].

27. Teren T. *Sotvorennia svitu. Sim dniv iz Tarasom Prokhaskom* [Creation of the world. Seven days with Taras Prokhasko]. Kyiv: Pabulum, 2020, 376 p. [in Ukrainian].
28. Epshtein M. *Postmodern v Rossyy. Lyteratura y teoriya* [Postmodern in Russia. Literature and theory]. Moscow: R. Elinin's publishing house, 2000, 368 p. [in Russian].
29. Yurchuk O. *Intermedialnyi kod paraistorychnoho romanu «Kokhantsi yustytzii» Yuriiia Andrukhovycha* [Intermediate code of the parahistorical novel "Lovers of Justice" by Yuri Andrukhovych]. *Prykarpattia Bulletin of NTSh*, 2018, Nr. 4 (48), pp. 136–145 [in Ukrainian].
30. Yaspers K. *Smysl y naznachenye ystorii* [The meaning and purpose of History]. Moscow: Polytyzdat, 1991, 527 p. [in Russian].
31. Foucault M. *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, coll. " Bibliothèque des sciences humaines ", 1966, 405 p.

УДК 821.161.2(73).091(092) Гемінгвей Е.:81'25
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-13>

Наталія РОМАНЕНКО,
orcid.org/0000-0003-3450-4752
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри філології та перекладу
Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу
(Івано-Франківськ, Україна) romnatrom@gmail.com

ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ СТИМУЛЮВАННЯ МІЖЛІТЕРАТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ (НА МАТЕРІАЛІ НОВІТНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ РОМАНУ Е. ГЕМІНГВЕЯ «ФІЄСТА. І СОНЦЕ СХОДИТЬ»)

У статті досліджено новітній український переклад роману Е. Гемінгвея «Фієста. І сонце сходить» (2017), здійснений В. Морозовим, як прояв міжлітературної взаємодії, встановлено соціально-літературні функції перекладу, виявлено їх вплив на використання перекладацьких трансформацій, простежено, як трансформації сприяють рецепції твору в сучасному українському літературно-культурному середовищі.

Засвоєння творчості іноземного письменника можливе за наявності внутрішньої потреби літератури-реципієнта в запозиченні іноземних досягнень. Ці потреби національної літератури визначають функції перекладів. Потреба української літератури в повторному зверненні до творчості Е. Гемінгвея викликана розв'язанням воєнного конфлікту на території держави і необхідністю переосмислення трагедії війни з урахуванням світового досвіду.

Втручання влади у процес перекладної рецепції творчості Е. Гемінгвея на початкових етапах спричинило зниження інтересу до доробку прозаїка у 1990–2000-х роках та незнання молодшими поколіннями (у та з) його творів. Це зумовило соціально-літературну потребу в популяризації творчості письменника, дієвим засобом якої є переклад. Український переклад радянської доби не міг повністю задовольнити цю потребу, оскільки він творився за інших історико-суспільних обставин і мав інші соціально-історичні функції. Тому виникла потреба в новому перекладі роману.

Необхідність популяризації вплинула на застосування перекладацьких трансформацій. З метою осучаснення мовного викладу роману використано граматичні та лексико-граматичні трансформації заміни. Лексико-стилістичні трансформації, представлені трансформаціями контекстуальної заміни та конкретизації, призвели до заміни емоційно нейтральної лексики стилістично маркованою, піднесеною книжковою або просторічною та згубілою. Конкретизація використовується також для увиразнення образів. Трансформація додавання вносить уточнення. Трансформації сприяють популяризації роману та є засобом активізації міжлітературної взаємодії.

Ключові слова: перекладацькі трансформації, Гемінгвей, міжлітературна взаємодія, літературно-соціальні функції, популяризація.

Nataliia ROMANENKO,
orcid.org/0000-0003-3450-4752
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Philology and Translation
Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) romnatrom@gmail.com

TRANSLATION TRANSFORMATIONS AS AN INSTRUMENT OF INTERLITERATURE COMMUNICATION STIMULATION (ON THE MATERIAL OF THE LATEST TRANSLATION OF E. HEMINGWAY'S NOVEL "FIESTA. THE SUN ALSO RISES")

The article examines the latest Ukrainian translation of E. Hemingway's novel "Fiesta. The Sun Also Rises" (2017), made by V. Morozov. The translation is viewed as the manifestation of interliterary communication. The author of the article reveals the socio-literary functions of the translation, studies how these functions influence the choice of the translation transformations, and investigates how the transformations improve the perception of the novel in modern Ukrainian literary environment.

The perception of the literary work of any foreign writer becomes possible in case the recipient literature has internal need in this borrowing. This national literature need determines the functions of translation. The Ukrainian literature needs to have a new look at E. Hemingway's literary works because of the military conflict on the territory of the state and the necessity to reexamine the war tragedy taking into consideration world experience.

The intervention of the authorities into the process of E. Hemingway's works translation at the initial stages caused the decrease of the interest in the work of the writer in the 1990s and 2000s. As a result the younger generations (y and z) know his works very little. This situation created the socio-literary need to promote the work of the writer. The most effective means of the promotion is the literary translation. The Ukrainian translation of the Soviet era could not fully satisfy this need, as it was created under the totalitarian socio-historical circumstances and had the different socio-historical functions. Thus, there appeared the need for a new translation of the novel.

The need for popularization influenced the choice of translation transformations. Grammatical and lexical-grammatical transformations of substitution were used to modernize linguistic presentation of the novel. Lexico-stylistic transformations, represented by the transformations of contextual replacement and of concretization, replaced emotionally neutral English vocabulary with stylistically marked, high-flown bookish or colloquial and coarse Ukrainian words. Concretization is also used to make the images vivid. The transformation of addition clarifies the text. All the transformations contribute to the popularization of the novel and are means of intensifying interliterary communication.

Key words: translation transformations, Hemingway, interliterary communication, socio-literary functions, popularization.

Постановка проблеми. У сучасному постмодерному суспільстві дедалі більшої актуальності набувають інтеграційні тенденції. У царині філологічної науки потенційно продуктивною є синергія суміжних галузей. Перспективною галуззю таких досліджень є вивчення художнього перекладу як прояву міжлітературної взаємодії. «Уже до середини ХХ ст. сформувався синтетичний підхід до феномена художнього перекладу, який не вписується в межі лише однієї наукової дисципліни» (Лімборський).

Проте більшість вітчизняних філологічних досліджень із проблем художнього перекладу здійснюються вузькоспеціалізовано: у площині мовознавства з метою з'ясування еквівалентності цільового тексту щодо вихідного, або у площині літературознавства для виявлення відповідності першотвору та перекладу на ідейно-образному та поетикальному рівнях. Значно рідше дослідження художніх перекладів відбувається в контексті з'ясування особливостей міжлітературної взаємодії, яку вивчає літературознавча компаративістика. У таких роботах ракурс дослідження спрямовано на визначення особливостей перекладної рецепції та з'ясування функцій перекладів у національному літературному процесі. Комплексне вивчення перекладу художнього твору з позиції усіх трьох галузей дасть змогу виявити взаємозв'язок між складниками перекладного процесу (ідейно-образною системою твору, цільовою мовою та літературно-соціальним контекстом), встановити вплив перекладів на національний літературний процес і в такий спосіб з'ясувати особливості міжлітературної взаємодії. Об'єктом для такого комплексного дослідження перекладу художнього твору було вибрано новітню українську інтерпретацію роману Е. Гемінгвея «Фієста. І сонце сходить», здійснену В. Морозовим у 2017 році.

Аналіз досліджень. Загалом творчість американського прозаїка та переклади його творів досить добре вивчені українською філологічною

наукою. Перекладознавчі аспекти відтворення стилю письменника розглянуті в монографії Т. Некряч та Р. Довганчиної; літературознавчий аналіз творчості здійснювалися Т. Денисовою, Д. Затонським, Ю. Лідським та іншими; компаративний вимір представлений роботами Т. Денисової, О. Бойченка, Н. Яремчук, І. Коханської та нашими дослідженнями. Однак новітній український переклад роману Е. Гемінгвея «Фієста. І сонце сходить» (2017) ще не ставав об'єктом філологічного вивчення.

Мета статті. Дослідження має на меті розглянути новітній переклад роману Е. Гемінгвея «Фієста. І сонце сходить» як прояв міжлітературної взаємодії шляхом встановлення взаємозв'язку між соціально-літературною функцією перекладу та перекладацькими трансформаціями, а також шляхом виявлення способів, якими перекладацькі трансформації сприяють рецепції американського твору в сучасному українському літературно-культурному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Вивчення перекладу як прояву міжлітературної взаємодії передбачає розгляд не лише перекладу іншомовного твору, але й аналіз національного літературного (подекуди культурного) процесів окремого історичного періоду. Згідно з принципом «вирішальної ролі сприймаючої літератури і <...> її вибіркового ставлення до інонаціональних літературних цінностей» (Дюришин, 1979: 117) успішна рецепція творчості зарубіжного автора можлива лише за умови, що національна література має власну внутрішню потребу і готова засвоїти естетику і поетику закордонного митця. «Цілком зрозуміло, що переклад має бути не механічним перенесенням твору з одного культурного середовища в інше, а йдеться про «готовність» однієї літератури асимілювати здобутки іншої. «Зустріч» двох (або більше) літератур – це не односпрямований процес, а завжди культурне співробітництво і культурний діалог, оскільки на

художній «виклик» однієї країни має існувати певна «відповідь» (Лімборський).

У контексті сказаного вивчення інтерпретації роману «Фієста. І сонце сходить» як прояву міжлітературної комунікації передбачає, насамперед, з'ясувати першопричини появи другого перекладу, виявити історико-літературну функцію, і лише тоді виділити ті перекладацькі трансформації, які забезпечують виконання комунікативної функції, очікуваної від цільового тексту.

Першим чинником повернення уваги до роману Е. Гемінгвея «Фієста. І сонце сходить» є розв'язання гібридної війни на сході України. С. Жадан у передмові до другого україномовного перекладу роману вказує: «...війна відтепер є словом із нашого повсякденного слововжитку, що вона тепер так само весь час присутня десь поруч, десь за кадром» (Гемінгвей, 2017: 13). Суспільно-мистецькі паралелі є очевидними. У структурі роману не має зображення бойових дій, але саме війна є причиною трагедії героїв. Ця ситуація незримої присутності війни збігається із суспільними реаліям сьогодення України. Необхідність мистецького опрацювання проблеми з урахуванням світового досвіду зумовлює внутрішню потребу національної літератури знову повернутися до засвоєних раніше тематики та проблематики творчості Е. Гемінгвея.

Однак цю потребу національної літератури та культури не можна вважати вичерпною, оскільки відкритим залишається питання необхідності здійснення нового україномовного перекладу твору. Таку потребу міг задовольнити вже наявний український переклад, здійснений М. Пінчевським (1979), адже переклад радянської доби визначається високим рівнем фахового виконання та естетичною довершеністю.

Друга передумова появи новітнього перекладу роману Е. Гемінгвея «Фієста. І сонце сходить», який тепер існує паралельно з радянським українським перекладом, криється в необхідності задовольнити не стільки літературну, скільки культурну потребу сучасного етапу розвитку України. Витоки цієї потреби криються в особливостях рецепції творчості американського прозаїка українською літературою впродовж ХХ століття і тому потребують короткого ретроспективного аналізу.

Українська рецепція доробку письменника пройшла кілька етапів. Зв'язок між ними був таким, що особливості перших двох етапів ланцюговою реакцією вплинули на сучасний стан. Протягом перших двох етапів рецепції творчості Е. Гемінгвея українсько-американська міжлітературна комунікація загальмовувалася політико-

ідеологічними бар'єрами. У 1930-х роках (на першому етапі) знайомство з творчістю Е. Гемінгвея в українській літературі відбулося через російську літературу-посередника, внаслідок дискримінації української мови та культури. Другий етап розпочався у 1940 році після написання автором роману «По кому подзвін», який містив критику тоталітарної країни. Творчість прозаїка піддалася репресіям – замовчуванню (1940–1956).

Негативні наслідки втручання ідеології в природні міжлітературні комунікативні процеси проявилися вже на третьому етапі рецепції. Забуття призвело до надмірної зворотної реакції. З початком політичної «відлиги» та реабілітації творчості Е. Гемінгвея (кінець 1950-х років) розпочинається масове захоплення доробком прозаїка та формується культ його особистості – Гемінгвейвський бум (1960-ті – перша половина 1980-х років).

Для розуміння причин появи новітніх перекладів творів Е. Гемінгвея важливими є два наслідки третього періоду. По-перше, закономірним результатом гіпертрофованої активності у сприйнятті творчості письменника було зниження інтересу до його діяльності протягом четвертого етапу рецепції (друга половина 1980-тих – 2000-ні роки). По-друге, вплив суспільно-ідеологічних чинників на перекладацьку рецепцію творчості письменника українською мовою зумовив появу окремих лексико-стилістичних особливостей інтерпретацій радянського періоду. Річ у тім, що український художній переклад, окрім типових функцій: естетичної (адекватно відтворити естетику та поетику творів Е. Гемінгвея) та комунікативної (збагачення національної літератури інокультурними досягненнями), одержав нетипові соціальні та національно-ствердні функції: 1) подолати залежність від панівних російськомовних інтерпретацій; 2) подолати двадцятилітнє відставання власне української перекладної рецепції від російської; 3) подолати дискримінацію української мови, довести її потенціал, потужність та самодостатність у галузі відтворення найбільших світових літературних досягнень. «Історія вітчизняної літератури знає такі випадки, коли україномовний перекладач здійснював переклад художнього твору не з метою познайомити «свого» читача зі здобутками іншомовної культури, а задля того, щоб довести право на існування іншомовного твору в стихії українського слова. Тобто він фактично доводив своїм перекладом здатність засобами української мови відтворити іншомовний оригінал таким чином, щоб переклад претендував на високу естетико-художню цінність». (Лімборський). Радянські переклади творчості Е. Гемінг-

вея українською мовою яскраво ілюструють думку теоретика. Неофіційно впроваджувана ідея про меншовартість української мови щодо панівної російської, зокрема в галузі художнього перекладу, долалася створенням українських інтерпретацій високого фахового та естетичного рівня.

Необхідність утвердження статусу національної мови вплинула на добір лексики в перекладах радянського періоду: типовим для перекладачів було тяжіння до книжної (літературної) лексики піднесеного плану, подекуди із вкрапленням поетизмів, хоча для творчої манери Е. Гемінгвея властива стилістично-нейтральна та розмовно-побутова лексика. Такі лексико-стилістичні трансформації певною мірою порушували манеру письма американського прозаїка, дещо змінювали його творчу домінанту. «Під творчою домінантою ми розуміємо ту рису автора, яка являється основною для нього, найхарактернішою, провідною» (Рильський, 1975: 136). Домінантою творчості Е. Гемінгвея є «принцип айсберга», глибока емоційність його творів є прихованою в підтексті, а експліцитна оповідь є лаконічною і стилістично сухою. Привнесені мовностилістичні трансформації демонстрували колосальний потенціал та багатство української мовної системи. Завдяки таким трансформаціям, здійсненим свідомо чи інтуїтивно, українські переклади радянського часу набували естетичної довершеності, викоринювали ідею меншовартості української мови, усували російську літературу як посередника, доводили внутрішню потужність мови для творення інтерпретацій високохудожньої цінності.

Таким чином, на момент початку гібридного протистояння (2014 рік), коли в українській літературі з'явилася потреба переосмислення досвіду незримой війни і творчість Е. Гемінгвея знов набула актуальності, в українському суспільстві сформувалося молодше покоління українців, яке майже не було знайоме з доробком майстра (за теорією поколінь В. Штрауса та Н. Хоува це покоління у (1982–2004 років народження) та частково покоління z (від 2005 року народження)). Становлення цих поколінь припало на четвертий період рецепції письменника, яке характеризується зниженням інтересу до творчості Е. Гемінгвея як серед науковців, так і серед читачів. Саме тому на сучасному етапі розвитку літературного та культурного процесів в Україні виникла необхідність популяризаторської діяльності щодо творчості Е. Гемінгвея, яка має бути спрямованою головним чином на молодші покоління. Оскільки національна література має потребу переосмислити воєнну тему з урахуванням світових мистецьких

досягнень, а культура має внутрішню потребу ознайомити з доробком письменника, який присвятив темі війни, її впливам та наслідкам більшу частину творчості, на україномовні переклади покладено нову функцію – популяризувати твори Е. Гемінгвея. Позаяк радянські переклади творилися в інших історичних умовах і виконували інші функції, твори письменника потребують нової інтерпретації.

Свідому популяризаторську роботу з метою посилення інтересу молодшого покоління українців до спадщини американського письменника взяло на себе Видавництво Старого Лева (м. Львів), яке у 2017 році придбало права на перевидання творів Е. Гемінгвея, запровадило здійснення перекладів сучасними фахівцями, працює над привабливістю публікацій для читацької аудиторії (яскраві обкладинки, ілюстрації, окремий (не в томах) друк кожного роману), організує вікторини та літературно-перекладацькі зустрічі.

До найбільш дієвих засобів популяризації творчості іншомовного письменника, безумовно, належить художній переклад його творів. Оскільки «переклад – соціально детерміноване явище», і «на процес і результат перекладу впливають соціальні фактори» (Сдобніков, Петрова, 2008: 76), можна стверджувати, що вже на початковому етапі, приступаючи до перекладу, фахівець свідомо розуміє або інтуїтивно здогадується, яку літературну та суспільну функцію виконуватиме майбутній перекладений текст. Це розуміння впливає на застосування фахівцем із перекладу різноманітних трансформацій, мета яких не лише максимально адекватно відтворити ідейно-естетичну систему першотвору, але й забезпечити виконання перекладом літературних та соціальних функцій, які очікує від тексту суспільство.

Соціально-літературною функцією новітнього перекладу роману «Фієста. І сонце сходить» є популяризація твору Е. Гемінгвея, відновлення загального інтересу до творчості письменника, ознайомлення молодшого покоління читачів із його доробком. Запорукою успішного функціонування роману в українському культурному середовищі, особливо серед читачів до сорока років (покоління у), є відповідність його перекладеної версії сучасним нормам цільової мови. Найяскравішим прикладом осучаснення мовного викладу тексту художнього твору є переклад всесвітньо-відомого епіграфа: *You are all a lost generation* (Hemingway, 1981: 11). – *Ви всі – пропаще покоління* (Гемінгвей, 2017: 7). Відомо, що радянський варіант «втрачене покоління» закріпився в літературознавчому дискурсі як термін. Оновле-

ний варіант відомого епіграфа привертає увагу до твору навіть читачів старшого покоління, які добре знайомі з творчістю майстра.

Осучаснення мовного викладу роману в перекладі нерідко відбувається шляхом застосування лексичних, граматичних, лексико-граматичних та лексико-стилістичних трансформацій. Приміром може служити граматична трансформація заміни, коли шляхом компресії англійські сурядні речення відтворюються простим реченням: *After we finished the lunch we walked up to the Café de la Paix and had coffee* (Hemingway, 1981:43) – *По обіді ми пішли на каву в «Кафе де ля Пе»* (Гемінгвей, 2017: 56). Порівняно з радянською версією «*Попоївши, ми перейшли до кафе «Де-ля-Пе» й випили кави»* (Хемінгвей, 1979: 220) новітній переклад звучить природніше. Такі випадки компресії внаслідок граматичних трансформацій заміни в поєднанні з осучасненням мовного викладу покращують сприйняття перекладу молодшим поколінням та популяризують прозаїка ХХ століття серед читацької аудиторії ХХІ століття.

Окрім осучаснення мовного викладу роману, популяризації роману сприяє стилістичний плюралізм, який привносять лексико-стилістичні трансформації, застосовані перекладачем. Вже зазначалося, внаслідок соціальних чинників мовний виклад радянської інтерпретації роману має тенденцію до використання книжної лексики, що певною мірою змінювало стилістично нейтральну манеру викладу першотвору в бік більш піднесеної. Новітній переклад визначається стилістичною різноманітністю, позаяк для нього характерне використання емоційно нейтральної лексики, розмовно-зниженої (деколи згрубілої), піднесеної книжкової та стилістично маркованої лексики залежно від змістового наповнення уривку твору. Така стилістична множинність ближче для світогляду сучасної читацької аудиторії, сформованої на засадах постмодернізму, типовими рисами якого є естетичний плюралізм, амбівалентність, комбінування різних стилів оповіді. З огляду на це мовностилістичні трансформації новітнього перекладу можуть забезпечити виконання літературно-історичної функції – популяризації твору та сприятимуть активізації міжлітературної взаємодії.

Загалом новітня українська інтерпретація адекватно відтворює суху манеру письма Е. Гемінгвея, застосовуючи стилістично нейтральну лексику. Проте стилістичні трансформації заміни нейтральної лексики вихідного тексту на стилістично марковані мовні одиниці в цільовому тексті є досить регулярним явищем. Прикметно, що лексико-стилістичні трансформації здійснюються пере-

кладачем з урахуванням ситуативного контексту та глибоким розумінням авторського підтексту, тому їх застосування не спотворює змісту роману.

Серед лексико-стилістичних трансформацій домінують є тенденція використання просторічної, знижено-розмовної та згрубілої лексики замість емоційно нейтральної. Ця лексико-стилістична трансформація застосовується під час перекладу мовлення героїв для демонстрації їхніх емоцій, станів чи культурного рівня: *If you went there the way you feel now it would be exactly the same* (Hemingway, 1981: 19). – *Якщо ти припрешся туди з таким настроєм, як оце зараз, там буде все те ж саме.* (Гемінгвей, 2017: 26); *What are these outburst of affection, Michael?* (Hemingway, 1981: 77) – *Що це за приступи телячої ніжності, Майкле?* (Гемінгвей, 2017: 26); *If I begin to feel daunted I'll go off by myself.* (Hemingway, 1981: 71) – *Якщо відчую, що падаю духом, тихенько злиняю* (Гемінгвей, 2017: 91). В авторському мовленні теж можуть спостерігатися аналогічні лексико-стилістичні трансформації для створення відповідного образу персонажів: *Edna started to laugh and could not stop.* (Hemingway, 1981: 177). – *Една так розреготалася, що не годна була зупинитися* (Гемінгвей, 2017: 215). Лексико-стилістичні зміни в мовленні героїв та авторському мовленні відбуваються шляхом застосування лексичної трансформації контекстуальної заміни.

Лексико-стилістична трансформація конкретизації значення може застосовуватися для відтворення пейзажів: *Down below there were grassy plains and clear streams...* (Hemingway, 1981: 89) – *Внизу простиралися трав'янисті рівнини, жебонілі прозорі струмочки...* (Гемінгвей, 2017: 113). У цьому випадку характерним є використання книжних слів, які є стилістично піднесеними.

Необхідність відновити цікавість до роману спричинила появу лексико-стилістичну трансформацію заміни нейтральних словосполучень та речень фразеологізмами: *He was so good that Spider promptly overmatched him...* (Hemingway, 1981: 11) – *Він так добре рухався, що Спайдер швидко вирішив показати йому, де раки зимують...* (Гемінгвей, 2017: 17); *Have it your own way* (Hemingway, 1981: 70). – *Нехай буде гречка, аби не суперечка* (Гемінгвей, 2017: 91). Оскільки фразеологізми є стилістично забарвленими одиницями, вони змінюють загальну тональність викладу. Емоційно стриманий стиль оригіналу може набувати в перекладі більшої художньої образності: *But I felt sorry for him. He had it badly* (Hemingway, 1981: 17) – *Але мені було його шкода. Він цілком занепав духом* (Гемінгвей, 2017: 24). Або, навпаки,

мова цільового тексту стає знижено-розмовною, згрубілою чи просторічною, приміром: *He got the first idea out of a book...* (Hemingway, 1981: 19) – *Перша ідея стрілила йому в голову з книжки...* (Гемінгвей, 2017: 26); *When this lady saw that the magazine was not going to rise ...* (Hemingway, 1981: 13) – *Коли ж ця дама побачила, що журналу нічого не світить ...* (Гемінгвей, 2017: 19).

Досить продуктивною трансформацією є лексична трансформація конкретизації значення. Внаслідок її застосування для англійської лексики з широкою денотативним значенням застосовується український контекстуальний відповідник із вузьким значенням: *The waiter came up* (Hemingway, 1981: 20). – *До нас підбіг офіціант* (Гемінгвей, 2017: 28). Застосування цієї лексичної трансформації сприяє створенню яскравого та детального образу подій чи ситуацій в уяві читача. Своєю чергою це є запорукою вдалої рецепції перекладу читацькою аудиторією.

Типовою для перекладу є трансформація додавання адміністративних, географічних та контекстуальних уточнень: «... *put the stuff in a couple of big manila envelopes and rang for a boy to take them to the Gare St. Lazare.* (Hemingway, 1981: 19) – ... *поклав кореспонденцію у великі конверти з манільського паперу і подзвонив хлопчику-кур'єру, щоб той заніс їх на вокзал Сен-Лазар*» (Гемінгвей, 2017: 27). Привнесені уточнення забезпечують повноту розуміння тексту українським читачем та полегшують рецепцію роману.

Висновки. Сучасний військовий конфлікт на сході України актуалізував потребу української літератури творчо вкотре переосмислити трагедію війни з урахуванням світового досвіду, з-поміж якого вагомим є доробок Е. Гемінгвея. Однак системні ідеологічні втручання в природний хід міжлітературної комунікації призвели до недостатньої обізнаності молодшого покоління українців (покоління у та z) з творчістю прозаїка і зумовили необхідність популяризації творчості Е. Гемінгвея. Позаяк наявні радянські переклади творилися в інших суспільно-історичних умовах, були розраховані на аудиторію з іншим світорозумінням та виконували інші суспільно-літературні функції, виникла потреба створити сучасні інтерпретації. З метою популяризації роману Е. Гемінгвея «Фієста. І сонце сходить» та полегшення його сприйняття в українському перекладі твору активно застосовуються комплексні лексико-граматичні та лексико-стилістичні трансформації, які осучаснюють мовне тло, вносять уточнення, сприяють яскравості образів, додають експресії викладу. Трансформації дозволяють адекватно відтворити ідейно-образний план роману в новій інтерпретації, проте лексико-стилістичні трансформації роблять манеру викладу більш експресивною. У такий спосіб трансформації сприяють популяризації роману серед української читацької аудиторії, зокрема представників молодшого покоління, та є засобом активізації міжлітературної взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойченко О. «І сонце сходить» («Фієста») та «Рекреації» Ю. Андруховича: дві реалізації одного архетипу. *Вікно в світ*. 1999. № 6. С. 27–37.
2. Гемінгвей Е. Фієста. І сонце сходить. Львів : Видавництво Старого Лева, 2017. 288 с.
3. Дюришин Д. Теория сравнительного изучения литературы. Москва : Прогресс, 1979. 320 с.
4. Денисова Т. Н. Эрнест Хемингуей. Життя і творчість. Київ : Дніпро, 1972. 164 с.
5. Денисова Т. Н. Спільне для Хвильового і Хемінгуея. *Зарубіжна література*. 1998. № 5 (69). С. 7.
6. Затонский Д. В. Эрнест Хемингуей – писменник і людина. *Вікно в світ*. 1999. № 6. С. 6–26.
7. Коханська І. С. Літературна репутація роману Е. Хемінгвея «По кому подзвін» в американському, російському та українському літературознавстві : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.05. Тернопіль, 2007. 20 с.
8. Лидский Ю. Я. Творчество Эрнеста Хемингуэя. Київ : Наукова думка, 1978. 407 с.
9. Лімборський І. В. Літературознавча компаративістика і художній переклад за доби глобалізації: сучасний стан, дискусії та проблеми. URL: <http://limborsky-66.ucoz.ru/publ/1-1-0-7>
10. Некряч Т. Є., Довганчина Р. Г. Айсберг в океані перекладу: Відтворення ідіостилю Ернеста Гемінгвея в перекладах українською та російською мовами : монографія. Київ : Ліра-К, 2014. 220 с.
11. Рильський М. Т. Мистецтво перекладу: Статті. Виступи. Нотатки. Київ : Радянський письменник, 1975. 344 с.
12. Сдобников В. В., Петрова О. В. Теория перевода : учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков. Москва : АСТ : Восток-Запад; Владимир : ВКТ, 2008. 448 с.
13. Хемінгуей Е. І сонце сходить (Фієста). *Твори : в 4-х томах*. Київ : Дніпро, 1979. Т. 1. С. 139-364.
14. Чикирис Н. В. Творчість Е. Хемінгуея в Україні: особливості критичної рецепції, історія перекладів. *Зарубіжна література в навчальних закладах*. 2003. № 3. С. 36–40.
15. Чикирис Н. В. Громадянська війна в Іспанії в художній інтерпретації Е. Хемінгуея («По кому подзвін») та Ю. Покальчука («І зараз і завжди...»): спільне та відмінне. *Нова філологія*. 2002. № 4 (15). С. 215–224.
16. Яремчук Н. В. Хемінгуей і Гончар: взаємодія художніх систем : автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.01.05. Дніпропетровськ, 2003. 20 с.
17. Hemingway E. Fiesta. The Sun Also Rises. Москва : Международные отношения, 1981. 248 p.

REFERENCES

1. Boichenko O. «I sontse skhodyt» («Fiesta») ta «Rekreatsii» Yu. Andrukhovycha : dvi realizatsii odnogo arkhetypu. [«The Sun also Rises» («Fiesta») and Yu. Andrukhovych's «Recreations»: Two Implementations of One Archetype]. *Window on the World*. 1999. № 6. Pp. 27–37. [in Ukrainian].
2. Hemingway E. Fiesta. I sontse skhodyt. [Fiesta. The Sun Also Rises]. Lviv : The Old Lion Publishing House, 2017. 288 p. [in Ukrainian].
3. Diurishyn D. Teoriia sravnitel'nogo izucheniia literatury. [The Theory of Comparative Literary Criticism]. Moscow : Prohress, 1979. 320 p. [in Russian].
4. Denysova T. N. Ernest Kheminhuei. Zhyttia i tvorchist [Ernest Hemingway. Life and Creative Work]. Kyiv : Dnipro, 1972. 164 p. [in Ukrainian].
5. Denysova T. N. Spilne dlia Khvyliovoho i Kheminhueia. [The General for Khvyliovyy and Hemingway]. *World Literature*. 1998. № 5 (69). P. 7. [in Ukrainian].
6. Zatonyskyi D. V. Ernest Kheminhuei – pysmennyk i liudyna. [Ernest Hemingway – the Writer and the Man]. *Window on the World*. 1999. № 6. Pp. 6–26. [in Ukrainian].
7. Kokhanska I. S. Literaturna reputatsiia romanu E. Kheminhueia «Po komu podzvin» v amerykanskomu, rosiiskomu ta ukrainskomu literaturoznavstvi [Literary Reputation of the Novel «For Whom the Bell Tolls» by E. Hemingway in American, Russian and Ukrainian Literary Criticism]. Abstract of the Thesis... Candidate of Philological Sciences: 10.01.05. Ternopil, 2007. 20 p. [in Ukrainian].
8. Lydskiy Yu. Ya. Tvorchestvo Ernesta Kheminhueia. [Ernest Hemingway's Creative Activity]. Kyiv : Naukova dumka, 1978. 407 p. [in Russian].
9. Limborskyi I. V. Literaturoznavcha komparatyvistyka i khudozhnii pereklad za doby hlobalizatsii: suchasnyi stan, dyskusii ta problemy. [Comparative Literary Criticism and Literary Translation at the Globalization Period: Present-day State, Discussions and Problems]. URL: <http://limborsky-66.ucoz.ru/publ/1-1-0-7> [in Ukrainian].
10. Nekriach T. Ye., Dovhanchyna R. H. Aisberh v okeani perekladu: Vidtvorennia idyostyliu Ernesta Hemingveia v perekladakh ukrainskoiu ta rosiiskoiu. [The Iceberg in the Ocean of Translation: the Reproduction of Ernest Hemingway's Style in Ukrainian and Russian Interpretations]. Kyiv : Lira-K, 2014. 220 p. [in Ukrainian].
11. Rylskiy M. T. Mystetstvo perekladu. [The Art of Translation]. Kyiv : Radianskyi pysmennyk, 1975. 344 p. [in Ukrainian].
12. Sdobnykov V. V., Petrova O. V. Teoriya perevoda. [Theory of Translation]. Moscow : AST: Vostok-Zapad; Vladymyr : VKT, 2008. 448 p. [in Russian].
13. Hemingway E. I sontse skhodyt (Fiesta). [The Sun Also Rises (Fiesta)]. *Works in 4 v.* Kyiv: Dnipro, 1979. V. 1. pp. 195-364. [in Ukrainian].
14. Chykyrys N. V. Tvorchist E. Kheminhueia v Ukraini: osoblyvosti krytychnoi retseptsii, istoriia perekladiv. [E. Hemingway's Literary Work in Ukraine: the Peculiarities of Critical Perception, the History of Translations]. *World Literature in Educational Establishments*. 2003. № 3. Pp. 36–40. [in Ukrainian].
15. Chykyrys N. V. Hromadianska viina v Ispanii v khudozhnii interpretatsii E. Kheminhueia («Po komu podzvin») ta Yu. Pokalchuka («I zaraz i zavzhdy...»): spilne ta vidminne. [Spanish Civil War in the Literary Interpretation by E. Hemingway («For Whom the Bell Tolls») and Yu. Pokalchuk («And Now and Always»): General and Different Features]. *New Philology*. 2002. № 4 (15). Pp. 215–224. [in Ukrainian].
16. Yaremchuk N. V. Kheminhuei i Honchar: vzaiemodiia khudozhnikh system [Hemingway and Honchar : the Interaction of Two Literary Systems] : Abstract of the Thesis... Candidate of Philological Sciences: 10.01.05. Dnipropetrovsk, 2003. 20 p. [in Ukrainian].
17. Hemingway E. Fiesta. The Sun Also Rises. Moscow : Mezhdunarodnye otnosheniia, 1981. 248 p.

УДК 821.161.2.09 Коб.:811.161.2'38'42
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-14>

Юлія РУСНАК,
orcid.org/0000-0001-9941-4411
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри суспільних наук та українознавства
Буковинського державного медичного університету
(Чернівці, Україна) *yuliyarusnak@bsmu.edu.ua*

ЛЕКСЕМА *ОЧИ* В ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ ОЛЬГИ КОБИЛЯНСЬКОЇ

Стосовно мовотворчості письменника в науковій літературі побутує поняття «художній дискурс», або авторський дискурс, – частина культурного простору, де функціонують семіотичні одиниці, оформлені за законами певних жанрів, в яких творчо, вербальними засобами відтворено знання, відомості, оцінки, ментальність автора як представника певної соціокультурної спільноти і які мають прагматичне навантаження. У художньому дискурсі О. Кобилянської можна простежити основні психоідеологічні моделі, характерні для модернізму, а саме: естетизм, індивідуалізм, психологізм, міфологізм, фемінізм.

Мета статті – дослідити функціонування лексеми «очи» в різних мовних феноменах художнього дискурсу О. Кобилянської: в невербальній комунікації, описах (пейзажному, технічного прогресу), психологемах, зреалізованих метафорами певних схем, відтворенні інтелектуальної діяльності, характеристик людини (особистісної та етнічної приналежності), змалюванні зовнішньої та внутрішньої краси персонажа.

Лексема «очи» активно функціонує в художньому дискурсі О. Кобилянської. Найширше вона виявляється в невербальній комунікації, оскільки реалізує ідею погляду. Художній дискурс буковинської письменниці побудований на засадах металогії. Фіксуємо чимало виразів, створених на основі метафори (усе те вона майже їла очима), синекдохи, увиразнених порівнянням, епітетами, до яких входить мовна одиниця *очи*. Погляд героїв у творах О. Кобилянської передає широкий спектр емоцій та почуттів (змірять мене проникливо своїми зимними очима; глянув гнівними очима). Авторка залучає лексему «очи», поряд з іншими соматизмами, до різноманітних описів: пейзажного, технічного прогресу, зовнішності людини, її психологічного стану, інтелектуальної діяльності та ін. У художньому дискурсі О. Кобилянської реєструємо чимало метафор, які відповідають схемі «очи – полум'я – вогонь» (*очи заіскрилися, поперед очи ходять іскри; іскри сипляться йому з очей*).

Ключові слова: художній дискурс, лексема *очи*, металогія, метафора, синекдоха, психологема, опис.

Yulia RUSNAK,
orcid.org/0000-0001-9941-4411
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Social Sciences and Ukrainian Studies
Bukovinian State Medical University
(Chernivtsi, Ukraine) *yuliyarusnak@bsmu.edu.ua*

LEXEME *ОЧИ* (EYES) IN OLGA KOBLYANSKAYA'S ARTISTIC DISCOURSE

According to the writer's language in the scientific literature the concept of artistic discourse, or author's discourse is functioned, which is a part of cultural space where semiotic units function formed by the laws of certain genres, in which the author's knowledge, information, assessments, mentality of the author as a representative of a particular socio-cultural community are reflected and which have a pragmatic value. In O. Koblyanska's artistic discourse we can trace the main psycho-ideological models characteristic of modernism, namely: aestheticism, individualism, psychologism, mythologism, feminism.

The purpose of the article is to investigate the functioning of the lexeme *очи* in various linguistic phenomena of O. Koblyanska's artistic discourse: in nonverbal communication, in descriptions (landscape, technical progress), in psycholog units realized by metaphors of certain schemes, in reproduction of intellectual activity, human characteristics (personal and ethnicity), in depicting the external and internal beauty of the character.

The lexeme *очи* actively functions in the artistic discourse of O. Koblyanska. It is most widely manifested in nonverbal communication as it implements the idea of gaze. The artistic discourse of the Bukovinian writer is based on the principles of metalogy. We record many expressions created on the basis of metaphor (усе те вона майже їла очима), synecdoches, expressed by comparison, epithets, which include the linguistic unit *очи*. The look of the heroes in O. Koblyanska's texts transmits a wide range of emotions and feelings (змірять мене проникливо своїми зимними очима; глянув гнівними очима). The author draws the lexeme *очи*, along with other somatisms, to various descriptions: landscape, technical progress, human appearance, human's psychological state, intellectual activity etc. In Olga Koblyanska's artistic discourse we register many metaphors that correspond to the scheme "eyes – flame – fire" (*очи заіскрилися, поперед очи ходять іскри, іскри сипляться йому з очей*).

Key words: artistic discourse, token *очи*, metalogy, metaphor, synecdoche, psycholog units, description.

Постановка проблеми. З другої половини ХХ ст. текст посідає центральне місце серед мовознавчих досліджень. Це пов'язано з тим, що в тексті як найскладнішій мовній одиниці функціонують одиниці нижчих рівнів, реалізується нерозривна єдність мови і мовлення, мови і мислення. Мультидисциплінарний підхід до вивчення мовних феноменів зумовив зміну текстоцентричної парадигми на дискурсивну.

Нині термін дискурс є надзвичайно популярним. Дискурс (від фр. *мовлення*, з лат. – *блукати, розгалуження*) – зв'язний текст у контексті численних супровідних фонових чинників – онтологічних, соціокультурних, психологічних тощо; текст, занурений у життя (Селіванова, 2006: 11).

Стосовно мовотворчості письменника в науковій літературі побутує поняття «художній дискурс», або «авторський дискурс, – частина культурного простору, де функціонують семіотичні одиниці, оформлені за законами певних жанрів, в яких творчо, вербальними засобами відтворено знання, відомості, оцінки, ментальність автора як представника певної соціокультурної спільноти і які мають прагматичне навантаження» (Руснак, 2020: 86).

Ольга Кобилянська – визначна буковинська письменниця кінця ХІХ – початку ХХ ст., яка суттєво збагатила українську літературу: привнесла в неї нові неординарні характери та образи. У художньому дискурсі О. Кобилянської можна простежити основні психоідеологічні моделі, характерні для модернізму, а саме: естетизм, індивідуалізм, психологізм, міфологізм, фемінізм.

Аналіз досліджень. У розробці художнього дискурсу буковинської письменниці О. Кобилянської спираємось на праці Ф. Бацевича, Н. Голікової, М. Голянич, С. Єрмоленко, В. Карасика, Н. Кондратенко, О. Селіванової, Ю. Степанова та інших.

Різні аспекти мовотворчості О. Кобилянської досліджувало чимало мовознавців, передовсім буковинських: Н. Гуйванюк, Н. Бабич, Л. Ткач, О. Кульбабська, М. Скаб, Н. Руснак, С. Шабат-Савка, О. Кардашук, Т. Гуцуляк, В. Чолкан, О. Максим'юк, О. Даскалюк та ін.

Мета статті – дослідити функціонування лексеми *очі* в різних мовних феноменах художнього дискурсу О. Кобилянської: в невербальній комунікації, описах (пейзажному, технічного прогресу), психологемах, зреалізованих метафорами певних схем, відтворенні інтелектуальної діяльності, характеристики людини (особистісної та етнічної приналежності), змалюванні зовнішньої та внутрішньої краси персонажа.

Виклад основного матеріалу. Лексема *очі* бере участь у реалізації невербальної комунікації, яка є допоміжним засобом для відтворення психологічного стану комунікантів у процесі їх спілкування. Пор.: *Зрозумівши її думку і не даючи їй докінчити речення, я вже жестами й очима, і словами кинулася перебивати її дальшу бесіду* (Кобилянська, т. I, 2013 : 425). *Він її бачив. Між ними була розмова очима* (Кобилянська, т. I, 2013 : 374).

Закономірно, що лексема *очі* залучена до мовної реалізації невербальної комунікації, пов'язаної з поглядом. Погляд реалізують вислови: *його очі промайнули блискавкою по мені; глянув гнівними очима; вдвиглася в нього своїми великими миготливими очима; кидає йому погордою в очі; блукали її очі безцільно, несупокійно; змірить мене проникливо своїми зимними очима; відвернула я очі в противну сторону зали; погляд на її ледяні очі; уп'ялив на мене очі; розумні очі оглядали кождо постать; мірить віддаль острим оком.*

Погляд відтворюють дієслова зі значенням зорового сприйняття: *глянути, вдивлятися, оглядати, дивитися*, дієслова з конотативним (негативним) забарвленням *уп'ялити, змірити*.

Зорове сприйняття реалізують метафори: дієслово зі значенням руху *промайнути* вжите в переносному значенні, у виразненні порівнянням у формі іменника в О.в. *блискавкою: його очі промайнули блискавкою по мені*; дієслово зі значенням неспрямованого руху *блукати: блукали її очі безцільно*; дієслово зі значенням конкретної дії *кидати* + абстрактний іменник *погорда*, який вказує на емоційний стан: *кидає йому погордою в очі*. Напр.: *Однак хто вона така, тота зарозуміла креатура? Чим вона вища від нього, що так кидає йому погордою в очі?* (Кобилянська, т. IV, 2016: 330).

Лексема *очі* у вербалізації невербальної комунікації функціонує з означеннями, які вказують на характер почуттів: *гнівні очі, великі миготливі очі, зимні очі, ледяні очі, розумні очі, остре око*. Характер погляду відтворюють прислівники: *безцільно, несупокійно, проникливо*.

Художній дискурс (невербальна комунікація) О. Кобилянської побудований на засадах металоїї. Зазвичай погляд реалізує вираз *дивитися очима* нейтральної конотації, проте металоїю контексту забезпечує його оточення. Зворушення персонажа відтворює словосполучення *вогкими очима*:

Вона, ущасливлена поворотом сина, говорила раз по раз, що він «цілий батько», дивилася, слідила за ним вогкими очима, гладила його по лиці, по волоссю, мов малу дитину... (Кобилянська, т. IV, 2016: 224).

Увагу до протилежної статі реалізує зворот із ключовим словосполученням *великі миготячі очі*, підсилений порівняльним зворотом:

В першій хвилині мов налякала нас; а відтак вдивилася в нього своїми великими миготячими очима, немов хотіла зглибити всі думки його... (Кобилянська, т. IV, 2016: 305).

У художньому мовленні натрапляємо на повтор лексеми *очі*, в контексті використано синоніми *дивитися, глядіти*, причому в лівобічному контексті йдеться про нейтральний психологічний стан *ті очі, що звичайно так добродушно дивилися*, а у правобічному контексті функціонують окаянізми з яскравою внутрішньою формою *гляділи тепер на мене напів з переляком, напів з отупінням*. Пор.: *На його устах завмер втомлений усміх, вони стали білі, штивні, а очі, ті очі, що звичайно так добродушно дивилися, гляділи тепер на мене напів з переляком, напів з отупінням* (Кобилянська, т. I, 2013: 186).

Емоційний фон спілкування реалізують соматизми: *очі, лице, вії*. Причому сильні емоції чоловіка відтворює вираз, до якого входить дієслово зі значенням зорового сприйняття з конотативним забарвленням *вп'ялити* і словосполучення *проникливі очі*, відповідні емоції жінки реалізує вираз обличчя. Напр.: *Вп'яливши свої проникливі очі в мене, читав і відгадував із мого змішаного лиця все, а я, не вміючи панувати над виразом свого лиця, стояла перед ним, немов винувниця...* (Кобилянська, т. IV, 2016: 240).

Емоції героїні виражають мовні одиниці на основі контамінації смакового, слухового, зорового сприймання, підкреслені порівняльним зворотом на основі слухового сприймання. Напр.: *Коли говорю про нього, то просто н'є з моїх уст слова, а очима дивиться так, мовби і ними слухала, щоб не опустити жодного мого слівця або не втратити на хвилину виразу мого лиця* (Кобилянська, т. IV, 2016: 270).

Контамінація смакового і зорового сприйняття – типова риса мовостилю О. Кобилянської. Напр.: *Усе те вона майже їла очима* (Кобилянська, т. I, 2013: 169). *А він їсть мене очима* (Кобилянська, т. I, 2013: 230).

Переносне значення дієслівних форм зі значенням смакового сприймання у виразі частками: *Вона курила люльку і дивилась байдужно вперед себе, не дбаючи про те, що ціла громада чужих людей неначе пожирала її очима* (Кобилянська, т. I, 2013: 203). *Артистка слідила з цікавістю, майже пожираючи очима, за кожною її річчю, яку вносили в кімнату, мовби хотіла відгадати з них характер дівчини...* (Кобилянська, т. I, 2013: 271).

Напрямом погляду відтворюють вирази: *зверталось око до..., відвернула очі в противну сторону*. Пор., *Мимовільно зверталось око до темного дубового лісу, котрий, припираючи до західної сторони села, становив для себе якийсь окремий світ* (Кобилянська, т. IV, 2016: 47). Проте напрямом погляду також відтворює емоції, зреалізовані в правобічній частині контексту: *Перелякана тим, відвернула очі в противну сторону зали, зворушена чудним чуттям* (Кобилянська, т. IV, 2016: 95).

У наступному контексті погляд героїні корелює з емоціями персонажа, їх реалізує метафоричний вираз *блукали її очі безцільно, несупокійно*, де дієслово зі значенням неспрямованого руху *блукати* вжите в метафоричному значенні, конкретизоване прислівниками на -о зі значенням характеру дії. У цьому контексті спостерігаємо скупчення прислівників на -о. Так, вияв емоцій, тобто конкретизація лівобічного контексту, реалізує типовий засіб вияву емоцій письменниці: іменник *чуття* + дієслово зі значенням «покривати щось чимось» *обгорнути душу*. Пор.: *Так лише блукали її очі безцільно, несупокійно, а неказанно важке, сумне чуття обгорнуло її душу...* (Кобилянська, т. IV, 2016: 56–57).

Погляд із негативними емоціями (неприятність) відтворює зворот *змірить мене проникливо своїми зимними очима*, де використано вираз народно-розмовного характеру з негативною конотацією *змірити очима* з характеристикою дії та означенням до слова *очі – зимними*: *Ти знов принесла з собою земляного воздуха в хату, мовби у гробі лежала! – крикне, бувало, тітка терпко й змірить мене проникливо своїми зимними очима* (Кобилянська, т. IV, 2016: 74). У народно-розмовному мовленні побутує стале словосполучення *змірив мене від голови до ніг*. Пор.: *Звернувся Гаврісон до мене, та й змірив мене від голови до ніг* (Кобилянська, т. I, 2013: 224).

В іншому контексті дієслово *мірити* нейтрального забарвлення, проте металогію забезпечує іменник *око* (синекдоха) із сталим означенням – *остре*. Напр.: *Вона дивиться далеко й високо вперед себе, мірить віддаль острим оком, відки замажить-замріє скала...* (Кобилянська, т. I, 2013: 347).

Погляд, в описі якого беруть участь соматизми *ледяні очі, лице з устами, згідливо стисненими*, характеризує зовнішній вияв ситуації. Психологічний стан персонажа вербалізовано у правобічному контексті, де використано міжпарадигматичну метафору (з військової сфери побутування): *Один-однісінький погляд на її ледяні очі, на її лице з устами, згідливо стисненими – і я спізнала, що вона у воєнній настрої* (Кобилянська, т. IV, 2016: 122).

Невербальну комунікацію реалізує вираз з опорою на дієслово зорового сприйняття *уп'ялити*, підкреслений порівняльним зворотом із повтором прислівника *навіки*. Причому у правобічному контексті у вербалізації погляду використаний фразеологізм з опорою на соматизм *ноги – цілував мені ноги* на позначення обоєннювання, закоханості: *Ні. Лише три рази стрілися. Розминаючись, уп'ялив на мене очі, мовби хотів поглядом своїм прив'язати мене навіки до себе, навіки! Поглядом, Мартухо, що цілував мені ноги.* (Кобилянська, т. I, 2013: 283).

В описі дійсності авторка зосереджує увагу на зоровому та слуховому сприйманні, причому в зоровому марковано лексему *очі – розумні очі*, у слуховому використано метафору *вуха напоювалися мелодією дня*. Напр.: *Її розумні очі оглядали кождо постать, а вуха напоювалися мелодією дня* (Кобилянська, т. I, 2013: 250).

Негативний емоційний фон спілкування відтворює вираз *вибалушив свої очиська*, де використано дієслово зорового сприйняття *вибалушити* з негативною конотацією та згрубіла форма слова *очі – очиська*. У правобічному контексті вербалізоване зорове та слухове сприймання. Пор.: *А той імпертинентський чоловік... чого вибалушив він свої очиська на неї при соире, коли щось там оповідала свому сусідові? Так неначеб був і глухий, і не добачував добре. А він, поганин, і чує, й бачить добре* (Кобилянська, т. I, 2013: 157). Негативну конотацію дієслова *вибалушити* підсилює порівняння форми *очей круглі – мов цибулі*: *Чи се був той чоловік, оспівуваний моєю товаришкою, що піднявся тепер із крісла і, звертаючи до нас своє неймовірно погане лице, вибалушив на нас якісь цілком, мов цибулі, круглі очі, котрих вираз мене аж заболів. Той? Але той сам!* (Кобилянська, т. I, 2013 : 429).

Нейтральна конотація виразу *окинув поглядом* компенсується лайливим словом *брус* «грубіян, нахаба» – очевидно, запозиченим із польської мови, п. *brus* «неотеса, грубіян» пов'язане з п. *brus* «точильний камінь, колода, брус» [ЕСУМ, т. I, 1982 : 268] та негативною емоційністю правобічного контексту з прямою мовою. Пор., *Коли я хотів допомогти їй убрати плац, то він випередив мене. При тім окинув мене, брус той, таким поглядом, мовби дивувався мому намірові, а майже мав на язиці: «І ти, германе, загубив тут щось»* (Кобилянська, т. I, 2013: 156).

Авторка залучає лексему *очі* до пейзажного опису, для характеристики спекотного дня використано зворот *очей годі на небо звернути*, погожого – *повіки на очі спадають*. Пор.: *Сонце*

пече, землю розтопити хоче...очей годі на небо звернути, так б'є з нього спека, а в мене руки не в'януть (Кобилянська, т. I, 2013: 225). *Видко далеко-широко саме верхів'я інших гір, бо Магура висока гора, а небо таке чисте, синє, сіяє світлом, що мимоволі повіки на очі спадають* (Кобилянська, т. IV, 2016: 244).

Слово *око* бере участь у романтичному описі пейзажу. Так, водний об'єкт – озеро – набуває форми аналітичної номінації *морське око*. З-поміж його ознак авторка виокремлює образ *дзеркала*. Пор.: *Цар бачив на його дні якісь чудеса, купав свій образ царський у срібній поверхні, що йому служила за дзеркало, перечислюючи від часу до часу дороге каміння в короні своїй, а вкінці – заслухувався в гру якихось звуків, що, мов золотими струнами викликувані, добувалися із глибокого дна морського ока до нього, скоро спинявся коли нього, заглядаючи по чудеса в зелену глибінь...* (Кобилянська, т. I, 2013: 325).

Мотивацію номінації *морське око* пропонує такий контекст: *Задрижала срібна поверхня і заколихалась у своїм незглибимім на око кітлі, а заразом із тим добувся болісний зойк із глибин, і по короткій хвилі якої-то укритої підводної борби – викинуло розбурхане дно золоту, чудотворну арфу наверх* (Кобилянська, т. I, 2013: 326–327).

У художньому тексті письменниця номінацію *морське око* бере в лапки, в такий спосіб використовує елементи креологізованого тексту, натякаючи на *Морське око* – найбільше та найвідоміше озеро у Татрах (Польща), яке визнане одним із п'яти найкрасивіших озер у світі. До того ж озеро Синеvir ще називають «*морським оком*», бо посередині озера є острівцець, схожий на зіницю. Пор.: *Пересиджує, самотний, на гострій скалі високій, і мимоволі звертаються його очі місячними ночами тужно на безворушну поверхню «морського ока»* (Кобилянська, т. I, 2013: 327).

У подальшому описі авторка вираз *морське око, дзеркало* бере в лапки, у такий спосіб актуалізуючи образні ознаки водного об'єкта: у характеристиці образів-ознак використано акротезу, що слугує допоміжним засобом актуалізації. Опис водного об'єкта виходить за межі пейзажу, набуває ознак філософського узагальнення. Пор.: *Нема глибини і в тобі! – кликнув із погордою і тупнув ногою. – Ти не «морське око», вічне «дзеркало» лісової правди, а підла калюжа, як усі ті прочі, що блистять фальшивим, приманливим світлом* (Кобилянська, т. I, 2013: 326).

У металогічному зображенні технічного прогресу (потягу) авторка використовує образ *змії* з означенням у формі прикладки *змія-вєлетень*

з фрагментарним її описом – актуалізацією очей – *вогнем налитими очима*. Напр.: *Десь недалеко перед нею перелетіла в серпанках снігу закутана довжезна чорна змія-велетень з червоними, вогнем налитими очима, голосно стогнучи та сапаючи, через поля й зникла* (Кобилянська, т. I, 2013: 317).

О. Кобилянська – майстер психологічного портрету. На позначення психологічного стану людини вводимо одиницю – психологему. Закономірно, що у відтворенні психологічного стану героїв, психологеми, бере участь лексема *очі*. Для українського мовного континууму на позначення сильних емоцій, обурення, несхвалення, гордості, сталою, стереотипною є метафора в контексті «очі – вогонь – іскри», яку реалізують вирази: *в очах її горів дивний огонь; говорила з гарячими очима далі; очі палали гарячим огнем; очі заіскрилися; очі заіскрилися злобою...; поперед очі ходять іскри...; іскри сипляться йому з очей; іскра поперед очі перелетіла; його очі заіскрилися*. Метафору підсилює контекст: *В очах її горів дивний огонь, ніздрі дрижали...* (Кобилянська, т. IV, 2016: 50). *Лучче вмирати, ніж коритися, ніж просити милостині!..Ах, ті милостині! – Вона поглянула на мене з переляком, а я говорила з гарячими очима далі* (Кобилянська, т. IV, 2016: 266). *Голубі, звичайно безвиразні очі палали гарячим огнем* (Кобилянська, т. IV, 2016: 64).

У межах зазначеної схеми розглядаємо метафори – *очі заіскрилися, поперед очі ходять іскри, іскри сипляться йому з очей* – на позначення ненависті та злоби: *При її послідніх словах обгорнуло мене неказанно гірке чуття, але zarazом з тим піднялася вся гордість моєї істоти. Я чула, як в мене очі заіскрилися* (Кобилянська, т. IV, 2016: 143). *Неописана ненависть відбилася на її звичайно спокійнім лиці, а очі заіскрилися злобою...* (Кобилянська, т. I, 2013: 279). *Кров пливе йому в жилах, мов скажена, у висках валить, мов клевицями, і поперед очі ходять іскри...* (Кобилянська, т. I, 2013: 116). *В слідуючій уже хвилі приступив він кількома кроками до неї, а його очі заіскрилися* (Кобилянська, т. IV, 2016: 33).

Проте метафора в тріаді «очі – полум'я – вогонь» реалізує ідею порозуміння між людьми, зародження любові. Напр.: *Хвильку дивились одне на одного; бачилось, немовби в очах обох заблиско раптом полум'я і злучилося в вогонь* (Кобилянська, т. I, 2013: 122).

Натомість стала народно-розмовна метафора *очі сяють* є виразником стану:

– щастя: *Її обличчя було прекрасне, а очі сяяли, наче зорі* (Кобилянська, т. I, 2013: 107);

– сум'яття: *Тоді вона відійшла з поглядами, якби світ для неї став раптом інший, якби вона стала іншою людиною! Була біла, як сніг, і її великі сумні очі сяяли так чудно...* (Кобилянська, т. I, 2013: 129). *Виглядала так гарно і велично в темнім строю і гладко зачесанім волоссі, без тих звичайних Роту-френдзлів на чолі. А її очі, о милий Боже, що в неї за очі! З-під велону не бачив я їх досі добре. З її білого личка сяють вони вогким блиском, темно-сині вони, а голос її, а голос її, о!* (Кобилянська, 2013: 155).

Закономірно, що сильні почуття героїв відтворює плач «супроводжувальні сльозами жалібні голосові звуки, що виражають біль, горе, сильне зворушення» (СУМ). Авторка підкреслює, що плач чоловіків реалізується без голосового супроводу. Тож вираз плачу його, хоч би без сліз і не чутний побудовано на засадах оксюмору. Напр.: *Може, і смішно воно в тих, у кого сльози без жалю в очах. Але коли у мужчини жаль справдішній і глибокий, тоді плач його, хоч би без сліз і не чутний, – страшний* (Кобилянська, т. IV, 2016: 275).

Причому плач відтворено описовими конструкціями з опорою на слово *сльози*. Напр.: *Опісля складали бажання старі молодим, а коли вже молоді собі складали бажання, тоді виступили на їх очах сльози* (Кобилянська, т. IV, 2016: 62). *Ганнусі закрутилися сльози в очах, а мене пришибло страхом, невмотивовано глибоким страхом!* (Кобилянська, т. I, 2013: 290).

Проте сльози в очах можуть свідчити про протилежні, позитивні почуття. Так, сльози супроводжують *сміх* «переривчасті, характерні звуки, що утворюються короткими видихальними рухами як вияв радості, веселощів, нервового збудження і т. ін.» (СУМ). Пор.: *І він засміявся так, що йому сльози станули в очах* (Кобилянська, т. I, 2013: 187).

Відповідно, в художньому мовленні побутує метафора *очі сміються*: *Між тим, коли очі в неї ще сміялися* (Кобилянська, т. I, 2013: 365).

Закономірно, що слово *очі* відтворюють стосунки між протилежними особами. *Очі* засвідчують почуття між героями. Напр.: *Перед її душею виринув він...якийсь такий ясний...і зі своїми очима, що так її мучили, і вона собі з ним ради дати не могла* (Кобилянська, т. I, 2013: 389). У художньому мовленні натрапляємо на порівняння очей із перстнями, яке має нетипову форму вираження: те, що порівнюється, і те, з чим порівнюється, оформлені як реченнєві структури. Пор.: *Вона вірила в його очі, в його голос. Се були для неї перстені* (Кобилянська, т. I, 2013: 393).

Лексема *очі* бере участь у вираженні інтелектуальної діяльності. Художній дискурс дає підстави говорити про гендерний аспект дослідження. Так, у чоловічому мовленні слово *очі* із запереченням вжито в переносному метафоричному значенні, причому осмислення дійсності відбувається через егоїзм, слово *егоїзм* побутує з епітетом *брудний*. Пор.: *З другої... що був дійсно цілою людиною, не дробився в кусники для всіх і нікого, не гнувся, а прямував беззглядно до одного, до праведного; що задивлювався на жінок не очима нинішнього брудного егоїзму, а людини людяної...* (Кобилянська, т. I, 2013: 19).

Пріоритети у сприйнятті дійсності жінок і чоловіків засвідчує такий контекст. Проспекційне сприйняття дійсності чоловіків реалізує метафора в *мужчин переважно будучність на оці*. Пор.: – *Ну, жінки кохаються звичайно в минушості. – А мужчини ні? – Взагалі ні. В мужчин переважно будучність на оці* (Кобилянська, т. IV, 2016: 326).

Сприймання інформації відтворює метафора на основі виразу *молоді очі* (синекдохи) на позначення людей молодого віку та переносного значення слова смакового сприймання *пожирати*: *Молоді очі пожирали все, що було друком обципане, і забирали в жадібну душу свою* (Кобилянська, 2013: 371).

Безмежну материнську любов реалізують вирази з опорою на словосполучення *подвійні очі*. Напр.: *Я бачу, як ти, осамітнена, заходиш коло своїх менших і дорослих дітей. Я сказав би – глядиш подвійними очима на них. Раз – за мужа свого, а раз – за себе* (Кобилянська, т. I, 2013: 413).

У контексті, де йдеться про застереження матері, слово *очі* бере участь у відтворенні патріотичних почуттів. У метафоричному виразі *не стратьте з очей те золоте пасмо, що в'яже її до мене, а вас до неї – і тим до народу нашого* авторка часто використовує стереотипний образ *пасма* «частини мотка прядива (становила 30 ниток або 10 чисниць)» (СУМ) як ланки зв'язку. Пор.: *Внуки мої дорогі! <...> Але зараз бачу я віддалення доньки моєї від мене й віддалення ваше від матері вашої! Глядіть за собою й не стратьте з очей те золоте пасмо, що в'яже її до мене, а вас до неї - і тим до народу нашого, як стратив його з очей син мій нещасний, через що на личку і в душі дітей його зникло п'ятно народу нашого* (Кобилянська, т. I, 2013: 413).

Соматизми – *ухо, очі, рука, голова* (синекдоха) – беруть участь у психологічній характеристиці людини. Так, соматизми *ухо* і *очі* реалізують уміння вислухати та поспівчувати людині, *рука* – вимогливість і доброзичливе ставлення,

голова – інтелектуальну діяльність. Пор.: *Між вами всіма я був собі, як цар. Строгий, але, здається, й добрий. Мав ухо й очі для всіх, і для кожного зокрема. Мав руку, що нагороджувала, і мав руку, що карала. А головою працював день і ніч* (Кобилянська, т. I, 2013: 409).

Лексема *очі* залучена до фрагментарного опису людини, *очі* у формі прикладки порівнюються із зорями, однак зверхність героїні реалізує вираз *холодний погляд*: *Мені бухнула вся кров до лиця, і я споглянув на них. На їх гарних свіжих устах тремтів ще погірдливий усміх, а очі раппу Wandy – великі миготячі зорі – дивилися холодним поглядом вділ* (Кобилянська, 2013: 191).

Вираз *веселі очі* натомість виражає позитивну характеристику людини. Пор.: *З веселих очей твоїх суджу, що ти обнімала б цілий світ, та що з кождим була б зараз «за панібрата», а по руках догадуюся, що в потребі і дров нарубаєш...* (Кобилянська, т. I, 2013: 275). Закономірно, що внутрішня краса людини зреалізована виразами *великі дожидаючи очі, погляди її мудрих блискучих очей, з оживлених темних очей б'є безжурність*. Краса світу відбивається в очах. Пор.: *Се краса, котрою вона розкошується, в котрій купає свою душу й котра відбивається в її великих дожидаючих очах...* (Кобилянська, т. I, 2013: 115).

Лексемі *очі* задіяно у відтворенні етнічної характеристики, яку реалізують вирази *полудневі раси, мотиль свого роду*: *Великі, жадібні очі, в котрих тліла несвідома пристрасть полудневих рас* (Кобилянська, т. I, 2013: 294). *І не спам'яталась, як опинилась посеред салі сама одна при нім. Молода, в ясній суконці. Мотиль свого роду, що звідкись взявся тут нараз, блідненький зі внутрішнього болю, зворушення і відваги, з розпаленими очима* (Кобилянська, т. I, 2013: 378).

Слово *очі* бере участь у детальному, розлогому описі зовнішності, причому негативні зовнішні ознаки (губи, ніс) компенсуються характеристикою очей. Сталою ознакою очей є прикметник *великий* – стереотипне уявлення про зовнішню красу: *Грубі і широкі губи пишалися погано на лиці, ніс круглий, а великі, мов небо, сині очі перейнялись навіки безвиразним поглядом* (Кобилянська, т. I, 2013: 310). *Лице біле, як перлова матиця... і гарне... а очі великі й блискучі, та безкінечно сумні!*... (Кобилянська, т. I, 2013: 118–119).

Фрагментарний опис зовнішності вербалізує вираз *зизоока жидівка*. Слово *зиз* «косоокість», *зизий* «косий» з позначкою *розм.* реєструє Словник української мови (СУМ), ЕСУМ зазначає, що слово *зиз* «косоокість» – запозичення з поль-

ської мови, п. *zyz, zez* «косоокість» походить від давнішого *zez* «шістка в кістковій грі» (ЕСУМ, т. II, 1985: 261). Композит *зизоокий* становить контамінацію польського і українського слів, ймовірно, можемо розглядати як okazionalizm. Вираз *не з'явиться мені більше перед очі* – фразеологізм зі значенням «більше не прийде». Напр.: *Цепевно, знов та стара зизоока жидівка з болючим пальцем. Уже вона ставить мою терпеливість просто на пробу, а крім того, живе в пересвідченні, що я на світі лиш для неї! Але на другий раз потисну її в палець так, що не з'явиться мені більше перед очі* (Кобилянська, т. I, 2013: 148).

Висновки. Лексема *очі* активно функціонує в художньому дискурсі О. Кобилянської. Най-

ширше вона виявляється в невербальній комунікації, оскільки реалізує ідею погляду. Художній дискурс буковинської письменниці побудований на засадах металогії. Фіксуємо чимало виразів, створених на основі метафори, синекдохи, увіраженних порівнянням, епітетами, до складу яких входить мовна одиниця *очі*. Погляд героїв у творах О. Кобилянської передає широкий спектр емоцій та почуттів. Авторка залучає лексему *очі*, поряд з іншими соматизмами, до різноманітних описів: пейзажного, технічного прогресу, зовнішності людини, її психологічного стану, інтелектуальної діяльності та ін. У художньому дискурсі О. Кобилянської реєструємо чимало метафор, які відповідають схемі «очі – полум'я – вогонь».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. ЕСУМ: Етимологічний словник української мови: в 7 т. / гол. ред. Мельничук О.С. Київ : «Наукова думка», 1982. Т. I. 631 с.
2. ЕСУМ: Етимологічний словник української мови: в 7 т. / гол. ред. Мельничук О.С. Київ : «Наукова думка», 1985. Т. II. 567 с.
3. Кобилянська О. Ю. Зібрання творів: у 10 т. : Новели. Оповідання. Поезії в прозі / за ред. В. І. Антофійчук [голова], С. Д. Кирилюк та ін. Чернівці : Букрек, 2013. Т. I. 476 с.
4. Кобилянська О. Ю. Зібрання творів: у 10 т. : Новели. Оповідання. Поезії в прозі / за ред. В. І. Антофійчук [голова], С. Д. Кирилюк та ін. Чернівці : Букрек, 2016. Т. IV. 400 с.
5. Руснак Ю. М. Художній дискурс Ольги Кобилянської у лінгвокогнітивному та прагматичному аспектах. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2020. Вип. 87. С. 83–89.
6. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енцикл. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.
7. СУМ: Словник української мови / кер. В.В. Німчук та ін.; відп. ред. В.В. Жайворонок. Київ : ВЦ «Провіта», 2012. 1320 с.

REFERENCES

1. Etymologichnyi slovnyk ukrainskoi movy: u 7 t. [Etymological dictionary of the Ukrainian language: in 7 vol.] / za red. O. S. Melnychuk. K.: «Naukova dumka», 1982, Vol. I, P. 631 [in Ukrainian].
2. Etymologichnyi slovnyk ukrainskoi movy: u 7 t. [Etymological dictionary of the Ukrainian language: in 7 vol.] / za red. O. S. Melnychuk. K.: «Naukova dumka», 1985, Vol. II, P. 567 [in Ukrainian].
3. Kobylyanska O. Yu. Zibrannya tvoriv: u 10 t. [Collection of writing works: in 10 volumes], za red. V. I. Antofijchuka, S. D. Kyrylyuk ta in. Chernivtsi: Bukrek, 2013. Vol. I. 476 p. [in Ukrainian].
4. Kobylyanska O. Yu. Zibrannya tvoriv: u 10 t. [Collection of writing works: in 10 volumes], za red. V. I. Antofijchuka, S. D. Kyrylyuk ta in. Chernivtsi: Bukrek, 2016. Vol. IV. 400 p. [in Ukrainian].
5. Rusnak Yu. M. Khudozhnii dyskurs Olhy Kobylyanskoi u lnhvokohnityvnomu ta prahmatychnomu aspektakh [Olga Kobylyanska's artistic discourse in linguocognitive and pragmatic aspects]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina*. Kharkiv, 2020. Vyp. 87. P. 83–89 [in Ukrainian].
6. Selivanova O. Suchasna lingvistyka: terminologichna encyclopedia [Modern linguistics: a terminological encyclopedia]. Poltava: Dovkillya, 2006. 716 p. [in Ukrainian].
7. SUM: Slovnyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language] / ker. V.V. Nimchuk ta in. / vidp. red. V.V. Zhaivoronok. K.: VTs «Prosvita», 2012. 1320 p. [in Ukrainian].

УДК 371. 39

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-15>

Оксана САВЧЕНКО,

orcid.org/0000-0003-4808-5894

*спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист,
голова циклової комісії філологічних дисциплін,*

викладач української мови та літератури

Кременчуцького льотного коледжу

Харківського національного університету внутрішніх справ

(Кременчук, Полтавська область, Україна) newspace1972@gmail.com

Марія ШЛЕМКО,

orcid.org/0000-0002-4614-1701

спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист,

викладач української мови та літератури

Снятинського фахового коледжу

Подільського державного аграрно-технічного університету

(Снятин, Івано-Франківська область, Україна) shlemko2021maria@gmail.com

Наталія КОБЕРСУН,

orcid.org/0000-0002-1146-0518

викладач-спеціаліст,

викладач української мови та літератури

Кременчуцького льотного коледжу

Харківського національного університету внутрішніх справ

(Кременчук, Полтавська область, Україна) nataliakov2302@gmail.com

ПІДВИЩЕННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ВИВЧЕННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБОМ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті охарактеризовано дефініції понять «гра», «ділова гра», «рольова гра», «дидактична гра», «лінгвістична гра», «літературознавчі та мовні турніри, конкурси, вікторини», «ігрові технології».

Актуальність теми «Підвищення інтересу до вивчення філологічних дисциплін у здобувачів фахової передвищої освіти засобом ігрових технологій» полягає в тому, що для підготовки майбутніх фахівців у закладі вищої освіти недостатньо лише теоретико-практичного курсу навчання викладачем навчальних дисциплін «Українська мова» та «Українська література», а вкрай необхідне застосування ігрових технологій як засобу підвищення інтересу до вивчення філологічних дисциплін. Треба якомога частіше впроваджувати на практичних заняттях ігрові технології такого типу, як ділова гра, рольова гра, дидактична гра, лінгвістична гра, літературознавчі та мовні турніри, конкурси, вікторини, з метою зацікавлення здобувачів фахової передвищої освіти українською мовою і літературою, популяризації українського літературного слова зокрема.

Проблеми, які спонукають нас вивчати зазначене питання, сьогодні є актуальними. Наскільки вмотивованим є здобувач закладу фахової передвищої освіти до вивчення навчальних дисциплін «Українська мова» та «Українська література», настільки вищим є рівень володіння українською мовою та літературним словом, а також формування цілісного розуміння та пізнання світу. Саме тому практичний досвід виховання креативної особистості доречно застосовувати на заняттях, де вивчають філологічні дисципліни. Доцільним є застосування ігрових технологій, які є ефективним методом у процесі вивчення філологічних дисциплін. Гра дає можливість здобувачам відчувати свої сили, напрацювати здібності щодо активної позиції, спробувати себе у професійній царині тощо, зникають мовні та психологічні «бар'єри» комунікаційного складника здобувачів, в результаті їхні міжособистісні відносини не тільки на практичних заняттях з української мови та літератури, а й у соціумі, з'являється бажання опанувати сучасну українську мову та літературу, вдосконалювати свої знання, уміння, навички з філологічних дисциплін.

Поставивши перед собою мету, ми розглянули шляхи та визначили прийоми розвитку мотивації до вивчення філологічних дисциплін і підвищення мовної, літературознавчої спрямованості практичних занять, під час яких використовується ефективний метод – гра, основні принципи проведення практичних занять із застосуванням ділової, рольової, дидактичної, лінгвістичної ігор, літературознавчих і мовних турнірів, конкурсів, вікторин із навчальних дисциплін «Українська мова» та «Українська література» у закладі фахової передвищої освіти; конкретизували теоретичні засади методики організації, підготовки та проведення практичних занять із вико-

ристанням ігрових технологій із зазначених філологічних дисциплін; проаналізували, як гра формує гармонійно розвинену особистість на різних етапах практичного заняття.

Працюючи з темою, ми вивчили літературні джерела, провели дослідження під час організації, підготовки та проведення практичних занять із навчальних дисциплін «Українська мова» та «Українська література» з використанням ігрових технологій. Таким чином, навчальний процес слід організовувати різноманітно, оптимально варіюючи теоретичний матеріал із практичними завданнями, додаючи ефективні ігрові технології, не забувати про принцип новизни.

Ключові слова: гра, ділова гра, рольова гра, дидактична гра, лінгвістична гра, літературознавчі та мовні турніри, конкурси, вікторини, ігрові технології.

Oksana SAVCHENKO,

orcid.org/0000-0003-4808-5894

*Specialist of the Highest Qualification Category, Teacher-Methodologist,
Chairman of the Cycle Commission of Ukrainian and Foreign Languages,
Teacher of Ukrainian Language and Literature
Kremenchuk Flight College
of Kharkiv National University of Internal Affairs
(Kremenchuk, Poltava region, Ukraine) newspace1972@gmail.com*

Mariia SHLEMKO,

orcid.org/0000-0002-4614-1701

*Specialist of the Highest Qualification Category, Teacher-Methodologist,
Teacher of Ukrainian Language and Literature
Snyatyn College
of Podolsky State Agricultural Technical University
(Snyatyn, Ivano-Frankivsk region, Ukraine) shlemko2021maria@gmail.com*

Nataliya KOVERSUN,

orcid.org/0000-0002-1146-0518

*Teacher-Specialist,
Teacher of Ukrainian Language and Literature
Kremenchuk Flight College
of Kharkiv National University of Internal Affairs
(Kremenchuk, Poltava region, Ukraine) nataliakov2302@gmail.com*

THE STUDY INTEREST ENHANCEMENT BY IMPLEMENTING GAME TECHNOLOGIES FOR THE STUDENTS OF THE PHILOLOGICAL COURSES IN THE HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

This paper defines the following terms such as “game”, “business game”, “role game”, “deductive game”, “linguistic game”, “literary and language tournaments, competitions, quizzes”, “game technologies”.

The topic of enhancing the study interest for the students of the philological courses in higher professional education with the implementation of game technologies is relevant for teaching future professionals. In essence, having only theoretically-practical courses of the Ukrainian language and literature in the entities of higher education is not enough. However, the use of game technologies will enhance the interest in the learning process of the philological disciplines. Consequently, it is of great importance to implement game technologies such as business game, role game, deductive game, linguistic game, literary and language tournaments, competitions, quizzes into the practical classes in order to boost the young professionals’ interest to the Ukrainian language and literature as well as popularize the usage of the Ukrainian literary word.

There are some important problems that incentivize us to study the aforementioned topic. To begin with, there is a relationship between a student’s motivation to study the courses of the Ukrainian language and literature and his abilities to use these knowledge and skills appropriately in his communication: the more motivated the student of the higher educational institution is, the higher the extent of his communication skills in his spoken and written language is, as well as the overall level of knowledge and understanding of the world. Hence, the practicality of raising the creative personality is fully justified during the philological classes. The task of the teacher is to create a positive environment, where there is an appropriate level of psychological climate and comfort. Based on the abovementioned, the use of game technologies is an effective and appropriate tool for the learning process of philological courses. During the game, students can feel how knowledgeable and competitive they are, and try out themselves as professionals. In result, language and psychological barriers of communication disappear, while interpersonal relations during the Ukrainian language and literature classes

as well as in the society are improved. Hence, there are strong incentives to master the Ukrainian language and literature as well as improve their skills and knowledge of the philological courses further beyond.

Having set the objective, we have defined the ways to develop motivation of students to study the philological courses, by increasing communicative and literary orientations of the practical classes with the game implementation. In particular, we have used business, role, deductive and linguistic games, literary and language tournaments, competitions, quizzes of the Ukrainian literature and language. Then, we have specified the theoretical principles of organizational methods, preparation and practical classes with the game technologies conduction. Furthermore, we have described effective forms and methods for implementing the learning process for the practical classes of the Ukrainian language and literature. Last, but not least we have analyzed how the game forms a harmoniously developed personality at the different stages of the practical class.

Having worked with the topic, the relevant literature was analyzed, the organization, preparation and conduction of the practical classes of the Ukrainian literature and language with the usage of game technologies were investigated. Thus, the learning process should be organized in various ways to ensure the optimal amount of theory and practical tasks, while effectively implementing the novelty of game technologies.

Key words: game, business game, role game, deductive game, linguistic game, literary and language tournaments, competitions, quizzes, game technologies.

Постановка проблеми. Серед проблем, які найбільше турбують українські заклади вищої освіти у галузі викладання навчальних дисциплін «Українська мова» та «Українська література» і методики проведення практичних занять із застосуванням засобу ігрових технологій, варто зазначити такі:

- шукати нові підходи до структурування знань, які би формували цілісне розуміння та пізнання світу;

- розвивати творчі здібності здобувачів освіти сучасного освітнього закладу у навчальній діяльності;

- формувати вміння і навички, застосувати нетрадиційні підходи до вирішення проблем;

- виховувати творчу особистість, викладаючи філологічні дисципліни, зокрема на заняттях з української мови і літератури, тому що професійний розвиток майбутнього фахівця значною мірою пов'язаний з розвитком його творчого потенціалу;

- пробуджувати у здобувачів прагнення пізнати світ і усвідомити себе як особистість у цьому світі;

- створювати на заняттях із філологічних дисциплін позитивний психологічний клімат, щоби здобувачі фахової передвищої освіти почувалися комфортно, не боялися висловлювати свої думки і припуститися помилки, використовуючи різні види ігрових технологій;

- підвищувати мовну та літературознавчу спрямованість практичних занять, під час яких застосовується гра на різних етапах;

- використовувати засіб ігрових технологій як ефективний метод для проведення навчальної діяльності на заняттях з української мови та літератури.

Це незначний перелік проблем, які вирішують викладач і здобувачі під час вивчення навчальних дисциплін «Українська мова» та «Українська література».

Аналіз досліджень. Звичайно, серед численних спроб досліджень теоретичних і практичних питань щодо підвищення інтересу до вивчення філологічних дисциплін у здобувачів фахової передвищої освіти засобом ігрових технологій слід відзначити праці таких учених, як Б.О. Житник, О.О. Маленко, О.І. Пометун, В.О. Сухомлинський, В.Л. Федоренко та інші. Якщо говорити про терміни проведення досліджень та оприлюднення публікацій, присвячених ігровим технологіям як засобу підвищення інтересу до вивчення української мови і літератури у здобувачів фахової передвищої освіти, то майже всі вони сучасні, за винятком однієї, зокрема вибраних творів В.О. Сухомлинського. Більшість із них з'явилася на початку 2000-х. Проте сучасні тенденції конкретизують вимоги щодо розвитку творчих здібностей здобувачів освіти у навчальній діяльності та формування вмінь і навичок за допомогою нетрадиційних підходів до вирішення поставлених завдань. Тому доцільно, враховуючи базові наукові досягнення і синтезуючи теоретичний досвід, якомога частіше застосовувати один із найефективніших методів, яким є гра, що дає змогу здобувачам розкрити свій інтелектуальний потенціал, виробити свою громадянську позицію, поставити перед собою завдання, які дозволять перевірити себе на фахову компетенцію, професіоналізм.

Мета статті – розглянути шляхи, визначити прийоми розвитку мотивації до вивчення навчальних дисциплін «Українська мова» та «Українська література»; підвищувати мовну, літературознавчу спрямованість під час практичних занять, у процесі яких використовуються засоби ігрових технологій, які формують гармонійно розвинену особистість; конкретизувати теоретичний курс методики організації, підготовки та проведення практичних занять із філологічних дисциплін, під час яких використовуються ігрові технології, а саме ділова,

рольова, дидактична, лінгвістична ігри, літературознавчі та мовні турніри, конкурси, вікторини; окреслити ефективність засобів ігрових технологій під час проведення навчальної діяльності на практичних заняттях з української мови та літератури; проаналізувати, як гра формує усебічно розвинену особистість на різних етапах практичного заняття.

Виклад основного матеріалу. Насамперед необхідно з'ясувати дефініції понять «гра», «ділова гра», «рольова гра», «дидактична гра», «лінгвістична гра», «літературознавчі та мовні турніри, конкурси, вікторини», «ігрові технології».

Одним із ефективних методів є гра, яка дає змогу здобувачам розкрити свої можливості, навчитися займати активну позицію, випробувати себе на професійну зрілість.

Гра – це творчість і праця. Як метод навчання вона дає змогу ніби насправді пережити певну ситуацію. Це один із дійових способів повернути навчання до конкретної людської практики. Учасникам навчання за ігровою моделлю надається максимальна свобода. Вони самі обирають власну роль у грі, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, беруть на себе відповідальність за прийняте рішення (Житник, 2005: 23).

Гру як метод навчання використовували ще в давнину. Набутий досвід старше покоління передавало молодшому. Широке застосування гри має велике значення в народній педагогіці. В освітніх закладах ігрова діяльність використовується: як самостійні технології для засвоєння понять, теми та навіть розділу навчального предмета; як елементи (іноді доволі суттєві) більш різноманітної технології; як заняття або його частина (вступ, пояснення, закріплення, вправи, контроль); як технології позааудиторної роботи.

Зупинимось на найбільш поширених видах ігор, які використовуємо у процесі підготовки спеціалістів (Маленко, 2006: 66).

Ділова гра – це форма відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності шляхом моделювання та імітації. Вона створює можливість наблизити процес вивчення педагогіки до реальної практичної діяльності. Метою ділової гри є навчання приймати управлінські рішення. Вона спрямована на формування майбутнього спеціаліста, який спроможний буде керувати закладом.

Рольова гра сприяє виявленню і розкриттю здібностей і можливостей здобувачів. Участь у рольовій грі дозволяє відчути атмосферу міжособистісних стосунків і спілкування у процесі навчання і виховання, що впливає на формування психологічної готовності майбутнього спеціаліста

до практичної професійної діяльності. Методика проведення рольової гри передбачає наявність ролей, взаємодію учасників гри. Особливу привабливість такій грі надає наявність у гравців спільної мети, що розвиває у здобувачів освіти такі риси характеру, як комунікабельність, тактовність, дружелюбність, готовність прийти на допомогу. Залежно від рівня знань, умінь і навичок здобувачів у рольовій грі виникає багато альтернативних рішень (Пометун, 2004: 30).

Більш уживаною у практиці викладання предметів «Українська мова» та «Українська література» є дидактична гра. Її педагогічна спрямованість дає змогу застосовувати цю гру у процесі проблемного вивчення теми. Саме проблемне викладання передбачає моделювання ситуацій навчально-виховного характеру та прийняття рішень. Розподіл ролей дає змогу забезпечити різноманітність рольових цілей під час вироблення рішення проблеми. Це сприяє активізації пізнавальної та інтелектуальної діяльності здобувачів освіти, підвищує їх відповідальність у процесі вироблення спільного рішення; викликає задоволення від перебореного емоційного напруження. Дидактичні ігри стимулюють загальний особистісний розвиток здобувача. Поєднання в них готового навчального змісту з ігровим задумом і діями вимагає від викладача майстерного педагогічного керівництва ними. В. Сухомлинський писав: «Гра – це шлях дитини до пізнання світу, в якому вона живе, це іскра, яка запалює вогник допитливості» (Сухомлинський, 1977: 96). Кожен учасник гри повинен бути спостережливим, уміти добирати й узагальнювати життєвий матеріал, мати багату фантазію, пам'ять, темперамент, володіти такими засобами виразності, як добра дикція, інноваційна різноплановість, міміка, жести.

Зацікавити здобувачів фахової передвищої освіти українською мовою і літературою можна шляхом уникнення одноманітності, шаблону і схематизму слова, позбавлення необхідності нудно зубрити визначення, правила, дати. Слід належним чином оцінити роль і місце у навчальному процесі цікавих мовних і літературних матеріалів. А для цього необхідно перетворити заняття у живе, жваве дійство і бути однодумцем і другом здобувачів освіти. Тоді вони матимуть можливість не стільки механічно завоювати матеріал, скільки душевно обжити його. Це позитивно позначиться на світосприйнятті, поведінці, спілкуванні між студентами і викладачем. Особливо результативними є використання таких лінгвістичних ігор, як: шарада, метаграма, тайнопис, криптограма, чайнворд, кросворд, ребус. Вони ставлять здобувачів

освіти перед необхідністю самотужки знаходити шляхи розв'язання, вміння аналізувати факти, зіставляти їх і формулювати висновки. А це розвиває їхні творчі можливості, мислення і мовлення, дає ініціативу та бажання осягати мовні і літературні тонкощі й глибини, дає радість від праці та замилювання рідним словом. Переконані в тому, що ігри на занятті активізують і зосереджують увагу навіть байдужих до літератури і мови студентів, спонукають до вдумливого читання текстів, мобілізують пам'ять, викликають бажання прочитати більше. Такі ігри, як «Найуважніший, найобізнаніший читач», «Синтез думок», «Сенкан», є легкими у підготовці та проведенні і спрямовані на вироблення цілісної системи плекання творчих здібностей у царині слова.

Завдяки використанню літературознавчих та мовних турнірів, конкурсів, вікторин зростає ефективність заняття (Федоренко, 2007: 220).

Турніри можуть складатися із таких етапів: «Розминка», «Аргумент», «Знайди схему», «Словограй», «Поєдинок капітанів».

Вікторини розширюють і поглиблюють здобуті на занятті знання студентів, виховують у них допитливість, інтерес і любов до книги. Для вікторин використовуємо запитання, що перевіряють знання сюжету й тексту художніх творів, або стосуються їх біографії, творчого шляху, поведінки, мови, характеру літературних героїв. Найпростішими видами літературознавчих вікторин є: «Чи знаєш ти своїх письменників?», «Хто автор цих віршів?», «Кому належать ці речі?», «Відга-

дай автора за назвою твору» або, навпаки, знаючи автора, назвати його твори.

Конкурси «Літературна арифметика», «Я – декламатор», «Літературна географія» використовуємо на заняттях як засіб активізації навчальної діяльності здобувачів освіти.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що у процесі гри викладач зможе організувати спілкування між здобувачами, врегулювати їхні міжособистісні відносини. Відомо, що в жодному іншому виді діяльності здобувач фахової передвищої освіти не виявить стільки наполегливості, цілеспрямованості, як у грі. Ігрові технології можуть бути ефективними, якщо їх правильно організувати. Тому, добираючи відповідний матеріал для гри, намагаємося дати учасникам можливість включатися у виконання завдань, які не мають однозначної відповіді і спонукають здобувачів фахової передвищої освіти до розмірковування. Як наслідок, ігрові технології здатні покращувати засвоєння матеріалу, виявляти інтерес до вивчення предметів, прищеплювати навички колективного шукання істини, розвивати прагнення до морального вдосконалення, до поліпшення усного мовлення. Слід пам'ятати, що завжди потрібно дотримуватися принципу новизни, жодне заняття з української мови і літератури не повинно бути схоже на попереднє. Як свідчить практика, тільки тоді, коли буде панувати в аудиторії душевна атмосфера, можна засобами ігрових технологій досягнути високих результатів у навчально-виховному процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Житник Б.О. Методичний poradnik: форми і методи навчання. Харків: Вид. група «Основа», 2005. 128 с.
2. Маленко О.О. Інтелектуальні ігри на уроках української мови та літератури. Х.: Основа, 2006. С. 65–69.
3. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник. К., 2004. 192 с.
4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори: у 5-ти томах. К.: Рад. школа, 1977. Т. 3. С. 95–98.
5. Федоренко В.Л. Енциклопедія інтелектуальних ігор на уроках української мови. Харків, 2007. 424 с.

REFERENCES

1. Zhytnyk B.O. *Metodychyy poradnyk: formy i metody navchannya*. [The Methodology Manual: The Forms and Methods of Education]. Kharkiv: Vyd. grupa "Osnova", 2005. 128 pp. [in Ukrainian].
2. Malenko O.O. *Intelektualny igry na urokah ukrayinskoyi movy ta literatury*. [Intellectual Games for the Ukrainian Language and Literature classes]. Kh.: Osnova, 2006. p. 65–69. [in Ukrainian].
3. Pometun O.Y. *Suchasnyy урок. Interaktyvnyy tehnologiyi navchannya: naukovo-metodychnyi posibnyk*. [Interactive Technologies of Education: A Scientifically-methodological Textbook]. K., 2004. 192pp. [in Ukrainian].
4. Suhomlynsky V.O. *Sertse vyddayu dytyam. Vybrani tvory: u 5-ty tomah*. [Giving the Heart to Children. The Selected Pieces in 5 Books.]. K.: Rad. Shkola, 1977. T. 3. p. 95–98. [in Ukrainian].
5. Fedorenko V.L. *Entsyklopediya intelektualnyh igor na urokah ukrayinskoyi movy*. [The Encyclopedia of the Games for the Ukrainian Language Classes]. Kharkiv, 2007. 424 pp. [in Ukrainian].

UDC 82-1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-16>

Sanubar SAMADOVA,

orcid.org/0000-0003-0992-8879

*Doctoral Student at the Department "Azerbaijan-Uzbekistan-Turkmenistan"
Institute of Literature named after Nizami Ganjavi of the Azerbaijan National Academy of Sciences
(Baku, Azerbaijan) senuber_samedova@mail.ru*

CHARACTERISTICS OF THE DEVELOPMENT OF NATIONAL SELF-AWARENESS IDEAS IN THE CREATIVITY OF ABDURRAUF FITRAT

The article examines the ideas of national self-awareness in the works of Abdurrauf Fitrat, one of the prominent representatives of twentieth-century Uzbek literature. As Abdurrauf Fitrat (1886–1938), who known as a poet, prose writer, playwright and literary critic, was more exposed to artistic and scientific heritage persecution and censorship distortions, the works of the artist did not come to us in full or have been distorted. However, in relation to some of his works, which are important in terms of national awakening and self-awareness, he is widely seen in the researches of Uzbek, Turkish and Azerbaijani literary critics and scholars who study Fitrat such as Ahmad Aliyev, Naim Karimov, Erik Karimov, Beyali Gasimov, Ilham Ganiyev, Hamidulla Baltabayev, Gulshan Rahimova, Yusif Avci, Almaz Ulvi.

Abdurrauf Fitrat's literary and scientific heritage, mainly in Uzbek and partly in Tajik, covers about fifty examples of poems included in the books "Səyhə" ("Na'ra") and "Uçqun" ("Spark"), as well as published in various newspapers and magazines, several stories ("Qiyamət" ("The Last Judgment"), "Merac" ("Mi'raj"), "Zəhranın imanı" ("Zahra's belief"), "Zeyd və Zeynəb" ("Zaid and Zainab"), "Ağ məzər" ("The White Tomb"), "Qız qatili" ("The girl killer") etc.), sketch-stories such as "Hind səyyahı" ("Tales of an Indian Traveller") and "Münazirə" ("Debate between a Teacher from Bukhara and a European in India"), many dramatic works ("Beqican" ("Holy blood"), "Uluğbəy" ("Ulughbey"), "Teymurun Məzarı" ("Timur's mausoleum"), "Oğuz xan" ("Oghuz khan"), "Çin seviş" ("Chin sevish"), "Əbu Müslüm" ("Abu Muslum"), "Qan" ("Blood"), "Hind ixtilalçıları" ("Indian rebels"), "Əbülfəz xan" ("Abulfaz khan"), "Şeytanın Tanrıya üsyanı" ("Satan's rebellion against God", "Arslan" etc.). Dozens of valuable scientific and theoretical researches on literature, linguistics, history and socio-political life, textbooks and teaching aids, publicist articles, as well as scientific and literary translations. Most of these works were included in the four-volume "Selected Works" of the prominent artist, published in Tashkent in 2000–2006. Both in this edition and in other editions of Fitrat's selected works, there are numerous examples in terms of the artistic expression of the ideas of national awakening and self-awareness. But we consider it expedient to refer to a volume called "Chin sevish" (Collectors and publishers: Naim Karimov, Erik Karimov, Shirali Turdiyev, responsible editors. Beyali Gasimov, Sadir Erkinov, editors: Janibek Suvangulov, Tahir Gahhar, Tashkent, Gafur Gulam Literature and Art Publishing House, 1996, 256 p.), consisting of selected poems, dramas and articles of more natural, in order to draw attention to the most characteristic of them within the requirements and possibilities of our research.

Key words: National self-awareness, Uzbek literature, Abdurrauf Fitrat, Jadidism, chagataian, dramaturgy.

Санубар САМАДОВА,

orcid.org/0000-0003-0992-8879

*докторант відділу «Азербайджан-Узбекистан-Туркменістан»
Інституту літератури імені Нізамі Ганджеві Національної академії наук Азербайджану
(Баку, Азербайджан) senuber_samedova@mail.ru*

ХАРАКТЕРИСТИКИ РОЗРОБКИ НАЦІОНАЛЬНИХ ІДЕЙ САМОСВІДОМЛЕННЯ В ТВОРЧОСТІ АБДУРАУФ ФІТРАТА

У статті розглядаються ідеї національної самосвідомості у працях Абдурауфа Фітрата, одного з видатних представників узбецької літератури ХХ століття. Оскільки Абдурауф Фітрат (1886–1938), відомий як поет, прозаїк, драматург і літературознавець, був більш схильний до переслідувань художньої та наукової спадщини та цензурних спотворень, твори художника не надходили до нас у повному обсязі або не мали були спотворені. Однак стосовно деяких його робіт, важливих із погляду національного пробудження та самосвідомості, він широко зустрічається в дослідженнях узбецьких, турецьких та азербайджанських літературознавців та науковців, які вивчають Фітрата, таких як Ахмад Алієв, Наїм Карімов, Ерік Карімов, Бєялі Гасімов, Ілхам Ганієв, Гамідулла Балтабаєв, Гольшан Рахімова, Юсіф Авчі, Алмаз Ульві.

Літературна та наукова спадщина Абдурауфа Фітрата, переважно узбецькою та частково таджицькою, охоплює близько п'ятдесяти прикладів віршів, включених до книг "Səyhə" ("Нара") та "Uçqun" ("Іскра"), а також опублікованих у різних газетах та журналах, кілька оповідань ("Qiyamət" ("Страшний суд"), "Merac" ("Mi'raj"), "Zəhranın imanı" ("Віра Захри"), "Zeyd və Zeynəb" ("Zaid and Zainab"), "Ağ məzər" ("Біла могила"),

Qız qatili” (“Вбивця дівчат”) тощо), етюди-сюжети, такі як „*Hind səyyahı*” (“Казки індійського мандрівника”) та “*Münazirə*” (“Дискусія між учителем з Бухари та європейцем в Індії”), багато драматичних творів (“*Beqican*” (“Свята кров”), “*Uluğbəy*” (“Улуғбей”), “*Teymurun Məzarı*” (“Мавзолей Тимура”), “*Oğuz xan*” (“Огуз хан”), “*Çin seviş*” (“Чин севиш”), “*Əbu Müslüm*” (“Абу Муслум”), “*Kan*” (“Кров”), “*Hind ixtilalçıları*” (“Індійські повстанці”), “*Əbülfəz xan*” (“Абульфаз-хан”), “*Şeytanın Tanrıya üsyanı*” (“Повстання сатани проти Бога”), “*Arslan*” тощо), десятки цінних науково-теоретичних досліджень із літератури, мовознавства, історії та суспільно-політичного життя, підручники та навчальні посібники, публіцистичні статті, а також наукові та літературні переклади. Більшість цих робіт увійшли до чотиритомника «Вибрані твори» видатного художника, виданого в Ташкенті у 2000–2006 роках. Як у цьому виданні, так і в інших виданнях вибраних творів Фітрата є безліч прикладів із позиції художнього вираження ідей національного пробудження та самосвідомості. Але ми вважаємо за доцільне звернутися до тому під назвою «Чин севиш» (колекціонери та видавці: Наїм Карімов, Ерік Карімов, Ширалі Турдієв, відповідальні редактори. Беялі Гасимов, Садір Еркінов, редактори: Джанібек Сувангулов, Тахір Гахар, Ташкент, Гафур Гулам Видавництво літератури та мистецтва, 1996, 256 с.), що складається з вибраних віршів, драм та статей, більш природних, щоб привернути увагу до найбільш характерних із них у межах вимог та можливостей нашого дослідження.

Ключові слова: національна самосвідомість, узбецька література, Абдуллауф Фітрат, джадидизм, чагатай, драматургія.

Introduction. As Abdurrauf Fitrat (1886–1938), who known as a poet, prose writer, playwright and literary critic, was more exposed to artistic and scientific heritage persecution and censorship distortions, the works of the artist did not come to us in full or have been distorted. However, in relation to some of his works, which are important in terms of national awakening and self-awareness, he is widely seen in the researches of Uzbek, Turkish and Azerbaijani literary critics and scholars who study Fitrat such as Ahmad Aliyev, Naim Karimov, Erik Karimov, Beyali Gasimov, Ilham Ganiyev, Hamidulla Baltabayev, Gulshan Rahimova, Yusif Avcı, Almaz Ulvi.

Abdurrauf Fitrat’s literary and scientific heritage, mainly in Uzbek and partly in Tajik, covers about fifty examples of poems included in the books “*Səyhə*” (“*Na’ra*”) and “*Uçqun*” (“*Spark*”), as well as published in various newspapers and magazines, several stories (“*Qiyamət*” (“*The Last Judgment*”), “*Merac*” (“*Mi’raj*”), “*Zəhranın imanı*” (“*Zahra’s belief*”), “*Zeyd və Zeynəb*” (“*Zaid and Zainab*”), “*Ağ məzər*” (“*The White Tomb*”), “*Qız qatili*” (“*The girl killer*”) etc.), sketch-stories such as “*Hind səyyahı*” (“*Tales of an Indian Traveller*”) and “*Münazirə*” (“*Debate between a Teacher from Bukhara and a European in India*”), many dramatic works (“*Beqican*” (“*Holy blood*”), “*Uluğbəy*” (“*Ulughbey*”), “*Teymurun Məzarı*” (“*Timur’s mausoleum*”), “*Oğuz xan*” (“*Oghuz khan*”), “*Çin seviş*” (“*Chin sevish*”), “*Əbu Müslüm*” (“*Abu Muslum*”), “*Qan*” (“*Blood*”), “*Hind ixtilalçıları*” (“*Indian rebels*”), “*Əbülfəz xan*” (“*Abulfaz khan*”), “*Şeytanın Tanrıya üsyanı*” (“*Satan’s rebellion against God*”), “*Arslan*” etc.), dozens of valuable scientific and theoretical researches on literature, linguistics, history and socio-political life, textbooks and teaching aids, publicist articles, as well as scientific and literary translations. Most of these works were included in the four-volume “Selected

Works” of the prominent artist, published in Tashkent in 2000–2006. Both in this edition and in other editions of Fitrat’s selected works, there are numerous examples in terms of the artistic expression of the ideas of national awakening and self-awareness. But we consider it expedient to refer to a volume called “*Chin seviş*” (Collectors and publishers: Naim Karimov, Erik Karimov, Shirali Turdiyev, responsible editors. Beyali Gasimov, Sadir Erkinov, editors: Janibek Suvangulov, Tahir Gahhar, Tashkent, Gafur Gulam Literature and Art Publishing House, 1996, 256 p.), consisting of selected poems, dramas and articles of more natural, in order to draw attention to the most characteristic of them within the requirements and possibilities of our research.

Discussion. Abdurrauf Fitrat began his work with poetry. In his first poems in Uzbek and Tajik languages, one can clearly see that the spirit of patriotism and a sense of national pride have a leading position. But Fitrat’s lyrics are not limited to examples from collections and press pages published during his lifetime. In defining the essence and peculiarities and scale of the poet’s lyrical world, it would be wrong to ignore the lyrical examples contained in his works of other genres. From this point of view, especially the poems reflecting the lyrical-dramatic mood of this or that image in Fitrat’s prose dramas are of great interest. The main thing is that since these dramas, with their theme, plot, dramatic conflicts and colourful scenes, reflect the constant struggle of the peoples of the East, including the Uzbek people, against various black forces for national interests, lyrical poems, which are echoes of the spiritual world of images and con-foundment, also inevitably serve the artistic expression of national awakening and self-awareness aims.

In the tragedy of “*Hind ixtilalçıları*” (“*Indian rebels*”) reflecting the struggle of the Indian peoples for national freedom against the British colonialists,

the author's use of appropriate poems in his artistic speech for his artistic and aesthetic purpose, in order to express the heroism of the struggle comprehensively and effectively is one of the widespread traditions of world dramaturgy.

Smile a little!

Will my tears flow today again?
When my rose smiles others,
When my beautiful bird flaps its wings and sings,
Will it look at me with a smile?

My rose, – the sultan of my existence,
My soul takes power from your presence.

The most precious of my heart,

Why is your mercy diminishing for me? (Abdurrauf, 1996: 39–41)

From the lyrical examples used in Fitrat's dramatic works, or rather, the poem "Smile a little!" is given with its title and is included in a separate collection of poems by Fitrat.

Although Fitrat took the subject of a number of his works from the life and history of other peoples of the East, these works also reflected the troubles and hopes of his people and nation.

Interestingly, the aims of national awakening and self-awareness are so skillfully embedded in the artistic content of Abdurrauf Fitrat's dramaturgy and the features that carry this content that this spirit can be easily seen even in Fitrat's plays and in the names of the main characters involved. Perhaps this is why the works of the great playwright were regularly persecuted and distorted by various reactionary forces not only in his own life but also after his death. From this point of view, a well-known researcher of Azerbaijani – Uzbek literary relations, Almaz Ulvi's one discretion attracts attention.

"In the development of the play genre in Uzbek literature A. Fitrat's services are especially commendable. He published his historical play "Indian rebels", which he completed in 1920, secretly in 1923 in Europe – Berlin, because he could not censor in his country. In addition, Fitrat wrote plays "Abu Muslum", "Abulfaz khan", "Timur's mausoleum" and historical events were reflected on the theme of these works. A. Fitrat, who was accused of nationalism, pan-Turkism and pan-Islamism in his works, was arrested and shot in 1937. Historical works which have been performed on the stage of the national theatre since 1920 such as "Teymurun məzarı" (Timur's mausoleum" 1918), "Oğuz xan" ("Oghuz khan", 1919), "Çingiz xan" ("Genghis khan"), "Uluğbəy" ("Ulughbey") as well as the plays "Əbülfəz xan" ("Abulfaz khan", 1923), "Şeytanın tanrıya üsyanı" ("Satan's god Rebellion", 1924), "Arslan" (1925),

"Çin seviş" ("Chin sevisish", 1925) and others were not published until 1991" (Ülvi, 2016: 38–39).

Abdurrauf Fitrat's creativity is wide and rich. It is a pity that the life and work of this outstanding writer was little studied by our literary critics, did not attract attention. Almaz Ulvi, one of the best researchers of Uzbek literature in Azerbaijan during the years of independence, wrote a number of articles about Fitrat, giving information about his high personality and valuable works as Javid.

In this article, which is intended as the first extensive and comprehensive research after scientific articles of the literary critic Almaz Ulvi in the field of study and promotion of Abdurrauf Fitrat in Azerbaijan, although it is accompanied by a repetition of some facts and lines, we consider it expedient to bring to the attention of the literary and scientific community and a wide audience of readers much important information about the activities and works of the great Uzbek poet, playwright and thinker.

Abdurrauf Fitrat, a writer, poet, playwright, critic, one of the founders of twentieth-century Uzbek literature, and one of the most prominent representatives of the Jadid movement, who left a deep mark on Uzbek literature in a short period of time, like other representatives of this movement, was subjected to a number of oppression, on October 4, 1938, he was declared an enemy of the people because he did not accept the policy of Russification and Soviet ideology together with a number of Jadids and was shot and in 1956 he was acquitted and his works were published. We read in the section "Moral roots of Jadidism" of the chapter "Fronts of Jadidism" of the Uzbek scientist H. Baltabayev's monograph "Fitrat and Jadidism":

"Jadidism, which entered the history of Turkestan as the author of universal changes, has been carefully studied by the world scientific community, as it has left significant traces not only in Central Asia, but also in Eurasia as a whole. Along with studying the spiritual roots of the jadidism movement, at the same time, searches can give a serious impetus to the opening of socio-political, cultural and educational, literary and scientific fronts of its new fronts" (Baltabayev, 2007: 68).

Fitrat has a number of services not only in the field of literature, but also in the field of language. He has written more than a hundred articles in this direction. Fitrat is considered one of the founders of Uzbek literature during the national awakening. Fitrat, who came to Istanbul with the help of Jadids, lived here in 1909–1913. He noted in his notes that a number of changes had taken place in his life over these years, the growth of his worldview, and his educational life. Returning to Bukhara in 1913, he opened

schools in Qarshi and Shahrizabz. Dedicating his life to education and culture, Fitrat went to St. Petersburg in 1923–1924 and taught language classes there. In 1924 he received the title of Professor by the Petersburg State University.

One of the most important works of Fitrat in Tashkent is the establishment and membership of the organization “Cığatay gürüngü” (“Chagataian discussion forum”), which he thought could raise the voice of the Uzbek people against the current regime. “The poets and writers gathered around this union laid the foundation of modern Uzbek (Chagatai) literature” (Ülvi, 2008: 105).

Great Uzbek literary critic Beyali Gasimov writes:

“One of Fitrat’s greatest works in Tashkent was the activity of “Cığatay gürüngü” (“Chagataian discussion forum”). Unfortunately, no real and respectable opinion has been expressed about this society, which is of great importance in the history of our culture, has played an invaluable role in studying our past heritage and turning it into the spiritual property of our people, connecting the present generation with the immortal spiritual world of our ancestors. However, the time has come to examine and evaluate it in depth” (Gasimov, 1994: 63–96).

One of Fitrat’s greatest contributions to literature is that he obtained a Fargana copy of “Kutadgu Bilig” and brought it to Tashkent.

Fitrat wrote his first major work “Münazirə” (“Debate between a Teacher from Bukhara and a European in India”) while in Istanbul. The work is in Persian. The content of the work is a debate between a teacher from Bukhara in India and a European on many issues. In fact, here the teacher from Bukhara is Fitrat himself. The author’s second work is a collection of poems entitled “Səyhə” (“Na’ra”, 1911). His poems reflect the longing for the homeland, the love of Turan, the grief of leaving Turkestan, which he considers equal to death.

In his poem “Mirrix ulduzuna” (“To the Star of Mars”) he reflected the events of the early twentieth century. The poet, who talked to “The Star of Mars”, tells it what those who betrayed Turkestan and false religious men did.

In his poem “Öyüd” (“Reprimand”), Fitrat called on the youth of Turkestan. Fitrat sees all hope in young people. Therefore, this poem dedicated to them is very valuable in terms of reflecting both the educational and the view of the time.

Abdurrauf Fitrat’s poems include social themes of the time, poems reflecting the care of the people, as well as love-oriented poems that imitate the human spirit.

Fitrat, who also had a great influence on the Uzbek culture of the XX century with his scientific and ped-

agogical activity, has a number of textbooks and researches such “Qədim türk ədəbiyyatı nümunələri” (“Examples of ancient Turkish literature”, 1927), “Özbək ədəbiyyatı nümunələri” (“Examples of Uzbek literature”, 1928), “Özbək klassik musiqisi və onun tarixi” (“Uzbek classical music and its history”, 1927), “Fars şairi Ömər xəyyam” (“Persian poet Omar Khayyam”, 1929), “Ədəbiyyat qaydaları” (“Rules of literature”, 1926), “Sənətin mənşəyi” (“The Origin of Art”, 1926), “Əruz haqqında” (“About Aruz”, 1936) of these, “Oquv” was published in 1917 by Maarif Publishing House in Baku.

At the same time, this outstanding writer has an undeniable role in the field of theater and dramatology. “Teymur sağanası” (“Timur's mausoleum”, 1918), “Oğuzxan” (“Oghuzkhan”, 1919), “Hind ixtilalçıları” (“Indian rebels”, 1921), “Əbu Müslüm” (“Abu Muslum”, 1916), “Çin seviş” (“Chin sevis”, 1920), “Əbülfəz Xan” (“Abulfaz Khan”, 1921), “Bəgican” (“Holy blood”, 1916), “Rəhbəri Necat” (“The leader towards deliverance”, 1915), “Ailə” (“Family”, 1916), “Arslan” (1926) and other dramas are available. These works played an important role in the awakening of national consciousness and in the reading and revival of ancient literature in the Uzbeks.

In Uzbekistan, Fitrat’s works began to gain value after the 1980s. The author’s works were collected and published in 1976 under the title “Selected Works”. The role of Bayali Gasimov, Hamidulla Baltabayev and Ilham Ganiyev is especially important in this case. I. Ganiyev defended his doctoral dissertation on “The Poetics of Fitrat’s Dramas” (1998) and H. Boltabayev with his works “Uzbek Literary Studies of the 20th Century and the Scientific Heritage of Fitrat” (1996) on the place and influence of Fitrat in Uzbek literature. Hamidulla Baltabayev devoted most of his articles to Fitrat’s creativity and his research. The work done by the researcher is also of great importance in the collection of works of Fitrat.

Conclusions. In summary, it should be noted that according to all studies, regardless of genre and theme, the glorification of national and universal values, united by the artistic embodiment of the ideals of the people and the homeland, is the main direction and main leitmotif of Fitrat’s creativity. One of the features that brings the spiritual world of the great Uzbek poet and playwright closer to the world of ideas and images of his contemporary and colleague, the great Azerbaijani poet and playwright Hüseyn Javid, is their unity of professions and beliefs. The artistic reflection of the aims of national awakening and self-awareness in the works of both artists of different genres is a vivid proof of this.

BIBLIOGRAPHY

1. Fitrət Əbdürəuf. Çin seviş (Şeirlər, dramlar, məqalələr), Daşkənd, “Adabiyat və sənət” nəşriyyatı, 1996, 256 s.
2. Ülvi Almas. (Binnətova) Özbək ədəbiyyatı, Bakı, “Elm və təhsil”, 2016, 314 s.
3. Baltabayev H. Fitrət və cədidçilik, Daşkənd, ÖMK nəşriyyatı, 2007, 286 s.
4. Ülvi Almas. (Binnətova) Azərbaycan-özbək(cığatay) ədəbi əlaqələri (dövlər, simalar, janrlar, təmayüllər), Bakı, “Qartal”, 2008, 328 s.
5. Qasimov Bəyalı. Məsləkdaşlar, Daşkənd, “Şərq”, 1994, 160 s.

REFERENCES

1. Fitrət Əbdürəuf. Çin seviş (Şeirlər, dramlar, məqalələr). [Chin sevis (Poems, dramas, articles), Tashkent, “Literature and art” publishing, 1996, 256 p. [in Uzbek]
2. Ülvi Almas. (Binnətova) Özbək ədəbiyyatı. [Uzbek literature, Baku, “Elm&tahsil”, 2016, 314 p. [in Azerbaijani]
3. Baltabayev H. Fitrət və cədidçilik. [Fitrat and Jadidism, Tashkent, OMK publishing, 2007, 286 p. [in Uzbek]
4. Ülvi Almas. (Binnətova) Azərbaycan-özbək(cığatay) ədəbi əlaqələri (dövlər, simalar, janrlar, təmayüllər). [Azerbaijani-Uzbek (Chagataian) literary relations (periods, faces, genres, tendencies), Baku, “Qartal”, 2008, 328 p. [in Azerbaijani] Bakı, “Qartal”, 2008, 328 s.
5. Qasimov Bəyalı. Məsləkdaşlar. [Colleagues, Tashkent, “Sharq”, 1994, 160 p. [in Uzbek]

UDC 811.111'37

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-17>**Anastasiia SKICHKO,***orcid.org/0000-0003-4888-3159*

Postgraduate Student,

Lecturer at the Department of Theory and Practice of English Translation
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) *anastasiia.skichko@gmail.com*

THE CONCEPT OF MOTIVATION TAXONOMY FROM THE PERSPECTIVE OF COGNITIVE LINGUISTICS AND PSYCHOLOGY

The article describes different approaches to define the concept of MOTIVATION from the perspective of psychology and cognitive linguistics as well as its characteristics and way of verbalization is examined. The concept of MOTIVATION includes the psychological aspect of information perception through language, emotions, appearance, temper and non-verbal means of communication. The purpose of this article is to examine the correct taxonomy of this concept, distinguish its typological features, etymology and possible ways of realization in oral speech.

The concept of MOTIVATION can be determined as basic, simple in its structure, a spiritual phenomenon that can be realized through various phrases, sentences, texts, types of discourse, images and schemata. Moreover, it is idioconcept because each person understands and interprets this notion through his own world perception. The term motivation itself comes from Latin language and includes the root «moteve» which means «to move forward».

Because of the linkage between psychology and linguistics the concept of MOTIVATION can be very easily verbalized in the linguistics picture of the world through various contexts and communication situations. Motivation itself presents in every aspect of human life as well as each person can have it. If we divide our life into several important domains, people need some stimulus to move forward to earn the desired aim. Over time this notion was modified from only psychological terms to universal, but every person attaches only its unique significance to it. Taking into account this knowledge, it is necessary to identify the sources that can awake the inner energy to act.

Key words: cognitive linguistics, psychology, concept, motivation, oral communication.

Анастасія СКІЧКО,*orcid.org/0000-0003-4888-3159*

аспірантка,

викладач кафедри теорії і практики перекладу англійської мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) *anastasiia.skichko@gmail.com*

ПОНЯТТЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ТАКСОНОМІЇ З ПЕРСПЕКТИВИ КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

У статті розглядаються різні підходи до визначення концепту MOTIVATION з огляду психології та когнітивної лінгвістики, а також досліджуються його характерні риси та способи вербалізації. Концепт MOTIVATION базується на психологічному аспекті сприйняття інформації через мову, емоції, зовнішній вигляд, вдачу та невербальні засоби спілкування. Мета даної статті полягає у формуванні коректного визначення цього поняття, виокремленні типологічних особливостей, дослідженні його походження та можливих способів реалізації в усному мовленні.

Концепт MOTIVATION є базовим, простим за своєю структурою, духовним явищем, яке вербалізується за допомогою вільних фраз, речень, текстів, типів дискурсу, образів і схем. Більше того, це – ідіоконцепт, оскільки кожна людина розуміє та інтерпретує це поняття через власне світобачення. Сам термін «мотивація» походить з латинської мови і включає корінь «moteve», що означає «рухатися вперед».

Через зв'язок між психологією та лінгвістикою концепт MOTIVATION може бути легко виражений у лінгвістичній картині світу через різні контексти та ситуації спілкування. Мотивація присутня у кожному аспекті людського життя, як і у кожної людини. У кожній сфері людина має чітко усвідомлювати стимул і мати мотивацію для того, щоб досягти успіху і бажаної мети. З часом це поняття було змінено лише з психологічних термінів на загальнолюдське, але кожна людина надає йому лише своє унікальне значення. Беручи до уваги ці знання, необхідно виявити джерела, які можуть пробудити внутрішню енергію до дії.

Ключові слова: когнітивна лінгвістика, психологія, концепт, мотивація, усне спілкування.

Statement of the problem. The globalization and computerization of the modern world are bringing about change in the language behavior of individuals, their manner of communication, processing and perception of received information, as well as in the conceptual picture of the world in general. Nowadays, the concept of MOTIVATION is extremely essential in the modern world, since the theoretical background of this phenomenon has already exposed and well-structured in psychology but not from the linguistics perspective. Moreover, the motivation of successful individuals as a psychological term in any field is of social interest. Each of us has a purpose and a goal, and motivation is present in each implemented action. This phenomenon continuously accompanies individuals throughout all life.

Research analysis. Cognitive linguistics is regarded as a relatively young field of modern linguistics studies, but it possesses a great variety of innovative approaches that are able to find interdisciplinary connections between language and thoughts. It is based on the anthropological paradigm because at the core of this study is a human and his mental abilities to perceive and produce information. American cognitive linguist, Ronald Langacker, nominates the establishment of the Cognitive Linguistics Society in 1989 as the birth of a prospective, modern, innovative and fundamentally grounded intellectual direction (R. W. Langacker, 1991). The Slavic scientific school (Ukrainian, Russian, Poland) continued to develop this movement and provoked a splash of new views from the perspective of Slavic mentality and picture of the world during the last three decades.

The Polish school is represented by A. Wierzbicka (A. Wierzbicka, 1992), Elżbieta Tabakowska (E. Tabakowska, 2010), Barbara Lewandowska-Tomaszczyk (B. Lewandowska-Tomaszczyk, 2016), Ewa Dąbrowska (E. Dąbrowska, 2015) who worked on the conceptualization concepts, searching connection between cognitive phenomenon and culture and giving a fresh view on the definitions, classifications and structure of basic cognitive notions.

The Ukrainian school of cognitive linguistics is characterized by prominent scholars like A.M. Prykhodko (A.M. Prykhodko, 2008), V.M. Manakin (V.M. Manakin, 2012), S.A. Zhabotynska (S.A. Zhabotynska, 2004), O.O. Selivanova (O.O. Selivanova, 2012), A.P. Martunyk (A.P. Martunyk, 2011) and others which simultaneously with the Russian scholars like U. S. Stepanov (U. S. Stepanov, 2007), V.I. Karasik (V.I. Karasik, 2002), S.H. Vorkachev (S.H. Vorkachev, 2004), M. V. Pimenova (M. V. Pimen-

ova, 2013) and others have formed a fundamental background for the further studying of cognitive linguistics with a great theoretical and practical layout.

The purpose of the article is to describe the specifics, typology, etymology and general peculiarities of the concept of MOTIVATION and to discover its meaning from the psychological and cognitive linguistics perspectives in order to conduct valid further research in this domain.

Presenting main material. According to V. Evans and M. Green, language serves not only to code and transfer messages from speaker to listener, but in a wider sense, it opens the gates towards the understanding of thoughts' structure, form and implication (V. Evans, M. Green, 2016: 50) If we consider the reproduction of speech from the very beginning, we can admit that firstly our mind composes ideas and thoughts over the exact topic and only after with the help of language apparatus we mechanically replicate logically related sentences. The most significant problem of each fundamental theory is the correlation between language and thinking as one of the essential mental processes. Not all theories can reveal and show in which manner and how language helps our mind to produce thoughts and verbalize them (R. Jackendoff, 1997).

The significant input to the development of cognitive linguistics was the publication of the book *Metaphors We Live By* issued by American scientists Lakoff G. and Johnson M. In 1980 (G. Lakoff, M. Johnson, 1980). They elaborated theory according to which all human beings possess the ability to discover the world and accumulate knowledge through sensory-mental apparatus, that in their opinion, is the most universal and efficient tool for conceptualizing embodied experience that is filtered through the cultural fond of each nation (G. Lakoff, M. Johnson, 1980: 14).

W. Croft, D. Lightfoot, D. Alan Cruse and others believe that language is a mechanism of representing well-structured, grouped and symbolic units in real-time based on the previous experience and each word has its own concepts, the wide pattern of meaning (W. Croft, and D. Alan Cruse, 2004: 1–7). Since the concept is introduced as a mental unit that has its own domain and is formed on previously earned experience, we can assume that word is a more restricted term. In terms of communication, the concept because of its multifaceted structure influences the manner of transmitting necessary language units regarding the contextual situation. To put it another way, this term is viewed as a well-organized fragment of personal and social experience that is denoted by different language units (J. R. Taylor, 2002: 43).

U.S. Stepanov defines the term “concept” as an energy clot of culture that enables any verbal expression and communication to understand the surrounding world with the help of our sensory capabilities like hearing, feeling, smelling, touching and even tasting (U. S. Stepanov, 2007: 40).

Under the term «concept» we understand visual, thematic, well-grouped schemata that have a hierarchical structure with various interdependent layers that absorb personal, social and intersocial experience from former interaction with other representatives of humanity. In order to better understand this idea, let's imagine a blossoming tree. If we look at it, we will see stem – a key concept, that covers with bark – an individual perception of individuals. Out of the bark, it will be seen various branches and twigs – our experience of the future will be introduced in the form of buds – a verbal conceptualization. But there is one thing that we cannot see – a root, namely the mental and cultural background of the person, that is very individual.

The most interesting fact about concept function is that it is capable of visualizing images and scenarios from the former experience. M. Johnson is convinced that any words and their concepts are directly perceived and adopted by the human body (M. L. Johnson, 1987). For example, each conversation with different persons leaves its stump in the mind as well as the non-verbal movements of speakers. From this perspective, we can assume that during all our lifetime we earn verbal, visual, physical experience that unconsciousness embodies in our brain, which in further situations mechanically reproduces in the form of various structured concepts.

V. Evans differentiates primary and secondary lexical concepts. The first ones are more attached to the cognitive abilities to perceive and save information from the outer world in mind. While the second one includes only cultural elements, objects and details (V. Evans, 2004).

All concepts are realized in language with the help of different means like lexemes, phraseological units with appropriate semas, free phrases, sentences, schemas and texts (Z.D. Popova, Y.A. Sternyn, 2002: 38). Each concept contains extralinguistic knowledge and includes a great variety of means of an organization like frame, base, scene, schema, script, global pattern, pseudo-text, cognitive model, experimental gestalt (C.J. Fillmore, 1985: 223). Ukrainian scholar O.O. Selivanova proposes to divide all concepts according to subjects of conceptualization on idioconcepts that concern the person's mind, conventional concepts that include a certain group of people, ethnoconcepts that evolve behavior peculiarities of ethnic minorities and universal concepts that are

common to humanity (O.O. Selivanova, 2012: 316). M.V. Pimenova develops an extended classification in terms of predominant elements and their meaning, she proposes to divide concepts into three categories: basic concepts that include space, social and psychological phenomena; descriptive concepts comprise dimensional, qualitative, quantitative notions; relative concepts contain evaluation, position and private components (M.V. Pymenova, 2013: 127–131). O. S. Kubriakova proposes to group all concepts into primary and secondary. The first group is impossible to interpret from the point of view of their meaning, while the concepts of the next group have undergone changes and were modified throughout time, dissimilar objects and subjects. Additionally, the researcher put forward the idea that according to the structure, there are the simple concepts that are represented in the language picture of the world with the help of one word, and complex concepts that need more verbal and emotional description over the sentence and text pattern (O.S. Kubriakova, 1996: 90–93).

With the continuous growth of the professional workers' potential on different world market domains, the concept of MOTIVATION is at peak of its popularity. The big enterprises hire special coaches that work with their employees in order to raise their stimulus and talents to efficiently reach the goals. A dozen people having a great desire to change their life for the better are in reach of inspiration to obtain new skills, learn new languages, lose weight, start a family or earn more money. Each human being on the planet Earth has their own stimuli in life that is formed according to their needs, character, social status and surroundings. Therefore, it will be a right statement that each of us lives possessing our own driven force, that is motivation.

The Merriam-Webster dictionary (Merriam-Webster dictionary) defines motivation as the condition that a person uses in order to earn a willingness to act. Most probably, the etymological origins of this word come from the Latin language since it contains the Latin root «movere» which means «to move forward». Nevertheless, there are assumptions that it could be modeled on French «motiver» or German «motivieren». This term was firstly used in 1873 and possessed the next meaning «act or process of furnishing with an incentive or inducement to action» (Online etymological dictionary). However, there is another hypothesis that Latin word «movere» comes from the Proto-Indo-European word «mew» that has two meanings: «to wash» and «to be or become wet». Out this root a lot of derived words composed with practically the same meaning: mōmentum «movement», mōtio «motion», mūtō «remove», per-

moveō «agitate», mōtō «bike», «motorcycle», mōtor «engine», etc. (Word Sense Dictionary). Observing all these examples it is seen that in their etymological structure inherent similar value «to make an effort in order to ensure continuous forward movement». Nevertheless, Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales in France is convinced that the root of this notion «motif» existed a long time ago before 1873. They fixed the first usage of this word jointly in collocation «justified by the motives» in juridical documents in 1721 (Ortolang).

MOTIVATION has long been studied in psychology by different researchers like Bandura (1986), Gorman (2004) and many others. Motivation is regarded as goal-oriented behavior, which is introduced by the complex mental process that induces a person to take action towards the concrete situation. Before taking decisions our brain weighs all pros and cons, in one world the cognitive factors switch (P. Gorman, 2004: 1–2). Similarly, A. Bandura under the term motivation understands certain unconscious attempts to reveal which driven force influences on choosing the way, selection methods, elaboration of strategy and making people reach their goals during a certain period of time (A. Bandura, 1991: 69).

The approaches towards motivation define as many as scholars, some of them like Stanovich think that there is a universal truth that this term not only includes individual and unique interpretations but also «folk wisdom» (K.E. Stanovich, 2013: 13). In other words, people's motivation is interpreted not only deeply by individual perception and feelings but also collective knowledge and real examples. These previously mentioned interpretations relate to the key definition of motivation in psychology science, in our opinion, that is the following intensity and a certain level of attempts conduct straightforward to the goal attached to the learning process (B. Hoffman, 2015: 8). Particularly the main rule of getting desired lies throughout the continuous and long-lasting procedure of studying.

In 1985 Deci and Ryan introduced self-determination theory, which proclaims two basic types of motivation – intrinsic and extrinsic. Intrinsic motivation concerns the actions that give you pleasure, so the person has a strong desire to do something and instead to earn an internal award. While extrinsic motivation does not refer to satisfying the physiological needs and its main aim is to receive an external reward like money, house, car, etc (E. L. Deci, R. M. Ryan, 2000: 70–73).

Maslow (A.H. Maslow, 1970), taking into consideration biological human needs, developed a well-known motivational theory that looked like a pyramid, consisting of five inter-dependent levels:

- self-actualization: morality, creativity, problem-solving;
- esteem: confidence, achievement, respect of others;
- love/belonging: friendship, family, sexual intimacy;
- safety: security of body, of employment, of resources;
- physiological: breathing, food, water, sex.

This classification was very popular among scholars for several decades, there were a lot of discussions over it, but nowadays this theory is not so prominent as before. Because life has changed so much with time as well as a people's priorities and this hierarchy can be preserved anymore.

As we can observe, the concept of MOTIVATION is in the area of psychology's scientific interest and it has a well-established theoretical background. What concerns the investigation of this term in the scope of linguistics, the first scholar who embodied the term «motivation» was Ferdinand de Saussure. He developed the semiotic principles of the arbitrariness of the linguistic sign and stated that in the modern world each language is motivated to some extent, but at the same time, it is hard to find at least ones where all elements are motivated. Therefore, it cannot be excluded that a dozen diversities exist between minimized organization and arbitrariness (F. de Saussure, 1916/1959: 133). What is more, Saussure observes the linguistic sign as a mental indivisible entity that possesses its own defined content linked to its acoustic image (F. de Saussure, 1995: 99).

Radden and Panther view motivation as the one-side correlation of two important elements: linguistic source and target (G. Radden, K.-U. Panther, 2004: 4). Lakoff developed the idea that the lexical vocabulary of each human being is a well-organized system of knowledge and in this conceptual system, most linguistics units are motivated to its possible degree in various aspects. He also proposes a hypothesis that within every word exist motivational links that logically relate three notions: the units form and meaning and lexical senses (G. Lakoff, 1987: 346, 452). To conclude, the motivation in linguistics is learned through the prism of semiology, lexicology and grammar fields.

The verbalization of the concept of MOTIVATION in the scope of cognitive linguistics and linguoculturology, its structure and realization in the English picture of the word, specifically in public speeches is our prime scientific interest since no studies of this type have been conducted so far and this concept is needed to be studied because of its popularity and meaningful context. From our perspectives, the concept of MOTIVATION is the basic concept in cognitive linguistics,

which is inherent to every living being and viewed from individual retrospectives, that have a branched structure because of unlike character, temper, world perception and various domain of realization in different field of human life like education, work, sport, personal relationship, family and friends.

All in all, this concept is present in all linguistic cultures, especially in Western ones, and has regular verbalization through formal and informal communication. It is a primary lexical concept as long as it has a linkage to perceive the information from the outer world, accumulate it and keep it in mind in the form of schemata, scenarios, or images that reaffirm the obtained experience in the past.

The concept of MOTIVATION is a simple one because it contains the main lexeme, namely root «motive» to which the non-productive suffix «tion» is attached. In the Online Dictionary, it is said that such type of suffixes most probably comes from Latin origin that was used in order to change one part of speech into another one, in this case, verb into abstract nouns. Subsequently, by learning the etymological background of the word «motivation» we can state that its origin is a Latin language and during the evolution process the French language inherited its meaning (Online Dictionaries. Word Reference)

According to its realization in language, the concept of MOTIVATION can be apprehended throughout free phrases, sentences, schemas and texts. However, to our point of view, when the researched concept is verbalized only through phrases or sentences, we can observe the full picture of it, its ramified structure, the emotional and subjective pattern.

So the best form of its realization is text, in our case public speech, and schemas, because in such way the interlocutor or listener may feel the person, absorb his or her experience, make conclusions, reveal hidden subtext or veiled value of expressions, share emotions and to get inspiration, the most important thing.

It is an idioconcept because it concerns each person's mind and viewed through their world understanding, on which affected age, gender, presence or absence of education, character, the level of life in general, marital status and surrounding. Accordingly, it can be assumed that individuals understand this conception from their own point of view. They can arise inspiration independently, because of social influence or real prototype represented by celebrities, book or film characters or other famous representatives from distinct domains.

In consonance with M. Pimenova's classification the concept of MOTIVATION is a basic one that includes the psychological phenomenon of growing, reaching success, obtain desirable results, setting and going to the peak, putting afford to accomplish things, becoming a better version of yourself, earning certain skills in the specific domain, becoming professional and well-educated, etc.

Conclusions. In compliance with value-sociological parameters, the concept MOTIVATION is a spiritual phenomenon, since it denotes the psychological notion or even visible or hidden personal desire towards one's own life, also we characterize it as the abstract term since we cannot touch, smell, taste, see it. The only thing that we can do in terms of motivation, is to nature it in our mind and become mature to take action.

BIBLIOGRAPHY

1. Воркачев С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт. Москва: Гнозис, 2004. 236 с.
2. Жаботинська С.А. Концептуальний аналіз мови: фреймові мережі. *Мова. Науково-теоретичний часопис із мовознавства. № 9: Проблеми прикладної лінгвістики.* / Під ред. Іщенко Д.С. Одеса: Астропринт, 2004. С. 81–92.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
4. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація: навч. посібник. Київ: "Академія", 2012. 288 с.
5. Кубрякова О.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Т. Краткий словарь когнитивных терминов. Москва: Русские словари, 1996. 245 с.
6. Маргинюк А.П. Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. 196 с.
7. Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и сознание: теоретические разграничения и понятийный аппарат. *Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии.* Воронеж : ВГУ, 2002. С. 8–50.
8. Приходько А.М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя: Прем'єр, 2008. 331 с.
9. Пименова М.В. Типы концептов и этапы концептуального исследования. *Вестник Кемеровского государственного университета.* Кемерово, 2013. Вып. 2(54). Т. 2. С. 127–131.
10. Селіванова О.О. Світ свідомості в мові. Мир сознания в языке : монографічне видання. Черкаси : Ю. Чабаненко, 2012. 488 с.
11. Степанов Ю.С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. Москва: Языки русской культуры, 2007. 248 с.
12. Bandura A. Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation.* Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1991. Vol. 38. P. 69–164.
13. Croft W., Alan Cruse D. *Cognitive Linguistics.* London: Cambridge University Press, 2004. 356 pp.
14. Dąbrowska E. *Handbook of cognitive linguistics.* Berlin: De Gruyter, 2015. 716 pp.

15. Deci E.L., Ryan R. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. 55(1). P. 68–78
16. Gorman P. Motivation and Emotion. London: Routledge, 2004. 126 pp.
17. Hoffman, B. Motivation for Learning and Performance. Florida: Elsevier Science & Technology, 2015. 399 pp.
18. Jackendoff R. The Architecture of the Language Faculty. Computational Linguistics. Cambridge: MA: The MIT Press, 1997. P. 652–655
19. Johnson, Mark L. The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason. Chicago: University of Chicago Press, 1987. 272 pp.
20. Lakoff G. and Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1980. 242 pp.
21. Fillmore C. J. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica*. 1985. Vol. 6, No. 2. 222–254 pp.
22. Lakoff G. Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1987. pp. 605
23. Lewandowska-Tomaszczyk B. Conceptualizations of Time. Amsterdam: John Benjamins publishing company, 2016. 325 pp.
24. Maslow A. H. Motivation and personality. 2nd ed. New York: Harper & Row, 1970. 360 pp.
25. Online Dictionaries. Word Reference. URL: <https://www.wordreference.com/definition/-tion> (дата звернення 25.05.2021)
26. Online etymological dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/word/motivate> (дата звернення 25. 05. 2021)
27. Ortolang. URL: <https://www.cnrtl.fr/definition/motiver> (дата звернення 25. 05. 2021)
28. Radden G., Panther, K.-U. Introduction: Reflections on motivation. *Studies in linguistic motivation. Cognitive Linguistics Research* 28. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2004. 1–46 pp.
29. Langacker R. W. Foundations of Cognitive Grammar: Volume II. Stanford: Stanford University Press, 1991. 591 pp.
30. Saussure F. Course in General Linguistics. New York, Toronto, London: McGraw-Hill, 1959. 133 pp.
31. Stanovich K. E. How to think straight about psychology (10th edition). Boston: MA: Pearson, 2013. 257 pp.
32. Tabakowska E. Athanasiadou A. Speaking of emotions conceptualisation and expression. Berlin: De Gruyter Mouton, 2010. 440 pp.
33. Taylor J. R. Cognitive Grammar. Oxford, New York : Oxford University Press, 2002. 621 pp.
34. The Merriam-Webster dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/motivation#learn-more> (дата звернення 25. 05. 2021)
35. Wierzbicka A. Semantics, culture, and cognition: Universal human concepts in culture-specific configurations. Oxford & New York: Oxford University Press, 1992. 487 pp.
36. Word Sense Dictionary. URL: <https://www.wordsense.eu/motiver/> (дата звернення 25. 05. 2021)

REFERENCES

1. Vorkachev S. G. Schaste kak lingvokulturnyj koncept [Happiness as a linguocultural concept]. Moscow: Gnozis, 2004. 236 pp. [in Russian]
2. Zhabotynska S.A. Kontseptualnyy analiz yazyka: freymovyye seti [Conceptual analysis of language: frame networks]. Language. Scientific and theoretical journal of linguistics. № 9: Problems of Applied Linguistics / ed. Ishchenko D. S. Odessa: Astroprint, 2004. P. 81–92. [in Russian]
3. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost, koncepty, diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd: Peremena, 2002. 288 pp. [in Russian]
4. Manakin V.M. Mova i mizhkulturna komunikatsiia: navch.posibnyk [Language and intercultural communication: textbook]. Kyiv: "Academy", 2012. 288 pp. [in Ukrainian]
5. Kubryakova O.S., Demyankov V.Z., Pankracz Y.T. Kratkij slovar kognitivnix terminov [A Brief Dictionary of Cognitive Terms]. Moscow: Russian dictionaries, 1996. 245 pp. [in Russian]
6. Martyniuk A.P. Slovnyk osnovnykh terminiv kohnityvno-dyskursyvnoi linhvistyky [Dictionary of basic terms of cognitive-discursive linguistics]. Kharkiv: KhNU named after V. N. Karazin, 2011. 196 pp. [in Ukrainian]
7. Popova Z.D., Sternin I.A. Yazyk i soznanie: teoreticheskie razgranicheniya i ponyatijnyj apparat [Language and Consciousness: Theoretical Delimitation and Conceptual Apparatus]. Language and national consciousness. Questions of theory and methodology. Voronezh: Voronezh State University, 2002. P. 8–50. [in Russian]
8. Prykhodko A.M. Kontsepty i kontseptosystemy v kohnityvno-dyskursyvnoi paradyhmi linhvistyky [Concepts and conceptual systems in the cognitive-discursive paradigm of linguistics]. Zaporizhzhia: Premier, 2008. 331 pp. [in Ukrainian]
9. Pimenova M.V. Tipy konceptov i etapy konceptualnogo issledovaniya [Types of concepts and stages of conceptual research]. Bulletin of the Kemerovo State University. Kemerovo, 2013. Issue. 2 (54). V. 2. P. 127-131. [in Russian]
10. Selivanova O.O. Svit svidomosti v movi. Mir soznaniya v yazyke: monohrafichne vydannia [The world of consciousness in language : a monographic edition]. Cherkasy : Y. Chabanenko, 2012. 488 pp. [in Ukrainian]
11. Stepanov Y.S. Koncepty. Tonkaya plenka civilizatsii. [Concepts. Thin film of civilization]. Moscow: Languages of Russian culture, 2007. 248 pp.
12. Bandura A. Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1991. Vol. 38. P. 69–164 [in English]
13. Croft W., Alan Cruse D. Cognitive Linguistics. London: Cambridge University Press, 2004. 356 pp. [in English]
14. Dąbrowska E. Handbook of cognitive linguistics. Berlin: De Gruyter, 2015. 716 pp. [in English]

15. Deci E.L., Ryan R. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. 55(1). P. 68–78 [in English]
16. Gorman P. *Motivation and Emotion*. London: Routledge, 2004. 126 pp. [in English]
17. Hoffman, B. *Motivation for Learning and Performance*. Florida: Elsevier Science & Technology, 2015. 399 pp. [in English]
18. Jackendoff R. *The Architecture of the Language Faculty*. Computational Linguistics. Cambridge: MA: The MIT Press, 1997. P. 652–655 [in English]
19. Johnson, Mark L. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1987. 272 pp. [in English]
20. Lakoff G. and Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1980. 242 pp. [in English]
21. Fillmore C.J. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica*. 1985. Vol. 6, No. 2. 222–254 pp. [in English]
22. Lakoff G. *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1987. pp. 605 [in English]
23. Lewandowska-Tomaszczyk B. *Conceptualizations of Time*. Amsterdam: John Benjamin's publishing company, 2016. 325 pp. [in English]
24. Maslow A.H. *Motivation and personality*. 2nd ed. New York: Harper & Row, 1970. 360 pp. [in English]
25. Online Dictionaries. Word Reference. URL: <https://www.wordreference.com/definition/-tion> (дата звернення 25.05.2021) [in English]
26. Online etymological dictionary. URL : <https://www.etymonline.com/word/motivate> (дата звернення 25.05.2021) [in English]
27. Ortolang. URL: <https://www.cnrtl.fr/definition/motiver> (дата звернення 25.05.2021) [in English]
28. Radden G., Panther, K.-U. Introduction: Reflections on motivation. *Studies in linguistic motivation. Cognitive Linguistics Research* 28. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2004. 1–46 pp. [in English]
29. Langacker R.W. *Foundations of Cognitive Grammar: Volume II*. Stanford: Stanford University Press, 1991. 591 pp. [in English]
30. Saussure F. *Course in General Linguistics*. New York, Toronto, London: McGraw-Hill, 1959. 133 pp. [in English]
31. Stanovich K.E. *How to think straight about psychology* (10th edition). Boston: MA: Pearson, 2013. 257 pp. [in English]
32. Tabakowska E. Athanasiadou A. *Speaking of emotions conceptualization and expression*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2010. 440 pp. [in English]
33. Taylor J.R. *Cognitive Grammar*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2002. 621 pp. [in English]
34. The Merriam-Webster dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/motivation#learn-more> (дата звернення 25. 05. 2021) [in English]
35. Wierzbicka A. *Semantics, culture, and cognition: Universal human concepts in culture-specific configurations*. Oxford & New York: Oxford University Press, 1992. 487 pp. [in English]
36. Word Sense Dictionary. URL: <https://www.wordsense.eu/movere/> (дата звернення 25. 05. 2021) [in English]

Наталія СЛІПАЧУК,
orcid.org/0000-000106504-3827

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри англійської мови

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна) nataliaslipachuk@gmail.com*

КОНКРЕТНО-ІСТОРИЧНИЙ І ТИПОЛОГІЧНИЙ ВИМІРИ ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНОСТІ

У цьому дослідженні ставиться завдання здійснити огляд літературознавчих концепцій екзистенціальності та принципів аналізу художнього втілення такого феномена. Ми вважаємо за доцільне, по-перше, розрізнити філософсько-антропологічне й екзистенційне трактування сутності людини та, по-друге, встановити відмінність літературного екзистенціалізму як конкретно-історичного напрямку, що склався в першій половині й середині ХХ століття., від екзистенціальної філософії як типологічного типу філософствування і відповідного йому екзистенціального типу художньої свідомості.

Філософська антропология впродовж останніх століть намагалася з'ясувати сутність людини через її відмінність від тварини. Представники різних філософських напрямів і течій називали її розумною, ексцентричною, символічною, такою, що грає, і таке інше. Але наприкінці ХІХ – початку ХХ століття в гуманітаристиці з'явилася нова парадигма, в межах якої людина трактується насамперед через її відмінність від самої себе. Ця парадигма дістала назву екзистенціалізм – філософія існування людини, її буття на межі, буття в граничних станах – туги, жаху, відчаю. Фундаментальною рисою екзистенціалізму, що, власне, й визначає внесок цього напрямку в розвиток філософії, є усвідомлення людини як унікальної, неповторної істоти. Буття кожної людини розглядається як абсолютне. Звідси одна з основних ідей філософії екзистенціалізму – ідея тотожності сутності та існування, що замінила ідею тотожності мислення і буття, характерну для німецької класичної філософії і всієї філософської культури Нового Часу з її гносеологічними домінантами. Іншими словами, магистральна ідея екзистенціалізму – це ідея знаходження сутності лише через існування. У французькому варіанті екзистенціалізму (Ж.-П. Сартр) вона звучить ще більш категорично: існування людини переує його сутності й фактично замінює.

Ключові слова: історичний вимір, типологічний вимір, екзистенціалізм, антропология.

Nataliia SLIPACHUK,
orcid.org/0000-000106504-3827

Candidate of Philological Sciences,

Senior Lecturer at the Department of English

*Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
(Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine) nataliaslipachuk@gmail.com*

CONCRETE-HISTORICAL AND TYPOLOGICAL DIMENSIONS OF EXISTENCE

The article deals with reviewing the literary concepts of existentialism and principles of the analysis of the artistic embodiment of this phenomenon. We consider it necessary, firstly, to distinguish between philosophical-anthropological and existential interpretation of the human essence and secondly, to establish the difference between literary existentialism as a concrete historical trend which developed in the first half and middle of the 20th century from the existential philosophy as a typological type of the philosophizing and existential type of artistic consciousness.

In recent centuries, philosophical anthropology has sought to elucidate the essence of the human being through its difference from the animal. Representatives of various philosophical trends and currents called it intelligent, eccentric, symbolic, playful, etc. However, in the late nineteenth-early twentieth century, a new paradigm has emerged in the humanistic, in which the human being is treated simply as difference from itself. This paradigm is called existentialism – the philosophy of human existence, its existence on the brink, existence in extreme states like sadness, horror, despair. A fundamental feature of existentialism that actually defines the contribution of this direction is the recognition of the human being as a unique and the only identity. Every human being is considered to be as an absolute. Thus one of the basic ideas of the philosophy of the existentialism is the idea of identity and existence that replaced the idea of identity of thought and existence inherent in the classical German philosophy and the whole philosophical culture of New Age with its epistemological dominants. In other words, the key idea of the existentialism is the idea of finding an entity only because of its existence. It sounds even more categorical in French version (J.-P. Sartre): existentialism is the existence takes priority over essence and actually replaces it

Key words: historical dimension, typological dimension, existentialism, anthropology.

Постановка проблеми. Сутнісною рисою екзистенціалізму є осмислення людини за межами її раціоналізму в само переживанні і співпереживанні, які відкривають двері до істинних таємниць людського Я. «Кайдани рацію спадають. Вітер власного існування вривається в келії філософів, які розмірковують про загальні сутності. Самий потік філософствування наповнюється свободою і життєвістю; він олюднюється» (Хамітов, 2000: 223). Саме в такому сенсі слід розуміти знамените визначення Ж.П. Сартра: «Екзистенціалізм – це гуманізм».

Екзистенціалізм прагне до подолання раціоналістичного ставлення до людини, до подолання «об'єктивізації» людини та є огляданням людини за межами її раціоналізму в само переживанні і співпереживанні, які відкривають двері до істинних таємниць людського «Я». Для екзистенціального розуміння людини першочерговим є усвідомлення того, що ніякі дефініції не можуть адекватно виразити Існування. «Стосовно екзистенціальних понять бажання уникнути дефініцій свідчить про такт», – ці слова Кіркегора стали, як стверджує Н.В. Хамітов із колегами, девізом екзистенціалізму ХХ століття (Хамітов, 2000: 223).

Мета статті. Важливо усвідомити відмінність екзистенціалізму від екзистенціальної філософії – екзистенціального способу філософствування. Останній виникає не в ХХ, і навіть не в ХІХ столітті. Для підтвердження цієї істини досить пригадати Конфуція і Сократа, Сенеку й Августина Блаженного, Паскаля і Ларошфуко.

Виклад основного матеріалу. У строгому, власне філософському дискурсі екзистенціалізм слід розуміти як різновид екзистенціальної філософії, що почав складатися наприкінці ХІХ століття й остаточно оформився в 1930–1940 роки. Основна причина актуалізації екзистенціальної філософії полягає в тому, що вона віддзеркалює сутність нової епохи, коли традиційні релігійні цінності та моральні орієнтири зазнають кризи, втрачають значення абсолютних істин для людини, вона сама глибоко відчуває і переживає стан самотності і пригніченості в загальному потоці Буття.

На межі ХІХ–ХХ століть у різних філософських системах означився перехід від раціональних до нераціональних способів осягнення світу й людини. Це засвідчила і феноменологічна філософія, затвердивши пріоритетність ноуменального (ноумен – те, що не залежить від наших відчуттів) над феноменальним (те, що дається нам виключно через відчуття, тобто завжди неповторне та унікальне), і «філософія життя», що ознаменувала домінування духу над рацією, і філософія екзистен-

ціалізму. У кожному з цих варіантів визначальним стає не загальне, а окреме, не об'єкт, а суб'єкт.

Найбільш продуктивним варіантом «нovoї» (або в різних інших системних визначеннях – «некласичної», «суб'єктивної», «феноменальної», «персоналістичної») філософії став екзистенціалізм.

Якщо філософська антропологія загалом намагається визначити людину через її відмінність від тварини (людина розумна, ексцентрична, символічна, та, що грає, і так далі), то екзистенціалізм трактує людину насамперед через її відмінність від самої себе і від світу, через осягнення свого Існування як граничного, «на межі».

Порівняно з класичною філософією екзистенціалізм на перше місце ставить не Буття як таке (тобто об'єктивно існуючий Світ), а людську «екзистенцію – снування» (лат. *existentia* – існування). При цьому йдеться про «Існування» не в емпіричному (повсякденно-побутовому), а в метафізичному, трансцендентному сенсі.

Поняття «екзистенція» в середньовіччі використовувалося для позначення онтологічного статусу речей, похідних від Божественної волі, «несамостійних» речей, що не збігаються з власною сутністю. Новітня ж філософія розуміє під екзистенцією достеменно-справжнє людське Існування, тобто глибинний динамічний зв'язок між людиною і Буттям, Універсумом, що невід'ємно включає самоусвідомлення, осягнення складності та багатовимірності власного «Я», відмінність від себе самої. Поняття «Екзистенція» вказує на онтологічно первісні, дорефлективні, самодостатні акти людського розуміння, переживання та само тлумачення, що не зводяться до об'єктивної думки, а насамперед указують на процеси формування рефлексивної раціональної діяльності.

Поняття «екзистенція» передбачає напружений пошук «Я» не лише своєї самості, а й шляхів її трансценденції, тобто зв'язку зі всім, що є «не-Я». Людина здійснює вибір, переходячи від споглядального існування до власного «Я», звільняючись від усього абстрактного, уніфікованого, анонітного. Відтак перевага віддається *собі* як конкретному автентичному суб'єкту, який має бути тим, ким він є у своїй *самості*, а не просто бути. Тут екзистенціальна філософія стикається з екзистенціальною психологією, яка, в свою чергу, має сусідство з аналітичною психологією.

Основне розходження в сучасних поглядах на екзистенцію полягає в з'ясуванні зв'язків (або їх відкиданні, невизнанні) між нею і трансцендентним початком, під яким може розумітися Бог, Буття, Універсум, тобто все те, що зумовлює питання про автономію, свободу, автентичність людського існування.

Інколи екзистенцію трактують як іманентне існування, але частіше – як «Існування-в-Світі». Філософи пропонують різні варіанти виявлення екзистенції, трактуючи її як «присутність», «буття-в-світі», «місце-буття», «тут-буття», «поміж-буття», «закиненість», фундаментальну випадковість, пошук, свободу тощо.

Екзистенція закорінена на людському «Я», її пошуку і вибору; вона завжди корелює зі Світом, усім, що є «Не-Я». Зіткнення зі Світом-Загадкою інспірує екзистенцію. Йдеться, таким чином, про перманентний (безперервний) вибір людиною своїх можливостей, конструювання свого майбутнього, постійну незавершеність особистості, проблематичність і варіативність контактів зі Світом.

Справжнє існування, на думку М. Гайдеггера, пов'язане з умінням суб'єкта збирати себе із розпорошеності щойно пережитого, приходити до самого себе. По суті, про те саме йдеться у працях Ж.-П. Сартра, де він наголошує, що екзистенціалізм вимагає від людини визнання свого авторства над собою й водночас вказує на тотальну невідповідність власних виборів, особисту відповідальність та потребу постійного нового пошуку.

Таким чином, можна говорити про такі основоположні критерії екзистенціального розуміння людини:

- 1) окремість-унікальність-абсолютність свого «Я»;
- 2) драматичне переживання стосунків «Я» та всього, що «не-Я»;
- 3) прагнення до усвідомлення власної свідомості; рефлексивна проекція-перевірка «Я» через «не-Я»;
- 4) пріоритет суб'єктивного над об'єктивним, інтроспективність;
- 5) пріоритет «переживання» над логічним і раціональним (сприйняття світу «не розумом, а серцем»);
- 6) сприйняття Буття і власного Існування як такого, що має «особливий» смисл, інспірований трансцендентними чинниками (Бог, Абсолют, Ніщо, Світова Воля);
- 7) гостре відчуття-переживання таких внутрішніх станів, як Страх, Жах, Відчай, Нудьга, Терпіння, Смерть.

При цьому слід пам'ятати, що коли йдеться про страх, то мається на увазі не малодушність чи фізичне переживання жаху та його психологічний зміст, а метафізичне потрясіння прозрілої людини, перед якою немов би зненацька відкрилася раніше їй невідома прірва буття, відбираючи спокій, залишаючи ризик діяльності, відчуття того, що успіх будь-якої справи не гарантований.

Інколи екзистенціальне світовідчуття ототожнюють із песимізмом, однак таке розуміння видається надто спрощеним. Про це свідчать численні висловлювання представників різних гілок екзистенціалізму: «людині властивий мужній відчай» (С. Кіркегор); екзистенціалізм – це шлях до Бога та істини (Г. Марсель); «світу потрібен позитивний екзистенціалізм» (Н. Абаньяно). Навіть Камю не можна назвати песимістом, адже Сізіф мужньо, стоїчно продовжує свою Працю-Існування. Парадокс екзистенціального вибору в екзистенціалізмі полягає в тому, що для екзистенціаліста вибору немає, він має неухильно виконувати свій обов'язок.

Щоб зрозуміти специфіку екзистенціального світосприйняття, варто поставити питання про історію виникнення екзистенціалізму. У більшості підручників екзистенціалізм «починається» прямо з Камю і Сартра та йдеться лише про визнання абсурдності світу й людського життя. В кращому випадку його історію ведуть від Кіркегора, трактуючи екзистенціалізм як «абсолютну унікальність людського буття, не зафіксовану мовою понять...» (Ковалів та інші, 2007: 316-318).

Строго кажучи, в конкретно-історичному плані походження феномена екзистенції, екзистенціальності, екзистенціального світосприйняття та виникаючої на його основі екзистенціальної філософії (екзистенціального способу філософування) визначити досить важко. Більшість філософів схиляються до того, що екзистенціалізм як особливе світовідчуття та особливий спосіб пізнання і самопізнання виник не в Новітню і навіть не в Нову добу, а існував завжди та повсюдно, у різноманітних певні епохи в силу різних причин. В античності його існування своїми поглядами на людину і світ засвідчували Платон і Сократ (на відміну від Аристотеля, для якого ближчим є об'єктивоване світобачення), на Близькому Сході – пророки і такі «біблійні персонажі», як Іов, Іона, Еклезіаст, у Китаї і Південно-Східному регіоні – Конфуцій, Лао-Цзи, даосизм, певною мірою буддизм.

Пізніше екзистенціальне розуміння людини демонстрували Сенека й Августин Блаженний, Паскаль і Ларошфуко, Монтень і Шопенгауер. У літературі ж екзистенціалістами були Сервантес і пізній Шекспір, Шеллі і Баратинський, Лермонтов і Нерваль, Достоевський та Ібсен. А в літературі ХХ століття до екзистенціалізму більшою чи меншою мірою були близькі майже всі видатні митці – від Конрада й Аполлінера, Кафки і Камю до Зюскінда і Кундери. Тобто скрізь, де спостерігаються спроби відповісти на кардинальні, фундаментальні проблеми

Людини і Буття через саму людину і зв'язок Людина-Буття, Сутність-Існування на дискурсивному рівні, тобто активному діалозі цих понять, маємо справу з екзистенціальним світобаченням, екзистенціальною філософією (або екзистенціальним способом філософствування).

Натомість власне екзистенціалізм – це особливий варіант екзистенціальної філософії, викликаний до життя у перехідну добу кінця XIX – початку XX століття на ґрунті руйнації традиційних цінностей та орієнтирів, в момент різкого загострення настроїв відчуження, пригніченості людини, її самотності і деіндивідуалізації, але й водночас спроб протистояти дегуманізації Буття.

Отже, екзистенціальне світосприйняття (або, інакше кажучи, екзистенціальна свідомість) за своїми витокami та можливостями пізнання Людини й Буття є феноменом загальнолюдським, наднаціональним і значною мірою над історичним, хоча може актуалізуватися всіма цими чинниками, тобто національним, соціальним, історичним.

Якщо в індивідуально-особистісному вимірі екзистенціальне світовідчуття може бути викликано будь-яким чинником, то в історичному масштабі слід говорити про актуалізацію екзистенціального способу світовідчуття і філософствування в певні історичні епохи, найчастіше в перехідні епохи, наприклад, на рубежі XV–XVI століть (епоха Реформації), на межі XVIII–XIX та XIX–XX століть.

Перші спроби теоретичного усвідомлення екзистенціального світосприйняття належать данському філософу С. Кіркегору – основоположнику сучасного філософського екзистенціалізму, зокрема його релігійного напрямку (праці «Страх і тремтіння», «Хвороба до смерті» та інших). Як певну філософську систему Кіркегор протиставив екзистенціалізм системі об'єктивістської філософії Гегеля та іншим способам суто раціонального, логічного пізнання світу й людини. Кіркегор вказував на обмеженість картезіанства та детермінізму, критикував соціальний і науково-технічний прогресизм, їхню неспроможність досягти достеменно-справжню, цілісну екзистенцію людини.

Кіркегор сформулював одну із засадних ідей екзистенціальної антропології, згідно з якою Новий час поставив проблему атомізації людського «Я» й актуалізації проблеми «Іншого», коли «Я» втрачає свою певність і стабільність, загострюється відчуття роздвоєності, сприйняття власного «Его» як неідентичного самому собі.

Автор «Страхи і тремтіння» означив три етапи (щаблі) на шляху до справжнього існування: естетичний, що виходить із настанови на насолоду; етичний, в якому в першу чергу акцентується

роль обов'язку в існуванні людини; релігійний, що стверджує страждання, прилучення до долі Христа як принцип життєвого існування-діяльності.

Кіркегор розуміє Істину як таємницю буття того, хто мислить і переживає, коли вона корелює (співвідноситься) зі станом душевної достеменності. В текстах Кіркегора це набуває форми лірико-сповідальної медитації.

Послідовне протиставлення Кіркегором життєвих явищ (віра, надія, любов, страждання, турботи, хвороби тощо) пізнавальним, логоцентричним стало актуальним після Першої світової війни, коли загострилася криза гуманістичної цивілізації.

Таке протиставлення підтвердилося художньою практикою модернізму (в різних його варіантах), зокрема в теоретично усвідомленій художній версії екзистенціалізму, наявній у творчості А. Камю, Ж.-П. Сартра, С. де Бовуар. Центральною фігурою в цьому колі є, безперечно, Сартр. Філософська революція щодо розуміння Людини і її стосунків зі Світом, яка була розпочата Шопенгауером та Кіркегором і надалі продовжена Ніцше, саме Сартром була доведена до граничного увиразнювання, зокрема в формулі: «Немає ніякого іншого світу, окрім світу людини, світу людської суб'єктивності...».

Екзистенціалізм опинився в епіцентрі інтелектуальних дискусій XX століття, зокрема, помітною була його полеміка з марксизмом, психоаналізом, структуралізмом із приводу можливостей спростовуваних ним об'єктивних методологій детермінізму, наполягання на неспроможності традиційного пізнання людського ества, потреби припустити наявність у світовому просторі автономної точки – щілини свободи, відштовхуючись від якої індивід має самостверджуватися, руйнувати віджиті структури та будувати нові.

Екзистенціальні настанови спрямовувалися на подолання проголошених нежиттєздатними сциєнтичних та каузальних інерцій, утвердження специфіки достеменного існування, що розкривається у творчості, свободі, особистій відповідальності, утвердження сократичного самопізнання, стоїцизму. В цьому сенсі екзистенціалізм був суголосний «філософії життя», феноменології Е. Гуссерля (ідея «життєвого світу»), французькому персоналізму та німецькій діалектичній теології, філософським концепціям М. Гайдеггера, К. Ясперса, Л. Шестова, М. Бердяєва, М. Бубера, Н. Аббаньяно, М. де Унамуно, Х. Ортега-і-Гасет, М. Мерло-Понті. Так, останній доповнював концепції екзистенціалізму доведенням існування дорефлексивного пізнання, гострого переживання людиною стану своєї дискомфортної самотності

в сьогодні, в конкретному осягненні себе як «буття-в-світі», що реалізується «тут-і-тепер».

Отже, екзистенціальне світосприймання (так само, як екзистенціальна філософія, яка є теоретично усвідомленим відповідником такого типу світосприйняття) на відміну від екзистенціалізму як особливого напрямку в європейській літературі та філософії ХХ століття є поняттям, що має типологічний вимір. Саме в такому значенні поняття «екзистенціальність» набуває інваріантного значення стосовно конкретно-історичних форм екзистенціальної філософії, до яких зазвичай відносять «нераціональний», психологічний екзистенціалізм С. Кіркегора, онтологічний екзистенціалізм М. Гайдеггера, абсурдний екзистенціалізм А. Камю, атеїстично-гуманістичний екзистенціалізм Сартра.

Типологічні ознаки екзистенціального світосприйняття можна віднайти у творах різних авторів світової літератури ХХ століття: А. Мальро,

А. Жіда, Дж. Конрада, Д.Г. Лоуренса, Ф. Кафки, Т. Манна, Г. Гессе, М. де Унамуно, Е. Гемінгвея, Н. Мейлера, Дж. Болдуїна, А. Мердок, В. Голдінга, Е. Йонеско, пізнього А. Дебліна, М. Фріша, Ф. Дюренмата, А. Платонова, Кобо Абе, Кендзабуро Ое та інших. У всіх цих певною мірою відмінних варіантах літературного екзистенціалізму йдеться про зв'язок Існування людини з Буттям (Вищим началом), кореляцію конкретних проблем людського Існування з кардинальними загальними проблемами Буття.

Висновки. Таким чином, відмінність літературного екзистенціалізму як напрямку в літературі та філософії, що склався в першій половині і середині ХХ століття, від екзистенціальної філософії як особливого способу філософствування і відповідного йому екзистенціального типу художньої свідомості слід розглядати, як відмінність конкретно-історичного явища від його типологічного виміру, як окремий варіант певного інваріанту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Заманская В. В. Экзистенциальная традиция в русской литературе XX века. Диалоги на границах столетий : учеб. пособие. Москва : Флинта, 2002. 304 с.
2. Кьеркегор С. Страх и трепет / пер. и комм. Н. В. Исаевой. Москва : ТЕРРА-Книжный клуб, 1998. 384 с.
3. Літературознавча енциклопедія / Ковалів Ю.І. та ін. Київ : Академія, 2007. Т. 1. 608 с.
4. Хамітов Н. В. Історія філософії. Проблема людини та її меж : навч. посіб. Київ : Наукова думка, 2000. 273 с.
5. Bohlmann, Otto. Conrad's Existentialism. New York : St. Martin's Press, 1991. 234 p.
6. Das R. J. Joseph Conrad : A Study in Existential Vision. New Delhi : Associated Publishing House, 1980. 132 p.

REFERENCES

1. Zamanskaia V. V. Ekzistenciálnaia tradyciia v russkoi literature XX veka. Dialogi na granicah stoletyi. [Existential tradition in the Russian literature of the XX century. Dialogue on the border of the centuries]. Moscow : Flinta, 2002. 304 p. [in Russian].
2. Kerkegor S. Strakh i trepet. [Fear and trembling]. Moscow : TERRA-Khuzhnui klub, 1998. 384 p. [in Russian].
3. Literaturoznavcha encyklopediia. [Literary encyclopedia]. Kyiv : Akademiia, 2007. T. 1. 608 p. [in Ukrainian].
4. Khamitov N. V. Istoriia filosofii. Problema liudyny ta ii mezh. [History of philosophy. The problem of a human being and its borders]. Kyiv : Naukova dumka, 2000. 273 p. [in Ukrainian].
5. Bohlmann, Otto. Conrad's Existentialism. New York : St. Martin's Press, 1991. 234 p.
6. Das R. J. Joseph Conrad : A Study in Existential Vision. New Delhi : Associated Publishing House, 1980. 132 p.

УДК 821.161.2.09(73=161.2)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-19>

Оксана СТАРШОВА,
orcid.org/0000-0002-9681-007X
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології
Чорноморського національного університету імені Петра Могили
(Миколаїв, Україна) oksanastarshova7@gmail.com

«НА ПЕРЕХРЕСТІ ПРОСТОРУ І ЧАСУ»: ПРОСТОРИ НЬЮ-ЙОРКА В ПОЕЗІЇ ВАСИЛЯ МАХНА

У статті розглядається нью-йоркський текст Василя Махна, створений ним у збірці 2004 року «38 віршів про Нью-Йорк та децю інше». Цей етап творчості українського поета в Америці характеризується спробою визначити свою ідентичність в умовах міграції, зміни просторових та культурних координат існування. Основні поняття теорії геокритики, сформульовані Бертраном Вестфалем, стали теоретико-методологічною основою дослідження. Ідеї спатиотемпоральності, трансгресивності простору, співвіднесення репрезентації та референту, полісенсорності сприйняття місця стали в нагоді для розкриття образу Нью-Йорка крізь призму бачення українського поета-мігранта Василя Махна.

При невеликому радіусі блукань-переміщень новим для нього місцем існування Махнові вдається намалювати перспективу міста, яке спрямоване назовні, до простору Атлантичного океану, а відтак відкрите до інших місць і культур. Для поета океан стає місцем переходу, перетворення, хрещення, потоком, що несе слово, а також бурхливим і незатишним простором зовнішнього світу, який протиставляється повсякденню, метушні, існуванню маленьких спільнот всередині міста. Сприйняття цього внутрішнього міського простору полісенсорне, він підкреслено матеріальний і постає у різних іпостасях – від пекарень до пабів, від приміського потягу до порту. Але Нью-Йорк Василя Махна існує також в іншому вимірі – у вимірі історії, вічного часу, поезії, культури. Ситуація поета-мігранта забезпечує погляд ззовні і викликає необхідність пристосуватись до нової реальності, віднайти власне місце, визначити свою географію. Але всі ці матеріальні пошуки нерозривно поєднані з пошуками власної поетичної ідентичності, власного місця в історії поезії, визначенням власного слова. Тому локації Нью-Йорка, на яких переважно зупиняється погляд Василя Махна так чи інакше пов'язані з культурою, історією поезії, музичним ритмом, театральним експериментом. Таким чином, поет вибудовує власний простір та утворює свій міф Нью-Йорка, завдяки якому продовжується формування його поетичної мови.

Ключові слова: геокритика, простір, місце, спатиотемпоральність, трансгресивність простору, перспектива міста.

Oksana STARSHOVA,
orcid.org/0000-0002-9681-007X
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at English Philology Department
Petro Mohyla Black Sea National University
(Mykolaiv, Ukraine) oksanastarshova7@gmail.com

“AT THE CROSSROADS OF SPACE AND TIME”: THE SPACE OF NEW-YORK IN VASYL MAKHNO'S POETRY

The article examines Vasyl Makhno's New York text, which he created in his 2004 collection of "38 Poems about New York and Something Else." This stage of the Ukrainian poet's work in America is characterized by an attempt to determine his identity in the condition of migration, change of spatial and cultural coordinates of existence. The basic concepts of the theory of geocriticism, formulated by Bertrand Westphal, became the theoretical and methodological basis of the study. The ideas of spatiotemporality, transgressivity of space, correlation of representation and referent, polysensory perception of place became useful for revealing the image of New York through the vision of Vasyl Makhno.

With a small radius of wandering around his new habitat, Makhno manages to draw the perspective of the city, which is directed outwards, to the space of the Atlantic Ocean, and thus opens to other places and cultures. For the poet, the ocean becomes a place of transition, transformation, baptism, a current that carries the word, as well as a stormy and uncomfortable space of the outside world, which is opposed to everyday life, bustle, the existence of small communities within the city. The perception of this inner city world is polysensory, its materiality is stressed and it is embodied in various small locations - from bakeries to pubs, from the suburban train to the port. But Vasyl Makhno's New York also exists in another dimension – in the dimension of history, eternal time, poetry, culture. The situation of the migrant poet

provides a view from the outside and causes the need to adapt to the new reality, to find his own place, to determine his own geography. But all these material searches are inextricably linked with the search for one's own poetic identity, one's own place in the history of poetry, the definition of one's own word. Therefore, the locations of New York, where Vasily Makhno's gaze mostly stops, are connected with culture, history of poetry, musical rhythm, theatrical experiment. Thus, the poet builds his own space and forms his own myth of New York, which continues to form his poetic language.

Key words: *geocriticism, space, place, spatiotemporality, transgressivity, city perspective.*

Постановка проблеми. Кожне місто має свою ідентичність через поєднання історії, географії, архітектури, соціуму, діяльності і кожного окремого індивіду, що в ньому перебуває. Це, так би мовити, реальне місто, між тим як існує і певне уявне місто, що утворюється зі спроб його наукового осмислення та естетичних репрезентацій в культурі і літературі. План реального і план уявного перетинаються в кожному такому фрагменті, у художньому тексті. Відтак, будь-який новий текст виникає на основі вже існуючого культурно-естетичного досвіду і в свою чергу розширює уявлення про місце. Таким чином, місто треба розглядати в динаміці його існування, в поєднанні його історичного часу та утвореного культурного простору. При цьому виявляється продуктивною методологія геокритики, в центрі уваги якої діалектика відношення між простором та текстом. Як неодноразово підкреслює Бертран Вестфаль в «Геокритиці», посилаючись на великий художній досвід спостереження над містом і на «Невидимі міста» Італо Кальвіно зокрема, «сутність будь-якого міста (і простору) не співпадає з його зовнішнім виглядом, але виражається на перехресті простору і часу» (Westphal, 2011: 140). Відтак, історія міста – це оповідь, що розгортається в часі і заповнює простір, водночас фрагментарна і цілісна.

Існують дві точки зору, які формують уявлення про місто: точка зору зсередини, місцевого мешканця, і точка зору ззовні, туриста або мігранта. Перша має палімпсестну природу, оскільки містить велику кількість інформації про минулі події, про те, які трансформації відбувались, між тим як друга представляє необхідну свіжість погляду, завдяки якому виокремлюються суттєво важливі елементи, непомітні для звиклого ока. Саме так формулює одне з головних завдань геокритики Вестфаль, яке полягає в тому, щоб «змусити спостерігача подивитися на свій об'єкт у всій його складності. Іншими словами, простір повинен перестати бути очевидним» (Westphal, 2011: 140).

Нью-Йорк – місто-мегаполіс, з надзвичайною енергетикою, що вічно перебуває в русі і спрямоване на майбутнє, та водночас зберігає всі етапи свого відносно нетривалого минулого в такому специфічному ансамблі, що породив тисячі зразків художньої продукції, від Вашингтона Ірвінга і

Генрі Джеймса, Ф.-С. Фітцджеральда і Дос Пасоса, Дж. П. Данліві і Пола Остера до Дж. С. Фоера і Майкла Шейбона та багатьох інших. Оскільки бачення міста змінюється в залежності від історичного часу, погляд на Нью-Йорк протягом останніх двох десятиліть великою мірою формується точкою зору мігранта. Образ же мігрантського Нью-Йорка в свою чергу характеризується спробою пошуку власного місця у переміщеному просторі, пристосування до нової географічної реальності та врешті-решт вилучення власної версії міста з його окремих історичних моментів та топографії. Серед багатьох голосів емігрантів особливу увагу привертає поезія Василя Махна, українського поета, який емігрував до Америки на початку двотисячних і з того часу захоплюється спостереженнями над місцями свого перебування.

Аналіз досліджень. Ідеї геокритики, сформульовані професором Лімозьського університету Бертраном Вестфалем і продовжені та поширені Робертом Теллі з університету Техасу, ґрунтуються на тривалому досвіді осмислення просторових координат людського існування, започаткованому у другій половині ХХ століття в роботах Г. Башляра, М. Фуко, А. Лефевра, Е. Соджі, Ю. Лотмана, В. Топорова та багатьох інших. Дослідження спеціальності зміщують центр уваги з категорії часу та поняття історичності, концентруючись на питаннях семіотики міста, співвідношення репрезентації та її референта, простору та його інтертексту, простору і місця, трансгресивності простору, простору і тілесності та інших.

Метою статті є вилучення образу Нью-Йорка, репрезентованого у збірці *38 віршів про Нью-Йорк та децю інше* українського поета в Америці Василя Махна, із застосуванням ідей геокритики.

Виклад основного матеріалу. *38 віршів про Нью-Йорк та децю інше* можна розглядати як першу поему переміщення, або, як зазначив Богдан Рубчак, як приклад еміграційної літератури і як «поезію часопростору» (Рубчак, 2007: 7). Цією збіркою поет ставить собі завдання локалізуватися буттєво і побутово у новому для нього просторі і локалізувати власну поезію у часі, тобто в історії літератури. Він кружляє містом і фіксує свої враження, проте у читача відсутнє відчуття подорожі величезним мегаполісом. Тому що Нью-

Йорк Махна – це погляд ззовні, як людини, що лише знайомиться з містом, і водночас погляд зсередини, буквально погляд в радіусі кількох кроків. Така перспектива міста виокремлює лише певні місця, але вони пульсують власним життям і власною історією, а відтак і наповнюють собою версію Нью-Йорка Василя Махна.

Якщо намалювати мапу 38 віршів, то горизонтально, або географічно вона складатиметься з кількох локацій, іконічних або маловідомих, які переважно розташовані неподалік від Українціан Вілідж: театр La Mama, Starbuck's, McSorley's Old House, Cornelia Street Café, Бруклін, Бруклінський міст. З іншого боку, перспектива Нью-Йорка Василя Махна відкривається назовні, до Атлантичного океану, якому присвячено чимало віршів збірки. Вертикально ці місця отримують значення, що стосується побуту життя у великому місті, або поезії і життя слова, або ширше історії поезії і культури. Усе це блукання містом потрібне, щоб знайти своє місце, свою домівку і свою поетичну мову, перебуваючи у стані сучасного Уліса, між світами і між культурами. Будівництво цього нового дому невіддільно пов'язане зі створенням міфу про нього, і власне цьому присвячені 38 віршів Василя Махна.

У першому вірші збірки Махно заявляє, що за народженням і за своїм минулим він український поет, проте одразу ж і відмовляється від офіційно прийнятого визначення поезії, як вправи з римування та благопристойності. Бунтуючи проти традиційності, він з радістю долучається до рядів великих поетів-вигнанців (Шевченко, Бодлера, Верлена, Еліота, Паунда) з їхнім алкоголізмом або психологічними кризами. Зафіксувавши себе таким чином в межах поетичного канону, Махно продовжує конструювати себе як «поета в Нью-Йорку», створюючи власну міфопоетичну візію міста. Проте цей новий Вавилон, це нове «Межиріччя» Гудзону та Іст-Рівер далекі від тих яскравих картинок, що їх створює уява про новий світ, оскільки Махнова версія Нью-Йорка наповнена знедоленими: наркоманами, гомосексуалами, гебреями, що «чекають на месію». Махно грає з видимим і метафоричним, порівнюючи наркоманію, що забирає кров та життя молодих, з його власною наркотичною залежністю – «коли морфологія схожа до морфію» – неunikного і нескінченного бажання записувати слова – «ручкою», «засохлим чорнилом – чорною кров'ю комп'ютера». Але переходи відсутні, немає межі між духовними пошуками поета, замкненими просторами міста і підсвідомим. Все пов'язане і все взаємозалежне: місто розкривається перед поетом і поет творить місто.

Хоча вся творчість Василя Махна тим чи іншим чином пов'язана з роздумами про поезію та власну поетичну ідентичність, прагненням віднайти власне місце в історії поетичного слова і роздумами про його природу, вірші, де присутній Атлантичний океан, посідають особливе місце і отримують особливу метафорику. Оскільки саме у просторі океану відбувається перехід від старого до нового світу, від Василя Махна як українського поета до Василя Махна – українського поета у Нью-Йорку. Плин океану уособлює потік Слова, перейти його означає померти і відродитися, відбути свій ритуал очищення і врешті-решт хрещення до Нового Світу і нового себе. З іншого боку, Атлантичний океан утворює ряд опозицій: місто – океан, всередині – ззовні, тепло – холодно. Для поета океан водночас і відкритий простір, що пов'язує його з домом, і простір холоду, вітрів, безпритульності. У вірші «в теплому хустрі нью-йорка» на противагу середмістю морські пейзажі просякнуті зимовим настроєм і наповнені хором чайних голосів. Зимний океан відчувається ліричним героєм як полон місцем і полон духовний, що для нього втілений у приреченості до поезії.

«Прощання із зимою на березі Атлантики» можна вважати програмним віршем, у якому виражена сутність поетичних пошуків Махна. Тут звучать мотиви вигнання, нехай і самосвідомого, і набуття власного місця в географічному і поетичному просторах, і прагнення побачити свій рятівний маяк, і плавник риби як символ Христа і як другий після лиса знак поезії, що стає агентом переходу і переродження.

*сам собі напороочив вигнання посеред мідій
купивши квіток якого не мав овідій
тепер прощання з зимою перетворивши
на культ
сидиши на цім пляжі бруклінським – п'ятий
шукаючи кут*

Махно знижує реєстр звучання власної поезії до буденності. Після роздумів на березі Атлантики його ліричний герой повертається до «авт вулканічної ріки» «вічного міста». Марія Ревакович виділяє три обличчя Нью-Йорка в поезії Махна: текстуальне, щоденне, етнічне. Текстуальне для нього завжди співприсутнє з іншими двома, і саме це допомагає поетові набути прихильності з Нью-Йорком «на березі Атлантики».

Образ далекого мерехтливого маяка уособлює бажання віднайти власний шлях в океані поезії і духовності, наново відкрити силу творчості і свого поетичного «я» в цьому божевільному місті швидкості та енергії, оточеному водами вічності. Таким чином, поет вибудовує ряд опозицій, що

вміщують час, простір та людину: відносно часу теперішній момент протиставляється позачасовому потоку (плину) води; стосовно простору Нью-Йорк протистоїть безмежності і величі океану; і людину-поета неспокійне місто виштовхує на берег океану заради спостереження і споглядання. Він ідентифікує себе з рибою, тому що володіє знанням про час і простір:

*ще інколи сам залишаєш для себе оті плавники
склавиши мозаїку часу на теплій долоні руки
і мушлі які посіяв на при березі твоїй океан
ростуть маяком далеким бо він їх господар і пан*

В «Прощанні із зимою на березі Атлантики», перебуваючи на краю міського простору, поет досягає трансгресії між океаном і містом, свободою та самотністю, відкритими просторами хвиль і лабіринтами автопотоків. Повернення до міста для нього тотожне поверненню до свого добровільного вигнання.

«життя океаном пахне – рибою пахне поет», – заявляє Василь Махно в іншому програмному вірші «Поет, океан і риба». Повертаючись до наскрізного у поезії Махна образу риби, підкреслимо його три виміри. Перший, як вже зазначалося, пов'язаний з Христом як носієм Слова, адже поетичне слово, яким би герметичним або віддаленим від повсякдення воно не було, має рятівну силу, силу нести істину світу і вловлювати душі. Другий вимір забезпечує позачасовість людської творчості, оскільки риба міцно прикріплена до «корабля життя». Третій же вимір уособлює зв'язок між континентами та культурами, оскільки для поета не існує нездоланих кордонів і чужих культур. Завдяки своєму досвіду переміщення Махно усвідомлює, що бути поетом світу означає володіти універсальною мовою світу, тобто, якщо сам він мігрує і перетинає кордони, то його поезія також повинна мігрувати. А це для нього передбачає, що сама матерія поезії, виражена словом, має відображати нові урбаністичні та культурні ландшафти, має бути тісно пов'язаною з місцем. Відтак, геопоетика виявляється необхідною ознакою поезії і має глибоке коріння в землі, що її породжує в кожному окремому моменті творення.

Присутній в багатьох поезіях Василя Махна Атлантичний океан перебуває одночасно у метафізичному і реальному географічному просторі, зимний океан оточує Мангеттен і утворює опозицію до тепла та затишку всередині міста, а також відкриває перспективу світу. Відчуття невлаштованості, самотності, холоду, зимності співпадає з ситуацією нового емігранта, якому треба тут знайти свій дім, а також відбутися у якості поета,

віднайти власний голос, який утворить свою унікальну мелодію серед голосів світових поетів: Лорки, Шекспіра, Ешбері, багатьох інших. Він це робить через прискіпливе вивчення маленьких локацій Нью-Йорка і тих історій, що вони в собі зберігають. Таким чином, Махно створює власну версію історії поезії і власний міф міста.

Власне географія Нью-Йорка починається з ірландського пабу неподалік від Українціан Вілдж і з третьої поезії збірки *McSorley's Old House: 1856*. Один з найстаріших барів Нью-Йорка ретельно зберігає свою історію, до якої долучається і новоприбулий поет, Махно прагне підсилити відчуття часу нагадуванням у назві: 1856. Причетність до історії і історичних постатей надає цьому місцю певний ореол, незважаючи на його профанність та розпусту. (Наприклад, тут прикуті наручники Гаррі Гудіні, або кістки удачі, що їх вішали солдати, які відправлялись на Першу світову війну, і якщо повертались, то їх забирали; ці стіни пам'ятають таких відомих відвідувачів як Лінкольн, Каммінгс, Теодор Рузвельт, Лерой Джонс). Саме завдяки своїй історії Максорліс перестає бути просто пабом, або просто місцем, він стає частиною міського міфу. А для поета Василя Махна це дає привід розгледіти в рутині сучасності позачасовий простір Слова з великої літери. Він прагне символічної смерті, перетворившись на «рибу смерті», що ховається від цієї нової реальності і руйнує зв'язок з «європейським» минулим. Втім, в алієнованому стані між континентами та культурами можливий порятунок через незникаюче буття слів, що піднімають над буденним і дозволяють відчутти причетність Христу. Слова принаймні такі ж старі як Гомер і такі ж заповзятливі як Одісей:

...і те

*що звичкою записувати слова – вірші назвеш
яким корабель гомер*

*влаштував одисею – і дивлячись у вікно
очікувати на кораблі*

*кілька ірландців дебелих – реготом – п'яним
базіканням – здувають повітря саме
піну, що виноградом звисає...*

Махно поєднує в одному рядкові реальність непривітного ландшафту і реальність слова, власної творчої сили:

*тутешній ландшафт – мов яструб –
в сизій імлі; щоденник слів
укладений за абеткою мови...*

Пошук себе відбувається в теперішньому часі і в часі історії, що зберігається в пабі Максорліс. Таким чином, горизонтальні лінії ландшафту поступаються місцем потокам води і часу.

Махна цікавить світ мистецтва та причетної до нього історії, і водночас його надзвичайно приваблює буденність, оскільки тут, в Нью-Йорку йому треба відбутися і в творчому, і в побутовому планах. Шукаючи місць тепла, спокою та влаштованості для нового іммігранта, Махно знаходить Бруклін, де запахи кориці, що доносяться з пекарень, дині, Геловінські гарбузи, жовті шкільні автобуси споріднюють з реальністю. Інший образ, який несе в собі відчуття єдності (sense of community) в «Бруклінській елегії» - це синагога, що єднає всіх у молитві, а відтак і у спільній історії від арамейських часів до майбутнього, поглинутого Сатурном. Поетове сприйняття неоднозначне: з одного боку, він відчуває ностальгію за простими речами, що спостерігає у Брукліні, які можна знайти у кожному маленькому містечку або великому місті – врешті-решт, на це вказують і елегійний жанр, і тон, і ритм поезії. З іншого боку, єврейськість місця з'єднує його з вічним часом, в першу чергу, з часом Бога. Але є ще й третій кут поеми, що відкриває дану (культурну) локацію більш широким об'єктом сучасного Нью-Йорка. Поет вловлює моменти пробудження і метушню великого міста, що рухається в унісон з погойдуванням мостів («металевий міст, що вигнувся наче хобот»). Таким чином, поет одночасно відтворює теперішній і вічний час, невеличку локацію міста і простір світу. Цей пошук єдності допомагає йому стерти власні ментальні границі і ментальні мости.

Інший образ місця, в якому збігаються різні енергії, щоб утворити свою унікальну атмосферу, цього разу музичну, Махно вимальовує у поезії «Astor Place». Астор Плейс – колись багатий і респектабельний, а потім богемний район – зараз перетворився на місце-перехрестя, місце-суміш соціальних, політичних та культурних рухів. Цей мікрокосм місця стає реплікою макрокосму великого міста, вічно мінливого і рухомого, що підживлюється різноманіттям: від активістів комуністичної партії, анархістів, студентів кінематографічної школи та університету Нью-Йорку до борців за права тварин, панків та металістів. Махно піддає місце детальній каталогізації, але тепер відтворює також його звучання: тут до вуличного галасу приєднується музичний супровід, утілений у легких ритмах скрипки та саксофона, або африканських барабаних ритмах. Власне, музика задає ритм поезії, вірш нагадує музичний твір з двоскладною композицією, де всі учасники життя на Астор Плейс, показані поетом у першій частині, немов починають відбивати барабанный ритм разом з афроамериканським хлопцем у другій, повер-

таючи музиці її первісну функцію заклинання і залучення до спільного ритуалу.

*музика єдина музика порятує світ
але чому більше виконавців
аніж слухачів – порожніх капелюхів у музик
і товстіших гаманців у перехожих
музика витончує смак –
і доводить до повного отупіння –*

*ох як ритмічно
гатить по алюмінієвих банях
усміхнений білозубий хлопець з околиць
Гарлему*

Дві частини вірша повторюють одна одну, але ритмічно друга все більше стає схожою на реп, описи скорочуються, залишаються назви людей і речей. Музика Гарлему, пісня *Ni, baby* все більше прискорюється, щоб перетворити Астор Плейс на театральну сцену з імпровізованою виставою, де все має подвійний сенс, переплітаються реальність і уява, і експериментальний театр La MaMa на межі закриття через борги, так і не зачинає своїх дверей. Мистецтво на межі постійно віднаходить нові креативні енергії, щоб не застигнути, не перетворитися на «стовбури ліхтарів». Музичні ритми призводять до єдиного звучання індивідуальне та загальне. Таким чином, підсилюється взаємозв'язок між тілесним та просторовим.

Самотність поета підсилюється святковим настроєм міста, «На каві у 'Starbucks'» побудовано на контрасті між передріздвяним сум'яттям великого міста і внутрішньою невлаштованістю. Погляд ліричного героя – це погляд зсередини кав'ярні на місто, що живе у круговерті звуків і рухів: вуличні торговці, Jingle Bells, різдвяні подарунки, туристи, церкви, авто. Протиставлення нерухомості і руху, тиші і галасу спричиняє роздуми про протиставлення інших вимірів: теперішнього моменту і вічності, певного місця і загального простору. Цей вихід в інші виміри спричинений зокрема нав'язливим образом двох мексиканців, що вкладають «мармурові плити до парадного входу в будинок». На початку вірша вони ще є частиною галасливого міста, проте наприкінці їхні рухи уповільнюються. Створення ефекту повільної зйомки використанням теперішнього часу навіює читачеві образи предків тих мексиканців, що колись припасовували камінь до каменю священних міст їх стародавніх цивілізацій:

*потиваєш каву – і дивишся як:
два мексиканці – розпилюють камінь –
обидва підносять його – допасовуючи до
стіни – знову поволі опускають і знову
надпилюють*

У композиції вірша теперішній момент розгортається у «океан тисячоліть», в якому поет намагається знайти власне місце, адже не кожний здатен перепливти той океан і віднайти себе. Але він продовжує повторювати свою мантру:

*камінь тяжкий
життя легке*

Махнове бачення Нью-Йорка в «Листі до Петра Мідянки», українського постмодерністського поета, складається з двох частин. У першій представлено життя Нью-Йорка артистичного: в переліку його ознак естетика гіпі і джазу, сюрреалізму і гіперреалізму, поп-арту у постаті Енді Воргола та іншого. Але цей простір «нью-йорка у старому човні мангетена» та «в теплому гнізді гарлему» поділений на два нерівнозначні часові відрізки: швидкоплинний світ безтурботності, музичних варіацій, «свята з тобою», яке вічно уривається двома літаками Апокаліпсису, і світу після катастрофи. Географічний простір міста після трагедії 9/11 наповнюється іншою модальністю існування. На зміну творчій свободі, руху і відчуттю художньої спільноти повертається первісна самотність, запускається новий виток часу, де повернення до єдності відбувається лише після тривалих метафоричних зим споглядання.

Травматична свідомість мігранта відмовляється відчутти стабільність у цьому новому світі, який бачиться як щось нетривке, непостійне:

ця країна чужа – вона корабель між двох океанів

до правого борту прилипла рослина нью-йорк

Але цей корабель, що розгойдується на хвилях океанів, перетворюється на рятівний ковчег різних народів, мов, релігій. Між тим, серед широких просторів Америки, кожен з яких несе відбиток тих культур, що в них оселилися і переважають (від Нової Англії до Флориди і далі на захід до іспаномовних штатів), Махно виокремлює Нью-Йорк, бо це місто є квінтесенцією полікультурності, малим Вавилоном, де пересікаються людські потоки, породжуючи творчі енергії, рухаючи їх світом і запобігаючи ентропії.

Все більше локалізуючи важливі для нього простори, Махно зупиняється у Cornelia bar, оскільки там зосереджені його пошуки, там знаходить він однодумців, таких самих людей мистецтва, які у дискусіях про літературу і філософію шукають своє місце, джерела свого натхнення, віри у свою креативність. Цей інший світ («задзеркалля») сполучається з реальним і водночас протиставляється йому, як свобода бути і промовляти протиставляється неволі буденності, особливо у новому просторі іншого міста й іншої країни.

Махнові блукання містом в збірці *38 віршів про Нью-Йорк та децю інше* завершуються кількома знаковими поезіями, які своєрідно повертають читача до початку, оскільки ще раз актуалізують основні теми, що ними пронизано такий різноплановий, проте цілісний текст. Серед цих тем особливо яскраво звучать такі: суть поезії та формування поета, Атлантичний океан як географічне і метафоричне місце переходу, маленькі локації Нью-Йорка, які утворюють простори буденності і поетичні топоси. Але фінал збірки свідчить і про інше – всі ці поезії глибинним підтекстом мають міграційний стан, травматичний досвід переміщення і спробу віднайти власну ідентичність через пізнання іншого простору, локалізацію себе в ньому, зіставлення двох просторів свого існування і поетичного самопромовляння. Недарма наприкінці збірки Махно повертається до досвіду міграції попередніх поколінь своєї родини. У вірші “SS Brandenburg 1913 рік” поет розповідає, а скоріше замислюється про переїзд і подальшу долю двох емігранток, Єви Махно та Анастасії Зень з села Дубно. Вони стають приводом для поетових розмислів про міграцію до Америки, яка обіцяє порятунком для європейських націй і водночас нівелює цінність кожної окремої, переплавляючи під час переходу:

*Єва і Анастасія може зійшлися з поляками
а може з євреями*

з їхніх околиць бо ті два тижні

національність не має жодного значення

усі вони пасажири SS Brandenburg і це їхній дім – земля – країна

Переповідаючи історію міграції родини в іншому напрямку в 1945 році з Дубно до Тернопільщини, Махно проводить паралель і представляє читачеві свідчення про долю мігранта, на якого чекають неприйняття з боку місцевих, побутові труднощі і вічне клеймо переселенця, а отже чужака. Звідси постає питання про можливість закорінення в іншому просторі, на яке немає остаточної відповіді, адже під час переходу втрачається щось суттєве, а залишаються лише знаки і міфи ідентичності:

*двома рядками у списку пасажирів
корабля SS Brandenburg*

двома чорними нитками латинських букв

двома чорними смужками диму

попелом і сіллю

зеленою водою цього вірша

важким зітханням споночілої Атлантики

Виявляється, що шлях мігранта – це шлях втрати, але Махно саме і ставить перед собою задачу виокремити і створити свій власний про-

стір, в якому поєднуються європейське коріння і американський досвід та вибудовуються мости. Саме такою фінальною кодою збірки виступає «Нью-Йоркська листівка Богданові Задурі», яка насправді обертається навколо центрального образу Бруклінського мосту. Бруклінський міст як один з найбільш впізнаваних знаків Нью-Йорка, який є символом величчя, технологій і невинного прогресу, набуває міфологічного виміру, оскільки виявляється здатним поєднувати часи і локації, стару Європу з її містечками, церквами і костелами, оспівану поетами, і лабіринти різнобарвного і полікультурного Нью-Йорка, де життя, звук, поетичне слово існують просто на вулицях, задаючи ритм повсякденному існуванню. Цей вірш побудований на антитезі двох топографій і двох культурних просторів, які сходяться в образі Бруклінського мосту і творчому поетичному началі:

споглядаю:

*нічні вогні великого міста – вони горять
хутром небесного лиса*

Власне, таке завдання і ставить перед собою Махно, перебуваючи у просторі мігрантського Нью-Йорка: віднайти свою поетичну ідентичність через поєднання європейської (української) пам'яті і американської реальності. «Нью-Йоркська листівка» свідчить про можливість шляхів для досягнення мети. Проте інше важливе питання так і залишається без відповіді: «чому ми всі емігранти?», іншими словами: Що означає мати дім і бути мігрантом? Чи можливо віднайти дім, перебуваючи у екзистенційному стані мандрівника? Чи змінюється уявлення про дім з часом і подорожами, чи дім залишається лише простором дитинства, до якого ми повертаємося у свої спогадах?

Бруклінський міст в уяві Василя Махна з реальної топографічної локації перетворюється на метафоричний образ поєднання.

*чому Бруклінський міст такий короткий
і чому ним не можна доїхати до Європи?
чому пам'ять така довга і довжина її*

вимірюється нескінченністю?

*я звичайно знайду цю листівку – а ти коли
купиши авто виїжджай на Бруклінський міст
біля Пулав*

і прямуй до Нью-Йорка

посидимо на Гринвіч-Вілідж

і почитаємо один одному вірші

Це балансування між реальним та уявним допомагає зробити висновок: немає кордонів, окрім внутрішніх, немає локацій окрім світу, немає життя поза повсякденням. Тому поет прискіпливо вивчає простори свого існування і створює себе із спостережень над різноманіттям, із побуту, культурних знаків, пам'яті та географії буття-подорожі.

Висновки. Український поет Василь Махно у збірці *38 віршів про Нью-Йорк та децю інше* вибудовує власну версію Нью-Йорка, яка долучається до ряду міграційного нарративу і до формування міфу одного з найвідоміших американських міст очима мігранта. Перспектива міста у нього зовнішньо відкривається до просторів Атлантичного океану, а внутрішньо до просторів поезії, поетичного слова і історії поезії. Сприйняття буденності полісенсорне: звуки, запахи, смаки, температура стають частиною міського досвіду. Але вони поєднуються з позачасовим виміром міфу і тому також причетні до його становлення. Відбувається трансгресія часу і простору, формування міфів про певну географічну локацію та суміщення уявлень про різні простори існування. Тамара Гундорова підкреслює: «Освоюючи Нью-Йорк через поетику «чужого», Махно водночас пізнає «рідне», «своє». В міру відкриття Нью-Йорка як власного дому в поезію Махна повертається пам'ять про минуле. Схованкою пам'яті стає корабель поезії – «сей прихисток усім хто знає мову звірів і мову снів» (Гундорова, 2019: 13). Нью-йоркський текст Василя Махна актуалізує поняття спациотемпоральності, оскільки сполучає місце з часом та історією, утворюючи його поетичний образ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гундорова, Тамара. «Василь Махно, або як стати американським поетом». Передмова до: Махно В.І. *Поет, океан і риба*. Харків: Фоліо, 2019. С. 3–14
2. Дрозда, Андрій. «Згадати все: поезія та есеїстика Василя Махна». *Літакцент*. <http://litakcent.com/2013/05/15/zhadaty-vse-poezija-ta-esejistyka-vasylja-mahna/> Дата звернення 18.11.2020
3. Махно, Василь. *38 віршів про Нью-Йорк та децю інше*. Київ: Критика, 2004. 128 с.
4. Рубчак, Богдан. «Мандрівник, іноді риба». Передмова до Василя Махно. *Cornelia Street Café. Нові та вибрані вірші 1991–2006*. Київ: Факт, 2007. С. 7–22
5. Westphal B. *Geocriticism: Real and Fictional Spaces*. Translated by into English R.Tally Jr. New York: Palgrave Macmillan, 2011. 192 p.

REFERENCES

1. Gundorova T. "Vasyl Makhno, abo yak staty amerykanskym poetom" [Vasily Makhno, or how to become an American poet]. Preface to: Makhno V.I. *Poet, ocean and fish*. Kharkiv: Folio, 2019. P. 3–14 [in Ukrainian]
2. Drozda A. "Zhadaty vse: poeziia ta eseiistyka Vasyliia Makhna". [Remember everything: Vasyl Makhno's poetry and essay writing]. Litakcent. <http://litakcent.com/2013/05/15/zhadaty-vse-poezija-ta-esejistyka-vasylija-mahna/> / Accessed 18.11.2020 [in Ukrainian]
3. Makhno V. *38 virshiv pro Niu-York ta descho inshe* [38 poems about New York and something else]. Kyiv: Krytyka, 2004. 128 p. [in Ukrainian]
4. Rubchak B. "Mandrivnyk, inodi ryba" [Traveler, sometimes a fish]. Preface to Vasily Makhno. *Cornelia Street Café. New and selected poems 1991–2006*. Kyiv: Fakt, 2007. P. 7–22. [in Ukrainian]
5. Westphal B. *Geocriticism: Real and Fictional Spaces*. Translated into English by R.Tally Jr. New York: Palgrave Macmillan, 2011. 192 p.

УДК 070.19

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-20>**Ірина СУДУК,***orcid.org/0000-0002-0058-9041**кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри філології та перекладу**Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу
(Івано-Франківськ, Україна) sudukiryuna@ukr.net***Юлія КОРОПЕЦЬКА,***orcid.org/0000-0002-2521-5775**студентка IV курсу**Інституту гуманітарної підготовки та державного управління
Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу
(Івано-Франківськ, Україна) koropetskajjj@gmail.com*

ВЕРБАЛЬНІ ТА НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ ПРИВЕРНЕННЯ УВАГИ ЧИТАЧА В РОЗВАЖАЛЬНИХ УКРАЇНСЬКИХ ІНТЕРНЕТ-ЖУРНАЛАХ

У статті проаналізовано вербальні та невербальні засоби привернення уваги до україномовного контенту довідково-розважального змісту на матеріалі дописів на сторінках у соціальній мережі «Фейсбук» українських інтернет-журналів «Пані» та «Коліжанка». Окреслено тематику дописів у цих журналах та виділено низку вербальних та невербальних способів звернути увагу користувача на текстовий контент цих інтернет-видань. У пропонуваній розвідці акцентовано увагу саме на вербальних засобах привернення уваги користувачів, серед яких виокремлено лексичні (лексеми певної семантики з конотативними та імпліцитними нашаруваннями, омазіоналізми), морфологічні (використання певних форм займенників та дієслів), синтаксичні (використання певних видів речень), пунктуаційні (виділення за допомогою розділових знаків певних членів речення для привернення уваги до них) та стилістичні (використання тропів та обривання ліду до матеріалу). Серед невербальних засобів виокремлено використання зображень, які підсилюють сказане у дописах, створюють відповідне тло для описаної словесно атмосфери затишку. Зазначено, що вказані невербальні та вербальні засоби привернення уваги читачів майже не вживають окремо, а завжди комбінуються одні з одними для посилення впливу на користувачів. Проаналізовано ефективність використовуваних авторами журналів засобів у кожному конкретному прикладі їх вживання на основі реакцій користувачів на той чи той допис (кількість вподобань і поширень допису, наявність коментарів). Сформульовано та з'ясовано зміст поняття «допис-мотиватор». Виявлено, що вони є найбільш популярними для сучасного користувача, який надає перевагу в основному перегляду стрічки новин, адже мотиватори – це короткі тексти на тлі відповідних зображень у формі побажань читачам, мотивації їх до здійснення певних вчинків тощо. Зроблено висновок, що популярність цих дописів зумовлена як суто позитивним змістовим наповненням, так і тим, що вони невеликі за обсягом і не треба переходити за посиланням, щоб їх прочитати. Виділено найбільш вдалі засоби привернення уваги до інших матеріалів журналів та розроблено рекомендації щодо використання таких засобів для подальшого успішного функціонування україномовного довідково-розважального текстового контенту.

Ключові слова: текстовий контент, допис, заголовок, лід, мотиватор, вербальні та невербальні засоби привернення уваги читачів.

Iryna SUDUK,*orcid.org/0000-0002-0058-9041**Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Philology and Translation
Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) sudukiryuna@ukr.net***Yuliia KOROPETSKA,***orcid.org/0000-0002-2521-5775**Student of 4th year of study**Institute of Humanities and Public Administration
of Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) koropetskajjj@gmail.com*

VERBAL AND NONVERBAL MEANS TO ATTRACT THE READER'S ATTENTION IN ENTERTAINMENT UKRAINIAN ONLINE MAGAZINES

The article analyzes verbal and non-verbal means of attracting the reader's attention to the Ukrainian-language content of reference and entertainment content based on the posts on the pages of the Ukrainian online magazines "Pani" and "Kolizhanka" on Facebook. The themes of the posts in these magazines were determined and a number of verbal and non-verbal ways to grab the user's attention to the textual content of these Internet publications were highlighted. The proposed paper focuses on the verbal means of attracting user's attention, among which lexical (lexemes of certain semantics with connotative and implicative layers, occasionalisms), morphological (using certain forms of pronouns and verbs), syntactical (using certain types of sentences), punctuation (highlighting with punctuation marks certain members of the sentence to draw attention to them) and stylistic (using tropes and clipping of the lyrics) are singled out. Among the non-verbal means are outlined the use of images, which reinforce what is said in the posts, creating an appropriate background for the described verbally cozy atmosphere. It was noted that the mentioned non-verbal and verbal means of attracting reader's attention are almost never used separately, but are always combined with each other to enhance the impact on users. The effectiveness of the means used by the authors of magazines in each specific example of their use was analyzed based on the reactions of users to a particular post (the number of likes, comments and share of the post). The content of the concept of "message-motivator" was formulated and clarified. It was found that they are the most popular for the modern user who prefers mainly viewing the news feed, because the motivators are short texts on the background of appropriate images in the form of wishes to the readers, motivating them to do certain things etc. It is concluded that the popularity of these messages is due to the purely positive semantic content, as well as to the fact that they are short and it is not necessary to click a link to read them. The most successful means of attracting reader's attention to other magazine materials have been singled out and recommendations for the use of such means for the further successful functioning of Ukrainian-language reference and entertainment textual content have been developed.

Key words: text content, message, headline, lead, motivator, verbal and non-verbal means of attracting reader's attention.

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Останнім часом помітною є посилена увага науковців до вивчення мовлення українського текстового контенту. Такі праці є особливо актуальними, оскільки онлайн-контент надзвичайно різноманітний, малоунормований і досі маловивчений. Серед розвідок, присвячених специфіці мовного оформлення інтернет-видань, вирізняються ті, у яких порушено проблему привернення уваги читача до контенту певної тематики, адже, як стверджує Т. Бондаренко, у комунікаційному просторі дедалі частіше констатують дефіцит людської уваги, що актуалізує питання про боротьбу за аудиторію (Бондаренко, 2016).

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Дослідники виділяють декілька типів вебтекстів, зокрема новинний контент, публіцистичний контент, рекламний контент тощо (Дем'янова, 2010: 6). Також інформацію, яку подають у будь-яких ЗМІ, поділяють на декілька типів: офіційна інформація, подієва інформація, науково-просвітницька, естетично-розважальна, довідкова, рекламна (Здоровега, 2004: 20). У працях, присвячених проблемі привернення уваги читача до онлайн-контенту, розглядають насамперед мовлення новинного або ж рекламного контенту (Т. Бондаренко, Л. Хавкіна, Д. Олтаржевський, Н. Фіголь та А. Дедушкіна, Л. Калиниченко, І. Лебедь та Х. Білограць, Г. Черемхівка).

Виділення не досліджених раніше частин загальної проблеми. Проте досі немає розвідок,

які були би присвячені засобам привернення уваги читача до контенту інтернет-сторінок з естетично-розважальною та довідковою інформацією українською мовою. Таких онлайн-ресурсів невелика кількість, до того ж, за спостереженнями журналістів, в мережі 60% контенту досі російською мовою (Парубій, 2021), тоді як інтернет-простір вирізняється надзвичайно широким, незліченим у кількісному та якісному вимірах контентом, безмежною альтернативою пропозицій, динамічним оновленням, інноваційними можливостями для активного й пасивного читача (Бондаренко, 2016: 249). Також авторам розважального контенту слід зважати, що більшість споживачів нині схильні лише до перегляду інформації в Інтернеті, а не до її прочитання (Бондаренко, 2016: 249).

Актуальність дослідження. З огляду на сказане вище актуальним, на наш погляд, є дослідження засобів привернення уваги читачів до онлайн-контенту розважально-довідкового змісту та аналіз їх ефективності, зважаючи на реакцію читачів на ту чи ту інформацію, а також вироблення рекомендацій щодо використання таких засобів, що забезпечать популяризацію україномовного розважально-довідкового інтернет-контенту.

Матеріалом дослідження стали дописи на сторінках у соціальній мережі «Фейсбук» українських інтернет-журналів «Пані» та «Коліжанка». Вибір матеріалу дослідження зумовлений тим, що за дописами у фейсбуці можна відстежити й проаналізувати реакцію читачів на ту чи ту статтю,

зваживши на кількість вподобань і поширень допису, а також зміст коментарів до нього.

Метою дослідження є виокремити вербальні та невербальні засоби привернення уваги читача до контенту естетично-розважального змісту, вміщеного на фейсбук-сторінках українських інтернет-журналів «Пані» та «Коліжанка», проаналізувати ефективність їх використання, зважаючи на реакцію читачів на той чи той допис, та виробити рекомендації щодо використання таких засобів чи залучення нових для подальшого успішного функціонування україномовних інтернет-журналів.

Досягнення поставленої мети можливе шляхом виконання таких **завдань**, як: добір фактичного матеріалу та класифікування виділених засобів привернення уваги читачів, аналіз матеріалу та ефективності використаних засобів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У праці Т. Бондаренко на основі докладного аналізу ряду лексикографічних джерел зазначено, що завдяки увазі аудиторія концентрується на певному інформаційному продукті (текст, відео, аудіо, фото), виявляючи зацікавлення ним і бажання глибше пізнати його (Бондаренко, 2016: 250).

Завданням тих, хто створює допис, є не лише привернути увагу читача, а й змусити його прочитати матеріал або ж вподобати сторінку журналу, якщо пропонується соцмережею допис з цього журналу користувач фейсбука бачить уперше.

Тематика дописів в аналізованих журналах «Пані» та «Коліжанка» найчастіше така: кулінарні рецепти, поради щодо збереження здоров'я, зрідка актуальні новини, мода; можуть також поширюватися популярні дописи з інших фейсбук-сторінок чи інших соціальних мереж. Також тут дуже багато так званих дописів-мотиваторів: коротких побажань для створення відповідного настрою читачам на увесь день, привітань зі святами, підбадьорливих фраз на зразок: «Вір у себе» (журнал «Пані») тощо. Отже, тут представлена і довідкова, і розважальна інформація, й іноді навіть просвітницька.

Специфіка дописів у соціальних мережах, зокрема у фейсбуці, полягає в тому, що читачі бачать тільки зображення до матеріалу та заголовок і лід до нього. За визначенням «Великої української енциклопедії», лід у журналістиці – це короткий текст (одне чи кілька речень), що стисло уточнює місце, час подій, кількість учасників, представляє яскраву деталь тощо. Лід розміщується після заголовка перед основним викладом. Основна мета ліду – захоплення уваги читача (Велика українська енциклопедія, 2021). Отже, якщо допис не є мотиватором, то всі мовні й немовні засоби, використані авторами для при-

вернення уваги до матеріалу, зосереджені саме в заголовку і ліді до нього.

Для привернення уваги читачів автори журналу зазвичай використовують цілі комплекси засобів, як вербальних, так і невербальних. Майже неможливо виділити матеріал, у заголовку чи ліді до якого вжито тільки один засіб. Оскільки було зібрано значну кількість фактичного матеріалу, у пропонованій розвідці проаналізуємо насамперед ті способи звернення уваги на допис, які вживаються найчастіше, а дописи, де їх використано, обов'язково викликають певну реакцію читачів.

Серед мовних засобів привернення уваги читачів до дописів відзначимо часте *вживання лексем зі значенням «категоричності», «абсолютності ознаки»*. Наявність цих лексем у заголовку чи у ліді мимоволі змушує відкрити й прочитати матеріал, оскільки автори його стверджують, що про це мають знати всі, тоді читачеві хочеться бути не гіршим за інших, або що про це не знає ніхто, тоді стає цікаво, а про що йдеться. Наведемо приклади лідів і заголовків із такими лексемами:

– *як правильно заморозити часник, щоб зберігався всю зиму* («Коліжанка») (за дві години допис зібрав 39 вподобань і 33 поширення, що підтверджує наведені вище міркування про те, що наявність таких лексем спонукає переглянути матеріал);

– *існує 4 типи фігури, і для кожної з них ми підібрали ідеальне плаття* («Коліжанка»);

– *200 рецептів святкових салатів на будь-який смак* («Коліжанка») (про те, що рецепти й справді на будь-який смак також свідчить реакція на допис: за одну годину 79 вподобань і 122 поширення, тобто більше двох переглядів за хвилину. Ми не можемо стверджувати, що всі користувачі обов'язково переглядали допис, але вказана у заголовку кількість рецептів і ствердження, що вони «на будь-який смак» вочевидь змусили багатьох користувачів переглянути матеріал. Слід зважати також і на те, що фактичний матеріал зібраний нами протягом липня-серпня, а отже, аналізований допис не був приурочений до певних свят, на які найчастіше готують салати);

– *плюси і мінуси кожного знаку Зодіаку. Про Овна 100 % правда! ☺* («Коліжанка») (використання «смайлика» після знака оклику нівелює категоричне ствердження, висловлене в попередньому реченні, налаштовує читача на те, що матеріал несерйозний, це призвело до того, що він набрав тільки 29 вподобань і 12 поширень за 13 годин);

– *чому так важливо, щоб діти лягали спати до 21:00. Це мають знати усі батьки!* («Коліжанка») (як бачимо, використання лексеми зі значенням категоричності автори журналу, як пра-

вило, посилюють знаком оклику, проте, якщо матеріал для читачів не актуальний, цей спосіб оформлення ліду недостатній, щоб привернути увагу користувачів);

– *13 фактів про нижню білизну, про які ви, швидше за все, ніколи не чули* («Коліжанка»);

– *тепер сніданок ніхто не пропускає! За 5 хвилин готую смакоту на 8 осіб* («Коліжанка»);

– *10 ідеальних поєднань кольорів. Безпрограшні варіанти для ранньої осені* («Пані») (іноді автори журналів використовують одразу дві лексеми зі значенням категоричності, це є ефективним засобом привернення уваги до допису допис зібрав 83 вподобання і 110 поширень за дві години з часу поширення);

– *з будь-якого дня можна зробити свято, варто тільки цього захотіти* («Пані») (допис набрав 1058 вподобань і 420 поширень, насамперед тому, що є дописом-мотиватором. Це підтверджує спостереження науковців про те, що читачам важко зосередити увагу на якомусь одному дописі, зазвичай вони тільки переглядають стрічку новин, не відкриваючи матеріалів, які їм пропонують. Мотиватори ж не треба відкривати і довго читати, вони не містять негативної інформації, навпаки налаштовують читача на позитивне сприйняття дійсності, спонукають зробити бажані дії. Порівняння реакції користувачів на два останні дописи якнайкраще ілюструє наші міркування).

Ще частіше автори журналів використовують лексеми (*переважно прикметники*) з оцінним значенням і з суто позитивною конотацією як у матеріалах журналів, так і в дописах-мотиваторах часто у поєднанні з окличними реченнями. Дописи-мотиватори, де вжиті такі прикметники, завжди розміщують на тлі відповідних зображень: квітів пастельних кольорів, горняток кави, опалого листя, кошениат, морського узбережжя тощо (а отже, у цих дописах водночас використовують вербальні (лексико-синтаксичні) та невербальні засоби привернення уваги до них), що в комплексі зі змістом напису створюють відчуття затишку, замилування. Показово порівняти реакцію на дописи-мотиватори й статті чи дописи користувачів на політичні теми: вона свідчить, що люди втомилися від негативної інформації, яка сиплеться звідусіль, прагнуть відгородитися від неї. Наприклад, на початку тижня в журналі «Коліжанка» з'явився такий мотиватор:

Класного тижня!

Легкого понеділка!

Вдалого вівторка!

Радісної середи!

Успішного четверга!

Щасливої п'ятниці!

Чудових вихідних!

Доброго ранку!

Розташування ряду окличних речень одного під одним додатково створює ефект градації, якої насправді тут нема, адже усі використані прикметники однаково позитивні за змістом і їх можна було б довільно перемістити, окрім, «легкого понеділка», адже цей прикметник імпліцитно натякає на популярний стереотип: «понеділок – день важкий». За дві години з часу розміщення цей допис набрав 2171 вподобання й 1453 поширення. Для порівняння, розміщений поряд з ним у стрічці новин допис на актуальну на той момент політичну тему за той самий час набрав тільки одне вподобання.

Також бурхливу реакцію викликав й інший мотиватор-побажання: *Доброго ранку! Нехай цей день принесе позитивні емоції та гарні новини.* («Коліжанка») (2143 вподобання, 65 коментарів та 1427 поширень за 11 годин; автори допису побажали читачам найбільш потрібних у час пандемії речей: позитивних емоцій та гарних новин, що викликало також низку відповідей з подяками і побажаннями у коментарях, у той час як дописи-мотиватори зазвичай не коментують).

Ще більш активно оцінні прикметники з позитивною конотацією автори журналів використовують у заголовках і лідах до рецептів. Таких прикметників у заголовку чи ліді зазвичай кілька, їх нагромадження здебільшого спонукає читачів переглянути рецепт. Майже кожен із них набирає певну кількість переглядів (зазвичай до 100, рідше більше). Наведемо приклади:

Лазанья з кабачків з фаршем – соковита, ситна і дуже ніжна («Коліжанка») (31 вподобання та 61 поширення); *Курячі котлети з капустою в духовці – економні, смачні та дієтичні* («Коліжанка») (використання відокремлених за допомогою тире означень у кінці речення, на наш погляд, сприяє концентрації уваги читача саме на них); *Пухкі булочки з зеленою цибулею – чудове доповнення до супу або бульйону* («Коліжанка») (60 вподобань та 86 поширень); *Рецепт маринаду, завдяки якому овочі на грилі стануть дуже смачними* («Коліжанка»); *3 упаковки кефіру гора смакоти! Пишні смажені тиріжки з улюбленою начинкою* («Коліжанка») (у заголовку до рецепта додатково використано гіперболу, до того ж заголовок є окличним реченням, рецепт набрав 21 вподобання і 11 поширень за 40 хвилин з часу опублікування).

Проаналізувавши реакцію на цей та кілька попередніх кулінарних матеріалів, можна зробити висновок, що користувачі, якщо й читають допис,

то ставлять вподобання чи поширюють його відповідно до того, наскільки страва, описана в тому чи в тому рецепті, придатна для приготування і чи може вона дійсно бути смачною, зважаючи на комбінацію інгредієнтів. Наше міркування, зокрема, підтверджує допис з таким заголовком: *М'який шоколадний рулет без духовки. Просто неймовірний десерт!* («Коліжанка») (202 вподобання і 198 поширень – набагато більше, порівняно з попередніми прикладами). Однак це може свідчити і про те, що рецепти, які публікують у журналі, все-таки читають, адже, щоб оцінити доцільність приготування страви за ними, слід їх переглянути. А отже, використані оцінні прикметники є вдалим вербальним засобом для привернення уваги читача.

Зрідка автори журналу також використовують тропи, зазвичай у мотиваторах, хоча, як ми бачили в прикладі вище, іноді й у заголовках до кулінарних рецептів вдало вжито гіперболу.

Зокрема у текстах дописів-мотиваторів ми зафіксували вживання:

– тавтології (а можливо, й алюзії на рефрен щедрівки: *Щедрий вечір, добрий вечір, добрим людям на здоров'я!*): *Всім добрим людям доброго ранку!* («Коліжанка») (це просте побажання викликало доволі бурхливу реакцію користувачів: 1063 вподобання й 1377 поширень. Це ще раз підтверджує наше міркування про те, що у важкі часи пандемії люди тяжіють до простих позитивних речей, їм присмодно бути названими «добрими людьми» й уже зранку отримати побажання добра, а щоб виправдати характеристику авторів допису, читачі охоче поширюють його);

– антитези: *Вибирайте друзів не тих, у кого грошей багато, а тих, чий вчинки жодними грошима не оціниш* («Коліжанка»). Цей мотиватор набрав 3285 вподобань, 1798 поширень та 10 коментарів, вочевидь завдяки тому, що він є своєрідною апеляцією до досвіду користувачів: вподобали його насамперед ті реципієнти, які вже переконалися, що так і справді буває в житті. Це теж вдалий прийом для привернення уваги користувачів фейсбука до сторінки інтернет-журналу. Саме такі дописи-мотиватори, можливо, й слугують основною спонукою для них підписатися на сторінку журналу «Коліжанка» хоча б для того, аби щодня отримувати добрі побажання й поради у стрічку новин.

Зрідка автори журналів використовують і такий спосіб привернення уваги, як *обірваний у певному місці лід*, насамперед у дописах, які не становлять звичну тематику сторінки. Крім обірваного ліду, додають також й інші мовні засоби, адже за вподобаннями та кількістю поширень

можна зрозуміти, що постійні читачі сторінки не надто активно реагують на такі матеріали (наведений нижче допис набрав 13 вподобань і 22 поширення). Зазначимо, що вдало обірваний лід – це ефективний засіб змусити читача таки прочитати допис, особливо у поєднанні з аналізованими вище лексемами зі значенням «категоричності» та оцінними прикметниками: *В Україні проведуть масштабну реформу. Усі області змінять межі, райони ліквідують...* («Коліжанка»).

Проте іноді цей засіб у поєднанні з іншими застосовують і для привернення уваги до матеріалів традиційної для журналу тематики, зокрема, для кулінарних рецептів: *Покроковий рецепт молочного хліба. Виходить настільки м'яким та ніжним, що нагадує...* («Коліжанка»). Як бачимо, автори застосували тут кілька способів привернення уваги до рецепту: прикметник «покроковий» – це імпліцитний натяк на простоту приготування і економію часу, адже реципієнтові не доведеться нічого додумувати; оцінні прикметники з позитивною конотацією, обірване порівняння, що неабияк інтригує читача. На наш погляд, навіть якщо він і не збирається пекти цей хліб, то все одно відкриє матеріал, аби поцікавитися, що ж саме цей хліб нагадує.

Також у журналі ми зафіксували матеріал, де обірваний лід розміщений над назвою статті, назва синтаксично оформлена як окличне спонукальне речення. Це теж, на нашу думку, вдалий спосіб змусити читача дізнатися, чому саме його закликають так чинити. Лід вказує на те, що заклик, який міститься у заголовку, зумовлений певною історією з життя, що часто зацікавлює читачок жіночих журналів:

Ще зовсім недавно я б до стелі стрибала, якби у мене з'явилися такі штори, – сказала...

Не економте гроші! («Коліжанка»).

Тут також вдало використано обірваний лід: такі речення породжують у реципієнта множинну тлумачень, стимулюють його увагу, йому обов'язково захочеться переконатися, що його припущення правильні. Навіть якщо стаття виявиться банальною та малоінформативною, він її прочитає. З іншого боку, якщо читач кілька разів впіймається на цей трюк, він може «відписатися» від сторінки. Тому авторам журналів не слід зловживати цим засобом привернення уваги користувача, на нашу думку, він найбільш доречний у рецептах.

Одним із оригінальних засобів привернення уваги в аналізованих журналах є також *оказіоналізми*. Їх можуть використовувати в поєднанні з дієсловом у наказовому способі та антитезою. Таким чином оформлений один із дописів-моти-

ваторів: читачів постійно спонукають до позитивного мислення і добрих вчинків і їм це подобається, якщо зважати на кількість вподобань і поширень цих дописів: *Не будьте злопам'ятні, будьте добропам'ятні!* («Коліжанка») (1115 вподобань і 431 поширення). Зважаючи на реакцію читачів на допис, констатуємо, що оказіоналізм «добропам'ятний» у поєднанні з іншими засобами надав мотиватору оригінальності, привернув увагу читача до тексту та зробив його експресивним. На жаль, дописів із цим засобом ми більше не зафіксували. На наш погляд, авторам журналу слід активніше використовувати оказіоналізми, адже, як бачимо із аналізованого мотиватора, вони є ефективним способом звернути увагу читача на допис.

Багато дописів-мотиваторів в аналізованих журналах призначені словесно створити атмосферу затишку, захищеності, і обов'язково автори цих дописів бажають опинитися у такій атмосфері читачам журналу, використовуючи дієслова в наказовому способі та прикметники й прислівники з відповідним значенням. Деякі з них додатково виділяють за допомогою тире, що привертає увагу саме до виділеного слова: *Щастя – це коли рідні і близькі здорові. Вдома спокійно, а на душі – затишно. Нехай буде так у кожного* («Коліжанка»). Безперечно, кожен має своє уявлення про щастя, але таке побажання сподобалося багатьом користувачам (460 вподобань, 181 поширення).

Набагато більше користувачів вподобали допис-побажання *Нехай Ваш ангелик ніколи не втомлюється Вас оберігати!* («Коліжанка») (2254 вподобання і 574 поширення). Здавалося б нічого оригінального у цьому побажанні немає, його часто використовують під час усних чи письмових привітань із днем народження, іменинами тощо. Проте застосування «пошанної множини» двічі і написання займенника «ви» з великої літери, оформлення побажання у формі окличного речення і доручення читача опіці вищих сил створює враження, що допис звернений саме до конкретного читача.

У журналі «Пані» особливо значну реакцію читачів викликав мотиватор *Вір у себе навіть, якщо в тобі сумнівається весь світ!* (1400 вподобань і 720 поширень). Використання займенника другої особи створює у читача враження, що їх підтримує близька людина, яка може собі дозволити звертатися до вас «на ти», а використання окличного речення та дієслова в наказовому способі сприймається як стимул до дії і як те, що побажання щире.

Отже, в аналізованих журналах автори дописів, зокрема, використовують такі засоби привернення уваги читачів:

– *лексичні* (використання лексем із семантикою «категоричності», «абсолютності ознаки», прикметників та прислівників з оцінною семантикою та позитивною конотацією, імпліцитних нашарувань у семантиці певних лексем, утворення оказіоналізмів);

– *морфологічні* (використання дієслів у наказовому способі, особових займенників другої особи однини та множини для створення враження, що допис звернений саме до того, хто його зараз читає);

– *синтаксичні й пунктуаційні* (посилення сказаного за допомогою окличних та спонукальних речень, виділення окремих слів за допомогою тире, що сприяє концентрації уваги читача саме на цих словах);

– *стилістичні* (використання тропів: гіперболи, алюзії, антитези, тавтології, обривання ліду, щоб заінтригувати читача, змусити його прочитати матеріал).

Серед *невербальних* засобів привернення уваги можемо виділити використання відповідних до змісту мотиваторів зображень (зауважимо, що це якісні фотографії, а не картинки-колажі, які створюють автори схожих дописів на інших фейсбуксторінках), які підсилюють сказане, створюють тло для описаної словесно атмосфери затишку.

Зазначимо також, що автори журналів зазвичай поєднують по кілька описаних засобів в одному заголовку, ліді чи мотиваторі для посилення ефекту впливу на користувача.

Висновки. Проаналізувавши поданий у статті фактичний матеріал, констатуємо, що внаслідок кліпового мислення, схильності тільки до перегляду матеріалів, а не до їх прочитання, сучасні користувачі найбільш активно реагують на дописи-мотиватори, адже їх не треба відкривати, вони невеликі за обсягом, налаштовують читачів на позитивне сприйняття дійсності, певною мірою виховують, закликають до добрих вчинків. Проте й інші дописи журналу мають постійних читачів і майже завжди викликають певну реакцію користувачів.

Зважаючи на проаналізований матеріал, визнаємо вжиті засоби для привернення уваги читачів цілком доречними й вдалими, але поряд із цим можемо порекомендувати творцям україномовного інформаційно-довідкового контенту частіше використовувати оказіоналізми й тропи, а також обривані ліди, проте тільки у змістовних і насправді корисних матеріалах, адже якщо такі ліди будуть до малоінформативних і нецікавих статей, користувач може почуватися обманутим і перестати стежити за сторінкою журналу.

Насамкінець зауважимо, що в межах пропонованої розвідки ми розглянули та проаналізували тільки невелику частину зібраного матеріалу, отже, перспективним є подальше дослідження використовуваних інших засобів і комплексної їх оцінки з погляду ефективності використання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Т. Г. Способи привернення уваги інтернет-аудиторії. *Наукові записки*. 2016. № 1 (52). С. 248–257. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_2016_1_33. (дата звернення 20.01.2020).
2. Дем'янова А. О. Текстовий контент як об'єкт роботи редактора сайту. *Актуальні питання масової комунікації*. 2010. Вип. 11. С. 5–8.
3. Здоровега В. Теорія і методика журналістської творчості : підручник. Вид. 2-е, переробл. і доп. Львів : ПАІС, 2004. 268 с.
4. Лід (журналістика). *Велика українська енциклопедія*. URL: https://vue.gov.ua/%D0%9B%D1%96%D0%B4_%D0%B6%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0 (дата звернення 12.06.2021)
5. Парубій Х. «Невдовзі люди більше довірятимуть блогерам, ніж новинним сайтам», – Роман Гапачило. URL: https://zahid.espresso.tv/article/2021/02/02/quotnev dovzi_lyudy_bil she_doviryatymut_blo geram_nizh_novynnym_say tamquot_roman_gapachylo (дата звернення 09.06.2021)

REFERENCES

1. Bondarenko T. H. Sposoby pryvernennia uvahy internet-audytorii [Ways to Attract the Attention of the Internet Audience]. *Scientific notes*. 2016. Nr 1 (52). pp. 248–257. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_2016_1_33. (Reference date 20.01.2020) [in Ukrainian].
2. Demyanova A. O. Tekstovyi kontent yak obiekt roboty redaktora sait u [The Textual Content as an Object of the Web Editor's Work]. *Current issues of mass communication*. 2010. Issue. 11. pp. 5–8 [in Ukrainian].
3. Zdorovega V. Teoriiia i metodyka zhurnalistskoi tvorchosti : pidruchnyk [Theory and Methods of Journalistic Creativity: textbook]. Second edition, revised and supplemented. Lviv : PAIS, 2004. 268 p [in Ukrainian].
4. Lead (paragraph). *The Big Ukrainian Encyclopedia*. URL: https://vue.gov.ua/%D0%9B%D1%96%D0%B4_%D0%B6%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0 (Reference date 12.06.2021) [in Ukrainian].
5. Parubii Kh. «Nevdovzi liudy bil she doviryatymut blo heram, nizh novynnym sait am», – Roman Hapachylo [«Soon people will trust bloggers more than news sites», – Roman Hapachylo]. URL: https://zahid.espresso.tv/article/2021/02/02/quotnev dovzi_lyudy_bil she_doviryatymut_blo geram_nizh_novynnym_say tamquot_roman_gapachylo (Reference date 09.06.2021) [in Ukrainian].

Лілія ТЕРЕЩЕНКО,

orcid.org/0000-0002-2774-8540

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Вінницького торговельно-економічного інституту
Київського національного торговельно-економічного університету
(Вінниця, Україна) *tereshchenko_l@yahoo.com*

Віолета НЕЧИПОРЕНКО,

orcid.org/0000-0002-2429-9487

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Вінницького торговельно-економічного інституту
Київського національного торговельно-економічного університету
(Вінниця, Україна) *violavuk@gmail.com*

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ ВЛАСНИХ ІМЕН У ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРАХ ДЛЯ ДІТЕЙ

Стаття присвячена проблемам перекладу власних імен у літературних творах для дітей. Імена в таких творах часто є промовистими, тобто містять додаткову інформацію про походження, характер, звички персонажа. У такому імені може бути «прихована» інтертекстуальна інформація, котра стає для маленького читача своєрідним викликом, здатним пробудити дослідницький інтерес. Складність перекладу промовистих імен зумовлюється низкою чинників: різницею в тлумаченні змісту самим автором і перекладачем; часовою та культурною відстанню між текстом оригіналу й аудиторією, яка читатиме переклад; розбіжністю трактування певних символів у двох культурах; розбіжністю в категоріях роду у двох мовах; грою слів, яка втрачається при перекладі; суб'єктивними перевагами перекладача тощо. В основі перекладів власних імен лежить одна з двох стратегій – доместикації чи форенізації. Обидві стратегії мають свої переваги та недоліки для дитячої аудиторії. Утім нерідко обирається саме стратегія одомашнення тексту через вікові особливості сприйняття дітьми чужоземних імен. Варто, на нашу думку, дотримуватися єдиної стратегії, щоб уникнути необгрунтованого поділу імен персонажів на «своїх» і «чужих», що може завадити правильному сприйняттю змісту тексту. Пропонуємо таку послідовність дій при перекладі власних назв: 1) з'ясувати етимологію власної назви; 2) виявити семантично мотивовану основу імені, перевірити, чи несе ця семантика значущу інформацію про персонаж; 3) дослідити всі можливі варіанти перекладу, у тому числі історично закріплені варіанти; 4) підібрати найдоцільніший відповідник; 5) узгодити знайдений відповідник із вимогами словотвору та правопису мови перекладу; 6) проаналізувати й оцінити рівень смислового наближення перекладу до оригіналу. Найважливішим при виборі відповідника є трактування перекладачем авторської інтенції, адже при правильному її поясненні перекладач зазвичай бачить ономастикон твору як елемент глобальнішої системи, у якій він доповнює сюжетно-композиційні, стилістичні й образні характеристики тексту.

Ключові слова: власне ім'я, промовисте ім'я, дитяча література, стратегії доместикації та форенізації.

Liliia TERESHCHENKO,

orcid.org/0000-0002-2774-8540,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation
Vinnytsia Institute of Trade and Economics
of Kyiv National University of Trade and Economics
(Vinnytsia, Ukraine) *tereshchenko_l@yahoo.com*

Violeta NECHYPORENKO,

orcid.org/0000-0002-2429-9487,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation
Vinnytsia Institute of Trade and Economics
of Kyiv National University of Trade and Economics
(Vinnytsia, Ukraine) *violavuk@gmail.com*

PROBLEMS OF TRANSLATING PROPER NAMES IN CHILDREN'S LITERATURE

The article deals with the problems of translating proper names in literary works for children. Names in such works are often classified as tell-tale names, i.e. they contain additional information about the origin, character, and habits of the character. Speaking names may also reveal some "hidden" intertextual information that becomes a kind of challenge for young reader, which can arouse research interest in them. The difficulty of translating tell-tale names is determined by a number of factors: the difference in the interpretation of the content by the author and the translator; the temporal and cultural distance between the original text and the audience that will read the translation; differences in the interpretation of certain symbols in the two cultures; differences in gender categories in the two languages; play upon words, which is lost in translation; subjective preferences of the translator, etc. Translation of proper names is based on one of two strategies – domestication or foreignization. Both strategies have their advantages and disadvantages for children. However, the strategy of domestication of the text is often chosen because of the age peculiarities of children's perception of foreign names. In our opinion, it is necessary to follow a single strategy to avoid unjustified division of the names of the characters into "proper" and "strange", which may interfere with the correct perception of the content of the text. We offer the following sequence of actions when translating proper names: 1) discover the etymology of the proper name; 2) identify the semantically motivated basis of the name, check whether this semantics carries significant information about the character; 3) explore all possible options for translation, including historically established options; 4) choose the most appropriate match; 5) check the chosen variant according to the requirements of word formation and spelling of the target language; 6) analyze and assess the level of semantic approximation of the translation to the original. The most important thing when choosing an equivalent is the translator's interpretation of the author's intention, because when it is correctly explained, the translator usually sees the onomasticon of the work as an element of a more global system in which it complements the compositional, stylistic and figurative characteristics of the text.

Key words: proper name, tell-tale name, children's literature, domestication and foreignization strategy.

Постановка проблеми. Зростання популярності найкращих світових зразків дитячої літератури, представлених різними мовами світу, змушує дослідників усе частіше говорити про переклад творів для дітей як окремий напрям перекладу. Зокрема, до основних проблемних моментів, пов'язаних із перекладом дитячої літератури, відносять такі: 1) допустимість «одомашнення» або адаптації тексту, щоб він став зрозумілішим малолітнім читачам; 2) розмитість образу дитини/дитинства з точки зору цільової аудиторії перекладу (текст, можливо, буде читатися дорослими дітям або дітьми-підлітками); 3) необхідність створити переклад, який буде легкий для прочитання та зрозумілий «недосвідченим» читачам; 4) семіотичні аспекти перекладу (взаємодія словесного й зображувального кодів); 5) жанрові особливості перекладу дитячої літератури, яка насичена грою слів, римами, зразками нісенітниці та звуконаслідування, що вимагають від перекладача особливого творчого підходу.

Окрім наведених вище труднощів, особливої уваги, на нашу думку, потребує процес перекладу власних назв у творах для дітей. В іменах персонажів нерідко закладений глибинний зміст, деякі з них містять інтертекстові послання. Здебільшого розуміння обсягу антропонімікону не збігається в рамках авторської та перекладацької семіосфер. З огляду на це, перша семіосфера, закодована в тексті, викликає складнощі при перекладі. До того ж контроверсійним є питання збереження культурної специфіки при перекладі імен (Sikorska, 2017). Наявність таких складнощів зумовила

потребу дослідження перекладів власних імен у літературних творах для дітей в аспекті інтерпретації позначуваного та трансформації кодів у перекладах.

Аналіз досліджень. Поширення популярних зразків кінематографу й літератури, у тому числі дитячих казок та історій у жанрі «фентезі», ставить перед перекладачами завдання розробити оптимальні процедури підбору адекватних форм перекладу власних імен, котрі зустрічаються в таких творах. У цій царині дослідження шляхів перекладу власних імен науковці послуговуються плідним доробком як вітчизняних (Венгрєнівська, 2008; Ворона, 2013; Карпенко, 2001), так і зарубіжних (Davies, 2003; Fernandes, 2006; Nord, 2003) дослідників. Сучасні українські науковці насамперед приділяють увагу способам перекладу прецедентних і «промовистих» імен з популярної англомовної літератури, зокрема творів Дж. К. Роулінг (Потапова, 2011), Дж. Мартіна (Борисова, 2014), Дж. Р. Р. Толкіна (Бережна, 2007), а також антропонімам у казкових текстах (Капніна, 2014) і в літературі жанру фентезі (Бережна, 2007).

Порівняльний і міжкультурний аспекти ономастики розробляє Л. Щетинін. Дослідник зазначає, що саме власні імена, що стали загальновідомими завдяки особливій значущості їх денотатів, першими долають міжкультурні кордони, включаючись у номеносферу людства (Щетинин, 2001: 59).

Цікавим, на нашу думку, є зауваження А. Потапової, що антропоніми можуть навмисно містити приховану інформацію, яка залишається неусвідомленою для «необізнаних» читачів або ж неяс-

ною для іноземців (Потапова, 2011: 77–78). Таким чином, ім'я може стати певним кодом, завдяки якому обізнана на ньому людина «прочитає» зміст тексту по-іншому, побачить у ньому особливі смислові акценти.

Ця ідея є суголосною нашому трактуванню моделі подвійної комунікації в художній літературі В. Шмідта, згідно з якою читач бере участь у двох комунікативних актах: з автором тексту й із оповідачем (Терещенко, 2020). Таким чином, літературне пізнання, по суті, передбачає збір та інтерпретацію даних з обох наративних планів, а також їх скрупульозне порівняння й пошук правдоподібних пояснень у випадку розбіжностей. Аналіз промовистих і прецедентних імен, залучених автором, може допомогти розкрити складні взаємозв'язки між обома наративними планами. Утім залишається під питанням здатність читацької аудиторії дитячого віку до проведення такої ускладненої аналітичної діяльності.

Ще один цікавий момент, що стосується зручності прочитання, – це те, що імена повинні запам'ятовуватися, якщо вони виконують свою первинну функцію референтності. На думку М. Тимочко, однією з функцій імен є забезпечення певної «впізнаваності» й «запам'ятовуваності», тобто імена повинні «певним чином залишатися в пам'яті, щоб вони виконували свою функцію як унікальні ідентифікатори об'єкта» (Тумочко, 1999: 225). Щоб виконати цю функцію, саме ім'я повинно мати певну унікальність у контексті, що відрізняє його з-поміж інших назв. Незнайомі іноземні імена з незвичайною фонологією та орфографією можуть негативно впливати на запам'ятовуваність, оскільки читацькій аудиторії стає важко «зберігати в пам'яті імена у варіанті, у якому вони з'явилися в літературному творі» (Тумочко, 1999: 226). Отже, антропоніми, з одного боку, є ідентифікаторами й передають смислові, семіотичні та звукові символічні значення, а з іншого – вони повинні певним чином бути зрозумілими маленьким читачам, аби не відштовхнути дітей від читання.

Мета статті – описати основні підходи до перекладу українською мовою власних імен, що зустрічаються в зарубіжних творах для дітей, а також окреслити контроверсійні моменти деяких перекладацьких рішень.

Виклад основного матеріалу. Одним із головних умінь перекладача в процесі роботи є вміння передати зміст тексту мовою перекладу, зважаючи той факт, що кожне ім'я або назва є відбитком соціокультурного компонента мови-джерела. Під час роботи з дитячою літературою перекладач має враховувати низку факторів задля збе-

реження своєрідності й неповторності творів, їх національного та культурного колориту, стилістичних рис. Перекладач також мусить знати й використовувати якомога більшу кількість технік перекладу в роботі, аби мати змогу підібрати найкращий спосіб перекладу ономастикону твору. Особлива увага повинна приділятися перекладу семантично-значущих антропонімів або «промовистих» імен (англ. *token, speaking, tellingnames, charactonyms*), аби якнайточніше передати зміст, який закладений автором для читача при створенні літературного твору.

Добре відомо, що при виборі імені для свого персонажа письменник ураховує фонематичний і морфемний склад антропоніма, з огляду на його здатність передати додатковий емоційно-експресивний відтінок, зберегти національний колорит, викликати певні асоціації або емотивний відгук у читацької аудиторії. Як зазначає Л. Щетинін, «кожне літературне ім'я отримує при «народженні» певне стилістичне навантаження, мета якого – зробити більш виразною фігуру названого таким іменем героя» (Щетинин, 2001: 58–62). При цьому автор може вжити загальноприйняті для певної культури й епохи імена, за допомогою яких буде передаватися інформація про національний, віковий або соціальний стан героя.

Доцільно, на нашу думку, дотримуватися такої послідовності перекладу антропонімів: 1) з'ясування етимології власної назви; 2) виявлення семантично мотивованої основи імені, перевірка, чи несе ця семантика значущу інформацію про персонаж; 3) дослідження всіх можливих варіантів перекладу, у тому числі історично закріплених варіантів; 4) підбір найдоцільнішого відповідника; 5) узгодження знайденого відповідника з вимогами словотвору та правопису мови перекладу; 6) аналіз та оцінка рівня смислового наближення перекладу до оригіналу.

Майстерність перекладача полягає в умілому використанні й поєднанні таких стратегій перекладу, як одомашнення та очуження, формами реалізації яких слугують різноманітні перекладацькі прийоми і трансформації. Американський теоретик та історик Л. Венуті для позначення перекладацьких стратегій вводить терміни «форенізація» й «доместикація» (Venuti, 1995). Доместикація (одомашнення) – це стратегія наближення тексту до культури мови перекладу, що може спричинити втрату частини культуро-обумовленої інформації тексту оригіналу. Форенізація (очуження), навпаки, є стратегією збереження культурного компоненту тексту оригіналу в перекладі (Venuti, 1995: 251–252).

У процесі аналізу перекладів ми спостерігаємо, що в більшості вони не відображають струнку й послідовну авторську семіотику літературних творів. Наявність такої особливості можна пояснити ментальною віддаленістю перекладачів від автора першотвору, різними семіосферами, що залишає слід як на рівні мовностилістичних аспектів твору, так й у відтворенні елементів сюжетної композиції.

Візьмемо як приклад цикл історій про маленьких кроленят авторства Женевьєви Юр'є, перекладений щонайменше 23 мовами. Розповідь про пригоди сім'ї кроликів у французькому оригіналі одразу виразно демонструє флористичний ономастикон, на що й указує сама назва «La Famille Passiflore». Відповідна семантика зберігається в перекладах західноєвропейськими мовами: іспанською (La Familia Pasafior), португальською (A Família Passiflore), італійською (La Famiglia Passiflora), нідерландською (De Familie Passiebloem), флористичні асоціації зберігаються в німецькій – Familie Löwenzahn. Однак здебільшого в країнах центральної та східної Європи перекладачі чомусь удаються до іншого перекладу назви, де акцент із флористики переноситься на кроликів – «Wesołe przygody królików» (польська), «Жили-были кролики» (російська), «Tarrancsmesék» (угорська), «Велика книга кролячих історій» (українська).

Відповідний відступ від авторської системи образів відбувається й надалі, коли перекладачі мусять представити відповідники всім іменам кроликів, кожне з яких містить флористичний компонент. В англомовній версії перекладач надав перевагу саме цьому факту, відмовившись від транслітерації/транскрипції, а підібравши натомість як імена кроликів назви рослин, наприклад, *Poppy*, *Violette*, *Mistletoe*, *Periwinkle*, *Dentdelion*, *Papa Bramble*, *Aunt Zinnia*, а прізвище кролячої родини стало *Bellflower*.

Ситуація суттєво інша в українській версії, де перекладач намагався не стільки зберегти флористичний елемент у семантиці, скільки досягти дві інколи не поєднані мети – відтворити хоча б наближено фонетичну форму оригіналу та зберегти натяк на те, що імена персонажів є промовистими. У підсумку маємо лише три імені, пов'язані з рослинами, – *Розмаринчик* (*Romarin*), *Кільбабка* (*Dentdelion*), *Супоїжко* (*Agaric*). Частина перекладацьких рішень є, безумовно, успішною, зокрема зменшувально-пестлива форма *Розмаринчик*, яка дійсно звучить як власне ім'я. Також ім'я черепахи – *Тортилія Ломаліс* – прекрасно поєднує вихідну форму й суть (*la tortue Gudule Lamalice*).

Перекладач удало змінив загальне ім'я власним Тортилія (воно зберігає асоціацію з англійськими та французькими словами на позначення черепахи), а звукова заміна Ламаліс на Ломаліс активувала асоціацію зі словом «зломити», що відповідає сюжету казки.

Переклад імені хитрого лису *Jimmy Fox* українською був максимально простим – транслітерацією французької версії – *Джиммі Фокс*. Він пропонує маленьким українським і французьким читачам аналогічний досвід, а саме: здогадатися про сутність персонажа, переклавши простеньке слово «лис» з англійської мови. В англійському перекладі, навпаки, використана французька лексема *Renard*. Можливо, вона й нелегка для перекладу юним читачам, зате містить пряму алюзію на європейські байки XII століття про хитрого лиса на ім'я *Reynard the Fox*. Відтак діти отримують перший інтертекстуальний досвід.

Гірша ситуація з іншими іменами героїв казки. Хоч ім'я татка маленьких кроленят – *Онисим* (фр. *Papa Onésime*) – відповідає французькому оригіналу, українською воно звучить досить архаїчно й абсолютно невідоме сучасним дітям, що погіршує його сприйняття та запам'ятовування. Ще прикріше звучить натяк на цинізм в імені титоньки Цинії, котра насправді має у французькій версії флористичне ім'я *Zinia*. При транслітерації *Pirouette* – *Піруетта* відбувається зсув значення імені: з'являється натяк на стрибки («піруети»), а не на яскравий різновид квітки петунії.

Puurtinen Т. припускає, що наявність багатьох іноземних імен і безліч незвичайних фонологічних послідовностей або навіть рідкісні написання в перекладі несуть із собою ризик створення мовних бар'єрів для молодих читачів (Puurtinen, 1995). На нашу думку, відсутність стрункої стратегії представлення промовистих імен у перекладі може також суттєво спантеличити юних читачів, «наближаючи» одних персонажів і викликаючи необґрунтовані негативні асоціації з іншими лише на основі помилкових асоціацій. Прагматика тексту завжди має домінувати над еквівалентністю.

За словами М. Тимочко, назви часто є семіотичними елементами тексту, які є найбільш нагальними й водночас найбільш проблемними для перекладу, особливо через їх семіотичне значення, яке часто пов'язане з культурою (Tymoczko, 1999). Наприклад, у дитячій літературі це перевантаження може змусити дитину-читача залишитися «на відстані» й не помітити повідомлення, що лежить в основі сюжету. Через цю причину перекладачі часто обирають стратегію одомашнення, висвітлюють сюжет, беручи до уваги культурне

тло, відоме отримувачу повідомлення, а не відтворюючи дивний та екзотичний світ, який іноді представлений в оригіналі, що дає змогу молодому читачеві краще зрозуміти зміст тексту.

Зокрема, через асоціацію з Дідом Морозом і сивочолим Святим Миколаєм змінено ступінь родинних зв'язків в українському перекладі листів, які Дж. Р. Р. Толкін писав своїм дітям щороку на Різдво, підписуючись *Father Christmas*. Для українських читачів він – Різдвяний Дід, навіть в афективних формах: «*Ці печерні люди вміли малювати краще за тебе, Дідусю-Різдвянчику*» порів. *Those cave-people could draw better than you, daddy Noel* (Толкін, 2017).

У низці випадків втрати неминучі, що зазвичай пов'язано з грою слів або словотвірними елементами. Наприклад, пояснення Різдвяного Діда, що його ім'я має щось спільне з іменем хлопчика Крістофера, залишилося б незрозумілим українським дітям без додаткового уточнення перекладача про етимологію імені Крістофер. Натомість англійським читачам достатньо лише зауважити спільну морфему: *Lots of love to you both and Christopher whose name is rather like mine. Father Christmas*. На жаль, додаткової підказки не отримало ім'я ще одного з головних персонажів, ведмедя Каргу, хоча Дж. Толкін наголошує, що ведмідь спілкується арктичною мовою, також згодом дає пояснення імен двох ведмежат-племінників. Утім перекладач лише транслітерує KARHU – КАРГУ, тоді як за ім'ям стоїть цікава інформація, яка, можливо, була відома безпосереднім адресатам листа. Слова *karhu* фінського походження, означає «ведмідь» (що й не дивно), стало назвою відомого виробника спортивного одягу та обладнання, зокрема, для лижного спорту ще в 30-ті рр. ХХ ст. Як бачимо, автор кидає невеличкі «виклики» своїй маленькій аудиторії. Відкритим залишається питання, як компенсувати їх втрати при перекладі.

Часом перекладачі вдаються до змін, доцільність яких сумнівна. Зокрема, суб'єктивними пре-

ференціями скоріше за все пояснюється переклад назви *Polar Bear* як *Білий Ведмідь/Північний Білий Ведмідь* упродовж усієї оповіді. Не зрозуміло, у чому перевага перекладу *Snowman – Снігова Людина*, замість звичного для дітей *Сніговик*.

Звичайно, куди важчими для інтерпретації є гендерні зміни, яких зазнають персонажі в перекладених версіях. Усім відомий приклад Сови в російсько- та українськомовних версіях історій про Вінні-Пуха А. Мілна показує, наскільки може змінитися соціальний контекст твору. Замість статечного, «мудрого» філіна/пугача (оригінальна версія – *Owl*), у радянській і подальших версіях казки в Чарівному лісі живе *Сова* – дама-«інтелектуалка». Така ситуація нівелює знаковість появи Кенги (справжньої жіночої та материнської фігури) у хлопчачому світі цієї казки.

Аналогічна розмитість образу відбувається в перекладі історії про дружбу домашньої собачки *Діви* та kota-гульгтя на ім'я *Блоха*. На нашу думку, еквівалентність лексем *flea – блоха* не може компенсувати заміну образу безстрашного волоцюги, володаря вулиць на щось маленьке, що асоціюється із жіночою статтю. Безумовно, нелегко знайти вдалий відповідник, однак припустимим може бути утворення складних або похідних слів, які б містили оригінальну основу, наприклад, у цьому випадку: *Блохастик, Блохобій, Блохотрус* тощо.

Висновки. Вибір методу та способу перекладу антропонімів, що мають певне смислове навантаження, зумовлюється низкою факторів: обраною перекладацькою стратегією, прогнозованим віком читачької аудиторії, словотвірними й експресивно-асоціативними характеристиками відповідників у мові перекладу, наявністю алітерації, рими та інших рис в оригінальному імені, творчою інтуїцією перекладача тощо. Основне завдання перекладача при цьому залишається незмінним – відшукати та розкрити текстові й інтертекстові значення антропонімікону та передати їх читачеві мовою перекладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бережна М. В. Антропонімія дитячої літератури жанру фентезі. Київ : ЗНУ, 2007. 149 с.
2. Борисова О. В., Юта М. О. Особливості перекладу власних назв (на матеріалі роману Дж. Мартіна «Гра престолів» та його перекладів українською мовою). *Мовні і концептуальні картини світу*. Київ : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2014. № 50. Ч. 1. С. 80–85.
3. Венгренівська М. А. Казкові імена і назви та їх переклад: слов'яно-неслов'янський контекст. *Слов'янський світ*. 2008. № 6. С. 203–220.
4. Віллемс М., Діттерліці Т. Історія Діви та Блохи. Харків : Vivat, 2018. 73 с.
5. Ворона О. В., Крисало О. В. Переклад промовистих імен (на матеріалі казки-притчі Дж. Оруелла «Колгосп тварин»). *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. № 9 (268). С. 11–17.
6. Капніна Г. І. Особливості відтворення антропонімів у процесі перекладу казок (на матеріалі німецького та українського фольклору). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2014. 249 с.
7. Карпенко Ю. О. Власні назви в художній літературі. *Наукові записки Кіровоградського держ. ун-ту*. Кіровоград, 2001. № 37. С. 170–172.

8. Потапова А. Є. Відтворення стилістичних засобів у перекладі дитячої художньої літератури (на матеріалі українських, німецьких та російських перекладів творів Дж. К. Ролінг) : дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2011. 235 с.
9. Терещенко Л. Я. Антропонімікон художнього твору як вияв нарративного плану автора. *Вісник Запорізького національного університету. Серія «Філологічні науки»* : збірник наукових праць. 2020. Т. 1. Вип. II. С. 160–166.
10. Толкін Дж. Р. Р. Листи Різдяного Діда / пер. з англ. О. О'лір; консультант О. Фешовець. Львів : Астролябія, 2017. 160 с.
11. Щетинин Л. М. Ономастика как фактор межкультурной коммуникации. *Многоязычие как элемент культурного наследия*. Ростов-на-Дону : ООО«ЦВВР», 2001. С. 58–62.
12. Юр'є Ж. Велика книга кролячих історій / пер. з фр. В. Герман. Київ : Рідна мова, 2017. 352 с.
13. Davies E. A Goblin or a Dirty Nose? The Treatment of Culture-Specific References in Translations of the Harry Potter Books. *The Translator*. 2003. № 9 (1). P. 65–100.
14. Fernandes L. Translation of Names in Children's Fantasy Literature: Bringing the Young Reader into Play. *New Voices in Translation Studies*. 2006. P. 44–57.
15. Nord C. Proper Names in Translations for Children: Alice in Wonderland as a Case in Point. *Meta*. 2003. № XLVIII (1–2). P. 182–196.
16. Puurtinen T. Linguistic Acceptability in Translated Children's Literature : unpublished doctoral thesis, University of Joensuu, Joensuu. 1995.
17. Sikorska L., Ivanytska N., Nechyporenko V. Cultural communication through translation. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. 2017. № 5/7. P. 45–48.
18. Tymoczko M. Translation in a Postcolonial Context. Manchester, 1999. 224 p.
19. Venuti L. The Translator's Invisibility. A History of Translation. Routledge, London; N. Y., 1995. 353 p.

REFERENCES

1. Berezhna M. V. Antroponimiya dytyachoyi literatury zhanru fentezi [Anthroponomy of children's literature in fantasy genre]. Kyiv : ZNU, 2007. 149 p. [in Ukrainian].
2. Borysova O.V., Yuta M.O. Osoblyvosti perekladu vlasnykh nazv (na materialy romanu Dzh. Martina «Hra prestoliv» ta joho perekladiv ukraïnskoyu movoyu) [Some translation peculiarities of the proper names (based on the novel "Game of Thrones" by George Martin and its translation into Ukrainian)]. *Movni i konceptualni kartyny svitu*. Kyiv : Vydavnychij Dim Dmytra Buraho, 2014. № 50 (1). pp. 80–85 [in Ukrainian].
3. Venhrenivka M.A. Kazkovi imena i nazvy ta yikh pereklad: slovyano-neslovyanskyj kontekst [Fairy-tale names and titles and their translation: Slavsc – Non-Slavic context]. *Slovyanskyj svit*. 2008. №6. С. 203–220 [in Ukrainian].
4. Willems Mo. Istoriia Divy i Blokhy [The story of Diva and Flea]. Kharkiv: Vivat, 2018. 73 p. [in Ukrainian].
5. Vorona O. V., Krysalo O. V. Pereklad promovystykh imen (na materialy kazky-prytchi DZh. Oruela «Kolhosp tvaryn») [The Translation of Speaking Names (based on the parable fairy tale «Animal Farm» by George Orwell)]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*. 2013. № 9 (268). pp. 11–17 [in Ukrainian].
6. Kapnina H. I. Osoblyvosti vidtvorennya antroponimiv u procesi perekladu kazok (na materialy nimetskoho ta ukraïnskoho folkloru) [Features of rendering anthroponyms in translations of fairy-tales (based on German and Ukrainian folk-lore)]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiya»* 2014. 249 p. [in Ukrainian].
7. Karpenko Yu.O. Vlasni nazvy v khudozhnij literature [Proper names in fiction]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnogo universytetu*. Kirovohrad, 2001. № 37. pp. 170–172 [in Ukrainian].
8. Potapova A. Ye. Vidtvorennya stylistychnykh zasobiv u perekladi dytyachoyi khudozhnoyi literatury (na materialy ukraïnskykh, nimetskykh ta rosijskykh perekladiv tvoriv Dzh.K. Roling) : dysert. ...kand.. filol.. nauk. Kyiv, 2011. 235 p. [in Ukrainian].
9. Tereshhenko L.Ya. Antroponimikon khudozhnogo tvoriv yak vyjav naratyvnoho planu avtora [Anthroponymicon of a fiction text as manifestation of the author's narrative plan]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu: Zbirnyk naukovykh prats. Filolohichni nauky*. 2020. Т. 1 (II). pp. 160–166 [in Ukrainian].
10. Tolkin Dzh.R.R. Lysty Rizdvianoho Dida [Letters form Father Christmas]. Lviv: Vydavnytstvo «Astrolabiia», 2017. 160 p. [in English and Ukrainian].
11. Shhetynyn L. M. Onomastyka kak faktor mezhkulturnoj kommunykatsii [Onomastics as a factor of intercultural communication]. *Mnogoyazychiye kak element kulturnoho nasledia*. Ростов-на-Дону: ООО«ЦВВР», 2001. pp. 58–62 [in Russian].
12. Yurye Zh. Velyka knyha krolyachykh istorij / per. z fr. V. Herman. K: Ridna mova, 2017. 352 p. [in Ukrainian].
13. Davies E. A Goblin or a Dirty Nose? The Treatment of Culture-Specific References in Translations of the Harry Potter Books. *The Translator*. 2003. 9 (1). P. 65–100.
14. Fernandes L. Translation of Names in Children's Fantasy Literature: Bringing the Young Reader into Play. *New Voices in Translation Studies*. 2006. P. 44–57.
15. Nord C. Proper Names in Translations for Children: Alice in Wonderland as a Case in Point. *Meta*. 2003. XLVIII (1–2). P. 182–196.
16. Puurtinen T. Linguistic Acceptability in Translated Children's Literature : unpublished doctoral thesis, University of Joensuu, Joensuu. 1995.
17. Sikorska L., Ivanytska N., Nechyporenko V. Cultural communication through translation. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. 2017. 5/7. P. 45–48.
18. Tymoczko M. Translation in a Postcolonial Context. Manchester, 1999. 224 p.
19. Venuti L. The Translator's Invisibility. A History of Translation. Routledge, London; N. Y., 1995. 353 p.

Олеся ТОМЕНКО,
orcid.org/0000-0001-9528-8358
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри культури та соціально-гуманітарних дисциплін
Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури
(Київ, Україна) otomenko@gmail.com

МОВНА ОСВІТА В МИСТЕЦЬКОМУ ВИШІ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

У статті вперше аналізується актуальна проблема мовної освіти в художньому виші за допомогою дистанційної комунікації. Така методика закладає не лише мовну, але і мовленнєву компетентність. Світова пандемія за останній рік перевела більшість країн світу на дистанційне спілкування в різних сферах.

Особливість вивчення української мови за професійним спілкуванням у художньому навчальному закладі полягає в різних засобах досягнення мовної та мовленнєвої компетентності. Насамперед, це володіння основами культури усного та писемного мовлення, а також практичні навички використовувати мовні знання в усіх сферах спілкування, особливо під час дистанційного навчання та у професійній діяльності. Сучасний комунікативний світ ставить такі вимоги до студента-художника чи студента-мистецтвознавця, які зобов'язують його чітко та логічно, грамотно сформулювати та донести думку, щоб отримати бажаний результат у навчальній, культурній чи науковій царині.

Способи комунікації за останній рік кардинально змінилися: світова пандемія звузила коло візуального спілкування, частково перевівши його у віртуальне. Проте потреба в отриманні якісного кінцевого результату лише урізноманітнила форми спілкування: онлайн-зустрічі та конференції, електронне листування, різноманітні навчальні платформи, дискусії. Грамотне володіння українською мовою, вміння чітко та однозначно сформулювати власну думку за таких умов набуло ще більшої актуальності.

У сфері мистецької освіти це особливо важливо, адже творча робота не може бути замкнена лише простором майстерні чи аудиторії. Результат будь-якої творчої діяльності повинен бути донесений до загалу. І від того, наскільки грамотними, переконливими та логічними будуть судження, висловлені в процесі дистанційної комунікації, залежить результат навчання, оцінювання, професійного зростання, успішної майбутньої професійної діяльності. У дослідженні також розглядаються кардинальні відмінності між живим та віртуальним (дистанційним) спілкуванням.

Ключові слова: українська мова, мовна і мовленнєва компетентність, художня освіта, дистанційна комунікація, митець, онлайн-спілкування, світова пандемія.

Olesia TOMENKO,
orcid.org/0000-0001-9528-8358
Candidate of Philological Science,
Associate Professor at the Department of Culture and Social-Gumanitary Sciences
National Academy of Fine Arts and Architecture
(Kyiv, Ukraine) otomenko@gmail.com

LANGUAGE EDUCATION IN THE FINE ART HIGHER SCHOOL: CURRENT CHALLENGE

The article is first to analyze the current problem of the language education in the fine arts academy, based not only on the language, but also on the speech competence through distance communication. The global pandemic shifted most countries of the world to the distance communication last year.

Such communication in the field of artistic education and professional activity is specific because of speech competence. First of all, this is knowledge of oral and written speech culture fundamentals, and practical language using skills in all areas of communication, especially during distance learning and professional activities. The current communicative world demands a student-artist or a student-art critic to communicate clearly and logically, to formulate and present a view correctly in order to achieve the desired result in the educational, cultural or scientific field.

Ways of communication changed dramatically over the last year: the global pandemic narrowed the scale of visual communication, partially transforming it into a virtual one. However, the need for a high-quality final result has only diversified the communication forms: online meetings and conferences, e-mail, various learning platforms, discussions, even online drawing classes. And the ability to present one's view clearly and unambiguously under such conditions is becoming more and more relevant.

This is of particular significance in the field of artistic education, because a creative work cannot be limited only to the space of the workshop or classroom. The result of any creative activity must be communicated to the public. And the

result of learning, assessment, professional growth, successful future professional activity depends on how convincing and logical the judgments expressed in the process of distance communication will be. The study also examines the fundamental differences between live (offline) and virtual (online) communication.

Key words: *Ukrainian language, language and speech competence, artistic education, distance communication, artist, online communication, global pandemic.*

Постановка проблеми. Мовна освіта в мистецькому закладі, зокрема в Національній академії образотворчого мистецтва і архітектури, – одна із суттєвих складових частин у здобутті фахової освіти. Мовна компетентність є одним із засобів для здобуття повноцінної фахової освіти. Сучасна художня освіта, зокрема професійна освіта у вищих навчальних закладах, передбачає володіння не лише мовною, але і мовленнєвою компетентністю, яка визначається багатьма дослідниками як практичне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності та основами культури усного та писемного мовлення, базовими вміннями і навичками використовувати мовні знання в різних сферах спілкування.

Проблеми, які ставить сучасний комунікативний світ, вимагають від студента-художника, студента-мистецтвознавця вміння грамотно донести свою думку та отримати бажаний результат у процесі комунікації чи то в культурній, чи в науковій царині, під час навчального процесу. На вирішення цих проблем і розрахований курс «Українська мова за професійним спрямуванням».

Способи комунікації за останній рік кардинально змінилися: світова пандемія звузила коло візуального спілкування, перевівши його у віртуальне, за якими закріпилися нові терміни: онлайн- та офлайн-спілкування. Проте потреба в отриманні якісного кінцевого результату лише урізноманітнила форми спілкування: онлайн-зустрічі та конференції, електронне листування, різноманітні навчальні платформи, дискусії, тренінги. А вміння грамотно та чітко сформулювати та висловити власну думку набуло актуальності.

Аналіз досліджень. У даному дослідженні вперше розглядаються основи викладання курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» у сфері мистецької освіти за умов дистанційної комунікації. Комплексного дослідження теми не проводилося. Існують лише розрізнені інтернет-публікації, які охоплюють загальну проблему дистанційної комунікації.

Мета статті. Метою даного дослідження є аналіз живого та віртуального (дистанційного) спілкування в процесі вивчення української мови, які мають кардинальні відмінності та принципи.

Розгляд проблеми вивчення української мови студентами творчих спеціальностей в умовах дис-

танційної комунікації особливо важливий, адже мистецька робота не може бути замкнена лише простором майстерні чи аудиторії. Результат будь-якої творчої діяльності повинен бути донесений до загалу. І від того, наскільки переконливими та логічними будуть судження, висловлені в процесі дистанційної комунікації, залежить результат навчання, оцінювання, професійного зростання, успішної майбутньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Під поняттям комунікативної компетенції ми розуміємо вміння влучно використовувати засоби української мови в практиці живого, а тепер і дистанційного, спілкування, вміння переконувати співрозмовника, здатність швидко орієнтуватися в кожній конкретній ситуації спілкування, вміння встановлювати і підтримувати контакт із співрозмовником залежно від потреби змінювати стратегію, мовленнєву поведінку.

При цьому потрібно засвоїти та дотримуватися базових засад мовленнєвого етикету, які знадобляться в найрізноманітніших ситуаціях: під час вітання, вибачення, подяки, прохання, повернення уваги, знайомства, відмови чи згоди, побажань, що є актуальним і під час дистанційного спілкування. Онлайн- та офлайн-спілкування мають кардинальні відмінності та принципи.

Варто зазначити, що під час живого спілкування із співрозмовником художник (митець) вловлює інтонацію розмови, зчитує жести і міміку, тембр голосу, може одразу зорієнтуватися у його потребах. Під час заочного спілкування (часом просто листування у соцмережах), як свідчить опитування студентів-художників, для розуміння потреб співрозмовника (який може стати потенційним замовником) не вистачає означених вище чинників. Тому під час дистанційної комунікації і набуває особливої ваги письмова мовленнєва компетентність.

Результат спілкування між студентом-художником та викладачем, як і між замовником творчої роботи та художником-виконавцем, насамперед залежить від майстерності провести діалог, влучно поставити питання, уточнити деталі, обговорити засоби, техніку, терміни виконання роботи. У другому випадку – також способи і терміни фінансової винагороди митця (виконавця).

Тому професійна комунікація повинна відбуватися в декількох напрямках: комунікативні

навички, які допомагають переконати замовника укласти угоду саме з вами, та юридична компетентність, яка дозволить обом сторонам дотримуватися домовленостей.

Для успішної комунікації потрібно уникати неоднозначних висловів, організовано побудувати свою розмову. Дослідники вважають, що жоден реципієнт не сприймає інформацію в точності такою, якою задумав відправник.

«Якщо одержувач неправильно інтерпретує повідомлення відправника, то в цьому завжди винен відправник. Це означає, що відповідальність за точну комунікацію лежить на відправникові» (О, 13.03.2021).

До дистанційної комунікації належить також самопрезентація у соцмережах, на різних інтернет-платформах і т.п. Особливістю такого спілкування у сучасних умовах є лаконізм, який можна означити навіть мінімалізмом, влучність початкових фраз чи візуального зображення, які передаватимуть суть цілого повідомлення. Як свідчить опитування студентів перших курсів творчих спеціальностей, розлогий текст у соцмережах має мінімальний відсоток бути прочитаним до кінця. Лише за умови влучної назви, неординарного початку тексту, цікавої картинки шанси на те, що текст буде прочитаний повністю, зростають у кільканадцять разів.

Тому цей факт потрібно особливо враховувати під час дистанційного спілкування у сьогоdnішніх умовах. Швидкість сприйняття онлайн-інформації та перенасиченість цією ж інформацією не сприяють її донесенню до реципієнта, не кажучи вже про засвоєння та осмислення.

Для студента-митця це може бути добірка власних творчих робіт із грамотним текстом (назва, техніка, розмір, коментар) або ж роздуми чи враження від робіт, проєктів, заходів, подій. А також комунікація в чатах, коментарі у соцмережах, ведення блогів.

Таким чином, опановуючи курс української мови за професійним спрямуванням, студенти вчаться вільно орієнтуватись у словниковому фонді української мови, ефективно використовувати її багатства у професійній діяльності, розширюючи межі функціонування рідної мови в сучасному українському суспільстві. Метою лінгвістичних навчальних курсів є не лише формування мовної майстерності студента, а й виховання національно свідомої особистості, якій притаманні чітка громадянська позиція і широта світогляду.

Як зазначає професор Лариса Масенко, розглядаючи мовну ситуацію в Україні, «існує два головних показники потужності мов. Перший – показ-

ник демографічної потужності, який визначається за кількістю носіїв певної мови стосовно загальної кількості населення території... Другий показник комунікативної потужності мови визначається за кількістю комунікативних сфер, які обслуговує кожна мова» (Масенко, 2007: 43). Тому державна мова, якою має послуговуватися освітянська сфера є, на нашу думку, визначальним показником комунікативно потужності нашої держави.

Мовна освіта в Національній академії образотворчого мистецтва і архітектури – одна із суттєвих складових частин у здобутті фахової освіти. В історичному контексті можемо простежити, що від самого заснування академії до сьогоdnішнього дня мовний чинник відіграє неабияку роль у формуванні національних мистецьких інтенцій.

Від самого заснування академії, коли мистецький простір формувала потужна когорта митців світового рівня (Г. Нарбут, М. Бойчук, М. Жук, Ф. Кричевський, В. Кричевський, О. Мурашко та ін.), у їхній творчості простежувався національний смислетворчий рівень. Зокрема, можемо говорити про українську абетку та національні шрифти Григорія Нарбута, школу Михайла Бойчука. Їхня творчість була тісно пов'язана і з мовними пріоритетами.

Коли ж більшовицький режим охопив усі території СРСР, у тому числі й Україну, то і мистецький розвиток пішов іншим шляхом – шляхом соцреалізму, відірваного від національного коріння. Українська мова була витіснена з освітнього процесу як у школах, так і у вищих навчальних закладах (Масенко, 2004: 50). І мовою викладання у вишах стала на довгий час російська. Хоча не варто забувати і про окремі острівки національного (нонконформісти, шістдесятники), які окреслювалися як на мовному, так і на мистецькому рівні.

Як наслідок, і сьогоdnі маємо відгомін радянської мовної політики, що проявляється в мовному протистоянні під час викладання фахових дисциплін та формування національного світогляду. Хоча за 30 років Незалежності України створено всі законодавчі умови для функціонування української мови як державної у вишах як однієї з базових засад національної освіти.

Дистанційне навчання певним чином, ми вважаємо, обмежує форму спілкування. Хтось із учасників навчального процесу може «випасти» із практичного курсу оволодіння мовою та мовленнєвими компетенціями через технічні причини (неякісний зв'язок, відсутність звуку, перебування в некомфортних умовах, які не дають можливості вільно висловитися) або ж через особисті причини (замкнутість, боязливність). І викладачеві

досить важко в такому режимі вийти на повноцінний рівень спілкування, який забезпечує аудиторний простір за звичайних умов.

Висновки. Розглянувши в даному дослідженні умови та способи навчання та спілкування в дистанційному форматі, можна зробити висновки про те, що набуття мовної грамотності та мовленнєвої компетентності в художній освіті є актуальною

потребою. Результат дистанційного спілкування залежить від вміння чітко та однозначно донести свою думку, почути співрозмовника та виробити стратегію прийняття рішення. Подальші дослідження даної теми дозволять ефективніше використовувати онлайн-засоби для більш досконалого процесу вивчення української мови та спілкування в мистецькій сфері.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Основні принципи комунікації. URL : https://stud.com.ua/27290/psihologiya/osnovni_printsipi_komunikatsiyi (дата звернення: 13.03.2021).
2. Масенко Л. Умовна Україна. Київ : Темпора, 2007. 87 с.
3. Масенко Л. Мова і суспільство. Постколоніальний вимір. Київ : Видавничий дім «КМ Академія», 2004. 164 с.

REFERENCES

1. Osnovni pryncypu comunicaciji [Basic principles of communication]. URL: https://stud.com.ua/27290/psihologiya/osnovni_printsipi_komunikatsiyi (access date 13.03.2021). [in Ukrainian].
2. Masenko L. Umovna Ukrayina [Conditional Ukraine]. Kyiv : Tempora , 2007. 87 p. [in Ukrainian].
3. Masenko L. Mova i suspil'stvo. Postkolonial'nyy vymir. Kyiv : Vydavnychyj dim «KM Akademia», 2004. 164 p. [in Ukrainian].

UDC 811

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-23>

Oksana TOPCHII,

orcid.org/0000-0002-0809-8730

Doctor of Law,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

Institute of Law

of Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Kyiv, Ukraine) ot5557@gmail.com

Tetyana CHAIUK,

orcid.org/0000-0001-5318-688X

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

Institute of Law

of Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Kyiv, Ukraine) t.chaiuk@knu.ua

SOCIOLINGUISTIC, INTERPRETING AND POLITICAL DIMENSIONS OF ENGLISH-LANGUAGE COURT DISCOURSE OF 21ST CENTURY

The article outlines aspects of the English language use in court discourse in English-speaking countries and in European countries where English is becoming a working language of legal proceedings, though it officially remains a foreign language. The purpose of the research is to assess linguistic aspect of the modern courtroom discourse, to characterize the role of legal English in non-English-speaking countries and the problems that accompany its introduction as a language of legal proceedings. The novelty of the research lies in that it views peculiarities of English language use in court discourse as markers or triggers of social or political processes.

The analysis has revealed that in the English-speaking UK and the USA language may be an obstacle to effective communication in the courtroom due to social fragmentation into subcultures. Since social groups often develop sociolects unintelligible to outsiders and the courtroom brings together people from different strata and of different backgrounds, their slang may affect judges and jurors' understanding. The research points out that semantic opacity of slang lexemes is clarified with the help of crowdsourced online dictionaries as they record slang fast and reflect their genuine users' interpretation.

Another language-related problem in American and British courts is the increasing demand for interpreting. Court interpreters are challenged not only to be precise with facts but also to be accurate in preserving stylistic features of interpreted speech as these details inform the court of the party's personality, intentions, emotional state, etc.

The experience of English-language courts established in non-English-speaking European countries highlights the linguistic complexity of the switch between languages in court proceedings. The switch takes place in at least five stages. Admitting English as a litigation language raises the issues of equality, linguistic discrimination and democratic transparency.

The research concludes that English in courtroom discourse of the 21st century reflects the multidirectional tendencies to linguistic diversification and unification and, therefore, requires an interdisciplinary approach that combines sociolinguistics, translation, law and political studies.

Key words: *court discourse, sociolect, court interpreting, legal translation, linguistic discrimination, language policy.*

Оксана ТОПЧІЙ,

orcid.org/0000-0002-0809-8730

доктор юридичних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Інституту права

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) ot5557@gmail.com

Тетяна ЧАЮК,

orcid.org/0000-0001-5318-688X

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов

Інституту права

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) t.chaiuk@knu.ua

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ, ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧИЙ І ПОЛІТИЧНИЙ ВИМІРИ АНГЛОМОВНОГО СУДОВОГО ДИСКУРСУ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті аналізуються аспекти використання англійської мови в судовому дискурсі англомовних і європейських країн, де англійська стає робочою мовою судочинства, залишаючись офіційно іноземною мовою. Метою дослідження є лінгвістичний аспект сучасного судового дискурсу, охарактеризувати роль юридичної англійської мови в неангломовних країнах, а також проблеми, які виникають у результаті запровадження англійської як мови судочинства. Новизна роботи полягає в тому, що особливості використання англійської мови в судовому дискурсі розглядаються в соціальному та політичному контекстах.

За результатами дослідження, мова є перешкодою для ефективної комунікації в судовій залі Об'єднаного Королівства чи Сполучених Штатів Америки через фрагментацію суспільства на субкультури. Оскільки в соціальних групах часто виникають соціолекти, незрозумілі для сторонніх, а судова зала – арена для зустрічі різних соціальних прошарків, сленг учасників може завадити розумінню суддів і присяжних. У сучасних умовах семантична розпливчатість сленгової лексики усувається за допомогою Інтернет-словників, створених користувачами, оскільки ці словники швидко оновлюються та відбивають інтерпретацію лексики, надану їй самими представниками соціолекту.

Інша мовна проблема в американських і британських судах – зростання попиту на послуги перекладу. Судові перекладачі мають бути точними не лише в перекладі фактичної інформації, а й у збереженні стилістичних властивостей мовлення, оскільки ці деталі створюють уявлення суду про особистість, наміри, емоційний стан сторін.

Досвід англомовних судів, заснованих у неангломовних європейських країнах, свідчить про лінгвістичну складність зміни мовного коду в судочинстві. Перехід відбувається принаймні в п'ять етапів, викликаючи в суспільстві занепокоєння щодо рівності, мовної дискримінації та прозорості.

Таким чином, у ХХІ столітті англійська в судовому дискурсі відбиває різноспрямовані тенденції як до мовної диверсифікації, так і до мовної уніфікації. Отже, її вивчення вимагає застосування міждисциплінарного підходу, що поєднує соціолінгвістику, перекладознавство, правознавство та політичні студії.

***Ключові слова:** судовий дискурс, соціолект, судовий і юридичний переклад, мовна дискримінація, мовна політика.*

Urgency of the problem. By the end of the 20th century, the English language had become the lingua franca. In 1999, British linguist David Crystal listed the numerous factors that had made English a world language: politics, economics, the press, advertising, broadcasting, motion pictures, popular music, international travel and safety, education and communications. Within the 20 years that followed, the world has changed significantly: the importance of some factors from Crystal's list has decreased (e.g., TV and radio broadcasting) or has been severely affected by the 2020 pandemic (e.g., travel), while others have become significant as a result of their rapid development and diversification (e.g., social media platforms like WhatsApp, Skype, etc.). Nevertheless, none of the recent developments has disturbed the global significance of English. On the contrary, though some processes could threaten its leading position (for example, China's ever increasing economic dominance or the UK's withdrawal from the EU), English seems to have permeated numerous spheres of human life all over the world: it remains the language of politics, international business, mass culture as well as the language of science and is likely to become the language of higher education.

Globalization of industry, trade, communication and politics brings up the question whether a similar process has been developing in the law sphere. And if

it has, then what phenomena accompany this process. Hence, **the purpose** of the article lies in exploring the place and the role of English in courtrooms of the UK and the USA as well as in highlighting linguistic challenges the use of English poses in the English-speaking countries and the EU.

Literature Review. The courtroom is a place where language may acquire life-saving or fatal power. A court decision depends significantly on effective strategy and, consequently, on lexical and syntactic choices of litigants and it is forensic linguistics that studies legal vocabulary, variation of legal genres and diachronic comparative research (Coulthard, Johnson & Wright, 2016; Mooney, 2014).

Another, more interaction-focused, linguistic approach focuses on courtroom discourse and draws primarily on works by Foucault (1980), Gumperz (1982) and Fairclough (1989) who develop the idea that language is the "primary medium of social control and power" (Fairclough, 1989, p. 3). The courtroom interactions where participants play pre-determined roles within a rigid hierarchical system and where communicative behavior may be crucial for the outcome (see, for example, (Cheng & Wagner, 2011; Cheng & Sin, 2011; Wodak, 1980) provide the best material to examine language as a tool of dominance.

Another linguistic aspect of court discourse is interpreting. Studies into court interpreting were ini-

tiated in 1990 by the ground-breaking publication by Berk-Seligson who used hours of taped court hearings to reveal the extent to which court interpreters affected whether defendants were found guilty or not guilty. Since then, publications by Hale (2004), Dingfelder Stone (2018) and many others have looked into nuances of court interpreting. For example, they analyze interpreters' reproduction of stylistic features in participants' speech as well the importance of interpreting markers of power, hesitation, politeness, etc.

A relatively new area to explore the English language as a factor in legal proceedings has been created by the attempts of some EU states to introduce English-speaking commercial courts that would deal with international disputes. These courts are meant to become an alternative to British or USA courts. Their emergence is a step-by-step process of overcoming both law-related and linguistic obstacles (see, for example, (Biard, 2019; Kern, 2012)).

This article offers an overview of linguistically sensitive issues when language interferes with intelligibility and clarity in court discourse in the English-speaking UK and the USA and in non-English speaking EU states.

Presentation of the main material. Language-related problems in the legal sphere belongs to three areas: unintelligibility of sociolects, court interpreting and English-language courts in non-English speaking countries.

Sociolects in court. Assumptions of language homogeneity were refuted by sociolinguistic studies in the 1970s (e.g., (Labov, 1972)). Today, subcultures in English-speaking societies have produced numerous sociolects, each serving the needs of a particular social group (e.g., so-called hip-hop sociolect, Valspeak, surfer slang, etc.) and the courtroom remains a venue where four language varieties meet: formal spoken legal language, formal standard English, colloquial English and subcultural sociolects (O'Barr, 1982).

It is next to impossible for lexicographers to catch up with the diversity of sociolects. Today, the Internet offers assistance of so-called 'crowd-sourced' websites such as Urban Dictionary, Wikipedia, Wiktionary, etc. For the first time Wikipedia was used in court in 2004, in *Bourgeois v. Peters*, when the American court in Georgia used a Wikipedia report on the three-year-long yellow alert status in the state (FindLaw, n.d.). Since then, Wikipedia has been suitable whenever the court's target is understanding 'the wisdom of the crowd', i.e., "consensus definitions of words and phrases", for example, how the average consumer would interpret a term because modern people operate with medical, economic, technical terms in everyday communication. However, a com-

moner and a specialist may invest terms with different meanings, which may entail different behaviors and, in the long run, different consequences. Thus, courts turn to Wikipedia when the objective is to understand 'the consensus wisdom', when "typical sources, such as a dictionary, are unhelpful because the common, crowd-consensus understanding is at issue" (Miller & Murray, 2010: 647).

As for Wiktionary and Urban Dictionary, it is important to underline the difference between the two. Wiktionary is a more regulated, 'formalized' source since it follows guidelines and its content is checked by moderators and editors. Urban Dictionary, created as a parody of Dictionary.com in 1999 and containing now more than 2.5 million definitions for more than 1.6 million words and phrases, is not liable to any control other than votes of 'editors' (and anybody may become an editor in one click), that is why its content is at times politically incorrect, vague or inaccurate.

Remarkably, there is a low percentage of overlapping: 72% of words on Urban Dictionary do not appear on Wiktionary (Emerging Technology from the arXiv, 2018). Moreover, if the two dictionaries do share an entry, some of meanings may be recorded only on Urban Dictionary. Thus, *phased* appears in both, yet besides the meaning "*done bit by bit – in phases*", Urban Dictionary also offers two more slang meanings: "*a word that is used when your asking if someone wants to fight*" and "*to be buzzed, when you arent drunk, but arent sober*" (Urban Dictionary, n.d.).

Since courtrooms are settings where different social classes come into contact, witnesses and defendants may make vocabulary choices whose meanings are obscure to lawyers and jurors and this is when Urban Dictionary helps to clarify slang lexemes (Kaufman, 2013; Miller & Murray, 2010: 653). Yet, the dictionary is not the ultimate solution since slang lexemes are often polysemantic, as the following quote shows for *kicks*: "*I sat on a jury, aggravated battery case. The witness said the confrontation was over kicks. I found out later this meant shoes. At the time, I thought they said kicks, as in for fun. I think if I'd known during the trial, I would've been able to render a better opinion during deliberations*" (Conan, 2013).

English and court interpreting in the USA and the UK. According to Article 14 (3) (f) of the International Covenant on Civil and Political Rights (1966), "in the determination of any criminal charge against him, everyone shall be entitled... to have the free assistance of an interpreter if he cannot understand or speak the language used in court". In *English Worldwide*, David Crystal (2006) claimed that there were 400 million native speakers of English, 400 million people speak English as a second lan-

guage and 600–700 million as a foreign language. The spread of English has definitely not slowed down since 2006. Yet, in California, non-English-speaking families doubled in number from 1980 to 2018 and reached 45%, in New Jersey the data were 16% in 1980 and 32% in 2018. The same trend is observed in other states, the only difference being the rate of the increase: in Maryland, for example, the number of households with a language other than English tripled (from 6% to 19%) within the same period (The 2020 Language Need and Interpreter Use Study Report to the Legislature, 2020: 42).

To realize the extent to which language issues interfere with legal proceedings, it is necessary to mention that the number of cases when a court interpreter was required in, for example, California increased overall in 2014–2018. On average, language access need varied from one out of every 5 to one out of every 6 cases filed (The 2020 Language Need and Interpreter Use Study Report to the Legislature, 2020: 23). California counts as the most multilingual state and a real draw for immigrants, yet as we have seen above, the tendency to multilingualism is observed in other American states as well.

The United Kingdom statistics on court interpreting record similar trends: there was a 7% increase in the demand for interpreters in criminal cases in January – March, 2019 (Criminal Court Statistics Quarterly: January to March 2019), which went up further by 5% in January – March, 2020 (Criminal Court Statistics Quarterly: January to March 2020).

Communication between the court and the defendant mediated by an interpreter is aggravated by many factors. First, the defendant may resort to a sociolect in their native language and use slang, which requires the interpreter to come up with an English slang equivalent so as to preserve the original style. Another challenge may be the defendant's use of a dialectal or slang lexeme unfamiliar to the interpreter. One of the strategies to cope with this situation may be literal translation: *“I just had no idea what the person really meant because, again, from, different nationalities, they may use different slang... What I did there was I actually just literally interpreted it, literally translated it so that the lawyer could then ask well, what did you mean by that? And then I could ask that again back into Spanish because I had no idea, and I certainly didn't want to flavor it with my – with what I though it meant”* (Conan, 2013).

Accurate court interpreting consists not only of delivering factual information but also in conveying multiple nuances of the defendant's communicative behavior. These are the use hedges, degree of politeness, logical connectors, hesitation markers,

pause fillers, etc. (Cheng & Sin, 2011: 16). Adding or withholding these features may distort the judge and jurors' perception of the defendant's personality and entail fallacious rulings.

English in courts of non-English-speaking countries. English as the language of globalization encourages business partners to write contracts in English, even though the partners operate within one and the same European country where English is neither the official language nor a language of everyday communication. In case of any disagreements, the place of arbitration is an English-speaking country that exercises English or Anglo-American law, which is rather costly for the litigants and which leaves aside European continental courts.

It is not surprising, therefore, that in 2018, European states such as Germany and France established English-speaking commercial courts in anticipation of Brexit that drove 35% of businesses to seek justice in EU courts (Hyde, 2018). Thus, these courts are the Chamber for International Commercial Disputes in Frankfurt am Main, Germany, and the International Commercial Chamber at the Paris Court of Appeal (ICCP-CA) in France. Alongside purely judicial complications, opening of these institutions also had a linguistic dimension.

First, the process of switching to English takes place in stages and English may penetrate court proceedings of a non-English-speaking country to different degrees. Kern (2012) distinguishes between five stages: 1) courts may accept documents in English without official translation; 2) court may admit written communication with court and among each other in English; 3) court may allow oral communication with the court, each other, witnesses and experts in English; 4) the ‘complete file’ measure requires the entire file, i.e., any official forms, to be in English; 5) at the final stage, the ‘complete file’ contains decisions of the court put in English (pp. 192–193).

The projects to conduct the litigation in English in non-English-speaking countries are economically motivated: among other things, parties spare expenses for translators and interpreters and rely on their own command of English. At the same time, the mere language switch sparks inequality concerns. First of all, it entails linguistic discrimination because it enhances the position of native English speakers in European courts and also puts at a disadvantage those law professionals who lack the knowledge of English, unlike US- or UK-based lawyers or those who earned their LLM in English-speaking countries. Second, some legal terms are not translatable into English due to the specificity of national legal systems. Third, making English a language of

legal proceedings falls within the sphere of language politics and this particular policy weakens a country's official language. Finally, using a foreign language hinders the transparency of the proceedings to the public and national mass media.

Conclusions and perspectives of further research. Since one cannot seek and dispense justice without resorting to language, linguistics is among the branches that study legal processes. The research explores the three linguistically challenging aspects of legal proceedings: the use of sociolects in the courtroom, court interpreting and English as working language in legal systems of non-English-speaking countries. To cope with these problems caused by social,

economic, demographic and political processes of the 21st century, legal professionals turn to crowdsourced online dictionaries as authority to clarify words and phrases, peculiar to sociolects, court interpreting is becoming ever widespread in English-speaking countries marked for their multilingualism, non-English-speaking states launch English-language courts. The research opens up a number of potential areas for further interdisciplinary investigations into sociolinguistic, multilingual and political aspects of the modern courtroom discourse, into the controversies of the 'native speaker' concept, the status of English in the modern world as well as its legal, political and educational consequences.

BIBLIOGRAPHY

1. Berk-Seligson S. *The Bilingual Courtroom: Courtroom Interpreters and the Judicial Process*. University of Chicago Press, 1990. 299 p. [in English].
2. Biard A. International Commercial Courts in France: Innovation without Revolution? *Erasmus Law Review*. 2019. № 12 (1). P. 24–32.
3. Cheng L., Sin K. K. Courtroom Language and Discourse. *International Journal of Law, Language and Discourse*. 2011. № 1 (1). P. 1–26 [in English].
4. Cheng L., Wagner A. *Exploring Courtroom Discourse: the Language of Power and Control*. Routledge, 2011. 286 p. [in English].
5. Conan N. (Host). Why Urban Dictionary comes in handy on the witness stand. *Talk of the Nation*. NPR. [Audio podcast transcript]. 2013. May 22. URL: <https://www.npr.org/2013/05/22/186048338/why-urban-dictionary-comes-in-handy-on-the-witness-stand> [in English].
6. Coulthard M., Johnson A., Wright D. *An Introduction to Forensic Linguistics. Language in Evidence*. Routledge, 2016. 270 p. [in English].
7. Criminal Court Statistics Quarterly: January to March 2019. 2019. September 26. URL: <https://www.gov.uk/government/statistics/criminal-court-statistics-quarterly-january-to-march-2019> [in English].
8. Criminal Court Statistics Quarterly: January to March 2020. 2020. June 25. URL: <https://www.gov.uk/government/statistics/criminal-court-statistics-quarterly-january-to-march-2020> [in English].
9. Crystal D. World English: Past, Present, Future. Paper to the ASKO Europa-Stiftung Symposium, 1999. URL: <http://davidcrystal.com/Files/BooksAndArticles/-4031.pdf> [in English].
10. Crystal D. English worldwide. *Hogg R., Denison D. (Eds.). A History of the English Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. P. 420–439 [in English].
11. Dingfelder Stone J. H. *Court Interpreters and Fair Trials*. Palgrave Macmillan, 2018. 345 p. [in English].
12. Emerging Technology from the arXiv. The Anatomy of the Urban Dictionary. MIT Technology Review. 2018. URL: <https://www.technologyreview.com/2018/01/03/146467/the-anatomy-of-the-urban-dictionary/> [in English].
13. Fairclough N. *Language and Power*. London : Longman, 1989. 248 p. [in English].
14. FindLaw. (n.d.). *Bourgeois v. Peters*. URL: <https://caselaw.findlaw.com/us-11th-circuit/1459226.html> [in English].
15. Foucault M. *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977*. Pantheon Books, 1980. 270 p. [in English].
16. Gumperz J. J. Fact and inference in courtroom testimony. *Gumperz J. J. (ed.). Language and social identity*. Cambridge University Press, 1982. P. 163–195 [in English].
17. Hale S. B. *The Discourse of Court Interpreting*. John Benjamins Publishing Company, 2004. 288 p. [in English].
18. Hyde J. Businesses shun UK courts in droves as Brexit looms. *The Law Society Gazette*. 2018. July 23. URL: <https://www.lawgazette.co.uk/businesses-shun-uk-courts-in-droves-as-brexit-looms/5066997.article> [in English].
19. International Covenant on Civil and Political Rights, December 16, 1966. URL: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/ccpr.aspx> [in English].
20. Kaufman L. Why Urban Dictionary Comes in Handy on the Witness Stand. 2013. URL: <https://www.npr.org/2013/05/22/186048338/why-urban-dictionary-comes-in-handy-on-the-witness-stand> [in English].
21. Kern C. A. English as a court language in continental courts. *Erasmus Law Review*. 2012. № 5 (3). P. 187–209 [in English].
22. Labov W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1972. 344 p. [in English].
23. Miller J. C., Murray H. B. Wikipedia in Court: When and how citing Wikipedia and other consensus websites is appropriate. *St. John's Law Review*. 2010. № 84 (2). P. 633–656 [in English].
24. Mooney A. *Language and Law*. London : Palgrave Macmillan, 2014. 224 p. [in English].
25. O'Barr W. M. *Linguistic evidence: Language, power, and strategy in the courtroom*. New York : Academic Press, 1982. 192 p. [in English].

26. The 2020 Language Need and Interpreter Use Study Report to the Legislature. Judicial Council of California. 2020. URL: <https://www.courts.ca.gov/documents/2020-Language-Need-and-Interpreter-Use-Study-Report-to-the-Legislature.pdf> [in English].
27. Urban Dictionary. (n.d.). URL: <https://www.urbandictionary.com/> [in English].
28. Wodak R. Discourse Analysis and Courtroom Interaction. *Discourse Processes*. 1980. № 3 (4). P. 369–380. URL: <https://doi.org/10.1080/01638538009544498> [in English].

REFERENCES

1. Berk-Seligson, S. (1990). *The Bilingual Courtroom: Courtroom Interpreters and the Judicial Process*. University of Chicago Press, 299p. [in English].
2. Biard, A. (2019). International Commercial Courts in France: Innovation without Revolution? *Erasmus Law Review*, 12 (1), 24–32. DOI: 10.5553/ELR.000111.
3. Cheng, L. & Sin, K. K. (2011). Courtroom Language and Discourse. *International Journal of Law, Language and Discourse*, 1 (1), 1 – 26 [in English].
4. Cheng, L. & Wagner, A. (2011). *Exploring Courtroom Discourse: the Language of Power and Control*. Routledge, 286 p. [in English].
5. Conan, N. (Host). (2013, May 22). Why Urban Dictionary comes in handy on the witness stand. In *Talk of the Nation*. NPR. [Audio podcast transcript]. URL: <https://www.npr.org/2013/05/22/186048338/why-urban-dictionary-comes-in-hand-on-the-witness-stand> [in English].
6. Coulthard, M., Johnson, A., & Wright, D. (2016). *An Introduction to Forensic Linguistics. Language in Evidence*. Routledge, 270 p. [in English].
7. Criminal Court Statistics Quarterly: January to March 2019, September 26, 2019. URL: <https://www.gov.uk/government/statistics/criminal-court-statistics-quarterly-january-to-march-2019> [in English].
8. Criminal Court Statistics Quarterly: January to March 2020, June 25, 2020. URL: <https://www.gov.uk/government/statistics/criminal-court-statistics-quarterly-january-to-march-2020> [in English].
9. Crystal, D. (1999). *World English: Past, Present, Future*. Paper to the ASKO Europa-Stiftung Symposium. URL: <http://davidcrystal.com/Files/BooksAndArticles/-4031.pdf> [in English].
10. Crystal, D. (2006). English worldwide. In R. Hogg & D. Denison (Eds.), *A History of the English Language* (pp. 420-439). Cambridge: Cambridge University Press. Doi: 10.1017/CBO9780511791154.010 [in English].
11. Dingfelder Stone, J. H. (2018). *Court Interpreters and Fair Trials*. Palgrave Macmillan, 345 p. [in English].
12. Emerging Technology from the arXiv. (2018). The Anatomy of the Urban Dictionary. *MIT Technology Review*. URL: <https://www.technologyreview.com/2018/01/03/146467/the-anatomy-of-the-urban-dictionary/> [in English].
13. Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman, 248 p. [in English].
14. FindLaw. (n.d.). *Bourgeois v. Peters*. URL: <https://caselaw.findlaw.com/us-11th-circuit/1459226.html> [in English].
15. Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972 – 1977*. Pantheon Books, 270 p. [in English].
16. Gumperz, J. J. (1982). Fact and inference in courtroom testimony. In J. J. Gumperz (ed.), *Language and social identity* (pp.163–195). Cambridge University Press [in English].
17. Hale, S. B. (2004). *The Discourse of Court Interpreting*. John Benjamins Publishing Company, 288 p. [in English].
18. Hyde, J. (2018, July 23). Businesses shun UK courts in droves as Brexit looms. *The Law Society Gazette*. URL: <https://www.lawgazette.co.uk/businesses-shun-uk-courts-in-droves-as-brex-it-looms/5066997.article> [in English].
19. International Covenant on Civil and Political Rights, December 16, 1966. URL: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/ccpr.aspx> [in English].
20. Kaufman, L. (2013). *Why Urban Dictionary Comes in Handy on the Witness Stand*. URL: <https://www.npr.org/2013/05/22/186048338/why-urban-dictionary-comes-in-hand-on-the-witness-stand> [in English].
21. Kern, C. A. (2012). English as a court language in continental courts. *Erasmus Law Review*, 5 (3), 187–209 [in English].
22. Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 344 p. [in English].
23. Miller, J. C. & Murray, H. B. (2010). Wikipedia in Court: When and how citing Wikipedia and other consensus web-sites is appropriate. *St. John's Law Review*, 84(2), 633–656 [in English].
24. Mooney, A. (2014). *Language and Law*. London: Palgrave Macmillan, 224 p. [in English].
25. O'Barr, W. M. (1982). *Linguistic evidence: Language, power, and strategy in the courtroom*. New York: Academic Press, 192 p. [in English].
26. The 2020 Language Need and Interpreter Use Study Report to the Legislature. Judicial Council of California. (2020). <https://www.courts.ca.gov/documents/2020-Language-Need-and-Interpreter-Use-Study-Report-to-the-Legislature.pdf> [in English].
27. Urban Dictionary. (n.d.). URL: <https://www.urbandictionary.com/> [in English].
28. Wodak, R. (1980). Discourse Analysis and Courtroom Interaction. *Discourse Processes*, 3 (4), 369–380. URL: <https://doi.org/10.1080/01638538009544498> [in English].

УДК 811.161.1'42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-24>

Ірина ФІЛАТЕНКО,

orcid.org/0000-0002-0323-8722

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін

Київського медичного університету

(Київ, Україна) irina_filatenko@ukr.net

ОЗНАКА ЯК ПОНЯТТЄВИЙ ЕЛЕМЕНТ МОВЛЕННЄВОЇ ПОДІЇ В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ МАСМЕДІА УКРАЇНИ

У сучасних гуманітарних дослідженнях є різні підходи до розуміння поняття «подія». Усі вони зосереджені на аналізі особливостей цих категорій у власній системі координат: філософській, соціологічній, політологічній, літературознавчій, лінгвістичній тощо. Це демонструє універсальність цього явища як такого. Деякі автори вказують на специфічний характер події, яка представлена в тексті. Дослідники наголошують, що вона стає результатом конструювання, яке послідовно здійснюється адресантами засобів масової інформації. Подібні зауваження про подію, висвітлену в медійних текстах, свідчать про її особливу природу, відмінну від онтологічної. Така подія потребує окремого лінгвістичного аналізу. Уважаємо, що вербалізацією реальної події в дискурсі масмедіа є мовленнєва. Аналіз цього феномену передбачає не лише здійснення його класифікації, як-от фонова мовленнєва подія VS фокусна мовленнєва подія, проста мовленнєва подія VS складна мовленнєва подія та ін. Автор пропонує описати специфіку мовленнєвої події в когнітивному ракурсі. Увага зосереджується на ролі специфічної ознаки у внутрішній організації цього явища. Під час аналізу автор доходить висновку, що внутрішня будова мовленнєвої події в масмедійному політичному дискурсі України представлена не лише поняттєвими елементами події як такої: ролями агента, коагента, цілей тощо. Роль ознаки, що описує об'єкти пізнання, також є надзвичайно важливою. У політичному дискурсі ЗМІ України представлені ролі суттєвих та несуттєвих ознак мовленнєвої події. Несуттєвими ознаками події вважаємо ті, що можуть належати або не належати їй. Вони не становлять сутності події, проте її характеризують. Одна і та ж ознака політичних подій може бути визначена як суттєва для одних подій і як другорядна – для інших. Це залежить суто від інтенцій адресанта, що підтверджує суб'єктивність мовленнєвої події в дискурсі сучасних масмедіа.

Ключові слова: подія, мовленнєва подія, роль, ознака мовленнєвої події, політичний дискурс масмедіа України.

Iryna FILATENKO,

orcid.org/0000-0002-0323-8722

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines

Kyiv National Medical University

(Kyiv, Ukraine) irina_filatenko@ukr.net

SPECIFIC FEATURE AS A CONCEPTUAL ELEMENT OF A SPEECH EVENT IN POLITICSL DISCOURSE OF MASS MEDIA OF UKRAINE

There are different approaches to comprehension of concept «event» in modern humanities research. All of them focus on analysis of features of these categories in own coordinate system: philosophical, sociological, political science, literary, linguistic and others. It displays versatility of this phenomenon. Some of the authors highlight a specific nature of event which represented in the text. Researchers emphasize that it is the result of construction, which is consistently carried out by the addressees of the modern media. Such remarks about the event represented in the media texts indicate its special nature. This nature differs from the ontological one. Such an event requires further linguistic analysis. The speech event is verbalization of real-life event in the discourse. Analysis of this concept is not only classification of speech event. For example, a background speech event VS a focal speech event, a simple speech event VS a complex speech event, and so on. The author proposes to describe the specifics of a speech event in a cognitive perspective. Attention focuses on the role of specific feature in internal organization of this phenomena.

During the analysis, the author concludes that the internal structure of the speech event in the political discourse of mass media is represented not only by the conceptual elements of the event: the roles of agent, coagent, goal and so on. The roles of relevant and irrelevant features of a speech event are presented also. We consider irrelevant features of an event to be those that may or may not belong to it. They do not represent the essence of the event, but characterize it. One and the same feature of political events can be defined as relevant for some of events. And it can be defined as irrelevant features for others events. It depends solely on the intentions of the addressee. This confirms the subjectivity of the speech event in the discourse of modern mass media.

Key words: event, speech event, role, specific feature of speech event, political discourse of mass media of Ukraine.

Постановка проблеми. Подія (далі також – П.) як феномен дійсності потрапляє у фокус уваги вчених, що працюють у межах різних гуманітарних парадигм і пропонують її аналіз у власній системі координат. Категорія «подія» у філософсько-історичному знанні має досить широкий діапазон інтерпретацій. Її глибоке теоретичне осмислення пов'язане з іменами А. Н. Уайтхеда, Ж. Дельоза, М. Хайдеггера, А. Бадью, Ф. Броделя (Філатенко, 2012). Авторські концепції події, з одного боку, значно вирізняються, хоча в низці випадків окремі положення стають підґрунтям для подальших досліджень, з іншого – сприяють виявленню універсальних характеристик феномену. Загалом, опис цієї категорії у філософській та історичній науках, у межах яких світ розглядається не як сукупність предметів, а як «те, що відбувається» (Вітгенштейн, 1994), стало поштовхом для її осмислення і в мовознавстві.

Аналіз досліджень. «Подієвий» аспект вивчення тієї чи іншої мовної / мовленнєвої одиниці залежить від напряму дослідницького пошуку, тому в лінгвістичних працях він реалізований по-різному. На сучасному етапі можна експлікувати кілька підходів до опису цього феномену. Лінгвофілософський напрям вивчення події представлено в працях Н. Д. Арутюнової (Арутюнова, 1999), З. Вендлера (Вендлер, 1986), лінгвопрагматичний – В. З. Дем'янка (Дем'янков, 1983), психолінгвістичний – А. А. Леонтєва (Леонтєв, 2003) та ін.

Слід зазначити, що на сучасному етапі у філософії (Савчук, 2001), соціології (Антонов, 2009), політології (Сморгунов, 2001), теорії журналістики (Рогозіна, 2003) виникла тенденція до осмислення цього феномену в умовах інформаційного суспільства. Незважаючи на різноплановість наукових доробок, у міркуваннях дослідників, що працюють у суміжних наукових парадигмах, виявляються значущі точки дотику. Так, у соціологічних і в політологічних дослідженнях, у працях із теорії журналістики зазначається, що події, представлені в дискурсивному просторі масмедіа, є результатом конструювання, яке послідовно здійснюється адресантами ЗМІ. Подібні думки про П., висвітлену в текстах масової інформації, свідчать про її особливу природу, відмінну від онтологічної, тому лінгвістичний аналіз саме такої одиниці є **актуальним**.

Уважаємо, що подія, віддзеркалена в масмедійній комунікації, є явищем іншого порядку. Отже, подія реального світу, відбита крізь призму дискурсу, зокрема засобів масової інформації, що знайшла вербальну репрезентацію в його кому-

нікативному просторі, постає в іншій іпостасі, набуває нових характеристик. Таку подію називаємо *мовленнєвою* (далі також – МП).

Метою статті є виявлення поняттєвої ролі ознаки у внутрішній організації МП масмедійного політичного дискурсу України.

Виклад основного матеріалу. Мовленнєва подія, будучи вербальною репрезентацією П., неминуче відображає її компоненти, об'єктивуючи їх у дискурсі ЗМІ, тому може бути розглянута як явище, що має внутрішню організацію. Так, виявлення структури МП у масмедійному політичному дискурсі має ґрунтуватися на експлікації «складників» події як такої. У спеціальній літературі зазначається, що опис П., її внутрішніх взаємозв'язків складається з розгляду тієї **ролі**, в якій виступає один об'єкт щодо іншого. Ця роль становить пізнавальну категорію (Сільдмє, 1987). Таким чином, внутрішню організацію мовленнєвої події в масмедійному політичному дискурсі найприродніше можна уявити як вербалізовану впорядкованість диференційованих поняттєвих елементів події, залученої в певний комунікативний простір. Спираючись на положення, сформульовані фахівцями в галузі лінгвістики, штучного інтелекту, когнітивістики, і аналіз власного мовного матеріалу, цими компонентами П. вважаємо такі ролі (у термінології І. Я. Сільдмє), як *агент, коагент, колаборант, бенефіціант, пацієнт, експерієнцер, місце, час, причина, мета, засіб, результат* (докладніше про це див.: (Філатенко, 2013)).

Так, *агент* (від лат. *Agentis* – діючий) здійснює певне коло дій із високим ступенем активності. Його активна діяльність спрямована на зміну, що трактується як відмінність між «станами світу». Такий агент може бути і індивідом, і консолідованою групою осіб. *«Ляшко уверенно побеждает в своем округе чуть ли не с самым высоким результатом на Черниговщине, а Радикальная партия хоть и не попадает в Парламент, но набирает в родных краях своего лидера больше десяти процентов»* (Подробиці, 23.07.2019) (Тут і далі зберігається стиль авторів дискурсивних практик). При цьому в низці випадків він не просто залучається до здійснення події, а є ініціатором останньої.

Або ж *контрагент*, що (слідом за Ч. Філмором) розуміємо як силу або середовище, що чинить опір, проти якого здійснюється дія (Пор. усталене лексичне значення, закріплене в тлумачних словниках: «особа чи установа, що бере на себе відомі зобов'язання за договором»). *«Є фракція «Свободи», є фракція «Батьківщини», сподіваюся, що фракція «Удар»... які будуть протистояти чин-*

ній владі» (Велика політика, 02.11.2014). «... *Партія регіонів і Комуністична партія України – це і є наші політичні вороги, з якими ми ніяких спільних голосувань мати не можемо*» (Велика політика, 14.12.2014). Зазначимо, що наявність контрагента є неодмінною умовою й атрибутом політичної діяльності як такої, адже політика – це боротьба двох і більше таборів, що протидіють.

Перераховані поняттєві компоненти відображають загальну структуру політичної П. як феномену дійсності, але не є вичерпними для опису внутрішньої організації мовленнєвої події. Потрапляючи у фокус уваги адресанта масмедійного політичного дискурсу, подія стає об'єктом пізнання, оскільки на неї спрямовується предметно-практична і пізнавальна діяльність суб'єкта, що беруть початок уже з моменту експлікації П. з повсякденності.

І. Я. Сільдмяє виокремив понад 20 ролей, що описують об'єкти: *ознаку, порядок, порівняння, міру* та ін. Як свідчать спостереження, для організації мовленнєвої події релевантною є роль ознаки. Вона становить той бік у явищі, за яким його можна впізнати або описати, який є його «знаком». Будь-які властивості, риси, стан об'єкта, що так чи інакше характеризують, виокремлюють його, допомагають розпізнати серед інших, становлять його ознаки (Шадрін, 2008), чим експлікують природу явищ, їх відмінності або подібності. Зважаючи на них, явища пізнаються, позначаються і описуються (Большой психологический словарь, 2003).

Кожному об'єкту притаманно безліч ознак, привласнення яких суб'єктивно і залежить від нього самого (Сільдмяє, 1987: 42). Класифікація останніх здійснюється за різними критеріями, відповідно до яких експлікуються їх різновиди. Суб'єктивність у виявленні ознак П. і наділення їх певним статусом призводить до того, що: а) одна і та ж подія різними суб'єктами наділяється різними ознаками; б) ознаки, що виокремлюються, різними суб'єктами класифікуються по-різному.

У внутрішній організації МП у масмедійному політичному дискурсі вважаємо можливим експлікувати такі ознаки, що вербалізуються.

Суттєві – несуттєві, які визначаються за критерієм значущості. Суттєві ознаки становлять суть об'єкта, що пізнається (Большой психологический словарь, 2003) (тут – політичної події), від них значно залежать усі інші її риси. Підкреслимо, що важливими, необхідними та такими, що уособлюють його природу, вони є на думку суб'єкта. Як суттєві й найважливіші ознаки однієї й тієї ж події соціально-політичного життя країни

адресанти масмедійного політичного дискурсу можуть називати не просто різні, а й діаметральні. В останньому випадку такі суб'єкти одне щодо одного, як правило, виступають у ролі контрагентів, тобто сили або середовища, що чинять опір, проти якого і спрямовується дія. Так, наприклад, у процесі вербальної репрезентації П. «засідання парламентської більшості поза стінами Верховної Ради» вона наділялася такими істотними ознаками. Із точки зору однієї сторони: «*С Конституцією в руках лідери опозиції доказували: альтернативное заседание незаконно, а принятые там решения не имеют юридической силы*» (Подробности, 04.04.2016.). Інша сторона вважала: «*Заседание большинства за пределами здания Верховной Рады тоже было легитимным*» (Подробности, 04.04.2016).

Ознаки «легітимність» / «нелегітимність» цієї події є, безумовно, суттєвими для опису і розуміння останньої. У цьому разі одна і та ж П. наділяється двома взаємовиключними ознаками. Це порушує закон логічної несуперечливості, відповідно до якого висловлювання і його заперечення не можуть бути одночасно істинними. Однак у масмедійному політичному дискурсі порушення згаданого закону є типовим, адже одна подія наділяється взаємовиключними ознаками. Ця поширена практика пояснюється як суб'єктивністю визначення ознак загалом, так і специфікою політичної діяльності, метою якої залишається боротьба за владу. У низці випадків ті чи інші суттєві ознаки події визначаються авторитетним «третейським суддею», який декларує свою незалежність і об'єктивність, наприклад: «*В июле прошлого года Европейский суд по правам человека признал арест Луценко незаконным*» (Подробности, 07.04.2013). Але навіть за таких умов альтернативний погляд на П. не припиняє свого існування, контрагенти і надалі схильні наділяти її протилежними якостями.

Зазначимо, що це положення видається справедливим не лише для однієї і тієї ж П., а і для низки подібних, на думку агентивних суб'єктів, подій, які отримують вербалізацію в просторі масмедіа: «*То, что господина Веревского принято решение отправить в суд для лишения мандата, – это нормально, это законно, нет никаких нарушений. А вот в отношении господина Власенко есть какое-то нарушение. Не видите? Двойная мораль и двойные стандарты*» (Подробности, 04.03.2016).

Несуттєвими ознаками П. вважаємо ті, що можуть належати чи не належати їй. Вони не становлять сутності останньої, проте характеризують

її, наприклад: «Помилование депутата называют *прогнозируемым*» (Подробности, 07.04.2016).

Одна і та ж ознака політичних подій може бути визначена як суттєва для одних П. і як другорядна – для інших. Так, наприклад, кількісна ознака в такому разі не становить суті П. «блокування трибуни»: «В пустом сессионном зале продолжают находиться **14** депутатов фракции «БЮТ». **Трое** депутатов фракции «БЮТ» разместились в президиуме. **Один** из них занял кресло, предназначенное для Президента Украины...» (Подробности, 25.05.2013).

Однак цей показник стає суттєвим для інших подій. Так, він експлікує сутність акції «Вставай, Україно!». Про такий його статус свідчить наявність альтернативних точок зору на кількість учасників П.: «Лидеры оппозиции, правда, без Виталия Кличко, сегодня в Житомире провели акцию

«Вставай, Украина». По оценкам оппозиционеров, в ней приняли участие от **пяти до десяти тысяч человек**. Данные милиции гораздо скромнее – **две тысячи**» (Подробности, 06.04.2013). Така розбіжність точок зору контрагентів підкреслює значущість кількісної ознаки для репрезентованої події, вона розкриває природу останньої, є необхідною для її існування.

Висновки. Таким чином, внутрішня організація мовленнєвої діяльності – це не лише вербалізована впорядкованість диференційованих поняттєвих елементів події як такої. Вона також містить роль, що описує об'єкти пізнання – роль ознаки. Значущість цього поняттєвого компонента в структурі мовленнєвої події важко переоцінити, оскільки його вербалізація є результатом осмислення П. реальної дійсності, що репрезентована в масмедійному політичному дискурсі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонов К. А. Телевизионные новости в массово-коммуникационном процессе : автореф. дис. ...д. социол. наук : 23.00.02. Кемерово, 2009. 37 с.
2. Арутюнова Н. Д. Предложение и производные от него значения. *Язык и мир человека*. Москва : Языки русской культуры, 1999. 896 с.
3. Большой психологический словарь / ред. коллег. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко та ін. Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2003. 673 с.
4. Вендлер З. Причинные отношения. *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. 18. Логический анализ естественного языка. Москва : Прогресс, 1986. С. 264–276.
5. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. *Витгенштейн Л. Философские работы*. Москва : Гнозис, 1994. Ч. 1. С. 407–492
6. Демьянков В. З. «Событие» в семантике, прагматике и в координатах интерпретации текста. *Изв. АН СССР. Серия лит. и языка*. 1983. Т. 42. № 4. С. 320–329.
7. Леонтьев А. А. Психолингвистические особенности языка СМИ. *Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования*. Москва : Изд-во МГУ, 2003. С. 66–88.
8. Рогозина И. В. Коммуникативные модели СМИ как фрагменты картины мира. *Зарубежная и российская журналистика: трансформация картины мира и ее содержания*. Барнаул : АлтГТУ, 2003. С. 5–42.
9. Савчук В. Конверсия искусства. Санкт-Петербург : Петрополис, 2001. 288 с.
10. Сильдмэя И. Я. Знания (когитология) [Knowledge (cogitology)]. Таллин : «Ээсти раамат», 1987. 129 с.
11. Сморгунюв Л. В. Гуманитарные технологии и формирование политического события. *Гуманитарные технологии и политический процесс в России*. Санкт-Петербург, 2001. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/728>.
12. Филатенко И. А. Понятие «событие»: философские основы интерпретации. *Молодой ученый*. Москва, 2012. № 4 (39). С. 212–216.
13. Филатенко И. А. Внутренняя организация речевого события в масмедийном политическом дискурсе. *Мовні і концептуальні картини світу*. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2013. С. 342–350.
14. Шадрин Д. А. Логика: Конспект лекций. Москва : Эксмо. 2008. 159 с.

REFERENCES

1. Antonov K. A. Telezionnyye novosti v massovo-kommunikatsionnom protsesse [Television news in the mass communication process]: avtoref. dis. ...d. sotsiol. nauk: 23.00.02. Kemerovo, 2009. 37 s. [in Russian].
2. Arutyunova N. D. Predlozhenie i proizvodnyie ot nego znacheniya. [Sentence and its derived meanings]. *Yazyk i mir cheloveka*. M.: Yazyki russkoy kulturyi, 1999. 896 s. [in Russian].
3. Bolshoy psihologicheskii slovar [Big psychological dictionary] / red. koleg. B. G. Mescheryakova, V. P. Zinchenko ta In. M.: OLMA-PRESS, 2003. 673 s. [in Russian].
4. Vendler Z. Prichinnyie otnosheniya [Causal relationship]. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike*. Vyip. 18. Logicheskii analiz estestvennogo yazyika. M.: Progress, 1986. S. 264–276. [in Russian].
5. Vitgenshteyn L. Logiko-filosofskiy traktat [Logical-philosophictreatiseal]. Vitgenshteyn L. Filosofskie raboty. M.: Gnozis, 1994 . Ch. 1. S. 407–492. [in Russian].
6. Demyankov V. Z. «Sobyitie» v semantike, pragmatike i v koordinatah interpretatsii teksta [«Event» in semantics, pragmatics and in the coordinates of text interpretation]. *Izv. AN SSSR. Seriya lit. i yazyika*. 1983. T. 42. №4. S. 320–329. [in Russian].

7. Leontev A. A. Psiholingvistichekieskie osobennosti yazyika SMI [Psycholinguistic features of the language of mass-media]. *Yazyik SMI kak ob'ekt mezhdistsiplinarnogo issledovaniya*. M.: Izd-vo MGU, 2003. S. 66–88. [in Russian].
8. Rogozina I. V. Kommunikativnyie modeli SMI kak fragmentyi kartiny mira [Communicative media models as fragments of the picture of the world]. *Zarubezhnaya i rossiyskaya zhurnalistika: transformatsiya kartiny mira i ee sodержaniya*. Barnaul: AltGTU, 2003. S. 5–42. [in Russian].
9. Savchuk V. Konversiya iskusstva [Conversion of Art]. SPb.: Petropolis, 2001. 288 s. [in Russian].
10. Sildmyae I. Ya. Znaniya (kogitologiya) [Knowledge (cogitology)]. Tallin: «Eesti raamat», 1987. 129 s. [in Russian].
11. Smorgunov L. V. Gumanitarnyie tehnologii i formirovanie politicheskogo sobyitiya [Humanitarian technologies and political event forming] [Elektronnyy resurs]. *Gumanitarnyie tehnologii i politicheskyy protsess v Rossii*. SPb., 2001. Rezhim dostupu: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/728>. 12. [in Russian].
12. Filatenko I. A. Ponyatie «sobyitie»: filosofskie osnovyi interpretatsii [The concept of "event": philosophical foundations of interpretation]. *Molodoy uchenyy*. M., 2012. №4 (39). S. 212–216. [in Russian].
13. Filatenko I. A. Vnutrennyaya organizatsiya rechevogo sobyitiya v massmediynom politicheskom diskurse [Internal organization of a speech event in political discourse of mass media]. *Movni i kontseptualni kartini svitu*. K.: VPTs «Kiyivskiy unIversitet», 2013. S. 342–350. [in Russian].
14. Shadrin D. A. Logika: Konspekt lektsiy [Logic: Lecture Notes]. Moskva: Eksmo. 2008. 159 s. [in Russian].

UDC 811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-25>

Nadiia SHEVERUN,

orcid.org/0000-0002-5920-5428

*Candidate of Sciences in Education, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation
National Transport University
(Kyiv, Ukraine) le-12@ukr.net*

Halyna LEITSIUS,

orcid.org/0000-0001-7774-4911

*Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation
National Transport University
(Kyiv, Ukraine) halinale1204@gmail.com*

SEMANTIC ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF ENGLISH, GERMAN AND UKRAINIAN LANGUAGES WITH TIME COMPONENT IN ECONOMIC TEXTS

The article provides the semantic analysis of phraseological units of English, German and Ukrainian languages with TIME component in economic texts. The main characteristics of temporality inherent in the concept of TIME are revealed. The semantic groups of English and German phraseological units with TIME component in the economic sphere and their equivalents in the Ukrainian language are distinguished. It is investigated, that most phraseological units in English belong to phraseological combinations. The second largest group of phraseological units is phraseological unities, the third one is represented by phraseological fusions and the smallest part is phraseological expressions. Most phraseological units with TIME component in German language belong to phraseological units. The second largest group of phraseological units in German language is phraseological expressions. The article also highlighted the frequency of English and German phraseological units with a certain TIME component using. It is found out, that phraseological units with TIME component time (44%) are most often used in the investigated English economic texts, and in German – also with TIME component Zeit (51%). So, it can be concluded that in both languages the most frequent phraseological units are with the component “time”. Phraseological units with TIME component hour (6%) are the least common in English economic texts, and in German language – with the component Sekunde (2%). In general, we can conclude that from a semantic point of view English and German phraseological units with TIME component are quite similar and at the same time opposite in semantic classification, as the largest number in English and German economic texts are phraseological combinations. On the other hand, in English the least group is represented by phraseological combinations whereas in German – by unities, and phraseological combinations represent quite a large part.

Key words: *phraseological units, TIME component, semantic groups, semantic classification, economic texts.*

Надія ШЕВЕРУН,

orcid.org/0000-0002-5920-5428

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Національного транспортного університету
(Київ, Україна) le-12@ukr.net*

Галина ЛЕЙЦЮСЬ,

orcid.org/0000-0001-7774-4911

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Національного транспортного університету
(Київ, Україна) halinale1204@gmail.com*

СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ АНГЛІЙСЬКОЇ, НІМЕЦЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ ІЗ ЧАСОВИМ КОМПОНЕНТОМ В ЕКОНОМІЧНИХ ТЕКСТАХ

У статті представлено семантичний аналіз фразеологічних одиниць англійської, німецької та української мов з компонентом на позначення часу в економічних текстах. Розкрито основні характеристики темпоральності, властиві концепту «час». Виокремлено семантичні групи англійських і німецьких фразеологізмів з часовим

компонентом в економічній сфері та їх відповідники в українській мові. Встановлено, що більшість фразеологізмів в англійській мові належить до фразеологічних сполучень. Друга за кількістю група фразеологічних одиниць – фразеологічні єдності, третя – фразеологічні зрощення, а найменшу частину становлять фразеологічні вирази. Більшість фразеологізмів з часовим компонентом у німецькій мові належить до фразеологічних єдностей. Друга за кількістю група фразеологічних одиниць – фразеологічні вирази. У процесі дослідження також виділена частота вживання англійських та німецьких фразеологізмів з певним часовим компонентом. Засвідчено, що найчастіше в досліджених англійських економічних текстах використовуються фразеологізми з часовим компонентом “time” (44%), в німецькій мові спостерігається така сама картина з часовим компонентом “Zeit” (51%), тобто можна зробити висновок, що в обох мовах найчастотнішими є фразеологізми саме з компонентом «час». Найрідше в англійських економічних текстах трапляються фразеологічні одиниці з часовим компонентом “hour” (6%), а в німецькій мові – з компонентом “Sekunde” (2%). Загалом ми дійшли висновку, що з семантичної точки зору англійські та німецькі фразеологічні одиниці з часовим компонентом досить схожі і водночас протилежні в семантичній класифікації, оскільки найбільшу кількість в англійських та німецьких економічних текстах складають фразеологічні сполучення, з іншого боку, в англійській мові найменше фразеологічних виразів, а в німецькій мові – єдностей, а фразеологічні вирази складають досить велику частину.

Ключові слова: фразеологічні одиниці, часовий компонент, семантичні групи, семантична класифікація, економічні тексти.

Introduction. The value of any language is phraseology. It is very closely related to the culture of language. The term “phraseology” is of Greek origins, which means the doctrine of expressions. Phraseology has become an independent linguistic discipline that has its own object of study – phraseological units that are contained in the vocabulary of the language. The linguistic term “phraseology” is used to denote and study phraseology. Phraseological units play an important role in the language system. They appear due to the need to express the means of communication, namely the expression of various means of influence, verbal feelings, emotional state, description of phenomena, people and objects’ characteristics. Phraseological units are often used to describe a person, social group, phenomenon or object in order to specify a particular property or feature.

Many linguists are attracted by the reflection of the cultural specifics of the people in the units of the language system. Phraseology, as a science, has absorbed common and distinctive features of nations’ mentality. They are characterized by historical, cultural, expressive and stylistic shades.

Phraseological units with TIME component are of value for solving debatable and topical problems of linguistics. They are related to phraseological semantics and reveal figurative representations of various aspects of our lives. This aspect of the study of phraseology of English, German and Ukrainian languages is in dynamic development. The semantics of phraseology remains a major issue in the study of phraseology. It plays an important role in the further development of phraseological science.

Linguists study the problems of phraseology, which have theoretical and practical significance. Linguists’ interest in phraseological units is quite common. Different linguists such as L. Boiko (Boiko, 2016), Y. Kaznovska (Kaznovska, 2019), L. Kobyletska

(Kobyletska, 2020), Z. Korneyeva (Korneyeva, 2018), S. Sablina (Sablina, 2016), N. Scherban (Scherban, 2012), Y. Shumitska (Shumitska, 2018) and many others have devoted their numerous articles and monographs to the study of fixed expressions and phraseological units.

The relevance of the chosen topic is related to the specifics of phraseology as linguistic discipline, its semantics, functioning, classifications of fixed expressions, sources of their origin, translation aspect, as well as the place of phraseology in economic texts.

The aim of the paper is to analyse the semantic groups of phraseological units of English, German and Ukrainian languages with TIME component with the structure of word-combinations in economic texts.

Research methodology. Research methodology incorporates the methods of analysis and synthesis, induction and deduction in determining the theoretical background of the study; contextual analysis in selecting illustrative research material; lexical and semantic analyses as tools for investigating the semantic groups of English and German phraseological units with TIME component in the economic sphere and their equivalents in the Ukrainian language distinguishing.

Results and discussion. The main task of phraseology is to study the phraseological fund of the language. As the language is constantly evolving and enriching, it increases accordingly phraseological fund. As in vocabulary, comparing some phraseological units, it is possible to find out, that there is an antonymous and synonymous connection.

To this day, there are different views to the notion of phraseological unit and what is the scope of phraseology of each language. The subject of phraseology is to study the essence of phraseological units, identifying patterns of their functioning and formation processes. A phraseological unit is a semantically non-free combination of words that are reproduced in

language in a socially fixed meaning. It is not just a fixed phrase of words, but an expression that contains part of the worldview of the nation and its culture. Phraseological units record feelings and thoughts. A phraseological unit is a lexically indivisible and integral phrase that is fixed in composition and structure. A phraseological unit serves as a separate vocabulary unit, that is lexeme. Phraseological units refer to highly informative units of language.

In American and English linguistics the term “phraseological unit” is no longer used, but a “set expression” or “idiom”. They do not have the narrow meaning of phraseological fusion and denote fixed expressions in general.

The scientist H. Morarash notes, that phraseological units have long been the most expressive and brightest signs of language. They contain expression and express the figurative characteristics of the object, situation, action. Because of this, linguists pay more attention to communicative-pragmatic goals in the functional aspect, that is their use in various situations (Morarash, 2011: 312–315).

The semantics of phraseological units is the interaction of language and mentality. Phraseological structure, like vocabulary, is grouped by semantic classes. Phraseological units form lexical, lexico-phraseological and phraseological semantic groups.

Phraseological units are formed on various grounds: the integrity of the nomination, metaphor, the equivalence of the word, reproducibility. The method of identification is used to analyze the semantics of phraseological units. It consists in selecting an abstract word or phrase to determine the general meaning of phraseological unit. Each component of the semantic structure of phraseological unit is aimed at emphasizing certain characteristics and consists in the evaluative activity of human consciousness. Phraseosemantic group is characterized by ambiguity, antonymy, synonymy. Phraseosemantic group is a set of fixed verbal complexes that are united by a common idea.

The phraseological aspect of the concept TIME reflects the attitude of foreign society to time, shows the peculiarities of its perception and attitude to it. The peculiarity of the semantics of phraseological units is the reflection in each unit of the conceptual picture of the world, that is the people's perception of phraseological aspect of the concept, which is expressed in certain values that are carried and preserved throughout history.

The concept TIME was not static, but underwent transformations in English phraseology. The change in perceptions of time is influenced by human experience, the general cultural background, the value orientations of society.

The only understanding of time in the representatives of English-speaking society was formed under the influence of the Christian religion. The universal, invariant meaning of the concept of time, revealed to all Christian linguistic cultures, in the canonical Christian texts of Scripture and Sacred Tradition, finds its national-cultural expression in English and receives a subjective, marked interpretation in the realizations of conceptual metaphors: *time is a gift of the God – час – це подарунок Господа нашого, time is God's creature – час – це Боже створіння.*

In the process of Anglo-American language community existence, under the influence of extralinguistic factors there are changes in the understanding of time: the content structure of the concept of TIME undergoes transformations that affect the fundamental foundations of the concept of TIME. There are conceptual metaphors, for example: *time is a resource, time is a commodity, time is money.* The rapid spread in the modern era of telecommunications and computer technology leads to a new conceptual metaphor of time, for example: *time is a virtual entity.*

Along with macrometaphors of time in the creation of heterogeneous and multifaceted image of time in modern English involved numerous conceptual designs, in which time is likened to two-dimensional and three-dimensional space moving object, living being, natural phenomenon, process. Among them the most productive are spatial metaphors of time, which indicates the interdependence of the categories of space and time, the inextricable link between certain aspects of the conceptualization of time and space in human consciousness.

The main characteristics of temporality inherent in the concept of TIME are: flatness, "spatial" orientation of the observer, linear length, duality of the observer's position, volume, dynamism / cyclicity, irreversibility / reversibility, substantiality, inspiration, discreteness.

The concept of TIME is a universal concept that has an identical semantic structure in English, German and Ukrainian. This structure follows the nuclear-peripheral model, at the center of which are the values of duration. The nearest periphery is represented by the meanings “*time period*”, “*moment*”, “*cycle*”, subconcepts “*present*”, “*past*” and “*future*”, which form a linear structural organization of time. The cyclical structural organization of time is represented at the level of the nearest periphery by the meanings of “*human life*” (age), “*life of nature*” (seasons). The nearest periphery of the “*moment*” is represented by the subconcepts “*beginning*”, “*end*”.

The semantic structure of the word is very complex. Although phraseological units are inferior to

words in terms of ambiguity, the semantic structure of phraseological units is also very complex. This is due to the reinterpreted nature of phraseological meaning, the intertwining of different aspects, the diversity of phraseology and the complexity of their structure, the range of which is very significant and covers inversions from single-verb phraseological units to complex sentences.

In order to investigate the semantics of phraseological units with a temporal component, the semantic classification of the researcher V. Vinogradov (Vinogradov, 2001: 87–92), improved by the scientist M. Shansky (Shansky, 1996: 104–106), was used. As we know, phraseology arises from a free combination of words, which is used figuratively. Gradually, portability is forgotten, erased, and the phraseological unit becomes fixed. Depending on the number, that nominative meanings of the components of phraseology are erased, the figurative meaning is so strong in them. According to this, academician V. Vinogradov divides them into three types: “phraseological fusions, phraseological unities and phraseological combinations” (Vinogradov, 2001: 87–92), and the researcher M. Shansky, in turn, adds a fourth type – phraseological expression (Shansky, 1996: 104–106).

According to the investigated phraseological units with TIME component, 200 selected units were distributed and analyzed according to the given above classification.

Phraseological fusions are absolutely indivisible, indecomposable fixed compounds, the general meaning of which does not depend on the meaning of compound words, for example *turn back the hands of time* – повернути час назад, *time after time* – раз по раз, *a whale of a time* – відмінно провести час, *after hours* – неробочий час, *in the fullness of time* – колись, з часом, *on time* – вчасно. In the process of research from all phraseological units 30 such units, that is 25% of the sample, were identified.

Phraseological unities are such fixed combinations of words in which, in the presence of a common figurative meaning, the signs of semantic separation of components are clearly preserved, for example: *double time* – подвійна оплата за понаднормову роботу, *in the nick of time* – точно в строк, *too much time on my hands* – у мене занадто багато часу, *on the hour* – через годину, *lapse of time* – проміжок часу. From the total number of phraseological units with TIME component 40 phraseological units are distinguished, which is almost 33% of the sample.

Phraseological combinations are established inversions, which include words with both free and phraseologically related meaning. Here is an illustrative material: *half a minute, second, etc* – ніхвилини,

секунди, тощо, just a minute/second – хвилинку, секунду, *not for a/one minute/moment/second* – ні на хвилину, момент, секунду, *wait a minute/moment/second* – зачекайте хвилинку, момент, секунду, *any minute/moment* – в будь-яку хвилину, момент. In the process of phraseological units by semantic features classification, 43 phraseological combinations were identified, that is 36% of the sample.

Phraseological expressions include such fixed in their composition and use phraseological inversions, which consist of words with free nominative meaning and semantically articulated. Their only feature is reproducibility: they are used as ready-made language units with a constant lexical structure and a certain semantics. That is, phraseological expressions are only inversions with the actual meaning of the components.

Phraseological expressions include numerous English proverbs and sayings that are used in the literal sense and do not have a figurative allegorical meaning. Here are some examples of phraseological units that can be described as phraseological expressions: *third time's the charm* – Бог любить трійцю, *stand the test of time* – витримати випробування часом, *catch at a bad time* – піймати в невідходящий час, *have a hell of a time* – мати купу часу. The smallest number of phraseological expressions was allocated, namely 7 units, that is 6% of the sample, as shown in Figure 1.

Phraseologisms of the English language in terms of semantic indivisibility, that is the relationship between the general meaning of phraseological unit and the "private" semantics of its constituent parts, are of four varieties: phraseological fusions, phraseological unities, phraseological combinations and phraseological expressions.

Thus, most phraseologies in English refer to phraseological combinations. The second largest group of phraseological units – phraseological unities, the third – phraseological fusions, and the smallest part are phraseological expressions.

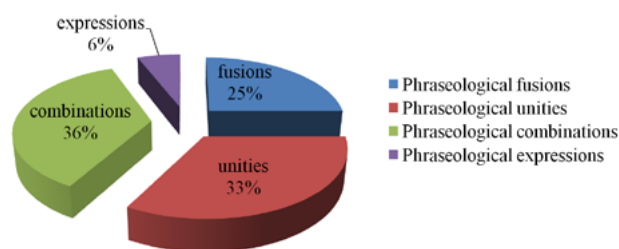


Fig. 1. Frequency of semantic groups of English phraseological units with TIME component in the economic sphere distribution

Regarding the semantic classification of German phraseology, the version of the semantic classification of the scientist V. Vinogradov (Vinogradov, 2001: 87–92), supplemented by the linguist M. Shan-

sky, gained wide popularity among linguists. According to the classification, phraseological unities are “semantically indivisible and integral phraseological inversion, the meaning of which is motivated by the meanings of its constituent words” (Shansky, 1996: 104–106).

a) Phraseological unities arise on the basis of semantic reinterpretation or shift of variable phrases. The latest phraseological meaning is created by changing the meaning of the whole complex, and not by changing the meaning of individual parts of the phrase. In phraseological unities the separate meaning of component words is absorbed and lost. They form one inseparable whole. Semantic unity (integrity) is inherent in this category of phraseology. Here are some typical examples: *es ist Zeit – нора, (es ist) höchste Zeit – давно нора, das hat Zeit – не варто поспішати*. The figurative motivation of phraseological unity can fade and weaken over time to complete demotivation, for example: *alle Zeit der Welt – повно, скільки завгодно часу, in der elften Stunde – в останній момент*. This group of phraseological units among the investigated one numbered 19 units, that is 16% of the sample.

b) Phraseological combination – “is a phraseological inversion in which words are with both free and phraseologically related meaning” (Shansky, 1996: 104–106). Phraseological combinations are phraseological units that arise as a result of a single combination of one semantically transformed component. Semantically similar phraseological units are characterized by analyticity and preservation of semantic separateness of components, for example: *im Laufe der Zeit – з плином часу, die Zeit drängt – час не терпить, die Stunde der Demut – година покори, das Gebot der Stunde – головне завдання дня, die rechte Stunde wahrnehmen – скористатися зручним моментом*.

The number of phraseological combinations is quite large, although the single compatibility of one of the components is not typical in German phraseology. We identified 66 phraseological combinations, that is 55% of the sample.

c) Phraseological expression – “is a stable in its composition and use phraseological inversion, which is not only semantically articulated, but also consists entirely of words with free meaning”, i.e. it is about proverbs, sayings, aphorisms and other fixed judgments, which reflected the labour, moral and life experience of the people, practical philosophy and human wisdom (Shansky, 1996: 104–106). For example, the following expressions can be included here: *Kommt Zeit kommt Rat – Поживемо – побачимо, Zeit heilt alle Wunden – Час лікує всі рани, Andre Zeiten andre*

Sitten – інші часи, інші манери, Die Zeit ist der beste Arzt – Час – найкращий лікар, Abgeredet vor der Zeit gibt nachher keinen Streit – Як відговорили заздалегідь, то згодом не сперечаються. 35 units of phraseological expressions were distinguished, that is 29% of the sample.

The application of the semantic classification of the scholars V. Vinogradov (Vinogradov, 2001: 87–92) and M. Shansky (Shansky, 1996: 104–106) to the investigation of the material of German phraseology helped to identify one very significant feature of German phraseological units in comparison with similar Ukrainian units. The latter is that the phraseological units of the German language (partly also phraseological fusions) have a greater variability of components than Ukrainian phraseological units of these types. The last observation showed the presence of English phraseological units, which is shown in Figure 2.

Thus, it should be noted that most phraseological units with TIME component in the German language belong to phraseological combinations. Probably, this may be due to the fact that being indivisible units, phraseology of this type is easier to remember and consolidate in the language, because they are always reproduced in the finished form, that is do not involve the replacement of any elements that are part of them. In addition, the meaning of units of this type is derived directly from the values of the constituent elements, which in comparison with phraseological combinations and unities are less metaphORIZED, as a result of which the meanings of phraseology of this type of semantic indivisibility are clearer and therefore easier to remember, that cause their constant use.

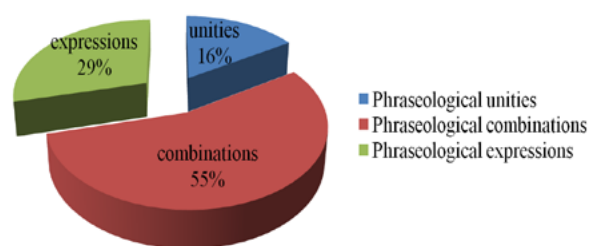


Fig. 2. Frequency of semantic groups of German phraseological units with TIME component in the economic sphere distribution

The second largest group of phraseological units – phraseological expressions. The large volume of phraseological units with this degree of semantic indivisibility is probably due to the fact that, like phraseological combinations, phraseological expressions consist of words with free meaning, which greatly simplifies the understanding of their general meaning. In addition, phraseologies of this type are

proverbs or sayings that originate from the most productive source of replenishment of the phraseological fund of the language – from the author's and folk literary works.

Also in Figure 3 and Figure 4 illustrative material on the frequency of use of English and German phraseological units with a certain TIME component is represented.

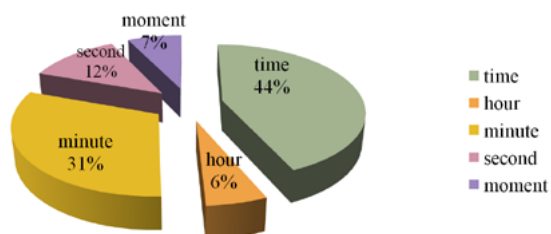


Fig. 3. Frequency of English phraseological units with TIME component in economic texts using

It is proved that phraseologisms with TIME component *time* are most often used in the investigated English economic texts (44%), and in German – also with TIME component *Zeit* (51%). So it can be concluded that in both languages phraseological units with TIME component *time* are used more frequently. Phraseological units with TIME component *hour* are the least common in English economic texts (6%), and in German language – with the component *Sekunde* (2%).

Conclusions. Thus, the study of different classifications of phraseological structure of language helps to determine the nature of phraseological units, as well as their place and features of functioning in the language system. It is revealed that each developed language has in its linguistic structure a significant number of phraseological units, or fixed phrases used by native speakers. Set expressions convey the spirit

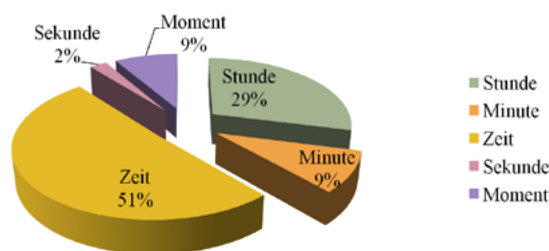


Fig. 4. Frequency of German phraseological units with TIME component in economic texts using

and history of the development of language and people. It is the people who have created a phraseological fund over the centuries for the needs of oral and written communication. Language, like every social phenomenon, is constantly evolving, along with it in constant motion and its phraseological fund. It is found out, that set expressions are divided into different semantic groups, which in turn are divided into phraseosemantic subgroups depending on their meaning. The distribution of set expressions by phraseosemantic subgroups is based on their identification by individual lexemes, phrases or detailed descriptions in lexicographic sources, the presence of common integral semes in their semantics.

In general, the study concluded that from a semantic point of view, English and German phraseological units with TIME component are quite similar and at the same time opposite in semantic classification, as the largest number in English and German economic texts are phraseological combinations; while on the other hand, in English the group of phraseological expressions is represented in the least number, and in German the least number is shown by the unities, whereas phraseological combinations compose quite a large part.

BIBLIOGRAPHY

1. Бойко Л., Сабліна С. Фразеологічні одиниці з компонентом «КОЛЬОРОНАЗВА» в мовній картині світу українців. URL: http://dspu.edu.ua/native_word/wp-content/uploads/2016/04/2015_6.pdf.
2. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 223 с.
3. Казновська Я. М. Структурно-семантичний аналіз фразеологічних одиниць з компонентом «ВЛАСНЕ ІМ'Я». URL: <https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/03/Казновська.pdf>.
4. Кобилецька Л. В. Часові та просторові відношення у сучасній чеській фразеології : дис. ... канд. філолог. наук : 10.02.03 «Слов'янські мови» ; Львівський національний університет імені Івана Франка; Інститут мовознавства імені О. О. Потебні НАН України. Львів, 2020. 245 с.
5. Корнева З. М., Шуміцька Є. В. Ономастичний компонент у складі англійських фразеологічних одиниць та його відтворення в українському перекладі. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/11/76.pdf>.
6. Морараш Г. В. Фразеологічне багатство мови творів Євгенії Ярошинської. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія «Філологічні науки». 2011. Випуск 28. Кам'янець-Подільський : Аксіома. С. 312–315.
7. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. М. : Высшая школа, 1996. 192 с.
8. Щербань Н. Семантичний аспект структури фразеологізмів німецької та української мови. URL: http://www.chnu.edu.ua/res/chnu.edu.ua/period_vudannia/web13/pdf/2012_1/Nadiia_Shcherban.pdf.

REFERENCES

1. Boiko L., Sablina S. Fraseologichni odynytsi z komponentom KOLYORONAZVA v movniy kartyni svitu ukrayintsiv [Phraseological units with component NAME OF COLOUR in the language picture of the world of Ukrainian people]. URL: http://dspu.edu.ua/native_word/wp-content/uploads/2016/04/2015_6.pdf [in Ukrainian].
2. Vinogradov V. S. Vvedeniye v perevodovedeniye (obschiye i leksicheskiye voprosy) [Introduction to the translation science (general and lexical issues)]. M. : Izdatelstvo instituta obschego srednego obrazovaniya RAO, 2001. 223 p. [in Russian].
3. Kaznovska Y. M. Strukturno-semantychnyi analiz frazeologichnykh odynyts z komponentom “VLASNE IMYA” [Structural and semantic analysis of phraseological units with component “PERSONAL NAME”]. URL: <https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/03/Казновська.pdf> [in Ukrainian].
4. Kobyletska L. V. Chasovi ta prostorovi vidnoshennia u suchasniy cheskiy frazeologiyi [Temporal and spatial relations in modern Czech phraseology]. Dys. ... kand. filolog. nauk za specialnistiu 10.02.03 – slovianski movy. Lvivskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka; Instytut movoznavstva imeni O. O. Potebni NAN Ukrainy. Lviv, 2020. 245 p. [in Ukrainian].
5. Korneva Z. M., Shumitska Y. V. Onomastychnyi komponent u skladi angliyskykh frazeologichnykh odynyts ta yogo vidtvorennia v ukrayinskomu perekladi [Onomastic component as part of English phraseological units and its representation in Ukrainian translation]. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/11/76.pdf> [in Ukrainian].
6. Morarash H. V. Fraseologichne bagatstvo movy tvoriv Yevgeniyi Yaroshynskoyi [Phraseological wealth of the language of Yevgeniya Yaroshynska writings]. Naukovi pratsi Kamyanets-Podilskogo natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ogiyenka: Filologichni nauky. 2011. Vypusk 28. Kamyanets-Podilskiy : Aksioma. pp. 312–315 [in Ukrainian].
7. Shanskyi N. M. Fraseologiya sovremennogo russkogo yazyka [Phraseology of modern Russian language]. M. : Vysshaya shkola, 1996. 192 p. [in Russian].
8. Scherban N. Semantychnyi aspekt struktury frazeologizmiv nimetskoyi ta ukrayinskoyi movy [Semantic aspect of the structure of phraseological units of German and Ukrainian languages]. URL: http://www.chnu.edu.ua/res/chnu.edu.ua/period_vudannia/web13/pdf/2012_1/Nadiia_Shcherban.pdf [in Ukrainian].

Анна ШУЛЬГА,

orcid.org/0000-0002-6602-5716

*аспірантка кафедри германської і фіно-угорської філології імені професора Г. Г. Почепцова
Київського національного лінгвістичного університету
(Київ, Україна) Anna.shulha@knl.u.edu.ua*

ФСР ГРАНИЧНОСТІ ЯК СУБПОЛЕ АСПЕКТУАЛЬНОСТІ У ФІНСЬКІЙ МОВІ

Статтю присвячено вивченню функціонально-семантичного поля граничності у фінській мові. Семантична категорія граничності є компонентом категорії аспектуальності. Доцільність проведення аспектологічних досліджень зумовлена складністю та багатокомпонентністю категорії аспектуальності, через яку вона в багатьох мовах залишається ще не дослідженою, а попередні напрацювання є лише базисом для появи нових поглядів і трактувань.

У статті наголошується на актуальності та перспективності використання ФСП для аналізу складних мовних явищ у будь-якій мові, оскільки теорія ФСП є потужним підґрунтям функціонального напрямку досліджень.

У статті наведено визначення аспектуальності та проаналізовано її особливості як категорії. Крім того, у статті визначено основні складники, що входять до спектра категорії аспектуальності у фінській мові.

Описано сутність ФСП, методику та переваги їх використання для аналізу мовних явищ.

Визначено граничність як основну семантичну категорію, що входить до складу категорії аспектуальності. Описано семантичні та функційні особливості категорії граничності. Проаналізовано граничні та неграничні речення. Виокремлено три групи дієслів за їх граничною семантикою, описано особливості граничних, неграничних та потенційно граничних дієслів, проаналізовано зв'язок граничної семантики дієслів із можливістю використання їх у граничних та неграничних реченнях.

Побудовано ФСП категорії граничності, де представлені засоби її реалізації у мовленні. Описано основні функції засобів вираження граничності. Проаналізовано роль, яку відіграють ті чи інші засоби у вираженні значень, притаманних граничності. Установлено та проаналізовано зв'язки та взаємодії між компонентами ФСП граничності.

Ключові слова: *функціонально-семантичне поле, аспектуальність, семантична категорія, граничність, неграничність, граничні дієслова, неграничні дієслова, потенційно граничні дієслова.*

Анна SHULGA,

orcid.org/0000-0002-6602-5716

*Postgraduate Student at the Department of German and Finno-Ugric Philology
named after Professor G. G. Pocheptsov
Kyiv National Linguistic University
(Kyiv, Ukraine) Anna.shulha@knl.u.edu.ua*

FSF OF TELICITY AS A SUBFIELD OF ASPECTUALITY IN THE FINNISH LANGUAGE

The article is dedicated to the construction of the functional-semantic field of telicity in the Finnish language. The semantic category of telicity is one of the basic semantic components of aspectuality, the study of which is a complex challenge for aspectologists. The relevance of the conducted aspectological researches is justified by the complexity and broad constituency of the category of aspect which is still not studied enough in any language. The previous researches might only serve as the basis for emerging new views and categorizations.

The article emphasizes the relevance and prospects of using FSP for the analysis of complex linguistic phenomena in any language. The theory of FSP is a significant achievement of the functional direction of research as it allows to rethink the new theory taking into account the new achievements of anthropocentric linguistics.

The article defines aspectuality and analyzes its features as a category. In addition, the article identifies the main components of the category of aspectuality in the Finnish language.

The essence of FSP, methods and advantages of their use for the analysis of speech phenomena are described.

Telicity is defined as the main semantic category that is part of the category of aspectuality. The semantic and functional features of the telicity category are described. Peculiarities of telic and atelic sentences are analyzed. Three groups of verbs according to their telicity semantics are singled out, features of telic, atelic and potentially telic verbs are described, the connection of telicity semantics of verbs with the possibility of their use in respectively telic and atelic sentences is analyzed.

The FSP of telicity as a category is constructed, where the means of its realization in speech are presented. The main functions and features of means of expression of telicity are described. The role of means which express telicity is analyzed. The connections and interactions between the components of the FSP telicity have been established and analyzed.

Key words: *functional-semantic field, aspectuality, semantic category, telicity, infinity, telic verbs, atelic verbs, potentially telic verbs.*

Постановка проблеми. Сучасні аспектологічні студії тяжіють до комплексного дослідження аспектуальності з акцентом на зв'язку семантики, функцій та засобів вираження (М. І. Калько, О. В. Смеричинська). Побудова ФСП є одним із найбільш удалих методів комплексного міжрівневого дослідження мовних явищ. Теорія ФСП, запропонована О. В. Бондарком, дозволяє більш об'єктивно проаналізувати те, що позитивно впливає на результати наукового дослідження, через що теорія не втрачає своєї актуальності серед представників функційної лінгвістики (І. Р. Вихованець, М. І. Калько, М. П. Кочерган, О. В. Смеричинська).

Категорія аспектуальності у фінській мові є складною та багаторівневою категорією, яку намагаються проаналізувати та систематизувати фінські мовознавці (О. Heinämäki, M. Larjavaara, H. Tammola). Через складну структуру категорії аспектуальності у фінській мові для її аналізу доцільно застосовувати теорію ФСП.

У більшості мов світу категорія аспектуальності є не єдиним ФСП, а сукупністю більш вузьких ФСП, побудованих навколо основних семантичних категорій, які входять до складу аспектуальності. У фінській мові, як і в багатьох інших мовах світу, одним із таких компонентів аспектуальності є семантична категорія граничності.

Аналіз досліджень. Теорія функціонально-семантичного поля доповнена й апробована в працях багатьох мовознавців (О. І. Бондар, Т. В. Булигіна, І. Р. Вихованець, М. Я. Гловинська, О. В. Падучева, С. В. Сорокін та ін.). ФСП як модель для систематизації та аналізу мовних явищ використано в дисертаційних працях під час аналізу аспектуальності як в українській мові (М. І. Калько), так і в зіставному мовознавстві (М. Ю. Лихошерстова, О. В. Смеричанська та ін.). Аналіз категорії аспектуальності та семантичної категорії граничності представлено у наукових дослідженнях та статтях (О. Heinämäki, E. Kangasmaa-Minn, M. Larjavaara, S. Nurminen, H. Tammola та ін.)

Мета статті – побудувати ФСП семантичної категорії граничності у фінській мові і проаналізувати зв'язки між його компонентами.

Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі завдання: 1) описати сутність та основні принципи побудови ФСП; 2) охарактеризувати структуру та семантичні особливості категорії граничності; 3) визначити ядро та периферію ФСП граничності; 4) побудувати ФСП граничності; 5) проаналізувати зв'язки між компонентами ФСП граничності.

Виклад основного матеріалу. Категорія аспектуальності є невичерпною площиною для сучасних лінгвістичних досліджень. Наприкінці

60-х рр. ХХ ст. О. В. Бондарко запропонував розглядати аспектуальність як функціонально-семантичною категорією (Бондарко, Буланін, 1967: 50), змістовим компонентом якої є «характер плину дії», а формальним – «морфологічні, словотворчі та лексичні засоби за участі деяких синтаксичних елементів речення» (Бондарко, Буланін, 1967: 50). Ю. С. Маслов, аналізуючи категорію аспектуальності, запропонував «двокомпонентну теорію» виду (Маслов, 1984), відповідно до якої аспектуальність містить граматичний вид та неграматичні або приховано граматичні компоненти. Поєднуючи ці два визначення, дефініціюємо аспектуальність як «широку функціонально-семантичну категорію, яка реалізується за допомогою таких двох компонентів, як граматичний та лексико-семантичний» (Шульга, 2021а: 64). При цьому граматичний компонент у слов'янських мовах позначають терміном «вид», а у неслов'янських – «аспект».

Визначаючи аспектуальність як функціонально-семантичну категорію, О. В. Бондарко розглядав її як сукупність ФСП, основними серед яких були ФСП лімітативності, фазовості, кратності тощо (Бондарко, 1987). Аспектолог визначав ФСП як «угруповання граматичних і «строєвих» лексичних одиниць», що «базуються на певній семантичній категорії», та «різноманітних комбінованих засобів певної мови, які взаємодіють на основі спільності семантичних функцій» (Бондарко, 1987: 11). За більш сучасним визначенням ФСП є системою «різноманітних мовних одиниць (лексичних, морфологічних, синтаксичних), здатних виконувати одну спільну функцію, що ґрунтується на спільності категоріального змісту» (Кочерган, 1999: 159). Оскільки ФСП має польову структуру, то воно має ядро та периферію. До ядра належить найбільш характерні одиниці, тоді як на периферії можуть перебувати менш функціонально насичені (Бондарко, 1987). При цьому межі між периферією та ядром не завжди чіткі, компоненти взаємодіють між собою та з одинцями сусідніх ФСП (Шульга, 2021b).

У фінській мові для побудови польової моделі категорії аспектуальності доцільно використовувати сукупність ФСП, оскільки аспектуальність становить сукупність категорій, «які слугують для вираження ступеня тривалості дії та ситуації на різних рівнях у реченнях» (Шульга, 2018: 344). Особливістю категорії аспектуальності у фінській мові (порівняно зі слов'янськими) є те, що граматично аспект реалізується в межах не дієслова, а речення.

О. В. Бондарко, пропонуючи теорію ФСП, увів поняття семантичних категорій, які він визначав як основні інваріантні семантичні константи, які можуть бути виражені тими чи іншими мов-

ними засобами (морфологічними, синтаксичними, лексичними або комбінованими) (Бондарко, 1987: 11–12). У цій статті під семантичними категоріями розуміємо семантичні складники категорії аспектуальності, як-от граничність, фазовість, хабітуальність тощо.

Основною семантичною категорією у сфері аспектуальності у фінській мові є граничність (Hakulinen, Vilkkuna, Korhonen, 2004). Семантична категорія граничності у фінській мові пов'язана з поняттям межі дії (як реальної, так і потенційної).

Оскільки аспектуальні значення, зокрема граничності, у фінській мові реалізуються на рівні не дієслова, а речення, то говорять про аспектуальні ситуації, представлені у реченні (Шульга, 2021а).

«Гранична ситуація (її іноді також називають перфективною) є цілісною, в якій є початок і кінець» (Шульга, 2021а: 64). Ситуацію розглядають як граничну, якщо дія, представлена у реченні, має значення зміни чи результату. До таких ситуацій належать пунктуальні та миттєві дії/події (Hakulinen et al., 2004)

Виражена в реченні негранична (імперфективна) ситуація підкреслює певний проміжок тривання ситуації або дії. Вона «описується як така, що перебуває у процесі, посередині, або така, що не досягла результату» (Шульга, 2018: 344).

Грамаічно досягнення чи недосагнення дією межі виражається за допомогою відмінка об'єкта. Якщо ситуація, представлена у реченні, не досягла межі та перебуває у процесі, то у реченні присутній партитивний об'єкт. Якщо ж дія вичерпала себе, досягла межі і припинилась, то йдеться про тотальний (акузативний) об'єкт (Шульга, 2021а). Партитивному об'єкту притаманні такі закінчення, як -а, -ä, -та, -tä, -тта, -ttä, а акузативному – -н, -т (Hakulinen et al., 2004). Проте ці відмінки об'єкта у фінській мові мають також не пов'язані з граничністю значення, що ускладнює дослідження сфери граничності та аспектуальності загалом (Hakulinen et al., 2004).

Ситуації у реченнях відображають реальну належність дії до межі (дія може досягти межі і вичерпатись або продовжуватись). Проте сфера семантичної категорії граничності є дещо ширшою, оскільки включає не лише реальну належність дії до межі, а й саму здатність дії досягати межі, зокрема й потенційну. Ця здатність закладена у семантиці дієслів і зумовлена особливостями перебігу тієї чи іншої дії в об'єктивній реальності.

Відповідно до наявності/відсутності здатності досягати дією межі всі дієслова у фінській мові поділяють на три аспектуальні типи: неграничні (rajarakoiset), граничні (rajaavat), потенційно граничні (rajahakuiset) (Hakulinen et al., 2004: 1437).

Належність до певного з цих типів визначає те, в яких аспектуальних ситуаціях (граничних чи неграничних) може використовуватись дієслово (Hakulinen et al., 2004).

«Неграничні дієслова представлені у неграничних реченнях» (Шульга, 2021а: 66). До неграничних належать такі групи дієслів: 1) дієслова стану, що позначають буття; 2) погодні дієслова; 3) дієслова руху; 4) дієслова повторюваного руху (туди й назад); 5) дієслова-дії, що позначають почуття та емоційні реакції; 6) дієслова на позначення комунікації; 7) інші дієслова, що позначають відкриту дію або стан (вимагають партитивного об'єкта); 8) дієслова, що позначають порівняння або порівняне розташування; 9) дієслова зі значенням фреквентивності. Приклади дієслів, що належать до кожної з груп, наведено в таблиці 1.

Варто наголосити, що «неграничні дієслова можуть бути використані й у граничних реченнях, якщо в них граничність виражена за допомогою прислівників» (Шульга, 2021а: 66). У таких випадках граничне значення виникає в результаті поєднання значення тотального (акузативного) об'єкта та прислівників на зразок *loppuun (asti)* – до кінця (Hakulinen et al., 2004).

Граничні дієслова використовують у граничних реченнях. Граничними є перехідні дієслова з акузативним об'єктом (Hakulinen et al., 2004: 1437). «Такі дієслова позначають зміну, що призводить до межі дії або до результату» (Шульга, 2021а: 66). Дія, яка досягла межі (зміни), вичерпується і більше не може продовжуватись. До переліку граничних дієслів належать такі групи: 1) пунктуальні миттєві події, що позначають перехід у певний стан чи з певного стану; 2) дієслова чуттєвого сприйняття та комунікації; 3) дієслова на позначення «отримання» чи «віддавання»; 4) когнітивні дієслова тощо (табл. 1). Варто зазначити, що ці дієслова не є аналогом граничних дієслів в українській мові, до яких належать одновидові дієслова доконаного виду. До фінських граничних належать дієслова, які (залежно від контексту) в перекладі можуть мати форми обох видів, оскільки у фінській мові ключовою ознакою для зарахування дієслова до граничних є те, що воно має в значенні межу, після якої дія не може продовжуватись.

Граничні дієслова «виражають перехід до певного стану або вихід із певного стану», проте «частина таких дієслів може бути використана в реченнях, що позначають дюративні події» (Шульга, 2021а: 66). Якщо такі дієслова поєднані з тотальним об'єктом, то «речення представляє результативну подію і є аспектуально граничним» (Шульга, 2021а: 66).

Таблиця 1

Неграничні (недіяльні стан або подія)	Граничні (зміна, що призводить до межі дії)	Потенційно граничні
<p>Дієслова стану, що позначають буття: Olla (бути) Asua (жити) Elää (жити) Погодні дієслова: Sataa (йти (про опади)) Paistaa (світити) Tuulla (дути (про вітер)) Дієслова руху: Tanssia (танцювати) Juosta (бігати) Ajaa (вести (про машину), їхати) Kävellä (гуляти) Uida (плавати) Liikkuu (рухатись) Valua (литись) Heilua (хитатись, гойдатись) Keinua (гойдатись) Дієслова повторюваного руху (туди й назад): Liikuttaa (рухатись, курсувати) Halata (обіймати) Silittää (гладити) Taputtaa (стукати) Дієслова-дії що позначають почуття та емоційні реакції: Ihailla (милуватись, захоплюватись) Rakastaa (кохати) Ajatella (думати) Harmittaa (сердитись) Katsoa (дивитись) Katsella (дивитись, розглядати) Itkeä (плакати) Nauraa (сміятись) Nauruilla (посміхатись) Дієслова на позначення комунікації: Ehdottaa (пропонувати) Kehua (хвалити) Інші дієслова, що позначають відкрити дію або стан (вимагають партитивного об'єкта): Odottaa (чекати) Jatkaa (продовжувати) Auttaa (допомагати) Opiskella (учитись) Дієслова, що позначають порівняння або відносне розташування: Seurata (слідувати) Edeltää (передувати) Lähestyä (наближатись) Puolustaa (захищати) Vastustaa (відповідати) Muistuttaa (нагадувати) Verrata (порівнювати) Tarkoittaa (означати) Фреквентативні дієслова: Hoidella (піклуватись) Katsella (дивитись) Lopetella (закінчувати) Kuunnella (слухати)</p>	<p>Пунктуальні миттєві події, що позначають перехід у певний стан, чи з певного стану: Syntyä (народитись) Kuolla (померти) Saapua (прибути) Erota (розійтись) Avata (відчинити) Loppua (закінчитись) Lopettaa (закінчити) Sammua (погаснути) Hajota (зникнути) Jäädä (лишитись) Löytyä (знайтись) Löytää (знайти) Ihastua (захопитись) Kyllästyä (перенасититись) Nukahtaa (заснути) Ryöryä (втратити свідомість) Дієслова чуттєвого сприйняття та комунікації: Havaita (помітити) Huomata (помітити) Luvata (обіцяти) Ilmoittaa (інформувати) Unohtaa (забути) Дієслова на позначення «отримання» чи «віддавання»: Antaa (давати) Lainata (позичати) Maksaa (платити) Myydä (продавати) Saada (отримувати) Varastaa (грабувати) Heittää (кидати) Когнітивні дієслова: Tietää (знати) Tuntea (впізнавати) Muistaa (пам'ятати) Käsittää (розуміти) Kuulla (чути) Nähdä (бачити) Інші дієслова: Aivastaa (чхати) Kadottaa (втрачати) Keksiä (винаходити) Lopettaa (закінчувати) Tappa (вбити) Pudota (вронити) Kadottaa (втрачати) Huväksyä (затвердити, прийняти, одобрити) Kostaa (мститись) Voittaa (вигравати) Nävitä (програвати) Täyttyä (наповнюватись) Tyhjentyä (пустішатись) (Дієслова цієї групи мають переклади як ДВ, так і НДВ, проте всі мають у значенні межі, після якої дія не може продовжуватись)</p>	<p>Amrua (стріляти) Maalata (фарбувати, малювати) Pestä (мити) Kiivetä (лізти вгору, підійматись) Kasvaa (рости) Väheta (зменшуватись (про кількість)) Laihtua (худнути) Korjata (ремонтувати) Syödä (їсти) Syöttää (годувати) Juoda (пити) Valmistaa (готувати, підготовлювати) Paistaa (смажити) Kirjoittaa (писати) Lukea (читати) Rakentaa (будувати) Aktivoida (активувати) Alustaa (місити, замішувати) Grillata ((по)смажити на грилі) Siivota (прибирати) Lyödä (бити) Keittää (варити, кип'ятити) Piirtää (малювати) Keksiä (винаходити) Tehdä (робити) Kehittää (розвивати) Kiinnittää (прикріпляти) Koristaa (прикрашати) Kouluttaa (вчити, обучати) Leipoa (пекти) Lähetää (відправляти) Hakata (рубати) Каузативні дієслова, що позначають рух: Siirtää (переміщувати) Kuljettaa (перевозити) Vetää (тягнути) Työntää (штовхати) Nostaa (підіймати) Laskea (підіймати) Painaa (класти) Asettaa ((по)класти) Також до цієї групи можуть належати дієслова, що вказують на зміну стану: Lyhentää (укорочувати) Suurentaa (збільшувати) Parantaa (покращувати)</p>

Потенційно граничні дієслова здатні реалізуватися як у граничних реченнях, так і в неграничних (Накулінен et al., 2004). Вони представлені перехідними дієсловами, які поєднуються або з партитивним, або з тотальним об'єктом (Накулінен et al., 2004: 1437). Внутрішня семантика таких дієслів самостійно не вказує на досягнення чи недосягнення дією межі, значення досягнення межі реалізується за межами дієслова за допомогою відмінка об'єкта. «У таких дієсловах значення межі (результату) може бути представлене як досягнуте або недосягнуте» (Шульга, 2021а: 66). До цієї групи належить велика кількість дієслів, різних за своєю семантикою. Це дієслова, що позначають дії, які можуть бути представлені як завершені (які досягли межі) або як такі, що не досягли межі. Приклади потенційно граничних дієслів представлені у таблиці 1.

Проаналізувавши основні особливості семантичної категорії граничності у фінській мові та її основні компоненти, доцільно запропонувати модель ФСП, яка буде складатись із таких трьох компонентів, як ядро, близька периферія та віддалена периферія.

При цьому **ядерну** зону становлять аспектуальні типи дієслів, як-от граничні, неграничні та потенційно граничні дієслова. До **близької периферії** належить граматичний засіб вираження граничності (відмінок об'єкта), а **віддалену периферію** становлять контекстуальні засоби (прислівники та часові вирази).

Аспектуальні типи дієслів уналежнені до ядерної зони, оскільки вони здатні найбільш повно передавати значення граничності/неграничності, зокрема й потенційної. При цьому ядерну зону доцільно поділити на два компоненти: в центрі ядра будуть граничні та неграничні дієслова, оскільки вони є найбільш семантично забарвленими щодо маркера «наявність\відсутність межі», тоді як потенційно-граничні перебуватимуть на краю ядерної зони, оскільки здатні реалізувати значення наявності\відсутності межі в поєднанні з іншими засобами. У фінській мові аспектуальні типи дієслів зараховуємо до ядра ФСП граничності, оскільки вони: 1) охоплюють усю дієслівну лексику (присутні в кожному реченні, де є дієслово); 2) передають значення граничності, неграничності та потенційної граничності (жоден інший компонент не здатен виражати значення потенційної граничності). Крім того, саме належність до певного аспектуального класу та наявність чи відсутність здатності досягати мети визначає, чи може дієслово поєднуватись із партитивним та акузативним об'єктом.

На **близькій периферії** розташовуємо відмінок об'єкта, який визначає те, досягла дія реальної межі чи припинилась. Аспектуальні значення реалізуються за допомогою таких двох відмінків, як партитив (дія не досягнула межі) та акузатив (дія досягла межі і вичерпалась). Закінченнями партитива є -a, -ä, -ta, -tä, -tta, -ttä, які додаються до іменних частин мови. Усі закінчення мають однакове значення, і можливість поєднання слова з тим чи іншим варіантом закінчення зумовлена суто особливостями будови основи слова. Закінченнями акузатива є -n, і -t, які також додаються до іменних частин мови, а -n додається в однині до всіх іменних частин мови, окрім особових займенників. До особових займенників або до об'єктів у множині додають закінчення акузатива -t.

Відмінок об'єкта становить близьку периферію, оскільки: 1) не здатен реалізуватись без дієслівної семантики; 2) має й інші неаспектуальні значення; 3) не може реалізуватись за відсутності об'єкта (із неперехідними дієсловами), через що його функція як маркера граничності реалізується не в кожному реченні.

Контекстуальні засоби, які у фінській мові становлять **віддалену периферію** ФСП граничності, допомагають виразити значення граничності коли потрібно наголосити на досягненні межі неграничним за своєю природою дієсловом. Також контекстуальні засоби використовуються тоді, коли необхідно встановити часову межу дії. До таких засобів належать прислівники на зразок *loppiun (asti)* (укр. до кінця) та часові вирази *tunnin* (укр. впродовж години) *pitkään* (укр. довго), конструкції *x:n ajan* (укр. певний час) та *jostakin ajasta – johonkin aikaan* (укр. із якогось часу до якогось часу) тощо. Контекстуальні засоби уналежнюємо до віддаленої периферії, оскільки вони не здатні самостійно виражати семантику граничності і є допоміжним засобом вираження граничності. Такі вирази з'являються у мовленні тоді, коли мовець хоче наголосити на завершеності (вичерпаності) дії; підкреслити, що дія завершилась (особливо коли дія представлена неграничним дієсловом); вказати на часову межу дії. Вони поєднуються з іншими засобами вираження граничності.

Усі засоби вираження значень граничності тісно взаємодіють між собою, поєднуються для досягнення потрібного значення, проте вони не є взаємозамінними. Вони становлять тісну систему, в якій доповнюють одне одного, нанизуючи на ситуацію, представлену в реченні, потрібні відтінки значення.

Висновки. Описавши семантичну категорію граничності, визначивши її основні компоненти та засоби реалізації у мовленні, визначивши ядро та периферійну зону граничності та проаналізувавши взаємозв'язок між компонентами ФСП граничності, доцільно зробити такі висновки:

- 1) граничність є субполем аспектуальності, до складу якої входять більш вузькі за значенням семантичні зони;
- 2) граничність є основним семантичним компонентом аспектуальності, оскільки охоплює одне з основних значень аспектуальності – належність дії до межі, зокрема до потенційної;

3) до засобів вираження граничної семантики належать аспектуальні класи дієслів, відмінок об'єкта та контекстуальні засоби;

4) ФСП аспектуальності складається з таких трьох компонентів, як ядро, близька периферія та віддалена периферія;

5) до ядра належать аспектуальні класи дієслів, до близької периферії – відмінок об'єкта, до віддаленої – контекстуальні засоби;

6) компоненти ФСП граничності тісно взаємодіють між собою та поєднуються для створення необхідного значення граничності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондарко А. В. Теория функциональной грамматики. Ленинград : Издательство «Наука» ленинградское отделение, 1987. 348 с.
2. Бондарко А. В. Основы функциональной грамматики. Языковая интерпретация идеи времени. Санкт-Петербург : Издательство СПбГУ, 2001. 260 с.
3. Бондарко А. В., Буланин, Л. Л. Русский глагол. Ленинград : Просвещение, 1967. 190 с.
4. Маслов Ю. С. Очерки по аспектологии. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1984. 263 с.
5. Кочерган М. П. Загальне мовознавство. Київ : Академія, 1999. 288 с.
6. Шульга А. А. Граматична категоризація аспектуальності в українській та фінській мовах. *Вісник мариупольського державного університету. Серія: Філологія*, 2018. Вип. 18. С. 342–349
7. Шульга А. А. Засоби вираження категорії аспектуальності у фінській мові. *Science and Education a New Dimension. Philology. Budapest*, 2021. IX(74). Issue 251. С. 64–67.
8. Шульга А. А. ФСП: Методологічна традиція та доцільність застосування у сучасних лінгвістичних дослідженнях. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 2021, Т. 6, 35. С. 165–172
9. Hakulinen A., Vilkkuna M., Korhonen R., et al. Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 2004. 1698 s.
10. Heinämäki O. Aspect in Finnish. *Aspect bound : A voyage into the realm of Germanic, Slavonic and Finno-Ugrian aspectology* (ed. by C. de Groot, H. Tommola). Dordrecht : Foris Publications, 1984. S. 153–177.
11. Kangasmaa-Minn E. Aspektista ja sen sukulaisilmiöistä suomalais-ugrilaisissa kielissä. *Yli-Vakkuri V. Tutkimuksia syntaksin ja pragmasyntaksin alalta*. Turku : TY, 1993. S. 13–23.
12. Tommola H. On Finnish «aspect» in discourse. *Verbal aspect in discourse : Contributions to the semantics of time and temporal perspective in Slavic and nonSlavic languages* (ed. by N. B. Thelin). Amsterdam : Benjamins, 1990. S. 349–366.

REFERENCES

1. Bondarko A. V. Teoriya funktsionalnoy grammatiki. [Functional grammar theory]. Leningrad: Izdatelstvo «Nauka» leningradskoe otdelenie, 1987. 348 s. [in Russian]
2. Bondarko A. V. Osnovyi funktsionalnoy grammatiki. Yazykovaya interpretatsiya idei vremeni. [Fundamentals of functional grammar. Linguistic interpretation of the idea of time]. Sankt-Piterburg: Izdatelstvo SPbGU, 2001. 260 s. [in Russian]
3. Bondarko A. V., Bulanin, L. L. Russkiy glagol. [Russian verb]. Leningrad: Prosveschenie, 1967. 190 s. [in Russian]
4. Maslov Yu. S. Ocherki po aspektologii. [Essays on Aspectology]. Leningrad: Izd-vo LGU, 1984. 263 s. [in Russian]
5. Kocherhan M. P. Zahalne movoznavstvo. [General linguistics]. Kyiv: Akademiia, 1999. 288 s. [in Ukrainian]
6. Shulha A. A. Hramatychna katehoryzatsiia aspektualnosti v ukrainskii ta finskii movakh. [Grammar categorization of the aspect in the finnish and ukrainian languages]. *Bulletin of Mariupol State University. Series: Philology*, 2018. Vyp. 18. S. 342–349 [in Ukrainian]
7. Shulha A. A. Zasoby vyrazhennia katehorii aspektualnosti u finskii movi. [Means of category of aspectuality in the finnish language]. *Science and Education a New Dimension. Philology. Budapest*, 2021. IKh(74). Issue 251. С. 64–67. [in Ukrainian]
8. Shulha A. A. FSP: Metodolohichna tradytsiia ta dotsilnist zastosuvannia u suchasnykh lnhvistychnykh doslidzhenniakh. [FSF: methodological tradition and benefits of application in modern linguistic research]. *Topical issues of the humanities: an intercollegiate collection of researchers working with young people with Drohobych workers at Ivan Franko University*, 2021, T. 6, 35. S. 165–172 [in Ukrainian]
9. Hakulinen A., Vilkkuna M., Korhonen R., et al. Iso suomenkielioppi. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 2004. 1698 s.
10. Heinämäki O. Aspect in Finnish. *Aspect bound : A voyage into the realm of Germanic, Slavonic and Finno-Ugrian aspectology* (ed. by C. de Groot, H. Tommola). Dordrecht : Foris Publications, 1984. S. 153–177.
11. Kangasmaa-Minn E. Aspektista ja sen sukulaisilmiöistä suomalais-ugrilaisissa kielissä. *Yli-Vakkuri V. Tutkimuksia syntaksin ja pragmasyntaksin alalta*. Turku : TY, 1993. S. 13–23.
12. Tommola H. On Finnish «aspect» in discourse. *Verbal aspect in discourse : Contributions to the semantics of time and temporal perspective in Slavic and nonSlavic languages* (ed. by N. B. Thelin). Amsterdam : Benjamins, 1990. S. 349–366.

ПЕДАГОГІКА

УДК 811.161

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-27>

Лілія РУСКУЛІС,
orcid.org/0000-0003-2293-5715
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови і літератури
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(Миколаїв, Україна) ruskulis_lilys@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті наголошено, що сучасне суспільство потребує високоосвічених випускників закладів загальної середньої освіти, рівень володіння словом яких відповідає інноваційним покликам сьогодення. Досліджено погляди науковців щодо поняття «лексична компетентність» та визначено його як рівень оволодіння лексичними засобами української мови відповідно до ситуації мовлення, дотримання лексичних норм української мови, глибокого розуміння семантики слів, усвідомленого збагачення словникового складу й уміння застосовувати отримані знання на практиці відповідно до ситуації спілкування, глибока повага до українського слова й вільне володіння власне українською лексикою. Схарактеризовано компоненти лексичної компетентності (мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивний, поведінковий); проаналізовано етапи формування лексичної компетентності (початковий – систематичного вивчення – узагальнення й систематизації). Обґрунтовано ефективність добору специфічних закономірностей (урахування чуттєвого досвіду в активній навчально-пізнавальній діяльності під час збагачення словникового запасу, поєднання аналітичної роботи над структурою семантики кожного окремого слова й аналізом особливостей функціонування його в контексті з метою формування знання про лексичне значення слова; тісний взаємозв'язок під час засвоєння лексичного й граматичного значень слова з урахуванням його словотвірних і функціональних особливостей, як результат – вільне володіння словом у мовленні; робота над переносним значенням слова, що формує образність мовлення учня; розвиток асоціативного мислення й увага до образного значення лексичних одиниць, що впливає на розвиток мовно-естетичного чуття учнів; урахування національно-когнітивного потенціалу української мови; принципів системності та комунікацій (лексико-граматичний, системний, функціональний, лексико-синтаксичний, позамовний, контекстний), методів формування лексичної компетентності учнів. З'ясовано види вправ та відокремлено власне пріоритетні з них: лексичні, лексико-граматичні, лексико-орфографічні, лексико-стилістичні та лексико-орфоепічні; наголошено на необхідності впровадження лексичного та лексико-стилістичного аналізу з метою успішного формування лексичної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: лексична компетентність, компоненти лексичної компетентності, закономірності, принципи, методи навчання, система лексичних вправ.

Lilija RUSKULIS,
orcid.org/0000-0003-2293-5715
Doctor of Science in Pedagogics, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Literature
V. O. Sukhomlinsky Mykolayiv National University
(Mykolaiv, Ukraine) ruskulis_lilys@ukr.net

FORMATION OF PUPILS' LEXICAL COMPETENCE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS: LINGUODIDACTIC ASPECT

The article emphasises that modern society needs highly educated graduates of general secondary education institutions and their level of mastery of the word must meet innovative challenges of modernity. Researchers' views on the concept of «lexical competence» have been studied and defined as the level of mastery of lexical means of the Ukrainian language in accordance with the situation of speech, compliance with lexical norms of the Ukrainian language, deep understanding of word semantics, conscious enrichment of vocabulary and ability to apply the acquired knowledge in practice in accordance with the communication situation, deep respect for the Ukrainian word and fluency in Ukrainian

vocabulary. Components of lexical competence (motivational, cognitive, activity-practical, reflexive and behavioral) have been characterised. The stages of formation of lexical competence (initial, systematic study, generalization and systematization) have been analysed.

The efficiency of selection of specific regularities, principles (systemic and communicative, lexico-grammatical, systemic, functional, lexico-syntactic, extralinguistic, contextual) and methods of forming pupils' lexical competence has been substantiated. In particular, the author refers to regularities such as taking into account sensory experience in active educational and cognitive activity in the process of vocabulary enrichment; combination of analytical work on the structure of semantics of each word and analysis of the peculiarities of its functioning in the context in order to form knowledge about the lexical meaning of the word; close relationship in the course of mastering the lexical and grammatical meanings of the word, taking into account its word-forming and functional features, and as a result free possession of the word in speech; work on the figurative meaning of the word, which forms the imagery of the pupil's speech; development of associative thinking and attention to the figurative meaning of lexical units, which influences the development of pupils' linguistic and aesthetic sense; taking into account the national-cognitive potential of the Ukrainian language. Types of exercises have been clarified and the priority ones have been singled out such as lexical, lexical-grammatical, lexical-orthographic, lexical-stylistic and lexical-orthoepic. The need to introduce lexical and lexical-stylistic analysis in order to successfully form pupils' lexical competence of general secondary education institutions has been emphasised.

Key words: lexical competence, components of lexical competence, regularities, principles, teaching methods, system of lexical exercises.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство потребує високоосвічених і креативних особистостей, здатних реалізувати найсмівливіші інноваційні проєкти, швидко приймати рішення, втілювати неординарні ідеї. В основі всіх цих вимог стоїть уміння досконалого володіння словом – оперування лексичною системою сучасної української літературної мови; тлумачення слова як магістральної одиниці лексики; розрізнення його поняття й значення, лексичного й граматичного значення слова; вибудовування лексико-семантичних полів як об'єднання лексичних одиниць певної частини мови; окреслення системних зв'язків (омонімічні, синонімічні, антонімічні); тлумачення багатозначних слів; використання слів із прямим і переносним значенням (метафора, метонімія, синекдоха) з метою відшліфування мовлення; глибоке розуміння внутрішніх системних зв'язків лексичних одиниць тощо, тобто мова йде про сформованість лексичної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Лінгвістичне обґрунтування роботи зі словом як однієї з основних одиниць мови знаходимо в студіюваннях мовознавців (І. Білодід, О. Бондар, В. Виноградов, А. Грищенко, Л. Мацько, М. Микитин-Друженець, М. Плющ, О. Селіванова, Ю. Карпенко та ін.), які значну увагу приділяють розкриттю системних відношень у лексиці, розглядаючи слово як предмет вивчення у зв'язках і відношеннях з іншими словами. Лінгводидактичні засади вивчення лексики й, відповідно, формування лексичної компетентності репрезентовано в дослідженнях С. Карамана, О. Кучерук, І. Нагрибельної, В. Новосьолової, С. Омельчука, М. Пентлюк, Н. Сіранчук, В. Тихоші, І. Хом'як та ін.

Мета статті. Проаналізувати поняття «лексична компетентність» у сучасній лінгводидак-

тиці та її компоненти; з'ясувати етапи формування лексичної компетентності; схарактеризувати закономірності, принципи, методи та прийоми формування лексичної компетентності.

Виклад основного матеріалу. В. Новосьолова наголошує, що лексична компетентність є невід'ємним складником мови й «полягає в оволодінні лексичними засобами мови й умінні користуватися ними. Вона передусім передбачає багатий словниковий запас; правильне вживання слова відповідно до поняття, що це слово виражає; урахує можливості лексичної сполучуваності слів» (Новосьолова, 2014 : 12). О. Кучерук переконливо доводить, що «лексична компетентність є інтегративним особистісним утворенням (синтезом релевантних знань, умінь, ставлень, досвіду та ін.), що дає змогу застосовувати лексичні знання в навчально-мовній практиці, у різних видах мовленнєвої діяльності й ситуативно виправдано користуватися лексичними засобами під час спілкування в умовах соціальної комунікації». Із огляду на мовну підготовку учнів початкової школи Н. Сіранчук укладає в поняття «лексична компетентність» здатність особистості швидко й якісно, на рівні програми оперувати не словами, а семантичними полями, зі складу яких людина обирає потрібне слово, словосполучення, щоб із можливою точністю висловити свою думку в мовленні, спілкуванні, спираючись на граматичну структуру мови (макроструктуру мови)» (Сіранчук, 2018: 40). Такі думки науковців дають можливість стверджувати, що лексична компетентність сучасного учня – це рівень оволодіння лексичними засобами української мови відповідно до ситуації мовлення, дотримання лексичних норм української мови, глибоке розуміння семантики слів, усвідомлене збагачення словникового складу й уміння застосовувати отримані

знання на практиці відповідно до ситуації спілкування, глибока повага до українського слова й вільне володіння власне українською лексикою.

Спираючись на дослідження О. Шатілова (Шатілова, 1986), у складі лексичної компетентності відокремлюємо її компоненти: *мотиваційний* (окреслює мету, завдання й мотиви засвоєння лексики); *когнітивний* (сприяє формуванню знань учнів про функціонування лексичних одиниць); *діяльнісно-практичний* (забезпечує розвиток умінь правильного використання слів у мовленні); *рефлексивний* (визначає правильність використання мовних одиниць та рівень оволодіння ними); *поведінковий* (самостійне опрацювання лексичного рівня української мови).

Формування лексичної компетентності відбувається поетапно: пропедевтичний етап (початкові класи), систематичне вивчення лексики, розгляд лексичних явищ під час вивчення словотвору й граматики, функціонально-стилістичний етап (Пентиліук, 2004: 175). В. Тихоша наголошує, що матеріал із теми «Лексика» вибудовано за лінійно-ступінчатим принципом, що уможливило «враховувати вікові особливості учнів і розвиваючий характер навчання, який вимагає випереджального засвоєння знань і передовсім засвоєння знань про слово і речення, що забезпечують комунікативний аспект мови» (Тихоша, 1995 : 20).

Навчання лексики ґрунтується на закономірностях навчання. У дослідженні послуговуємося працями О. Кучерук, яка відокремлює специфічні закономірності формування лексичної компетентності:

1) урахування чуттєвого досвіду в активній навчально-пізнавальній діяльності під час збагачення словникового запасу;

2) поєднання аналітичної роботи над структурою семантики кожного окремого слова з аналізом особливостей функціонування його в контексті з метою формування знання про лексичне значення слова;

3) тісний взаємозв'язок під час засвоєння лексичного й граматичного значень слова з урахуванням його словотвірних і функціональних особливостей, як результат – вільне володіння словом у мовленні;

4) робота над переносним значенням слова, що формує образність мовлення учня;

5) розвиток асоціативного мислення й увага до образного значення лексичних одиниць, що впливає на розвиток мовно-естетичного чуття учнів (Кучерук ?).

Урахування закономірностей навчання дозволяє вибудувати злагоджену діяльність учителя й учня для успішного формування лексичної компетентності, розкрити творчий потенціал здобувача освіти, розвивати його креативність.

Проведені дослідження дозволяють запропонувати *закономірність урахування національно-когнітивного потенціалу української мови*. Вивчення української мови у школі, зокрема її лексичного рівня, повинно ґрунтуватися на глибинному пізнанні культури, звичаїв, традицій народу. Мова накопичує та фіксує в словах історичний шлях і мудрість її носіїв. Отже, слід постійно піклуватися про формування національного характеру учня на прикладах творів української літератури, використовуючи прецедентні й регіональні тексти.

Автори «Методики навчання української мови в середніх освітніх закладах» під час вивчення лексики української мови наголошують на врахуванні принципів системності, що полягає в системній організації процесу навчання, та комунікативності, що передбачає урахування сфери застосування мови, теми, ситуації, функціонування мовних одиниць у мовленні (Пентиліук, 2004 : 174). Науковці наголошують, що взаємозв'язок цих принципів «найбільш доцільним вбачається саме в лексичній та є найнеобхіднішим через те, що лексика пов'язана з позамовною дійсністю, зі світом предметів, явищ, понять, з культурно-історичним досвідом народу – носія мови» (Пентиліук, 2004 : 174). У «Практикумі з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах» з'ясовано також такі принципи навчання лексики: лексико-граматичний (зіставлення лексичного й граматичного значення слова); системний (урахування всіх елементів лексичної парадигми); функціональний (урахування стилістичного розмежування); лексико-синтаксичний (зіставлення слова та словосполучення); позамовний (зіставлення слова з відповідними реаліями й поняттями); контекстний (урахування синтагматичних зв'язків у контексті) (Пентиліук, 2011b : 116). Нам імпує думка О. Полянської про відокремлення специфічних принципів формування лексичної компетентності: єдності навчання лексики й розвитку мовленнєвої діяльності; верифікації ментальних компонентів у змісті засвоєння лексичного рівня української мови, тобто вирішення проблемних ситуацій, максимально наближених до умов реального спілкування. Студіювання наукових джерел дозволяє стверджувати, що пріоритетність урахування того чи того принципу навчання залежить від засвоєння конкретної лексичної категорії.

Ефективне формування лексичної компетентності залежить від вибору ефективних методів навчання. Зокрема Н. Сіранчук, спираючись на класифікації методів навчання в лінгводидактиці,

до специфічних методів формування лексичної компетентності відносить: *рецептивний метод*, що охоплює бесіду, розповідь, читання тексту, читання правила або пам'ятки, репрезентацію мовленнєвого зразка, опрацювання словникової статті та інші; *репродуктивний метод* (повний і неповний), що сприяє формуванню мовленнєвих умінь і навичок та уможливує розв'язання типових мовленнєвих завдань, аналіз слів або текстів за зразком, добір слів за смислом у реченнях, перебудування речень у тексті, з'ясування значення слова з демонстрацією текстів-зразків, алгоритмів роботи з текстом, пам'ятки; *продуктивний метод* (охоплює дослідницький і творчий) реалізується в процесі складання плану до тексту, аналізу тексту (визначення теми, основної думки, добір заголовка); редагування текстів та самостійне створення текстів (Сіранчук, 2020 : 305).

Нам імпонують думка авторів «Практикуму з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах», що найбільш дієвим методом навчання лексики є тренувальні вправи: знаходження певної лексичної одиниці в тексті; з'ясування ролі лексичного явища в тексті; добір прикладів, що демонструють лексичне явище; групування за певними ознаками лексичних явищ; конструювання мовних одиниць та уведення їх у контекст; робота зі словниками (Пентиліук, 2011b: 117). М. Пентиліук наголошує, що в процесі добору й складання лексичних вправ необхідно враховувати загальнодидактичні й загальнометодичні положення: 1) зміст завдань повинен відповідати обсягу відомостей із лексики, передбачений чинною програмою з української мови; 2) вправи покликані формувати лексичні вміння і навички; 3) вправи повинні забезпечувати розвиток мовлення школяра; 4) сприяти розвитку мислення здобувача освіти; 5) зміст вправ повинен відповідати навчальній меті та завданням (Пентиліук, 2011a: 154). Безперечно, досконалий аналіз вправ відповідно до таких вимог дозволить ефективно сформувати лексичну компетентність школяра, виробити лексичні вміння і навички, забезпечити систематичний зв'язок лексики з іншими розділами шкільного курсу української мови. Хочемо також наголосити й на тому, що в процесі добору текстів вправ слід враховувати й такі питання: відомості з історії української мови, зокрема про походження тих чи тих слів, наявність архаїзмів та історизмів, що уможливує відтворення української культури й побуту; завдання на вибудовування лексико-семантичних полів слів, що, беззаперечно, збагатить словниковий багаж учня й розширить роботу з різноманітними словниками.

Вважаємо, що під час формування лексичної компетентності слід ознайомити здобувачів освіти зі словами-символами, лінгвокультурами, етнографізмами, що сприятиме усвідомленню власної ролі учня в житті українського народу, його зв'язок із минулим, теперішнім та майбутнім.

В. Новосолова репрезентує систему словниково-семантичних вправ, покликаних поглибити вивчення слова та його лексичного значення. Вчений обґрунтовує такі їхні види: *вправи, пов'язані з роботою над значенням слова* (запис тлумачення лексичного значення слова; добір до запропонованих слів тлумачень їхніх лексичних значень; розпізнавання слова за його тлумаченням; визначення в контексті відмінностей у значенні слова; добір слів, які утворюють семантичне поле слова; складання словникової статті); *вправи, спрямовані на попередження, знаходження, виправлення лексико-семантичних і лексико-стилістичних помилок* (знаходження, виправлення лексико-семантичних і лексико-стилістичних помилок, демонстрація лексичної сполучуваності та сфери стилістичного вживання слова); *вправи, пов'язані з уживанням слова* (створення словосполучень, складання речень, написання творчого диктанту й твору за опорними словами) (Новосолова, 2001: 8). Г. Троганова з огляду на формування мовленнєвих умінь учнів під час вивчення лексики пропонує впроваджувати аналітичні (кваліфікаційні, вибіркові), конструктивні та комунікативні вправи, що сприятиме підготовці учнів до написання творчих робіт, збагаченню їхнього активного словника (Троганова, 2003: 5).

У сучасній лінгводидактиці послуговуємося класифікацією вправ, запропонованою М. Пентиліук, яка відокремлює такі їхні види:

– *власне лексичні* (лексико-семантичні та лексико-граматичні), спрямовані на закріплення лексичних понять і формування вмінь тлумачити значення слова; *лексико-семантичні* мають на меті визначення семантики лексичних одиниць та розкриття суті їхніх розрізняювальних ознак (наприклад, пояснити лексичне значення слова, витлумачити різницю в значенні синонімів тощо). Логіко-лексичні вправи спрямовані на вироблення навичок оперувати основними логічними прийомами – зіставлення, порівняння, класифікація тощо (наприклад, із низки слів вилучити слова, які не є синонімічними). Лексико-граматичні вправи сприяють виявленню та встановленню зв'язків між лексикою та граматиною, формуванню вмінь розрізняти лексичне й граматичне значення слова (наприклад, витлумачити значення споріднених слів тощо);

– *лексико-орфографічні вправи* забезпечують засвоєння та повторення особливостей написання слів і їхніх частин (наприклад, перевірити орфографічно правильне написання префіксів (суфіксів);

– *лексико-стилістичні вправи* забезпечують вироблення вмінь і навичок правильного відбору й вживання слів у мовленні відповідно до характеру й мети висловлювання (наприклад, визначення стилістичних ознак лексичних понять, приналежність тексту до певного стилю, вживання слів у певному стилі тощо) (Пентилюк, 2011а: 157-160).

В. Тихоша звертає увагу також на використання *лексико-орфоенічних вправ*, що забезпечують формування навичок правильної вимови слів (наприклад, на засвоєння акцентуаційних норм) (Тихоша, 1995: 62). Проаналізовані вправи забезпечують тісний взаємозв'язок усіх мовних рівнів під час вивчення лексики, що дозволить урахувати принцип системності й забезпечує формування комунікативних умінь і навичок.

Уважаємо за необхідне в проведених студіюваннях звернути увагу на специфічні принципи навчання лексики, до яких автори «Практикуму з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах» відносять лексичний і лексико-стилістичний аналіз, «що ґрунтується на знаннях, уміннях і навичках, вироблених системою лексичних та лексико-стилістичних вправ»

(Пентилюк, 2011б: 117). Вихідними положеннями для лексичного аналізу є залежність стилістичної своєрідності тексту від лексики, опосередкування значення слова з текстом, єдність лексичного й граматичного значень, здатність слова утворювати семантичні поля, особливості сполучуваності слів у різних функціональних стилях. Відповідно, лексико-стилістичний аналіз є видом словникової роботи, який забезпечує вміння добирати слова задля створення текстів певного стилю, жанру, типу мовлення тощо та з'ясування значення слова в тексті (Пентилюк, 2011б: 117). Упровадження лексичного та лексико-стилістичного аналізу на уроках української мови уможливить формування мовленнєвих умінь учнів, сприятиме усвідомленню правил функціонування слів у мовленні.

Висновки. Проведене дослідження переконує, що формування лексичної компетентності сучасного учня є нагальною потребою інноваційного поступу суспільства. Досягти високого результату в цьому плані допоможе чітко побудована лінгводидактична система, що охоплює загально дидактичні та специфічні закономірності, принципи, методи та прийоми навчання лексики.

У перспективі вбачаємо за необхідне розлого охарактеризувати особливості використання на уроках мови лексичного та лексико-стилістичного аналізу, запропонувати систему завдань для впровадження їх.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кучерук О. Формування лексичної компетентності учнів у процесі навчання української мови з використанням методу проектів. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/pdf>.
2. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підруч. для студ. філол. факул. України / кол. авт. за ред. М. І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2004. 400 с.
3. Новосьолова В. Вивчення слова і його лексичного значення у школі. *Українська мова і література в школі*. 2001. № 6. С. 8-10.
4. Новосьолова В. Особливості роботи з формування лексичної компетентності учнів основної школи на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 7. С. 12-19.
5. Пентилюк М. Система лексичних вправ – важливий засіб мовленнєвого розвитку учнів російськомовних шкіл. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. статей*. К.: Ленвіт, 2011а. С. 154-160.
6. Полянничко О. Компоненти змісту лексичної компетентності майбутніх учителів історії. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/pdf>.
7. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс: посіб. для студ. пед. університетів та інститутів / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2011б. 366 с.
8. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Рівне. 2018. 428 с.
9. Сіранчук Н. До проблеми створення методичної системи формування лексичної компетентності учнів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія», серія «Філологія»*. 2020. Вип. 9 (77). С. 303-306.
10. Тихоша В. Система роботи над збагаченням мовлення учнів 5-9 класів власне українською лексикою та фразеологією: посіб. для вчителів. Херсон: б/в., 1995. 148 с.
11. Троганова Г. Використання функціонально-семантичного підходу до вивчення лексики на уроках зв'язного мовлення в п'ятому класі. *Українська мова і література в школі*. 2003. № 6. С. 4-6.
12. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986. 223 с.

REFERENCES

1. Kucheruk, O. Formuvannia leksychnoi kompetentnosti uchniv u protsesi navchannia ukrainskoi movy z vykorystanniam metodu proektiv [Formation of pupils' lexical competence in the process of learning the Ukrainian language using the project method]. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua.pdf> [in Ukrainian].
2. Pentyliuk, M. I. (Ed.). (2004). *Metodyka navchannia ukrainskoi movy v serednikh osvitynikh zakladakh* [Methods of teaching the Ukrainian language in secondary schools]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
3. Novosolova, V. (2001). Vychennia slova i yoho leksychnoho znachennia u shkoli [Learning the word and its lexical meaning in school]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 6, 8-10 [in Ukrainian].
4. Novosolova, V. (2014). Osoblyvosti roboty z formuvannia leksychnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly na urokakh ukrainskoi movy [Features of work on the formation of primary school pupils' lexical competence in Ukrainian language lessons]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 7, 12–19 [in Ukrainian].
5. Pentyliuk, M. (2011). Systema leksychnykh vprav – vazhlyvyi zasib movlennievoho rozvytku uchniv rosiiskomovnykh shkil [The system of lexical exercises is an important means of speech development for pupils of Russian-language schools]. *Aktualni problemy suchasnoi linhvodydaktyky*, 154-160 [in Ukrainian].
6. Polianichko, O. Komponenty zmistu leksychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv istorii [Components of the content of future history teachers' lexical competence]. Retrieved from <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib.pdf> [in Ukrainian].
7. Pentyliuk, M. (Ed.). (2011). *Praktykum z metodyky navchannia ukrainskoi movy v zahalnoosvitynikh zakladakh: modularnyi kurs* [Workshop on methods of teaching the Ukrainian language in secondary schools: modular course]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
8. Siranchuk, N. M. (2018). *Formuvannia leksychnoi kompetentnosti v uchniv pochatkovykh klasiv na urokakh ukrainskoi movy* [Formation of primary school pupils' lexical competence in Ukrainian language lessons]. (Doctor's thesis). Rivne [in Ukrainian].
9. Siranchuk, N. (2020). Do problemy stvorennia metodychnoi systemy formuvannia leksychnoi kompetentnosti uchniv [To the problem of creating a methodical system of formation of pupils' lexical competence]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», serii «Filolohiia»*, 9 (77), 303-306 [in Ukrainian].
10. Tykshosha, V. (1995). *Systema roboty nad zbahachenniam movlennia uchniv 5-9 klasiv vlasne ukrainskoiu leksykoiu ta frazeolohiieiu* [The system of work on enriching pupils' speech of 5-9 forms with Ukrainian vocabulary and phraseology]. Kherson [in Ukrainian].
11. Trohanova, H. (2003). Vykorystannia funktsionalno-semantichnoho pidkhodu do vychennia leksyky na urokakh zviaznoho movlennia v piatomu klasi [Using a functional-semantic approach to learning vocabulary in coherent speech lessons in the fifth form]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 6, 4-6 [in Ukrainian].
12. Shatilov, S. F. (1986). *Metodika obucheniiia nemetskomu iazyku v srednei shkole* [Methods of teaching German in secondary school]. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].

УДК 378.013.091.33:81'243:004

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-28>

Тетяна РЯБУХА,

orcid.org/0000-0001-7081-6302

старший викладач кафедри германської філології

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

(Мелітополь, Запорізька область, Україна) riabukha_tetiana@mdpu.org.ua

Тетяна ГУРОВА,

orcid.org/0000-0002-9599-6749

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри методики викладання германських мов

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

(Мелітополь, Запорізька область, Україна) tatianagurova2017@gmail.com

Людмила КУЛИКОВА,

orcid.org/0000-0001-5368-0108

асистент кафедри германської філології

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

(Мелітополь, Запорізька область, Україна) kulikovaludmila621@gmail.com

ХМАРНИЙ СЕРВІС GOOGLE FOR EDUCATION У ПРАКТИЦІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена проблемі модернізації вищої школи, а саме впровадженню сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес. Розглянуто потенціал використання хмарного сервісу Google for Education під час змішаного навчання іноземних мов студентів-філологів, зокрема формування їхньої інішомовної фонетичної компетенції. Надано визначення змішаного навчання, яке є загальноприйнятим як серед зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Виокремлено ключові характеристики змішаного навчання: індивідуалізація освітнього процесу, активне використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, продуктивна самостійна робота, раціональне використання аудиторного часу тощо. Детально описано компоненти хмарного сервісу Google for Education, а саме: Google Classroom (сервіс для поширення і оцінки завдань), Google Drive (сервіс для зберігання навчальних матеріалів), Google Forms (форми для створення електронних документів), Gmail (пошта для спілкування), Google Meet (платформа для створення, проведення та запису відеоконференцій). Охарактеризовано взаємодію суб'єктів (викладач, студенти, електронні освітні ресурси) і реалізованих ними ролей в моделі змішаного навчання. Описано досвід застосування змішаного навчання в процесі викладання дисципліни «Практична фонетика англійської мови». Навчальний процес будувався відповідно до технології змішаного навчання Flipped Classroom з активним використанням сервісу Google for Education. Була реалізована тріступенева освітня модель – самостійна доаудиторна робота (ознайомлення студентів з навчальним матеріалом до заняття, виконання завдань для перевірки розуміння переглянутого матеріалу), аудиторна робота (активні/творчі види навчальної діяльності в аудиторії або під час відеоконференції) і постаудиторна робота (самостійне узагальнення студентами вивченого навчального матеріалу вдома). Зроблено висновок про те, що технологія змішаного навчання об'єднує в собі переваги традиційного аудиторного та електронного навчання, що забезпечує розвиток студента як суб'єкта самоосвітньої діяльності і формує його готовність до саморозвитку в майбутньому.

Ключові слова: технологія змішаного навчання, технологія «перевернутого навчання», хмарний сервіс Google for Education, формування інішомовної фонетичної компетенції студентів-філологів.

Tetiana RIABUKHA,

orcid.org/0000-0001-7081-6302

Senior Lecturer at the Germanic Philology Department

Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University

(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) riabukha_tetiana@mdpu.org.ua

Tetiana HUROVA,

orcid.org/0000-0002-9599-6749

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Methods of Teaching Germanic Languages

Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University

(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) tatianagurova2017@gmail.com

Liudmyla KULYKOVA,
Assistant Lecturer at the Germanic Philology Department
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
(Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine) kulikovaludmila621@gmail.com

GOOGLE CLOUD SERVICE FOR EDUCATION IN THE PRACTICE OF BLENDED FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION

The article is devoted to the problem of modernization of higher education, namely, the introduction of modern information and communication technologies in the educational process. The potential of using the Google for Education cloud service in practice of foreign language training of students who major in Philology, in particular the formation of their foreign language phonetic competence is considered. The definition of blended learning which is generally accepted among both foreign and domestic researchers is given. The key characteristics of blended learning are highlighted: individualization of the educational process, active use of modern information and communication technologies, productive self-study of students, rational use of classroom time, etc. The components of the Google for Education cloud service are described in detail, namely: Google Classroom (a service for distributing and evaluating tasks), Google Drive (a service for storing educational materials), Google Forms (forms for creating electronic documents), Gmail (mail for communication), Google Meet (a platform for creating, conducting and recording video conferences). The article describes the interaction of subjects of training process (teacher, students, electronic educational resources) and their roles in the blended learning model. The article describes the experience of using blended learning in the process of teaching the discipline "Practical Phonetics of the English Language". The educational process followed the Flipped Classroom technology of blended learning with the active use of the Google for Education Service. A three-stage educational model was implemented – pre-classroom work (students' self-study of the educational materials before the lesson, performing tasks to test their understanding of the material), classroom work (active/creative types of educational activities in the classroom or during a video conference) and post-classroom work (students' self-generalization of the studied educational material at home). It is concluded that the technology of blended learning combines the advantages of traditional classroom and e-learning, which ensures the development of the student as a subject of self-educational activities and forms his readiness for self-development in the future.

Key words: blended learning technology, "Flipped Classroom" technology, Google for Education cloud service, formation of foreign language phonetic competence of students who major in Philology.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій спонукає вчених і педагогів досліджувати все нові і нові можливості їх ефективного використання в освітньому процесі. Збільшення обсягу інформації та питомої ваги самостійної роботи студентів, необхідність переходу на безперервне особистісно-орієнтоване навчання, а також відхід від традиційної моделі організації навчального процесу, де викладач виступає «єдиним джерелом знань», а студент розглядається як «пасивний об'єкт навчання», зумовлюють потребу пошуку нових технологій навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні праці як вітчизняних, так і зарубіжних науковців свідчать, що питання застосування інноваційних технологій належить до пріоритетних у методиці навчання іноземних мов.

Особливості застосування інновацій у процесі іншомовної підготовки фахівців розглядаються в дослідженнях Р.С. Гуревич (Гуревич, 2018), Л.М. Конопляник (Конопляник, 2020), Т.А. Цепко (Цепко, 2020) та ін.

Впровадження дистанційного змішаного навчання (Blended Learning) у процес формування іншомовних компетенцій студентів ЗВО розкрито у працях К. Дж. Бонка (Bonk, 2006), Б. Томлінсона (Tomlinson, 2013), К.Л. Бугайчук (Бугайчук, 2016), О.В. Даниско (Даниско, 2018), В.М. Куха-

ренко (Кухаренко, 2016), Т.І. Харченко (Харченко, 2020) та ін.

Концепції «перевернутого навчання» (Flipped Classroom) як різновиду «змішаного навчання» (Blended Learning) присвячені наукові доробки таких дослідників, як Дж. Бергманн (Bergmann, 2012), Х. Ханг (Hung, 2015), О. Ковтун (Ковтун, 2019), С. Попадюк (2017) та ін.

Існує певна кількість наукових розвідок щодо використання хмарного сервісу Google Classroom у навчальному процесі, зокрема роботи А.М. Губіної (Губіна, 2019), Ю.М. Корнейко (Корнейко, 2020) та ін.

Не зважаючи на значну кількість наукових праць із зазначеної проблематики, вважаємо за необхідне продовжувати розвідки в цьому напрямі, оскільки виникають питання щодо практичного застосування нових інформаційних технологій для навчання іноземної мови у ЗВО.

Мета статті – розглянути потенціал використання хмарного сервісу Google for Education під час змішаного навчання іноземних мов студентів-філологів, зокрема формування іншомовної фонетичної компетенції студентів першого року навчання за напрямом підготовки «Філологія» (спеціалізація «Переклад»).

Виклад основного матеріалу. Під змішаним навчанням розуміється модель, що інтегрує в собі

традиційну очну форму навчання (Face-To-Face Learning) та електронне/дистанційне навчання (Online Learning) і передбачає заміщення частини традиційних навчальних занять різними видами навчальної взаємодії в електронному середовищі (Bonk & Graham, 2006; Tomlinson & Whittaker, 2013; Бугайчук, 2016; Даниско і Семеновська, 2018; Кухаренко, 2016; Харченко і Гостіщева, 2020).

Вважаємо, що основна мета змішаного навчання полягає у спробі об'єднати переваги традиційного аудиторного та електронного навчання. У моделі змішаного навчання електронний компонент є логічним продовженням традиційного аудиторного компонента і навпаки.

Електронний компонент змішаного навчання інтенсифікує навчальний процес за допомогою системного і безперервного використання інформаційно-комунікаційних технологій, що сприяє, з одного боку, розвитку здатності студентів до усвідомленого і самостійного здійснення та управління навчальною діяльністю, а з іншого – активізації взаємодії (навчальної комунікації) між учасниками навчального процесу, створенню єдиного навчального співтовариства. В аудиторії отримані самостійно знання, аналізуються, систематизуються і творчо застосовуються на практиці.

Вивчивши представлені у вітчизняній та зарубіжній літературі погляди на проблему змішаного навчання, виділимо його ключові характеристики:

1) індивідуалізація освітнього процесу – робота з електронними ресурсами здійснюється в темпі / обсязі/місці, максимально відповідних індивідуальним освітнім потребам кожного студента, що веде до більш усвідомленого засвоєння матеріалу і формує особистісно-орієнтоване освітнє середовище;

2) ефективна взаємодія у форматі «студент-студент», «студент-група», «студент-викладач» –

при активному використанні інформаційно-комунікаційних технологій створюються умови для взаємодії та співпраці в навчальному співтоваристві в синхронному і асинхронному режимах, що в свою чергу розвиває комунікативну, інформаційну, соціальну та інші компетентності;

3) продуктивна самостійна робота – самостійне вивчення навчального матеріалу на регулярній основі сприяє тому, що студенти стають більш автономними у своїй навчальній діяльності та набувають навички самонавчання, пошуку та відбору інформації;

4) раціональне використання аудиторного часу – під час вивчення нового матеріалу самостійно активізуються такі розумові навички, як запам'ятовування і розуміння побаченого і прочитаного, а на занятті більше часу приділяється розумовим навичкам більш високого рівня (аналіз, синтез, оцінка, продуктивна комунікація між учасниками навчального процесу), які сприяють розвитку критичного мислення і застосуванню знань на практиці (Кухаренко та ін., 2016).

Реалізація всіх перерахованих характеристик дозволяє створити особливе навчально-розвиваюче, особистісно-орієнтоване середовище, де кожен студент отримує можливість максимально розкрити свій потенціал. Домінуючим видом навчальної діяльності стає самостійна робота студента, що особливо актуально в світлі скорочення аудиторного навчального навантаження.

Модель змішаного навчання сприяє підвищенню якості освітнього процесу у ЗВО, забезпечуючи розвиток студента як суб'єкта самоосвітньої діяльності і формуючи його готовність до саморозвитку в майбутньому. А це означає, що одним із основних завдань викладача під час упровадження моделі змішаного навчання в навчальну

реальність стає вибір найбільш продуктивних інформаційно-комунікаційних технологій, програм, додатків, що дозволяють оптимально інтегрувати аудиторний та електронний компоненти в єдину систему (Харченко і Гостіщева, 2020: 16).

Як було зазначено вище, під час упровадження змішаного навчання викладач може використовувати широкий спектр відкритих освітніх Інтернет ресурсів. Виходячи з особистого досвіду, вважаємо, що для успішної інтеграції традиційного та електронного навчання представляється можливим використовувати сервіси Google for Education.

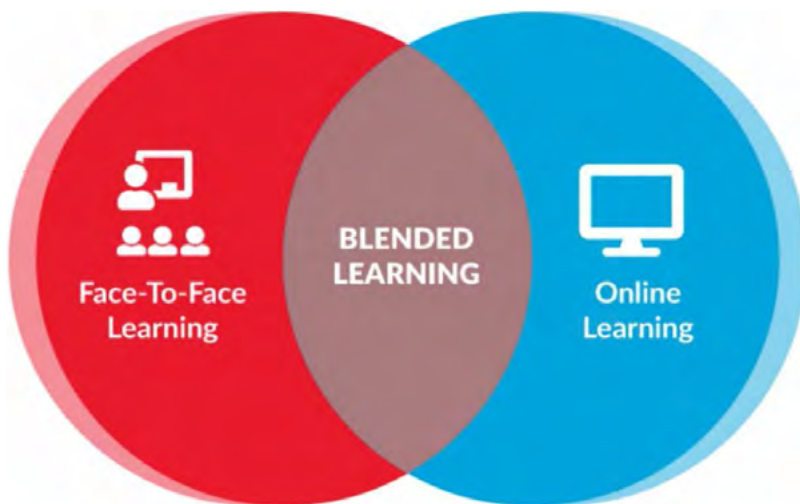


Рис. 1. Змішане навчання

Google for Education – це пакет хмарних сервісів Google, розрахований на використання студентами та викладачами, що включає в себе Google Classroom (сервіс для поширення і оцінки завдань), Google Drive (сервіс для зберігання навчальних матеріалів), Google Forms (форми для створення електронних документів, анкет/тестів, презентацій та електронних таблиць), Gmail (пошта для спілкування), Google Calendar (календар для планування), Google Meet (платформа для створення, проведення та запису відеоконференцій) (Губіна і Мартинюк, 2019: 184–187; Корнейко і Єрмакова, 2020: 62–65).

У табл. 1 наведені приклади деяких компонентів хмарного сервісу Google for Education і можливості їх використання в межах моделі змішаного навчання.

Використання Google for Education дозволяє студентам самостійно вивчати теоретичний мате-

ріал за допомогою перегляду відео, роботи з підручником та різноманітними документами. Запропонована до самостійного вивчення інформація супроводжується завданнями, які спрямовані на більш глибоке її розуміння, а також допомагають студентам і викладачу виявити складні для розуміння питання для додаткового опрацювання безпосередньо на занятті.

У свою чергу аудиторна робота присвячена виконанню практичних і творчих завдань, участі в проєктній діяльності, обговоренню найбільш важливих питань під керівництвом викладача. Традиційне заняття стає «майстернею», де студенти, ознайомившись з навчальним матеріалом заздалегідь, можуть з'ясувати аспекти, що залишилися неясними, застосувати отримані знання на практиці, а також поділитися практичним досвідом один з одним (Tomlinson & Whittaker, 2013). Під час заняття викладач виступає в ролі інструктора,

Таблиця 1

Сервіси Google for Education

Назва сервісу	Використання сервісу при змішаному навчанні
Google Classroom	Розподіл навчальних завдань (викладач створює завдання і прикріплює файли, студент прикріплює матеріали або редагує файли і здає їх на перевірку, викладач оцінює виконану роботу, студент бачить оцінку і редагує свою роботу); збір і оцінка виконаних завдань; публікація оголошень; отримання зворотного зв'язку. Клас інтегрований з Google Документами, Google Диск і поштою Gmail, і за допомогою цих сервісів викладачі можуть призначати завдання, а також прикріплювати до них матеріали-документи, посилання і зображення. Всі дії виконуються в Інтернеті за допомогою комп'ютера або мобільного пристрою.
Google Drive	Зберігання файлів із загальним доступом; створення портфоліо студентів.
Google Documents/ Tables	Знайомство з новим матеріалом; спільна робота над письмовими завданнями та іншими проєктами; створення спільних презентацій; проведення опитувань/анкетування студентів; робота з різними документами/таблицями, що містять навчальну інформацію.
Gmail	Організація асинхронної комунікації між учасниками освітнього процесу.
Google Meet	Організація синхронної комунікації між учасниками освітнього процесу.

Таблиця 2

Технологія змішаного навчання Flipped Classroom

Етапи навчального процесу	Традиційне навчання	«Перевернуте» навчання
Доаудиторна робота	–	Перегляд відеолекцій з метою ознайомлення з новим навчальним матеріалом до заняття, виконання завдань для перевірки розуміння переглянутого Асинхронна комунікація (пошта, форуми, чати)
Аудиторна робота	Пояснення нового матеріалу викладачем, «пасивна» роль студентів у навчальному процесі	Активні / творчі види навчальної діяльності Синхронна комунікація
Постаудиторна робота	Виконання домашнього завдання	Самостійне узагальнення вивченого навчального матеріалу в рамках виконання особистісно значущих завдань Асинхронна комунікація (пошта, форуми, чати)

порадника. Таким чином, самостійно опрацьована навчальна інформація систематизується і творчо переробляється. Контроль засвоєння матеріалу може здійснюватися як самостійно студентами в електронному середовищі, так і в процесі аудиторної роботи за допомогою викладача. Отже, можна говорити про підвищення ефективності традиційних аудиторних занять.

Досвід застосування однієї з технологій змішаного навчання на заняттях з іноземної мови

в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького дозволив довести, що ця технологія інтенсифікує навчальний процес, створює умови для продуктивної самостійної навчальної діяльності студента і підвищує ефективність процесу навчання загалом (Рябуха та ін., 2020: 100–106).

Навчальний процес будувався відповідно до технології Flipped Classroom («перевернуте навчання»), яка реалізується у вигляді триступе-

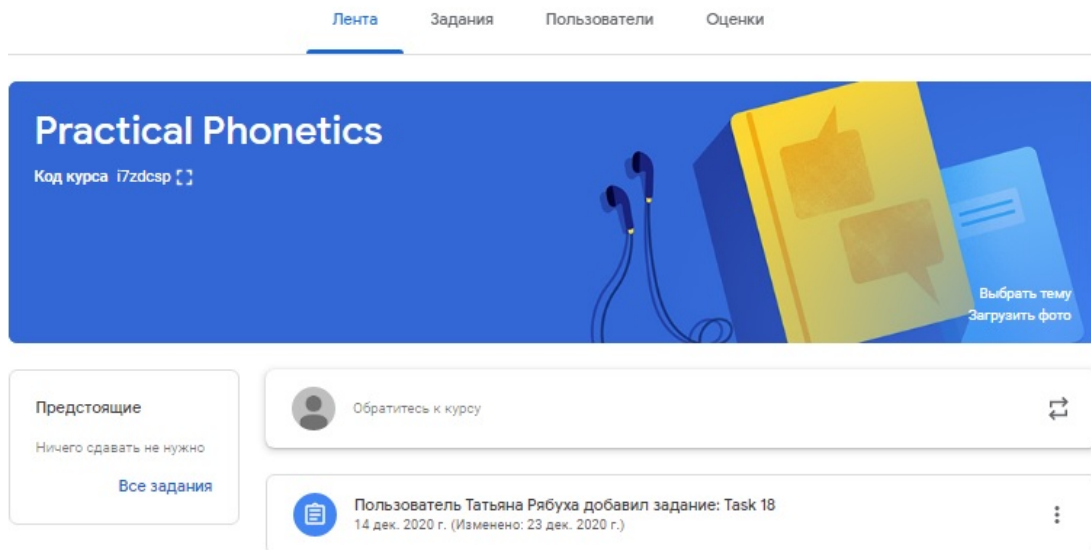


Рис. 2. Домашня сторінка курсу «Практична фонетика»

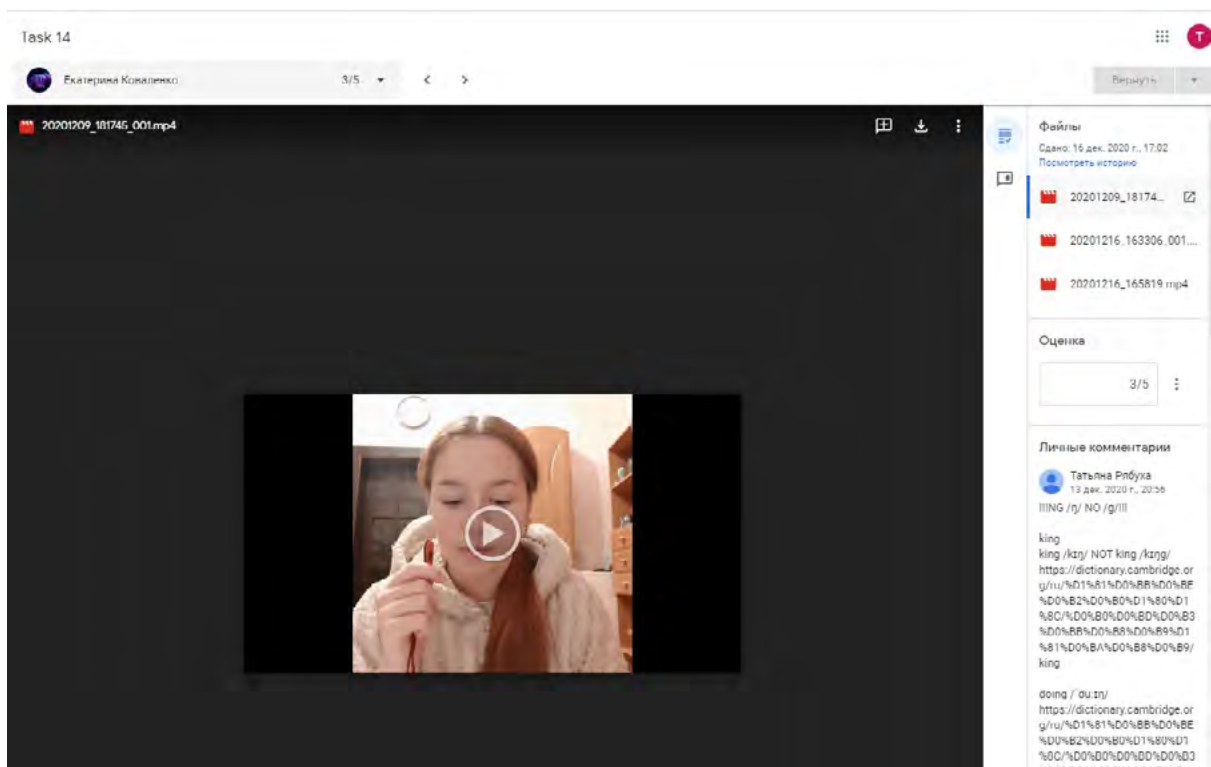


Рис. 3. Персональна сторінка студента у Google класі

невої освітньої моделі. На першому, доаудиторному етапі відбувається самостійне вивчення студентами запропонованих викладачем навчальних ресурсів. Традиційне заняття присвячується творчим і продуктивним видам діяльності, спрямованим на осмислення і відпрацювання/застосування вивченої інформації. Третій етап передбачає самостійне узагальнення студентами навчального матеріалу за результатами роботи в аудиторії (табл. 2).

Таким чином, «перевернуте» навчання іноземної мови включало три основні етапи: самостійна доаудиторна робота, аудиторна робота і самостійна постаудиторна робота.

Перший етап – самостійна доаудиторна робота студентів – був реалізований на базі сервісів Google for Education. У Google-класі був створений курс Practical Phonetics для студентів першого року навчання за напрямом підготовки «Філологія» (спеціалізація «Переклад»). Студенти могли приєднатися до нього самостійно за унікальним кодом, або були додані автоматично за електронними адресами Gmail.

Далі, в розділі «Завдання», студенти отримували пам'ятку-інструкцію щодо виконання завдань. Наприклад,

Task 14: Consonants /m, n, ŋ/

Dialogues to Learn (see textbook): Mum's Crumpets (1, p. 132); At an Accommodation Agency (1, p. 134); Noisy Neighbours (1, p. 136)

Instruction:

- 1) Watch the video instruction "BBC Pronunciation Tips" (see links below);
- 2) Practice pronunciation of sounds in isolation and words, make a record and send it for pre-viewing;
- 3) Study the characteristics of sounds in the textbook and learn them;
- 4) Learn the sound-letter correspondences (with examples);
- 5) Transcribe the dialogues, mark stresses and tunes;
- 6) Prepare expressive reading of the dialogues, using the following modes: "after the speaker", "with the speaker", "by roles";
- 7) Record your reading and send it for pre-viewing.

Resources:

- 1) Textbook "Practice Makes Perfect" (Riabukha T., Gurova T.): P. 131–136.
- 2) https://www.youtube.com/watch?v=0Te4Us8Tsv8&ab_channel=BBCLearningEnglish
- 3) https://www.youtube.com/watch?v=qkgucMjv4T0&ab_channel=BBCLearningEnglish
- 4) https://www.youtube.com/watch?v=rgWse3tloTw&ab_channel=BBCLearningEnglish.

Слід відзначити, що попередній перегляд виконаного студентами завдання дозволяє викладачеві своєчасно отримувати необхідну педагогічну інформацію, відповідно до якої планується аудиторна робота, зокрема виявити так звані «точки напруги» (Hung, 2015: 81–96). Студенти мають можливість задати питання викладачеві в чаті / коментарі.

Другий етап (аудиторна робота або відеоконференція Google Meet) розпочинався з огляду вивченого студентами матеріалу та обговорення труднощів, з якими зіткнулися студенти під час доаудиторної самостійної роботи. Далі йшов перегляд відеофайлів, записаних студентами, та їх аналіз або самоаналіз. Увага студентів була сфокусована на вимові звуків та інтонаційному оформленні мовлення.

Третій етап (постаудиторна робота) спрямований на розвиток рефлексивних умінь студентів, виправлення зазначених в аудиторії помилок та підготовку остаточного варіанту відеозапису виконаного завдання, який надсилається до класу. Після чого в журнал виставлялася оцінка.

З метою вивчення ставлення студентів до використовуваної технології Flipped Classroom студентам було запропоновано взяти участь в опитуванні на базі Google Forms. Аналіз отриманих результатів дозволяє говорити про позитивне ставлення студентів до використовуваної технології. Так, студенти вказали на те, що ознайомлення з навчальним матеріалом до заняття в індивідуальному режимі допомагає краще та більш усвідомлено підготуватися до аудиторного заняття. Як перевага була сприйнята можливість електронного спілкування в чаті/форумі з викладачем і одногрупниками. Більшість опитаних (93%) відзначили, що аудиторні заняття стали більш цікавими, а навчальний процес загалом більш гнучким, а також висловили готовність до подальшої роботи в рамках технології «перевернутого» навчання.

Висновки і пропозиції. Проаналізувавши можливість застосування хмарного сервісу Google for Education в практиці змішаного навчання курсу «Практична фонетика англійської мови», можна зробити висновок про підвищення активної участі студентів у навчальному процесі та раціональне використання аудиторного часу. Персоналізація навчання, збільшення обсягу засвоєного матеріалу за рахунок активної самостійної роботи студентів, робота з великою кількістю автентичних електронних ресурсів дають підстави вважати, що технологія змішаного навчання позитивним чином позначається на освітньому процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бугайчук К.Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 54. № 4. С. 1–18.
2. Губіна А., Мартинюк А. Можливості сервісу Google Classroom у навчанні іноземної мови у ЗВО. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. Острог: Вид-во НаУОА, 2019. Вип. 5 (73). С. 184–187.
3. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Уманець В.О. Інноваційні технології у закладах вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Київ-Вінниця: ТОВ «Планер», 2018. Вип. 51. С. 11–15.
4. Даниско О.В., Семеновська Л.А. Генеза та сучасний зміст поняття змішаного навчання в зарубіжній педагогічній теорії і практиці. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Вип. 65 (3). С. 1–11.
5. Ковтун О., Крикун В. Методологія застосування технології перевернутого навчання (Flipped Learning) у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Open Educational E-Environment of Modern University*. 2019. Special Edition. С. 153–160.
6. Конопляник Л.М. Інноваційні технології у викладанні англійської мови у вищій школі. *Національна ідентичність в мові і культурі*: зб. наук. пр. К.: Талком, 2020. С. 258–261.
7. Корнейко Ю.М., Єрмакова Т.С. Використання хмарного сервісу Google Classroom у навчанні іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 28. С. 62–65.
8. Попадюк С.С., Скуратівська М.О. Методологічні засади використання освітньої концепції «перевернуте навчання» у вищій школі. *Педагогічні науки: зб. наук. праць Херсон. пед. ун-ту*. 2017. Вип. LXXVI. Т. 3. С. 149–154.
9. Рябуха Т.В., Гостіщева Н.О., Куликова Л.А., Харченко Т.І. «Перевернуте навчання» як інноваційна технологія викладання іноземних мов у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. 2020. Вип. 72. Т. 2. С. 100–106.
10. Теорія та практика змішаного навчання: монографія / В.М. Кухаренко та ін.; за ред. В. М. Кухаренка. Харків: «Міськдрук», НТУ «ХП», 2016. 284 с.
11. Харченко Т.І., Гостіщева Н.О. Онлайн-ресурси як інструменти реалізації технології змішаного навчання у викладанні англійської мови. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. 2020. Вип. 61. Р. 11–14.
12. Цепко Т.А., Андросюк Г.Л. Сучасні тенденції у викладанні англійської мови у закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21 (3). С. 39–43.
13. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Washington DC: International Society for Technology in Education, 2012. 112 p.
14. Bonk C.J. & Graham C.R. Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. 571 p.
15. Hung H. Flipping the Classroom for English Language Learners to Foster Active Learning. *Computer Assisted Language Learning*. 2015. No. 28(1). P. 81–96.
16. Tomlinson B., Whittaker C. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design & Implementation. London: British Council, 2013. 252 p.

REFERENCES

1. Buhaiuchuk K.L. Zmishane navchannia: teoretichnyi analiz ta stratehiia vprovadzhenia v osvittii protses vyshchychkh navchalnykh zakladiv. [Blended learning: theoretical analysis and strategy of implementation in educational process of higher educational institutions]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*. 2016. T. 54. №4. S. 1–18. [in Ukrainian].
2. Hubina A., Martyniuk A. Mozhlyvosti servisu Google Classroom u navchanni inozemnoi movy u ZVO. [Google Classroom service in teaching a foreign language at universities]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiiia»*. Seriiia «Filolohiia». Ostroh: Vyd-vo NaUOA, 2019. Vyp. 5 (73). S. 184–187. [in Ukrainian].
3. Hurevych R.S., Kademiia M.Yu., Umanets V.O. Innovatsiini tekhnologii u zakladakh vyshchoi osvity. [Innovative technologies in higher education institutions]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*: zb. nauk. pr. Kyiv-Vinnitsia: TOV «Planer», 2018. Vyp. 51. S. 11–15. [in Ukrainian].
4. Danysko O.V., Semenovska L.A. Geneza ta suchasnyi zmist poniattia zmishanoho navchannia v zarubizhnii pedahohichnii teorii i praktytsi. [Genesis and modern content of blended learning concept in foreign pedagogical theory and practice]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*. 2018. Vyp. 65 (3). S. 1–11. [in Ukrainian].
5. Kovtun O., Krykun V. Metodolohiia zastosuvannia tekhnologii perevernutoho navchannia (Flipped Learning) u protsesi pidhotovky maibutnykh uchyteliv inozemnoi movy. [Methodology of Flipped Learning technology application in the process of training of prospective foreign language teachers]. *Open Educational E-Environment of Modern University*. 2019. Special Edition. S. 153–160. [in Ukrainian].
6. Konoplianyk L.M. Innovatsiini tekhnologii u vykladanni anhliskoi movy u vyshchii shkoli. [Innovative technologies in teaching English at universities]. *Natsionalna identychnist v movi i kulturi*: zb. nauk. pr. K.: Talkom, 2020. S. 258–261. [in Ukrainian].
7. Korneiko Yu.M., Yermakova T.S. Vykorystannia khmarneho servisu Google Classroom u navchanni inozemnoi movy. [Use of Google Classroom cloud service in foreign language teaching]. *Innovatsiina pedahohika*. 2020. Vyp. 28. S. 62–65. [in Ukrainian].

8. Popadiuk S.S., Skurativska M.O. Metodolohichni zasady vykorystannia osvitnoi kontseptsii «perevernite navchannia» u vyshchii shkoli. [Methodological bases of the educational concept “Flipped Learning” usage at a higher school]. *Pedahohichni nauky: zb. nauk. prats Kherson ped. un-tu*. 2017. Vyp. LXXVI. T. 3. S. 149–154. [in Ukrainian].
9. Riabukha T.V., Hostishcheva N.O., Kulykova L.A., Kharchenko T.I. «Perevernite navchannia» yak innovatsiina tekhnolohiia vykladannia inozemnykh mov u vyshchii shkoli. [“Flipped Classroom” as an innovative technology for teaching foreign languages in higher education]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: zb. nauk. pr.* 2020. Vyp. 72. T. 2. S. 100–106. [in Ukrainian].
10. Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia: monohrafiia [Theory and practice of blended learning: monograph]. / V. M. Kukharenko ta in.; za red. V. M. Kukharenko. Kharkiv: «Miskdruk», NTU «KhPI», 2016. 284 s. [in Ukrainian].
11. Kharchenko T.I., Hostishcheva N.O. On-lain resursy yak instrumenty realizatsii tekhnolohii zmishanoho navchannia u vykladanni anhliiskoi movy. [Online resources as tools for implementing blended learning technology in English Language Teaching]. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. 2020. Vyp. 61. P. 11–14.
12. Tsepko T.A., Androsiuk H.L. Suchasni tendentsii u vykladanni anhliiskoi movy u zakladakh vyshchoi osvity. [Modern trends of teaching English in universities]. *Innovatsiina pedahohika*. 2020. Vyp. 21 (3). S. 39–43. [in Ukrainian].
13. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Washington DC: International Society for Technology in Education, 2012. 112 p. [in English].
14. Bonk C.J. & Graham C.R. Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. 571 p. [in English].
15. Hung H. Flipping the Classroom for English Language Learners to Foster Active Learning. *Computer Assisted Language Learning*. 2015. No. 28 (1). P. 81–96. [in English].
16. Tomlinson B., Whittaker C. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design & Implementation. London: British Council, 2013. 252 p. [in English].

Сергій САМОЙЛОВ,

orcid.org/0000-0002-6814-5674

*аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) iraqezik@gmail.com*

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК МИРОТВОРЧОГО ДИТЯЧОГО ТА МОЛОДІЖНОГО РУХУ В УКРАЇНІ

У статті здійснено аналіз становлення та розвитку миротворчого дитячого та молодіжного руху в Україні, який відіграє значну роль у формуванні громадянського суспільства та його цінностей.

Уточнено сутність понять «миротворча діяльність», «дитячий та молодіжний рух». Визначено авторську дефініцію «миротворчий дитячий та молодіжний рух». Поетапно розкрито розвиток, напрями і мету діяльності миротворчих дитячих та молодіжних організацій в Україні.

Установлено, що генеза становлення і розвитку миротворчого дитячого та молодіжного руху в Україні припадає на кінець XIX ст. та пов'язана з діяльністю українських січово-сокольських товариств. У 10–20-х роках XX ст. миротворчий дитячий та молодіжний рух пов'язаний з появою та розвитком скаутингу в країні, розвитком Студентських товариств та церковно-громадських товариств. У період 20–30-х років миротворчий дитячий та молодіжний рух тісно пов'язаний з «піонерським рухом», а також з діяльністю національно-патріотичних дитячих та молодіжних товариств. З'ясовано, що у період 1940–1950-х років миротворчий дитячий та молодіжний рух в Україні набуває нового темпу розвитку, це пов'язано передусім із ратифікацією Президією Верховної ради Української РСР статуту Організації Об'єднаних Націй (далі ООН) і УРСР (1945 р.). Виявлено, що у 1960–1970-ті роки було конкретизовано мету і завдання миротворчого дитячого та молодіжного руху, активізовано співпрацю України з ЮНЕСКО. Установлено, що у 1980–1990-ті роки нового темпу розвитку набувають національно-патріотичні осередки молоді. Виявлено, що ця тенденція розвитку миротворчого дитячого та молодіжного руху спостерігалася й у 2000-х роках. На сучасному етапі діяльність миротворчого дитячого та молодіжного руху в Україні достатньо врегульована на законодавчому рівні, а в її розвитку важливу роль посідають громадські організації.

Ключові слова: дитячі організації, миротворчість, миротворча діяльність, молодіжні організації, ООН, рух, товариства.

Serhii SAMOILOV,

orcid.org/0000-0002-6814-5674

*Postgraduate Student at the Department of Education and Innovative Pedagogy
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) iraqezik@gmail.com*

ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF PEACE AND YOUTH PEACE MOVEMENT IN UKRAINE

The article analyzes the formation and development of the peace children's and youth movement in Ukraine, which plays a significant role in shaping civil society and its values.

The essence of the concepts «peacekeeping», «children's and youth movement» is specified. The author's definition of «peacekeeping children's and youth movement» is defined. The development, directions and purpose of activity of peacekeeping children's and youth organizations in Ukraine are gradually revealed.

It is established that the genesis of the formation and development of the peace children's and youth movement in Ukraine dates back to the end of the XIX century. and is related to the activities of Ukrainian Sich-Sokol societies. In the 10s and 20s of the twentieth century. peacekeeping children and youth movement is associated with the emergence and development of scouting in the country, the development of student societies and church and community societies. In the 1920s and 1930s, the children's and youth peace movement was associated with the "pioneer movement" as well as with the activities of national-patriotic children's and youth societies. It was found that in the period of 1940s and 1950s the peace children's and youth movement in Ukraine gained a new pace of development, this is primarily due to the ratification of the United Nations Charter by the Presidium of the Verkhovna Rada of the Ukrainian SSR (hereinafter UN) and the USSR (1945). It was revealed that in the 1960s and 1970s, the goals and objectives of the children's and youth peace movement were specified, and Ukraine's cooperation with UNESCO was intensified. It is established that in the 1980s and 1990s, national and patriotic youth centers gained a new pace of development. It was found that this trend in the development of the children's and youth peace movement was observed in the 2000s. At the present stage, the activities of the children's and youth peace movement in Ukraine are sufficiently regulated at the legislative level, and public organizations play an important role in its development.

Key words: children's organizations, peacekeeping, peacekeeping activities, youth organizations, UN, motion, society.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку України в умовах євроінтеграційних процесів, поглиблення міжнародної співпраці, військового конфлікту на Сході України актуальності набирає миротворчий рух в Україні, який відіграє значну роль у формуванні громадянського суспільства та його цінностей. Миротворча діяльність є запорукою попередження кризових та конфліктних явищ як усередині держави, так і поза її межами.

Проте в Україні спостерігається і негативна тенденція миротворчого руху, зокрема, у зменшенні участі України в міжнародних миротворчих операціях, що пов'язано з військовими подіями на Сході України, та з низьким рівнем залучення цивільного та громадського прошарку населення до проблем миротворчої діяльності. Тому на сучасному етапі розвитку держави миротворчий рух, зокрема діяльність громадських дитячих і молодіжних миротворчих організацій (об'єднань) як соціального інституту, є потужним механізмом допомоги державі у вихованні молодого покоління українців, як феномену ефективної та оперативної реакції на виклики та загрози сьогодення. Отже, враховуючи вищезазначене, можна стверджувати про актуальність дослідження у вивченні становлення і розвитку дитячих і молодіжних рухів в Україні з метою використання позитивного досвіду та врахування негативних чинників.

Аналіз досліджень. Дослідження історико-педагогічних матеріалів засвідчує, що питанню миротворчої діяльності в Україні та світі приділяли увагу такі вітчизняні вчені, як: О. Гогоша, О. Ковтун, А. Кожушко, О. Лавер, В. Лисак, В. Луценко, І. Патлашинська, С. Полтавець, С. Чернюк, Г. Шелест та ін.

Питання дитячих і молодіжних рухів в Україні як соціального феномену суспільства стало об'єктом уваги таких вітчизняних науковців, як: І. Артеменко, І. Близнюк, К. Буш, В. Головенько, Д. Гришук, А. Зінченко, Н. Коляда, О. Корнієвський, Д. Мельников, М. Носок, К. Плоский, І. Тімкін, Т. Черкашина, В. Якушик та ін.

Проте вивчення науково-педагогічної літератури свідчить проте, що питання становлення і розвитку миротворчого дитячого та молодіжного руху в Україні перебуває на початковому етапі, що і послугувало вибору теми дослідження.

Метою статті є історико-педагогічний аналіз становлення і розвитку миротворчого дитячого та молодіжного руху в Україні.

Виклад основного матеріалу. Миротворчу діяльність зазвичай розуміють як інструмент спрямований на врегулювання, вирішення, ліквідацію збройного конфлікту та політичного насильства,

а також надання допомоги державі й суспільству в переході від війни до миру (International Encyclopedia, Franz Kernic, 2015).

Дитячий та молодіжний рух як педагогічний феномен – це самостійна галузь знання, що вивчає сутність, закономірності, специфічні риси процесу виховання та розвитку особистості в дитячій чи молодіжній організації (Коляда, 2016: 141).

На нашу думку, під миротворчим дитячим та молодіжним рухом варто розуміти діяльність, що спрямована на процес виховання та розвитку особистості, яка в майбутньому здатна орієнтуватися у питаннях збройного, військового конфлікту та політичного насильства, спроможна вирішувати важливі питання врегулювання миру в державі та світі, є соціально-громадським значущим взірцем для наступних поколінь.

Гене́за становлення і розвитку миротворчого дитячого та молодіжного руху в Україні припадає на кінець XIX ст., що пов'язано з діяльністю українських січово-сокільських товариств – «Сокіл» (1894 р.), «Січ» (1900 р.). Метою діяльності вищезазначених товариств був розвиток національного усвідомлення і плекання духовних, моральних та фізичних цінностей дітей та молоді. Ці товариства гуртували навколо себе дітей, молодь та проклали шлях до відродження національного війська, виховували кадри (Церковник, 2017: 178-179).

У 10–20-х роках XX ст. миротворчий дитячий та молодіжний рух пов'язано з появою скаутингу в країні, основною метою якого був духовний, інтелектуальний, фізичний розвиток дітей та молоді, спрямований на формування активної, цілісної особистості. Прикладом скаутської організації є молодіжне товариство «Пласт», яке виникло у Львові в 1911 р. Засновниками цього таємного молодіжного гуртка, стали Петро Франко (український педагог, письменник) та Іван Чмола (український педагог, військовий). Першочерговою задачею діяльності «Пласту» було й залишається патріотичне виховання, ознайомлення дітей та молоді з військовою справою, підготовка їх до боротьби за незалежність України. Також напрями роботи товариства «Пласт» включали збирання історико-краєзнавчих матеріалів, туристичну роботу, здобуття знань та навичок надання першої медичної допомоги, фізично-виховну роботу, набуття умінь гігієни тіла тощо.

Важливу роль у становленні миротворчого молодіжного руху на початку XX ст. відігравали Студентські товариства, які входили до складу Українського студентського союзу (1909 р.), що налічував 98 українських студентських товариств (Лісовець, 2011: 26, 29, 73).

Неабияку роль у становленні та розвитку миротворчого дитячого та молодіжного руху в Україні відіграли церковно-громадські товариства початку ХХ ст. Серед них – Марійське товариство молоді (1904 р., Львів), Марійське товариство учениць (1918 р.), Марійське товариство для української шкільної молоді (1918 р.) (Стоцький, 2018: 135-142), «Захист для сиріт імені митрополита Андрія Шептицького» (1915 р.), Українське крайове товариство охорони дітей та опіки над молоддю (1918 р.). Миротворча діяльність вище зазначених товариств носила просвітницький, освітній, виховний, опікунський характер спрямований на відродження власної держави, збереження її національного генофонду та пробудження у молодого покоління почуття патріотизму, відповідальності за себе та власну державу (Церковник, 2017: 65–66).

Соціально-політичні зміни початку ХХ ст. позначилися на становленні дитячого та молодіжного миротворчого руху в Україні. Так, у період 20–30-х років ХХ ст. поширення набуває «піонерський рух», який посідав центральне місце у розвитку й становленні особистості. До 1924 р. «Піонерський рухом» опікувалася масова комуністична Піонерська організація, під егідою Ленінської комуністичної спілки молоді України, після смерті В. Леніна керівництво здійснював ЦК ВЛКСМ (Енциклопедія історії України, Т. 2, 2014). Метою «піонерського руху» було формування і становлення особистості на засадах комуністичних цінностей. Миротворча діяльність «піонерського руху» мала неоднозначний характер. З одного боку, під миротворчою діяльністю вбачалася допомога безпритульним, боротьба з неписьменністю, облаштування бібліотек, розвиток технічних, природничих гуртків, різнобічні пізнавальні експедиції та походи (геологічні, археологічні тощо), з іншого – розумілося використання піонерів у політичних компаніях (колективізації, розкуркуленні, здійсненні політичних репресій, роботи в полях, охорони врожаю під час голодомору 1932–1933 рр.) (20–30-ті роки ХХ ст.), партизансько-розвідницькій роботі в загонах та підпільних організаціях у складі Червоної армії (1940-і роки); військово-патріотичній роботі в загонах червоних слідопитів, тимурівців, піонерських учнівських виробничих бригад тощо (1950–1990-ті рр.). Діяльність «піонерського руху» як ідеологічного впливу на дітей і молодь, у тому числі й через миротворчу діяльність, продовжилася до розпаду СРСР та здобуття незалежності України (1991 р.).

У період 20–30-х років, окрім провладного «піонерського руху», спостерігався миротворчий національно-патріотичний дитячий та молодіж-

ний рух, діяльність якого зосереджувалася в товариствах Карпатський лещатий клуб (1924 р.), «Луг» (1925 р.), Союз Української поступової молоді імені М. Драгоманова «Каменярі» (1930 р.), «Орли» (1933 р.) тощо. Ці товариства ставили за мету виховати в українських дітях та молоді високі моральні цінності, відповідальність, почуття національної гідності. При цих товариствах діти і молодь, окрім військової справи, вивчали національну історію, літературу, мову, створювали читальні з метою розповсюдження грамотності серед населення (діти та молодь навчали інших дітей грамотності, читанню тощо), видавали часописи, газети, журнали патріотичного характеру тощо (Лісовець, 2011).

Виходячи з тенденцій глобальної взаємозалежності, просування ідеї створення миру в світі у 1940–1950-ті роки миротворча дитяча та молодіжна діяльність в Україні набула нового темпу розвитку. Зокрема, цьому факту сприяла ратифікація Президією Верховної ради Української РСР статуту Організації Об'єднаних Націй (далі ООН) і УРСР (1945 р.). Таким чином, Україна стала однією із засновниць ООН (Лук'янюк, 2001). Саме завдяки ООН були встановлені певні мінімальні вимоги з дотримання і встановлення міжнародного миру й безпеки, що розповсюджувалися на всі держави.

Зокрема, після Другої світової війни активізувалася робота з миротворчого виховання дітей та молоді Організацією Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) (1946 р.), у тому числі й в Україні. Її метою стала просвітницька і прикладна діяльність із проповідування моральних, духовних цінностей та сприяння активній участі молоді у розв'язанні соціально значущих проблем, зокрема проблем встановлення миру.

З'ясовано, що вагомий внесок у розвиток молодіжного руху як у світі, так і в Україні зробила саме ООН. Починаючи з 1960-х років цією організацією було ухвалено низку документів, що визначали позиції стосовно молоді. Так, у 1965 р. ООН було схвалено Декларацію про поширення серед молоді ідеалів миру, взаємоповаги та взаєморозуміння між народами (Кожушко, 2017).

У 1974 р. ЮНЕСКО прийняла «Рекомендації про виховання в дусі міжнародного взаєморозуміння, співробітництва, миру та виховання в дусі поваги прав людини й основних свобод» (Рекомендації № 995_863 від 19 листопада 1974 р.). Документом було конкретизовано заходи, яких мали вжити держави з питань політики в галузі освіти, змісту і методики виховання в дусі миру тощо. Передбачалися повсякденна просвітницька

робота серед дітей та молоді, дискусії з питань миру, виховання в молодого покоління умінь та навичок розв'язання конфліктів на основі діалогу, розвиток критичного мислення і здатності самостійно аналізувати факти дійсності тощо. Ця робота проводилася переважно у межах громадських організацій, які співпрацювали з Міжнародною асоціацією фондів миру та інших об'єднань (при ЮНЕСКО). Зокрема, упродовж 1970-х–1980-х років поширення набув молодіжний рух Асоційованих шкіл ЮНЕСКО, обміну делегацій школярів з УРСР з ін. країнами.

Незважаючи на те, що ООН постійно посилювала роль у миротворчій діяльності світу, зокрема й в Україні, у 1960–1980-х роках міжнародні ідеали становлення миру перегукували з «радянським патріотизмом». Таким чином, миротворчий дитячий та молодіжний рух в Україні був зосереджений переважно в управлінні провладних органів Комуністичної партії. Враховуючи приписи реформи 1964 р. зміцнення зв'язку життя зі школою, велика увага приділялася вихованню «комуністичного патріотизму» саме в школах. Під вихованням патріотизму малося на увазі прищеплення дітям морально-політичних почуттів та основ інтернаціоналізму відповідно до концепції комуністичного виховання. Це мало сформувані в них певні уявлення про суспільні явища і процеси та позитивне ставлення до них. Зокрема, окрім піонерських організацій, цим питанням упродовж 1960–1980-х років активно опікувалося Товариство «Знання» УРСР (Бондар, 2021: 151-1520).

Варто зауважити, що у період «перебудови» (1985–1991 рр.), який ламав закоренілі догми комунізму, відбувається оновлення всіх сфер життя, зокрема дитячого й молодіжного руху, що позначилося на їх миротворчій діяльності. Так, з'являються національно-патріотичні осередки молоді, які займалися просвітницькою діяльністю питання миру в країні та світі – «Товариство Лева» (1987 р.), «Оберіг» (1987 р.), «Поступ» (1987 р.), «Берегиня» (1987 р.), «Спадщина» (1988 р.) та ін. (Близнюк, 2021: 104-105).

Процес державотворення України як самостійної незалежної держави не міг не позначитися на миротворчому дитячому та молодіжному русі. Саме на початку 1990-х років питання миротворчих рухів набуває актуальності з новою силою. Наперед це позначилося на переоцінці участі молодого покоління у суспільно-політичному житті. Зауважимо, що починаючи з 1990-х років громадські дитячі й молодіжні об'єднання стають важливим і самостійним соціальним інститутом в українському соціумі. Це позначилося на

динаміці їх кількості та якості, активної співпраці з державними органами влади щодо реалізації державної миротворчої політики.

Окремою ланкою виховання молоді в дусі миру з національним характером у 1990-х роках стали загальноосвітні школи. При школах педагогами були створені лабораторії, гуртки, наукові осередки тощо, які своєю просвітницькою, освітньою та науковою роботою ознайолювали та прищеплювали молодому поколінню дух миру. Основними методами цієї роботи серед молоді були: переконання, приклад, змагання, заохочення тощо у формі лекцій, бесід, розповідей, диспутів, ігрових вправ, перегляд тематичних телепередач, відео тощо. Активно провадилися спеціальні уроки миру на яких педагоги організовували зустрічі учнів зі спеціалістами з питань державотворення, народними та місцевими депутатами, ветеранами Другої світової війни, Афганської війни, особовим складом збройних сил України (офіцерами, солдатами, курсантами), учасниками ліквідації наслідків аварії на Чорнобильській атомній електростанції тощо. Також варто зауважити, що не оминув миротворчий рух студентство при ЗВО. Окрім вище зазначених форм роботи діти та студенти брали активну участь у конференціях, конкурсах, фестивалях присвячених миротворчій діяльності (зокрема, в рамках проєктів ООН), де могли продемонструвати есе, малюнки, вірші, пісні, презентації тощо.

Окрім вирішення питання формування соціального інституту з молодого покоління, головним завданням цих миротворчих рухів упродовж 1990-х років було прищеплення правильного ставлення до проблем насильства на національному, міжнародному, релігійному ґрунті, ставлення до збройних конфліктів, агресії, тероризму, прозорості торгівлі зброєю тощо.

Ця тенденція миротворчого дитячого та молодіжного руху продовжилася у 2000-х роках та залишається актуальною до сьогодні.

Варто зауважити, що нині на рівні держави миротворча діяльність регулюється Законом України «Про участь України в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки» (Закон № 613-XIV, 28 грудня 2015). Цим Законом окреслено мету миротворчої діяльності, яка полягає у запобіганні виникненню міждержавних або внутрішніх конфліктів, врегулюванні або створенні умов для врегулювання міждержавних, а також внутрішніх конфліктів, забезпеченні безпеки і прав людини, подоланні наслідків військових конфліктів, відновленні та збереженні миру, усуненні загрози миру, порушень миру тощо (Закон № 613-XIV, 28 грудня 2015).

Наголосимо, що на сучасному етапі розвитку нашої держави важлива роль у становленні миротворчого руху належить саме громадським організаціям, які є посередником діалогу між державою та молодим поколінням. Серед них «Громадського об'єднання миротворців ООН, учасників міжнародних операцій і інвалідів війни», «Гвардія», «Київська регіональна організація миротворців» та ін. Наприклад, «Громадське об'єднання миротворців ООН, учасників міжнародних операцій і інвалідів війни» разом з місцевими управліннями освіти поширюють миротворчий проєкт «Школи миру та молодого миротворця» – це тематичні заходи, які організуються при загальноосвітніх школах України. Наприклад, лише в м. Харкові у 2019 р. активну участь брали 136 шкіл. Загалом метою діяльності названих громадських організацій та інших є підвищення рівня національно-патріотичного виховання молоді на основі формування позитивного іміджу захисника України, прищеплення бажання молодому поколінню жити у дружбі та мирі з усіма країнами світу тощо.

В Україні існують також гендерні миротворчі організації. Зокрема, «Центр. Розвиток демократії», залучає дівчат та молодих жінок до миротворчої діяльності, сприяє розвитку їхніх лідерських якостей, навичок, публічних виступів, ознайомлює з принципами підтримки миру на основі міжнародного та українського законодавства, яке захищає права дівчат і жінок. Центром організовується міжнародний обмін між однолітками-дівчатами, з просвітницькою метою попередження насильства та просування культури миру.

Відзначимо, що діяльність вище зазначених та інших громадських миротворчих організацій та осередків регулюється Конституцією України (Конституція України), законами України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (Закон № 2558-III, редакція від 01 січня 2020 р.), «Про позашкільну освіту» (Закон № 1841-III, редакція від 22 травня 2021 р.), «Про громад-

ські об'єднання» (Закон № 4572-VI, редакція від 22 травня 2021 р.), «Про молодіжні та дитячі громадські організації» (Закон № 281-XIV, редакція від 22 травня 2021 р.), «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (Закон № 2998-XII, редакція від 22 травня 2021 р.). Законодавче врегулювання миротворчої діяльності в Україні дає змогу молодому поколінню стати повноцінним соціальним інститутом, вибудовувати довгострокові партнерські взаємодії між державою та суспільством.

Висновки. Отже, досліджено, що становлення і розвиток миротворчого дитячого та молодіжного руху в Україні сягає кінця XIX ст. та пов'язаний з діяльністю українських січово-сокільських товариств («Сокіл», «Січ»). Установлено, що у 10–20-х роках XX ст. миротворчий дитячий та молодіжний рух пов'язаний з появою скаутингу в країні («Пласт»), діяльністю Студентських товариств та церковно-громадських товариств (Марійське товариство молоді, Марійське товариство для української шкільної молоді та ін.). У 20–30-ті роки XX ст. миротворчий дитячий та молодіжний рух пов'язаний переважно з «піонерським рухом», проте свою миротворчу діяльність проводили національно-патріотичні молодіжні осередки (Карпатський лешатий клуб, «Луг», Союз Української поступової молоді імені М. Драгоманова «Каменярі», «Орли» та ін.). З'ясовано, що у 1940–1950-ті роки миротворча дитяча та молодіжна діяльність в Україні набула нового темпу розвитку, що пов'язано зі співпрацею УРСР та ООН. Визначено, що в Україні у період 1960–1980-х років міжнародні ідеали становлення миру перегукувалися з «радянським патріотизмом». Починаючи з 1980–1990-х рр. з'являються національно-патріотичні осередки молоді, які займалися просвітницькою діяльністю щодо питання миру в країні («Товариство Лева», «Оберіг», «Поступ» та ін), ця тенденція набула розвитку й у 2000-х роках.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар Т.В. Громадсько-просвітницька діяльність Товариства «Знання» в Україні (друга половина XX – початок XXI століття) : дис. ... д-ра філ. : 011 / Харків. нац. пед. унів. ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2021. 303 с.
2. Близнюк І.В. Погляди науковців на витоки та періодизацію сучасного молодіжного руху в Україні. *Культура народів Причорномор'я*. 2009. № 162. С. 104-107. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/7032> (дата звернення: 20 червня 2021 р.).
3. Енциклопедія історії України. В 10 т. Том 2 / Редкол. В. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ : видавництво «Наукова думка», 2014. 688 с.
4. Кожушко А.М. Реформування Організації Об'єднаних Націй та розвиток міжнародних відносин у 90-х роках XX – початку XXI століття : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.02 / Луганськ. універ. ім. Т. Шевченка. Старобільськ, 2017. 206 с.
5. Коляда Н.М. Соціокінетика дитинства як наука про дитячий рух: особливості становлення та розвитку. *Педагогічні науки*. Вип. LXX. Том 2. 2016. С. 140-144.
6. Конституція України : законодавство України, редакція 01 січня 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 20 червня 2021 р.).

7. Лісовець О.В. Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України. 2011. 256 с.
8. Лук'янюк В. Цей день в історії. Вступ України в ООН. 2001. URL: <https://www.jnsm.com.ua/h/0822Q/> (дата звернення: 20 червня 2021 р.).
9. Про громадські об'єднання : Закон України редакція редакція від 22 травня 2021 р. № 4572-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572-17#Text> (дата звернення: 20 червня 2021 р.).
10. Про молодіжні та дитячі громадські організації : Закон України редакція від 22 травня 2021 р. № 281-XIV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/281-14#Text> (дата звернення: 20 червня 2021 р.).
11. Про позашкільну освіту : Закон України редакція від 22 травня 2021 р. № 1841-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text> (дата звернення: 20 червня 2021 р.).
12. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю: Закон України редакція від 01 січня 2020 р. № 2558-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#Text> (дата звернення: 20 червня 2021 р.).
13. Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні : Закон України редакція від 22 травня 2021 р. № 2998-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2998-12#Text> (дата звернення: 20 червня 2021 р.).
14. Рекомендації про виховання в душі міжнародного взаєморозуміння. Співробітництва і миру та виховання в душі поваги прав людини й основних свобод : Верховна Рада України. Документ № 995_863 від 19 листопада 1974 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_863#Text (дата звернення: 20 червня 2021 р.).
15. Про участь України в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки : Закон України від 28 грудня 2015 року № 613-XIV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/613-14#Text> (дата звернення: 10 червня 2021 р.).
16. Стоцький Я. Становлення і розвиток Марійських товариств (дружин) у структурі УГКЦ: минуле і сучасне. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер. Історія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2018. Вип. 2, ч. 1. С. 135-142. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/12521> (дата звернення: 20 червня 2021 р.).
17. Церковник С.І. Становлення та функціонування українських наукових, громадських та культурно-освітніх інституцій східної Галичини в другій половині XIX – першій половині XX століття: історико-правовий вимір : дис. ... канд. юр. наук : 12.00.01 / Львівськ. держ. універ. внутр. справ. нац. унів. «Львівська політехніка». Львів, 2017. 211 с.
18. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. 2015. URL: <https://www.sciencedirect.com/referencework/9780080970875/international-encyclopedia-of-the-social-and-behavioral-sciences> (дата звернення: 10 червня 2021 р.).

REFERENCES

1. Bondar T.V. Hromadsko-prosvitnytska diialnist Tovarystva «Znannia» v Ukraini (druga polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Public and educational activities of the «Knowledge» Society in Ukraine (second half of the XX – beginning of the XXI century)] : dys. ... d-ra fil. : 011 / Kharkiv. nats. ped. univ. im. H. S. Skovorody. Kharkiv, 2021. 303 s. [in Ukrainian]
2. Blyzniuk I.V. Pohliady naukovtsiv na vytoky ta periodyzatsiiu suchasnoho molodizhnoho rukhu v Ukraini. Kultura narodov Prychernomoria. [Scholars' views on the origins and periodization of the modern youth movement in Ukraine]. 2009. № 162. S. 104-107. [Electronic resource] URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/7032> (data zvernennia: 20 chervnia 2021 r.). [in Ukrainian].
3. Entsyklopediia istorii Ukrainy. [Encyclopedia of the history of Ukraine]. V 10 t. Tom 2 / Redkol. V. a. Smolii (holova) ta in. NAN Ukrainy. Instytut istorii Ukrainy. Kyiv : vydavnytstvo «Naukova dumka», 2014. 688 s. [in Ukrainian].
4. Kozhushko A.M. Reformuvannia Orhanizatsii Obiednanykh Natsii ta rozvytok mizhnarodnykh vidnosyn u 90-kh rokakh XX – pochatku XXI stolittia [Reforming of the United Nations and development of international relations in the 1990s of the XX – the early of the XXI century]: dys. ... kand. ist. nauk : 07.00.02 / Luhansk. univer. im. T. Shevchenka. Starobilsk, 2017. 206 s.
5. Koliada N.M. Sotsiokinetika dytynstva yak nauka pro dytiachyi rukh: osoblyvosti stanovlennia ta rozvytku [Sociokinetics of childhood as a science of children's movement: features of formation and development]. Pedagogichni nauky. Vyp. LKhKh. Tom 2. 2016. S. 140-144. [in Ukrainian].
6. Konstytutsiia Ukrainy [Constitution of Ukraine]: zakonodavstvo Ukrainy, redaktsiia 01 sichnia 2020 r. [Electronic resource] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>
7. Lisovets O.V. Teoriia i metodyka roboty z dytiachymy ta molodizhnymy orhanizatsiiamy Ukrainy. [Theory and methods of working with children's and youth organizations of Ukraine]. 2011. 256 s. [in Ukrainian].
8. Lukianiuk V. Tsei den v istorii. Vstup Ukrainy v OON. [This day in history. Ukraine's accession to the UN] 2001. [Electronic resource] URL: <https://www.jnsm.com.ua/h/0822Q/> [in Ukrainian].
9. Pro hromadski obiednannia [About public associations] : Zakon Ukrainy redaktsiia redaktsiia vid 22 travnia 2021 r. № 4572-VI. [Electronic resource] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572-17#Text> [in Ukrainian].
10. Pro molodizhni ta dytiachi hromadski orhanizatsii [About youth and children's public organizations] : Zakon Ukrainy redaktsiia vid 22 travnia 2021 r. № 281-XIV. [Electronic resource] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572-17#Text> [in Ukrainian].
11. Pro pozashkilnu osvitu [About extracurricular education] : Zakon Ukrainy redaktsiia vid 22 travnia 2021 r. № 1841-III. [Electronic resource] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text> [in Ukrainian].
12. Pro sotsialnu robotu z simiamy, ditmy ta moloddu: Zakon Ukrainy redaktsiia vid 01 sichnia 2020 r. № 2558-III. [About social work with families, children and youth] : [Electronic resource] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#Text> [in Ukrainian].

13. Pro sprianniia sotsialnomu stanovlenniu ta rozvytku molodi v Ukraini [On promoting the social formation and development of youth in Ukraine] : Zakon Ukrainy redaktsiia vid 22 travnia 2021 r. № 2998-XII. [Electronic resource] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2998-12#Text> [in Ukrainian].

14. Rekomendatsii pro vykhovannia v dusi mizhnarodnoho vzaiemorozuminnia. Spivrobotnytstva i myru ta vykhovannia v dusi povahy prav liudyny y osnovnykh svobod [Recommendations on education in the spirit of international understanding. Cooperation and peace and education in the spirit of respect for human rights and fundamental freedoms] : Verkhovna Rada Ukrainy. Dokument № 995_863 vid 19 lystopada 1974 r. [Electronic resource] URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_863#Text [in Ukrainian].

15. Pro uchast Ukrainy v mizhnarodnykh operatsiiah z pidtrymannia myru i bezpeky [On Ukraine's participation in international peacekeeping and security operations] : Zakon Ukrainy vid 28 hrudnia 2015 roku № 613-XIV. [Electronic resource] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/613-14#Text> [in Ukrainian].

16. Stotskyi Ya. Stanovlennia i rozvytok Mariiskykh tovarystv (druzhyn) u strukturі UHKC: mynule i suchasne. [Formation and development of the Marian societies (wives) in the structure of the UGCC: past and present]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Ser. Istorii. Ternopil : TNPU im. V. Hnatiuka, 2018. Vyp. 2, ch. 1. S. 135-142. [Electronic resource] URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/12521> [in Ukrainian].

17. Tserkovnyk S.I. Stanovlennia ta funktsionuvannia ukrainskykh naukovykh, hromadskykh ta kulturno-osvitnikh instytutsii skhidnoi Halychyny v druhii polovyni XIX – pershii polovyni XX stolittia: istoryko-pravovyi vymir. [Formation and functioning of Ukrainian scientific, public and cultural-educational institutions of eastern Galicia in the second half of the XIX - first half of the XX century: historical and legal dimension] : dys. ... kand. iur. nauk : 12.00.01 / Lvivsk. derzh. univer. vnutr. sprav. nats. univ. «Lvivska politehnika.». Lviv, 2017. 211 s. [in Ukrainian].

18. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. 2015. [Electronic resource] URL: <https://www.sciencedirect.com/referencework/9780080970875/international-encyclopedia-of-the-social-and-behavioral-sciences>.

УДК 174 (042.4) (075.8)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-30>

Євгенія СИДОРОВСЬКА,
orcid.org/0000-0002-3290-5918
кандидат культурології,
старший викладач кафедри філософії і педагогіки
Київського національного університету культури і мистецтв
(Київ, Україна) etiquette2020@ukr.net

КАТЕГОРІЯ ВВІЧЛИВОСТІ В КОНТЕКСТІ КІБЕРКОМУНІКАЦІЇ

У статті досліджено особливості ввічливого спілкування в кіберпросторі. Проаналізовано вербальні та невербальні маркери онлайн-взаємодії у контексті специфіки природи кіберкомунікації. Уточнено поняття «ввічливість» відповідно до особливостей онлайн-спілкування і запропоновано розглядати його як національно-специфічну комунікативну категорію (за Т. Ларіною), змістом якої є система ритуалізованих стратегій комунікативної вербальної і невербальної поведінки, спрямованих на гармонійне, безконфліктне онлайн-спілкування і дотримання прийнятих у сучасному суспільстві комунікативних норм, що визначають вибір найоптимальніших засобів для інтернет-комунікації. Зауважено, що в контексті специфіки кіберспілкування розрізняють трансакційне спілкування, орієнтоване передусім на передачу інформації, та інтеракційне спілкування, метою якого є встановлення і підтримка міжособистісного контакту між користувачами, досягнення ними взаєморозуміння, гармонії у спілкуванні.

Констатовано, що, незважаючи на універсальність, категорія ввічливості має релятивний характер, а конкретний її зміст є специфічним щодо особливостей форм інтернет-комунікації.

Здійснено спробу систематизувати й охарактеризувати принципи ввічливості в найбільш асинхронному онлайн-спілкуванні – електронній пошті, в соціальних мережах, що передбачають високий рівень мультимодальності, а також у синхронному онлайн-спілкуванні в чаті. Наголошено, що на сучасному етапі розвитку інтернет-технологій асинхронне онлайн-спілкування поступово замінюється синхронним, що реалізується засобами сервісів миттєвого обміну повідомленнями (LINE, WhatsApp, Telegram, Viber, Blackberry Messenger, Facebook Messenger та ін.).

Дослідження виявило, що правила оформлення повідомлень у синхронному спілкуванні відповідає нормам ділового або побутового етикету й передбачає контролювання власних висловлювань, формулювання чіткої думки задля уникнення дуального трактування, уникнення використання ненормативної лексики, контролювання інформації, що надходить у відкритий доступ.

Зазначається, що онлайн-специфіка ввічливості проявляється не лише в особливостях етикетних формул та їх використанні, але й за наявності специфічних комунікативних стратегій.

Ключові слова: кіберкомунікація, онлайн-спілкування, ввічливість, етикет, етика.

Yevheniia SYDOROVSKA,
orcid.org/0000-0002-3290-5918
Candidate of Cultural Studies,
Senior Lecturer at the Department of Philosophy and Pedagogy
Kyiv National University of Culture and Arts
(Kyiv, Ukraine) etiquette2020@ukr.net

CATEGORY OF COURTESY IN THE CONTEXT OF CYBER COMMUNICATION

The article examines the features of polite communication in cyberspace. Verbal and nonverbal markers of online interaction in the context of the specific nature of cybercommunication are analyzed. The concept of "politeness" is clarified in accordance with the peculiarities of online communication and it is proposed to consider it as a national-specific communicative category (according to T. Larina), the content of which is a system of ritualized strategies of communicative verbal and nonverbal behaviour. in modern society, communicative norms that determine the choice of the most optimal means of Internet communication. It is noted that in the context of the specifics of cybercommunication distinguish between transactional communication, focused primarily on information transfer, and interactive communication, which aims to establish and maintain interpersonal contact between users, achieving mutual understanding, harmony in communication.

It is stated that despite the universality, the category of politeness has a relative character, and its specific content is specific in accordance with the peculiarities of forms of Internet communication.

An attempt is made to systematize and characterize the principles of politeness in the most asynchronous online communication – e-mail, in social networks that provide a high level of multimodality, as well as in synchronous online communication in chat. It is emphasized that at the current stage of development of Internet technologies asynchronous

online communication is gradually being replaced by synchronous, which is implemented by instant messaging services (LINE, WhatsApp, Telegram, Viber, Blackberry Messenger, Facebook Messenger, etc.).

The study found that the rules of registration of messages in synchronous communication comply with the rules of business or domestic etiquette and involves the control of their own statements; formulating a clear opinion to avoid dual interpretation; avoiding the use of profanity; control of information that gets into the public domain.

It is noted that the online specificity of politeness is manifested not only in the features of etiquette formulas and their use, but also in the presence of specific communication strategies.

Key words: *cybercommunication, online-communication, politeness, etiquette, ethics.*

Постановка проблеми. Науковий інтерес до дослідження кіберкомунікацій, який виник на початку 1990-х років, на сучасному етапі надзвичайно активізувався серед представників різноманітних гуманітарних дисциплін, що зумовлено безпрецедентною динамікою розвитку предмету дослідження і водночас основоположною роллю, яку в сучасному світі відіграє комунікація. Телекомунікаційні технології початку XXI століття в цілому та глобальна комп'ютерна мережа Інтернет зокрема є наразі одним із найважливіших факторів розвитку світового суспільства, що впливає на суспільну, економічну, політичну та соціокультурну галузь. В умовах сучасного світу завдяки надзвичайному розвитку інтерактивних технологій людині доводиться мати справу з двома видами комунікації – особистою та кіберкомунікацією, для яких, на перший погляд, характерний єдиний механізм семантики та прагматики. Проте окремі принципи й особливості ввічливого спілкування, доречні для одного середовища, не можуть бути органічно застосовані в іншому середовищі, що зумовлює актуальність цього дослідження.

Таким чином, актуальність цієї статті визначається науково-теоретичною необхідністю в цілісному та систематичному вивченні зазначеного аспекту, а також практичною потребою заповнити нормативно-регулятивний вакуум, що спостерігається в галузі кіберкомунікації.

Аналіз досліджень. Ввічливість як найважливіша характеристика поведінки людини давно стала об'єктом наукового дослідження низки гуманітарних наук, зокрема соціології, лінгвістики, психології, теорії культури. Серед останніх досліджень і публікацій згадаємо наукові праці А.П. Болотнікової «Роль категорії ввічливості в текстах засобів масової інформації» (2018); О.Л. Петренко «Ввічливість та неввічливість як комунікативні категорії» (2010); М.А. Левіщенко «Комунікативна категорія ввічливості у вікторіанському мовленнєвому етикеті» (2013) та інших.

Водночас деякі аспекти, безпосередньо або опосередковано пов'язані з категорією ввічливості, залишаються невивченими або вивченими недостатньо. До них належить проблематика ввічливості в процесі кібервзаємодії. Серед вітчизня-

них науковців означена проблематика частково отримала висвітлення в наукових публікаціях І.С. Дишкант («Цифровий етикет у діловому спілкуванні») (2020), В.І. Луценко («Деякі аспекти комунікативної культури в дистанційному середовищі») (2008), О.Ю. Малої («Реалізація мовленнєвих стратегій ввічливості у дискурсі німецькомовних інтернет-форумів») (2009) та інших.

Мета статті – виявити особливості реалізації категорії ввічливості в контексті специфіки кіберкомунікації.

Виклад основного матеріалу. Разом із масштабним поширенням інтернет-технологій наприкінці XX – на початку XXI століття властиві онлайн-комунікації характеристики стали підставою для багатьох користувачів розглядати її як втілення лібертаріанського або анархічного ідеалу, оскільки вона надає людині небачені раніше можливості в контексті реалізації особистої свободи. Незважаючи на сформовані в 1994 році В. Ші правила, відомі як Нетикет (Netiquette), це стало приводом для демонстрування окремими інтернет-користувачами девіантної поведінки (зокрема кібер-хуліганство, ненормативна лексика, ненормативна поведінка, агресія, злочини та ін.). О.Ю. Малькова, акцентуючи увагу на тому, що онлайн-комунікація – це порівняно нове культурне явище, наголошує на відсутності зрозумілої, чіткої та ефективної системи моральної регуляції у цій галузі (Малькова, 2004: 5).

На сучасному етапі здійснюються активні спроби формулювання правил поведінки в процесі роботи з комп'ютером та мобільними пристроями, а викладання основ мережевого етикету розглядається дослідниками як основа формування навичок коректного й культурного спілкування, роботи в Інтернеті, інформаційної культури особистості в цілому.

Формування інформаційної культури призвело до появи комп'ютерної етики, що регламентує поведінку людини в інформаційному суспільстві, опосередковане використанням інформаційних технологій. На думку закордонних дослідників, комп'ютерна етика виникла як процес проблематизації поведінкових норм спілкування в суспільствах, сформованих за допомогою засобів

масової інформації у другій половині ХХ ст., а з появою Інтернет – горизонтального або неієрархічного, інтерактивного або глобального середовища для створення, збереження, поширення або обміну повідомленнями, ситуація різко змінилася (Capurro, 2006: 178). Комп'ютерна етика в більш вузькому розумінні стосується етичних питань, пов'язаних з Інтернет, і виникає тому, що нове середовище створює проблеми, які не можуть бути вирішені на основі традиційних правил і ролей ієрархічної генерації, поширення, збереження та обміну повідомленнями в межах засобів масової інформації у демократичному суспільстві (Hausmanninger, Capurro, 2002: 10).

І.В. Гаврилова, наголошуючи на необхідності перегляду та коригування правил мережевого етикету, акцентує увагу на необхідності пам'ятати, що: співрозмовник – це людина; правила та норми в Інтернеті такі ж самі, як і в реальному житті; в будь-якому суспільстві є свої правила та норми; необхідно враховувати можливості співрозмовника; кожного конкретного користувача сприйматимуть виключно на основі його дій та висловлень у мережі; необхідно допомагати іншим, якщо знаєш як; не конфліктувати; не читати чужі листи; пам'ятати, що всі люди можуть помилятися (Гаврилова, 2018: 116).

У цьому контексті особливе значення набуває категорія ввічливості.

На думку дослідників, ввічливість – це національно-специфічна комунікативна категорія, змістом якої є система ритуалізованих стратегій комунікативної вербальної та невербальної поведінки, спрямованих на гармонійне, безконфліктне спілкування та дотримання суспільно-прийнятих норм під час інтеракціональної комунікації. Вона є відображенням соціально-культурних стосунків, ядро яких складають соціально-психологічна та статусна дистанція, які в кожній культурі мають власні параметри. Асиметрія соціально-культурних стосунків зумовлює асиметрію національних систем ввічливості (Ларина, 2003: 27).

Т.В. Ларіна наголошує, що саме категорія ввічливості, як системо утворюючий фактор комунікації, є регулятором комунікативної поведінки співрозмовників, визначає вибір вербальної і невербальної комунікації (Ларина, 2009: 23).

Категорія ввічливості, залишаючись однією з найважливіших складників комунікаційного процесу протягом багатьох століть, на сучасному етапі розвитку суспільства, в умовах кіберкомунікації, отримує специфічне виявлення.

В контексті специфіки кіберкомунікації розглянемо ввічливість як національно-специфічну комунікативну категорію (за Т.В. Ларіною), змістом якої

є система ритуалізованих стратегій комунікативної вербальної і невербальної поведінки, спрямованих на гармонійне, безконфліктне онлайн-спілкування та дотримання прийнятих в сучасному суспільстві комунікативних норм, що визначають вибір найоптимальніших засобів інтернет-комунікації.

Х. Пратама визначає наступні концепції ввічливості:

- ввічливість застосовується передусім для побудови довіри між людьми, а не для передачі ідей;

- спілкування схильне до конфліктів, натомість ввічливість є запорукою стабільно рівного спілкування;

- ввічливість – це робоча соціальна норма, яку слід застосовувати завжди, крім випадків-виключень, коли ввічливість можна порушити або проігнорувати;

- ввічливість залежить від культури (Pratama, 2019: 43).

Вербальна комунікація – це не лише обмін інформацією, але й засіб установа, підтримки та припинення соціальних стосунків, демонстрація власного ставлення до співрозмовника. В контексті специфіки кіберспілкування можемо виділити трансакціональне спілкування, орієнтоване передусім на передачу інформації, та інтеракціональне спілкування, метою якого є встановлення й підтримка міжособистісного контакту між користувачами, досягнення ними взаєморозуміння, гармонії у спілкуванні.

Під час онлайн-комунікації застосовуються два типи комунікаційних стратегій, що складають головний зміст категорії ввічливості – стратегія зближення та стратегія відчуження (їх використання визначається типом інтернет-культури).

Зазвичай складності онлайн-комунікації виникають саме в інтеракціональному спілкуванні та викликані невмінням співрозмовників взаємодіяти, тобто демонструвати власне ставлення один до одного відповідно до норм певної частини інтернет-спільноти й конкретних очікувань партнера.

У контексті цього дослідження вважаємо за доцільне розглянути принципи ввічливості в асинхронному, синхронному та мультимодальному онлайн-спілкуванні.

Серед додатків та сервісів онлайн-комунікації, які широко використовуються на сучасному етапі, електронна пошта є найстарішою формою онлайнкомунікаційної платформи.

А.В. Кожеко, аналізуючи категорію ввічливості в діловому інтернет-спілкуванні, стверджує, що, незважаючи на відносини між учасниками, в діловому спілкуванні є власні межі та правила, яких необхідно дотримуватися задля успішної комуніка-

ції і підтримки шанобливого ставлення учасників спілкування один до одного. Дослідниця акцентує увагу на тому, що головні елементи електронного листа (тема, привітання, звернення, текст, заключна формула ввічливості, підпис) є не лише структурними, але й етикетними, оскільки їх наявність говорить про виховання адресанта та ступінь його володіння культурою листування (Кожеко, 2015: 247).

Асинхронний характер електронного листування має перевагу в облікових даних відправника та одержувача, проте інші онлайн-платформи також пропонують аналогічні переваги. Незважаючи на те, що електронна пошта традиційно використовується для ділової переписки чи будь-яких формальних ситуацій, у сучасному світі її поступово починає заміняти сервіси миттєвого обміну повідомленнями, що зумовлено появою та поширенням смартфонів.

Використання таких сервісів, як, наприклад, LINE, WhatsApp, Telegram, Viber, BlackBerry Messenger, Facebook Messenger, WeChat etc. Mobile Instant Messaging (MIM) та інших, надає можливість користувачам брати участь у синхронних і приватних текстових розмовах, створювати групові чати, підтримувати мультимодальність, що дозволяє обмінюватися зображеннями, відео та звуковими повідомленнями, а також стікерами та смайлами. Таким чином, миттєві повідомлення стали основним засобом щоденного спілкування.

Незважаючи на те, що означені вище платформи обміну миттєвими повідомленнями відрізняються конкретними функціями, вони мають деякі загальні ключові атрибути. Зокрема обмін миттєвими повідомленнями забезпечує майже синхронний зв'язок, а також показує дані про присутність співрозмовника, тобто вказує, чи доступні контакти або чи підключені вони до мережі; пропонують звукові або візуальні сповіщення про повідомлення, що з'являються на екрані (Garret, Danziger, 2008: 25). Наприклад, один із найпопулярніших в світі месенджерів WhatsApp показує онлайн-присутність контакту та надає час останнього відвідування, що дозволяє користувачам дізнатися, коли їхні контакти останній раз використовував додаток, і розраховувати, коли саме отримуватиметься відповідь на повідомлення (Pielot, 2014: 3321). Окрім того, в додатку відмічаються отримані та прочитані повідомлення. Такі знаки доставки безпосередньо пов'язані із ввічливістю. Окремі додатки для обміну миттєвими повідомленнями надають контакту інформацію про доступність і час останнього відвідування, що може допомогти спрогнозувати приблизний час відповіді. Проте ці функції можуть порушувати конфіден-

ційність користувачів. Наприклад, у випадку, коли адресат не відповідає на повідомлення, але при цьому знаходиться в мережі, адресант може відчувати себе проігнорованим. Ввічливе ставлення до адресанта передбачає уникнення подібних випадків: відповідно приблизний час між відправленим повідомленням, його прочитанням та отриманням відповіді не повинен складати більше кількох хвилин. Виключення складають лише випадки, коли абонент, який знаходиться в мережі, не читає та не відповідає тривалий час через форс-мажорні обставини (про них доречно поінформувати співрозмовника на початку спілкування і перепросити за те, що йому довелося очікувати на відповідь).

Правила оформлення повідомлень у синхронному спілкуванні цілком відповідають нормам ділового (за умови робочого спілкування) або побутового етикету (під час неформального спілкування з колегами, родичами та знайомими) і передбачають:

- контролювання власних висловлювань;
- формулювання чіткої думки, щоб уникнути дуального трактування;
- уникнення використання ненормативної лексики;
- контролювання інформації, що потрапляє у відкритий доступ.

У випадках спілкування в соціальних мережах правила ввічливості передбачають передусім:

- не допустити абстрагування від того, що в процесі спілкування беруть участь люди;
- уникнення зверхнього ставлення до співрозмовників;
- дотримання правил того інформаційного товариства, в якому вони знаходяться.

Наприклад, правилами найбільшої в світі соціальної мережі Facebook заборонено викладати зображення оголеного тіла, створювати фальшиві профілі, у коментарях або в постах заборонені будь-які висловлення, що можуть бути зрозумілі як ворожі, зокрема:

- не можна порівнювати людей із брудом, бактеріями, хворобами, тваринами, які в цій культурі вважаються нижчими істотами в інтелектуальному або фізичному плані;
- стверджувати, що людина фізично, розумово або морально неповноцінна;
- виказувати презирство до людей або груп людей та ін.

Окремим фактором впливу на специфіку онлайн-спілкування в цілому та ввічливість зокрема є складності міжкультурної комунікації, що в умовах кіберпростору лише посилюються низкою об'єктивних і суб'єктивних факторів.

Зазвичай національно-культурні особливості поведінки комунікантів в інтеракційному спілкуванні пов'язані з тим, що в різних культурах існує власне розуміння ввічливості. Ввічливість є категорією комунікативної свідомості та відображення національного менталітету, системотворчим стрижнем, що регулює комунікативну поведінку людини. Знання національних особливостей цієї категорії сприяє розумінню багатьох особливостей комунікативної поведінки народу та є невід'ємним компонентом міжкультурної комунікативної компетенції.

Висновки. Незважаючи на універсальність, категорія ввічливості має релятивний характер, а конкретний її зміст є специфічним відповідно до особливостей форм інтернет-комунікації. Онлайн-специфіка ввічливості проявляється не лише в особливостях етикетних формул та їх використанні, але і в наявності специфічних комунікативних стратегій.

Дослідження виявило, що, незважаючи на відсутність зрозумілої, чіткої та ефективної системи моральної регуляції, у галузі онлайн-комунікації як порівняно новому культурному явищі все ж існують власні межі та правила ввічливості, яких необхідно дотримуватися для успішної комунікативної практики. Використання головних структурних та етикетних елементів ввічливості під час спілкування засобами електронної пошти, в соціальних мережах і чатах засвідчує відповідний рівень виховання користувача та володіння комунікаційною культурою сучасного світу. Вирішальну роль у відборі засобів онлайн-спілкування відіграє принцип ввічливості (особлива стратегія поведінки, спрямована на попередження конфліктних ситуацій). Попередженню конфліктів сприятимуть етикетні жанри вибачення, вдячності, побажання та інші, а також грамотне й коректне формулювання думок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Болотнікова А.П. Роль категорії ввічливості в текстах засобів масової інформації. Молодий вчений. 2018. № 9.1. С. 17-20.
2. Гаврилова И.В. Современный киберэтикет. *Стратегия социально-экономического развития общества: управленческие, правовые, хозяйственные аспекты*. Сборник научных статей 8-й Международной научно-практической конференции. 2018. С. 115-117.
3. Дишкант І.С. Цифровий етикет у діловому спілкуванні. *Матеріали III Міжнародної студентської науково-технічної конференції «Природничі та гуманітарні науки. Актуальні питання»*, 23–24 квітня 2020 року. Тернопіль : ТНТУ, 2020. С. 154.
4. Кожеко А. В. Категория вежливости в деловой интернет-переписке. *Экология языка и коммуникативная практика*. 2015. № 2 (5). С. 242-251.
5. Ларина Т.В. *Категория вежливости в аспекте межкультурной коммуникации: на материале английской и русской коммуникативных культур* : автореф. дис. ... доктора филолог. наук : 10.02.20. Москва 2003. 32 с.
6. Ларина Т.В. *Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций*. Москва : Рукописные памятники Древ. Руси, 2009. 512 с.
7. Левіщенко М.А. Комунікативна категорія ввічливості у вікторіанському мовленнєвому етикеті. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*. 2013. № 27. С. 119-133.
8. Луценко В.І. Деякі аспекти комунікативної культури в дистанційному середовищі. *Теорія та методика управління освітою*. 2008. Вип. 8. URL : <http://tme.umo.edu.ua> (дата звернення : 12 червня 2021).
9. Малая О.Ю. *Реалізація мовленнєвих стратегій ввічливості у дискурсі німецькомовних інтернет-форумів* : автореферат дис. канд. філол. наук : 10.02.04. Харків. 2008. 20 с.
10. Малькова Е. Ю. *Этические проблемы виртуальной коммуникации* : автореф. дис....канд. философ. наук : 09.00.05 / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2004. 22 с.
11. Петренко О.Л. Ввічливість та невічливість як комунікативні категорії. *Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація: матеріали IX Міжнародної наукової конференції* (Харків, 5 лютого 2010 р.). Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2010. С. 245–256.
12. Capurro R. Towards an ontological foundation of information ethics. *Ethics and Information Technology*. 2006. no. 8, pp. 175–186. DOI 10.1007/s10676-006-9108-0.
13. Garret R. K., Danziger J. N. IM = Interruption Management? Instant Messaging and Disruption in the Workplace. *Journal of ComputerMediated Communication*. 2008. no. 13. pp. 23–42.
14. Hausmanning T., Capurro R. Einleitung. Eine Schriftenreihe stellt sich vor. In R. Capurro and T. Hausmanning, editors. *Netzethik. Grundlegungsfragen der Internetethik*. Fink, Munich, 2002. pp. 7–12.
15. Pielot, R. de Oliveira, H. Kwak, N. Oliver. (2014). Didn't You See My Message?: Predicting Attentiveness to Mobile Instant Messages. In *Proceedings of the 32nd annual ACM conference on Human factors in computing systems*. pp. 3319-3328.
16. Pratama H. *Linguistic Politeness in Online Communication*. Semarang: LPPM Unnes, 2019. 105 p.

REFERENCES

1. Bolotnikova A. Rol katehorii vvichlyvosti v tekstakh zasobiv masovoi informatsii [The role of the category of politeness in the texts of the media Young scientist]. *Molodyi vchenyi*, 2018, Issue 9.1, pp. 17-20 [in Ukrainian].
2. Gavrilova I.V. Sovremennyy kibernetiket [Modern cyber etiquette]. *Strategiya social'no-ekonomicheskogo razvitiya obshchestva: upravlencheskie, pravovye, hozyajstvennye aspekty. Sbornik nauchnyh statej 8-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 2018, pp. 115-117 [in Russian].
3. Dyshkant I. Tsyfrovyi etyket u dilovomu spilkuvanni [Digital etiquette in business communication.]. *Materialy III Mizhnarodnoi studentskoi naukovo-tekhnichnoi konferentsii «Pryrodnychi ta humanitarni nauky. Aktualni pytannia»*, 23–24 kvitnia 2020 roku. Ternopil : TNTU, 2020, p. 154 [in Ukrainian].
4. Kozheko A. V. Kategoriya vvezhlivosti v delovoy internet-perepiske [Category of politeness in business Internet correspondence]. *Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika*, 2015. Nr 2 (5), pp. 242-251 [in Russian].
5. Larina T. V. Kategoriya vvezhlivosti v aspekte mezhkul'turnoj kommunikacii: na materiale anglijskoj i russkoj kommunikativnyh kul'tur [The category of politeness in the aspect of intercultural communication: on the material of English and Russian communicative cultures]. Phd thesis. Moskva 2003. 32 p. [in Russian].
6. Larina T. V. Kategoriya vvezhlivosti i stil' kommunikacii [Category of politeness and communication style.]. *Sopostavlenie anglijskih i russkih lingvokul'turnyh tradicij*. Moskva : Rukopisnye pamyatniki Drev. Rusi, 2009. 512 p. [in Russian].
7. Levishchenko M. Komunikatyvna katehoriia vvichlyvosti u viktorianskomu movlennievomu etyketi [Communicative category of politeness in Victorian speech etiquette]. *Humanitarna osvita v tekhnichnykh vishchykh navchalnykh zakladakh*, 2013, Issue 27, pp. 119-133 [in Ukrainian].
8. Lutsenko V. I. Deiaki aspekty komunikativnoi kultury v dystantsiinomu seredovishchi [Some aspects of communicative culture in a remote environment]. *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu*. 2008. Nr 8. URL : <http://tme.umo.edu.ua> [in Ukrainian].
9. Malaia O. Yu. Realizatsiia movlennievychk stratehii vvichlyvosti u dyskursi nimetskomovnykh internet-forumiv [Implementation of speech strategies of politeness in the discourse of German-language Internet forums]. Phd thesis. Kharkiv. 2008. 20 p. [in Ukrainian].
10. Mal'kova E. YU. Eticheskie problemy virtual'noj kommunikacii [Ethical problems of virtual communication]. Phd thesis. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A. I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2004. 22 p. [in Russian].
11. Petrenko O. Vvichlyvist ta nevichlyvist yak komunikativni katehori [Politeness and rudeness as communicative categories]. *Karazinski chytannia: Liudyna. Mova. Komunikatsiia: materialy IX Mizhnarodnoi naukovo konferentsii (Kharkiv, 5 liutoho 2010 r.)*. Kharkiv: KhNU imeni V.N. Karazina, 2010, pp. 245–256 [in Ukrainian].
12. Capurro R. Towards an ontological foundation of information ethics. *Ethics and Information Technology*, 2006, no. 8, pp.175–186. DOI 10.1007/s10676-006-9108-0 [in English].
13. Garret R. K., Danziger J. N. IM = Interruption Management? Instant Messaging and Disruption in the Workplace. *Journal of ComputerMediated Communication*, 2008, no. 13, pp. 23–42 [in English].
14. Hausmanninger T., Capurro R. Einleitung. Eine Schriftenreihe stellt sich vor. In R. Capurro and T. Hausmanninger, editors. *Netzethik. Grundlegungsfragen der Internetethik*. Fink, Munich, 2002, pp. 7–12 [in German].
15. Pielot, R. de Oliveira, H. Kwak, N. Oliver. (2014). Didn't You See My Message?: Predicting Attentiveness to Mobile Instant Messages. In *Proceedings of the 32nd annual ACM conference on Human factors in computing systems*, pp. 3319-3328 [in English].
16. Pratama H. Linguistic Politeness in Online Communication. Semarang: LPPM Unnes, 2019. 105 p. [in English].

UDC 378.147:811.111'233

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-31>**Viktoriia SLABOUZ,***orcid.org/0000-0003-1810-4054**Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Donbas State Pedagogical University
(Sloviansk, Donetsk region, Ukraine) queen_viktoiya28@ukr.net***Nataliia NIKITINA,***orcid.org/0000-0002-0653-7453**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Donbas State Pedagogical University
(Sloviansk, Donetsk region, Ukraine) nikitina_sdpu@ukr.net*

PRINCIPLES OF USING MULTIMEDIA TEACHING AIDS IN PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE PHILOLOGISTS

The article deals with the analysis of the principles of using multimedia teaching aids in professional foreign language training of future philologists. Ukraine's integration into the world community demands to optimize the system of humanitarian education. Such optimization is possible only on condition of introducing multimedia technologies into the educational process. The process of integration in the European educational space stimulates the professional interest of individuals in learning foreign languages as a means of communication, expanding international relations, trying to establish new standards of relations between the countries of the European Union. The study presented is relevant and urgent as the results of monitoring students' academic achievements have shown that the level of their foreign language training does not fully meet the requirements of the curriculum, and there is a need to find new ways to organize the learning process, as traditional forms, methods, and means do not meet modern trends to a sufficient extent and are not always able to ensure the advanced nature of professional education. The purpose of the article is to substantiate theoretically the content of the principles of using the multimedia teaching aids in professional foreign language training of future philologists. These principles are: the principle of compliance with the needs of society; the principle of taking into account the interests and professional needs of students-philologists; the principle of modeling the professional activities of future philologists; the principle of the communicative orientation of professional foreign language training of future philologists; the principle of visualization; the principle of the integrated use of multimedia teaching aids; the principle of positive emotionality; the principle of observance of ergonomic norms. Introducing these principles in the educational process, which is focused on the formation of professional foreign language competence of future philologists, requires modeling and technologicalization of this process in higher school.

Key words: *multimedia teaching aids, multimedia technology, principle, professional foreign language competence, professional foreign language training.*

Вікторія СЛАБОУЗ,*orcid.org/0000-0003-1810-4054**кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Донбаського державного педагогічного університету
(Слов'янськ, Донецька область, Україна) queen_viktoiya28@ukr.net***Наталія НІКІТИНА,***orcid.org/0000-0002-0653-7453**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Донбаського державного педагогічного університету
(Слов'янськ, Донецька область, Україна) nikitina_sdpu@ukr.net*

ПРИНЦИПИ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАСОБІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Стаття присвячена аналізу принципів використання мультимедійних засобів навчання у професійній іношомовній підготовці майбутніх філологів. Інтеграція України до світового співтовариства вимагає оптимізації системи гуманітарної освіти. Така оптимізація можлива лише за умови впровадження мультимедійних тех-

нологій у навчальний процес. Процес інтеграції до європейського освітнього простору стимулює професійний інтерес студентів до вивчення іноземних мов як засобу спілкування, розширення міжнародних відносин, спроб установити нові стандарти відносин між країнами Європейського Союзу. Представлене дослідження є актуальним і нагальним, оскільки результати моніторингу навчальних досягнень студентів показали, що рівень їх підготовки з іноземної мови не повністю відповідає вимогам навчальної програми. Тому існує потреба в пошуку нових шляхів організації навчального процесу, оскільки традиційні форми, методи і засоби не відповідають сучасним тенденціям у достатній мірі та не завжди здатні забезпечити передовий характер професійної освіти. Метою статті є теоретичне обґрунтування змісту принципів використання мультимедійних засобів навчання у професійній іноземній підготовці майбутніх філологів. Такими принципами є: принцип відповідності потребам суспільства; принцип урахування інтересів та професійних потреб студентів-філологів; принцип моделювання професійної діяльності майбутніх філологів; принцип комунікативної спрямованості професійної іноземної підготовки майбутніх філологів; принцип візуалізації; принцип інтегрованого використання мультимедійних засобів навчання; принцип позитивної емоційності; принцип дотримання ергономічних норм. Упровадження цих принципів у навчальний процес, орієнтований на формування професійної іноземної компетентності майбутніх філологів, вимагає моделювання і технологізації цього процесу у вищій школі.

Ключові слова: мультимедійні засоби навчання, мультимедійні технології, принцип, професійна іноземна компетентність, професійна іноземна підготовка.

The problem setting. Ukraine's integration into the world community makes it necessary to optimize the system of humanitarian education with a focus on the human, the development of his/her spiritual potential. The strategic provisions on the content, forms, peculiarities of education are based on the Constitution of Ukraine, laws of Ukraine "On Education" and "On Higher Education", "National Doctrine of Education of Ukraine in the XXI Century", and are consistent with the requirements of UNESCO, the International Organization of Cooperation and Development of Education, which emphasize the need for humanization of higher education, its technological effectiveness, versatility, and variability. Today, this becomes possible only if modern ideas and educational technologies are introduced, which incorporate the latest domestic and foreign pedagogical discoveries about active learning as a priority principle of the educational process, learning with using information resources, personality-oriented technologies, which are focused on the maximum individualization of learning and create conditions for self-development and self-determination. The process of integration in the European educational space stimulates the professional interest of individuals in learning foreign languages as a means of communication, expanding international relations, trying to establish new standards of relations between the countries of the European Union. The results of the monitoring of students' academic achievements have shown that the level of their foreign language training does not fully meet the requirements of the curriculum. Therefore, there is a need to find new ways to organize the learning process, as traditional forms, methods, and means do not meet modern trends to a sufficient extent and are not always able to ensure the advanced nature of professional education. Because of this, the issue of forming professional foreign language competence (the PFLC) using multimedia teaching aids is particularly **relevant and urgent**.

The analysis of recent studies and publications.

The problem of improving the learning process in institutions of higher education has been the subject of research by domestic and foreign scientists, namely: V. P. Andrushchenko, Yu. K. Babanskyi, I. A. Ziazun, V. H. Kremen, S. D. Maksymenko, S. O. Sysoieva, and some others.

The need to increase the effectiveness of learning at foreign language faculties is being studied by domestic and foreign scholars in various aspects: the formation of professional competence of future teachers (N. V. Kuzmina, O. E. Lomakina, A. K. Markova, V. A. Slaktionin, N. V. Telychko); the professional training of future philologists, foreign language teachers (V. V. Barkasi, O. M. Volchenko, T. V. Zubenko, V. O. Kalinin, S. Yu. Nikolaieva, M. M. Sidun, I. Y. Khalymon); the formation of professional foreign language communicative competence of future translators/interpreters (Ye. V. Dolynskyi, T. Yu. Ternovykh, L. P. Polishchuk, Z. F. Pidruchna); of future journalists (I. M. Chemerys, L. Ye. Nahorniuk).

In the modern educational sphere, the problem of using multimedia technologies is presented with a wide palette of scientific researches: multimedia technologies as a means of increasing the efficiency of training in secondary comprehensive school (H. K. Nazarenko, Yu. N. Yehorova, N. M. Yezhova, N. V. Morze); didactic possibilities of the information technologies (V. P. Bepalko, A. M. Dovhiallo, I. A. Morev, Ye. S. Polat, I. V. Robert); using the multimedia technologies in the professional training of future specialists (T. A. Babenko, V. Yu. Bykov, O. B. Bihych, T. V. Harbuza, L. A. Kartashova, L. I. Morska); the multimedia technologies as a means of teaching and an instrument with the help of which the pedagogical program means are developed (M. A. Bovtenko, M. I. Zhaldak, N. V. Kliemeshova, V. V. Lapinskyi, Ye. I. Mashbyts, P. I. Serdiukov).

Some theses are devoted to the development of methodological principles of design, creation, and use of multimedia educational programs and complexes for pupils and students (A. M. Hurzhii, S. I. Karp, O. V. Kokhan, H. E. Miram, O. S. Pasichnyk, V. H. Redko). In foreign pedagogical thought the use of multimedia technologies and their didactic potential are studied by P. Brett, M. Meiers, R. Mayer, M. Neo, and K. Neo.

The purpose of the article is to substantiate theoretically the content of the principles of using the multimedia teaching aids in professional foreign language training of future philologists.

The presentation of the material. Studying the problem of formation of the PFLC of future philologists using multimedia technologies provides defining the theoretical bases concerning the organization of this process. The general strategy of teaching foreign languages at the language faculty of an institution of higher education puts forward a requirement for the development of the foreign language communicative competence, which ensures free communication with the help of a foreign language in the professional, scientific, personal and educational spheres. It provides for the practical mastering skills and abilities of speech at a level sufficient for the implementation of foreign language communication in four types of speech activity in typical situations of their professional activity by students. The professional foreign language training of students is its practical organization, taking into account the peculiarities of the activity that the student will perform in the future (Nikolaieva, 1995: 7). In this context, the professional foreign language training of future philologists is considered as an organization of the learning process, which includes a set of topics and situations that allows bringing the educational activities of students-philologists in purpose, form, and means of its implementation to the real conditions of professional communication. The professional sphere of communication includes topics and situations that are somehow related to the professional activities of communicators. It should be noted that the topic of communication is the subject of the image, expression, and discussion. Within the topics of communication, there are situations of communication, which are considered as a set of circumstances in which the implementation of communication takes place (Shcholak, 2005: 143). The foreign language program for language university students identifies the following main thematic blocks – “English-Speaking World and Ukraine”, “Modern Life”, “Profession”. The last block is important for the study presented, as within it future philologists consider the issues directly related to their specialization (“The System

of Secondary Education in the UK”, “The system of Secondary Education in the United States”, “The System of Secondary Education in Ukraine”, “University Education”, “Exams and Qualifications”, “School of the Future”, “Profession of a Teacher/Lecturer”, etc.) (Project, 2001). In this regard, it is believed that studying these topics focuses on developing practical skills and communication abilities in professional situations (participation in international scientific-practical conferences, writing scientific articles, theses, abstracts, reports, conducting dialogue with foreign colleagues, partners, analyzing and systematizing international sources for research work, planning and conducting classes, communicating with students, colleagues). In addition, the practical orientation of topics and situations provides the educational-cognitive activities of students-philologists a motivated character since studying them provides students with knowledge of the peculiarities of their future profession, possible difficulties they will have to face, consideration of ways to overcome them. This also requires the manifestation of skills to evaluate and regulate one’s activities, activates the development of professionally significant qualities, and forms a positive attitude of students towards the future profession of a philologist.

Thus, it can be concluded that studying the thematic block “Profession” involves personal and professional development and self-development of future philologists, which is relevant in achieving the goal of the professional foreign language training of future philologists – the formation of their PFLC.

Implementing the Program involves the achievement by students-philologists in the professional sphere of communication of the level of a competent user for the first foreign language, which corresponds to the level C.2.1 (Mastery Professional) of the scale offered in the Common European Recommendations of proficiency in a foreign language: studying, teaching, assessing (Common European Recommendations, 2003). However, the discrepancy between the level of professional foreign language preparedness of future philologists to the requirements declared in the program determines the search for new ways to improve the learning process. In this regard, the didactic potential of multimedia teaching aids has been investigated. However, it is necessary to note that using any technologies must be consistent with the entire system of teaching the foreign language, must correlate with its goals and principles.

The next point of the study presented is to clarify the issue of the principles of using multimedia teaching aids in the process of the professional foreign language training of future philologists. The scientists argue that the principles of learning are those basic provisions that, in their totality, determine the

requirements for the training process as a whole and for its components (goals, objectives, methods, means, organizational forms, and the learning process itself). The relevant for the investigation presented is the opinion of S. V. Honcharenko that the principles do not exist separately but form a system of provisions based on which the learning process is carried out. They act in an organic unity, forming a certain concept of the didactic process, which can be represented as a system, the components of which they are (Honcharenko, 2012: 100).

Studying modern pedagogical investigations shows that currently there is no single classification of teaching principles. One of the approaches to defining them is the idea of the basic sciences that there is in the focus of the problem investigated: didactics, linguodidactics, psychology, and teaching methods. Consequently, the system of principles for using multimedia aids in the process of professional foreign language training of future philologists is a set of didactic, linguodidactic, psychological, and methodical principles proper.

In traditional didactics, the so-called classical principles are considered generally accepted, they are the principles of visibility, accessibility, consciousness and activity, systematicity and consistency, endurance, scientific character, connection between theory and practice (Khutorskoi, 2003: 57). At the same time, it is possible to single out the principles (or group of principles) that are the leading ones under specific learning conditions. For example, currently, the priority methodical principle of teaching a foreign language is the principle of communicativeness, which provides a practical orientation of classes, focuses on mastering speech activity in the chosen field of communication. Among psychological principles, researchers prefer the principle of motivation, as mastering professional foreign language communication will be ineffective without taking into account the interests of students and purposeful influence on the motivational sphere of their activities, which determines their behavior (Shchukin, 2006: 148).

Summarizing the above mentioned, it should be noted that the system of principles is open and allows including the new ones and rethinking those that already exist, because they reflect the social needs of people, are changed and improved under the influence of technological progress and science.

The issue of determining the principles of using multimedia aids in teaching foreign languages is the subject of scientific research of Ukrainian and foreign scientists. As a result of the analysis of most of them, the authors have come to the conclusion that the theoretical basis of these classifications is the ideas of the personality-oriented and communicative-activity

direction of teaching a foreign language, which have been substantiated in the works of the researchers (I. L. Bim, N. D. Halskova, I. O. Zymnia, H. A. Kytaihorodska, O. M. Lieontiev, S. Yu. Nikolaieva, Yu. I. Passov, V. M. Plakhotnyk, Ye. S. Polat, S. P. Shatilov, etc.). At the same time, as it is known, the general-didactic approach outlining the direction of the whole process of teaching and learning a foreign language, it is recognized the competence approach, the works of educators and methodologists are devoted to (O. B. Bihych, L. Ye. Nahorniuk, S. Yu. Nikolaieva, O. V. Ovcharuk, O. I. Pometun, V. H. Redko, O. Ya. Savchenko, I. V. Sokolova, A. V. Khutorskoi, A. M. Shchukin, etc.). These approaches are relevant for the study presented, so the authors focus on them in determining the principles of using multimedia technologies in the process of professional training of future philologists.

Taking into account the current goals of professional training of students-philologists, as well as the technologies of their implementation, it is appropriate to analyze the list of principles that would contribute to the program requirements and provide opportunities for future philologists using multimedia teaching aids. This is due to the need to determine the theoretical foundations for the organization of the process of professional foreign language training using multimedia teaching aids, focused on personal and professional development and self-development of future philologists. The following principles should be distinguished: 1) the principle of compliance with the needs of society; 2) the principle of taking into account the interests and professional needs of students-philologists; 3) the principle of modelling the professional activities of future philologists; 4) the principle of the communicative orientation of professional foreign language training of future philologists; 5) the principle of visualization; 6) the principle of the integrated use of multimedia teaching aids; 7) the principle of positive emotionality; 8) the principle of observance of ergonomic norms.

The principle of compliance with the needs of society involves using multimedia aids in accordance with the social needs of society and the goals set by the state for education in general and the subject "Foreign Language" in particular. The purpose of state policy on the development of higher education is to train competent professionals who are able to work effectively and learn throughout life, preserve and increase the values of national culture (National Doctrine, 2002: 4), capable of independent professional activity in an information society, which can significantly improve the quality of life and socio-political stability of the state. Using multimedia aids in the process of professional foreign language training

of future philologists determines the clearest possible fulfilment of the needs of society. Therefore, the introduction of multimedia technologies in the educational process should promote the mental and intellectual development of students-philologists, increase the level of information culture, ensure their preparedness for professional foreign language communication, and further self-education in foreign philology.

The principle of taking into account the interests and professional needs of students-philologists ensures that the level of language and speech training of students, the peculiarities of perception of information that is diverse in content and form, and the pace of work with educational materials should be taken into account. As the representatives of the personality-oriented approach (I. L. Bim, S. Yu. Nikolaieva, Ye. S. Polat, Z. I. Sliepkan, A. V. Khutorskoi, etc.), students are different in intellectual abilities, type of thinking, pace of knowledge acquisition, which should be taken into account in the organization of education (Sliepkan, 2005: 65). This principle regulates the choice and purpose of implementing multimedia teaching aids, which must be adapted to the individual abilities of students and the level of foreign language preparedness, willingness to work with them (interest, sufficient level of information culture), which will contribute to the development of the individuality of each student-philologist, creating a positive attitude to learning. At the same time, the principle of taking into account the interests and professional needs determines the selection of professionally-oriented topics for communication, creative tasks, projects in the content of multimedia teaching aids that are important for future philologists and, accordingly, stimulate interest in the future profession and new means of mastering the educational material. It should be assumed that compliance with this principle will ensure the motivation of the learning process, stimulate the disclosure of personal potential, promote the professional development and self-development of future philologists.

The principle of modelling the professional activities of future philologists involves taking into account the peculiarities of the future specialty. Under the modelling of professional activities in the educational process, it is understood the identification of typical tasks, their transformation into training and production ones, the choice of forms of organization of the educational process, teaching methods (Honcharenko, 1997: 125). Psychologists emphasize that the leading activity in higher school is the educational-professional one. Such activity most intensively influences personal growth and professional development of students, acquisition of professionally important knowledge, skills, and abilities by them (Pod-

liak, 2006: 79). The task of modelling is to establish a correspondence between the requirements for training and the actual amount of professional knowledge, skills, and abilities. The principle of modelling the professional activities of future philologists in the context of our study involves building a process of professional foreign language training as a model of the professional process by involving multimedia teaching aids to create professionally-oriented learning situations to gain by future philologists the necessary professional and personal experience, which is necessary to perform their professional duties, namely: implementing scientific-research work, pedagogical activities in higher school, performing the functions of a translator/interpreter, journalist, literary critic. It should be assumed that using multimedia teaching aids in modeling the professional activities will bring students-philologists closer to the real conditions of future professional activities, and, thus, contribute to the formation of personal and professional experience, stimulate the development of their professionally significant qualities.

The principle of the communicative orientation of professional foreign language training of future philologists provides orientation of the learning process of communication. The implementation of the principle is to bring the process of professional foreign language training of future philologists as close as possible to the conditions of natural communication using multimedia teaching aids. According to this principle, the educational-professional activities of future philologists provide for such an orientation of classes in which the goal of learning (mastering the language as a means of communication), the means to achieve the goal (speech), as well as the means of realizing the content are closely interconnected. This principle regulates the content of multimedia aids used in the process of professional foreign language training of future philologists; assumes that they have communicatively oriented exercises and tasks that are of an activity nature and are focused on the development of four types of speech activity in interconnection; pre-determines the use of multimedia aids in interactive teaching methods (role-play, business game, conversation, discussion), which are aimed at the acquisition of communication experience by future philologists; provides for the attraction of multimedia in various forms of work (individual, pair, group), ensuring the mastery by students of the skills and abilities of monological, dialogical and polylogical speech. Considering the said above, it is believed that compliance with this principle will contribute to the formation of philological knowledge and skills in future philologists and the improvement of practical skills, as well as the development of professionally significant qualities.

The principle of visualization is based on one of the leading principles of didactics and is relevant within the scope of our study. Its relevance is explained by the dialectic of the transition from sensory perception to abstract thinking in the process of cognition (Shchukin, 2006: 152). Modern methodological science involves the intensive use of various types of visualization (static, dynamic), since visualization is considered as the main source of speech skills and abilities (Solovova, 2002). The principle of visualization leads to the quality of illustrative materials in multimedia teaching aids (choice of color, font size, and type, placement on the screen, sound, animation), which affects the aesthetic and emotional perception of students.

The principle of the integrated use of multimedia teaching aids presupposes the unity of all the components of the educational process: objectives, content, methods, organizational forms, and teaching means with the leading role of the learning objectives (Sliepkan, 2005: 28). The opinion of specialists about the need to integrate traditional and new educational technologies, modern information technologies which intensify the educational-cognitive activities of university students. In light of this, the principle of the integrated use of multimedia teaching aids predetermines the special organizational unity, the complexity of the use of traditional (textbooks, teaching guides, handouts, video, and audio materials, periodicals, works of art, TV programs) and multimedia aids of implementing the content to achieve the leading goal – the formation of the studied personality neoplasm. The effectiveness of this process requires the integration of the efforts of the lecturer, who must skillfully and methodically use a variety of means for modeling professionally-oriented learning activities, and students, who must be psychologically and practically prepared to use multimedia in teaching.

The principle of positive emotionality determines the formation in students-philologists of interest in professional knowledge, mastery of skills and abilities of professional foreign language communication, as well as a positive attitude to the future profession of a philologist. The emotional activity is connected with the question – is it interesting or not for students to learn foreign languages? A positive emotional attitude towards the subject plays a big role in achieving success. Negative emotions block students' activity (Psychology, 2001). According to S. Zaniuk, the most important thing that will lead to the development of the needs or motives of a certain activity is a combination of positive emotions, satisfaction with a certain activity (Zaniuk, 2001: 90). Thus, one of the most important factors in forming the individual's need for professional self-realization is the experience of positive emotions during educa-

tional activities. A student can get positive emotions, firstly, from the learning process itself, the realization of his/her own potential, the disclosure of his/her abilities; secondly, a human gets pleasure from the result of his/her activities; thirdly, positive emotions are caused by the high appreciation of the process and results of learning activities by other people. According to the outlined problem, this principle focuses on the use of interesting didactically and methodically appropriate multimedia teaching aids that evoke positive emotions in future philologists, provide as many opportunities for creativity as possible, create a situation of success, which will increase satisfaction with the subject "Foreign Language" and the formation of a positive attitude to the future profession and multimedia learning means as such.

The principle of observance of ergonomic norms determines the controlled use of multimedia aids during training, taking into account the problem of the impact that the computer has on the user's health. The authors of modern publications raise the issue of the negative impact of this technical means of learning on the eyesight, nervous system of students. Scientists point out that prolonged computer use can cause fatigue, back pain, neck pain, etc. In this regard, specialists are unanimous that it is necessary to comply with medical ergonomic requirements that determine the safe and efficient use of this technical means, namely: limited work with a computer, variation of different types of work for students in classes, integrated use of traditional and multimedia teaching aids that attract various organs of perception, the introduction of interactive forms of work in the process of professional foreign language training of future philologists. Strict adherence to specially designed rules and preventive measures can reduce the negative impact of computers on the health of students.

Conclusions. Introducing multimedia technologies in the process of professional foreign language training of students-philologists requires compliance with the principles of using multimedia teaching aids in the process of professional foreign language training of future philologists, due to the trends in the development of professional education and teaching foreign languages (the principle of compliance with the needs of society; the principle of taking into account the interests and professional needs of students-philologists; the principle of modeling the professional activities of future philologists; the principle of the communicative orientation of professional foreign language training of future philologists; the principle of visualization; the principle of the integrated use of multimedia teaching aids; the principle of positive emotionality; the principle of observance of ergonomic norms). These princi-

ples serve as a theoretical basis for the organization of educational-cognitive activities of future philologists with the help of multimedia technologies. At the same time, the effectiveness of using multimedia aids in the educational process, which ensures the formation of professional foreign language com-

petence of future philologists, is subject to specific didactic conditions. Introducing these principles in the educational process, which is focused on the formation of professional foreign language competence of future philologists, requires modeling and technologicalization of this process in higher school.

BIBLIOGRAPHY

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські береги, 2012. 192 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Занюк С. Психологія мотивації. Київ: Ельга-Н; Ника-Центр, 2001. 352 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Київ: Освіта, 2002. 24 с.
6. Ніколаєва С. Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови. *Іноземні мови*. 1995. № 3–4. С. 5–10.
7. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: навч. пос. для магістрантів і аспірантів. Київ: ТОВ «Філ-студія», 2006. 320 с.
8. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект. Кол. авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін. Київ. держ. лінгв. ун-т та ін., Британська Рада, Міністерство освіти і науки України. Вінниця: Видавництво «Нова книга», 2001. 247 с.
9. Психологія. Ред. Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. Підр. для студ. ВНЗ. Вид. 3-е, стереотипне. Київ: Либідь, 2001. 558 с.
10. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. пос. Київ: Вища школа, 2005. 239 с.
11. Соловова Э. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пос. для студ. пед. вузов и учит. Москва: Просвещение, 2002. 239 с.
12. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
13. Щолок О. Б. Педагогічний потенціал інформаційно-навчального середовища. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини. Спец. Випуск*. Київ: Міленіум, 2005. С. 245–249.
14. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебн. пос. для препод. и студ. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Филоматис, 2006. 480 с.

REFERENCES

1. Honcharenko S. U. (1997). *Ukrainyskiy pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
2. Honcharenko S. U. (2012). *Pedahohichni zakony, zakonimirnosti, pryntsypy. Suchasne tлумachennia [Pedagogical laws, patterns, principles. Modern interpretation]*. Rivne: Volynski berehy [in Ukrainian].
3. *Zahalnoievropeyski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Common European Recommendations on Language Education: Learning, Teaching, Assessment]*. (2003). S. Yu. Nikolaieva (Ed.). Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
4. Zaniuk S. (2001). *Psikhologiiia motivatsii [Psychology of motivation]*. Kiev: Elga-N; Nika-Tcentr [in Russian].
5. *Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stolitti [National Doctrine of Development of Education of Ukraine in the 21st Century]*. (2002). Kyiv: Osvita [in Ukrainian].
6. Nikolaieva S. Yu. (1995). *Kontseptsiiia pidhotovky vchytelia inozemnoi movy [Concept of training of a foreign language teacher]*. *Inozemni movy – Foreign Languages*, 3–4, 5–10 [in Ukrainian].
7. Podoliak L. H. (2006). *Psykhohohiiia vyshchoi shkoly: navch. pos. dlia mahistrantiv i aspirantiv [Psychology of higher school: teaching manual for masters and post-graduates]*. Kyiv: TOV «Fil-studiiia» [in Ukrainian].
8. *Prohrama z anhliiskoi movy dlia universytetiv/institutiv (piatyrichnyi kurs navchannia): Proekt [English language program for universities/institutes (five-year course): Project]*. (2001). Kyiv. derzh. linhv. un-t ta in., Brytanska Rada, Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Vinnytsia: Vydavnytstvo «Nova knyha» [in Ukrainian].
9. *Psikhologiiia [Psychology]*. (2001). Iu. L. Trofimov, V. V. Ribalka, P. A. Goncharuk ta in. (Eds.). Kiiv: Libid [in Russian].
10. Sliepkan Z. I. (2005). *Naukovi zasady pedahohichnoho protsesu u vyshchii shkoli: navch. pos. [Scientific foundations of the pedagogical process in higher school: teaching manual]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
11. Solovova E. N. (2002). *Metodika obucheniiia inostrannym iazykam: bazovyi kurs lektcii: pos. dlia stud. ped. vuzov i uchit. [Teaching methods of foreign languages: basic course of lectures: manual for students of universities and teachers]*. Moskva: Prosveshchenie [in Russian].
12. Khutorskoi A. B. (2003). *Kliuchevye kompetentcii kak komponent lichnostno- orientirovanoi paradigmy obrazovaniia [Key competeces as a component of personality-oriented paradigm of education]*. *Narodnoe obrazovanie – Folk Education*, 2, 58–64 [in Russian].
13. Shcholak O. B. (2005). *Pedahohichnyi potentsial informatsiino-navchalnoho seredovyscha [Pedagogical potential of information and educational environment]*. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. P. Tychny. Spets. Vypusk – Collection of Scientific Works of P. Tychny Uman State Pedagogical University. Special Issue*, 245–249. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
14. Shchukin A. N. (2006). *Obuchenie inostrannym iazykam: Teoriiia i praktika: uchebn. pos. dlia prepod. i stud. [Teaching foreign languages: Theory and practice: teaching manual for lecturers and students]*. Moskva: Filomatis [in Russian].

УДК 37.016:811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-32>

Альона СОЛОДЧУК,
orcid.org 0000-0001-9221-277X
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри англійської мови та методики її навчання
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(Умань, Черкаська область, Україна) allionka@ukr.net

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПЛАНУВАННЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Статтю присвячено висвітленню методичних та психолого-педагогічних особливостей навчання англійської мови в умовах студентоцентризму та застосування змішаних форм і методів навчання та викладання. На основі аналізу наукової літератури, а також багатороннього аналізу практики навчання та викладання англійської мови в Україні та за кордоном встановлено, що на вибір підходу та методу впливає багато факторів, таких як загальні можливості курсу, особисті уподобання викладача чи індивідуальні потреби тих, хто вивчає мову, однак особисті переконання педагога щодо мови та навчання як таких відіграють ключову роль під час вибору методики.

Сучасна методологія навчання передбачає певні чіткі тенденції. Тому орієнтація навчання і викладання на учня є ключовою у процесі отримання знань. Методика викладання англійської мови зосереджена навколо учнів та їхніх потреб. Ключовою фігурою у навчальному процесі більше не виступає вчитель, а фасилітатор, котрий полегшує процес вивчення мови замість того, щоб керувати ним, та заохочує учнів брати на себе відповідальність за результати власного навчання.

Висвітлення методичних та психолого-педагогічних особливостей навчання англійської мови в умовах студентоцентризму та змішаних форм і методів навчання і викладання є основною метою статті.

Мовознавці, викладачі, психологи та інші фахівці розробили значну кількість підходів, методів і прийомів, які можуть бути використані для вивчення мови та зробити процес викладання і навчання максимально ефективним. Однак педагогам доводиться самостійно обирати та застосовувати методику, що найбільше відповідає їхньому власному розумінню мови та процесу викладання, а також вимогам та індивідуальним потребам їхньої аудиторії.

Такий вибір, безумовно, непростий і вимагає глибокого знання доступних методів та вміння їх успішно застосовувати. Критеріїв вибору методики навчання і викладання існує велика кількість, і полягають вони у виборі того, чого саме потрібно навчати і якою має бути послідовність засвоєння навичок, якими є цілі навчання

Ключові слова: методика навчання, інтерактивне навчання, голістичний підхід, студентоцентризм.

Alona SOLODCHUK,
orcid.org 0000-0001-9221-277X
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of English and Methodology
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Cherkasy region, Ukraine) allionka@ukr.net

CURRENT CHALLENGES OF PLANNING AND CONDUCTING ENGLISH LANGUAGE CLASSES

The article is devoted to the coverage of methodological and psychological-pedagogical features of English language teaching in the conditions of student-oriented learning and blended forms and methods of teaching and learning. Based on the analysis of scientific literature and comprehensive analysis of the practice, it was found that the choice of teaching approach and method is influenced by many factors, such as general course opportunities, personal preferences of teacher or individual needs of language learners, however, the teacher's personal opinion about the language and learning as such play a key role in the choice of methodology.

Modern methods of teaching English are centered on students and their needs. The teacher is no longer the dominant figure in the learning process, acting as a facilitator who facilitates the language learning process instead of managing it and encourages students to take responsibility for their own learning outcomes. Students learn to organize their own work, find and process information, not memorize it.

The main idea of the article is to highlight the methodological, psychological and pedagogical features of teaching English in a student-centered and mixed forms and methods of teaching and learning. Speech is the most difficult task for

all students studying English. This is largely the result of poor listening practices. Listening is always closely related to speech.

Linguists, teachers, psychologists and other professionals have developed a significant number of approaches, methods and techniques that can be used to learn a language and make the teaching and learning process as effective as possible. However, their work ends and practicing educators have to choose and apply the methodology that best suits their own understanding of the language and teaching process, as well as the requirements and individual needs of their audience.

Key words: *teaching methods, interactive learning, holistic approach, student-oriented learning.*

Постановка проблеми. Навчання і викладання мови мають багатовікову історію, їх методика зазнавала величезних змін, продовжує змінюватися та розвиватися. Щойно одні методи та підходи застаріли, вони негайно замінюються новими, заснованими на революційних теоріях, на нових відкриттях та знахідках в різних галузях знань, таких як психологія чи неврологія. Кожен із нових підходів або заперечує, або розвиває попередні і, зрештою, наштовхує на появу нових.

За останні десятиліття було зроблено багато нових відкриттів, таких як теорія Гарднера про множинність інтелекту (Lozanov, 2005), а також підходи та методи, засновані на навчанні не «для» спілкування, а «через» спілкування.

Мета статті. Статтю присвячено висвітленню методичних та психолого-педагогічних особливостей навчання англійської мови в умовах студентоцентризму та застосування змішаних форм і методів навчання та викладання.

Виклад основного матеріалу. У сучасній методології викладання іноземної мови існує кілька чітких тенденцій. Однією з таких тенденцій є орієнтація навчання і викладання на учня, відхилення від формалізованої програми до більш творчих способів навчання, використання сучасних технологій, комунікативна спрямованість та еkleктика. (Бігич, 2016 : 12) Тому сучасна методика викладання англійської мови зосереджена навколо учнів та їхніх потреб. Вчитель більше не є домінуючою фігурою у навчальному процесі, виступаючи фасилітатором, котрий полегшує процес вивчення мови замість того, щоб керувати ним, та заохочує учнів брати на себе відповідальність за результати власного навчання. Як зазначає Авасті, викладання зараз більше стосується «забезпечення учнів відповідними навчальними стратегіями, що забезпечать автономію та відповідальність». (Oxford, 1990) Студенти вчатьса самостійно організувати власну роботу, знаходити та опрацьовувати інформацію, а не запам'ятовувати її. Авасті також згадує створення мереж як одного з найбільших надбань сучасної методики навчання англійської мови. Мережування стосується можливості обміну інформацією та збагачення власного досвіду через Інтернет та засоби електронного спілкування. (Oxford, 1990)

Студентоцентризм у сучасній педагогічній практиці чудово відображається у голістичному та афективно-гуманістичному підходах. (Бігич, 2011; Allen, 1972; Swan, 2012). Афективно-гуманістичний підхід фокусується на індивідуальних потребах здобувачів освіти, їх інтересах та мовних бар'єрах. Для сучасної методології також притаманною є своєрідна еkleктика, що передбачає поєднання різних методів задля отримання найкращого результату.

Метою статті є висвітлення методичних та психолого-педагогічних особливостей навчання англійської мови в умовах студентоцентризму та змішаних форм і методів навчання і викладання.

Такі іноземні та вітчизняні науковці, як Г. Аллен, Р. Кемпбелл, Г. Лозанов, В. Маккі, а також Н. Бориско, Г. Борецька, С. Ніколаєва, Н. Майєр, О. Устименко, В. Черниш, зробили істотний внесок у вирішення проблеми оволодіння іноземною мовою. Їхні праці щодо концептуальних засад і технологій комунікативної методики навчання іноземних мов, психолого-педагогічних концепцій спілкування, проблем навчання усного монологічного мовлення становлять теоретико-методологічну основу цього дослідження.

Беззаперечно, основною формою здійснення освітнього процесу є навчальне заняття. (Бігич, 2013; Ніколаєва, 2015). Кожне заняття має свою функцію, оскільки допомагає студентам набути різних навичок та здібностей – здатність розуміти, говорити, читати та писати англійською мовою. Загалом можна виокремити такі типи занять:

- а) заняття, спрямовані на оволодіння новими знаннями;
- б) заняття, спрямовані на розвиток навичок та зміцнення знань;
- в) комбіновані заняття;
- г) заняття, спрямовані на повторення;
- г) заняття, спрямовані на перевірку та оцінку знань. (Бігич, 2013)

Головним завданням заняття, спрямованого на оволодіння новими знаннями, є повідомлення нового матеріалу. Під час проведення такого заняття педагог повинен усвідомлювати та враховувати той факт, що мова сприймається студентами з певними труднощами. Також викладач повинен розвивати у студентів здатність комуні-

кації, відтак, презентація повинна проводитися англійською мовою. Передача нових знань варто здійснювати за допомогою простих речень, нові слова слід подавати з фонетичною транскрипцією, а у випадку «перетину знань» – за допомогою запитань, які сприяють з'ясуванню нових фактів. (Brown, 2011: 36)

Вивченню іноземної мови також сприяє розуміння культури країни, для якої мова є офіційною. Вивчення літератури, звичаїв та традицій народу, що розмовляє цією мовою, може допомогти зрозуміти культурний контекст. (Sussex, 2014: 23-25) Зазначене міркування можна розглянути на прикладі заняття, присвяченого творчості Вільяма Шекспіра. Презентація та пояснення щодо Шекспіра можуть бути доволі різноплановими. Важливо, щоб наприкінці уроку педагог здійснив перегляд матеріалу, ставлячи запитання. Обговорення окремих питань під час презентації та наприкінці заняття забезпечує не лише перевірку знань, але й фактичне навчання з боку студента. (Sussex, 2014) Домашнє завдання може складатися з читання тексту, на основі якого було побудовано презентацію педагога. Оскільки розмовна мова є основною, характер занять з англійської мови має бути переважно усним. Сутність цього принципу полягає у тому, що усна діяльність завжди переважає письмову, а педагог починає викладання з усного подання матеріалу. (Swan, 2012 : 83) Як наслідок, для успішного застосування цього принципу педагог повинен прагнути того аби використовувати під час заняття виключно іноземну мову. Оскільки вміння розуміти та говорити передбачає хороше володіння фонетичною системою, велика увага приділяється засвоєнню звуків. Правильна вимова залишається постійною проблемою протягом усього періоду навчання, тому звуки можна вивчати ізольовано, після чого варто негайно вставляти їх у слова, фрази чи речення, за допомогою яких практикуються наголос, ритм, паузи та інтонація. (Sussex, 2014; Swan, 2012)

Заняття, спрямовані на закріплення знань та розвиток навичок і вмінь, мають особливе значення. Вони відрізняються від інших типів занять як за змістом, так і за структурою. Нові знання під час таких занять не набуваються, але такі навички можуть бути закріплені на основі раніше набутих знань. Заняття на закріплення знань найближчі за формою і змістом до занять з їх перевірки знань. (Ніколаєва, 2015) Вони мають переважно практичний характер, і найбільшу увагу варто приділити техніці Drill, (Teaching English, 2017), яка сприяє розвитку здібностей та навичок у легкій та приємній формі. Навчальні вправи є доволі корисними, оскільки їх можна виконувати разом і під

час повторення відповіді можна дотримуватися правильного ритму. Приклад вивчення граматики:

Teacher: I like cheese

Learners: I like it

Teacher: I like apples

Learners: I like them

Teacher: I like Sue etc. (Teaching English, 2017)

За допомогою такої техніки можна гарантувати, що граматичні правила будуть легко засвоєні, студенти отримають можливість застосовувати правила граматики, вивчені раніше, а також працювати над розвитком мислення та вдосконалення розмовних навичок. Така практика моделювання може застосовуватися доволі довго і, чим складнішою буде вправа, тим більше буде шансів розвинути здатність до вільного мовлення. (Stern, 1983) Як наслідок, студенти повинні навчитися легко і невимушено формулювати певні твердження. Можна припустити, що застосування техніки Drill є більш важливим, ніж, наприклад, перегляд теоретичних частин граматики, оскільки педагог у такому випадку вказує окрему репліку, а студенти самостійно вмонтовують її в контекст речення.

Доволі поширеними є комбіновані заняття (Ніколаєва, 2015; Bloom, 1982; Stern, 1983). Подібні заняття були особливо популярними у країнах східної Європи в шістдесятих роках. У рамках такого заняття виконується кілька навчальних завдань:

- перевірка знань;
- подача нового матеріалу;
- розвиток умінь та навичок.

Комбіноване заняття дає можливості варіювати навчальну діяльність, однак такі заняття через надмірну регламентованість не завжди забезпечують хороший результат. Однотипна поетапна робота може видаватися студентам нудною, оскільки вони точно знають, що буде далі (Brown, 2001). Знання не можна здобути без привернення уваги та уяви студентів (Sussex, 2014: 10). Навички неможливо виробити без активного навчання, проведеного цікавим способом, а успішним заняттям є те, в якому всі студенти старанно працюють. У цьому разі перевірка вже не є окремою частиною заняття, натомість вона повинна здійснюватися протягом усього заняття і має поєднуватися з набуттям нових знань. Фіксація стає головним елементом уроку і тісно пов'язана із передачею отриманих знань. Студенти повинні брати активну участь у занятті.

На таких заняттях викладачі повторюватимуть матеріал, який був раніше поданий, а потім його інтенсивно відпрацьовують. Заняття перегляду (повторення) можна умовно вважати заняттями перевірки, їх мета – перевірити знання учнів та знайти шляхи усунення недоліків.

Є три типи занять на повторення:

а) повторення на початку навчального року чи семестру, яке має на меті оновити матеріал, набутий у попередні роки та/або семестри;

б) періодичне повторення кожні два-три тижні під час викладу матеріалу;

в) повторення наприкінці великого розділу або семестру, що систематизує знання, отримані в процесі аналізу (Lozanov, 2005 : 54).

Повторення останнього типу можуть здійснюватися напередодні атестації і мають на меті закріплення та поглиблення знань та вмій студентів. При цьому студенти повинні заздалегідь знати, що саме їм доведеться повторити. Методика повторень може бути представленою у формі бесід, запитань-відповідей та інших вправ. Наприклад, студенти повинні повторити розділ «Word Order – Adverbs chapter».

Важливо, щоб педагог не тільки ставив запитання, але і давав відповіді на питання під час перегляду матеріалу. (Бігич, 2011) Такий тип повторення слід робити динамічно, оскільки це є важливою частиною перегляду. Якщо студентів можна стимулювати до свідомої участі, вони також можуть взяти участь у практиці запитання-відповідь, навіть якщо їх участь є не надто ініціативною або короткочасною. (Ніколаєва, 2015: 39) Також під час занять із перегляду можуть бути введені нові елементи. Наприклад, новий текст або абзац, навіть коротка історія, має викладатися усно в такий спосіб, щоб вона могла успішно повернути увагу студентів.

Перевірка – надзвичайно важлива річ у процесі навчання. Перевірка знань більшою чи меншою мірою здійснюється під час кожного заняття англійської мови. Як правило, для того, щоб з'ясувати ступінь засвоєння навичок, потрібні певні засоби, які б допомогли привернути увагу до недоліків, які можуть мати студенти. (Allen, 1972; Swan, 2012) Заняття з перевірки відіграють важливу роль і мають виховну цінність, якщо вони допомагають виробити свідоме ставлення до прогалин та недоліків у процесі здобуття знань. Заняття з перевірки також відіграє важливу роль у роботі педагога оскільки дає змогу зрозуміти індивідуальну освітню траєкторію студентів і виявити труднощі, з якими вони стикаються.

Можна виокремити два типи уроків з перевірки:

а) письмовий тест;

б) усне опитування.

Письмова контрольна робота є важливою формою тестування. Заняття, що передують справжньому випробуванню, відкриває шлях студентам

до систематизації матеріалу, що підлягає тестуванню. Вказівки, що враховують спосіб проведення тесту, також передують письмовому тестуванню (Stern, 1983 : 49). Групуючи типові помилки та обговорюючи їх під час заняття, педагог може надати додаткову допомогу студентам.

Як уже зазначалося, мовлення є найскладнішим завданням для всіх студентів, які вивчають англійську мову. Значною мірою це є результатом відсутності мовленнєвих практик та практик аудіювання (Бігич, 2016 : 58). Слухання завжди тісно пов'язане з мовленням. У першу чергу потрібно приділити увагу відчуттю тривоги, що виникає у студентів під час прослуховування питання і особливо відповіді на нього. Як правило, студентам не подобається слухати те, що вони говорять, тому що вважають, що роблять це неправильно. По-друге, їм дуже важко підібрати слова, щоб висловити власні ідеї. (Brown, 2001; Lozanov, 2005) Таким чином, для проведення заняття з перевірки та тестування варто розробляти бесіди, що містять контрольні запитання. Також необхідними є настанови, які допомагають створити середовище, яке допоможе студентам говорити невимушено. Зрештою, небажання навчатися – це страх здатися недостатньо компетентним та ефективним. На такому занятті студент зазвичай отримує завдання на вивчені раніше граматичні правила і намагатиметься перекласти думку/речення англійською мовою. Однак, варто усвідомлювати, що одночасно утримувати в свідомості граматичні правила та перекладати речення англійською мовою – це виснажлива робота, яка рідко комусь подобається. (Mackey, 1965 : 82)

Перелік видів і типів занять не є вичерпним, їх поєднання і послідовність проведення можуть і повинні залежати від специфіки аудиторії, форми проведення (групові, індивідуальні, онлайн) та інших обставин, що надає педагогу значну свободу вибору у цьому напрямі. При цьому, варто усвідомлювати, що існують фактори, котрі мають фундаментальне значення для вивчення іноземних мов, а їх ігнорування може поставити під загрозу увесь освітній процес. Для англійської, як і будь-якої іноземної мови, основоположним є той факт, що мову неможливо відокремити від звуку. (Бігич, 2016 : 15) Якщо ми не в змозі видавати звуки і не чути їх належним чином, ми не можемо спілкуватися мовою, навіть якщо це рідна або іноземна мова.

Вимова звуків іноземною мовою включає наголос, ритм та інтонацію і кожна мова має свою специфічну систему вимови. У ранньому дитинстві нам неважко набути специфічної інтонації та вимови,

для цього нам не потрібні офіційні вказівки. Однак, зовсім іншою є справа з іноземною мовою (Бігич, 2011 : 9). Труднощі починаються, коли здобувач другої мови несвідомо передає звуками ритм та інтонацію рідної мови новій мові, яку вивчає.

Деякі звуки подібні у різних мовах, тому їх легко засвоїти. Іншим звукам потрібно буде приділяти більше уваги, тому їх доведеться широко практикувати, поки вони не стануть звичними. Правильне вивчення вимови формує основу для подальшого успіху в оволодінні англійською мовою.

Навчання вимови вимагає від педагога особливої уваги до окремих компонентів навчання. По-перше, вимови не можна навчити шляхом простого наслідування (Sussex, 2014 : 34). Є надзвичайно талановиті учні, які можуть набути гарної вимови, просто слухаючи звучання англійської мови, але не всі такі обдаровані. Більшість студентів потребують додаткової практики. Їх потрібно навчити утворювати звуки. Таким чином, до контролюючої сили вуха додається конструктивна сила розміщення голосових органів у певних положеннях для утворення певних звуків. Складні дії, що складають звуки мовлення, можна правильно відтворити, слухаючи, наслідуючи й особливо описуючи їх утворення (Mackey, 1965).

У цьому разі теоретичні пояснення повинні використовуватися не надто широко. Натомість слід дати короткі практичні поради щодо положення губ, язика, отвору між щелепами тощо. Важливими є схеми, поєднані із вказівками на положення язика або відкриття рота. Ці схеми або описи мають бути такими, щоб передати точне відношення іноземного звуку до певних відомих звуків рідною мовою. Навчання звукам, поєднане з порівнянням їх зі звуками рідної мови, допоможе учням усвідомити, що є схожим чи відмінним, а також те, що властиво англійським звукам. Словники англійської вимови дуже допомагають учасникам освітнього процесу у вивченні звуків. Пояснення вимови із схемами та фонетичними транскрипціями можна знайти в таких словниках. Мабуть, одним із найкращих є Англійський словник вимови Даніеля Джонса (Daniel Jones' English Pronouncing Dictionary), який із великою точністю передає вимову. Варто мати на увазі, що вимова, представлена в цьому словнику, є характерною для південної Англії, а також звучить на BBC. (Sussex, 2014)

Не менш вичерпною та докладною роботою, що стосується вимови і є важливою з погляду іноземного учня, є "Outline Of English Phonetics" Даніеля Джонса. (Oxford, 1990; Sussex, 2014) Ця праця детально висвітлює кожен пункт, що стосується вимови, органів мовлення, експериментальних

методів, дихання та голосу, наголосу, інтонації. Outline Of English Phonetics містить мінімальний опис того, як вивчити голосні та приголосні, а також список ілюстрацій про органи мовлення, положення язика та губ, що може дуже допомогти педагогу.

Що стосується фонетичної транскрипції, Джонс визначає її як чітку і просту систему подання вимови за допомогою письма (Lozanov, 2005 : 29). Фонетичні символи стануть дорогоцінною допомогою для студентів у правильній вимові слів. Студенти повинні засвоїти фонетичну транскрипцію настільки, наскільки це допомагає їм користуватися словниками. Під час заняття, на якому студенти можуть вимовляти звук і дізнатися його фонетичне подання, педагог упорядковує та подає звуки простими односкладними словами, які вимовляються неодноразово в унісон, а також окремо (Lozanov, 2005 : 34). Поширеною є практика викладання англійської мови, що передбачає вивчення звуків перед початком викладання мови. Такі курси мають доволі непогані результати, оскільки метод, що застосовувався для тренування слухової пам'яті, полягав у «безглуздому диктанті» ("nonsense dictation"). Спочатку педагог викладає фонетичну транскрипцію та практикує звуки (Bloom, 1982 : 27). Потім він диктує безглузді слова звуками, яким хоче навчити. Студенти пишуть те, що, на їх думку, чують, за допомогою фонетичної системи. Коли вони помиляються, педагог повторює слово так, як він його спочатку вимовив, а потім способом, написаним студентами. Педагог повторює ці дві вимови кілька разів, поки учні чітко не почують природу помилки. Такі заняття з навчання слуху мають на меті допомогти студентам слухати, а повторення впливають на акустичне збереження їх у пам'яті.

Надзвичайно важливим аспектом, який потрібно врахувати, є те, скільки часу педагог готовий витратити на підготовку занять та які ресурси йому доступні. Особистість педагога також відіграє важливу роль у виборі методу. Маккі приділяє увагу у виборі відповідних методів та підходів з позиції студентоцентризму. «Придатність методу для студента залежить від його віку, його схильностей, рівня володіння другою мовою, його інтересу, часу, який він може присвятити вивченню мови, чисельності групи, з якою він практикує мову, та культури групи, до якої він належить» (Ніколаєва, 2015; Allen, 1972). Ерман та Оксфорд висловлюють кілька основних стильових вимірів, що стосуються навчання: сенсорні уподобання, типи особистості, бажаний ступінь загальності та біологічні відмінності (Mackey, 1965 : 19).

Висновки. Підсумовуючи, можна зазначити, що мовознавці, викладачі, психологи та інші фахівці розробили значну кількість підходів, методів і прийомів, які можуть бути використані для вивчення мови та зробити процес викладання і навчання максимально ефективним. Однак їхня робота на цьому закінчується, і практикуючим педагогам доводиться самостійно обирати та застосовувати методику, що найбільше відповідає їхньому власному розумінню мови та процесу викладання, а також вимогам та індивідуальним потребам їхньої аудиторії.

Такий вибір, безумовно, непростий і вимагає глибокого знання доступних методів та вміння їх успішно застосовувати. Існує безліч критеріїв вибору методики навчання і викладання і полягають вони у виборі того, чого саме потрібно навчати і якою має бути послідовність засвоєння навичок, якими є цілі навчання, скільки часу відводиться

на навчальне заняття чи курс, які методи доступні для використання, хто є студентами, яким є статус викладача і де проходить курс вивчення мови. Зазвичай педагог визначає цілі та обирає метод для досягнення визначеної мети. Окремі методи навчання можуть бути ефективними для великих груп, тоді як інші більше підходять для використання в малих групах, коли педагог може приділяти індивідуальну увагу всім студентам.

Зрозуміло, що на вибір підходу та методу впливає багато факторів, як-то загальні можливості курсу, особисті уподобання викладача чи індивідуальні потреби тих, хто вивчає мову, однак, особисті переконання педагога щодо мови та навчання як таких відіграють ключову роль при виборі методики. Методи і підходи до навчання можна і навіть бажано поєднувати за умови, якщо вони добре відпрацьовані.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. Методика навчання іноземних мов і культур: Теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ, Ленвіт. 2013. 530 с.
2. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. Практикум з методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах: навч. посіб. Ірпін, Вид. Романенко Л.Л., 2016. 398 с.
3. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: навч.-метод., посіб. Київ, Ленвіт, 2011. 344 с
4. Ніколаєва С.Ю., Борецька Г.Е., Майер Н.В., Устименко О.М., Черниш В.В. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах : колективна монографія. Київ. Ленвіт, 2015. 444 с.
5. Allen, Harold B., Campbell, Russell N. Teaching English as a Second Language: A Book of Readings. 2d ed. New York. McGraw-Hill International, 1972. ISBN 0-07-001071-4.
6. Bloom, B.S. All Our Children Learning. New York. McGraw – Hill Book Company. 1982. ISBN 0-07-006121-1
7. Brown, Douglas. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. New York: Longman. 2001. ISBN 0130282839.
8. Lozanov, Georgi. Suggestopaedia – Desuggestive Teaching, Communicative Method On The Level Of The Hidden Reserves Of The Human Mind, The Summary of Lectures 1995–2005. Vienna: International Centre for Desuggestology. 2005.
9. Mackey, W.F. Language teaching analysis. 3rd ed. London: Longman, 1965.
10. Oxford, R. Language learning strategies: What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle Publishers. 1990
11. Stern, H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press. 1983. ISBN 0 19 437065 8.
12. Sussex, R. Conception and potential of an electronic journal [online]. 1994-2014. TESL-EJ. 2014 Available at: <http://tesl-ej.org/ej01/a.1.html>. ISSN 1072-4303.
13. Swan, M. Thinking about Language Teaching, Selected Articles 1982 – 2011. Oxford: Oxford University Press. 2012. ISBN 978 0 19 442481 3.
14. Teaching English [online]. British Council, BBC, 2017 [Accessed 2017-05-15]. Available at: <http://www.teachingenglish.org.uk/>.

REFERENCES

1. Bihych O.B., Borysko N.F., Boretska H.E. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: Teoriia i praktyka : pidruchnyk dlia studentiv klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh univrsytetiv. [Methods of teaching foreign languages and culture: Theory and practice: a textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities] Kyiv, Lenvit. 2013. [in Ukrainian]
2. Bihych O.B., Borysko N.F., Boretska H.E. Praktykum z metodyky navchannia inozemnykh mov i kultur u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: navch. posib. [Workshop on methods of teaching foreign languages and culture in secondary schools: a textbook for students. classical, pedagogical and linguistic universities]. Irpin, Vyd. Romanenko L.L., 2016. [in Ukrainian]
3. Bihych O.B., Borysko N.F., Boretska H.E. Metodyka formuvannia mizhkulturnoi inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii: Kurs lektsii: navch.-metod., posib. [Methods of formation of intercultural foreign language communicative competence: Course of lectures: [teaching methods, manual for students. language specials. qualification level "master"] Kyiv, Lenvit, 2011. [in Ukrainian]
4. Nikolaieva S.Iu., Boretska H.E., Maiier N.V., Ustymenko O.M., Chernysh V.V. Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kultur u zahalnoosvitnikh i vyshchykh navchalnykh zakladakh : kolektyvna monohrafiia. [Modern

technologies of teaching foreign languages and cultures in secondary and higher educational institutions: Collaborative monograph] Kyiv. Lenvit, 2015. [in Ukrainian]

5. Allen, Harold B., Campbell, Russell N. Teaching English as a Second Language: A Book of Readings. 2d ed. New York. McGraw-Hill International, 1972. ISBN 0-07-001071-4.

6. Bloom, B.S. All Our Children Learning. New York. McGraw – Hill Book Company. 1982. ISBN 0-07-006121-1

7. Brown, Douglas. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. New York: Longman. 2001. ISBN 0130282839.

8. Lozanov, Georgi. Suggestopaedia – Desuggestive Teaching, Communicative Method On The Level Of The Hidden Reserves Of The Human Mind, The Summary of Lectures 1995 - 2005. Vienna: International Centre for Desuggestology. 2005.

9. Mackey, W.F. Language teaching analysis. 3rd ed. London: Longman, 1965.

10. Oxford, R. Language learning strategies: What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle Publishers. 1990

11. Stern, H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press. 1983. ISBN 0 19 437065 8.

12. Sussex, R. Conception and potential of an electronic journal [online]. 1994-2014. TESL-EJ. 2014 Available at: <http://tesl-ej.org/ej01/a.1.html>. ISSN 1072-4303.

13. Swan, M. Thinking about Language Teaching, Selected Articles 1982 – 2011. Oxford: Oxford University Press. 2012. ISBN 978 0 19 442481 3.

14. Teaching English [online]. British Council, BBC, 2017 [Accessed 2017-05-15]. Available at: <http://www.teachingenglish.org.uk/>.

УДК 378.018

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-33>**Олена СТАТІВКА,***orcid.org/0000-0002-9956-9082**кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри іноземних мов
факультету № 1**Харківського національного університету внутрішніх справ
(Харків, Україна) orlova-helena@gmail.com***Наталія ЧАГРАК,***orcid.org/0000-0002-1583-2278**доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов і країнознавства**Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) nchahrak@ukr.net***Маріанна ЖУМБЕЙ,***orcid.org/0000-0002-8883-4135**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов і країнознавства**Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) marja-iva@ukr.net*

МЕТОДИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ ЗВО

В умовах обмеження соціальної взаємодії, що є наслідком пандемії Covid-19, дистанційне навчання стало ключовим елементом навчального процесу кожного студента, незалежно від напрямку підготовки. Підходи організації навчання у ЗВО зазнають трансформації, проте, окрім викликів, вітчизняна система освіти отримала реальні можливості для оновлення методів взаємодії педагогів і студентів, а також практики застосування нових знань, що особливо важливо при вивченні іноземних мов. Якість освіти визначає рівень професійної компетентності та грамотності фахівців у майбутньому, а тому перманентний аналіз методів дистанційного навчання та пропозиції щодо їх вдосконалення є особливо актуальними та перспективними напрямками для дослідницької роботи.

Отже, наукова стаття являє собою оригінальне дослідження методів дистанційного навчання іноземних мов студентів ЗВО як перспективних форм організації освітніх процесів в умовах обмеження соціальної взаємодії.

Дослідження проблематики здійснювалось завдяки застосуванню методів порівняння, абстракції, аналізу та узагальнення.

На основі ґрунтовного теоретико-методологічного аналізу, а також дослідження практики дистанційного навчання іноземних мов було визначено, що така форма навчання є неформальною, проте в умовах карантинних обмежень її можна охарактеризувати як більш адаптивну та перспективну для розвитку порівняно із традиційною очною. Авторами було визначено, що дистанційне навчання іноземних мов має сукупність переваг, зокрема оптимізація навчального процесу, яка полягає у взаємоузгодженні навчального процесу із буденним життям і студентів, і викладачів; використання сучасних інструментів для обміну інформаційними даними; можливість поєднання викладацької та наукової діяльності із самонавчанням; поширення практики застосування електронних ресурсів та он-лайн матеріалів, що є важливим етапом для підвищення цифрової грамотності учасників навчального процесу та обов'язковою характеристикою сучасного фахівця в умовах глобальної цифровізації. Визначено, що з метою вдосконалення методів дистанційного навчання іноземних мов доцільним є раціональне використання всіх переваг ІКТ та технік мультисенсорного навчання.

Ключові слова: дистанційна освіта, дистанційне навчання іноземних мов, вища освіта, мультисенсорне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, неформальне навчання.

Olena STATIVKA,
orcid.org/0000-0002-9956-9082
Candidate of Pedagogical Sciences,
Head of the Department of Foreign Languages
of the Faculty № 1
Kharkiv National University of Internal Affairs
(Kharkiv, Ukraine) orlova-helena@gmail.com

Nataliya CHAHRAK,
orcid.org/0000-0002-1583-2278
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Country Studies
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) nchahrak@ukr.net

Marianna ZHUMBEI,
orcid.org/0000-0002-8883-4135
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Country Studies
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) marja-iva@ukr.net

METHODS OF DISTANCE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Distance learning as an alternative to regular tuition may be a way of allows students to acquire a certain level of knowledge under social interaction limiting conditions, regardless of specialty chosen. Learning environments is being transformed from one of traditional to one of non-formal learning; present-day higher education learns the great challenges, as well as the real opportunities for the updated methods of collection, storage, processing and working with information and practice of using of knowledge and skills. So, the use of information technologies and methods of distance learning are a sufficiently broad theme of topical interest, especially in second or foreign language learning. Moreover, the quality of foreign language learning affects the level of training and qualification in future professional careers.

So, the article is devoted to the analysis of the current methods and approaches of organization the distant learning of foreign languages of students in higher educational establishments as promising way for improvement of academic experience under social interaction limiting conditions; in science paper distant learning of foreign languages is analyzed as modern method, which improves the quality of higher education and supplements to the traditional ways of foreign language learning and teaching.

Comparison, methods of abstraction, analysis and generalization are the research methods which were used in the article.

So, based on theoretical and methodological research and on an in-depth analysis of foreign language learning practice, it was determined that the distance learning is non-formal type of education, but has a lot of prospects for the development in the context of quarantine restrictions. Distant learning of foreign languages has numerous advantages such as, in particular, the optimization of the learning process with respect to achieving time and quality; using modern communication tools to encourage information and knowledge exchange; the feasibility of complementing the foreign language learning by self-directed learning; the use of existing electronic resource networks what is important to achieve an improved level of digital literacy and competent in future professional careers in the global labour market. Furthermore, ways for strengthening the development of distant learning of foreign languages of students are proposed by authors; for example, by taking advantage of information technologies to learning or taking of multisensory learning techniques.

Key words: *distance education, distant learning of foreign languages, higher education, multisensory learning, information and communication technologies, non-formal learning.*

Постановка проблеми. В умовах динамічних змін, глобалізації та високого рівня мобільності висококваліфікованих спеціалістів іноземна мова характеризується як ключовий інструмент забезпечення комунікаційних процесів, а тому її навчання має здійснюватись із дотриманням вимог сучасного інформатизованого простору, а також обмежень щодо соціальної взаємодії.

Дистанційне навчання іноземних мов – це новий етап на шляху реформування традиційної системи освіти, який передбачає розширення кола можливостей учасників навчального процесу, створення оптимального освітнього середовища для студентів ЗВО та поширення інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні як найбільш зручних інструментів забезпечення

комунікації між викладачем і студентом, передачі та опрацювання навчального матеріалу, а також вдосконалення мовних навичок і знань. Вивчення іноземних мов є обов'язковим етапом на шляху повноцінної інтеграції у світове співтовариство; якість знань студентів визначає рівень їх майбутньої компетентності і професіоналізму, а тому методи навчання мають перманентно вдосконалюватись, оновлюватись з метою вибору найбільш оптимальних із сукупності альтернативних.

Сьогодні дистанційне навчання, з одного боку, є необхідністю, яка виникла внаслідок пандемії Covid-19, проте, з іншого боку, його варто детермінувати як можливість для докорінної зміни традиційної системи освіти. В контексті окреслених аспектів дослідження методів дистанційного навчання іноземних мов студентів ЗВО необхідне для систематизації їх переваг і недоліків, а також визначення перспектив підвищення якості освіти в умовах активного розвитку міждержавної співпраці і мобільності людського капіталу, а також реалізації Україною євроінтеграційних прагнень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методам дистанційного навчання іноземних мов у ЗВО України, зокрема актуальним тенденціям, закономірностям та особливостям організації навчального процесу студентів в умовах карантинних обмежень, присвячено праці багатьох науковців, таких як В. Биков, Ю. Богачков, О. Пінчук, О. Спірін, Л. Лупаренко. Дослідники перманентно аналізують значення методів дистанційного навчання в умовах пандемії Covid-19; О. Спірін та Л. Лупаренко (Спірін, Лупаренко, 2017: 196) провели дослідження рівня ефективності різних інструментів, що використовують для організації дистанційного навчання та підтримки неперервності навчального процесу у ЗВО України; В. Биков зауважив, що «дистанційна освіта є початковим кроком багатоетапної концепції формування глобального освітнього інформаційного простору» (Биков та ін., 2020: 27). В. Мізюк дослідила тенденції інтеграції традиційної освіти із дистанційною, важливість поширення цифрових ресурсів як методу організації навчального процесу, з одного боку, та підвищення рівня цифрової грамотності педагогів і студентів, з іншого (Мізюк, 2019). А. Хуторський (Блощинський, 2015: 12) методами дистанційного навчання визначає сукупність організаційних інструментів (сучасних засобів телекомунікації), за допомогою використання яких суб'єкти навчання, розділені відстанню, здійснюють освітній процес. Р. Шаран (Шаран, 2010: 37) визначає дистанційне навчання як самостійну педагогічну технологію,

в основі якої лежить керована, дидактично забезпечена та контрольована самостійна робота здобувачів освіти; при цьому методами забезпечення навчального процесу є сучасні засоби зв'язку (комп'ютери, телекомунікаційні мережі тощо).

Проблеми вивчення іноземної мови студентами вітчизняних лінгвістичних і нелінгвістичних ЗВО, а також особливості організації дистанційного навчання досліджують багато вчених сучасності, таких як Б. Беляєва, І. Зимня, А. Маркова, Ю. Маслова, Н. Симонова, Є. Шубіна, Л. Голубнича, Л. Байбекова Л. Цвях та інші. Дослідники (Holubnycha, Vaibekova, 2020) у своїх працях охарактеризували особливості застосування хмарних сервісів у навчанні іноземних мов студентів в умовах обмеження соціальної взаємодії; Л. Цвях та Д. Кононова у своїй науковій роботі обґрунтували переваги дистанційного вивчення іноземних мов; науковці стверджують, що «використання комп'ютерного чи електронного словника, створеного на основі сучасних досягнень інформаційних технологій позитивно впливає на формування лексичних та перекладацьких навичок» (Tsviak, Kononova, 2020: 346).

Мета статті – аналіз існуючих методів дистанційного навчання іноземних мов студентів ЗВО як перспективних інструментів вдосконалення освітніх процесів в умовах обмеження соціальної взаємодії. Для досягнення поставленої мети було сформовано та вирішено такі **завдання**:

- дослідити сутність та різновиди актуальних методів дистанційного навчання іноземних мов студентів ЗВО;
- охарактеризувати тенденції використання та розвитку методів дистанційного навчання іноземних мов в умовах ускладнення соціальної взаємодії;
- визначити переваги та перспективи розвитку методів дистанційного навчання іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Традиційна система освіти втрачає свою ефективність, оскільки не відповідає тенденція та закономірностям трансформації сучасного соціуму. В умовах цифровізації, яка має досить високий рівень (84,0% – узагальнений показник серед країн-членів ЄС та 51,0% – середній загальноосвітній показник за 2018 рік) (European Commission, 2020), використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) є обов'язковою умовою збереження балансу між трудовою діяльністю, буденним життям та навчальним процесом.

Безперервна освіта впродовж життя, самодисципліна, саморозвиток – все це сьогоднішні тренди, сформовані під впливом глобалізації, цифровізації

та інтеграції традиційної системи освіти до глобального високо інформатизованого освітнього простору. В умовах динамічних трансформацій дистанційне навчання студентів стало більш пріоритетним, оскільки характеризується високим ступенем гнучкості, адаптивності, автономності та пристосовуваності до потреб і інтересів студентів, а також педагогів. Основними інструментами організації навчального процесу дистанційно є сукупність методів – синхронних та асинхронних прийомів і механізмів, що забезпечують індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних технологій та ІКТ (Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII).

Навчання студентів лінгвістичних та нелінгвістичних ЗВО України іноземних мов в умовах карантинних обмежень перетворилось із традиційного аудиторного у неформальне мультикомпонентне, яке, завдяки використанню сукупності переваг ІКТ та електронного середовища, дає можливості для розвитку мультисенсорних технологій сприйняття, опрацювання, засвоєння інформації, а також вдосконалення мовних навичок найбільш зручними для студента способами. Інтеграція звуків, текстів, образів та рухів формує новітнє, надзвичайно багате за своїми можливостями навчальне середовище. Воно перетворює традиційний навчальний процес на цікаву віртуальну взаємодію між педагогом, студентом та новітніми технологіями, що сприяє значному збільшенню відсотка залучення студентів у процес навчання.

Вивчення іноземних мов є важливим елементом самонавчання кожного сучасного студента.

В умовах євроінтеграції значення мультилінгвізму росте, оскільки якість мовних знань та умінь працювати із використання декількох мов визначає привабливість студента як майбутнього спеціаліста, відкриває додаткові можливості для роботи на глобальному ринку та реалізації власних прагнень і амбіцій. Як відображають статистичні дослідження, рівень вивчення іноземних мов в країнах європейського континенту стабільно росте (рис. 1). Серед пріоритетних є англійська, іспанська, французька, німецька та італійська мови.

Обмеження соціальної взаємодії внаслідок пандемії Covid-19 можна визначити як поштовх для трансформації традиційної системи освіти, а тому 2020/2021 навчальний рік став етапом кардинальних змін. На противагу традиційним методам навчання прийшли дистанційні, які в умовах вітчизняних перманентних реформаций досі знаходяться на етапі впровадження і розвитку. Опитування серед вітчизняних здобувачів та викладачів відобразило, що кожний сьомий респондент з числа здобувачів вищої освіти (а це орієнтовно 15,0% відповідей) вважає, що навчання за допомогою використання дистанційних методів не є ефективним, оскільки не має належного організаційно-методичного підґрунтя та сучасного інструментарію реалізації. Окрім того, інформаційно-цифрова грамотність вітчизняного населення також має недостатньо високий рівень. Проте, решта респондентів переконана, що методи дистанційного навчання є перспективними та загалом позитивно розглядають питання щодо можливості ефективного навчання із використанням ІКТ (Державна служба якості освіти України, 2021: 15).

Всю сукупність актуальних методів дистанційного навчання іноземних мов можна розподілити на дві групи – синхронні (synchronous

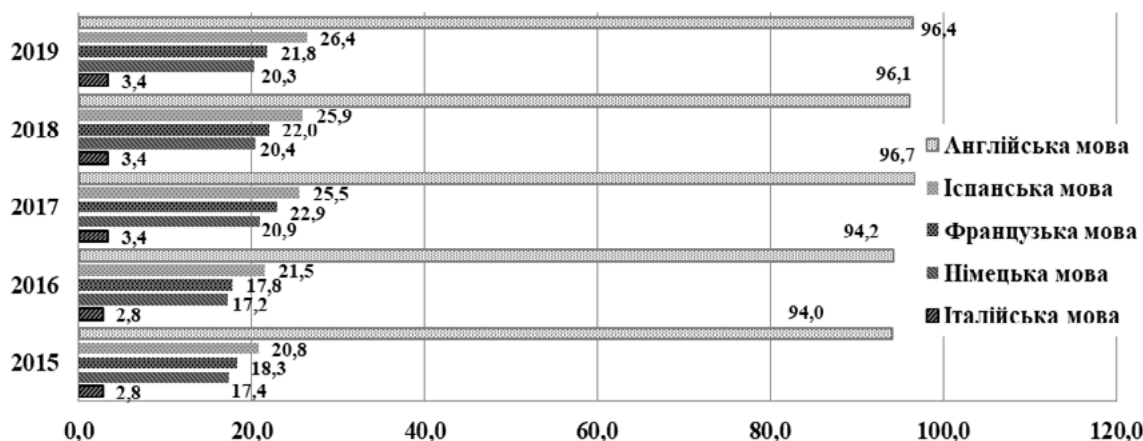


Рис. 1. Динаміка вивчення іноземних мов студентами країн європейського континенту

Джерело: складено автором за даними (European Commission, 2021)



Рис. 2. Методи дистанційного навчання студентів ЗВО України

Джерело: складено автором за даними (Державна служба якості освіти України, 2021: 15-16)

communication tools) та асинхронні (asynchronous communication tools). Синхронні – це саме ті методи, які передбачають повну інтеграцію процесу навчання у життя студента і викладача, тобто, взаємодія учасників навчального процесу відбувається у реальному часі. Для організації синхронної роботи групи студентів та педагога використовуються електронні ресурси, платформи, віртуальні класи, а тому такий метод навчання характеризу-

ється як електронно-дистанційний. Асинхронні методи переважно використовуються в організації традиційно-дистанційного навчання – постачання навчального матеріалу через пошту та інші засоби передачі інформації.

У процесі опитування було встановлено, що найбільш ефективними засобами комунікації та обміну інформацією здобувачами освіти визначено такі, як:

Таблиця 1

Порівняльна характеристика платформ Moodle, Google Classroom та Sakai

Платформа	Характеристика
Moodle	Платформа Moodle в повній мірі дає можливість реалізувати прагнення студентів у вивченні іноземної мови, застосовуючи всі необхідні матеріали та ресурси. Платформа інтегрує безліч матеріалів та інформаційних даних, має значний потенціал для використання мультисенсорних технологій навчання шляхом використання аудіо-, відео-, текстової інформації, допоміжних файлів (аудіо- і DVD), презентацій. Викладач іноземної мови може наповнювати свій курс цікавим, пізнавальним і сучасним матеріалом. Ключовими навчальними елементами для наповнення курсу «Іноземна мова» є: глосарій, база даних, завдання, книга, форум, тест. Переваги платформи полягають у розширених дидактичних можливостях використання навчально-методичних матеріалів; можливостях організації та перманентного керування навчальним процесом; формуванні навичок самостійної роботи та самоорганізації здобувачів освіти.
Google Classroom	Google Classroom це інструмент, який поєднує в собі переваги використання Google Drive – для створення та розповсюдження завдань, Google Docs, Sheets and Slides – для написання звітів, Gmail – для спілкування та Google Calendar – для планування діяльності, а також пошукова система Google для допомоги у проектуванні. Основними можливостями використання Google Classroom є взаємодія та спільна робота учасників навчального процесу, економія часу, а також зручна підтримка для адміністраторів.
Sakai	Можливості Sakai для викладачів включають в себе: налаштування почергової появи завдань, повідомлень або нових матеріалів курсу на основі фіксованих дат або активності учасників курсу, додавання матеріалів для групи або окремого студента, створення групи навіть поза межами курсів, перегляд оцінок студентів, створення різноманітних тестів та індивідуальних завдань, встановлення часу, коли студенти можуть отримати доступ до проходження тестів, та обмеження часу їх проходження. Можливості Sakai для студентів: можливість самостійно записатися на курс, створювати особисті папки, в які вони можуть завантажувати файли та в які їм можуть завантажувати матеріали викладачі, використовувати пошук за темами форумів та документів виконувати тести декілька разів, отримувати оцінки за результатами тестів одразу ж після їх виконання.

Джерело: складено автором за даними (Цвях та ін., 2020: 137; Войтович, Трофименко, 2019: 40; Романюк, 2016: 320-321)

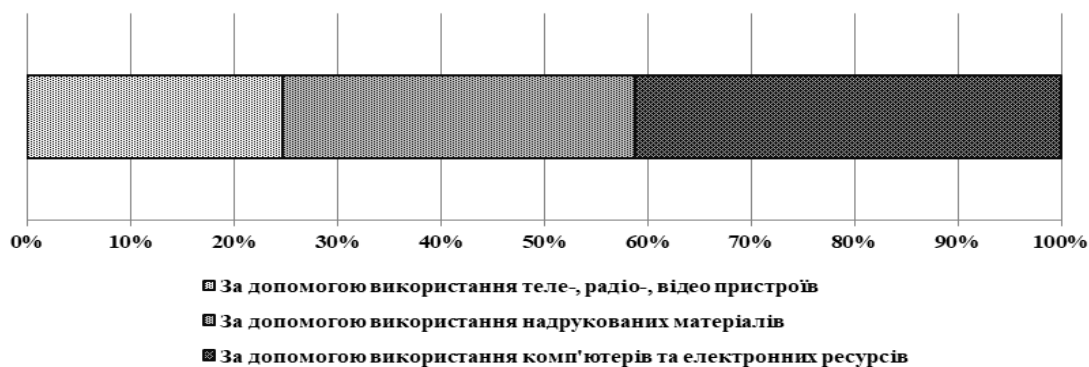


Рис. 3. Навчання іноземних мов у розрізі різних методів сприйняття інформації

Джерело: складено автором за даними (European Commission, 2021)

1) асинхронні методи навчання:
 – месенджери (Viber, Messenger, Telegram та ін.) – 51,5% здобувачів надають прихильність;
 – електронна пошта – 30,0% здобувачів надають прихильність;

2) синхронні методи навчання:
 – віртуальні освітні середовища (Moodle та ін.) – 50,1% здобувачів надають прихильність;
 – засоби відеозв'язку (Zoom, Skype, Meet та ін.) – 46,8% здобувачів надають прихильність.

Серед науково-педагогічного складу більшу прихильність отримали синхронні методи взаємодії, зокрема віртуальні освітні середовища – 70,1% серед опитаних підтвердили ефективність застосування у навчанні студентів; результативність асинхронних інструментів засвідчили лише 39,5% викладачів: 41,0% прихильність віддали використанню месенджерів та 38,0% – використанню електронної пошти (Державна служба якості освіти України, 2021: 15) (рис. 2).

З метою вивчення іноземних мов запропоновано великий спектр різноманітних віртуальних освітніх платформ: ATutor, Claroline, Dokeos, LAMS, Moodle, ILIAS, Google Classroom, Sakai, LOTUS Learning Space, eFront. Вибір платформи для дистанційного навчання іноземної мови залежить від сукупності факторів, зокрема інтерфейсу, можливості викладання інформації та обміну різноманітними навчальними матеріалами, включаючи аудіо- та відеозаписи, презентації та посилання на корисні Інтернет-ресурси. В контексті збереження контролю за навчальним процесом віртуальні середовища пропонують автоматичний розрахунок статистики відповідей і контроль активності слухачів. Окреслені характеристики безпосередньо впливають на прихильність учасників навчального процесу та змінюють привабливість навчання, що максимізує ефект дистанційної роботи студентів ЗВО. Практика навчання іноземних мов

Таблиця 2

Переваги методів дистанційного навчання іноземних мов студентів

Переваги	Детальна характеристика
Інформаційно-технічні переваги	Можливість збалансованого застосування різних форм подання інформації; комунікація між суб'єктами освітнього процесу шляхом використання сучасних форм взаємодії: проведення чатів, форумів, використання блогів, віртуальних платформ; можливість роботи у віртуальних групах чи професійних спільнотах, за допомогою яких викладачі та студенти можуть спільно вдосконалювати мовні навички, спілкуватись із носіями мови.
Психологічні переваги	Розвиток індивідуально-психологічних якостей осіб: внутрішня мотивація до навчання, саморозвиток, індивідуальний стиль організації освітнього процесу, адаптивність і цілеспрямованість, підвищення рівня цифрової грамотності та компетентності, що зумовлює ріст конкурентоспроможності майбутнього фахівця на глобальному ринку праці; розвиток дистанційної комунікації.
Організаційно-педагогічні переваги	Вільний вибір закладу освіти незалежно від місця знаходження учасників навчального процесу, відсутність часових та просторових обмежень, а також нівеляція вікових обмежень; гнучкість і мобільність навчального процесу; можливість паралельно здобувати інші необхідні професійні компетентності, окрім мовних.

Джерело: складено автором за даними (Романовський та ін., 2019: 28)

студентів відобразила, що найперспективнішими платформами є Moodle, Google Classroom та Sakai (табл. 1).

Наведені в табл. 1 платформи надають широкий спектр можливостей для мультисенсорного вивчення іноземної мови в умовах дистанційної освіти. Дослідження, проведені серед країн європейського континенту, свідчать про прихильність учасників навчального процесу до мультисенсорних методів вивчення іноземної мови – одночасного сприйняття і передачі інформації із використанням різних аудіо-, відео- та текстових носіїв (рис. 3).

Основними перевагами використання сучасних методів дистанційного навчання іноземних мов є такі (табл. 2):

На шляху підвищення якості дистанційного навчання іноземних мов студентів вітчизняних ЗВО, на нашу думку, доцільно звернути увагу на такі аспекти та тенденції трансформації глобального освітнього простору:

- підвищення ролі іноземних мов в контексті працевлаштування та кар'єрного розвитку, реалізації особистісних амбіцій, що варто використовувати як дієвий стимул до навчання;

- поширення сучасних технологій та інноваційних інструментів навчання іноземних мов із дотриманням балансу інтересів кожного із учасників освітнього процесу, що вмотивовує до навчання та практичного застосування отриманих мовних навичок;

- реальна можливість вивчення декількох мов одночасно завдяки використанню мультимедійних онлайн-сервісів;

- високий рівень адаптованості дистанційного освітнього процесу до мультизадачності сучасного суспільства, що відображається у дотри-

манні балансу між освітньою та громадською активністю студентів;

- підвищення цінності мовного розмаїття в межах загальноєвропейського освітнього простору та спрощення комунікації на міждержавному рівні.

Враховуючи окреслені тенденції, можна стверджувати, що розвиток та інтеграція методів дистанційного навчання іноземних мов у структуру традиційної системи освіти є неминучим, оскільки це є вимогою сьогодення.

Висновки. У процесі дослідження було визначено, що методи дистанційного навчання іноземних мов – це інструменти синхронного та асинхронного забезпечення взаємодії між студентами і науково-педагогічними працівниками, які необхідні для підтримки безперервного індивідуалізованого процесу здобуття освіти; основною метою використання таких методів є збереження опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних технологій та ІКТ.

Тенденції розвитку методів дистанційного навчання іноземних мов у ЗВО України мають неоднозначний характер; певний відсоток учасників навчального процесу розглядають їх як малоефективні. Проте інформатизація суспільства триває, а тому поширення сучасних інноваційних методів і інструментів забезпечення дистанційного навчання є неминучим. Окрім того, дистанційне навчання іноземних мов має низку інформаційно-технічних, організаційно-педагогічних та психологічних переваг, які надають пріоритетність дистанційному навчанню в умовах обмеження соціальної взаємодії та активного розвитку ІКТ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Спірін О.М., Лупаренко Л.А. Досвід використання програмної платформи Open Journal Systems для інформаційно-комунікаційної підтримки науково-освітньої діяльності. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. № 61 (5). С. 196–218. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_61_5_19 (дата звернення 05.06.2021).
2. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2020. № 1. С. 27–36. doi: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36).
3. Мізюк В.А. Змішане навчання як інноваційний підхід інтеграції навчального процесу у закладах освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 3. С. 172–177.
4. Блощинський І.Г. Сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. *Вісник Національної академії Державної служби України. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 3. С. 5–25.
5. Шаран Р.В. Професійна підготовка магістрів інформаційних технологій в системі дистанційної освіти США: дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2010. 249 с.
6. Holubnycha L., Vaibekova L. Modern Technologies for University Students' Language Learning in Pandemic. *Postmodern Openings/Deschideri Postmoderne*. 2020. № 11 (2). pp. 59–65.
7. Tsviak L., Kononova D. The role of modern information technology in the study of foreign languages: the usage of electronic dictionaries. *Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2020. № 3 (18). С. 346–356.
8. The EU in the world: 2020 edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. p. 149.
9. Про освіту: Закон України № 2145-VIII від 05.09.2017. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/2145-19> (дата звернення 05.06.2021).

10. Education and training / European Commission, 2021. Available at: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/overview> (дата звернення 05.06.2021).

11. Інформаційно-аналітична довідка про результати опитування щодо стану використання технологій дистанційного навчання у закладах вищої освіти України / Державна служба якості освіти України, 2021. Available at: www.sqe.gov.ua/ (дата звернення 05.06.2021).

12. Цвях Л.В., Яковенко Н.В., Дьомкін О.Л., Карасьова Л.А. Використання електронної платформи Moodle у процесі навчання іноземної мови здобувачів вищої освіти. *Молодий вчений. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 6 (82). С. 135–139.

13. Войтович І.С., Трофименко Ю.С. Особливості використання Google Classroom для організації дистанційного навчання студентів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2019. № 20 (27). С. 39–43.

14. Романюк С.М. Дистанційне навчання іноземної мови: порівняльний аналіз сучасних платформ та онлайн-сервісів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. № 1. С. 318–325.

15. Романовський О.Г., Квасник О.В., Мороз В.М., Підбуцька Н.В., Резнік С.М., Черкашин А.І., Шаполова В.В. Фактори розвитку та напрямки вдосконалення дистанційної форми навчання в системі вищої освіти України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 74 (6). С. 20–42.

REFERENCES

1. Spirin, O.M. & Luparenko, L.A. Dosvid vykorystannja programnoi' platformy Open Journal Systems dlja informacijnno-komunikacijnoi' pidtrymky naukovo-osvitnoi' dijal'nosti [Experience of using Open Journal Systems software platform for information and communication support of scientific and educational activities], *Information technology and teaching aids*, 2017, vol. 61, no. 5, pp. 196–218, available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_61_5_19 (Accessed 05 June 2021) [in Ukrainian].

2. Bykov, V., Spirin, O., & Pinchuk, O. Suchasni zavdannja cyfrovoi' transformacii' osvity [Modern tasks of digital transformation of education], *UNESCO Chair Journal "Lifelong Professional Education in the XXI Century"*, 2020, vol. 1, pp. 27–36. doi: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36) [in Ukrainian].

3. Mizyuk V. Zmishane navchannja jak innovacijnyj pidhid integracii' navchal'nogo procesu u zakladah osvity [Blended learning as a modern educational technology for integrating the learning process in education institutions], *Naukovyj visnyk imeni V. O. Suhomlyns'kogo. Pedagogichni nauky*, 2019, vol. 3, pp. 172–177 [in Ukrainian].

4. Bloshchynskiy I. H. Sutnist' ta zmist ponjattja «dystancijne navchannja» v zarubizhnij ta vitchyznjanij naukovij literaturi [Essence and content of the notion "distance learning" in foreign and national scientific literature], *Magazine of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*, 2015, vol. 3, pp. 5–25. [in Ukrainian].

5. Sharan R. V. Profesiina pidhotovka mahistriv informatsiinykh tekhnolohii v systemi dystantsiinoi osvity USA [Professional training of masters of information technology in the US distance education system]: dys...kand. ped. nauk: 13.00.04. TNPU im. V. Gnatjuka, Ternopil, 2010. 249 p. [in Ukrainian].

6. Holubnycha L., Baibekova L. Modern Technologies for University Students' Language Learning in Pandemic, Post-modern Openings/Deschideri Postmoderne, 2020, vol. 11 (2), pp. 59–65 [in English].

7. Tsviak L., Kononova D. The role of modern information technology in the study of foreign languages: the usage of electronic dictionaries, *Zbirnyk naukovykh prac' nacional'noi' akademii' derzhavnoi' prykordonnoi' sluzhby Ukrainy. Serija: pedagogichni nauky*, 2020, vol. 3 (18), pp. 346–356 [in English].

8. The EU in the world: 2020 edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. 149 p. [in English].

9. Zakon Ukrainy № 2145-VIII vid 05.09.2017 r. "Pro osvitu" [Law of Ukraine № 2145-VIII of 05.09.2017 "On education"], available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/2145-19> (Accessed 05 June 2021) [in Ukrainian].

10. Education and training, European Commission, 2021, available at: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/overview> (Accessed 05 June 2021).

11. Informacijno-analitychna dovidka pro rezul'taty opytuvannja shhodo stanu vykorystannja tehnologij dystancijnogo navchannja u zakladah vyshhoi' osvity Ukrainy [Information and analytical report on the results of the survey on the state of use of distance learning technologies in higher education institutions of Ukraine], *The State Inspectorate of the Quality of Education*, 2021, available at: www.sqe.gov.ua/ (Accessed 05 June 2021) [in Ukrainian].

12. Cvjah L.V., Jakovenko N.V., D'omkin O.L., Karas'ova L.A. Vykorystannja elektronnoi' platformy Moodle u procesi navchannja inozemnoi' movy zdobuvachiv vyshhoi' osvity [Use of the Moodle electronic platform in teaching a foreign language to higher education institutions students], *Molodyj vchenyj. Serija: Pedagogichni nauky*, 2020, vol. 6 (82), pp. 135–139 [in Ukrainian].

13. Vojtovych I. S., Trofymenko Ju. S. Osoblyvosti vykorystannja Google Classroom dlja organizacii' dystancijnogo navchannja studentiv [Features of google classroom for the organization of distance learning of students]. *Naukovyj chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova. Serija 2: Komp'juterno-orijentovani systemy navchannja*, 2019, vol. 20 (27), pp. 39–43 [in Ukrainian].

14. Romanjuk S. M. Dystancijne navchannja inozemnoi' movy: porivnjal'nyj analiz suchasnyh platform ta onlajn-servisiv [Distance learning of a foreign language: a comparative analysis of modern platforms and online services], *Visnyk Dnipropetrovs'kogo universytetu imeni Alfreda Nobelja. Serija: Pedagogika i psihologija*, 2016, vol. 1, pp. 318–325 [in Ukrainian].

15. Romanovskiy O.G., Kvasnyk O.V., Moroz V.M., Pidbutska N.V., Reznik S.M., Cherkashin A.I., Shapolova V.V. Faktory rozvytku ta naprjamy vdoskonalennja dystancijnoi' formy navchannja v systemi vyshhoi' osvity Ukrainy [Development factors and directions for improving distance learning in the higher education system of Ukraine], *Informatsijni tekhnolohii i zasoby navchannja*, 2019, vol. № 74 (6), pp. 20–42 [in Ukrainian].

УДК 376-056.24/36

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-34>**Світлана СТЕБЛЮК,***orcid.org/0000-0002-2827-6805**кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри фізичної реабілітації
Ужгородського національного університету
(Ужгород, Україна) svetastebluk@gmail.com***Ольга ХОМА,***orcid.org/0000-0002-0778-1431**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівського державного університету
(Мукачево, Закарпатська область, Україна) olgahoma17@gmail.com*

РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ

У статті розкрито особливості розвитку початкової освіти у контексті сучасних реформ. Акцентовано увагу на Концепції Нової української школи, Державному стандарті початкової освіти, Типових освітніх програмах, у яких закладено основи формування ключових компетентностей та інтегроване навчання. Визначено два періоди освітнього процесу в початковій школі: адаптаційно-ігровий та основний. Особлива увага звернена на створення класів з інклюзивним навчанням. Проведено аналіз наукових розвідок учених з означеної проблеми, на основі яких сформульовано мету статті.

Метою статті є розкрити особливості інклюзивного навчання в початковій школі в контексті освітньої реформи. Акцентовано увагу на чинниках, які сприяють спільному навчанню осіб з особливими освітніми потребами в початкових класах, адаптацію молодших школярів до навчання в першому класі: до класного приміщення, засобів навчання, освітнього процесу. Завдання вчителя, асистента вчителя полягають у тому, щоби створити осередки, доступні для дітей з особливими освітніми потребами.

З'ясовано роль ранкових зустрічей, які сприяють створенню взаємин між дітьми і дорослими у класі, формують відчуття спільноти в кожного з її членів, та визначено види діяльності, що об'єднують усіх молодших школярів, урахувуючи медико-психологічні особливості дітей з особливими потребами. Наведено методичні рекомендації до їх проведення.

З'ясовано зміст навчальних програм для дітей з особливими освітніми потребами. Адаптовані програми спрямовані на засвоєння учнем того обсягу знань, що й однокласниками, натомість модифіковані передбачають внесення певних змін у зміст предмета та результатів навчання. Наголошено, що успіх дитини можливий за умови діяльності мультидисциплінарної команди – учителя, асистента вчителя, психолога, корекційного педагога, батьків. Завдання вчителя початкової школи – працювати спільно, в команді.

Акцентовано увагу на застосуванні інноваційних методів навчання: молодші школярі з особливими освітніми потребами на уроках української мови, математики активно працюють із кубиками Lego, є учасниками дидактичних ігор, інтерактивних груп. Розроблено окремі вправи для дітей із інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: Концепція Нової української школи, ключові компетентності, інтегроване навчання, класи з інклюзивним навчанням.

Svitlana STEBLIUK,*orcid.org/0000-0002-2827-6805**Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant at the Department of Physical Rehabilitation
Uzhhorod National University
(Uzhhorod, Ukraine) svetastebluk@gmail.com***Olga KHOMA,***orcid.org/0000-0002-0778-1431**Associate Professor at Theory and Methods of Primary Education Department
Mukachevo State University
(Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) olgahoma17@gmail.com*

DEVELOPMENT OF PRIMARY EDUCATION IN UKRAINE: INCLUSIVE LEARNING

The article reveals the features of the development of primary education in the context of modern reforms. Emphasis is put on the Concept of the New Ukrainian School, the State Standard of Primary Education, Standard Educational Programs, which lay the foundations for the formation of key competencies and integrated learning. Two periods of the educational process in primary school are identified: adaptive-game and basic. Particular attention is paid to the creation of classes with inclusive education. The analysis of scientific researches of scientists on the specified problem is carried out. On the basis of these researches the purpose of article is formulated.

The aim of the article is to reveal the features of inclusive education in primary school in the context of educational reform. Emphasis is placed on the factors that contribute to the joint learning in primary school for people with special educational needs, the adaptation of younger students to study in the first grade: adaptation to the classroom, teaching aids, educational process. The task of the teacher and the teacher's assistant is to create educational centres accessible to children with special educational needs.

The role of morning meetings is established. They help to create relationships between children and adults in the classroom, form a sense of community in each of its members and identify activities that unite all primary school children, taking into account the medical and psychological characteristics of children with special needs. Methodical recommendations for their implementation are given.

The content of educational programs for children with special educational needs has been clarified. Adapted programs are aimed at the student's acquisition of the same amount of knowledge as other classmates get; the modified ones provide for certain changes in the content of the subject and, consequently, the learning outcomes. It is emphasized that the success of the child is possible under the condition of the activity of a multidisciplinary team – a teacher, a teacher's assistant, a psychologist, a correctional teacher, parents. The task of an elementary school teacher is to work together as a team.

Attention is paid to the usage of innovative teaching methods. For example, junior students with special educational needs actively work with Lego cubes at Ukrainian language lessons or Math classes; they also take part in didactic games, interactive groups. Separate exercises have been developed for children with intellectual disabilities.

Key words: *Concept of the New Ukrainian School, key competencies, integrated learning, classes with inclusive education.*

Постановка проблеми. Початкова освіта знаходиться на шляху реформування. Концепція Нової української школи, Державний стандарт початкової освіти, Типові освітні програми змінили підходи у навчанні молодших школярів. Насамперед закладаються основи формування ключових компетентностей, упроваджується інтегроване навчання. Змінилося ставлення до організації освітнього процесу, адаптаційно-ігровий та основний періоди повністю відповідають психологічним можливостям та інтересам здобувачів освіти. Нового змісту набула мета початкової освіти, що передбачає «всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості». Одним із ціннісних орієнтирів реалізації мети є «визнання унікальності та обдарованості кожної дитини, що забезпечується рівним доступом до освіти, заборонаю будь-яких форм дискримінації або відокремлення дітей на основі попереднього відбору» (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

Значним досягненням у реформуванні слід вважати створення в закладах початкової освіти класів з інклюзивним навчанням. Зазначимо, що інклюзивна освіта в Україні зароджувалася значно раніше, але її історія не є метою нашої статті. Можемо кон-

статувати той факт, що в Україні впродовж десятиліття виробляється стратегія інклюзивної освіти, яка поступово регламентується законодавством. Таким чином, ця проблема є актуальною і потребує досліджень щодо форм, методів, засобів навчання.

Аналіз досліджень. Сьогодні активізувалися дослідження щодо організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Об'єктом наукового пошуку О. Федоренко став процес навчання учнів початкової ланки зі зниженим слухом в умовах інклюзивної форми навчання. За дослідженнями вченої, «показником задоволення особливих освітніх потреб визначено соціонавчальну інтегрованість, що проявляється в активності цих учнів встановлювати та підтримувати соціальну і навчальну взаємодію з суб'єктами навчального процесу» (Федоренко, 2015: 17).

Дослідниця Л. Прохоренко, вивчаючи питання щодо навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку як психологічної проблеми, дійшла висновку, що «основним інструментом забезпечення змісту моделі корекційно-розвивальної програми стала методика формування саморегуляції, орієнтована на розвиток ключових її підструктур: а) навчальної мотивації (розвиток вмій підпорядковувати власну діяльність визначеним цілям і завданням, зіставляти намічені цілі із власними можливостями, самостійно визначати етапи завдання та планувати систему дій для досягнення

поставленої мети); б) самоконтролю (усвідомлене сприймання вимог завдання, вміння аналізувати і планувати процес виконання роботи, визначати відповідний спосіб, доводити роботу до логічного завершення, контролювати отримані проміжні та кінцеві результати, актуалізувати набуті знання у новій ситуації); в) самооцінки (розвиток вмінь систематично долати спочатку невеликі труднощі, а з часом і більш значні, обґрунтовувати результати власної навчальної діяльності, контролювати та оцінювати її); г) рефлексії (вміння довільно аналізувати правила, припущення, ситуацію, від яких залежить виконання діяльності, і «приміряти» їх на власну діяльність); д) самокорекції (розвиток вмінь коректувати й удосконалювати перебіг власної навчальної діяльності (Прохоренко, 2017: 31).

Актуальними є наукові розвідки І. Марціновської на тему «Корекція посттравматичного стресового розладу у дітей із зони військового конфлікту, які мають психофізичні порушення». Дослідницею вивчено досвід країн щодо впровадження у навчальних закладах програм підтримки дітей, що пережили травму, визначено, що застосування комплексного підходу (робота з дітьми, їх батьками, педагогами) та використання технологій формування копінг-ресурсу особистості мають високу результативність (Марціновська, 2020: 13).

Важливими є дослідження вчених щодо підготовки майбутніх фахівців спеціальності «Спеціальна освіта». Предметом наукового пошуку О. Мартинчук стали теоретико-методологічні засади та науково-методичне забезпечення системи підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Ученою визначено педагогічні умови для забезпечення ефективного функціонування системи підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до діяльності в інклюзивному освітньому просторі: розроблення освітньо-професійних програм підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта для професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та створення освітнього середовища професійної підготовки для забезпечення теоретичної підготовки через наповнення електронного освітнього середовища (Е-середовища) університету електронними навчальними курсами (ЕНК) з інклюзивної освіти та практико-орієнтованої професійної підготовки через створення Центрів практичної підготовки студентів спеціальності 016 Спеціальна освіта для формування фахової компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (Мартинчук, 2019: 32-33).

Низка проблем щодо інклюзивного навчання в закладах освіти знайшли своє відображення у працях І. Демченко, А. Колупасової, Д. Супрун, О. Таранченко, М. Шеремет та інших.

Мета статті – розкрити особливості інклюзивного навчання в початковій школі в контексті освітньої реформи.

Виклад основного матеріалу. З'ясуємо зміст ключового поняття «інклюзивне навчання». «Інклюзивне навчання» – це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» (Закон України «Про освіту», 2017, Розділ 1. Стаття 1, п. 12). Означене поняття тісно пов'язане з іншим: «інклюзивне освітнє середовище», що розглядається як «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [Там же]. Таким чином, ми фокусуємо свою увагу на навчанні молодших школярів в умовах інклюзивного навчання.

Наше спостереження за освітнім процесом у початковій школі дало можливість визначити чинники, які сприяють спільному навчанню осіб з особливими освітніми потребами. Ми не обстоюємо термін «інтеграції» цих дітей у колектив. Може йтися тільки про адаптацію молодших школярів до навчання в першому класі, незалежно від певних ознак: адаптацію до класного приміщення (урахувати, якщо дитина у візочку), засобів навчання, освітнього процесу. Проте справа педагога – так організувати роботу в класі, щоб асистент учителя, психолог стали єдиною командою, і дитина з особливими освітніми потребами відчувала себе частиною учнівського колективу. «Усі діти заслуговують навчатися у такому середовищі, де забезпечуються їхні потреби – базові потреби, потреби у навчанні, додаткові потреби (для дітей з особливими освітніми потребами). У такому освітньому середовищі є баланс між навчальними видами діяльності, ініційованими вчителем, та видами діяльності, ініційованими самими дітьми (Нова українська школа: порадник для вчителя, 2017: 52).

Зазначимо, що більшість батьків (до 90,0%) позитивно сприймають створення в класі осередків, де діти можуть відпочити, знайти цікаве для себе. Серед освітніх осередків у класній кімнаті молодші школярі, за нашим спостереженням, найчастіше займалися у місцях для гри: художньо-творчої діяльності з полицями для зберігання

приладдя та стендом для змінної виставки дитячих робіт; у куточку живої природи; у зоні відпочинку з килимом для сидіння та гри, стільцями, кріслами-пуфами, подушками; в осередку книги. Завдання учителя, асистента вчителя полягають у тому, щоби створити осередки, доступні для дітей з особливими освітніми потребами. Радимо залучати до цього батьків, психолога, корекційного педагога.

Концепцією Нової української школи передбачено проведення ранкових зустрічей. «Ранкова зустріч сприяє створенню взаємин між дітьми і дорослими у класі, які формують відчуття спільноти в кожного з її членів. Створення спільноти у класі стає ефективнішим, коли вчитель виконує роль фасилітатора (людини, яка допомагає зробити так, щоби все відбувалося належним чином, але не намагається жорстко контролювати цей процес)» (Нова українська школа: порадник для вчителя, 2017: 57).

Українською важливо вчителю, асистенту вчителя у ранкових зустрічах продумати ті види діяльності, які об'єднують усіх молодших школярів, урахувавши медико-психологічні особливості дітей з особливими потребами. Вони не можуть бути осторонь, оскільки це травмуватиме дитину, підкреслюватиме її неспроможність виконувати певні дії. Ми обстоюємо принцип комфортного навчання. Варто, на наш погляд, об'єднати їх у групи: 1-ша група готує вітання (допоможе асистент учителя); 2-га – здійснює обмін інформацією у формі гри «Крісло автора», 3-тя – показує рухливі ігри, 4-та – пропонує «кошик побажань» на день.

Організація освітнього процесу в початковій школі спрямована на формування ключових компетентностей. Окрім цього, запроваджено інтегроване навчання, наприклад «українська мова» й «я досліджую світ», «українська мова та читання, мистецтво» та інші. Таким чином, навчання потребує у здобувача освіти наявності певних компетенцій, поведінкових норм тощо. Асистент учителя повною мірою володіє відомостями про дитину з особливими потребами, знає, за якою програмою працюватиме – адаптованою чи модифікованою. Адаптовані програми спрямовані на засвоєння учнем того обсягу знань, що й однокласники. Натомість модифіковані передбачають унесення певних змін у зміст предмета та відповідно результатів навчання. Ось у цьому

разі успіх дитини можливий за умови діяльності мультидисциплінарної команди – учителя, асистента учителя, психолога, корекційного педагога, батьків. Завдання вчителя початкової школи – працювати спільно, в команді.

Ми акцентуємо увагу на застосуванні інноваційних методів навчання. Концепція НУШ пропонує й такі, які не застосовувалися в початковій школі. На наш погляд, низка публікацій з цього питання (Н. Бібік, М. Вашуленка, О. Савченко, К. Пономарьової та інших) та інтернет-вебінари для вчителів збагатили початкову освіту інноваціями. За нашим спостереженням, молодші школярі з особливими освітніми потребами на уроках української мови, математики активно працюють із кубиками Lego; є учасниками дидактичних ігор, інтерактивних груп. Безперечно, асистент учителя у процесі уроку повинен стимулювати, мотивувати учня до роботи, надавати допомогу, але не опікати. Свої дії слід узгодити із класоводом заздалегідь та виготовляти додаткові матеріали, адаптовані чи модифіковані під потреби дитини. У процесі дослідження нами розроблялися окремі завдання для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Вправа «Мої улюбленці». Учні пропонують із кубиків Lego-конструктора змодельовати домашню тваринку, за якою вони доглядали б. Завдання асистента вчителя: показати ілюстрації тварин, які живуть серед людей, та допомогти у створенні образу.

Вправа «Увага, я на вулиці». Школярам пропонується ключове поняття «світлофор», вони добирають слова за асоціаціями (червоний, зелений, жовтий кольори, пішохідний перехід, машина, велосипед тощо).

Такі завдання розвивають у дітей зв'язне мовлення, формують комунікативні уміння, сприяють соціалізації особистості.

Висновки. Отже, у статті розкрито інновації в освітньому процесі початкової школи. Сьогодні запроваджено Концепцію Нової української школи, Державний стандарт початкової освіти, Типові освітні програми. Акцентовано увагу на створенні класів з інклюзивним навчанням і розкрито специфіку роботи у класі такого типу.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробленні вправ із корекції усного мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>.
2. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
3. Мартинчук О.В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: автореф. д-ра пед. наук, спец.: 13.00.03 – корекційна педагогіка. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ, 2019. 44 с.
4. Марціновська І.П. Корекція посттравматичного стресового розладу у дітей із зони військового конфлікту, які мають психофізичні порушення: дис.... канд. пед. наук, спец.: 13.00.03 – корекційна педагогіка. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2020. 23 с.
5. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Прохоренко Л.І. Саморегуляція навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку: автореф. д-ра психол. наук, спец.: 19.00.08 – спеціальна психологія. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, Київ, 2017. 41 с.
7. Федоренко О.Ф. Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання: автореф. дис.... канд. пед наук, спец.: 13.00.03 – корекційна педагогіка. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, Київ, 2015. 22 с.

REFERENCES

1. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity. [State standard of primary education]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
2. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian school: a guide for teachers] / Under the general. ed. Bibik N. M. K.: Pleiades Publishing House LLC, 2017. 206 p. [in Ukrainian].
3. Martynchuk O.V. Teoriia ta praktyka pidhotovky fakhivtsiv zi spetsialnoi osvity do profesiinoi diialnosti v inkluzyvnomu osvithomu seredovyshchi [Theory and practice of training specialists in special education for professional activities in the inclusive educational space]: author. for obtaining a scientific degree of the Doctor of Educational Sciences in specialty 13.00.03 – Correctional Pedagogy. Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology, National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv, 2019. 44 pp. [in Ukrainian].
4. Martsinivska I.P. Korektsiia posttravmatychnoho stresovoho rozladu u ditei iz zony viiskovoho konfliktu, yaki maiut psykho fizychni porushennia [Correction of post-traumatic stress disorder in children from the zone of military conflict who have psychophysical disorders]: author. for obtaining a scientific degree of the Candidate of Pedagogical Sciences in the specialty 13.00.03 – Correctional Pedagogy. National Pedagogical Drahomanov University. Kyiv, 2020. 23 pp. [in Ukrainian].
5. Pro osvitu: Zakon Ukrainy [On education: Law of Ukraine] of 05.09.2017 № 2145-VIII. Information of the Verkhovna Rada. 2017. № 38–39. St. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [in Ukrainian].
6. Prokhorenko L.I. Samorehuliatsiia navchalnoi diialnosti shkoliariv iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku [Self-regulation of learning activities of students with mental retardation]: author. for obtaining a scientific degree of the Doctor of Sciences in the specialty 19.00.08 – Special Psychology. The Institute of Special Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2017. 41 p. [in Ukrainian].
7. Fedorenko O.F. Pedagogichnyi suprovit molodshykh shkoliariv zi znyzhenym slukhom v umovakh inkluzyvnoho navchannia [Pedagogical support of lower secondary students in inclusive education settings]: author. for obtaining a degree of candidate of pedagogical sciences in the specialty 13.00.03 – Correctional Pedagogy. Institute of Special Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, 2015. 22 p. [in Ukrainian].

Альона СТОРОЖУК,

orcid.org/0000-0002-2755-5423

начальник відділення міжнародного військового співробітництва

Військової академії (м. Одеса)

(Одеса, Україна) a.m.storozhuk@gmail.com

НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО АУДІЮВАННЯ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У НАВЧАЛЬНИХ ГРУПАХ ІЗ РІЗНИМ МОВЛЕННЄВИМ РІВНЕМ І ПОДОЛАННЯ СУПУТНИХ ТРУДНОЩІВ

Володіння майбутніми офіцерами англійською мовою є важливою умовою для успішного розвитку їхньої кар'єри. Концепція мовної підготовки Збройних Сил України основною метою мовної підготовки курсантів визначає оволодіння ними вміннями усного іншомовного спілкування. З огляду на це, першочергова увага на заняттях з іноземної мови приділяється саме усним видам мовленнєвої діяльності – аудіюванню й говорінню.

Сьогодні питання навчання сприйняття іншомовного мовлення на слух залишається однією з найбільш актуальних педагогічних проблем у мовній підготовці військових фахівців. Однак через свої характерні особливості розвиток навичок аудіювання становить значну складність і є викликом для багатьох викладачів іноземної мови вищих військових навчальних закладів, які працюють із навчальними групами курсантів із різним мовленнєвим рівнем.

Стаття має на меті разом із визначенням характерних особливостей навчання англomовного аудіювання звернути увагу на низку навчальних труднощів, які виникають при навчанні іноземної мови в умовах вищих військових навчальних закладів. У систематизованому вигляді наведено основні причини складнощів при засвоєнні курсантами навички розуміння іноземної мови на слух. Виділено й описано три групи труднощів, які найчастіше виникають у процесі розвитку навичок аудіювання – фонетичні, граматичні та лексичні; запропоновані варіанти можливих шляхів ефективного подолання таких труднощів. Також розглядається проблема навчання англomовного аудіювання в групах курсантів з різним рівнем мовної підготовки, наводяться приклади вправ для ефективного розвитку навички сприйняття іноземної мови на слух. Підкреслюється необхідність урахування психофізіологічних механізмів при навчанні аудіювання й важливість якісного, доречного підбору навчального матеріалу, який би враховував специфічну спрямованість підготовки військових фахівців.

Ключові слова: *англійська мова, аудіювання, вищий військовий навчальний заклад, курсант, навчання, мовленнєва діяльність.*

Alona STOROZHUK,

orcid.org/0000-0002-2755-5423

Chief of the International Military Cooperation Department

Odesa Military Academy

(Odesa, Ukraine) a.m.storozhuk@gmail.com

TEACHING ENGLISH LISTENING FOR CADETS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN GROUPS WITH DIFFERENT LEVELS OF LANGUAGE PROFICIENCY AND OVERCOMING OF ASSOCIATED DIFFICULTIES

The proficiency in English is an important condition for the successful development of future officers' military careers. In the Concept of the Foreign Language Training in the Armed Forces of Ukraine the development of oral foreign language communication skills of cadets is determined as the main goal of English teaching in higher military educational institutions. Taking this into account, during the foreign language classes the primary attention is given to oral types of speech activity – listening and speaking.

Currently the aspects of teaching understanding of foreign speech aurally are considered to be one of the most important actual pedagogical problems of the military specialists' foreign language training. However, the development of English listening skills due to its specific features is quite difficult and challenging for many foreign language teachers of higher military educational institutions working with groups of cadets with different language skills.

This article is aimed to determine the peculiar features of teaching English listening and to highlight some educational difficulties, which appear during the foreign language training at higher military educational institutions. The main reasons for the difficulties in cadets' ability to understand the foreign language by ear are presented in a systematic form. Three groups of educational difficulties that most often arise during the development of listening skills – phonetic,

grammatical and lexical – are identified and described; some options for possible ways of the effective overcome of such difficulties are suggested. As well, the article deals with the problem of teaching English listening in heterogeneous classes – groups of cadets who have different levels of foreign language skills; and examples of exercises for the effective development of listening skills are given.

The need to take into account the psychophysiological mechanisms of teaching listening and the importance of high-quality and appropriate selection of educational materials, which would take into account the specifics of the military specialists training, are emphasized.

Key words: *cadet, English language, higher military educational institution, listening, speech activity, teaching.*

Постановка проблеми. Керівництвом національного оборонного відомства основні цілі та завдання навчання іноземним мовам (далі – ІМ) у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ) визначені як досягнення особовим складом відповідного цільового рівня володіння ІМ для подальшого використання в службовій діяльності, опанування військовими фахівцями англійською мовою, що є одним із чинників досягнення взаємосумісності з НАТО (Наказ МОУ від 01.06.2009 № 267).

У контексті розгляду питань мовної підготовки варто також урахувати й те, що мовна освіта забезпечує соціальну й академічну мобільність сучасної молоді.

Відповідно, англійське аудіювання є однією з найважливіших компетенцій, якою повинен опанувати курсант ВВНЗ. Без достатнього досвіду сприйняття іноземної мови на слух майбутній офіцер не зможе комунікувати з англійськими партнерами на належному рівні під час міжнародних заходів, ефективно діяти в складі багатонаціональних органів військового управління тощо.

Більшість дидактів і психологів вважає, що проблема навчання усного мовлення, зокрема аудіювання, є однією з найважливіших і найскладніших у методиці навчання ІМ. Навчання англійського аудіювання має чимало характерних особливостей і пов'язаних із ним навчальних труднощів – загальних і специфічних для окремих закладів освіти, наприклад, для ВВНЗ, де курсанти з різним мовленнєвим рівнем змушені навчатися за однією програмою мовної підготовки. Урахування впливу таких труднощів на освітній процес, їх подолання та усунення можуть значно полегшити формування й розвиток навичок аудіювання та підвищують якість навчання ІМ.

Отже, дослідження супутніх навчанню англійського аудіювання труднощів і пошук шляхів їх подолання, розробка методичних і практичних рекомендацій щодо підвищення ефективності мовної підготовки у ВВНЗ, де спільно навчаються курсанти з різним мовленнєвим рівнем, є актуальною педагогічною проблемою.

Аналіз досліджень. Такі проблеми навчання ІМ, як розвиток навичок іншомовного аудію-

вання в різнорівневих групах і питання подолання супутніх труднощів, неодноразово ставали об'єктом досліджень вітчизняних і зарубіжних мовознавців, педагогів і психологів, серед яких – Л. Бахман, Н. Брігер, І. Гальперін, Н. Гальськова, С. Гапонова, Н. Гез, О. Голотюк, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтєв, І. Лісовець, С. Ніколаєва, Л. Панова, Дж. Річардс, Г. Рогова, О. Соловова, О. Тарнапольський та інші вчені. Усі вони зійшлися в думці, що під час навчання аудіювання важливим є врахування особливостей організації освітнього процесу і створення належних педагогічних умов. Дослідники зазначають прямиий вплив низки труднощів, що супроводжують навчання ІМ, на якість опанування мовленнєвими навичками тими, кого навчають.

Однак сьогодні можна стверджувати, що питання подолання навчальних труднощів, які супроводжують процес мовної підготовки у ВВНЗ, зокрема під час навчання англійського аудіювання в групах курсантів із різними мовленнєвими рівнями, залишається недостатньо вивченим і потребує подальшого дослідження.

Мета статті – охарактеризувати труднощі, які виникають при навчанні англійського аудіювання курсантів ВВНЗ, і надати рекомендації щодо подолання певних із них; визначити відповідні навчальні вправи для ефективного формування навичок аудіювання.

Виклад основного матеріалу. Успішне оволодіння іноземною мовою як засобом мовної діяльності полягає в умінні висловлювати власні думки, а також сприймати й розуміти мову інших людей як при безпосередньому спілкуванні, так й опосередковано – через мультимедійні засоби та в інші способи отримання мовленнєвої інформації. На думку багатьох мовознавців, зокрема Н. Гальської та Н. Гез, аудіювання, тобто сприйняття на слух і розуміння усного мовлення, вважається одним із найскладніших видів мовної діяльності (Гальськова, 2019: 117). І. Зимня розглядає аудіювання як самостійний вид навчальної діяльності, що характеризується предметним змістом, структурною організацією, дією певних механізмів, який є основою спілкування (Зимня, 1976: 5–33).

При розгляді питань аудіювання також важливо зважати на його характерні особливості, а саме швидкоплинність і неповторність слухової рецепції (Autwater, 1992: 21). Успішним вважається навчання аудіювання, коли при безпосередньому спілкуванні іноземною мовою людина з першого разу розуміє свого співрозмовника. Це особливо важливо для майбутніх офіцерів, адже всі команди, накази та інструкції даються зазвичай однократно.

Аудіювання є самостійним видом мовлення. Воно, як будь-яка діяльність, спирається на вміння, а вміння, у свою чергу, ґрунтуються на навичках.

Оволодіння іноземною мовою і розвиток мовних навичок здійснюється головним чином через слухання. У недавньому минулому існувала помилкова точка зору, прихильники якої вважали, що коли при навчанні викладач зосередить зусилля на говорінні й забезпечить оволодіння цим умінням, то ті, кого навчають, зможуть навчитися розуміти мову стихійно, без спеціального цілеспрямованого навчання аудіювання. Практика показує, що навіть люди, які досить вільно володіють іноземною мовою, відчують труднощі при слуханні мовлення носіїв мови. Це пов'язано з тим, що сприйняття й розуміння усної мови є досить складною психічною діяльністю: пропускна здатність звукового каналу значно менша зорового, слухова пам'ять у більшості людей розвинена гірше зорової, а слухова рецепція одноразова й неповторна.

Крім цього, курсанти, які здійснюють усне мовне спілкування з викладачем нормативною літературною мовою, доволі часто погано розуміють мовлення носіїв мови в природних умовах. При розумінні усної мови водночас виникають і лінгвістичні труднощі, і психологічні. Це явище є відомим і поширеним, встановлено, що навіть ті люди, які добре володіють іноземною мовою, усе ж відчують певні труднощі при сприйнятті іноземної мови на слух. У реальних умовах спілкування обсяг інформації, яка сприймається на слух, є вельми високим. Встановлено, що в сучасному суспільстві люди слухають 45% часу, говорять 30%, читають 16%, а пишуть лише 9% (Клобукова, 2004).

Більша доступність для засвоєння цього виду мовленнєвої діяльності може бути забезпечена допоміжними засобами, що не порушують його природу, такими як зорова опора, знайомий голос тощо (Суслова, 2016: 92–96). Відомо, що повідомлення, яке надають у швидкому темпі, завжди викликає труднощі при його сприйнятті, тому оптимальним вважають такий темп мовлення, який близький до власного темпу мовлення іно-

земною мовою того, кого навчають. Задля досягнення мети навчання вбачається доцільним поступово збільшувати швидкість звучання з орієнтуванням на реальні можливості курсантів.

При дослідженні труднощів лінгвістичного характеру низка авторів розглядає передусім фонетичний аспект оволодіння мовою. Сприйняття може ускладнюватися в результаті:

- розбіжності фонетичних систем рідної та мови, що вивчається;
- розбіжності принципів сполучуваності звуків у рідній та іноземній мові;
- відмінності в ритмомелодії;
- відмінності в інтонаційно-фонетичній оформленості слова.

Викладене вище спонукає до пошуку оптимальних шляхів навчання цього виду мовленнєвої діяльності в умовах відсутності природного мовного середовища. До того ж курсанти живуть і навчаються в досить обмеженому просторі військової установи, що певною мірою ускладнює їхню взаємодію із зовнішнім світом, вони мають менше можливостей чути іноземну мову в реальному житті; це, зі свого боку, додатково підвищує значущість формування навичок аудіювання на заняттях з іноземної мови.

Щоб вирішити цю проблему, необхідно відповісти на два запитання: на якому матеріалі вчити та як вчити. Уважають, що при відборі матеріалу й методики навчання аудіювання повинен бути використаний діяльнісний підхід, відповідно до якого стосовно всіх видів мовленнєвої діяльності виділяють три групи вправ (Бим, 2007): вправи, що орієнтують у конкретному виді діяльності, націлюють на виконання певної дії з навчальним матеріалом; виконавчі вправи (на безпосереднє здійснення діяльності); вправи для контролю й самоконтролю.

Відповідно до етапів навчання іноземної мови (етап, який готує до мовної діяльності, й етап, який розвиває власне мовну діяльність), розрізняють підготовчі вправи (мовні, тренувальні), мовленнєві вправи та вправи для контролю.

При навчанні аудіювання необхідно враховувати психофізіологічні механізми цього процесу: сприйняття мови, слухову пам'ять, внутрішнє промовляння, звірення, впізнавання та логічне розуміння, яке часто називають «великим» контекстом і яке передбачає певний рівень розумового розвитку слухачів. Саме логічне розуміння відіграє вирішальне значення в розумінні аудіотексту.

Слухове сприйняття значно складніше сприйняття зорового. Воно ускладнюється низкою різнопланових труднощів, які варто враховувати при навчанні аудіювання. Ефективне навчання аудію-

вання неможливо без урахування й градації труднощів цього виду мовленнєвої діяльності. Система вправ, призначена для навчання аудіювання, повинна бути спрямована на подолання цих труднощів. Відповідність вправ рівню тих, кому їх пропонують для виконання, забезпечується як поступовістю введення й відпрацювання труднощів, так і цілеспрямованістю вправи на подолання лише однієї нової труднощі.

Аналіз результатів навчальної роботи з курсантами у ВВНЗ дає змогу виділити дві групи труднощів при аудіюванні, які зустрічаються найчастіше: мовні труднощі і труднощі, пов'язані з умовами сприйняття мовленнєвого повідомлення.

Своєю чергою, мовні труднощі можна також класифікувати так:

1. Фонетичні, тобто труднощі, які безпосередньо пов'язані зі сприйняттям іноземної мови на слух. Розрізняють два типи слуху: фонематичний, який відповідає за сприйняття окремих мовних явищ, і мовний, який охоплює процес пізнання цілого в певному контексті. У рідній мові це компенсується величезною практикою в слуханні, проте при вивченні іноземної мови ситуація суттєво відрізняється. Будь-яка особливість вимови, тембр голосу, темп, із яким людина говорить, а також деякі дефекти мови будуть ускладнювати її розуміння.

Для розвитку фонематичного слуху корисними вбачаються такі вправи, як повторення слів і словосполучень за диктором, спочатку із зоровою опорою, а потім і без неї, визначення кількості складів у словах, а також наголошеного складу. Для розвитку мовного слуху ефективними можуть бути вправи з визначення кількості слів у реченні, а також послідовності речень у тексті. Безумовно, важливим є те, що, чим більше носіїв мови різної статі, вікових груп і різного походження буде слухати той, хто навчається, тим легше він адаптується до індивідуальної манери мови. Курсанти на заняттях з ІМ звикають слухати свого викладача, що може в подальшому викликати в них труднощі при розумінні мови інших людей. Щоб уникнути такого роду складнощів, можна рекомендувати періодично змінювати провідних викладачів у групах курсантів, що час від часу здійснюється у ВВНЗ.

2. Граматичні. Труднощі, які пов'язані з наявністю в мові, що вивчається, граматичних конструкцій, які відсутні в рідній мові. Тексти для аудіювання повинні містити тільки такі невивчені граматичні явища, про значення яких курсанти можуть здогадатися з контексту, або форми, які збігаються з формами рідної мови, чи вже вивчені раніше граматичні явища іноземної мови. Для

подолання цих труднощів досить ефективним може стати виконання таких вправ:

- визначення головних членів речення;
- визначення меж між головним і підрядним у складному реченні;
- визначення незнайомих граматичних конструкцій у низці коротких текстів;
- виділення певних частин мови в аудіофрагментах;

– складання питань і відповідей до прослуханого з урахуванням граматичного матеріалу, що відпрацьовується в навчальних текстах (робота в парах).

3. Лексичні. Такий вид труднощів зумовлений наявністю незнайомих для курсантів слів у запропонованому фрагменті мовлення. На підставі практичного досвіду можна рекомендувати використовувати для аудіювання тексти, які містять не більше 3% незнайомих лексичних одиниць. Дуже важливим умінням у подоланні труднощів лексичного характеру є формування навички здогадуватися про значення нових слів, а також розуміти зміст тексту загалом, незважаючи на наявність у ньому незнайомих слів, умовно «пропускаючи» їх. Із цією метою можна рекомендувати виконання вправ:

- на визначення нового слова за дефініцією іноземною мовою;
- на вибір із декількох речень рідною мовою, які подаються в письмовому вигляді, того, що найбільш точно передає значення почутого речення іноземною мовою;
- підбір синонімів та антонімів до слів;
- визначення значень багатозначних слів.

На додаток до цієї групи труднощів також варто додати, що велике значення має довжина речень та обсяг запропонованого для прослуховування тексту. У перший рік навчання курсантів у ВВНЗ час звучання тексту для них бажано обмежити 1–1,5 хвилин і поступово збільшувати його до 3–5 хвилин. Речення повинні бути не занадто довгими. Якщо є потреба прослухати більш довгий текст, доцільним буде розділити його на частини та надавати їх для прослуховування послідовно. Також корисним буде запропонувати курсантам виконати передтекстові завдання, які зможуть допомогти при прослуховуванні тексту. Розвиток короткочасної пам'яті є важливим складником у процесі навчання. Як показує практика, досить ефективними вправами для розвитку цього типу пам'яті є вправи за принципом «снігової кулі», коли перший курсант повторює перше речення, другий – перше і друге й так далі.

Труднощі, які пов'язані з умовами сприйняття мовленнєвого повідомлення, залежать від кількості прослуховувань, темпу й індивідуальних

особливостей мовлення мовця. З метою полегшення розуміння та запам'ятовування змісту повідомлення курсантами викладачі нерідко використовують повторне прослуховування повідомлення. Однак існує думка, що такий спосіб є малопродуктивним і його застосування рекомендовано лише на початкових етапах навчання (Николаева, 2015).

Також варто виділити декілька інших груп труднощів та особливостей, які притаманні навчанню аудіювання у ВВНЗ.

По-перше, достатній лінгвістичний інформаційний запас курсанти набувають тільки наприкінці четвертого курсу, тобто на момент завершення навчання взагалі або бакалаврату для окремих спеціальностей. Варто зауважити, що курс вивчення англійської мови ділиться на два основні етапи: іноземна мова для загальних цілей, де тематика має загальнокультурний характер («Особистість», «Освіта», «Подорожі» тощо), й іноземна мова професійного спілкування – військова лексика. Безумовно, найбільші труднощі виникають у зв'язку з навчанням професійної лексики, коли курсанти стикаються з потребою глибоко й точно розуміти військову термінологію. Відповідно до чинних програм підготовки курсантів, засвоєння навчального матеріалу на етапі професійної спеціалізації відбувається одночасно українською та англійською мовою. На перший погляд може здаватися, що це має створювати додаткові труднощі курсантам, але практичний досвід часто доводить протилежну думку: матеріали українською та англійською мовами доповнюють один одного, що полегшує розуміння суті предмета. Таким чином, у курсантів з'являється додаткова мотивація до засвоєння військової та іншої спеціальної професійної термінології.

По-друге, якісно відібрані автентичні навчальні матеріали надають курсантам більше різноманіття усного мовлення. У школі й закладах вищої освіти традиційно викладають в основному британський варіант англійської мови. Спеціального курсу або теми з програми мовної підготовки у ВВНЗ, який би фокусував увагу на вимовних особливості американського варіанта англійської мови, немає, так як вважається, що вони не впливають на семантичне значення повідомлення. Ще більш серйозну трудність для сприйняття курсантами становлять регіональні та діалектні типи вимови (шотландська, австралійська англійська тощо), з якими нерідко доводиться стикатися під час здійснення різноманітних заходів міжнародного військового співробітництва – багатонаціональних навчань, обміну курсантами між навчальними закладами тощо. Також глобалізаційні процеси й усе більша

легкість переміщення людей з однієї точки світу в іншу, зі свого боку, зробили проблему акценту особливо актуальною.

По-третє, швидкість мовлення, тобто звичний середній темп мовлення в ситуаціях формального й, що важливіше та набагато складніше, неформального спілкування значно вищий в англійській мові порівняно з українською. Отже, особливо гостро постають питання мовної компресії, мовного стилю й культури мовлення. Звичка курсантів до так званого «Classroom English» створює їм певні перешкоди в розумінні матеріалу.

Також курсантам доволі часто важко дається усвідомлення тісного зв'язку між інтонаційною моделлю висловлювання та його змістом, відсутність практики професійного спілкування ускладнює завдання вибору правильного мовної поведінки.

Одним із найбільш складних викликів при навчанні ІМ, про який нерідко зазначають викладачі ІМ у ВВНЗ, є те, що їм доводиться навчати в групах курсантів, які мають різні рівні мовної підготовки, що можуть суттєво відрізнятись один від одного. Але насправді в будь-якій навчальній групі всі курсанти або слухачі є унікальними, оскільки люди, які вивчають мову, навчаються з різною швидкістю, деякі з них легше оволодівають рецетивними навичками, такими як аудіювання та розуміння письмового матеріалу, інші добре володіють навичками міжособистісного спілкування тощо. На додаток до різного рівня сформованості мовних навичок на процес навчання ІМ впливають такі фактори, як загальнокультурний рівень, ставлення до іноземної мови, рівень володіння рідною мовою та знання інших мов, інтелект, фонові знання, досвід навчання тощо (Ur, 1996).

Серед навчальних труднощів, які виникають у різнорідних групах, можна виділити такі. По-перше, це вплив найбільш підготовлених курсантів на тих, хто володіє іноземною мовою гірше за них. Так ті, хто має більш розвинуті мовленнєві навички, під час заняття нерідко перехоплюють ініціативу й часто змушують решту курсантів займати пасивну позицію, у такий спосіб перешкоджають їм ефективно засвоювати навчальний матеріал і підтягувати до належного їхній рівень ІМ.

По-друге, це відсутність гнучкості в навчальних програмах мовних курсів, а також відсутність підручників, які враховують різницю в рівні тих, хто їх використовує в навчанні. У багатьох випадках виявляється, що завдання, підготовлені викладачами ІМ, або прості для більшості студентів у класі, або, навпаки, занадто складні. Отже, така ситуація призводить до згасання інтересу учнів,

що послідовно викликає нудьгу й байдужість. Нарешті, це може призвести до виникнення проблем із дисципліною, оскільки часто трапляється, що у великих різномірних групах викладачі втрачають свій авторитет (Mathews-Aydinli, 2006).

Безсумнівно, досягнення ефективності навчання аудіювання в багаторівневих групах є доволі складним. Проте існують певні ефективні стратегії, які можуть бути використані в навчальній практиці в різномірних навчальних групах. Наприклад, початкова оцінка поточних навчальних потреб і визначення рівня сформованості мовних навичок у кожного курсанта в групі допоможе викладачу визначити загальну стратегію навчання та більш якісно готувати навчальні матеріали до занять. А подальше регулярне оцінювання навчальних потреб і моніторинг змін в індивідуальних рівнях сформованості мовних навичок у курсантів зможе допомогти коригувати методику навчання протягом усього курсу.

Висновки. Головною метою навчання іноземної мови у ВВНЗ є підготовка курсантів до іншомовного спілкування в умовах природної комунікації, отже, у процесі мовної підготовки аудіювання разом із говорінням можна вважати пріоритетними навичками, розвиток яких потребує особливої уваги.

Ефективне формування навичок аудіювання неможливе без урахування специфічних рис цього виду мовленнєвої діяльності та впливу на нього супутніх навчальних труднощів. Також викладачам ІМ при підготовці й під час проведення занять доцільно враховувати наявну різницю в рівнях володіння англійською мовою курсантів, що навчаються в одній групі. Ретельно підібраний комплекс вправ, їх послідовність і доступність для якісного виконання, а також створення належних психолого-педагогічних умов є критично важливими факторами успішного розвитку навичок аудіювання в курсантів ВВНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бим И. Л. Подход к проблеме упражнении с позиции иерархии целей и задач. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 5. С. 30–37.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 6-е вид., стер. Москва : Академия, 2009. 336 с.
3. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения. Москва : Наука, 1976. 262 с.
4. Клобукова Л. П., Михалкина И. В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации. *МИРС*. 2002. № 3. С. 104–108.
5. Николаева Н. Н. Особенности обучения аудированию профессиональных текстов на английском языке в техническом вузе. *Вопросы современной науки и практики*. 2015. № 3. С. 201–208.
6. Концепція мовної підготовки особового складу ЗСУ : Наказ Міністра оборони України від 1 черв. 2009 р. № 267. Київ : МО України, 2009. 34 с.
7. Сулова Ю. В. Организационно-педагогические условия эффективного развития аудитивной компетенции курсантов. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. № 2. Т. 5. С. 92–96.
8. Autwater E. I Hear You: A Listening Skills Handbook. New York : Walker, 1992. 122 p.
9. Mathews-Aydinli J., Van Horne R. Promoting the success of multilevel ESL classes: What teachers and administrators can do. Washington, DC : Center for Applied Linguistics, 2006. 5 p.
10. Ur P. A Course in Language Teaching: Practice to Theory. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. 375 p.

REFERENCES

1. Bym I. L. Podkhod k probleme uprazhneniy s pozitsiy ierarkhiy tseley i zadach [Approaching the exercise problem from the perspective of a hierarchy of goals and objectives]. *Foreign Languages at School*. 1985. № 5. pp. 30–37 [in Russian].
2. Halskova N. D., Hez N. I. Teoryia obucheniya ynostrannim yazykam. Linyhvydyaktyka y metodyka [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology]. Moscow: Akademya, 2009. 336 p. [in Russian].
3. Zymniaia I. A. Smislovoe vospriyatye rechevoho soobshcheniya [Semantic perception of a speech message]. Moscow: Nauka, 1976. 262 p. [in Russian].
4. Klobukova L. P., Mykhalkyna I. V. Problemi obucheniya audyrovaniyu v zerkale realnoi kommunykatsyy [Learning listening problems in the mirror of real communication]. *MIRS*. 2002 № 3. pp. 104–108 [in Russian].
5. Nykolaeva N. N. Osobennosti obucheniya audyrovaniyu professyonalnykh tekstov na anghlyiskom yazyke v tekhnicheskoy shkole [Features of teaching professional texts listening in English at a technical university]. *Problems of modern science and practice*. 2015. № 3. pp. 201–208 [in Russian].
6. Kontseptsiiya movnoi pidhotovky osobovoho skladu ZSU [The Concept of Language Training of the Armed Forces of Ukraine Personnel]. Ministry of Defence of Ukraine Order of 01 June 2009 № 267. 2009. 34 p. [In Ukrainian].
7. Suslova Y. V. Orhanyzatsyonno-pedahohycheskye uslovyia efektyvnogo razvytyia audytyvnoi kompetentsyy kursantov [Organizational and pedagogical conditions for the effective development of the auditive competence of cadets]. *Baltic Humanitarian Journal*. 2016. № 2, vol. 5. pp. 92–96.
8. Autwater E. I Hear You: A Listening Skills Handbook. New York : Walker, 1992. 122 p.
9. Mathews-Aydinli J., Van Horne R. Promoting the success of multilevel ESL classes: What teachers and administrators can do. Washington, DC : Center for Applied Linguistics, 2006. 5 p.
10. Ur P. A Course in Language Teaching: Practice to Theory. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. 375 p.

Елеонора СТРИГА,

orcid.org/0000-0003-2614-6342

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри західних і східних мов та методики їх навчання

Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

(Одеса, Україна) *eleonorastriga@gmail.com*

ЛІТЕРАТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ СИНОЛОГІВ ТА ЇЇ СКЛАДНИКИ

У статті розглянуто літературну компетентність майбутніх синологів та її складники, набуття яких забезпечує належний рівень підготовки здобувачів спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (китайська)). Літературна компетентність має такі складові частини, як: емоційно-ціннісна, літературознавча, культурологічна та компаративна. Емоційно-ціннісна складова частина включає розкриття гуманістичного потенціалу та естетичні цінності художніх творів китайської літератури, формування такого світогляду здобувачів вищої освіти, де має місце мораль, взаємоповага, розуміння коріння цінностей китайського суспільства, починаючи з давніх часів і до сучасної літератури. Літературознавча складова частина передбачає оволодіння літературознавчими поняттями, здатність застосовувати їх у процесі аналізу та інтерпретації китайськомовних художніх творів, здатність застосовувати ці поняття у процесі аналізу та інтерпретації творів китайської літератури, здатність розглядати літературні тексти, явища і факти у контексті літературного процесу, виявляти специфіку літературних напрямів, течій, шкіл.

Культурологічна складова частина передбачає усвідомлення творів художньої літератури як важливої складової частини мистецтва, ознайомлення здобувачів з основними цінностями китайськомовної художньої культури різних періодів, розкриття особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті, висвітлення зв'язків літератури з філософією, міфологією, фольклором, звичаями, віруваннями, культурними традиціями китайського суспільства з давніх часів і до сучасної літератури.

Виокремлюючи компаративну компетентність, керувалися здатністю до порівняння літературних творів, їх компонентів, явищ і фактів, що належать до різних літератур, зокрема української, розгляду традиційних тем, сюжетів, мотивів, образів у різних літературах, зіставлення оригінальних творів і україномовних перекладів китайськомовних літературних творів, увиразнення особливостей китайської культури та літератури на основі світової, демонстрації лексичного багатства і особливих стилістичних можливостей китайської мови.

Ключові слова: літературна компетентність, складники, майбутні синологи, здобувачі вищої освіти, підготовка.

Eleonora STRYGA,

orcid.org/0000-0003-2614-6342

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of Western and Oriental Languages and Methods of Their Teaching

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky

(Odesa, Ukraine) *eleonorastriga@gmail.com*

LITERARY COMPETENCE OF FUTURE SINOLOGISTS AND ITS COMPONENTS

The article considers the literary competence of future sinologists and its components, which provide the appropriate level of training for obtainers in specialty 014 Secondary Education (Language and Literature (Chinese)). Literary competence has the following components: emotional and valuable, literary studies, cultural studies, and comparative. The emotional and value component includes the disclosure of humanistic potential and aesthetic values of fictions in Chinese literature, the formation of such a worldview of higher education obtainers, where there is morality, mutual respect, and understanding of the roots of Chinese society, from ancient times to modern literature. The literary studies component involves mastering literary concepts, the ability to apply them in the analysis and interpretation of Chinese fictions, the ability to apply these concepts in the analysis and interpretation of Chinese literature, the ability to consider literary texts, phenomena and facts in the context of the literary process, movements, and schools. The cultural studies component involves awareness of works of fiction as an important component of art, acquaintance of applicants with the basic values of Chinese-language art culture of different periods, disclosure of the features of literary works, literary phenomena and facts in a broad cultural context, coverage of literature with philosophy, mythology, folklore beliefs, cultural traditions of Chinese society from ancient times to modern literature. Distinguishing comparative competence is guided by the ability to compare literary works, their components, phenomena and facts belonging to different literatures,

including Ukrainian, consideration of traditional themes, plots, motifs, images in different literatures, comparison of original works and Ukrainian translations of Chinese literary works, the expression of Chinese culture and literature based on the world one, a demonstration of lexical richness and special stylistic features of the Chinese language.

Key words: *literary competence, components, future sinologists, higher education obtainers, training.*

Постановка проблеми. Нові соціально-економічні та політичні умови надають поштовху для інтенсивного розвитку педагогічної науки, реалізації відповідних підходів у підготовки майбутніх фахівців. Модернізація освіти скерована на підвищення її ефективності і конкурентоспроможності, а це порушує питання змісту освіти, доступу до якісної освіти, професіоналізму педагогів.

Відповідно до освітньо-професійної програми зі спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (китайська)) підготовка майбутніх фахівців із синології відбувається за кількома підходами, зокрема вона охоплює концептуальні положення компетентнісного, культурологічного, контекстного та особистісно орієнтованого підходів у системі вищої освіти (Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти, ступеня вищої освіти – бакалавр. Галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність – 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями, Накази Міністерства освіти і науки України № 375 від 6 квітня 2016 р., № 1041 від 14 липня 2017 р.).

Компетентнісний напрям сучасної вітчизняної освіти вважається пріоритетним. Це насамперед пояснюється вимогами ринку праці, де випускник закладу вищої освіти здатний оперувати технологіями та знаннями, що задовольнятимуть потреби цифрового та інформаційного суспільства. Компетентнісна освітня парадигма має на меті цільову спрямованість вищої освіти, окреслення ціннісних орієнтирів суб'єктів навчання, визначення очікуваних результатів освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців (Оновлення стандартів вищої освіти від 21.08.2020).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За французьким ученим Леві Стросом, суспільнознавчі та гуманітарні науки будуть відігравати значну роль у середині ХХ – на початку ХХІ сторіччя. У цьому сенсі підготовка майбутніх філологів, зокрема синологів, підтримується вітчизняними науковцями, оскільки ця професія вважається соціально значущою та ефективною умовою розвитку технологічного суспільства.

Так, коло наукових інтересів відомих українських учених (Н.М. Бібік, В.Г. Кремень, Н.Г. Ничкало, О.В. Овчарук, О.Л. Пометун, О.Я. Савченко, О.М. Семенов, О.В. Сухомлинська та ін.) пов'язано з реалізацією компетентнісного підходу у навчанні.

Такий підхід стає підґрунтям модернізації сучасної освіти (Кришук, 2017: 97; Часнікова, 2014),

оскільки не зводиться суто до знаннево-орієнтованого компонента, а допомагає вирішенню соціальних та життєвих проблем і ситуацій. Екстраполяція підходу охоплює усі сфери життєдіяльності майбутніх фахівців, зокрема професійну, соціально-побутову, інформаційну, комунікаційну та інші.

Отже, керуючись нормативними документами, які регламентують вимоги щодо підготовки майбутніх синологів, зазначимо, що літературна компетентність має такі складові частини, як: емоційно-ціннісна, літературознавча, культурологічна та компаративна.

Мета статті полягає в аналізі змісту цих складників.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до освітньо-професійної програми підготовка майбутніх синологів складається з обов'язкових та вибіркових компонентів, кожен з яких містить фахові навчальні дисципліни. Серед дисциплін, які безпосередньо впливають на набуття літературної компетентності майбутніх синологів, є історія літератури (основна іноземна мова).

Метою навчальної дисципліни є надання основних знань з історії китайської літератури, основних закономірностей становлення і розвитку найбільш відомих літературних тенденцій, їх періодизації та типологічної характеристики на різних етапах історичного розвитку, їх взаємозв'язків і взаємовпливів із літературами інших країн (Стрига, 2020: 261).

Щодо передумов для вивчення дисципліни «Історія літератури (основна іноземна мова)», то здобувачі мають вивчити такі дисципліни, як «Лінгвокраїнознавство (основна іноземна мова)», «Вступ до літературознавства», «Історія основної іноземної мови», «Лексикологія (основна іноземна мова)», та паралельно вивчати дисципліни «Історія зарубіжної літератури», «Стилістика (основна іноземна мова)».

Очікувані результати вивчення означеної дисципліни передбачають те, що внаслідок її вивчення здобувачі мають:

– **знати:** особливості основних напрямів і періодів літературного процесу, основні факти життя та творчості провідних китайських письменників, основні прийоми й методи літературознавчого аналізу китайськомовної прози та поезії з давніх часів і до новітньої літератури;

– **уміти:** аналізувати періоди розвитку літературного процесу, стилістичні та жанрові особливості літературної прози та поезії китайських

авторів; *перекладати* зі словником китайськомовні літературні тексти; адекватно *застосовувати* основні прийоми й методи літературознавчого аналізу творів письменників і поетів; *творчо читати й осмислювати* твори на особистому рівні.

Відповідно до очікуваних результатів сформульовано критерії оцінювання за всіма видами контролю. Наведемо приклад опису рівня «А» як вищого рівня набуття літературної компетентності здобувачів відповідної спеціальності (табл. 1).

Далі для порівняння наведемо приклад опису рівня «В» як достатнього рівня набуття літературної компетентності здобувачів відповідної спеціальності (табл. 2).

Відповідно до знань, умінь та здатностей, відображених в очікуваних результатах навчання, пропонуємо розглянути складові частини літературної компетентності майбутніх синологів, що були згадані вище.

Так, емоційно-ціннісна складова частина включає розкриття гуманістичного потенціалу та естетичної цінності художніх творів китайської літератури, формування такого світогляду здобувачів, де має місце мораль, взаємоповага, розуміння коріння цінностей китайського суспільства, починаючи з давніх часів і до новітньої літератури.

Стосовно літературознавчої складової частини, то вона передбачає оволодіння літературознавчими поняттями, здатність застосовувати їх

Таблиця 1

Рівень оцінювання	Критерії оцінки
Відмінно (90–100 А)	Здобувач вищої освіти має <i>глибинні і системні знання</i> основних напрямів і періодів літературного процесу, фактів життя та творчості провідних китайських письменників, прийомів і методів літературознавчого аналізу китайськомовної прози та поезії з давніх часів і до новітньої літератури. Здобувач вищої освіти <i>уміє самостійно</i> аналізувати періоди розвитку літературного процесу, стилістичні та жанрові особливості прози та поезії китайських авторів; перекладати зі словником китайськомовні літературні тексти; адекватно застосовувати основні прийоми й методи літературознавчого аналізу творів китайських письменників і поетів; творчо читати й осмислювати твори на особистому рівні. Здобувач вищої освіти <i>здає ефективно</i> застосовувати знання й практичні навички з літературознавства та використовувати професійно-профільовані знання і практичні навички з історії китайської мови та лінгвокраїнознавства, а саме аналізувати історичні періоди, їх культурну характеристику та їх вплив на літературний процес; незалежно опрацьовувати прозу та поезію різних жанрів; перекладати китайськомовні літературні тексти зі словником, вбачаючи лексичні та стилістичні особливості; досконало оперувати основними методами і прийомами комплексного літературознавчого аналізу творів китайських письменників і поетів; творчо читати й інтерпретувати твори, визначати їхню культурну цінність та естетичну еволюцію, розкривати проблематику прочитаного.

Таблиця 2

Рівень оцінювання	Критерії оцінки
Добре (82–89 В)	Здобувач вищої освіти має <i>необхідні знання</i> про основні напрями і періоди літературного процесу, факти життя та творчості провідних китайських письменників, прийоми й методи літературознавчого аналізу китайськомовної прози та поезії з давніх часів і до новітньої літератури. Здобувач вищої освіти <i>уміє правильно</i> аналізувати періоди розвитку літературного процесу, стилістичні та жанрові особливості прози та поезії китайських авторів; перекладати зі словником китайськомовні літературні тексти; адекватно застосовувати основні прийоми й методи літературознавчого аналізу творів китайських письменників і поетів; творчо читати й осмислювати твори на особистому рівні, при цьому допускає <i>незначні</i> помилки, які виправляє самостійно. Здобувач вищої освіти <i>здає обґрунтовано</i> застосовувати знання й практичні навички з літературознавства та використовувати професійно-профільовані знання і практичні навички з історії китайської мови та лінгвокраїнознавства, а саме аналізувати історичні періоди, їх культурну характеристику та їх вплив на літературний процес; незалежно опрацьовувати прозу та поезію різних жанрів; перекладати китайськомовні літературні тексти зі словником, пояснюючи лексичні та стилістичні особливості; використовувати основні методи й прийоми літературознавчого аналізу творів китайських письменників і поетів; творчо читати й інтерпретувати твори, визначати їхню культурну цінність та естетичну еволюцію, розкривати проблематику прочитаного, але при цьому допускає <i>незначні огріхи, помилки, неточності</i> .

у процесі аналізу та інтерпретації китайськомовних художніх творів, здатність застосовувати ці поняття у процесі аналізу та інтерпретації творів китайської літератури, здатність розглядати літературні тексти, явища і факти у контексті літературного процесу, виявляти специфіку літературних напрямів, течій, шкіл.

Культурологічна складова частина передбачає усвідомлення творів художньої літератури як важливого складника мистецтва, ознайомлення здобувачів з основними цінностями китайськомовної художньої культури різних періодів, розкриття особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті, висвітлення зв'язків літератури із філософією, міфологією, фольклором, звичаями, віруваннями, культурними традиціями китайського суспільства з давніх часів і до новітньої літератури.

Виокремлюючи компаративну компетентність, керувалися здатністю до порівняння літературних творів, їх компонентів, явищ і фактів, що належать до різних літератур, зокрема української, розгляду традиційних тем, сюжетів, мотивів, образів у різних літературах, зіставлення оригінальних творів та україномовних перекладів китайськомовних літературних творів, увиразнення особливостей китайської культури та літератури на основі світової, демонстрації лексичного багатства й особливих стилістичних можливостей китайської мови.

Отже, наведена характеристика складових частин літературної компетентності майбутніх синологів висвітлює її різні боки, а саме емоційно-ціннісний, літературознавчий, культурологічний та компаративний, які є взаємодоповнюючими та взаємопов'язаними.

Висновки. Підсумовуючи наведене, зазначимо, що оволодіння літературною компетентністю здобувачами вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (китайська)) передбачає формування розуміння художньої літератури як органічного складника китайської культури, усвідомлення специфіки літератури як мистецтва слова, знання літературних творів, запланованих для текстуального вивчення, головних етапів і явищ літературного процесу, основних фактів життя і творчості видатних китайських письменників, умінь аналізувати та інтерпретувати літературний твір у єдності його змісту та форми, порівнювати різнонаціональні художні тексти, розуміння авторської позиції та способів її вираження, використання теоретико-літературних понять під час роботи над текстом художнього твору, розвиток здібностей до створення усних та письмових творчих робіт, формування такого світогляду, який охоплює усвідомлене використання здобутих знань у нових навчальних, життєвих та професійних ситуаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти, ступеня вищої освіти – бакалавр. Галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність – 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями). URL: <https://www.megu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/014-Sered.osv.bak..pdf> (дата звернення 04.06.2021).
2. Оновлення стандартів вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-prodovzhuye-onovlennya-standartiv-vishoyi-osviti-zatverdzheno-50-novih> (дата звернення 02.06.2021).
3. Кришук В.Л. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: компетентнісний підхід. *Наука і освіта*. 2017. №8. С. 97-103.
4. Стрига Е.В. Специфіка викладання історії китайської літератури у закладах вищої освіти. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 32. С. 260-264.
5. Часнікова О.В. Компетентнісний підхід в освіті як основа її реформування. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2607/ дата звернення 31.05.2021).

REFERENCES

1. Standart vyshchoyi osvity Ukrainy perшого (bakalavrskoho) rivnya osvity, stupenya vyshchoyi osvity – bakalavr. Haluz znan – 01 Osvita/Pedahohika, spetsialnist – 014 Serechnya osvita (za predmetnymy spetsialnostyamy). [Standard of higher education of Ukraine of the first (bachelor's) level of education, degree of higher education – bachelor. Field of knowledge – 01 Education / Pedagogy, specialty – 014 Secondary education (by subject specialties)]. URL: <https://www.megu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/014-Sered.osv.bak..pdf> (data zvernennya 04.06.2021) [in Ukrainian].
2. Onovlennya standartiv vyshchoyi osvity. [Updating higher education standards]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-prodovzhuye-onovlennya-standartiv-vishoyi-osviti-zatverdzheno-50-novih> (data zvernennya 02.06.2021) [in Ukrainian].
3. Kryshchuk V.L. Profesiynna pidhotovka maybutnikh uchyteliv ukrayinskoyi movy i literatury: kompetentnisnyy pidkhid. [Professional training of future teachers of Ukrainian language and literature: a competence approach]. *Nauka i osvita*. 2017. Nr 8, pp. 97-103[in Ukrainian].
4. Stryga E.V. Spetsyfika vykladannya istoriyi kytayskoyi literatury u zakladakh vyshchoyi osvity. [Specifics of teaching the history of Chinese literature in higher education]. *Naukovi zapysky Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*. Odessa : Vydavnychiy dim «Helvetyka», 2020. Vyp. 32. Pp. 260–264 [in Ukrainian].
5. Chasnikova O.V. Kompetentnisnyy pidkhid v osviti yak osnova yiyi reformuvannya. [Competence approach in education as a basis for its reform]. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2607/data_zvernennya_31.05.2021/ [in Ukrainian].

УДК 811.111:378.016]:004

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-37>

Майя СУПРУН,

orcid.org/0000-0002-6800-2729

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей

Волинського національного університету імені Лесі Українки

(Луцьк, Україна) maiasuprun@gmail.com

Юлія ГОРДІЄНКО,

orcid.org/0000-0002-9125-9645

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей

Волинського національного університету імені Лесі Українки

(Луцьк, Україна) yulia.gord.8@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглянуто особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання англійської при підготовці студентів гуманітарних та інших спеціальностей. Здійснено огляд переваг застосування окремих інформаційно-комунікаційних технологій з метою формування і підвищення англомовної компетенції студентів. Це є важливо, оскільки використання засобів ІКТ на заняттях іноземної мови досить актуальне для розвитку особистості студента та формування в студентів таких компетенцій: умінь зіставляти переваги та недоліки різних джерел інформації, вибирати відповідні технології її пошуку, створювати і використовувати моделі і процедури вивчення й обробки інформації. З'ясовано потенційні можливості використання навчальних та інформаційних сайтів Інтернет-мережі, мультимедійних навчальних програм і курсів, Інтернет-проектів у навчальному процесі, електронних підручників. Наголошується про поєднання традиційних методів навчання з новими, заснованими на більшій інформативності, наочності. Наводяться приклади використання ІКТ у навчальному процесі. Проаналізовано найпопулярніші елементи ІКТ у процесі вивчення англійської мови. Підкреслюється доцільність знайти оптимальні підходи до здійснення розвитку студента, залучити його до творчості, оволодіння традиційними і сучасними методами дослідження. Наголошується на метод проектів як один із ефективних засобів розвитку пізнавальної активності студентів. Наведено основні переваги використання інформаційно-комунікаційних технологій. Відзначено, що сучасному викладачу необхідно іти в ногу з часом, опановуючи інноваційні технології навчання, потрібно розвивати набутий поколіннями досвід навчання, трансформувати його на більш сучасному рівні з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Використання ІКТ у процесі вивчення англійської мови сприяє інтелектуальному творчому розвитку студентів. Комп'ютерна підтримка у викладанні англійської мови дозволяють внести кардинально нове у звичайні форми роботи викладача.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), англомовна компетенція, навчальні та інформаційні сайти, мультимедійна навчальна програма, електронний підручник, інноваційні технології.*

Maia SUPRUN,

orcid.org/0000-0002-6800-2729

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Humanities

Lesya Ukrainka Volyn National University

(Lutsk, Ukraine) maiasuprun@gmail.com

Yuliia HORDIENKO,

orcid.org/0000-0002-9125-9645

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Humanities

Lesya Ukrainka Volyn National University

(Lutsk, Ukraine) yulia.gord.8@gmail.com

THE USE OF THE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE STUDY WHILST TRAINING STUDENTS OF HUMANITARIAN SPECIALTIES

The article deals with the peculiarities of the use of information and communication technologies in the process of English language study in the preparation of students of humanitarian and other specialties. The article reviews different advantages of the use of certain information and communication technologies in order to form and improve students' English language competence. It is essential as the use of ICT in classes of foreign language is quite relevant for the development of the student's personality and the formation of the following competencies among students: the ability to compare the advantages and disadvantages of various sources of information, to choose the appropriate technologies for its search, to create and use models and procedures for studying and processing information. The potential opportunities for the use of education and information sites on the Internet, multimedia training programs and courses, Internet projects in the educational process, electronic textbooks have been outlined. The combination of traditional teaching methods with the new ones based on greater informativity and visuality is emphasized. Examples of the use of ICT in the learning process are given. The most popular elements of ICT in the process of study of English are analyzed. The expediency of finding optimal approaches to the implementation of the students' development, attracting them to creativity, mastering traditional and modern research methods is emphasized. The method of the project as one of the effective means of developing students' cognitive activity is emphasized. The main advantages of the use of the Information and Communication Technologies are proposed. It is noted that a modern teacher needs to keep up with the times, mastering innovative learning technologies. It is essential to develop the accumulated by generations learning experience, and to transform it at a more modern level by means of ICT. The use of ICT in the process of learning English contributes to the intellectual creative development of students. Computer support allows to make radically new in the usual forms of work of the teacher in teaching English.

Key words: *information and communication technologies (ICT), English-language competence, educational and informational sites, multimedia training programs, electronic textbook, innovative technologies.*

Постановка проблеми. Вищі навчальні заклади в сьогоденних умовах покликані виховувати особистість, яка здатна творчо мислити та приймати нестандартні рішення, здійснювати обробку інформації. Це вимагає змін у підходах і методах навчання. Нововведення полягають в одночасному використанні традиційних методів та організаційних форм навчання і нових освітніх, педагогічних та інформаційних (комп'ютерних) технологій.

Модернізація вищої освіти на засадах гуманістично-інноваційної парадигми об'єднує в інноваційний рух оновлення традицій, здобутки державних реформ, новітні ідеї та досвід сучасних педагогів-практиків; вимагає від викладачів ВНЗ знань тенденцій інноваційних змін у системі сучасної освіти, відмінностей традиційної, розвивальної та особистісно орієнтованої систем освіти; розуміння суті педагогічних технологій, знання інтерактивних форм та методів навчання, критеріїв технологічності; оволодіння технологіями проектування, діагностування, створення оптимальної авторської методичної системи; розвинутих дидактичних рефлексивних, діагностичних умінь; спроможність аналізувати й оцінювати свій індивідуальний стиль.

Тенденції розвитку сучасного суспільства, виражена спрямованість його на інформатизацію всіх галузей виробництва, суспільного і особистого життя визначають необхідність усе більш широкого використання інформаційно комунікаційних технологій (ІКТ) і в освітніх галузях. ІКТ надають

доступ студентам до нетрадиційних джерел інформації, створюють можливості для творчої діяльності, формування професійних навичок, можливість реалізувати нові форми та методи навчання.

Термін «інформаційно-комунікаційні технології» (ІКТ, від англ. Information and communications technology, ICT) часто використовується як синонім до інформаційних технологій (ІТ), хоча ІКТ – це загальний термін, який підкреслює роль уніфікованих технологій та інтеграцію телекомунікацій, комп'ютерів, підпрограмного забезпечення, програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, які дозволяють користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати та змінювати інформацію. Іншими словами, ІКТ складається з ІТ, а також телекомунікацій, медіатрансляцій, усіх видів аудіо- і відеобробки, передачі, мережових функцій управління та моніторингу (Швачич, 2017: 5).

Аналіз досліджень. Дослідженням проблеми застосування можливостей сучасних засобів інформаційних та телекомунікаційних технологій у навчальному процесі займаються вітчизняні та зарубіжні науковці, починаючи з 90-х років ХХ століття. У контексті дослідження слід виділити наукові праці, присвячені методиці навчання англійської мови за допомогою сучасних технологій (Полат, 2002: 144; Dudeney, 2007: 152), Інтернет-ресурсам, які застосовують студенти при вивченні англійської мови (Боднар, 2013: 75; Костенко, 2013: 170), особливості використання мультимедіа в навчальних процесах (Боднар, 2013: 75; Костенко, 2013: 170).

тимедійних технологій у процесі навчання іноземної мови (Токменко, 2006: 98). Проте досі не повністю досліджено всі потенційні можливості використання ІКТ при вивченні іноземної мови.

Проблемам використання інформаційних технологій у навчальній діяльності присвячені також роботи Г. Бордовського, Р. Гуревича, А. Довгялло, І. Горбунової, В. Извозчикова, М. Кадемій, В. Клочка, В. Кондратюка, Л. Коношевського, С. Панюкової, І. Роберт, А. Смірнова, В. Сумського та ін.

Метою статті є огляд різноманітних сучасних засобів використання ІКТ та особливості їх використання у режимі практичних занять з англійської мови при підготовці студентів гуманітарних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. На заняттях з англійської мови студенти гуманітарних спеціальностей використовують ІКТ для пошуку та отримання додаткової інформації; розширення та поглиблення знань з використанням системи Інтернет, формування та закріплення навичок, прийомів, способів, умінь їх застосування; комплексного застосування ІКТ з іншими видами дидактичних засобів.

До сучасних інформаційно-комунікаційних технологій відносяться: Інтернет-технології – це технології створення і підтримки різних інформаційних ресурсів у комп'ютерній мережі Інтернет: сайтів, форумів, чатів, електронних бібліотек та енциклопедій.

Мультимедійні програмні засоби – педагогічні програмні засоби загального призначення.

Офісне та спеціалізоване програмне забезпечення – програми для роботи з тестовим редактором, електронними таблицями, програми для обробки фото- та відео файлів, тощо.

Електронні підручники та посібники – це текстова та графічна інформація, яка поширюється засобами Інтернет та за допомогою e-Book Reader.

Використання ІКТ у процесі вивчення англійської мови сприяє інтелектуальному творчому розвитку студентів. Інтернет-ресурси сьогодні дозволяють:

- заповнити дефіцит джерел навчального матеріалу;
- розвивати навички і вміння інформаційно-пошукової діяльності;
- об'єктивно оцінювати знання і вміння.

Назвемо найпопулярніші елементи ІКТ у процесі вивчення англійської мови:

- електронні підручники і посібники;
- інтерактивні дошки;
- електронні енциклопедії і довідники;

- тренажери і програми тестування;
- освітні ресурси Інтернету;
- DVD і CD диски з картинками і ілюстраціями;
- відео й аудіотехніка.

Використання засобів інформаційних та комунікаційних технологій (ІКТ) на заняттях іноземної мови досить актуальне для розвитку особистості студента та формування в студентів гуманітарних спеціальностей таких компетенцій: умінь зіставляти переваги та недоліки різних джерел інформації, вибрати відповідні технології її пошуку, створювати і використовувати адекватні моделі і процедури вивчення й обробки інформації тощо.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у вивченні іноземної мови, безсумнівно, має велике практичне значення, а саме:

- є ефективним засобом візуалізації навчального матеріалу, дозволяючи викладачу реалізувати свій творчий потенціал;
- допомагає викладачу здійснювати особистісно-орієнтований підхід до навчання;
- сприяє розширенню світогляду студентів і підвищенню їх культурного рівня;
- є засобом підвищення мотивації до вивчення предмета;
- стимулює пошукову діяльність студента і сприяє розвитку його творчих здібностей.

Переваги використання ІКТ:

- індивідуалізація навчання;
- інтенсифікація самостійної роботи студентів;
- розширення інформаційних потоків при використанні Internet;
- зростання обсягу виконаних на занятті завдань.

Отже, переваги впровадження ІКТ – це ефективний допоміжний технічний наочно-слуховий засіб; допоміжний засіб навчально-пізнавальної діяльності студентів; засіб підвищення мотивації та бажання студентів вивчати англійську мову; засіб підвищення інтерактивної та комунікативної діяльності.

На мою думку, одним із ефективних засобів розвитку пізнавальної активності студентів є метод проєктів. Адже саме метод проєктів містить у собі сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних, творчих підходів, сприяє творчому розвитку учнів, готує їх до вирішення проблемних ситуацій у повсякденному житті. Особлива педагогічна значущість методу проєктів у тому, що він:

- є методом практичної цілеспрямованої дії, відкриває можливості формування особистого життєвого досвіду студента у взаємодії з навколишнім середовищем;
- є педагогічною технологією, що актуалізує суб'єктивну позицію студента в педагогічному

процесі; є методом, що йде від потреб і інтересів, вікових та індивідуальних особливостей студентів, який стимулює їхню самодіяльність;

– один із небагатьох методів, що виводять педагогічний процес зі стін навчального закладу в навколишній світ, природне й соціальне середовище.

Узагальнюючи історичний досвід розроблення методу проєктів, можна виділити такі його етапи:

1. Встановлення мети. Педагог допомагає студенту визначити найбільш актуальне і водночас посилене для нього завдання на певний проміжок часу (або працює зі студентським колективом над комплексним проєктом).

2. Розроблення проєкту – плану діяльності для досягнення поставленої мети. Студентам потрібно визначити основні кроки для досягнення поставленої мети, подумати, до кого доведеться звернутися за допомогою, порадою, які книжки треба прочитати, які предмети, приладдя, спорядження знадобляться при виконанні проєкту, з якими предметами доведеться навчитися поводитися тощо.

3. Виконання проєкту (конкретна практична справа або низка практичних кроків до поставленої мети).

4. Підбиття підсумків виконання проєкту і визначення завдань для нових проєктів (можливо, більш вузьких, конкретних проєктів або, навпаки, розширених, поглиблених, складних).

Розрізняють такі типи проєктів:

Дослідницькі проєкти – потребують добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продуманості методів, у тому числі експериментальних методів обробки результатів. Тому повністю підпорядковані логіці дослідження і мають відповідну структуру: визначення теми дослідження, аргументація її актуальності, визначення предмета і об'єкта, завдань і методів, визначення методології дослідження, висунення гіпотез розв'язання проблеми і окреслення шляхів розв'язання.

Творчі проєкти – не мають детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проєкту. Вони заздалегідь домовляються про заплановані результати і форму їх представлення – рукописний журнал, колективний колаж, відеофільм тощо.

Ігрові проєкти – учасники беруть собі визначені ролі, обумовлені характером і змістом проєкту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реальні існуючі особистості. Імітуються їхні соціальні і ділові стосунки, які ускладнюються вигаданими учасниками ситуаціями.

Інформаційні проєкти – спрямовані на збирання інформації про будь-який об'єкт, явище, на ознайомлення учасників проєкту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів. Такі проєкти потребують добре продуманої структури, можливості систематичної корекції у ході роботи над проєктом. Структуру такого проєкту можна позначити так: мета проєкту, його актуальність; методи одержання (літературні джерела, засоби масової інформації, бази даних, анкетування тощо) та обробки інформації; результат; презентація. Такі проєкти можуть бути органічною частиною дослідницьких проєктів, їхнім модулем.

Практико-орієнтовані проєкти – результат діяльності учасників чітко визначено з самого початку, він орієнтований на соціальні інтереси учасників. Проєкт потребує складання сценарію всієї діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них. Особливо важливими є чітка організація координаційної роботи у вигляді поетапних обговорень та презентація одержаних результатів і можливих засобів їх упровадження у практику.

Метод проєктів сприяє актуалізації знань, умінь і навичок студентів, їх практичному застосуванню; стимулює потреби особистості до самореалізації, самовираження, до творчої особистої громадської діяльності; реалізує принципи співпраці молоді і дорослих, дозволяє поєднувати колективне та індивідуальне в педагогічному процесі; є технологією, що забезпечує ріст особистості, дає змогу фіксувати цей ріст, вести студента за ступенями росту – від проєкту до проєкту.

Презентації використовують і викладачі, і студенти. Викладачі створюють оригінальні навчальні матеріали, які захоплюють, мотивують та націлюють студентів гуманітарних та інших спеціальностей на успішні результати. Використання презентацій на занятті допомагає змінити форму навчання з авторитарної на комунікативну, інтерактивну, заглиблену в спілкування; формувати здатність висловлюватися, виражати думки за рахунок умінь слухати, читати, говорити і писати іноземною мовою; підтримувати ефективну мотивацію та зв'язок з реальним життям для набуття практичних умінь; викликати інтерес до отримання інформаційних повідомлень та відтворення власних; виховувати та розвивати особистість студентів одночасно з процесом засвоєння нових знань.

На всіх етапах навчання англійської мови можуть бути використані сайти, які є корисними для викладача іноземної мови і які можуть бути використані на занятті. Ці сайти можна поділити на інформаційні та власне навчальні. Інформаційні сайти використовують для добору цікавої інформації, творчих завдань, пошуку додатко-

вого матеріалу. Спеціальні навчальні сайти містять завдання та вправи на розвиток різних видів навчальних умінь та розроблені з урахуванням різного рівня знань. Робота з навчальними сайтами є цікавою і корисною під час вивчення іноземної мови (Полат, 2002: 158). Прикладами навчальних сайтів при навчанні англійської мови можуть бути Duolingo, Situational English, BBC Learning English, вони містять відео- та аудіоматеріали, до яких прикріплені тексти з транскрипцією, Real-english.com – сайт з уроками, статтями та відео, на сайті Livemocha можна познайомитись із вчителями, лінгвістами і людьми, які хочуть вивчити мову, LinguaLeo – величезна бібліотека відео-, аудіо- і текстових матеріалів, тематичні курси, особистий словник з озвученням та спеціальний набір тренувань: аудіювання, кросворди, переклад слів.

Г. Костенко вважає, що ІКТ допомагають у формуванні вмінь і навичок розмовної мови, а також у навчанні лексики й граматики, забезпечуючи справжню зацікавленість і, отже, ефективність. Більше того, Інтернет-ресурси розвивають навички, важливі не тільки для іноземної мови. Це перш за все пов'язано з розумовими операціями аналізу, синтезу, абстрагування, ідентифікації, порівняння, зіставлення, вербального і смислового прогнозування й попередження. Використання нових інформаційних технологій забезпечує не тільки індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням здібностей студентів, але й збагачує їхню соціокультурну компетенцію, знімає психологічний бар'єр перед вивченням іноземної мови, розвиває соціальні й особистісні якості студентів: упевненість у собі і здатність працювати в колективі, а також показує результативність навчання через установаження міжкультурних зв'язків у віртуальному просторі (Костенко, 2013: 170).

Також сьогодні існує велика різноманітність мультимедійних навчальних програм і курсів для вивчення англійської мови. Робота з цими програмами дозволяє студенту краще зрозуміти запропоновані теми і проконтролювати свої знання. Існує кілька типів комп'ютерних програм. Демонстраційні комп'ютерні програми дозволяють наочно представити новий навчальний матеріал. Інформаційно-навчальні програми використовуються для формування основних понять, відпрацювання основних умінь і навичок шляхом їх активного застосування в різних навчальних ситуаціях. Так звані тренажери використовуються для закріплення матеріалу та відпрацювання навичок, а також дають можливість індивідуалізувати процес навчання. Засоби ІКТ дозво-

ляють підняти на якісно новий рівень процеси, пов'язані з вимірюванням знань тих, хто вивчає англійську мову. Програми-контролі дозволяють оцінити знання і уміння кожного студента в групі, а методи тестування постійно вдосконалюються. Контроль знань за допомогою засобів ІКТ полегшує перевірку знань групи студентів, до того ж автоматизований контроль відрізняється повнотою охоплення матеріалу (Овчаренко, 2018: 578). Для полегшення роботи з складання тестів у даний час розроблені різні системи, котрі дозволяють створювати розгалужені тести, анкети, багатоальтернативні і одноальтернативні питання, автоматично виставляти оцінки студентам, обробляти і переглядати результати тощо.

М.М. Чепіль до основних видів комп'ютерних навчальних програм відносить:

1) електронний посібник – навчальний посібник у віртуальному вигляді, який від паперових посібників відрізняється особливим стилем текстового матеріалу, адаптованим для легшого сприймання;

2) комп'ютерний підручник – програмно-методичний комплекс, що забезпечує можливість самостійно засвоїти навчальний курс або його розділ; поєднує особливості підручника, довідника, задачника та лабораторного практикуму (Чепіль, 2012: 124). Підручник у традиційному (друкованому) своєму вигляді й функціональному призначенні як вмістилище наукових фактів і виховного потенціалу вже не може посідати монопольне становище в умовах інформаційного суспільства з його необмеженими можливостями генерування, збереження та передавання інформації. Альтернативою може стати електронний підручник. Федій О.Г. електронний підручник розглядає як видання, яке містить систематизований матеріал з відповідної науково-практичної галузі знань, що забезпечує творче та активне оволодіння знаннями, уміннями та навичками з певної галузі. Він призначений переважно для індивідуального навчання.

Відмінною особливістю побудови електронних підручників є гіперпосилання. У зв'язку з актуальністю цього питання, ученими, педагогами, фахівцями інформаційно-бібліотечної сфери ведуться розробки основних принципів, які характеризують сучасний електронний підручник, його підготовку, поширення, застосування з окремих предметів (Федій, 2011). Незалежно від типу, в електронному підручнику має бути застосований принцип квантування, тобто навчальний матеріал має бути поділений на розділи, які так само – на модульні кадри з текстовою складовою та візуа-

лізацією. Кожен модуль складається з теоретичного блоку, контрольних запитань з теорії, вправ і тестів, контекстної довідки тощо. Доцільно, щоб електронний підручник містив графічний та ілюстративний матеріал (Полянський, 2010). Деякі електронні книги виробляють одночасно з підготовкою друкованого підручника чи виготовляють зі вже відомих друкованих підручників шляхом сканування тексту, іноді з використанням спеціальних відкритих сканерів, які не пошкоджують оригінального друкованого видання.

Електронні бібліотеки, а також електронні бази навчально-методичної літератури, що створені в окремих структурних підрозділах освітніх установ, дають змогу працювати з електронними підручниками будь-де за наявності Інтернет з'єднання. Або ж є можливість закачати електронні підручники на будь-який носій (флеш-диск, телефон, планшет, ноутбук та ін.) у разі відсутності Інтернету. До переваг електронних підручників також відносяться:

- доступність різноманітних підручників, навчально-методичної літератури за обраною предметно-галузевою спрямованістю;
- безкоштовність, за винятком невеликої кількості специфічних видань;
- особисті налаштування при навчанні з допомогою електронного підручника, наприклад, розмір та тип шрифту;
- електронний підручник, на відміну від паперового, не зношується;
- якщо розглядати мультимедійний електронний підручник, то можна вести мову ще й за підвищення якості навчання у зіставленні з паперовим.

Вибір викладачем ІКТ визначається індивідуальними особливостями, уподобаннями, кваліфікацією викладача та його вмінням працювати з мультимедіа. Педагог працює так, як і раніше, проте можливості його розширюються. Серед основних напрямків використання ІКТ можна виділити такі:

- урізноманітнення методів при подачі нового матеріалу
- візуалізація знань;
- закріплення вивченого;
- система контролю й перевірки – тестування з оцінюванням, програми-контролі;
- самостійна навчальна робота студентів;
- навчальні програми, енциклопедії, розвивальні програми;
- проведення інтегрованих занять за методом проєктів;
- тренування конкретних здібностей студентів (увага, пам'ять, мислення).

Особливе значення у вивченні англійської мови студентами гуманітарних та інших спеціальностей мають електронні словники. За допомогою електронних словників студенти можуть швидко знайти необхідне слово та його переклад, створити власний словник та історію, у якій зможе швидко зорієнтуватися та знайти необхідний матеріал. Електронні словники, у наш час складають конкуренцію друкованим виданням, оскільки набагато спрощують навчальний процес. Також деякі електронні словники мають функцію прослуховування слова, що дає змогу учневі не лише знайти переклад, але й прослухати, що найголовніше для вивчення іноземних мов, носія мови.

Електронні словники поєднують у собі великий обсяг лексичного матеріалу зі зручністю користування. Завдання електронних словників – задовільнити потреби найбільшої аудиторії, тому основною їх якісною перевагою є швидкість, зручність. Це повністю відповідає запитам користувачів з різним мовним досвідом.

Основні переваги електронних словників:

- швидка і зручна система пошуку;
- простота використання (відсутність пошуку за алфавітом, використання нечітких запитів і шаблонів, переклад наведенням курсора миші та ін.);
- здійснення автоматичного пошуку перекладу слова або словосполучення;
- реалізація перекладу текстової інформації порядково;
- наявність функції швидкого перекладу (виділення слова в документі за допомогою спеціальної комбінації клавіш і отримання його перекладу);
- наявність функції синхронного пошуку перекладу в он-лайн словниках, в Інтернеті тощо.

Деякі словники дозволяють перекладати слова, не виходячи з текстового редактора або іншої програми Office, з якою працює користувач. Користувач може знайти слово зіставити словникові статті одночасно в десятках словників та отримати більш детальне уявлення про сферу його використання.

На наш погляд, серед найбільш уживаних електронних словників для використання у процесі навчання англійської мови є ABYY Lingvo, Urban Dictionary, Оксфордський словник англійської мови, TheFreeDictionary.com, Babylon, Longman, McMillan та ін.

Першим із таких словників був Lingvo виробництва компанії «Abby». Можна користуватися як он-лайн версією за адресою <http://radugaslov.ru/abbyu.htm>, так і стаціонарну версію, яка встановлюється на комп'ютер.

Longman Dictionary of Contemporary English <http://www.ldoceonline.com>-словник базо-

вої сучасної лексики англійської мови, яким можна використовувати під час опанування англійської мови як основної або другої чи третьої іноземної. Є версією однойменного популярного тлумачного словника видавництва Longman, Велика Британія.

Оскільки застарілі методи та засоби навчання не відповідають нинішнім вимогам і не підлягають тенденціям стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, то це спонукає впровадженню інноваційних методів навчання та використанню й адаптуванню цих технологій до навчального процесу. Особливо ця проблема гостро постає при формуванні професійних умінь та навичок, оскільки для ефективнішого їх засвоєння навчальний процес вимагає використання великої кількості наочних матеріалів та інтерактив-

них засобів, які в свою чергу сприяють досягненню навчальної мети.

Висновки. Отже, ІКТ надають доступ студентам гуманітарних та інших спеціальностей до нетрадиційних джерел інформації, створюють можливості для творчої діяльності, формування професійних навичок, можливість застосування нових форм та методів навчання. Використання ІКТ у навчальному процесі, комп'ютерна підтримка у викладанні англійської мови дозволяють внести кардинально нове у звичайні форми роботи викладача, сприяють цікавому і всебічному розкриттю, зрозумілішому поданню навіть дуже складного матеріалу і тим самим сприяють значному скороченню навчального часу для успішного засвоєння теми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боднар С.В. Використання Інтернет-технологій у системі автономного вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови студентами немовних спеціальностей. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. Том 34. № 2. С. 75–81.
2. Костенко І.Г. Використання Інтернет-ресурсів на уроках англійської мови. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 1 (41). С. 170–176.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под. ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.
4. Овчаренко З.П. Інформаційні технології, як засіб інтенсифікації вивчення англійської мови. *Молодий вчений*, 2018. С. 578–581.
5. Полянський П. Про переваги і вразливі місця електронних підручників. Освіта.уа. Режим доступу: http://osvita.ua/school/school_today/16840, 2010.
6. Токменко О. Інформаційні технології у викладанні іноземних мов : сьогодні і скрізь віки на допомогу. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2006. № 2. С. 98–100.
7. Федій О.Г. Підготовка майбутнього вчителя інформатики до створення електронних підручників. Освіта.уа. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/26074, 2011.
8. Чепіль М.М. Педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2012. 224 с.
9. Швачич Г.Г., Толстой В.В., Петречук Л.М., Іващенко Ю.С., Гуляєва О.А., Соболенко О.В. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: Навчальний посібник. Дніпро: НМетАУ, 2017. 230 с.
10. Dudeney G. How to teach English with technology. Series editor : Jeremy Harmer. – Harlow : Pearson Education Limited, 2007. 192 p.

REFERENCES

1. Bodnar S.V. Vykorystannia Internet-tekhnologii u systemi avtonomnoho vyvchennia profesiinooriantovanoi inozemnoi movy studentamy nemovnykh spetsialnostei. [The use of Internet technologies in the system of autonomous study of professionally oriented foreign language by students of non-language specialties]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*. 2013. Tom 34. № 2. S. 75–81 [in Ukrainian].
2. Kostenko I.H. Vykorystannia Internet-resursiv na urokakh anhliskoi movy. [The Use of Internet resources in English lessons]. *Tavriiskyi visnyk osvity*. 2013. №1 (41). S. 170–176 [in Ukrainian].
3. Polat Ye.S., Bukharkina M.Yu., Moiseeva M.V., Petrov A.E. Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniia [New pedagogic and information technologies in the system of education] / pod.red. Ye.S. Polat.M.: Isdatelskyi tsentr «Akademii», 2002. 272 s. [in Russian].
4. Ovcharenko Z.P. Informatsiini tekhnologii yak zasib intensyfikatsii vyvchennia angliiskoi movy [Information technologies as a mean of intensification of learning English], *Molodyi vchenyi*, 2018. 578–581 [in Ukrainian].
5. Polianskyi P. Pro perevagy i vrazlyvi mistsia elektronnykh pidruchnykiv. [About advantages and vulnerabilities of electronic textbooks]. *Osvita.ua, Rezhym dostupu* http://osvita.ua/school/school_today/16840, 2010 [in Ukrainian].
6. Tokmenko O. Informatsiini tekhnologii u vykladanni inozemnykh mov : sohodni i skriz viky na dopomohu. [Information technologies in teaching of foreign languages: today and through ages to help]. *Inozemni movy v navchalnykh zakladakh*. 2006. № 2. S. 98–100 [in Ukrainian].
7. Fedii O.H. Pidgotovka maibutnogo vchytelia informatyky do stvorennia elektronnykh pidruchnykiv. [Preparing of the future teacher of the computer science for the creation of electronic textbooks]. *Osvita.ua. – Rezhymdostupu*: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/26074, 2011 [in Ukrainian].
8. Chepil M.M. Pedagogichni tekhnologii [Pedagogical technologies]: navch. posib. K.: Akademvidav, 2012. 224 s. [in Ukrainian].
9. Shvachych H.H., Tolstoi V.V., Petrechuk L.M., Ivashchenko Yu.S., Huliaieva O.A., Sobolenko O.V. Suchasni informatsiino-komunikatsiini tekhnologii [Modern information and communication technologies]: Navchalnyi posibnyk [in Ukrainian].
10. Dudeney G. How to teach English with technology. Series editor : Jeremy Harmer. – Harlow : Pearson Education Limited, 2007. 192 p. [in English].

УДК 378.072

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-38>**Світлана ТЕСЛЕНКО,***orcid.org/0000-0003-3780-6641*

викладач кафедри дошкільної освіти

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

(Миколаїв, Україна) *SvetlanaTeslenko@i.ua*

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ ВИХОВАНOSTI ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкриваються основні форми інноваційних педагогічних технологій у формуванні національно-патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку. Проаналізовано науково-методичну літературу із цієї проблематики.

Досліджуючи питання використання інноваційних педагогічних технологій у формуванні національно-патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку, ми з'ясували сутність понять «патріотизм», «патріотичні почуття», «інновації», «педагогічні інновації», «технологія», «інноваційні технології».

Наведено приклад фрагменту інтегрованого заняття з пріоритетом на виховання національно-патріотичних почуттів дітей старшого дошкільного віку за допомогою інноваційної технології розвитку творчої особистості STREAM-освіти.

У дошкільному віці потрібно закласти фундамент знань щодо патріотичних почуттів, що в майбутньому мотивуватимуть до багатьох повсякденних вчинків і поведінки загалом.

Виховання патріотичних почуттів у дітей дошкільного віку – процес надзвичайно складний, адже в дошкільному віці діти не усвідомлюють, що таке патріотизм, а їхні патріотичні почуття базуються лише на інтересі до найближчого оточення, яке вони бачать щодня, уважають рідним і нерозривно пов'язаним із ними.

В основі патріотичного виховання лежить формування національно свідомого громадянина, патріота, тобто людини, якій притаманні особистісні якості й риси характеру, світогляд і спосіб мислення, почуття, вчинки та поведінка, спрямовані на саморозвиток демократичного громадянського суспільства в Україні. Щоб досягти цієї мети, виховувати патріотів варто вже з дошкільного віку.

Складні моральні почуття не вроджені. Їх необхідно формувати й розвивати в дітей у процесі всієї освітньо-виховної роботи. Зазвичай дитині дошкільного віку дуже складно усвідомити почуття патріотизму. Незважаючи на те що дитина багато чує про Батьківщину й сама вживає це слово, читаючи вірші чи заучуючи пісні, її уявлення про Батьківщину ще не чітке. Але це не заважає їй читати вірші з піднесенням і радіти, пишатися, слухаючи вірші наших видатних співвітчизників про рідний край, його природу.

Ключові слова: патріотизм, інновації, педагогічні інновації, технологія, інноваційні технології, старші дошкільники.

Svitlana TESLENKO,*orcid.org/0000-0003-3780-6641*

Lecturer at the Department of Preschool Education

V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University

(Mykolaiv, Ukraine) *SvetlanaTeslenko@i.ua*

THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

This article reveals the main innovative pedagogical technologies in the formation of national-patriotic education of children of older preschool age. Analyzed scientific and methodological literature on these issues.

Examining the use of innovative pedagogical technologies in the formation of national-patriotic education of preschool children, we have clarified the essence of understanding “patriotism”, “patriotic feelings”, “innovations”, “pedagogical innovations”, “technology”, “innovative technologies”.

The application of a fragment of an interactive activity with a priority on education of national-patriotic feelings of preschool children through innovative technology for the development of creative personality STREAM-coverage is presented.

At the pre-school age it is necessary to lay the foundation of knowledge about patriotic feelings, which in the future will motivate a lot of behavioral actions and behavior in general.

Educating patriotic feelings in preschool children is an extremely difficult process. Because in preschool children do not understand what patriotism is, and their patriotic feelings are based only on an interest in the closest community that they see every day, respect as their relatives and are intrinsically linked to them.

The basis of patriotic education is the formation of a nationally conscious citizen, a patriot, i.e. a person whose personal qualities and character traits, outlook and way of thinking, feelings, actions and behavior are aimed at the self-development of a democratic civil society in Ukraine. In order to achieve this goal, patriots should be educated from pre-school age.

Comprehensive moral attitudes are not inborn. They must be formed and developed in children in the process of all educational and spiritual work. It is very difficult for pre-school children to develop feelings of patriotism. Despite the fact that the child knows a lot about Motherland and uses the word herself, reading stories and learning songs, her idea of Motherland is not clear. But this does not prevent her from reading her stories with pleasure and listening to the stories of our prominent writers about her native land and its nature.

Key words: patriotism; innovations; pedagogical innovations; technology; innovative technologies; older preschool children.

Постановка проблеми. Патріотичне виховання сучасної дитини займає одне з головних місць. В умовах становлення української держави патріотичному вихованню належить пріоритетна роль.

Дошкільний вік – сензитивний період виховання патріотичних почуттів. Саме тому виховувати ці почуття необхідно вже в дошкільному віці.

Мета сучасного закладу дошкільної освіти полягає передусім у тому, щоб виховувати дитину, яка вміє самостійно та творчо працювати й жити. Цього досягти значно складніше, ніж навчити читати, писати та лічити, розв'язувати задачі, доводити теореми, запам'ятовувати сюжети творів, дати історичних подій тощо.

Важливим засобом формування національно-патріотичної вихованості є інноваційні педагогічні технології, які в системі освіти засвідчують якісно новий етап взаємодії й розвитку науково-педагогічної та педагогічної творчості й процесів застосування її результатів. Складність, багатогранність педагогічної діяльності є чинником, що відкриває простір для багатьох педагогічних технологій, динаміка продукування яких постійно зростає.

Аналіз досліджень. Проблеми виховання громадянина-патріота досліджували видатні філософи (Г. В. Ф. Гегель, Д. Дідро, Д. Донцов, Конфуцій, Платон та ін.) і педагоги (Г. Ващенко, Дістервег, Я. Коменський, А. Макаренко, Й. Песталоцці, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський).

Вагомими для дослідження є погляди сучасних учених на сутність поняття «патріотизм» (В. Вугрич, К. Черної, І. Бех, О. Сухомлинської).

Мета статті – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність використання інноваційних технологій у процесі формування національно-патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Одним із найважливіших педагогічних завдань, визначених Законом України «Про дошкільну освіту», є вихо-

вання в дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля.

Дошкільне дитинство – найсприятливіший період виховного впливу на дитину: те, що сприйме, запам'ятає дитина в цей час, залишиться в її пам'яті надовго. Це дуже важливо для формування патріотичного світогляду. Саме в цьому віці в дитини формується емоційно-ціннісне ставлення до близьких людей, природи рідного краю, до народних звичаїв і традицій. І саме на основі цієї емоційної бази необхідно формувати патріотичні почуття в дитини.

Т. Поніманська «патріотизм» трактує як «любов до Батьківщини, відданість їй і своєму народу». Без любові до Батьківщини, готовності примножувати її багатства, оберігати честь і славу, а за необхідності віддати життя за її свободу й незалежність людина не може бути громадянином. Як синтетична якість, патріотизм охоплює емоційно-моральне, дієве ставлення до себе та до інших людей, до рідної землі, своєї нації, матеріальних і духовних надбань суспільства (Поніманська, 2006: 252).

Патріотичні почуття – це результат цілеспрямованого виховного впливу на дитину з наймолодшого віку. Патріотичне почуття за своєю природою – інтегральне, оскільки об'єднує в єдине ціле всі складники розвитку особистості – моральний, трудовий, розумовий, естетичний, фізичний. Воно формується поступово, під впливом навколишнього середовища й інших виховних чинників. Бути патріотом – означає любити материнську мову, свій дім, батьків і всіх людей, природу рідного краю, звичаї, шанувати традиції народу, людську працю, прагнути не лише зберігати духовні скарби народу, а й примножувати їх (Кравченко, 2016: 3).

Патріотичні почуття належать до найскладніших і найвищих проявів духовного світу людини,

а тому ще не можуть бути глибоко розвинуті в дошкільників. Але саме в цьому віці закладаються основи цих почуттів унаслідок сприймання дитинопоподійнавколишньогожиття(Гавриш,2014:51).

Виховувати в дитини дошкільного віку почуття гордості за своє рідне місто, видатних людей свого краю, бережливе ставлення до громадянські цінностей означає формувати відповідальну систему відносин, що є компонентом складного почуття патріотизму. Але для цього замало лише переживань. Дитина повинна багато дізнатися, з'ясувати правильні зв'язки між сприйнятими нею предметами та явищами навколишнього життя, між окремими конкретними фактами (Гавриш, 2014: 4).

Основний напрям розвитку почуттів у дошкільників – це збільшення їхньої «розумності», що пов'язано з розумовим розвитком дитини. Чим серйозніше й глибше дитина пізнаватиме навколишній світ, тим обґрунтованішим буде її ставлення до дійсності: до праці, людей, до природи, Батьківщини. Це ставлення яскраво виявлятиметься насамперед у почуттях дитини (Богущ, 2003: 33).

Виховання почуттів починається з ознайомлення дітей з близьким і доступним змістом; на основі цих знань виховують первинні почуття, які поступово перетворюються на осмислене й обґрунтоване ставлення дитини до навколишнього. Любов до Батьківщини для дитини дошкільного віку – це любов до того, що її оточує, і до тих, хто про неї піклується. Світ малої дитини – це її сім'я, близькі, знайомі, дитячий садок, товариші, її ігри, забави, двір, вулиця, поле, луки, ліс, де вона бігає, грається, ознайомлюється з предметами, явищами, подіями. На основі почуттів до близьких, до природи в дітей розвивається інтерес до широкого кола явищ. Ставлення дітей до праці, суспільних подій, природи, народу, виявляється в інтересах дітей, у прагненні взяти участь у тому, за чим вони спостерігають. Це відображується в іграх, малюнках, розмовах, вчинках (Кривоніс, 2016: 17).

Наша дійсність багата на яскраві факти, події і справляє на дітей велике враження, тому потрібно вміло добирати ці факти, керувати процесом спостереження й допомогти дітям в осмислюванні їхніх вражень, урахувавши психофізіологічні особливості дітей, емоційність, конкретно образне мислення, здатність активно реагувати на подразники, що надходять з навколишнього середовища, наслідувати й поступово осмислювати їх.

Знаючи ці особливості, педагог повинен виховувати почуття любові до Батьківщини на фактах, доступних дітям і водночас яскравих, використовуючи не абстрактні міркування, а спостереження,

художні образи дитячих книжок, картин, пісень і живе, конкретне, образне слово. Необхідно так будувати роботу з дітьми, щоб набуті ними знання й висновки, до яких спрямовує їх вихователь, становили систему знань, що відображає наявні предмети та явища з їх основними ознаками та зв'язками (Кривоніс, 2016: 13).

У дитини дошкільного віку національна свідомість, патріотичні почуття перебувають у процесі становлення, тому дуже важливим є цілеспрямований вплив на формування громадських рис особистості через пізнання національних і загальнолюдських цінностей, через опанування державної мови (Каплуновська, 2016: 15).

Використання інноваційних педагогічних технологій сприяє ефективному вихованню й навчанню старших дошкільників, зокрема вихованню національно-патріотичних почуттів. Інноваційні педагогічні технології є специфічними й досить складними, потребують особливих знань, навичок, здібностей.

Інновації (італ. Innovazione – новизна, нововведення) – нові форми організації діяльності й управління, нові види технологій, які охоплюють різні сфери життєдіяльності людства (Туркот, 2011).

Технологія – це сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь (Словник української мови : в 11 т., 1979: 106).

Отже, інноваційні технології – це радикально нові чи вдосконалені технології, які істотно поліпшують умови виробництва або самі є товаром.

Педагогічну інновацію розглядають як особливу форму педагогічної діяльності й мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес створення, упровадження та поширення нового в освіті. Інноваційний процес в освіті – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов (Туркот, 2011).

До основних інноваційних технологій і методик у галузі дошкільної освіти належать спадщина Софії Русової («Український дитячий садок»); педагогіка М. Монтесорі («Будинок вільної дитини»); Вальдорфська педагогіка («Вальдорфський дитячий садок»); система освіти «Довкілля»; діагностична методика Т. Піроженко «Мовленнєве зростання дошкільника»; технологія фізичного виховання дітей М. Єфименка («Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей»); технологія розвитку творчої особистості Г. Альтшул-

лера; методика використання схем-моделей для навчання дітей описових розповідей; методика використання схем-моделей у лексично-граматичній роботі; особливості розвитку дитини засобами взаємодії різних видів мистецтв; методика розвитку творчих здібностей на заняттях з малювання; спадщина В. Сухомлинського; Методика навчання дітей читання М. Зайцева; розвивальні ігри Нікітіних: кубики, гра «Танграм».

Під час використання новітніх технологій навчання діти навчаються не тільки сприймати інформацію, яку традиційно дає вихователь, а й здобувати нові знання. Пережиті дитиною ситуації, добути, а не отримана інформація міцно засвоюється дитиною та сприяють підвищенню ефективності навчання старших дошкільників. Під час упровадження дослідження нами використані такі технології: метод проектів: діти створювали спільно з дорослим такі проекти: «Свята моєї родини», «Родзинки рідного міста», «Родинне деревце», «Моя майбутня професія», «Віртуальні подорожі рідною країною», «Чи може глина співати», «Матусині коліскові», «Обереги рідного краю» тощо; сторителінг: «Подорож країною Мови», «Створи рекламу рідного міста», «Моя країна – Україна», «Степ та воля – козацька воля»; інформаційно-комунікативні технології: вихователь спільно зі студентами-практикантами створювали віртуальні подорожі для дітей: «Подорож скарбницею рідної мови», «В гостях у Вишивальниці», «Віртуальна подорож до сорочинської ярмарки», «Подорож машиною часу». Така спільна діяльність дорослих і дітей спонукала їх учитися планувати свою діяльність, шукати потрібну інформацію, робити висновки, чого їм не вистачає для досягнення поставленої мети, учитися відстоювати власну думку, захищати та представляти проекти.

Найефективнішою, на нашу думку, була STREAM-технологія, яка дала можливість практично вибудувати й реалізувати інтегрований підхід до пізнання навколишнього світу, розвитку критичного мислення в дітей, що сприяло формуванню в дітей уміння бачити зв'язки між явищами та вчинками людей, уміння вести обговорення ситуацій морального вибору, вести діалог і полілог. Під час упровадження STREAM-освіти діти вчилися обговорювати різні точки зору, що, безумовно, сприяло вихованню особистості, яка має свою позицію. Набути в такій діяльності самоповага також сприяє незалежності суджень і повазі до думки інших, що є однією з важливих рис формування національно-патріотичної свідомості старших дошкільників.

Наведемо приклад фрагменту інтегрованого заняття з пріоритетом на виховання національно-патріотичних почуттів дітей старшого дошкільного віку за допомогою інноваційної технології розвитку творчої особистості STREAM-освіти.

Тема: «Як народжується українська вишиванка».

Програмовий зміст. Закріпити й розширити знання дітей про український національний одяг, продовжувати знайомити дітей з вишиванкою як оберегом, її символікою та орнаментом, значенням кольорів елементів орнаменту. Збагатити словник дітей словами-назвами одягу: крайка, корсетка, плахта, жупан, шаровари. Розвивати зв'язне мовлення, уміння утворювати зменшено-пестливі слова, стимулювати до вживання прислів'їв, відповідати на запитання вихователя повними реченнями. Розвивати критичне мислення, увагу, інтерес до народних оберегів. Виховувати любов до України через ознайомлення з національними культурними надбаннями.

Обладнання та матеріали: вишиванки, дидактична гра «Підбери одяг для ляльки», загадки про одяг.

Попередня робота: читання легенди про державні символи; виготовлення дидактичної гри «Одяг назви – ляльку одягни»; робота з батьками «Виготовлення елементів українського костюма».

Вихователь: Діти, до нас потрапили дивні речі. Давайте їх розглянемо. (**Діти розглядають предмети**). Давайте спробуємо встановити між ними зв'язок.

Діти: Нитки та голки допомагають шити одяг, ремонтувати його, вишивати візерунки; капелюх і солома: із соломи робили брилі в Україні, швачка та одяг: швачка шие одяг; сорочка-вишиванка та геометричні фігури: на сорочках бабусі вишивали візерунок із геометричних фігур.

Вихователь: Дякую, діти. Ви – молодці! А що об'єднує ось ці речі: вишиванка, рушник, хустка, матуся, Україна?

Діти: Сорочку вишиває мама, рушник, вишиванка, хустка – символи України.

Вихователь. Так, діти, правильно. Здавна наш народ полюбляє вишивати сорочки, бо вважалося, що полотняна сорочка захищає та боронить від лиха й незгод. Українська сорочка – це оберег. Вона має чарівну силу. Сьогодні ми з Вами спробуємо дізнатися секрети створення такого чудового оберегу, як сорочка-вишиванка. Діти, подивіться в нашому мішечку залишилися ще речі: глина, квітка, нитка, тканина, гудзики. Поки ми не знаємо, який між ними взаємозв'язок. Розкривши його, ми дізнаємося таємниці українського оберега сорочки-вишиванки. Тож уперед!

Вихователь. Діти, розгляньте тканину, з якої пошито Ваш одяг. З чого її зроблено? У народі кажуть: «Сорочка-вишиванка виросла на полі». Чи так це? Давайте відправимося у віртуальну подорож і дізнаємося, що це за рослина, який її зв'язок із тканиною і чому сорочка на полі виросла.

Презентація-подорож.

Вихователь: Ось ми й дізналися, що тканину для сорочки-вишиванки виготовляють із льону та конопель. А як же людям удалося так переплести тонесенькі ниточки, щоб утворилася така міцна тканина? Із цією метою здавна використовували ткацький верстат. Увечері мама чи бабуся після роботи сідала за ткацький станок і ткала для родини тканину. Нині це роблять машини на фабриках. Ми з Вами також зможемо спробувати виготовити власну тканину з ниток.

(Діти плетуть рядок за рядком, створюючи клаптик тканини).

Вихователь: Діти, ви молодці. Ми можемо пишатися з Вами зробленою власноруч красою. Чи легка ця праця? У чому ж взаємозв'язок між квіткою, ниткою та тканиною?

Вихователь: Так, діти, правильно. Після виготовлення тканини матуся кроїла сорочки-вишиванки, а потім уже вишивала.

Вихователь: Діти, давайте створимо за допомоги символів плакат: «Як народжується сорочка-вишиванка». Давайте уявимо, що до нас завітав Гарбузик і замовив собі сорочку-вишиванку. Нам потрібно розповісти про всі етапи створення нової сорочки-вишиванки.

Вихователь: Діти, подивіться на цю сорочку. Чи можна її назвати сорочкою-вишиванкою? Так, правильно. На сорочці не вистачає візерунка. А де розміщується вишивка на сорочці (біля зап'ястя, на комірі, рукавах, на нижньому краї (подолі))? Вишивку розміщували по краях, щоб зла сила не змогла потрапити до людини.

Дидактична гра «Зроби слова лагідними»

Сорочка (А лагідно як сказати?) – сорочечка;
дівчина – дівчинка;
хлопець – хлопчик;
вишиванка – вишиваночка;
спідниця – спідничка;
чоботи – чобітки;
пояс – поясок;
фартух – фартушок;
вінок – віночок.

Висновки. Отже, засвоєння патріотичних цінностей і норм є тривалим процесом. Вони не закладені в генах, це не природна якість, а соціальна, тому не успадковується, а формується цілеспрямовано, системно, з використанням певних принципів і методів діяльності з підростаючим поколінням.

Національне виховання має здійснюватися на всіх етапах навчання дітей і молоді, забезпечувати всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдаровань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури, і використання інноваційних педагогічних технологій у формуванні національно-патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку відіграє важливу роль.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. В. Гавриш. Київ, 2012. 26 с.
2. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі. Київ : Вища школа, 2003. 206 с.
3. Гавриш Н. Моя країна – Україна. *Методична скарбничка вихователя*. 2014. № 7. С. 4–7, 51.
4. Каплуновська О. М., Кичата І. І., Палець Ю. М. «Україна – моя Батьківщина» : парціальна програма національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку / за наук. ред. О. Д. Рейпольської. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 72 с.
5. Кравченко Г. Ю., Кугуєнко Н. Ф. Метод проектів у розвитку якості дошкільної освіти. Харків : Ранок, 2016. 176 с.
6. Кривоніс М. Л., Дроботій О. Л. Патріотичне виховання в ДНЗ. Харків : Ранок, 2016. 192 с.
7. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. Київ : Академвидав, 2006. 456 с.
8. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Том 10. С. 106.
9. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2011. 628 с.

REFERENCES

1. Bohush A. M., Bielienska H. V., Bohinich O. L., Havrysh N. V. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity Ukrainy. [Basic component of preschool education in Ukraine]. Kyiv, 2012. 26 p. [in Ukrainian].
2. Bohush A. M., Lysenko N. V. Ukrainske narodoznavstvo v doshkilnomu zakladi. [Ukrainian ethnography in preschool]. Kyiv: Vyshcha shkola, 2003. 206 p. [in Ukrainian].
3. Havrysh N. Moia kraina – Ukraina. [My country – Ukraine]. *Metodychna skarbnychka vykhovatelya*. 2014. № 7. P. 4–7 [in Ukrainian].
4. Kaplunovska O. M., Kychata I. I., Palets Yu. M. «Ukraina – moia Batkivshchyna». *Partsiialna prohrama natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku / za nauk. red. O. D. Reipolskoi*. [«Ukraine is my homeland». Partial

program of national-patriotic education of preschool children]. For science. ed. O. D. Reipolska. Ternopil: Mandrivets, 2016. 72 p. [in Ukrainian].

5. Kravchenko H. Yu., Kuhuienko N. F. Metod proektiv u rozvytku yakosti doshkilnoi osvity. [Method of projects in the development of the quality of preschool education]. Harkiv : Ranok, 2016. 176 p. [in Ukrainian].

6. Kryvonis M. L., Drobotii O. L. Patriotychne vykhovannia v DNZ. [Patriotic education in schools]. Harkiv : Ranok, 2016. 192 p. [in Ukrainian].

7. Ponimanska T. I. Doshkilna pedahohika. [Preschool pedagogy]. Kyiv: Academvydav, 2006. 456 p. [in Ukrainian].

8. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 tt. / AN URSR. Instytut movoznavstva; za red. I. K. Bilodida. [Dictionary of the Ukrainian language in 11 volumes]. Kyiv: Naukova Dumka, 1970–1980. Volume 10, 1979. S. 106 [in Ukrainian].

9. Turkot T. I. Pedahohika vyshchoi shkoly : navch. posib. [Pedagogy of higher school: textbook. manual]. Kyiv : Condor, 2011. 628 p. [in Ukrainian].

УДК 376

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-39>

Крістіна ТОРОП,
orcid.org/0000-0002-2330-1960
кандидат психологічних наук,
викладач кафедри загальної психології та патопсихології
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
(Дніпро, Україна) torop.kristina@gmail.com

ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті автором зроблено спробу окреслити реалізацію компетентнісного підходу в освіті осіб з особливими потребами, започаткованого реформою Нової української школи. Теоретично обґрунтовано, що компетентнісний підхід спрямовано на оволодіння суб'єктами навчання ключовими компетентностями, які є універсальними для застосування знань у різних видах діяльності й використання набутих умінь у життєдіяльності. Уточнено поняття мотиваційної компетентності, зокрема акцентовано увагу на формуванні в учнів потреб, умінь і здатностей самостійно вчитися, здійснювати пошук і відбір необхідної інформації, уміти її застосовувати в аналогічних і нових ситуаціях у навчанні. Діагностовано стан сформованості мотиваційної компетентності в школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Виявлено, що формування мотиваційної компетентності взаємопов'язано з формуванням позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання, усвідомлення мети навчання, інтересу до навчання.

Представлено результати дослідження сформованості мотиваційної компетентності молодших школярів і молодших підлітків з порушеннями інтелекту та їхніх однокласників з нормотиповим розвитком. З'ясовано відмінності складників мотиваційної компетентності у двох груп школярів та обґрунтовано, що становлення й успішність освітнього процесу учнів з порушеннями інтелектуального розвитку залежать не лише від рівня їхнього когнітивного розвитку, а й від мотиваційних чинників, таких як інтереси, внутрішня мотивація, емоційне ставлення до навчання, уміння ставити цілі та досягати їх, робити власний вибір і встановлювати особистісні цілі.

Визначено роль педагога в процесі розвитку мотиваційної компетентності в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Виявлено чинники, що перешкоджають формуванню мотиваційної компетентності в школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Перспектива подальшого дослідження полягає в розробленні організаційно-педагогічних умов щодо ефективного впливу на розвиток мотиваційної компетентності в школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: педагогіка, освіта, мотивація, компетентнісний підхід, діти з порушеннями інтелектуального розвитку.

Kristina TOROP,
orcid.org/0000-0002-2330-1960
Candidate of Psychological Sciences,
Lecturer at the Department of General Psychology and Pathopsychology
Oles Honchar Dnipro National University
(Dnipro, Ukraine) torop.kristina@gmail.com

RESEARCHING MOTIVATIONAL COMPETENCE IN SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

In this article, the author made an attempt to consider the implementation of the competence approach in the education of persons with special needs, initiated by the reform of the New Ukrainian School. Theoretically proved that the competence approach is aimed at mastering by subjects of training the key competencies, which are universal for the application of knowledge in various activities and the use of acquired skills in life. The notion of motivational competence is clarified, in particular attention is paid to the formation of students' needs, skills and abilities to study independently, to search and select the necessary information, to be able to apply it in similar and new situations in learning. The state of formation of motivational competence in schoolchildren with intellectual development disorders has been diagnosed. It is noted that the formation of motivational competence is interconnected with the formation of a positive emotional attitude to the process of learning, awareness of the purpose of learning, interest in learning.

The results of the research of formation of motivational competence of younger schoolchildren and young teenagers with the disorders of intellect and their normotypic peers are presented. The difference of components of motivational competence in schoolchildren with the disorders of intellectual development and students with normotypic development

is revealed. It was substantiated that the formation and success of the educational process of students with intellectual development disorders depends not only on the level of their cognitive development but also on the motivational factors, in particular: interests, inner motivation, emotional attitude towards learning, ability to set goals and achieve them, to make their own choices and set personal goals.

The role of the teacher in the process of developing motivational competence in students with intellectual disabilities was determined. The factors hindering the formation of motivational competence in students with intellectual developmental disorders were revealed.

The prospect of the further research consists in working out the organizational-pedagogical conditions for effective influence on the development of motivational competence of schoolchildren with intellectual development disorders.

Key words: pedagogy, education, motivation, competence approach, children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Прийняття Україною нових умов міжнародного й економічного простору вимагає від освіти поетапного її реформування. Освіта стає стратегічною основою розвитку особистості, суспільства, нації.

У сучасному вимірі реформування освіти відбувається на засадах Нової української школи, у Концепції якої зазначено, що навчання на засадах компетентнісного підходу переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання й досвід. При цьому школа формує в дитини високу готовність до успішної життєдіяльності.

У галузі українського законодавства компетентнісний підхід визначено ключовим методологічним інструментом для досягнення цілей Болонського процесу. Основні принципи компетентнісного підходу полягають у формуванні освітнього змісту, що базується на стандартах освітньо-зорієнтованого навчання, готовності продовжувати вчитися протягом усього життя та саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу.

Тобто питання компетентнісного підходу є надзвичайно актуальним у наукових дискурсах сучасних учених. Попри різні підходи до проблеми, дослідники однакові в тому, що підхід, заснований на компетентностях, є методом навчання, який націлено на оволодіння здобувачами освіти ключовими компетентностями, що, у свою чергу, є універсальними для застосування знань у різних видах діяльності, і використання набутих умінь у життєдіяльності.

Аналіз досліджень. Питання компетентнісного підходу як результату освіти розглянуто в багатьох працях як зарубіжних, так і вітчизняних учених. Наприклад, такі дослідники, як Н. Бібік, В. Кремень, В. Луговий, С. Максименко, О. Савченко, Г. Селевко, О. Пометун та ін., розглядаючи компетентності як результат освіти, роблять акцент на тому, що це не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях.

Питання особливостей становлення та розвитку компетентнісного підходу в освіті окреслено

в працях Р. Бадера, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, А. Шелтена. У дослідженнях І. Беха, Н. Бібік, І. Єрмакова, О. Пометун, О. Савченко та ін. потрактовано компетентності як системний прояв знань, умінь, здібностей та особистісних якостей, що дають змогу ефективно виконувати функціональні завдання на основі діяльнісного й особистісно-орієнтованого підходів.

Змістовно окреслили питання щодо практичної реалізації компетентнісного підходу й формування компетентностей особистості В. Болотов, І. Зимня, В. Серіков, А. Хуторський та ін.

Не менш актуальною означена проблема залишається в працях і зарубіжних учених. Так, британський психолог Дж. Равен у праці «Компетентність у сучасному суспільстві» трактує поняття «компетентність» як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Психолог зазначає, що більшість компонентів є відносно незалежними один від одного, частина з них належить більшою мірою до пізнавальної сфери, інша – до емоційної. Науковець стверджує, що чим більше таких компонентів людина залучає в процес досягнення важливих для себе цілей, тим більша вірогідність, що вона їх досягне.

Уживаючи поняття «компоненти компетентності», Дж. Равен має на увазі здібності й характеристики особистості, що дають їй досягти особистісно значущі цілі, і це, на його думку, незалежно від природи самих цілей і соціальної структури, у якій ці люди функціонують. Учений зазначає, що компетентність включає не тільки інтелект і здібності, а й внутрішню мотивацію, яка повинна виступати відправною точкою в процесі виявлення та оцінки компетентності (Равен, 2002).

Спираючись на те що Дж. Равен виділяв мотивацію як особливий компонент компетентності й проаналізувавши наукові праці (Бех, 2012; Бібік, 2010; Болотов, Серіков, 2003; Хуторської, 2003), у яких окреслено погляди дослідників щодо впровадження в освіту компетентнісного підходу, можна

стверджувати, що для формування компетентностей важливим чинником є мотиваційні складники людської психіки (потреби, бажання, наміри тощо), які забезпечують активність школяра в освітній діяльності. Саме тому виникає необхідність серед ключових компетентностей виокремити мотиваційну компетентність як таку характеристику здібностей школяра, що дає змогу пізнавати власну мотивацію та забезпечувати її розвиток.

Мета статті полягає в аналізі стану сформованості мотиваційної компетентності в молодших школярів і молодших підлітків з нормотиповим і порушеним інтелектом.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації поставленої мети нами використано такі методи: аналіз літературних джерел з педагогіки, психології, теорії та методики дефектології з метою розкриття сутності й пояснення основної термінології; опис; педагогічне спостереження, методику «Шкала вираженості навчально-пізнавального інтересу» Г. Ксензова та методику оцінювання рівня шкільної мотивації Н. Лусканової.

У дослідженні розглядається мотиваційна компетентність як формування в учнів потреб, умінь і здатностей самостійно вчитися, здійснювати пошук і відбір необхідної інформації, уміти її застосовувати в аналогічних і нових ситуаціях у навчанні. Принагідно додати, що формування мотиваційної компетентності взаємопов'язано з формуванням позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання, усвідомлення мети навчання, інтересу до навчання.

У педагогіці розглядається доволі багато різних засобів, способів і прийомів, що спрямовані на формування мотиваційної сфери учнів, зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку (далі – ПІР). Поряд із цим ефективність формування мотиваційної компетентності залежить від ступеня взаємозв'язку діяльності вчителя й учня, яка включає ситуації, спрямовані на пізнання учнями власної мотивації навчання, постановку та вирішення завдань щодо самопізнання школярем своїх мотиваційних станів. Отже, проблема формування та розвитку мотивації є важливим завданням і для педагогів.

Реалізація компетентнісного підходу повинна відбуватися через діяльність учня (Єрмаков, 2003). Процес формування інтересів і поглядів відбувається під час того, як дитина досягає успіху або зазнає невдачі в діяльності. У результаті дитина обирає діяльність, у якій вона зазнавала невдачі або намагається уникнути її. Ураховуючи особливості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, кількість невдач, які їх очікують, може

спричинити так, що обрання уникнення стане їхньою звичайною стратегією в багатьох навчальних ситуаціях.

Аналіз шкільної практики засвідчує, що мотивація в дітей може бути як внутрішньою, так і зовнішньою, але найбільш важливою є внутрішня мотивація. Школярі, у яких мотивація зумовлена внутрішніми факторами, з більшою ймовірністю будуть учитися, ніж ті, чия мотивація спричинена зовнішніми факторами. Як свідчить практика, ті учні, які більшою мірою зосереджені на навчанні, мотивовані внутрішньо, а учні, що мотивовані зовнішньо, навчаються поверхово й часто відмовляються від спроб через страх невдачі. Внутрішня мотивація – це акт виконання діяльності виключно заради задоволення від її здійснення, треба зазначити, що в контексті академічного навчання вона спостерігається нечасто.

Отже, процес формування й ефективний розвиток мотиваційної компетентності залежать від розуміння стану її сформованості.

Щоб з'ясувати рівні розвитку мотивації навчання та мотиваційної компетентності в учнів з нормотиповим і порушеним інтелектом, ми використали методику Г. Ксензова «Шкала вираженості навчально-пізнавального інтересу» та методику оцінювання рівня шкільної мотивації Н. Лусканової.

Методика «Шкала вираженості навчально-пізнавального інтересу» (Г. Ксензова) містить шкалу з описом особливостей поведінки, що характеризують ставлення учня до навчальних завдань, виразність його освітніх і пізнавальних інтересів як детермінанту розвитку мотивації навчальної діяльності, що передбачала можливість шляхом спостереження за дитиною оцінити вміння встановлювати зв'язки між змістом навчальних предметів і їхніми пізнавальними інтересами.

Зважаючи на те що мотивація розглядається як внутрішній процес і розпізнається по маркерах поведінки, які більшою мірою визначаються спостереженнями вчителів, у ході дослідження запропоновано педагогам визначити найхарактерніші ознаки поведінки учня при вирішенні навчальних завдань, отримані відповіді фіксувалися в бланку: їх наявність – знаком «+», відсутність – знаком «-». За переважанням позитивних знаків визначався рівень сформованості навчально-пізнавального інтересу учня. Якщо загальна кількість позначок «+» дорівнювала 6, рівень визначався як високий, 5 – достатній, 4 – задовільний, 2–3 – низький, 1 – не сформованість навчально-пізнавального інтересу.

Аналіз отриманих результатів дає змогу стверджувати, що серед учнів з ПІР відсутні діти з

Таблиця 1

Оцінка рівня навчально-пізнавального інтересу в школярів з порушеним інтелектом і нормотиповим розвитком

Рівні	Молодші школярі		Молодші підлітки	
	ППР	НР	ППР	НР
ВР	0%	5%	0%	12%
ДР	2%	21%	1%	21%
ЗР	5%	52%	6%	42%
НР	64%	22%	68%	25%
Несформ.	29%	0%	25%	0%

високим рівнем сформованості навчально-пізнавального інтересу, але й серед учнів з нормотиповим розвитком цей відсоток становить лише 5% молодших школярів і 12% молодших підлітків.

Достатній рівень сформованості навчально-пізнавального інтересу виявлено: серед учнів з ППР – 2% молодших школярів в 1% молодших підлітків. На відміну від їхніх однолітків, діти з нормотиповим розвитком виявили 21% в обох вікових категоріях.

Поряд із цим з'ясовано, що серед всіх учнів, які брали участь у дослідженні, найбільший відсоток сформованості навчально-пізнавального інтересу виявлено на задовільному рівні: молодші школярі – 52%, молодші підлітки – 42%; діти з ППР – 5% молодших школярів і 6% молодших підлітків.

Низький рівень сформованості навчально-пізнавального інтересу констатовано в молодших школярів з ППР (64%), у молодших підлітків (68%) з ППР однаково високий. Відсоток школярів з низьким рівнем серед учнів з нормотиповим розвитком становить 22% молодших школярів і 25% молодших підлітків.

Несформованість навчально-пізнавального інтересу виявлено в дітей з ППР: 29% молодших школярів і 25% молодших підлітків. Серед учнів з нормотиповим розвитком діти з таким рівнем відсутні.

У процесі опрацювання бланків фіксації результатів ми виявили, що майже в усіх молодших школярів з ППР відсутній стійкий та узагальнений навчально-пізнавальний інтерес, а в більшості молодших підлітків з ППР відсутня реакція на новизну та допитливість.

Якісний аналіз результатів за методикою Г. Ксензовою засвідчує, що рівень навчально-пізнавального інтересу дітей з ППР не може забезпечити міцну основу для стійкого навчання, продуктивну участь у діяльності дитини та не буде приносити задоволення від навчання.

Питання формування навчальної мотивації, безумовно, є складним, особливо в умовах компетентнісного підходу, коли відбувається оновлення змісту освіти, у якому важливим завданням є формування в школярів прийомів самостійного набуття знань і розвитку вмінь для навчання протягом життя. Низький рівень шкільної мотивації або взагалі її відсутність негативно впливають на формування ключових компетентностей, тому важливість визначення рівня шкільної мотивації є очевидною.

Для визначення рівня шкільної мотивації ми використали методику оцінювання рівня шкільної мотивації Н. Лусканової, до якої включено 10 шкал, що відбивають ставлення учня до школи та освітнього процесу, а також емоційні реакції на шкільну ситуацію.

За процедурою, опитування проводилося в індивідуальному порядку. Спочатку експериментатор проводив невелику бесіду, у якій пояснював умови проведення дослідження.

Якщо учень надавав відповідь, що відображала позитивне ставлення до школи, і надавав перевагу навчальній ситуації, він отримував 3 бали, за нейтральну відповідь – 1 бал і, відповідно, за відповідь, яка свідчила про негативне ставлення дитини до школи та шкільної ситуації, – 0 балів. Далі за сумою балів визначали рівень шкільної мотивації.

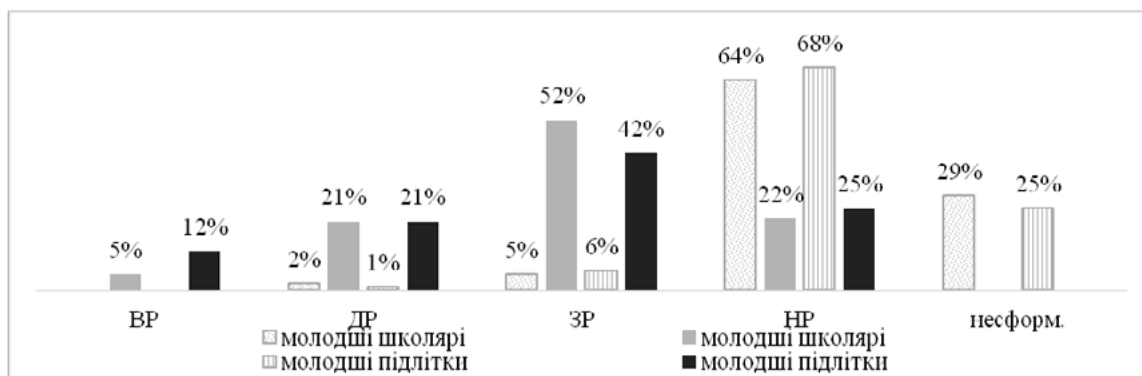


Рис. 1. Порівняльні рівні навчально-пізнавального інтересу за методикою школярів з ППР і нормотиповим розвитком

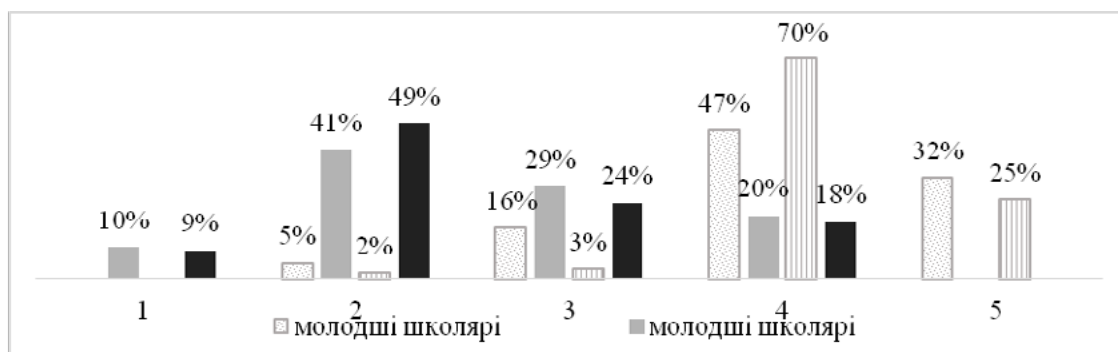


Рис. 2. Порівняльні результати за методикою оцінювання рівня шкільної мотивації (Н. Лусканової)

Розглянемо отримані результати.

Таблиця 2
Оцінка рівня шкільної мотивації
(Н. Лусканова)

Рівні	Молодші школярі		Молодші підлітки	
	ППР	НР	ППР	НР
1	0%	10%	0%	9%
2	5%	41%	2%	49%
3	16%	29%	3%	24%
4	47%	20%	70%	18%
5	32%	0%	25%	0%

Результати методики свідчать про те, що високий рівень (1 рівень) мотивації є характерним для 10% молодших школярів з НР і 9% молодших підлітків з НР. Серед учнів з порушеннями інтелектуального розвитку не виявлено дітей, які мають пізнавальний мотив, прагнуть відповідати шкільним вимогам, виконують усі вказівки вчителя, засмучуються через незадовільні оцінки.

Серед учнів, чий результат є середньою нормою шкільної мотивації (2 рівень) і свідчать про те, що діти можуть успішно упоратися з навчальною діяльністю, опинилися молодші школярі з НР – 41%, молодші підлітки з НР – 49%. Показники учнів з ППР мають великий розрив – 5% молодших школярів і 2% молодших підлітків.

Школярі, чий результат свідчать про позитивне ставлення до школи, але вона цікавить їх більшою мірою як середовище для спілкування з друзями (3 рівень), мають такі показники: молодші школярі з ППР – 16%; молодші школярі з НР – 27%; молодші підлітки з ППР – 3%; молодші підлітки з НР – 29%. Тобто пізнавальні мотиви в дітей, які мають 3 рівень, сформовані меншою мірою, тому навчальний процес їх цікавить недостатньо.

З низькою шкільною мотивацією (4 рівень) виявлено серед молодших школярів з ППР – 47%; молодші школярі з НР – 20%; молодші підлітки

з ППР – 70%; молодші підлітки з НР – 18%. Для дітей з низькою мотивацією характерне важке пристосовуватися до шкільних правил. Вони неохоче відвідують школу та схильні до пропуску занять. Зазвичай на уроках вони віддають перевагу справам, які не пов'язані з навчанням.

Серед учнів з нормотиповим розвитком не виявлені ті, хто має шкільну дезадаптацію (5 рівень), на відміну від учнів з ППР: молодші школярі з ППР – 32%; молодші підлітки з ППР – 25%.

Підсумовуючи отримані результати за вищенаведеними методиками, треба сказати, що в дітей з ППР мотивація до виконання дій нижча, за дітей з нормотиповим розвитком. У дітей з порушеним розвитком рівень мотивації тісно пов'язаний з несформованістю пізнавального інтересу до освітнього процесу. Також мотивація ускладнена слабкістю волевих зусиль, що спрямовані на подолання труднощів під час інтелектуальної діяльності.

У процесі педагогічного спостереження за учнями з порушеннями інтелектуального розвитку виявлено, що в більшості дітей відсутнє усвідомлене розуміння важливості вивчення певного навчального матеріалу. Навчальна діяльність здебільшого характеризується пасивністю й інертністю, формування знань, умінь і навичок вимагає значної підтримки з боку педагога. Також ми помітили, що в молодших школярів з порушеним розвитком низька потреба в спілкуванні з однолітками для вирішення питань стосовно навчання.

Тобто для учнів з ППР характерне нестійке ставлення до навчання, їм важко слідувати меті, яку ставить учитель, інтерес знаходиться на стадії зацікавленості. Позитивне ставлення до освітнього процесу в більшості учнів виникає тільки при емоційно-привабливих навчальних ситуаціях.

Висновки. Отже, становлення й успішність освітнього процесу учнів з порушеннями інтелектуального розвитку залежать не лише від рівня

їхнього когнітивного розвитку, а й від не менш важливих чинників, таких як інтереси, внутрішня мотивація, емоційне ставлення до навчання, уміння ставити цілі та досягати їх, робити власний вибір і встановлювати особистісні цілі. Тобто, щоб навчити дитину вчитися продовж життя та ефективно функціонувати в житті поза межами

школи, необхідно формувати й розвивати мотиваційну компетентність.

Таким чином, перспектива подальшого дослідження полягає в розробці організаційно-педагогічних умов, які будуть ефективно впливати на розвиток мотиваційної компетентності в школярів з ППР.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
2. Бібік Н. М. Компетентність і компетенція у результатах початкової школи. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 1–4.
3. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 47–52.
4. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
5. Єрмаков І. Г. Феномен компетентнісно-спрямованої освіти. Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху. Київ : Лат і К., 2003. С. 68.
6. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. С. 64–71.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
9. Weinert F. E. Schooling: Impact on Cognitive and Motivational Development. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* / editor(s): Neil J. Smelser, Paul B. Baltes. Pergamon, 2001. P. 13589–13594.
10. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*. 1959. № 66. P. 297–333.

REFERENCES

1. Bekh I. D. Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku [Personality in the space of spiritual development]: navch. posib. Kyiv : Akademydav, 2012. 256 s. [in Ukrainian].
2. Bibik N. M. Kompetentnist i kompetentsiia u rezultatakh pochatkovoї shkoly [Competency and competence in primary school results]. *Pochatkova shkola*. 2010. № 9. S. 1–4 [in Ukrainian].
3. Bibik N.M. Kompetentnisnyi pidkhdid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia [Competence approach: reflexive application analysis]. *Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasnyy osviti: svitovy dosvid ta ukrainski perspektyvy*. / za zah. red. O.V. Ovcharuk. Kyiv. K.I.S., 2004. S. 47–52 [in Ukrainian].
4. Bolotov V.A., Serikov V.V. Kompetentnostnaja model': ot idei k obrazovatel'noj programme [The competence model: from idea to educational program]. *Pedagogika*. 2003. № 10. S. 8–14 [in Russian].
5. Iermakov I. H. Fenomen kompetentnisno-spriamovanoi osvity [The phenomenon of competence-oriented education]. *Krok za krokom do zhyttievoi kompetentnosti ta uspikhu*. K. : Lat i K., 2003. S. 68 [in Ukrainian].
6. Pometun O.I. Dyskusiiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhdodu v ukrainskii osviti [Discussion of Ukrainian teachers around the introduction of a competency-based approach in Ukrainian education]. *Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasnyy osviti: svitovy dosvid ta ukrainski perspektyvy*. / za zah. red. O.V. Ovcharuk. Kyiv. 2004. S. 64–71 [in Ukrainian].
7. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshhestve. Vyjavlenie, razvitie i realizacija [The Competency in the modern society. Identification, development and implementation]. Moskva. Kogito-Centr, 2002. 396 s. [in Russian].
8. Hutorskoj A.V. Kljuchevye kompetencii kak komponent lichnostno orientirovannoj paradigmy obrazovanija [Key competencies as a component of person-centered education paradigm]. *Narodnoe obrazovanie*. 2003. № 2. S. 58–64. [in Russian].
9. F.E. Weinert, Schooling: Impact on Cognitive and Motivational Development. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. / editor(s): Neil J. Smelser, Paul B. Baltes. Pergamon, 2001. P. 13589–13594.
10. White, R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 1959. № 66. P. 297–333.

УДК 373.2.035:316.47

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-40>**Вікторія УДОТ,***orcid.org/0000-0002-7737-8517**асистент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) viktoriya.onyshchuk@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ МІЖСОБИСТІСНОГО ПАРТНЕРСТВА В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ІЗ СОЦІАЛЬНИМ ДОВКІЛЛЯМ

У статті обґрунтовано поняття соціального довкілля як суспільного оточення дитини: сім'ї (родини), закладу дошкільної освіти, дитячої субкультури, національно-культурних традицій регіону, суспільних норм і правил поведінки, державного законодавства тощо, які мають соціалізуючий вплив на неї. Визначено характеристики особистості дитини старшого дошкільного віку, які засвідчують успішну її соціалізацію: позитивне сприймання себе й оточуючих; адекватну самооцінку; уміння поводити себе в колективі; уміння збалансовувати власні інтереси й вимоги своєї соціальної ролі; виявлення обізнаності про елементарні соціальні норми та правила поведінки; розуміння моральних цінностей; володіння соціально-прийнятими способами вербальної та невербальної комунікації. Охарактеризовано освітній напрям «Дитина в соціумі» базового компонента дошкільної освіти й виокремлено знання, уміння та навички, які необхідні для формування міжособистісного партнерства дитини старшого дошкільного віку в соціальному довкіллі. Проаналізовано наукові підходи до визначення поняття міжособистісного партнерства як базової особистісної якості, що виявляється у взаємодії з усіма іншими учасниками спільної діяльності, орієнтовуючись на взаємно узгоджені мету, планування й регулювання діяльності для досягнення загального результату. Визначено основні принципи формування міжособистісного партнерства: вільного вибору партнерів для спільної діяльності; обмеження змагальності в грі; позитивних зразків; взаємодопомоги та підтримки; систематичності; принцип «ми». Проаналізовано моделі партнерської взаємодії, навички яких діти опановують у кілька етапів з поступовим ускладненням у міру накопичення практичного досвіду (спільно-індивідуальна, спільно-послідовна, спільно взаємодіюча). Охарактеризовано Парціальну програму з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом». Визначено умови формування міжособистісного партнерства.

Ключові слова: міжособистісне партнерство, соціалізація, соціальне довкілля, старший дошкільний вік.

Viktoriia UDOT,*orcid.org/0000-0002-7737-8517**Assistant at the General Pedagogy and Preschool Education Department
Lesya Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) viktoriya.onyshchuk@gmail.com*

INTERPERSONAL PARTNERSHIP FORMATION AMONG OLDER PRESCHOOLERS DURING THE INTRODUCTION INTO THE SOCIAL ENVIRONMENT

The article reveals the concept of social environment as a social context of the child, namely, family (relatives), preschool education establishment, children's subculture, national and cultural traditions of the region, social norms and code of conduct, state legislation, etc., which have a socializing effect on a child. The traits and peculiarities of older preschooler's personality are determined, which testify to his/her successful socialization: positive perception of himself/herself and others; adequate self-esteem; ability to work in a team; ability to balance own interests and the requirements of the social role; awareness of basic social norms and rules of conduct; understanding of moral values; possession of socially accepted ways of verbal and nonverbal communication. The educational profile "Child in society" as a part of the Basic component of preschool education is characterized and the knowledge, skills, and abilities necessary for the interpersonal partnership formation among older preschoolers in a social environment are distinguished. Scientific approaches to defining the interpersonal partnership concept as a basic personal quality, manifested in the interaction with all other participants in joint activities focusing on mutually agreed goals, planning, and regulation of activities to achieve a common result. The basic principles of interpersonal partnership formation are defined: free choice of partners for joint activity; restriction of competition in the game; positive samples; mutual assistance and support; and regularity. The models of partnership interaction are analyzed, the skills of which children master in several stages with gradual complication as they gain practical experience (joint-individual, joint-consistent, joint-interacting). The Partial program for the development of social skills of effective interaction among children aged 4 to 6–7 "We learn to live together" is described. The conditions for interpersonal partnership formation are determined.

Key words: interpersonal partnership, socialization, social environment, senior preschool age.

Постановка проблеми. Сьогодні одним із важливих завдань закладу дошкільної освіти є виховання різнобічно розвинутої особистості як активного громадянина держави, здатного до постійного самовдосконалення, із соціальними ціннісними орієнтирами, сформованим прагненням до взаємодії з іншими людьми та належною культурою поведінки. Саме відносини людини з іншими людьми є основою духовно-морального становлення особистості, яка визначає не лише її моральні цінності, а й головний зміст духовного життя. Суспільні відносини зумовлюють найбільш сильні переживання, визначають вчинки людини. Стосунки з іншими людьми зароджуються й найбільш інтенсивно розвиваються в дитячому віці. Перший досвід стосунків є фундаментом для подальшого розвитку особистості дитини.

У дитини старшого дошкільного віку формуються навички соціально визнаної поведінки, уміння розуміти інших, долучатися до спільної діяльності з однолітками та дорослими, об'єднувати з ними свої зусилля для досягнення спільного результату, оцінювати власні можливості, поважати бажання та інтереси інших людей. Виходячи із цього, основними напрямками вдосконалення роботи закладу дошкільної освіти сьогодення є модернізація педагогічного процесу, створення сприятливих умов для формування нового типу взаємин дошкільників, серед яких є й міжособистісне партнерство.

Ураховуючи те що особистість дитини дошкільного віку формується й розвивається в процесі взаємодії з навколишнім середовищем, у спілкуванні з іншими людьми, набуваючи соціального досвіду, то соціальне довкілля є одним із основних чинників формування міжособистісного партнерства в дітей старшого дошкільного віку. Саме механізм взаємодії однієї особистості з іншою забезпечує розвиток соціокультурного досвіду дитини, де дошкільник ідентифікує себе з іншим образом і виявляє свою індивідуальність.

Аналіз досліджень. Питанням впливу соціального довкілля на формування особистості дитини дошкільного віку присвячені дослідження Г. Андрєєвої, А. Богуш, Л. Варяниці, Л. Виготського, Н. Гавриш, О. Кононко, Т. Кузнецової, С. Курінної, М. Лукашевич, Ю. Мануйлова, І. Панченко, А. Петровського, Т. Поніманської, Л. Тарабасової, Н. Черепані й ін.

Вагомий інтерес для дослідження мають роботи, у яких представлено аспект формування такої базової якості дитини дошкільного віку, як міжособистісне партнерство. Авторами таких досліджень є Ш. Амонашвілі, Г. Беленька,

С. Васильєва, Н. Гавриш, Є. Ільїн, В. Маршицька, С. Нечай, О. Остряньська, Р. Павелков, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, В. Шаталов, Н. Шкляр, Г. Цукерман та ін.

Мета статті – визначити й обґрунтувати основні умови формування міжособистісного партнерства в дітей старшого дошкільного віку в процесі ознайомлення із соціальним довкіллям.

Виклад основного матеріалу. Процес соціального розвитку дитини починається з раннього дитинства і проходить у певному соціальному середовищі. Малюк розвивається в межах своєї сім'ї, соціального та національного оточення. На нього впливають батьки, родичі й інші дорослі, однолітки, з якими він спілкується, а також заклад дошкільної освіти як соціальна інституція, де він соціалізується. Також значний вплив на соціалізацію дитини мають засоби масової інформації, соціокультурне середовище, у якому вона росте, події, що відбуваються в довкіллі (Карнаух, 2012: 110–114).

Соціологи визначають соціальне середовище як суспільні, матеріальні та духовні умови, що оточують людину, забезпечують її існування, формування й діяльність. Соціальне середовище як постійне джерело поповнення особистого досвіду, знань людини є тим об'єктивним чинником, що визначає спрямованість життєвих потреб, інтересів, цінностей, реальну поведінку особи, процес її самовизначення й самореалізації (Соціологія, 2002).

Соціальні педагоги розглядають соціальне середовище як сукупність соціальних умов життєдіяльності людини (сфери суспільного життя, соціальні інститути, соціальні групи), що впливають на її свідомість і поведінку.

Структурними компонентами соціального середовища, за визначенням Р. Павелкова, є:

– макросередовище (суспільство як певна соціально-політична, соціально-економічна й ідеологічна система);

– мезосередовище (національно-культурні, соціальні особливості регіону);

– мікросередовище (безпосереднє середовище життєдіяльності дитини: сім'я, сусідів, групи однолітків, культурних, навчально-виховних закладів).

У різні періоди дитинства ці компоненти соціального середовища значною мірою впливають на соціалізацію дітей дошкільного віку (Павелков, 2008: 42).

Педагоги А. Богуш та Н. Гавриш поняття соціального довкілля трактують як систему взаємин, що склалася в суспільстві, у конкретному соціумі; це люди, суспільство, певна спільнота, соціальне

довкілля люди створюють самі за певними законами й нормами спілкування; це суспільні матеріальні та духовні умови життєдіяльності особистості (Богущ, Гавриш, 2010: 12).

Варто зазначити, що в дослідження ми ототожнюємо поняття «соціальне довкілля» та «соціальне середовище», оскільки визначення цих категорій, на нашу думку, мають однакові характеристики.

Отже, соціальне довкілля – це суспільне оточення дитини: сім'я (родина), заклад дошкільної освіти, дитяча субкультура, національно-культурні традиції регіону, суспільні норми та правила поведінки, державне законодавство тощо, які мають соціалізуючий вплив на неї.

Варто зауважити, що соціалізація як процес освоєння дитиною правил і норм, необхідних їй для нормального функціонування в суспільстві, здійснюється різними шляхами: стихійно, у результаті несанкціонованих впливів, поза планами й контролем дорослих; у ході відносно спрямованого й контрольованого батьками та педагогами процесу; унаслідок самовиховання (бажання і здатності дитини змінюватися на краще, позбуватися певних вад, оволодівати вміннями, долаючи перешкоди) (Душина, 2012: 69).

Отже, до характеристик особистості дитини старшого дошкільного віку, які засвідчують успішну її соціалізацію, ми відносимо:

- позитивне сприймання себе й оточуючих, усвідомлення свого місця в соціумі;
- адекватну самооцінку;
- уміння поводити себе в колективі, будувати безконфліктні взаємини, контролювати свої емоції та настрої;
- уміння збалансовувати власні інтереси й вимоги своєї соціальної ролі;
- виявлення обізнаності про елементарні соціальні норми та правила поведінки в суспільстві;
- розуміння елементарних моральних цінностей;
- володіння соціально-прийнятими способами вербальної та невербальної комунікації.

Таким чином, соціальне становлення дитини дошкільного віку відбувається через її діяльність, взаємодію та спілкування з батьками, іншими членами родини, однолітками, у процесі чого не лише набувається соціальний досвід, а й створюється власна система цінних для дитини міжособистісних і суспільних взаємозв'язків з навколишнім світом.

На нашу думку, результатом ефективної взаємодії дитини старшого дошкільного віку з об'єктами та явищами соціального довкілля, відповідно до оновленого Базового компонента

дошкільної освіти, є соціально-громадянська компетентність (Освітній напрям «Дитина в соціумі»). Вона передбачає здатність дитини до прояву особистісних якостей, соціальних почуттів, любові до Батьківщини; готовність до посиленої участі в соціальних подіях, що відбуваються в дитячих осередках, громаді, суспільстві та спрямовані на покращення суспільного життя. Результат сформованості цієї компетентності засвідчує ціннісне ставлення дитини до себе, своїх прав і прав інших, наявність уявлень про правила і способи міжособистісної взаємодії з членами сім'ї, родини, іншими людьми та вмінь дотримуватися цих правил у соціально-громадянському просторі, а також ціннісне ставлення й повагу до культурних надбань українського народу, представників інших національностей і культур.

Серед навичок, які повинна опанувати дитина дошкільного віку, Базовим компонентом дошкільної освіти передбачені такі: ідентифікація себе та дія відповідно до своєї ролі: донька/син, брат/сестра, онука/онук, друг/подруга; демонстрація елементарних навичок емоційної саморегуляції, вираження почуттів за допомогою слів, міміки, жестів, пояснення причини своїх емоцій, усвідомлення того, що інші люди переживають різні емоційні стани, їм буває боляче, радісно, образливо тощо; звернення за допомогою до однолітків і знайомих і/або надання їй, уміння отримувати задоволення від допомоги іншим; дотримання соціальних правил і норм поведінки, домовленостей у щоденній життєдіяльності; участь у визначенні та прийнятті правил співжиття в родині, групі закладу дошкільної освіти, колі друзів; уміння порозумітися, домовитися з іншими в конфліктних ситуаціях; участь у прийнятті рішень щодо особистих питань і життя колективу; готовність брати на себе відповідальність, уміння висловлювати свою думку та приймати думку іншого, уміння розв'язувати конфлікти шляхом діалогу; уміння слухати й спостерігати (Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція» від 12 січня 2021 р. № 33: 17).

Ми вважаємо, що перераховані вище навички характеризують таку базову якість дитини старшого дошкільного віку, як міжособистісне партнерство. Науковці трактують це поняття як якість, яка дає змогу дитині взаємодіяти з усіма іншими учасниками спільної діяльності, орієнтуючись на взаємно узгоджені мету, планування й регулювання діяльності для досягнення загального результату. Бути партнером означає поділяти

ідеї, покладені в основу спільної діяльності, яку обрав самостійно, мати зобов'язання і здійснювати комунікацію (Беленька, Васильєва, Гавриш, Маршицька, Нечай, Остряньська, Полякова, Рагозіна, Рейпольська, Шкляр, 2015: 248).

Г. Цукерман виділяє дві характеристики партнерської діяльності. Партнерство припускає володіння такими навичками:

1) комунікативними навичками: слухання партнера й ведення переговорів (спори, дискусії) – формувати власну думку; з'ясувати думки партнерів; знаходити різницю в поглядах, намагатися вирішити розбіжності за допомогою логічних аргументів, не переводячи логічну суперечність у площину особистих стосунків;

2) управління, контроль за діями партнера, рефлексія своєї позиції та позиції іншого в спілкуванні (Цукерман, 1995: 48).

Звідси ми можемо зробити висновок, що високий рівень розвитку комунікації (вербально, невербально) та рефлексії є запорукою формування ефективних партнерських взаємин.

Логіку формування міжособистісних партнерських стосунків старших дошкільників з однолітками в кооперативній діяльності науковці представили за допомогою таких етапів:

1 етап – характеризується пристосуванням дітей до нової системи соціальних умов, нових стосунків, вимог, видів діяльності. Відбувається первинне встановлення вимог, норм і правил взаємодії в групі однолітків, які активно створюються й регулюються вихователем. Дошкільники спостерігають за діями оточуючих, активно реагують на дії один одного, чутливі до того ставлення, яке проявляють однолітки до них, із цікавістю й увагою стежать за поведінкою однолітків.

2 етап – формується емоційне ставлення до партнера, співучасть в емоційному стані партнера, ідентифікація, коли переживання партнера сприймаються як власні. На цьому етапі відбувається усвідомлення й перейняття на себе ролі партнера, яке проявляється в здійсненні комунікативної взаємодії, веденні діалогу з партнером; спільному плануванні діяльності, створенні програми дій, моделюванні значимих умов; підборі засобів досягнення цілей і результату; виконанні дій та операцій для досягнення спільних цілей і результату.

3 етап – на основі рівноправних позицій стає можливим взаємоконтроль, коли діти здатні самостійно оцінити дії один одного, зробити необхідне коригування й намітити шляхи для її вдосконалення. Урахування позиції партнера, його точки зору сприяє децентрації, що призводить до розвитку рефлексії, яка проявляється в готовності до

адекватної самооцінки, здатності реалізувати свої здібності й можливості (Беленька, Гавриш, Васильєва, Маршицька, Нечай, Орлова, Остряньська, Полякова, Рагозіна, Рейпольська, Шкляр, 2015: 80).

Успішність формування в старших дошкільників міжособистісного партнерства в закладі дошкільної освіти залежить від умінь педагога бачити особливості індивідуального розвитку кожної дитини, спиратися на її сильні сторони й позитивний досвід і вміння правильно визначати етапи формування партнерських стосунків з метою їх розвитку. Ефективність формування уявлень старших дошкільників про ровесників як партнерів залежить від особливостей вибору пари для спільної діяльності.

Проаналізувавши низку науково-педагогічних джерел, ми визначили принципи формування міжособистісного партнерства в процесі ознайомлення із соціальним довкіллям. Серед них такі:

– принцип вільного вибору партнерів для спільної діяльності (це забезпечить організацію дітей за спільними інтересами, уподобаннями);

– обмеження змагальності в грі (формування спільності та здатності до партнерства, а не конкуренції);

– принцип позитивних зразків (відмова від інструкцій і конкретних вказівок);

– принцип взаємодопомоги та підтримки;

– принцип систематичності (багаторазове повторення певних дій – запорука ефективності);

– принцип «ми» (вироблення мовленнєвих конструкцій для встановлення партнерської взаємодії «Ми зробимо», «Наше завдання», «Поміркуємо разом» тощо).

Зазначаємо, що перелік принципів не є вичерпним і може потребувати доповнення. Разом із тим вважаємо за необхідне дотримуватись цих принципів у практичній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, оскільки це забезпечить ефективність та оптимальність роботи в цьому напрямі.

Актуальним для дослідження є виокремлення науковцями-практиками моделей партнерської взаємодії, навички яких діти опановують у кілька етапів з поступовим ускладненням у міру накопичення практичного досвіду:

– спільно-індивідуальної моделі взаємодії (кожний учасник діяльності виконує свою роботу індивідуально, а на завершальному етапі всі об'єднують свої елементи в композицію);

– спільно-послідовної моделі взаємодії (послідовне виконання дій учасниками, коли результат дії, виконаної одним учасником, стає предметом діяльності іншого (принцип конвеєра));

– спільно-взаємодіючої моделі (співпраця всієї групи) (Беленька, Васильєва, Гавриш, Маршицька, Нечай, Остряньська, Полякова, Рагозіна, Рейпольська, Шкляр, 2015: 253).

На особливу увагу, на нашу думку, у формуванні міжособистісного партнерства в дітей старшого дошкільного віку заслуговує Парціальна програма з розвитку соціальних навичок ефективною взаємодії дітей від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом». Особливість програми полягає в тому, що педагогам, соціальним працівникам і батькам даються можливості відпрацювати навички ефективною взаємодії та спілкування з дітьми дошкільного віку. Програма поєднує поширення інформації з актуальних для батьків питань поетапного відпрацювання навичок спілкування з дитиною без агресії, злості, без конфлікту, за принципом «учуся не карати, а домовлятися», що є запорукою виховання гармонійно розвиненої, зрілої та відповідальною особистості (Піроженко, Хартман, 2016: 4).

Дотичним до проблематики дослідження є змістовий напрям «Я та інші люди» цієї програми, основними завданнями якого в ракурсі формування міжособистісного партнерства є виховувати доброзичливість, дружні, товариські взаємини з однолітками й іншими людьми; розвивати моральні мотиви поведінки, які сприяють налагодженню міжособистісних взаємин із дорослими та однолітками; формувати в дітей моральні еталони поведінки на основі засвоєння ними норм і правил; давати уявлення про те, що суспільство засуджує негативні вчинки людей; учить поводитися відповідно до норм моралі, давати оцінку власним негативним вчинкам, формувати негативне ставлення до поганих вчинків; формувати основи морально-вольових якостей особистості дитини: організованості, дисциплінованості, самостійності, відповідальності, наполегливості в досягненні позитивних цілей;

розвивати вміння орієнтуватися в людських взаєминах, відчувати й усвідомлювати недоброзичливе та добре ставлення до себе, помічати зміни настрою близьких людей; учить передбачати наслідки своїх вчинків (негативні – осуд, позитивні – схвалення дорослого) (Піроженко, Хартман, 2016: 14).

Висновки. Резюмуючи вищесказане, можна зробити висновок, що основними умовами формування міжособистісного партнерства як базової якості дитини старшого дошкільного віку в процесі взаємодії із соціальним довкіллям є:

– дотримання вихователем принципів вільного вибору партнерів для спільної діяльності, обмеження змагальності в іграх, позитивних зразків, взаємодопомоги та підтримки, систематичності, принципу «ми»;

– поетапне ускладнення моделей взаємодії в міру накопиченого практичного досвіду (спільно-індивідуальної, спільно-послідовної, спільно-взаємодійної);

– формування в дітей знань про значення слів «моє-твоє-наше», відмінності між ними, мету і план, їх роль у виконанні будь-якої справи;

– формування в дітей умінь і навичок ділитися, просити, миритися з відмовою, ініціювати свої ідеї й наміри, висловлювати свою позицію, запрошувати до спільної гри чи справи, уміти слухати й рахуватися з іншими думками;

– відповідна позиція вихователя на кожному етапі засвоєння дитиною досвіду міжособистісного партнерства.

Отже, кожна дитина протягом життя має взаємодіяти з іншими членами суспільства для виконання різноманітних спільних дій. Ефективна спільна діяльність можлива за умови, якщо діти зможуть узгодити свої цілі, домовляться про послідовність і способи дій, навчаться поважати інших, їхні думки, бажання й наміри, знатимуть норми та правила поведінки в соціумі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богущ А. М. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2006. 68 с.
2. Богущ А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : підручник для ВНЗ. Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. 408 с.
3. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ : методичний посібник / Г. Беленька, Н. Гавриш, С. Васильєва, В. Маршицька, С. Нечай, Г. Орлова, О. Остряньська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр ; за заг. ред. Н. Гавриш. Харків : Мадрид, 2015. 220 с.
4. Душина В. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку у просторі дитячої субкультури : навчально-методичний посібник. Харків, 2012. 69 с.
5. Карнаух Л. Особливості соціалізації дітей дошкільного віку в умовах сучасного соціального середовища. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, 2012. № 40. С. 110–114.
6. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція : Наказ Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2021 р. № 33. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya>.

7. Павелков Р. В. Дитяча психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2008. 431 с.
8. Піроженко Т. О., Хартман О. Ю. Парціальна програма з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом». Київ : Алатон, 2016. 32 с.
9. Соціологія: Терміни, поняття, персоналії : навчальний словник-довідник / за заг. ред. В. М. Пічі. Київ : Каравела, 2002. 480 с.
10. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ : монографія / Г. Беленька, С. Васильєва, Н. Гавриш, В. Маршицька, С. Нечай, О. Острианська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр ; за заг. ред. О. Рейпольської. Харків : Друкарня «Мадрид», 2015. 330 с.
11. Цукерман Г. А. Психология саморазвития. Москва. : Интерпракс, 1995. 288 с.

REFERENCES

1. Bohush A. M. Dity i sotsium: osoblyvosti sotsializatsii ditei doshkilnoho viku ta molodshoho shkilnoho viku [Children and society: the peculiarities of preschoolers and primary school children socialization] : monohrafiia. Luhansk: Alma-mater, 2006. 68 s. [in Ukrainian].
2. Bohush A., Havrysh N. Metodyka oznaiomlennia ditei z dovkiliam u doshkilnomu navchalnomu zakladi [The methodology of acquainting children with the environment in preschool educational establishment]: pidruchnyk dlia VNZ. Kyiv: Vydavnychiy dim «Slovo», 2010. 408 s. [in Ukrainian].
3. Vykhovuiemo bazovi yakosti osobystosti starshoho doshkilnyka v umovakh DNZ [We educate the basic qualities of the older preschooler personality in terms of preschool educational establishment] : metodychnyi posibnyk / H. Bieliienka, N. Havrysh, S. Vasyliieva, V. Marshytska, S. Nechai, H. Orlova, O. Ostrianska, O. Poliakova, V. Rahozina, O. Reipolska, N. Shkliar ; za zah. red. N. Havrysh. Kharkiv : Madryd, 2015. 220 s. [in Ukrainian].
4. Dushyna V. Sotsializatsiia ditei starshoho doshkilnoho viku u prostori dytiachoi subkultury [Older preschoolers' socialization through children's subculture]: navch.-metod. posib. Kharkiv, 2012. 69 s. [in Ukrainian].
5. Karnaukh L. Osoblyvosti sotsializatsii ditei doshkilnoho viku v umovakh suchasnoho sotsialnoho seredovyscha [Features of preschool children socialization in terms modern social environment]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly*. Uman, 2012. №40. S. 110–114 [in Ukrainian].
6. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12 sichnia 2021 r. №33 «Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (derzhavnogo standartu doshkilnoi osvity) nova redaktsiia» [Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated January 12, 2021. No.33 «On approval of the Basic component of preschool education (State Standard of Preschool Education) new edition»]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osvity-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osvity-nova-redakciya> [in Ukrainian].
7. Pavelkov R. V. Dytiacha psykholohiia [Child psychology] : navch. posibnyk. Kyiv : Akademvydav, 2008. 431 s. [in Ukrainian].
8. Pirozhenko T. O., Khartman O. Yu. Partsiialna prohrama z rozvytku sotsialnykh navychok efektyvnoi vzaiemodii ditei vid 4 do 6–7 rokiv «Vchymosia zhyty razom» [Partial program for development of social skills of effective interaction among children aged 4 to 6–7 «We learn to live together»]. Kyiv : «Alaton», 2016. 30 s. [in Ukrainian].
9. Sotsiologhiia: Terminy, poniattia, personalii [Sociology: Terms, concepts, personalities] : navch. slovnyk-dovidnyk / za zah. red. V. M. Pichi. Kyiv : «Karavela», 2002. 480 s. [in Ukrainian].
10. Formuvannia bazovykh yakosteï osobystosti ditei starshoho doshkilnoho viku v DNZ [Formation of basic personality traits of older preschoolers in terms of preschool educational establishment] : monohrafiia / H. Bieliienka, S. Vasyliieva, N. Havrysh, V. Marshytska, S. Nechai, O. Ostrianska, O. Poliakova, V. Rahozina, O. Reipolska, N. Shkliar; za zah. red. O. Reipolskoi. Kharkiv. : «Drukarnia Madryd», 2015. 330 s. [in Ukrainian].
11. Tsukerman H. A. Psykhohohiia samorazvytyia [Psychology of personal development]. Moskva. : Ynterpraks, 1995. 288 s. [in Russian].

УДК 378.016:7.012-025.12

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-41>**Олена УСЕНКО,***orcid.org/0000-0003-0142-8132**асистент кафедри гуманітарних наук, культури і мистецтва
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського
(Кременчук, Полтавська область, Україна) krm.uea@gmail.com*

НАВЧАЛЬНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ ПЛАКАТА В СТИЛІ УКРАЇНСЬКОГО АВАНГАРДУ В ПРОЦЕСІ ДИЗАЙН-ПРОЄКТУВАННЯ

Метою дослідження є аналіз навчальних аспектів створення студентами плакату в процесі вивчення дисципліни дизайн-проектування. У статті подано теоретико-методологічні рекомендації для проведення занять з проектування плакатів. Методика дослідження базується на аналізі літературних джерел і власного досвіду проведення занять з дизайн-проектування.

Результати демонструють, що робота над плакатом сприяє розвитку композиційного мислення майбутніх дизайнерів, вона дає змогу пройти всі етапи дизайн-проектування й відчутти значимість та ефективність завершеного проекту. Виявлено особливості побудови плаката як інструменту повідомлення. Визначено запити сучасного споживача, який потребує актуальної форми плаката. Підкреслена значимість ролі дизайнера в процесі формування проектної ідеї, що підсилює їх якісну й ефективну трансляцію.

Процес навчання створення плаката визначається як засіб, що сприяє зміцненню міждисциплінарних зв'язків і підкреслює специфіку підготовки майбутніх фахівців з дизайну. Навчальна діяльність зі створення плаката об'єднує низку технологій, засобів і прийомів, якими володіли студенти на попередніх заняттях з кольорознавства, композиції та шрифтів. Такий підхід дає змогу сформуванню уявлення про плакат як явище культури, що володіє потужним виховним потенціалом.

Наукова новизна полягає в проектуванні наскрізної лінії навчання майбутніх дизайнерів особливостей створення тематичних плакатів з використанням різних зображальних засобів і технологій під час вивчення низки фахових дисциплін, що формують структурно-логічну послідовність цілеспрямованого навчального процесу.

Практична значимість отриманих результатів полягає в застосуванні описаних особливостей роботи з проектування плаката зі студентами на заняттях з дизайн-проектування для покращення ефективності навчального процесу. Проведене дослідження спрямоване на залучення майбутніх дизайнерів до пошуків вираження творчої ідеї в проектній роботі, до створення якісного плаката як засобу візуальної комунікації.

Ключові слова: *графічний дизайн, сучасний плакат, композиція плаката, освіта дизайнерів, дизайн-проектування, міждисциплінарні зв'язки, візуальні комунікації.*

Olena USENKO,*orcid.org/0000-0003-0142-8132**Assistant at the Department of Humanities, Culture and Art
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University
(Kremenchuk, Poltava region, Ukraine) krm.uea@gmail.com*

EDUCATIONAL ASPECTS OF CREATING A POSTER IN THE STYLE OF THE UKRAINIAN AVANT-GARDE IN THE PROCESS OF ARTISTIC DESIGNING

The purpose of the research is to analyze the educational aspects of creating a poster by students in the process of studying the discipline of artistic designing. The article provides theoretical and methodological recommendations for conducting poster design classes. The research methods are based on the analysis of literature sources and own experience in conducting artistic designing classes.

The results show that working on the poster promotes the development of compositional thinking of future designers, it allows us to go through all the stages of artistic designing and feel the significance and effectiveness of the completed project. The features of creating a poster as a tool of the message are revealed. The requirements of a modern consumer who needs a relevant poster form are defined. The importance of the designer's role in the process of forming a project idea is emphasized, which enhances its high-quality and effective broadcast.

The process of learning how to create a poster is defined as a means of strengthening interdisciplinary connections and emphasizing the specifics of training future design specialists. Educational activities in creating a poster combine a number of technologies, tools and techniques that students have mastered in previous classes in color science, composition and fonts. This approach allows us to form an idea of the poster as a cultural phenomenon that has a powerful educational potential.

The scientific novelty consists in the designing a direction of training for future designers on the features of creating thematic posters using various visual tools and technologies while studying a number of professional disciplines that form the structural and logical sequence of a purposeful educational process.

The practical significance of the obtained results consists in the application of the described features of designing thematic poster in artistic designing classes with students in order to improve the effectiveness of the educational process. The conducted research is aimed at involving future designers in search for the expression of creative idea in project work, in creating a high-quality poster as a means of visual communication.

Key words: *graphic design, modern poster, poster composition, designer education, artistic designing, interdisciplinary connections, visual communications.*

Постановка проблеми. Графічний дизайн настільки широко використовується в сучасному суспільстві, що неможливо уявити соціальну, політичну, економічну, інформаційну діяльність без графічної візуалізації. Плакат як різновид графіки є звичним явищем нашого повсякденного життя й відіграє значну роль у формуванні пропозиції та попиту в різних сферах життєдіяльності суспільства. І хоча існує багато більш сучасних графічних засобів поширення інформації, використання плакатів не втрачає своїх позицій, інтерес до них лише зростає. Сучасний плакат розвивається стихійно, підпорядковуючись більше економічній необхідності, аніж законам гармонії та художнього смаку.

Інтеграція мистецтва створення плаката в систему підготовки майбутніх дизайнерів сприяє зміцненню міждисциплінарних зв'язків, знайомить студентів зі специфікою професійно-творчої діяльності графічного дизайнера. Вивчення плакату ґрунтується на дослідженні цього мистецтва як цілісного феномена в сукупності всіх його жанрів, соціальних функцій – єдності історії, теорії та практики, сприяє розвитку найважливіших професійних якостей особистості дизайнера: естетичного смаку, креативності, критичного мислення, рефлексійної оцінці власної діяльності.

Аналіз досліджень. Питання професійної освіти дизайнерів розглядали Н. Дерев'яно, С. Зінченко, Т. Козак, В. Корсунський, А. Крицька, Л. Полудень, І. Продан, В. Прусак, О. Трошкін, В. Томашевський, С. Шабельник та ін. Особливості графічної, колористичної та художньої підготовки дизайнерів досліджували С. Алексєєва, І. Заргарян, Н. Комашко, В. Косюк, Г. Максименко, А. Максимова, О. Парфьонова, О. Фурса, І. Цідило, Н. Школяр та ін.

Серед наукових робіт, присвячених методиці проектування плаката, можна виділити О. Калашнікову, В. Кулікова, М. Лук'янова, В. Малиновського, І. Шалінського та ін. Проблемам історії мистецтва плаката присвячені праці О. Біантовської, Є. Бовкун, А. Будника, В. Вітера, В. Жукова, А. Кудряшова, О. Северіни, О. Залевської та ін. Для визначення особливостей сприйняття плаката, а також при підготовці методичних рекомендацій з вивчення плаката важливе місце займають дослідження А. Андрейканіча, В. Шевченко та ін.

Аналіз літератури виявив, що поряд із глибокою розглянутістю багатьох важливих питань, безпосередньо дотичних до проблеми, залишається відкритим питання місця плаката в системі фахової підготовки майбутніх дизайнерів.

Мета статті. Таким чином, мистецтво плаката потрібно розглянути як фактор, що сприяє зміцненню міждисциплінарних зв'язків і підкреслює специфіку спеціальності. Такий підхід дає змогу сформулювати уявлення про плакат як явище культури, що володіє потужним виховним потенціалом.

Виклад основного матеріалу. Однією з причин складнощів при створенні композиції плакату є недостатність досвіду їх сприйняття, тому на заняттях доцільно приділити увагу демонстрації прикладів плакатного мистецтва.

Лекція має бути спрямована на важливі умови композиційного пошуку та сконцентрована на розкриття основних напрямів: плакат як жанр образотворчого мистецтва; особливості художньої мови плаката; розвиток плакатного мистецтва в історичному аспекті; основні жанри плаката; призначення та функції плакатів.

Наочність повинна відповідати цим напрямам і якомога повніше виражати їх зміст. На цьому етапі важливо зацікавити студентів, викликати бажання створити власний плакат, використавши необхідні прийоми.

Оскільки осягнути вичерпно ці питання за час лекції неможливо, вивчення історичних аспектів виноситься для самостійного опрацювання студентами. Одним із практичних завдань є дослідження певного періоду мистецтва, у нашому випадку українського авангарду та його яскравих представників.

Навчальне завдання має відповідати таким основним вимогам: тема плаката повинна бути актуальною для студентів, цікавити їх, стимулювати до творчої діяльності; плакат повинен мати практичне значення (доцільно створити плакат для участі в конкурсі або практичного використання з іншою метою. Важливо, щоб студенти знали, з якою метою створюється цей плакат, яку

функцію він виконуватиме); тема має бути конкретизованою (невизначені теми не забезпечують творчого стимулу, провокують на формальне виконання завдань).

Практичні завдання з композиції плаката здебільшого мають на меті розвинути творчу особистість студента, аніж навчити його думати образно та виконувати оригінали робіт. Дизайн-проектуванню плакатів передувало вивчення кольорознавства, композиції та шрифтів. Також студенти вже мають навички комп'ютерного проектування, тому базових знань достатньо для виконання практичного завдання зі створення плаката.

Важливим елементом навчальної діяльності є аналіз етапів власної роботи. Рефлексія студентом виконаної роботи можлива при попередній підготовці з основ композиції та теорії кольору. Це ще раз доводить важливість зміцнення міждисциплінарних зв'язків.

Вагоме значення має організація ескізної роботи. Більшість студентів не розуміє важливості ескізної роботи для створення плаката. Дехто з них намагався працювати одразу в середовищі комп'ютерної програми. Доцільно продемонструвати повний ряд ескізів від початкової ідеї до кінцевого композиційного ескізу в кольорі.

Певні труднощі виникають через нестачу досвіду композиційних пошуків і знань особливостей плакатної мови. Також ускладнення виявляються при спробі виразити, передати ідею, що виникла в уяві.

Робота над ескізами дає змогу спробувати різні варіанти вираження ідеї, перевірити ефективність застосування тих чи інших засобів композиції при створенні художнього образу. Композиційні пошуки можна проводити по-різному. На цьому етапі головне завдання – виразити візуально творчу ідею (Шевченко, 2007: 68).

Для ефективного вирішення поставлених завдань студент повинен володіти такими якостями, як ініціативність, самостійність, творче мислення, спостережливість, наполегливість. Синтез слова та художнього зображення як основа плакатної виразності є одним із важливих елементів професійної майстерності дизайнера.

Робота в жанрі плаката орієнтована на створення завершеного твору з метою його практичного використання. Це дає змогу зробити навчання більш мотивованим. Плакат дає можливість за короткий час пройти всі етапи композиційного пошуку, спробувати їх на практиці, набути власний творчий досвід.

Навчальна дисципліна «Дизайн-проектування» – одна з базових дисциплін у системі підготовки

фахівця з дизайну. Її головне завдання – опанування теорії та методики дизайну через розуміння теоретичних засад, набуття практичних навичок у визначенні форм і методів проектування; уміння використовувати теоретичні положення на практиці.

Ця навчальна дисципліна включає теоретичний і практичний складники, які формують фахову базу, утворюючи сукупність знань і вмінь майбутнього дизайнера. У процесі навчання студенти знайомляться з етапами розробки дизайн-проекту, з методами проектування, учаться самостійно вирішувати поставлені в процесі проектування завдання, ураховувати конструктивні та естетичні вимоги до об'єкта проектування.

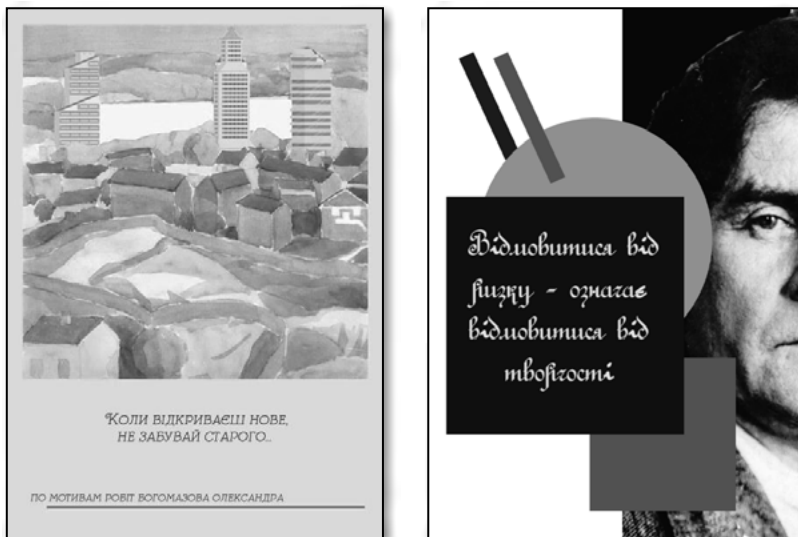
Для вдалого засвоєння теоретичних основ і виконання практичних завдань із «Дизайн-проектування» студентам необхідно мати базові знання з академічного рисунка й живопису, основ композиції та шрифтів, кольорознавства, формоутворення, історії мистецтв та інших фахових дисциплін.

Сучасний плакат – це дизайн-об'єкт, який безперервно розвивається й розширює свої функціонально-морфологічні кордони. Він дає проектувальнику широкі можливості інноваційного пошуку, забезпечує високий комунікативний ефект. Мистецтво створення плаката відповідає соціальним замовленням суспільства. У будь-який час незалежно від тематичного забарвлення воно ефективно впливає на суспільний лад, привертаючи увагу пересічних громадян до найактуальніших проблем світу і способів їх вирішення. Плакат поєднує надбання станкової та книжкової графіки, фотографії та типографіки, він становить невід'ємну частину візуальної культури як ефективний засіб масової інформації.

В одному з практичних завдань навчальної дисципліни «Дизайн-проектування» ми вирішили поєднати дослідження творчості художників-авангардистів, визначення стильових особливостей одного з них і виконання плаката в його манері. Обмежити тему плаката вирішили патріотичним напрямом з метою популяризувати здобутки українського авангарду серед студентської молоді.

Вивчення українського авангардного мистецтва доцільно проводити на основі аналізу творчості таких яскравих представників, як О. Архипенко, О. Богомазов, О. Екстер, В. Єрмілов, К. Малевич та інші (Столярчук, - 2015).

На практичних заняттях з «Дизайн-проектування» розглянуто історичні передумови виникнення й загальні риси стилю. Отже, перед початком роботи зі створення плаката студенти дослідили особливості авангардного образотворчого мистецтва, проаналізували характерні риси



а) б)
Рис. 1. Помилки у виборі тексту і шрифту плаката

та техніки робіт одного із запропонованих авторів. Результати дослідження оформлені у вигляді презентацій і продемонстровані групі на практичному занятті.

Мистецтво плаката потребує миттєвого сприйняття людиною. Саме це призводить до необхідності використання в ньому «особливої максимально виразної візуальної мови, яка реалізується засобами та прийомами в дизайні» (Абизов, Грищенко, 2011: 73). Досягти цієї виразності рівною мірою допомагають спрощення чи деталізація зображення, стилізація, виразність шрифтового блоку, композиція та обрані кольорові сполучення.

За В. Малиновським, сучасний плакат є дизайн-об'єктом, який постійно розвивається, розширюючи свої функціонально-морфологічні кордони. Він дає дизайнеру можливості висо-

кого комунікативного впливу на суспільство з метою вирішення нагальних соціальних проблем. Плакат є повідомленням до глядача, може бути інформативним, психологічним і комерційним інструментом залежно від мети його створення (Малиновський).

Плакатна графіка належить до окремого різновиду друкованої графіки. Отже, плакат виконується за проектами митців у різних графічних і живописних техніках. В умовах сьогодення найчастіше плакати створюють з використанням комп'ютерних технологій (Андрейканіч, 2012: 4).

Для кращого сприйняття плакат має бути великим за розміром, щоб сприймався на великій відстані. Відповідати цій вимозі повинен і шрифт плаката, його розмір, колір і розташування у форматі. У сучасному плакаті часто використовують фотографічні зображення, які можуть бути поєднані з малюнком.

Студентам був запропонований формат роботи А1. Щоб побачити, як саме буде сприйматися плакат у середовищі, виконані роботи необхідно було розмістити та продемонструвати на мокапі (що в перекладі з англійської – спеціальний файл-макет).

На плакаті зображення супроводжується текстом. В. Шевченко відзначає важливість стилю текстового звернення. На думку дослідника, потенційні можливості тексту характеризуються такими ознаками: активний, життєрадісний, вдалий, переконливий; описувальний чи



Рис. 2. Плакати, створені в техніці колажу (роботи студентів Я. Плюти, В. Тігової, К. Шевченко)

роз'яснювальний; спонукальний до роздумів, до дії, такий, що змінює ставлення до явища або ситуації (Шевченко, 2007: 88).

Отже, наступним завданням було підібрати влучний вислів для розміщення на плакаті. У процесі роботи ми зіткнулися з тим, що студенти намагалися написати афоризми, використати речення, навіть віршовані рядки (рис. 1, а), через це текст погано зчитувався та власне плакат утрачав свою основну функцію – донесення інформації. Необхідно також наголосити студентам, що текст може стати нерозбірливим через неправильно підібраний шрифт (рис. 1, б).

Доцільно розглядати плакат не лише як різновид графічного мистецтва, а також як мистецьке явище, що стало одним із найдієвіших засобів візуальної комунікації. Він включає досягнення станкової та книжкової графіки, фотографії та типографіки, а також як засіб масової інформації має потужний вплив на свідомість людей (Андрейканіч, 2013).

Ми навмисно не обмежували студентів у виборі техніки виконання роботи. Вони мали змогу обрати ту техніку, яка їм найкраще вдається. Деякі студенти створили свої плакати як колаж, використавши одну чи декілька робіт художника-авангардиста (рис. 2).

Характер елементів плаката й засобів його виразності залежать від мети, призначення та умов сприйняття плаката глядачем (Абизов, Грищенко, 2011: 73).

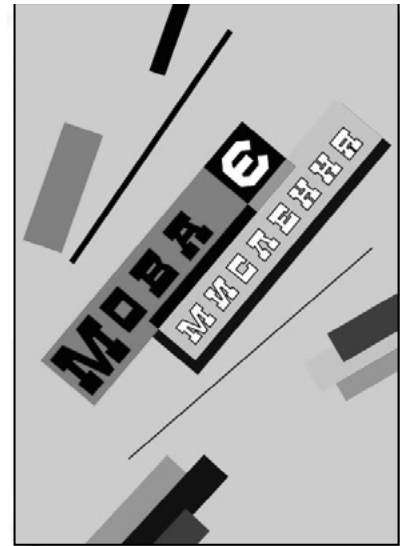


Рис. 3. Роботи студентів С. Мирошніченко й В. Бондаренко

Якщо плакат не буде композиційно виважений, він сприйматиметься не настільки виразно. Не варто навантажувати формат дрібними деталями. Бажано, щоб елементів плакату було не більше дев'яти.

Обираючи ті чи інші елементи композиції, потрібно зважати на загальний принцип композиційної побудови плаката. Це твердження стосується й шрифтових елементів композиції. Симетричній побудові плакату буде гармоніювати й шрифт, який підпорядковується симетрії. Місце розташування тексту може бути різним як у полі малюнка, так й окремо від зображення, також можливо обрамляти малюнок текстом, створюючи цілісну композицію твору (Шевченко, 2007: 88).

Студенти спробували створити власні авангардні роботи в манері обраного художника (рис. 3).



Рис. 4. Динаміка в плакаті (роботи студентів К. Писаренко, Д. Радчиної та В. Охріменко)

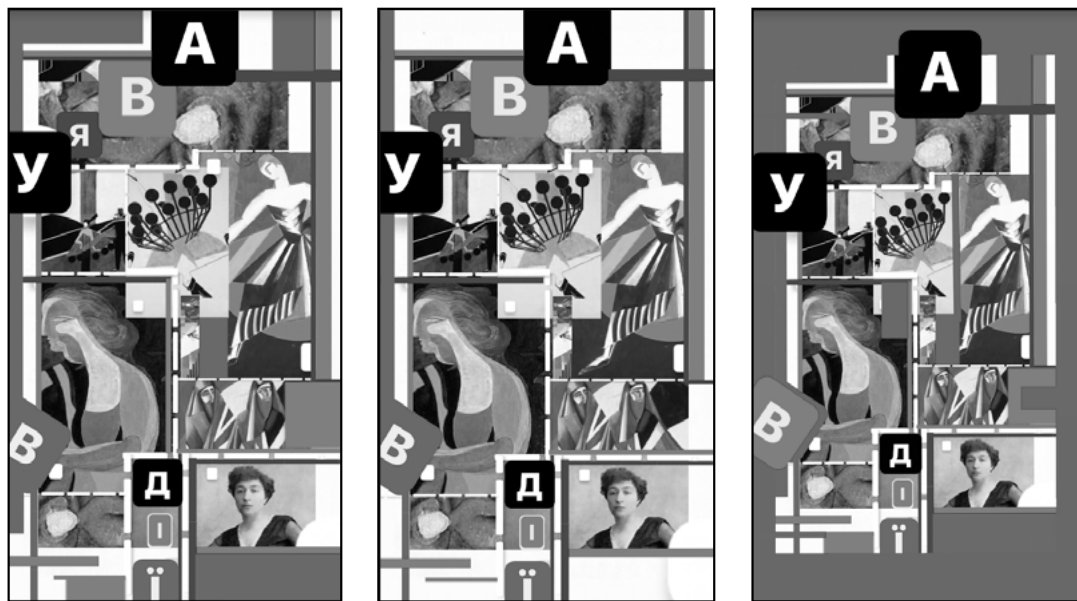


Рис. 5. Композиційні пошуки (робота студентки О. Антоненко)

Однією з ознак образотворчого авангардного мистецтва є динамізм. Надихнувшись роботами Олександра Богомазова, відчувши художнє переживання простору й часу, народженого уявою митця, студенти створили власні динамічні композиції (рис. 4).

Засоби виразності плакату неподільно пов'язані між собою. Проектні засоби повинні бути спрямовані на чіткість і логічність подання інформації, а художні – на емоційну реакцію, образне сприйняття повідомлення.

Принципове значення в мистецтві створення плаката належить кольору, точніше сполученню кольорів. Зазвичай у колірній композиції використовують два-три кольори однієї сили тону.

Вагома роль відводиться символіці кольору й умовним символам, загально визнаним позначенням будь-якого поняття, явища, ідеї. Психологами доведено, що колір має змогу викликати певні відчуття та емоції в глядача. При оцінці колірної рівноваги плакатної композиції необхідно враховувати не лише зображення, а й розмір, розміщення та вигляд шрифту (рис. 5).

Розвиток творчого мислення відбувається в процесі вирішення творчих завдань, важливими ознаками яких є самостійне бачення проблеми та визначення мети творчого пошуку, необхідність подолання стереотипів. Ефективний творчий досвід формується при умові усвідомлення власних переживань і мисленневих процесів. Основними напрямками дії з метою розвитку творчого мислення повинні бути організація композиційного пошуку на всіх етапах вирішення творчих завдань, логічне завершення композиційного

пошуку в кінцевому результаті проектування та стимулювання усвідомлення мисленневих процесів, що відбуваються при цьому.

Попередній аналіз поставленої проблеми є одним із важливіших етапів творчого пошуку. При створенні плакатів з'являється можливість акцентувати цей етап і висловити його вербально. Важливо використовувати конкретизувальні запитання з метою спрямувати студента на осмислення завдань, поставлених перед ним. Це в подальшому допоможе студентові ставити перед собою мету творчого пошуку та розуміти протиріччя, які призводять до утворення проблемної ситуації.

Важлива також емоційна атмосфера занять. Як можна помітити на заняттях, студенти часто недооцінюють свій творчий потенціал, через те що не мають достатнього досвіду композиційного пошуку і створення кінцевих творів. Завдання педагога полягає в тому, щоб дати можливість студентові висловлювати найнезвичніші та нетрадиційні ідеї, уникати різких оцінок, натомість спрямовувати творчий пошук студентів за допомогою своєчасної постановки завдань.

Розвиток творчого мислення має індивідуальний характер. Процес творчості має свої неповторні особливості, хоча й підпорядковується загальним психологічним закономірностям. Спостереження за емоційним станом у процесі проходження різних етапів творчого пошуку й аналіз типових ускладнень показали, що цілеспрямований розвиток творчого мислення потребує застосування індивідуального підходу.

Висновки. Плакат – вид графіки, який дає змогу дизайнерам дати волю своїй уяві. До того

ж це відмінний спосіб овоїти нову техніку або поліпшити свої навички. Іноді створення плаката дається дуже важко, адже потрібно донести ідею, використовуючи мінімум засобів. Але в будь-якому випадку це цікаво, особливо коли плакат вийшов вдалим і привертає увагу людей.

Таким чином, можна зробити висновки, що в процесі практичної роботи над плакатом виникає ситуація, що сприяє цілеспрямованому розвитку творчого композиційного мислення. Ця

можливість визначається специфікою мистецтва плаката й особливостями його художньої мови. Особливості плаката дають змогу використовувати методи вирішення творчих завдань для навчання методики композиційного пошуку. Робота над плакатом дає можливість пройти всі етапи творчого пошуку, від задуму до кінцевого втілення, у результаті проектної діяльності й дає змогу відчутти соціальну значимість функціонування готового твору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абизов В. А., Грищенко В. В. Основні чинники, що визначають розвиток сучасного плакату. *Образотворче мистецтво*. 2011. № 11. С. 71–75.
2. Андрейканіч А. І. Плакат: його види та жанри. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*. 2013. Вип. 19 (1). С. 121–126. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uk_mssh_2013_19\(1\)_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uk_mssh_2013_19(1)_28) (дата звернення: 20.05.2021).
3. Андрейканіч А. І. Антологія українського плаката першої третини ХХ століття. Косів : Видавничий дім «Довбуш», 2012. 120 с. ; іл.
4. Малиновський В. Виставка соціального плакату. URL: <http://kipdm.com/88-vystavky/126-vistavka-sotsialnogo-plakatu.html> (дата звернення: 20.05.2021).
5. Столярчук Н. Український авангард ХХ століття : навчальний посібник. Луцьк : Вежа-Друк. 2015. 180 с.
6. Шевченко В.Я. Композиція плаката : навчальний посібник. 2-е вид., доп. Харків : Колорит, 2007. 133 с.

REFERENCES

1. Abyzov V.A., Hryshchenko V.V. Osnovni chynnyky, shcho vyznachaiut rozvytok suchasnoho plakatu. [The main factors determining the development of a modern poster]. *Visual arts*, 2011, Nr 11, pp. 71–75 [in Ukrainian].
2. Andreikanich A.I. Plakat: yoho vydy ta zhanry. [Poster: its types and genres]. *Ukrainian culture: past, present, ways of development*, 2013, Nr. 19(1), pp. 121–126 [in Ukrainian]. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uk_mssh_2013_19\(1\)_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uk_mssh_2013_19(1)_28). (data zvernennia 20.05.2021).
3. Andreikanich A.I. Antolohiia ukrainskoho plakata pershoi tretyny XX stolittia. [Anthology of Ukrainian posters of the first third of the XX century]. Kosiv : Publishing house «Dovbush», 2012, P. 120, il. [in Ukrainian].
4. Malynovskiy V. Vystavka sotsialnogo plakatu. [Exhibition of social poster]. [in Ukrainian]. URL: <http://kipdm.com/88-vystavky/126-vistavka-sotsialnogo-plakatu.html> (data zvernennia 20.05.2021).
5. Stoliarchuk N. Ukrainskyi avanhard XX stolittia : navch. posib. [Ukrainian avant-garde of the XX century: training manual]. Lutsk : Vezha-Druk, 2015, P. 180 [in Ukrainian].
6. Shevchenko V.Ia. Kompozytsiia plakata: navch. posib. [Poster composition: training manual]. 2 vyd., dop. Kharkiv : Koloryt, 2007, P. 133 [in Ukrainian].

УДК 378.07:352

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-42>

Євген ХРИКОВ,

orcid.org/0000-0002-5496-2753

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(Старобільськ, Луганська область, Україна) enxr@ukr.net*

Олена КРАВЧЕНКО,

orcid.org/0000-0002-7955-3542

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(Старобільськ, Луганська область, Україна) olenakravchenko10@gmail.com*

Надія ВАСИНЬОВА,

orcid.org/0000-0002-7019-0247

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(Старобільськ, Луганська область, Україна) ned1235@ukr.net*

АНАЛІЗ ПОТЕНЦІАЛУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЩОДО ВЗАЄМОДІЇ З ТЕРИТОРІАЛЬНИМИ ГРОМАДАМИ

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення ефективного функціонування сучасного закладу вищої освіти внаслідок установалення взаємодії з територіальними громадами. Метою статті є з'ясування особливостей аналізу потенціалу закладу вищої освіти з територіальними громадами. З'ясовано, що потенціал університету щодо взаємодії з територіальними громадами характеризує його спроможність функціонувати й розвиватися, враховуючи виклики зовнішнього середовища. Глобалізаційні процеси, пов'язані з оновленням соціальної, культурної, духовної, інформаційної та технічної сфер життєдіяльності людини, зумовлюють формування потенціалу університету з урахуванням світових освітніх трендів, потреб мешканців територіальних громад, позиції на ринку освітніх послуг.

У процесі дослідження з'ясовано, що потенціал взаємодії закладу вищої освіти з територіальними громадами визначається за: наявністю стратегічних цілей щодо розвитку взаємодії університету з територіальними громадами (стратегія розвитку університету, його місії, візії); наявністю планів роботи, нормативних документів, рішень закладу вищої освіти, що відображають розвиток взаємодії з територіальними громадами; готовністю керівного складу закладу вищої освіти до взаємодії з територіальними громадами; готовністю викладацьких та студентських колективів до взаємодії з територіальними громадами; наявністю розробленого концептуального та інформаційного підґрунтя взаємодії університету з територіальними громадами; наявністю умов взаємодії університету з територіальними громадами (створення інфраструктури, персонал, обладнання, програмне забезпечення, інформаційні ресурси) для ефективної та взаємовигідної співпраці університету з територіальними громадами.

Визначено рівні (низький, середній, високий, початковий) взаємодії університету з територіальними громадами для розуміння аналізу потенціалу закладу вищої освіти. Відповідно до рівнів взаємодії університету з територіальними громадами визначено завдання щодо забезпечення ефективної взаємодії.

Ключові слова: *аналіз, взаємодія, заклад вищої освіти, потенціал, територіальна громада.*

Yevhen KHRYKOV,

orcid.org/0000-0002-5496-2753

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Public Service and Management of Educational and Social Institutions,
Luhansk Taras Shevchenko National University
(Starobilsk, Luhansk region, Ukraine) enxr@ukr.net*

Olena KRAVCHENKO,*orcid.org/0000-0002-7955-3542**Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor;**Professor at the Department of Public Service and Management of Educational and Social Institutions**Luhansk Taras Shevchenko National University**(Starobilsk, Luhansk region, Ukraine) olenakravchenko10@gmail.com***Nadezhda VASYNOVA,***orcid.org/0000-0002-7019-0247**Candidate of Pedagogical Sciences,**Associate Professor at the Department of Public Service and Management of Educational and Social**Institutions**Luhansk Taras Shevchenko National University**(Starobilsk, Luhansk region, Ukraine) ned1235@ukr.net*

ANALYSIS OF THE POTENTIAL OF THE UNIVERSITY REGARDING INTERACTION WITH TERRITORIAL COMMUNITIES

The relevance of the study is due of the need to ensure the effective functioning of a modern university due to the establishment of the interaction with local communities. The purpose of the article is the elucidation the features of the analysis of the potential of the university's interaction with local communities. It was found that the university's potential for interaction with local communities is characterized by its ability to function and develop, taking into account the challenges of the external environment. Processes of the globalization related to the renewal of social, cultural, spiritual, informational and technical spheres of human life determine the formation of the university's potential, taking into account global educational trends, the needs of residents of local communities, the market position of educational services.

The authors found that the potential of the university's interaction with local communities is determined by the following criteria: the presence of strategic goals for the development of interaction between the university and local communities (university's strategy development, its mission, vision); the presence of work plans, regulations, university decisions that reflect the development of interaction with local communities; the presence of work plans, regulations, university decisions that reflect the development of interaction with local communities; readiness of the university management for the interaction with territorial communities; the presence of the developed conceptual and informational basis of the university's interaction with territorial communities; the presence of conditions for the university's interaction with local communities (creation of infrastructure, staff, equipment, software, information resources) for effective and mutually beneficial cooperation of the university with local communities.

The authors defined levels (low, average, high, initial) of interaction of university with territorial communities for understanding of the analysis of potential of institution of higher education. The authors identified the task of ensuring effective interaction in accordance with the levels of interaction of the university with local communities

Key words: *analysis, interaction, institution of higher education, potential, territorial community.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження викликана необхідністю забезпечення ефективного функціонування сучасного університету внаслідок установа партнерських відносин зі стейкхолдерами, оскільки вони є основним замовниками отримання послуг від закладу вищої освіти. Наявність конкурентного середовища, в якому функціонують освітні заклади, зумовлює знаходження можливостей новітніх способів покращення фінансового становища університету. Стала система функціонування закладів вищої освіти України потребує суттєвого оновлення згідно з вимогами викликів сьогодення. З огляду на це, відбувається переосмислення шляхів розвитку університету, переорієнтація надання послуг університетом відповідно до потреб територіальних громад, подолання стереотипів щодо відокремленості закладу вищої освіти від громади, на

території якої він розташований. Взаємодія університету з територіальними громадами потребує ретельного вивчення його потенціалу, який має забезпечити створення умов підвищення дієздатності територіальних громад. Під впливом глобалізаційних процесів, пов'язаних з оновленням соціальної, культурної, духовної, інформаційної та технічної сфер життєдіяльності людини, сучасні заклади освіти мають формувати свій потенціал з урахуванням світових освітніх трендів, потреб мешканців територіальних громад, позиції на ринку освітніх послуг. Таким чином, виникає теоретичний і практичний інтерес до вивчення особливостей аналізу потенціалу взаємодії закладу вищої освіти з територіальними громадами.

Аналіз досліджень. Систематизувавши наукові здобутки українських та зарубіжних фахівців, ми з'ясували, що розвиток найвищого університет-

ського потенціалу в умовах глобалізації досліджує О. Слюсаренко; особливості та сутність фінансового потенціалу закладів вищої освіти України представлено в праці С. Сас; Т. Модестова аналізує сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії в контексті підвищення потенціалу університетів України; Б. Джонгблуд, Ю. Ендерс, К. Салерно (B. Jongbloed, J. Enders, C. Salerno) досліджують особливості взаємодії зарубіжних університетів із територіальними громадами. Однак особливу проблему становить дефіцит праць, у яких висвітлюється проблема взаємодії освітніх закладів із територіальними громадами. На жаль, у науковій літературі ще не достатньо обґрунтовано різні аспекти взаємодії університету з територіальними громадами, відсутні напрацювання, присвячені аналізу потенціалу закладу вищої освіти щодо взаємодії з територіальними громадами.

Мета статті полягає у з'ясуванні особливостей аналізу потенціалу закладу вищої освіти з територіальними громадами.

Виклад основного матеріалу. Взаємодія закладу вищої освіти з територіальними громадами є провідним напрямом у світовій практиці функціонування університету. Так, постає необхідність у переорієнтації діяльності університету на встановлення партнерських стосунків з органами місцевого самоврядування шляхом підписання угод на взаємовигідних умовах. Б. Джонгблуд, Ю. Ендерс, К. Салерно зазначають, що для університету певна громада має значення лише тоді, коли є сподівання з обох сторін (університету та громади), може бути надана якась послуга або здійснено взаємовигідний обмін (транзакція) (B. Jongbloed, J. Enders, C. Salerno, 2008: 303–324).

Термін «потенціал» (від лат. *potentia* – сила, потужність) у тлумачному словнику української мови визначено як сукупність наявних засобів, можливостей, продуктивних сил, що можуть бути використані в якій-небудь галузі, ділянці, сфері; запас чого-небудь; резерв; приховані здатності, сили для якої-небудь діяльності, що можуть виявитися за певних умов (Білодід, 1977: 402).

О. Слюсаренко зазначає, що «університетський потенціал» у його інституційній, країновій, регіональній, глобальній модальностях у роботі визначається як іманентна здатність, спроможність, внутрішній ресурс, що використовуються і можуть бути задіяні для здійснення місії (родового покликання, призначення) закладів вищої освіти, котрі присуджують академічні ступені (Слюсаренко, 2015: 26).

Таким чином, визначення потенціалу університету щодо взаємодії з територіальними грома-

дами відбувається внаслідок аналізування його потенціалу. Проте від типу університету (класичний (комплексний), профільний (політехнічний, економічний, медичний, педагогічний, аграрний тощо)) залежать можливості участі у взаємодії, але потрібно враховувати, що у профільних ЗВО наявні не тільки профільні кафедри, що значно розширює можливості взаємодії.

Сучасний період поставив перед закладами вищої освіти ще складніший виклик щодо необхідності одночасного задоволення потреб різної аудиторії (Модестова, 2019: 227).

Здатність університету до взаємодії з територіальними громадами може визначатися за:

- наявністю стратегічних цілей щодо розвитку взаємодії університету з територіальними громадами (стратегія розвитку університету, його місії, візії);
- наявністю планів роботи, нормативних документів, рішень ЗВО, що відображають розвиток взаємодії з територіальними громадами;
- готовністю керівного складу ЗВО до взаємодії з територіальними громадами;
- готовністю викладацьких та студентських колективів до взаємодії з територіальними громадами;
- наявністю розробленого концептуального та інформаційного підґрунтя взаємодії університету з територіальними громадами
- наявністю умов взаємодії університету з територіальними громадами (створення інфраструктури, персонал, обладнання, програмне забезпечення, інформаційні ресурси) для ефектвної та взаємовигідної співпраці університету з територіальними громадами.

Відповідно до вищезазначених критеріїв можна визначити рівень взаємодії закладу вищої освіти з територіальними громадами.

За результатами документації можна з'ясувати, наскільки в них представлена взаємодія, які форми взаємодії розвинені, які наукові дослідження, спрямовані на територіальні громади, здійснюються, які працівники ЗВО беруть участь у процесі взаємодії. Інформація для такого аналізу є у відкритих джерелах, як-от річні звіти ректора, плани роботи ЗВО, плани засідань ученої ради, новини ЗВО, підрозділи сайтів, присвячені науковій діяльності, діяльності наукової комісії, студентських організацій тощо.

Так, у процесі аналізування потенціалу закладу вищої освіти можна визначити чотири рівні взаємодії ЗВО з територіальними громадами:

1. Низький рівень характеризується відсутністю взаємодії університету з територіальними громадами (окрім профорієнтаційної діяльності, заходів із набору до ЗВО).

2. Початковий рівень передбачає наявність в університеті окремих форм взаємодії з територіальними громадами (участь ЗВО у святкуваннях міста (селища), окремих культурних заходах тощо).

3. Середній рівень передбачає наявність планування взаємодії університету з територіальними громадами та охоплює декілька напрямів взаємодії (участь університету в стратегічному розвитку громади, участь у громадських проєктах, пов'язаних із продуктивним землеробством, кращим садівництвом та управлінням природними ресурсами, зі здоровим харчуванням та старінням, зміцненням сімей, особистими фінансами чи розвитком молоді, з відкриттям бізнесу, оновленням місцевої економіки; здійснення соціологічних досліджень, спрямованих на вивчення сучасного стану та напрямів поліпшення життєдіяльності громади тощо).

4. Високий рівень характеризується наявністю систематичної, тривалої, комплексної взаємодії, що забезпечує значне зростання показників діяльності територіальної громади та ЗВО та в якій бере участь значна кількість мешканців територіальної громади та працівників ЗВО.

Від рівня взаємодії залежать засоби впливу на ЗВО з метою налагодження взаємодії з територіальними громадами.

На першому рівні (відсутність взаємодії) потрібно здійснити таке:

- зацікавити керівників (викладачів) ЗВО у взаємодії з територіальними громадами;
- визначити суб'єктів взаємодії;
- скласти чек-листи потреб територіальних громад та ЗВО;
- делегувати у вчену раду ЗВО свого представника (голову громади);
- провести аналіз пріоритетних напрямів діяльності (напрямів розвитку) територіальних громад задля задоволення індивідуальних потреб громади та розвитку додаткових;
- скласти та обговорити план спільної роботи, чітко визначити результати його реалізації (обговорити, який практичний (позитивний) результат може забезпечити взаємодію ЗВО та територіальної громади);
- провести інструктивно-методичну роботу з учасниками взаємодії (індивідуальну);
- організувати онлайн-, офлайн-зустрічі задля підвищення зацікавленості керівництва, співробітників; підвищення обізнаності щодо вимог, нюансів взаємодії та вигід співробітництва для обох сторін тощо;

– спрямувати максимум зусиль на його реалізацію, отримати перший позитивний досвід взаємодії та презентувати його у ЗМІ, на сайтах;

– висвітлити перші кроки взаємодії у засобах масової комунікації та сайтах;

– вивчити та поширити досвід взаємодії інших територіальних громад та ЗВО;

– сформувати органи управління взаємодією (раду, комісію);

– корегувати посадові обов'язки працівників;

– розробити програму перепідготовки (адаптації) працівників з урахуванням розширення та оновлення функціональних обов'язків.

Якщо ці завдання будуть ефективно реалізовані, то може бути забезпечений середній рівень взаємодії. На цьому рівні актуальні такі завдання:

– забезпечити секторальний розвиток взаємодії, який здійснюють більш активні факультети та інститути ЗВО або ті, які більш відповідають напрямам діяльності територіальних громад (педагогічні факультети, факультети, які готують державних службовців та працівників місцевого самоврядування, економічні, інформаційних технологій);

– залучити окремі підрозділи виконкому, збільшити кількість залучених до взаємодії;

– створити інформаційний банк взаємодії за напрямами діяльності, як-от економічний, освітній, медичний, спортивний, культурний тощо. Це дозволяє забезпечувати більш стабільне функціонування взаємодії, планувати її подальший розвиток;

– поширити взаємодію на нові напрями діяльності територіальної громади;

– створити сторінки на сайті територіальної громади, присвячені взаємодії із ЗВО;

– розробляти певні процедури взаємодії, які дають відповідь на питання про те, що, коли, хто, як буде робити, які мають бути результати;

– організувати масову методичну роботу з працівниками з підготовки до взаємодії, надання адресних, спеціалізованих консультацій вивчення досвіду інших, обговорення наявних проблем, корекції планів;

– розробити критерії оцінки результатів взаємодії та роботи працівників;

– оцінювати результати взаємодії (визначення впливу взаємодії ЗВО та територіальної громади на розвиток громади, бар'єрів співпраці, найбільш дієвих форм взаємодії) та їх обговорення разом із ЗВО;

– розробити річні циклограми управління взаємодією (коли проводиться планування, коли відбувається оновлення інформації на сайті, коли проводиться навчання працівників, обговорення

поточних результатів, коли проводиться оцінювання результатів взаємодії, коли проводяться засідання органів управління взаємодією);

– проводити порівняльний аналіз результатів взаємодії за різними громадами (визначення факторів, які впливають на процес взаємодії);

– проводити профорієнтаційні заходи між територіальними громадами та ЗВО для учнів середніх класів та їхніх батьків, у яких беруть участь представники ЗВО, територіальних громад, керівництво шкіл, студенти ЗВО, задля проведення агітаційно-роз'яснювальної роботи у ЗЗСО, консультування щодо умов прийому тощо;

– укладати договори, угоди про співробітництво.

Реалізація перелічених завдань може забезпечити високий рівень взаємодії.

Висновки. Взаємодія закладу вищої освіти з територіальними громадами актуалізується внаслідок орієнтації університету на зовнішнє середовище. Для взаємодії із зовнішнім середовищем заклад вищої освіти повинен мати відповідний потенціал. У процесі дослідження з'ясовано, що потенціал взаємодії закладу вищої освіти з

територіальними громадами визначається за: наявністю стратегічних цілей щодо розвитку взаємодії університету з територіальними громадами (стратегія розвитку університету, його місії, візії); наявністю планів роботи, нормативних документів, рішень ЗВО, що відображають розвиток взаємодії з територіальними громадами; готовністю керівного складу ЗВО до взаємодії з територіальними громадами; готовністю викладацьких та студентських колективів до взаємодії з територіальними громадами; наявністю розробленого концептуального та інформаційного підґрунтя взаємодії університету з територіальними громадами; наявністю умов взаємодії університету з територіальними громадами (створення інфраструктури, персонал, обладнання, програмне забезпечення, інформаційні ресурси) для ефективної та взаємовигідної співпраці університету з територіальними громадами. Для розуміння аналізу потенціалу університету з територіальними громадами визначено відповідні рівні. Підвищенню рівня взаємодії університету з територіальними громадами сприяє виконання специфічних завдань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Модестова Т. В. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії: в контексті підвищення потенціалу університетів України: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, Київ 2019. 475 с.
2. Сас С. Особливості та роль фінансового потенціалу закладів вищої освіти України. *Формування ринкової економіки в Україні*. 2020. Вип. 43. С. 149–158.
3. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 8. 402 с.
4. Слюсаренко О. М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації : монографія. Київ : Пріоритети, 2015. 383 с.
5. Jongbloed B., Enders J., Salerno C. Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *High Educ.* 2008. No. 56. P. 303–324.

REFERENCES

1. Modestova T. V. Suchasni tendentsii rozvytku vyshchoi osvity Velykoi Brytanii: v konteksti pidvyshchennia potentsialu universytetiv Ukrainy [Current trends in the development of higher education in the UK: in the context of increasing the potential of Ukrainian universities]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01 / Skhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet imeni Volodymyra, Kyiv 2019. 475 p. [in Ukrainian].
2. Sas S. Osoblyvosti ta rol finansovoho potentsialu zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy [Features and role of financial potential of higher education institutions of Ukraine]. *Formuvannia rynkovoї ekonomiky v Ukraini*. 2020. Vyp. 43. P. 149-158. [in Ukrainian].
3. Slovyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language] v 11 tt. / AN URSR. Instytut movoznavstva; za red. I. K. Bilodida. Kyiv: Naukova dumka, 1977. T. 8. P. 402 [in Ukrainian].
4. Sliusarenko O. M. Rozvytok naivysshchoho universytetskoho potentsialu v umovakh hlobalizatsii [Development of the highest university potential in the conditions of globalization] : monohrafiia. Kyiv : Priorytety, 2015. 383 p. [in Ukrainian].
5. Jongbloed B., Enders J., Salerno C. Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *High Educ.* 2008. No. 56. P. 303–324 [in English]

УДК 338.48:005.963-027.543
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-43>

Ганна ЧЕПУРДА,
orcid.org/0000-0001-6273-4534
доктор історичних наук,
завідувач кафедри туризму та готельно-ресторанної справи
Черкаського державного технологічного університету
(Черкаси, Україна) anna_chepurda@ukr.net

Олена ШЕСТЕЛЬ,
orcid.org/0000-0002-3073-6559
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри туризму та готельно-ресторанної справи
Черкаського державного технологічного університету
(Черкаси, Україна) shestell@ukr.net

РОЛЬ МІЖНАРОДНИХ СТАЖУВАНЬ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТУРИЗМ»

У статті проаналізовано роль міжнародних стажувань у засвоєнні дисциплін професійної підготовки здобувачами вищої освіти спеціальності «Туризм».

Для майбутніх фахівців сфери гостинності вкрай важливою передумовою засвоєння освітніх компонентів професійної підготовки є участь у міжнародних професійних стажуваннях за фахом. Це пов'язано не лише з тенденціями інтернаціоналізації освіти, а й із можливістю здобути професійні знання і навички, покращити рівень володіння іноземними мовами, підвищити конкурентоспроможність як на вітчизняному ринку праці, так і на закордонному. Обов'язковою вимогою участі здобувачів вищої освіти в міжнародних стажуваннях є не лише володіння комунікативними навичками, а й здатність на високому рівні спілкуватися іноземними мовами, що перевіряється майбутніми роботодавцями під час співбесіди.

Зауважимо, що деякі заклади вищої освіти дають можливість здобувачам, що навчаються за спеціальністю «Туризм», брати участь у міжнародних стажуваннях у таких країнах, як Туреччина, Болгарія, Німеччина, Словаччина, Об'єднані Арабські Емірати тощо. Тривалість таких міжнародних стажувань становить, як правило, від двох-трьох (Німеччина і Болгарія) і п'яти-шести місяців (Туреччина). Водночас для підготовки здобувачів до міжнародних професійних стажувань у закладах вищої освіти все частіше виникає потреба в коригуванні навчальних планів для поглибленого вивчення дисциплін «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» та «Друга іноземна мова (за професійним спрямуванням)», починаючи з першого курсу, а також започаткування додаткових курсів вивчення іноземних мов із можливістю перезарахування результатів навчання, здобутих під час неформальної освіти.

Це пов'язано з необхідністю фахівців сфери обслуговування виконувати професійні завдання під час міжнародних професійних стажувань, для чого необхідні відповідні знання, вміння і навички.

Ключові слова: міжнародні стажування, дисципліни професійної підготовки, іноземні мови, компетентності, професійна підготовка.

Ganna CHEPURDA,
orcid.org/0000-0001-6273-4534
Doctor of Historical Sciences,
Head of the Department of Tourism and Hotel and Restaurant Business
Cherkasy State Technological University
(Cherkasy, Ukraine) anna_chepurda@ukr.net

Olena SHESTEL,
orcid.org/0000-0002-3073-6559
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Tourism and Hotel and Restaurant Business Department
Cherkasy State Technological University
(Cherkasy, Ukraine) shestell@ukr.net

THE ROLE OF INTERNATIONAL INTERNSHIPS IN THE MASTERING OF DISCIPLINES OF PROFESSIONAL TRAINING BY HIGHER EDUCATION ACTIVITIES SPECIALTY "TOURISM"

The article analyzes the role of international internships in mastering the disciplines of professional training by applicants for higher education in the specialty "Tourism".

For future professionals in the field of hospitality, an extremely important prerequisite for mastering the educational components of professional training is participation in international professional internships. This is due not only to the tendency to internationalize education, but also to the opportunity to acquire professional knowledge and skills, improve the level of foreign language proficiency, increase competitiveness in both domestic and foreign labor markets. A mandatory requirement for the participation of higher education students in international internships is not only the possession of communication skills, but also the ability to communicate at a high level in foreign languages, which is tested by future employers during the interview.

It should be noted that some higher education institutions provide opportunities for applicants majoring in "Tourism" to participate in international internships, especially in countries such as Turkey, Bulgaria, Germany, Slovakia, the United Arab Emirates, etc. The duration of such international internships is usually two to three months in countries such as Germany and Bulgaria, and five to six months in Turkey. At the same time, in order to prepare applicants for international professional internships in higher education institutions, there is an increasing need to adjust curricula for in-depth study of the disciplines "Foreign language (professional)" and "Second foreign language (professional)", starting from the first year, and also the introduction of additional courses in foreign languages with the possibility of recalculating learning outcomes obtained during non-formal education.

This is primarily due to the need for service professionals to perform professional tasks during international professional internships, which requires appropriate knowledge, skills and abilities.

Key words: international internships, professional training disciplines, foreign languages, competencies, professional training.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в Україні спрямовані на інтернаціоналізацію освітнього середовища, на наслідування європейських стандартів якості вищої освіти зокрема і на наближення до європейського освітнього простору загалом. Згідно зі стратегією Національного агентства забезпечення якості вищої освіти до 2022 року однією з ключових цілей є «Сприяння інтеграції системи вищої освіти України у світовий освітній і науковий простір».

Нині інтернаціоналізація освітньої діяльності закладів вищої освіти (як обов'язкова вимога до провадження освітньої діяльності) закріплена в Положенні про акредитацію освітніх програм, за яким здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти і яке затверджено наказом Міністерства освіти і науки України в липні 2019 року: критерій 4. «Навчання і викладання за освітньою програмою» (підкритерій 4.5 «Навчання, викладання та наукові дослідження, пов'язані з інтернаціоналізацією діяльності закладу вищої освіти»), а також критерій 1. «Проектування та цілі освітньої програми» (підкритерій 1.3 «Цілі освітньої програми та програмні результати навчання визначаються з урахуванням тенденцій розвитку спеціальності, ринку праці, галузевого та регіонального контексту, а також досвіду аналогічних вітчизняних та іноземних освітніх програм») (Положення про акредитацію освітніх програм). Окрім цього, заклади вищої освіти для успішного проходження акредитації зобов'язані дотримуватися Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG-2015). Особливої актуальності в питанні інтернаціоналізації освітньої діяльності і міжнародних професійних стажувань (як обов'язкового складника інтернаціоналізації) набуває підготовка

фахівців спеціальності «Туризм». Це пов'язано з особливостями професійної діяльності, яка спрямована не лише на спілкування з іноземними клієнтами, а й на безпосереднє виконання професійних завдань в іноземних туристичних компаніях і готельно-ресторанних комплексах.

Аналіз досліджень. Актуальним аспектам інтернаціоналізації вищої освіти присвятили свої дослідження вітчизняні науковці Т. Андрущенко, В. Зінченко, С. Курбатов, Н. Рибка, І. Сікорська, І. Степаненко та ін., а також зарубіжні вчені Ф. Альтбах, У. Брандбург, Б. Вульфсон, Х. де Вітт, Дж. Найт, Л. Ризберг, К. Тремблей та ін. Зауважимо, що визначення ролі міжнародних стажувань є порівняно новим питанням у сучасних вітчизняних педагогічних дослідженнях.

Мета статті – визначити роль інтернаціоналізації освітньої діяльності та міжнародних стажувань у засвоєнні дисциплін професійної підготовки здобувачами вищої освіти спеціальності «Туризм».

Для досягнення поставленої мети використані такі методи дослідження, як аналіз наукової літератури для визначення теоретичних аспектів, педагогічний експеримент із метою визначення ролі міжнародних професійних стажувань у засвоєнні дисциплін професійної підготовки здобувачами вищої освіти спеціальності «Туризм», а також методи спостереження та аналізу.

Виклад основного матеріалу. Традиційно до інтернаціоналізації діяльності закладів вищої освіти зараховують участь студентів у програмах академічної мобільності, міжнародні професійні стажування, проведення міжнародних конференцій, залучення до проведення занять закордонних лекторів, участь викладачів у міжнародних стажуваннях, а також наявність у них публікацій у закордонних рецензованих виданнях.

У сучасній науковій думці є багато визначень поняття «інтернаціоналізація». На нашу думку, одним із найбільш вдалих є визначення Дж. Найта: «Інтернаціоналізація – це процес упровадження міжнародного складника в дослідницьку, освітню та адміністративну функції вищої освіти» (Knight, 2015).

Зауважимо, що інтернаціоналізація в галузі вищої освіти – це порівняно новий феномен у вітчизняній науковій думці. Як зазначають дослідники, процес інтернаціоналізації почався в Україні дещо із запізненням і без чітко визначеної національної програми і розробленої національної стратегії, а значна частина закладів вищої освіти також не має власної стратегії інтернаціоналізації (Горбунова, 2016: 4).

Водночас значення інтернаціоналізації для здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Туризм» важко переоцінити. Українською передумовою засвоєння освітніх компонентів професійної підготовки майбутніми фахівцями сфери гостинності є участь у міжнародних професійних стажуваннях за фахом. Це пов'язано не лише з тенденціями до інтернаціоналізації освіти, а й із можливістю здобути професійні знання і навички, покращити рівень володіння іноземними мовами, ознайомитися з міжнародними стандартами в галузі туризму, а також підвищити конкурентоспроможність як на вітчизняному ринку праці, так і на закордонному, «за допомогою інтернаціоналізації міжкультурних компетенцій, розширення можливостей для інтеркультурного діалогу, культурного співробітництва і партнерства, виховання у дусі миру, формування толерантності тощо», як зазначає дослідниця І. Степаненко, (Степаненко, 2015: 170).

Обов'язковою вимогою участі здобувачів вищої освіти в міжнародних стажуваннях є не лише володіння комунікативними навичками, а й здатність на високому рівні спілкуватися іноземними мовами, що перевіряється майбутніми роботодавцями під час співбесіди. Отже, необхідними пререквізитами участі в закордонних стажуваннях є освітні компоненти, які сприяють розвитку таких компетентностей, як: здатність працювати в міжнародному контексті, здатність спілкуватися іноземною мовою, наявність навичок міжособистісної взаємодії, здатність працювати в команді та автономно, знання та розуміння предметної сфери та розуміння специфіки професійної діяльності, здатність працювати у міжнародному середовищі на основі позитивного ставлення до несхожості до інших культур, поваги до різноманітності та мультикультурності, розуміння місцевих і професійних традицій інших країн, розпізнавання

міжкультурних проблем у професійній практиці (Стандарт вищої освіти України, 2018: 7–8). Зауважимо, що вищезазначені компетентності наведені в стандарті вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 242 Туризм і обов'язково повинні враховуватися під час укладання освітніх програм.

На основі аналізу освітніх програм за спеціальністю «Туризм» визначено, що основними дисциплінами, які формують вищезазначені компетентності, є такі: «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Друга іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Світова художня культура», «Туристсько-рекреаційне країнознавство» тощо. Характерною особливістю багатьох освітніх програм за спеціальністю «Туризм» є те, що ці освітні компоненти входять до дисциплін циклу професійної підготовки, а не загальної.

Зауважимо, що деякі заклади вищої освіти дають можливість здобувачам, що навчаються за спеціальністю «Туризм», брати участь у міжнародних стажуваннях у таких країнах, як Туреччина, Болгарія, Німеччина, Словаччина, Об'єднані Арабські Емірати тощо. Тривалість таких міжнародних стажувань становить, як правило, від двох-трьох (Німеччина і Болгарія) і п'яти-шести місяців (Туреччина). Водночас для підготовки здобувачів до міжнародних професійних стажувань у закладах вищої освіти все частіше виникає потреба в коригуванні навчальних планів для поглибленого вивчення дисциплін «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» та «Друга іноземна мова (за професійним спрямуванням)», починаючи з першого курсу, а також започаткування додаткових курсів вивчення іноземних мов із можливостями перезарахування результатів навчання, здобутих під час неформальної освіти.

Співпрацюючи з міжнародними компаніями, як-от «IBA EVENT», «GLOB WORKS», «Profiteam», заклади вищої освіти укладають угоди про співробітництво з метою стажування студентів із наданням робочого місця (аніматор, реєстраційний працівник індустрії гостинності тощо). Як правило, здобувачі вищої освіти мають можливість проходити міжнародні професійні стажування на базі п'ятизіркових готельно-ресторанних комплексів VIP-класу, як-от «Lujó Hotel» (Туреччина), «Rixos Sungate» (Туреччина), «Gloria Verde Resort» (Туреччина), «The Land of Legends» (Туреччина), «Hotel Arkona Strandresidenzen» (Німеччина) тощо.

Під час стажувань студенти мають можливість ознайомитися з міжнародними стандартами в галузі туризму, з організацією готельно-ресторанного господарства, з матеріально-технічною

базою готельно-ресторанних комплексів, а також із вимогами до якості обслуговування гостей. Таким чином, повертаючись після міжнародних професійних стажувань до навчання, здобувачі вищої освіти вже володіють багатьма професійними компетентностями, що значно полегшує засвоєння дисциплін професійної підготовки, як-от «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Друга іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Туристсько-рекреаційне країнознавство», «Організація готельного господарства», «Організація ресторанного господарства», «Моніторинг світового ринку туризму».

Це пов'язано з необхідністю фахівців сфери обслуговування виконувати професійні завдання під час міжнародних професійних стажувань, для чого необхідні знання, вміння і навички з дисциплін блоку професійної підготовки.

Зважаючи на те, що нині процес інтернаціоналізації вищої освіти в Україні перебуває на етапі становлення, сприяти міжнародним обмінам на всеукраїнському рівні буде реалізація національної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти України, а також урахування тенденцій і закономірностей на міжнародному ринку освітніх послуг (Дебич, 2019: 285).

Висновки. Таким чином, міжнародні професійні стажування відіграють важливу роль у процесі засвоєння дисциплін професійної підготовки здобувачами вищої освіти спеціальності «Туризм», сприяють засвоєнню ключових професійних компетентностей. Зважаючи на те, що міжнародна співпраця нині вважається одним із показників якості вищої освіти, доцільно було б розробити національну стратегію інтернаціоналізації вищої освіти в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горбунова Л., Дебич М., Зінченко В., Степаненко І., Шипко О. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій (частина II). Київ : ІВО НАПН України, 2016. 144 с. (препринт НАПН України, відділ інтернаціоналізації вищої освіти).
2. Дебич М. А. Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід : монографія. Ніжин : ППЛисенко, 2019. 408 с.
3. Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#n182> (дата звернення: 30.05.2021).
4. Степаненко І. В. Ключові питання інтернаціоналізації: колізії інструментального і культурно-гуманітарного вимірів. *Вища освіта в Україні*. 2015. № 3, додаток 2. С. 158–178. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/Analiz_dosvidu_internac-BO_strategii_kulto-gum-avtors-kolektiv_IVO-2015_130p.pdf (дата звернення: 12.06.2021).
5. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 24 Сфера обслуговування спеціальності 242 Туризм, 2018. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/242-turizm-bakalavr.pdf> (дата звернення: 06.06.2021).
6. Knight J. Updated definition of internationalization. *International higher education*, 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/248809738_Updated_Internationalization_Definition (дата звернення: 06.06.2021).

REFERENCES

1. Horbunova L., Debych M., Zinchenko V., Stepanenko I., Shypko O. Analiz providnoho vitchyznyanoho ta zarubizhnoho dosvidu internatsionalizatsiyi vyshchoyi osvity na osnovi kul'turno-humanitarnykh stratehiy (chastyna II). [Analysis of the leading domestic and foreign internationalization experience of higher education on the basis of cultural and humanitarian strategies (part II)]. Kyiv: IVO NAPS of Ukraine, 2016. 144 p. (preprint of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Department of Internationalization of Higher Education) [in Ukrainian].
2. Debych M. A. Teoretychni zasady internatsionalizatsiyi vyshchoyi osvity: mizhnarodnyy dosvid [Theoretical internationalization principles of higher education: international experience] : monograph. Nizhyn: PPLysenko, 2019. 408 p. [in Ukrainian].
3. Polozhennya pro akredytatsiyu osvitnikh prohran, za yakymy zdiysnyuyet'sya pidhotovka zdobuvachiv vyshchoyi osvity. [Regulations on the accreditation of educational programs, on the ground of which the training for higher education is provided] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#n182> (Last accessed: 30.05.2021) [in Ukrainian].
4. Stepanenko I. V. Klyuchovi pytannya internatsionalizatsiyi: koliziyi instrumental'noho i kul'turno-humanitarnoho vymiriv. [Key issues of internationalization: collisions of instrumental and cultural-humanitarian dimensions]. Higher education in Ukraine. 2015. № 3, dodatok 2. S. 158–178. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/Analiz_dosvidu_internac-BO_strategii_kulto-gum-avtors-kolektiv_IVO-2015_130p.pdf (Last accessed: 12.06.2021) [in Ukrainian].
5. Standart vyshchoyi osvity Ukrayiny pershoho (bakalavrs'koho) rivnya vyshchoyi osvity haluzi znan' 24 Sfera obsluhovuvannya spetsial'nosti 242 Turyzm, 2018. [Standard of higher education of Ukraine of the first (bachelor's) level of higher education in the field of knowledge 24 Field of service for the specialty 242 Tourism, 2018]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/242-turizm-bakalavr.pdf> (Last accessed: 06.06.2021) [in Ukrainian].
6. Knight J. Updated definition of internationalization. *International higher education*, 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/248809738_Updated_Internationalization_Definition (Last accessed: 06.06.2021) [in English].

УДК 37.091.313:[373.5.016:57

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-44>**Юрій ШАПРАН,***orcid.org/0000-0002-4176-7502**доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри біології, методології і методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) Yrij.shapran@gmail.com***Людмила ДОВГОПОЛА,***orcid.org/0000-0001-6407-332X**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри біології, методології і методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) bogysh@ukr.net***Марія СУПРУНОВА,***orcid.org/0000-0002-5999-3655**студентка факультету гуманітарно-природничої освіти і соціальних технологій
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) suprunovamaria66@gmail.com*

УПЛИВ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ НА ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З БІОЛОГІЇ В УЧНІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті з'ясовано сутнісні ознаки та можливості застосування методу проєктів у процесі формування предметної компетентності з біології в учнів закладу загальної середньої освіти. Визначено мету навчального проєктування, розкрито його особливості та практичну значущість, розглянуто класифікацію проєктів (дослідницькі, творчі, ігрові, практико-зорієнтовані, інформаційні, з безпосередньою координацією, з прихованою координацією, індивідуальні, групові, мініпроєкти, короткочасні, тижневі, довготривалі, монопроєкти, інтегровані). Обґрунтовано поняття «проєктна діяльність учня», «навчальний проєкт», «учнівський дослідницький проєкт». Здійснено аналіз змісту типових навчальних програм із курсів «Біологія» та «Біологія і екологія» (рівень стандарту) для закладів загальної середньої освіти. Запропоновано рекомендації щодо впровадження методу проєктів в освітній процес закладів означеного типу.

У процесі вивчення курсу «Біологія» в 6-му класі впроваджено освітню технологію навчання – метод проєктів за такими темами: «Фотосинтез як характерна особливість рослин, живлення, дихання, рухи рослин», «Уплив світла на ріст рослин», «Умови вирощування рослини», «Уплив абіотичних факторів на будову листків стрілолиста звичайного» тощо. Запропоновано тематику творчих дослідницьких проєктів. За результатами проведеного аналізу генези проблеми обґрунтовано й експериментально доведено ефективність упровадження методу проєктів в освітній процес закладів загальної середньої освіти, що сприятиме підвищенню рівня сформованості знаннєвого компонента предметної компетентності здобувачів середньої освіти. Результативність проведеної роботи доведено шляхом порівняння результатів констатувального й формувального експериментів. У процесі дослідження зафіксовано, що початковий, середній, достатній і високий рівні знань в експериментальних групах виявили 3,6%, 28,6%, 35,7% і 32,1% респондентів, а в контрольних – 20,7%, 34,5%, 27,6%, 17,2% відповідно.

Ключові слова: метод проєктів, здобувачі середньої освіти, біологія, освітній процес, заклад загальної середньої освіти.

Yurii SHAPRAN,*orcid.org/0000-0002-4176-7502**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Biology, Methodology and Teaching Methods
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) Yrij.shapran@gmail.com*

Liudmyla DOVHOPOLA,
orcid.org/0000-0001-6407-332X

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Biology, Methodology and Teaching Methods
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) bogysh@ukr.net

Mariia SUPRUNOVA,

Student at the Faculty of Humanities and Social Technologies
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) suprunovamaria66@gmail.com

THE INFLUENCE OF THE PROJECT METHOD ON THE FORMATION OF SUBJECT COMPETENCE IN BIOLOGY IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION PUPILS

The article clarifies the essence and objectives of the application of the project method in the process of biology competence forming in students of general secondary education. The purpose of educational design is determined, its features and practical value are revealed, the classification of projects is considered. The concepts of “student project activity”, “educational project”, “student research project” are substantiated. An analysis of the content of standard curricula for the courses “Biology” and “Biology and Ecology” (standard level) for general secondary education is done. Recommendations for the introduction of the project method in the educational process of institutions of this type are offered.

In the process of studying the course “Biology” of the 6th grade educational learning technology is introduced, which is a method of projects on the topics, such as: “Photosynthesis as a characteristic feature of plants, nutrition, respiration, plant movements”, “Influence of light on plant growth”, “Plant growing conditions” and “Influence of abiotic factors on the structure of arrowheads”, etc. The topics of creative, research projects are indicated. According to the results of the analysis of the genesis of the problem, the effectiveness of the introduction of the project method in the educational process of general secondary education is substantiated and experimentally proved, which will increase the level of knowledge component of subject competence of secondary education. In the course of the research it was recorded that 3,6%, 28,6%, 35,7% and 32,1% of respondents have the initial, average, sufficient and high levels of knowledge in the experimental groups, and in the control groups – respectively: 20,7%, 34,5%, 27,6%, 17,2%.

Key words: project method, applicants for secondary education, biology, educational process, general secondary education institution.

Постановка проблеми. У контексті реформування загальної середньої освіти та відповідно до положень Концепції Нової української школи (2016 р.) основним завданням НУШ є формування креативної і мобільної особистості. Знаний компонент (формування загальнобіологічних понять (клітина, організм, обмін речовин, єдність організму й середовища існування тощо) змісту сучасної біологічної освіти перманентно змінюється у формі зміщення акценту від накопичення дитиною знань до розвитку вмінь їх застосовувати не лише в навчанні, а й у повсякденному житті.

Актуальність теми дослідження детермінується наявними суперечностями, котрі потребують нагального розв’язання, як-от створення освітніх умов, у яких учні розвивають уміння орієнтуватися у сучасному інформаційному просторі, вчаться користуватися набутими знаннями для розв’язання пізнавальних і практичних задач, формують уміння щодо планування роботи; набувають комунікативних умінь, працюючи в різних соціальних групах; розвивають дослідницькі вміння (уміння виявляти науково-педагогічну

проблему, віднаходити відповідну інформацію, здійснювати спостереження й організувати експериментальні дослідження, здійснювати критичний аналіз отриманих даних); розвивають креативні та пізнавальні здібності, логічне мислення, адекватну самооцінку, формують позитивну особистісну концепцію; набувають досвіду публічних оприлюднень отриманих результатів. Із метою успішної реалізації завдань НУШ у процесі навчання біології важливо створити умови, за яких школярі зможуть застосовувати набуті біологічні знання у процесі розв’язання реальних життєвих проблем.

Однією з найперспективніших педагогічних технологій, що здатна забезпечити розв’язання поставлених перед сучасною школою завдань, є метод проєктів. Він є однією з базових інтерактивних освітніх технологій, у процесі конструювання і застосування якої формуються ключові (інноваційні, інформаційно-комунікативні, особистісно-креативні, дослідницькі, організаційні, вміння працювати в групах тощо) і предметні компетентності учнів.

Аналіз досліджень. Теоретичне обґрунтування методу проєктів надано зарубіжними (Д. Дьюї, У. Кілпатрик, М. Кнолл (M. Knoll), Є. Коллінгс та ін.) та вітчизняними (І. Єрмаков, О. Кайдановська, О. Падалка, О. Пехота, С. Сисоєвата ін.) педагогами.

Різні аспекти застосування інноваційних освітніх технологій, зокрема й методу проєктів у шкільній та вищій біологічній освіті, досліджують сучасні українські науковці, педагоги-практики, педагоги-новатори: М. Білянська, Т. Вороненко, Н. Грицай, Т. Коршевнік, О. Козленко, Н. Матіяш, Л. Рибалко, Ю. Шапран та ін. Здійснивши аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми, виявлено, що проблема використання методу проєктів у процесі навчання біології учнів хоч і достатньо вивчена у теоретичному аспекті, але, на жаль, на практиці використовується обмежено, лише декларується педагогами його застосування.

Мета статті – проаналізувати стан досліджуваної проблеми й експериментально перевірити ефективність впливу методу проєктів на формування предметної компетентності (знанневого компонента) з біології в учнів закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Одним із завдань шкільного курсу «Біологія» є розвиток розумових здібностей та якостей особистості (пізнавального інтересу, спостережливості, уваги, уваги, пам'яті, теоретичного стилю мислення), прагнення до самоосвіти, самопізнання, самовдосконалення, самооцінки, самореалізації у різних видах діяльності. Реалізувати це завдання можна лише за умови такої організації освітньої та виховної роботи з учнями, яка б передбачала активне залучення їх до процесу пізнання, практичного використання і втілення теоретичних відомостей про різні біологічні об'єкти й процеси. Так, у процесі формування предметної біологічної компетентності здобувачів середньої освіти значний потенціал має проєктна технологія.

За визначенням С. Гончаренка, метод проєктів – це організація навчання, коли учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проєктів, які поступово ускладнюються (Гончаренко, 2000: 184). О. Полат і С. Сисоєва розглядають метод проєктів як технологію, яка включає дослідницький, пошуковий, проблемний і творчий методи (Полат та ін., 2002; Сисоєва, 2011).

Основна мета методу проєктів – надати здобувачам освіти можливість самостійно набувати знання у процесі розв'язання практичних завдань. Окреслений метод спрямований на застосування

знань на практиці, поєднання індивідуальної і групової форм освітньої діяльності. Педагогу в проєкті відводиться роль координатора, експерта, додаткового джерела інформації. Т. Вороненко стверджує, що саме метод проєктів орієнтований на творчу самореалізацію особистості в процесі самостійної роботи учнів під керівництвом учителя і відіграє активну роль у формуванні ключових компетентностей. Виконання проєктів вимагає від учня використання дослідницьких методів, що активізує самостійне здобуття знань, надбання вмінь виконувати практичні дії (Вороненко, 2018).

Як зазначає Є. Коваленко, технологія проєктної діяльності полягає у тому, що для вивчення якоїсь теми чи розділу програми ставлять певне проблемне завдання, у процесі обговорення якого виникають гіпотези, які й стають темами для індивідуальних чи групових досліджень. На основі зібраних у процесі пошуково-пізнавальної діяльності матеріалів учні створюють роботи за матеріалами своїх досліджень: презентації, буклети, публікації. Завершальною частиною проєктної діяльності є захист проєкту (Коваленко, 2011).

Отже, аналіз сучасної педагогічної літератури дає підстави зробити висновок про те, що на сучасному етапі (відповідно до змістовного та процесуального наповнення) метод проєктів розглядається як: *метод навчання* (застосовується на окремому етапі навчальної діяльності як комплекс дидактичних прийомів, що спрямовані на досягнення освітньої мети в межах певної організаційної форми); *форма організації навчання* (за умови узгодженої діяльності вчителя й учнів за встановленими етапами); *педагогічна технологія* (комплексний інтегративний процес, котрий передбачає цілепокладання, планування, відповідну організацію, реалізацію мети за допомогою адекватних методів і форм).

У нашому дослідженні під *проєктною діяльністю учня* розуміємо *форму навчально-пізнавальної активності, котра полягає у мотиваційному досягненні свідомо поставленої мети зі створення учнівських проєктів, має певну структуру, комплексний характер, забезпечує активний процес дії учня з навчальним матеріалом і є засобом розвитку особистості як суб'єкта навчання*. Водночас *навчальний проєкт розглядається як методична форма організації занять, що передбачає комплексний інтегрований характер діяльності всіх його учасників з отримання самостійно запланованого результату за певний проміжок часу в умовах консультативної підтримки вчителя, відповідно учнівський дослідницький проєкт – як самостійно розроблений і створений учнем або*

групою учнів предметний (дослідження об'єктів живої природи) результат освітньої діяльності, що має суб'єктивну цінність (Супрунова, Довгопола, 2021).

Учені Є. Полат, М. Бухаркіна розробили класифікацію проєктів, яка є найбільш поширеною в сучасній педагогічній літературі (Полат та ін., 2002) (таблиця 1).

Із метою дотриманням сучасних методичних підходів до організації процесу навчання біології навчальні проєкти вперше включено в навчальну програму з біології для основної школи 2013 р., де їх виконання здобувачами середньої освіти стало обов'язковим. Так, проаналізувавши типові

навчальні програми з курсів «Біологія» і «Біологія і екологія» (рівень стандарту) (Біологія..., 2017) для закладів загальної середньої освіти, варто зазначити (табл. 2), що:

1) кількість проєктів незначна в межах класів, а саме від чотирьох до двох (пропонуємо збільшити їх кількість, оскільки виконання учнем одного проєкту відповідно до навчальної програми є обов'язковим);

2) розподіл їх між класами є нерівномірним, бо спостерігається зменшення кількості проєктів від чотирьох до двох (пропонуємо здійснити рівномірний та рівноцінний розподіл проєктів за класами, зокрема збільшувати їх кількість до 11 класу);

Таблиця 1

Критерії	Вид проєкту	Характеристика
За методом, який домінує у проєкті	Дослідницькі	Підпорядковані логіці невеликого дослідження і мають чітку структуру, що наближена до наукового дослідження або повністю збігаються з ним
	Творчі	Не мають чіткої структури, вона розвивається відповідно до інтересів учасників проєкту
	Ігрові	Їх структура залишається відкритою аж до закінчення. Учасники беруть на себе певні ролі, результати їх діяльності можуть визначитися на початку проєкту або на етапі його завершення
	Практико зорієнтовані	Виявляють чітко визначений результат діяльності учасників проєкту, який обов'язково зорієнтований на соціальні інтереси самих учасників
	Інформаційні	Переважно спрямовані на збір інформації про певний об'єкт, на ознайомлення учасників проєкту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення
За характером координування проєкту	Із безпосередньою координацією	Упроваджуються на початковій стадії ознайомлення учнів із проєктом діяльності
	Із прихованою координацією	Застосовується за умови наявності в учнів певного досвіду проєктної діяльності
За кількістю учасників	<i>Особистісні (індивідуальні)</i>	Проєкт виконується однією особою
	<i>Групові</i>	Виконується групою учнів, від яких вимагається розділення обов'язків, спільне розв'язання проблеми, уміння керувати й виконувати вказівки
За тривалістю проведення	<i>Мініпроєкти</i>	Можуть вкладатися в один урок чи його частину
	<i>Короткочасні</i>	Потребують виділення 4–6 уроків, котрі використовуються для координаційної діяльності учасників проєктних груп. Основна робота щодо збору інформації, виготовлення проєкту і підготовки презентації виконується у межах позакласної роботи – вдома
	<i>Тижневі</i>	Виконуються у групах у процесі проєктного тижня. Їх реалізація займає близько 3–40 годин і повністю відбувається за участю керівника проєкту
	<i>Довготривалі</i>	Виконуються від декількох місяців до навчального року. Можуть проводитися у межах учнівських наукових об'єднань (Мала академія наук). Увесь проєктний цикл виконується у позаурочний час
За комплексністю (предметно-змістовною сферою)	<i>Предметні, або монопроєкти</i>	Виконуються у межах одного навчального предмета
	<i>Міжпредметні або інтегровані</i>	Виконуються на основі інтеграції знань із різних дисциплін

3) не враховано підвищення складності проєктів (від найлегшого до найважчого) від 6 класу до 11 (пропонуємо використовувати системний підхід у навчанні біології, тобто здійснювати поступовий перехід від інформаційних проєктів до дослідницьких).

Із метою підтвердження ефективності впливу методу проєктів на формування предметної компетентності, зокрема її знаннєвого компонента, з біології в учнів закладів загальної середньої освіти нами проведено педагогічний експеримент на базі Переяславської загальноосвітньої школи I–III сту-

Таблиця 2

Зміст типових навчальних програм із курсів «Біологія» та «Біологія і екологія» (рівень стандарту) для закладів загальної середньої освіти

Клас	Розділи	Проєкт
6 клас	Тема 2. Одноклітинні організми. Перехід до багатоклітинності	Мініпроєкт (тематика за вибором учителя)
	Тема 3. Рослини	Мініпроєкт (тематика за вибором учителя)
	Тема 4. Різноманітність рослин	Мініпроєкт (тематика за вибором учителя)
	Тема 5. Гриби	Мініпроєкт (тематика за вибором учителя)
7 клас	Тема 1. Різноманітність тварин	Мініпроєкт (тематика за вибором учителя)
	Тема 2. Процеси життєдіяльності тварин	Мініпроєкт (тематика за вибором учителя)
	Тема 3. Поведінка тварин	Мініпроєкт (тематика за вибором учителя)
	Тема 4. Організми і середовище існування	Мініпроєкт (тематика за вибором учителя)
8 клас	Тема 2. Опора та рух	Проєкт (тематика за вибором учителя)
	Тема 3. Обмін речовин та перетворення енергії в організмі людини	Проєкт: Збалансоване харчування (або тематика за вибором учителя)
	Тема 7. Виділення. Терморегуляція	Проєкт: Визначення типу шкіри на різних ділянках обличчя та складання правил догляду за власною шкірою (або тематика за вибором учителя)
	Тема 11. Ендокринна система	Проєкт: Йододєфіцит в організмі людини, його наслідки та профілактика (або тематика за вибором учителя)
9 клас	Тема 5. Закономірності успадкування ознак	Проєкт: Складання власного родоводу та демонстрація успадкування певних ознак (за вибором учня) / родовід родини видатних людей (за вибором учня)
	Тема 8. Надорганізмові біологічні системи	Проєкт (дослідницький): Виявлення рівня антропогенного та техногенного впливу в екосистемах своєї місцевості
10 клас	Тема 1. Біорізноманіття	Навчальний проєкт: Складання характеристики виду за видовими критеріями
	Тема 3. Спадковість і мінливість	Проєкт: створення буклета, постера, презентації, буктрейлера, скрайба тощо (один на вибір) Орієнтовні теми: Генетичний моніторинг у людських спільнотах. Скринінг-програми для новонароджених. Генотерапія та її перспективи.
11 клас	Тема 6. Біологічні основи здорового способу життя	Навчальний проєкт: Особиста програма зміцнення здоров'я
	Тема 7. Екологія	Проєкт: Дослідження особливостей структури місцевих екосистем (природних чи штучних)
	Тема 9. Застосування результатів біологічних досліджень у медицині, селекції та біотехнології	Проєкт (один на вибір: створення буктрейлера, презентації, буклета, скрайба, постера тощо). Клонування організмів. Нанотехнології в біології. Трансгенні організми: за і проти.

пенів № 1 Київської області впродовж 2019–2020 н. р. У формувальному експерименті брали участь учні 6-А (28 осіб, ЕГ) та 6-Б класів (29 осіб, КГ) цього закладу загальної середньої освіти.

Первинний зріз знань (констатувальний етап педагогічного дослідження) учнів 6-А та 6-Б класів проводився на початку 2019–2020 н. р. за допомогою комплексної контрольної роботи з біології. Рівень навчальних досягнень здобувачів середньої освіти оцінювався за 12-бальною шкалою і передбачав чотири рівні (*початковий, середній, достатній, високий*) згідно з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти (Державний стандарт..., 2011).

У процесі діагностування виявлено такі рівні сформованості знаннєвого компонента предметної біологічної компетентності учнів шостих класів із курсу «Біологія» (табл. 3).

Таблиця 3

Рівні сформованості знаннєвого компонента предметної біологічної компетентності учнів шостого класу з курсу «Біологія» (констатувальний етап педагогічного експерименту)

Рівні	ЕГ (6-А) 28 осіб		КГ (6-Б) 29 осіб	
	Усього учнів	Частка, %	Усього учнів	Частка, %
Високий	4	14,3	3	10,3
Достатній	5	17,9	6	20,7
Середній	10	35,7	10	34,5
Початковий	9	32,1	10	34,5

Дослідно-експериментальне навчання (формульований етап педагогічного експерименту) здійснювалося на урочній та позакласній формах організації навчання біології у 6 класі. У 6-А класі навчання проводилося з використанням методу проєктів, а в 6-Б – за традиційною системою.

Розроблено та впроваджено в процес вивчення курсу «Біологія» 6 клас освітню технологію навчання – метод проєктів на такі теми: «Фотосинтез як характерна особливість рослин, живлення, дихання, рухи рослин», «Уплив світла на ріст рослин», «Умови вирощування рослини», «Уплив абіотичних факторів на будову листків стрілолиста звичайного», «Первоцвіти», «Дослідження умов проростання насіння», «Уплив температури на проростання і розвиток проростка», «Розвиток кореневої системи рослин у різних умовах», «Вищі спорові рослини» тощо.

Наведемо приклад використання групової проєктної технології у процесі вивчення курсу біоло-

гія в 6-му класі Переяславської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 1 Київської області.

Так, у шостому класі в Темі 3. «Рослини» в навчальній програмі наведено мініпроєкт (*тематика за вибором вчителя*). Груповий проєкт має чіткий алгоритм:

Мета проєкту – розкрити сутність, ознайомитися з історією відкриття, експериментально дослідити необхідні умови для процесу фотосинтезу.

Перебіг виконання проєкту

Підготовчий етап передбачав таке: під час розроблення робочої навчальної програми з біології учителем визначалася провідна тема чи декілька тем, які можуть бути запропонованими учням для проєктування, як-от «Фотосинтез як характерна особливість рослин, живлення, дихання, рухи рослин» у 6 класі. Тема проєкту повинна бути актуальною, тематику основного проєкту може запропонувати як учитель, так і самі учні, які виявляють власну ініціативу залежно від їх інтересів та можливостей. Також формулювалися індивідуальні та групові теми, робота над якими сприяла засвоєнню знань і формуванню необхідного досвіду. Дуже важливо обрати проблему дослідження, керуючись принципами актуальності, доцільності, новизни очікуваного наукового результату, сформулювати мету та завдання проєкту. Підготовчий етап передбачав роботу з джерелами інформації (інтернет-ресурсами, науковою літературою, довідниками, навчальною літературою), застосування різних комп’ютерних програм тощо.

Основний етап (дослідницький). Відповідно до обраної теми учні розробляли дослідницькі завдання. Учасники проєкту були поділені на групи. Перед кожною групою були поставлені конкретні завдання:

- «Історики» – дослідити історію вивчення процесу фотосинтезу;
- «Хіміки» – з’ясувати особливості хімічного процесу фотосинтезу;
- «Ботаніки» – розкрити взаємозалежність морфологічної та анатомічної будови листка як вегетативного органа рослин у процесі фотосинтезу;
- «Дослідники» – довести, що рослини здійснюють фотосинтез, що саме хлорофіл поглинає світло тощо (поставити дослід).

У процесі реалізації проєкту учні віднаходили інформацію в енциклопедіях, довідниках, мережі Internet тощо.

Заключний етап (підбиття підсумків). Учні презентували самостійно розроблені тематики основного проєкту. Урок супроводжувався демонстрацією презентацій, дослідів, фрагментами відеофільмів, активно використовувалася інтер-

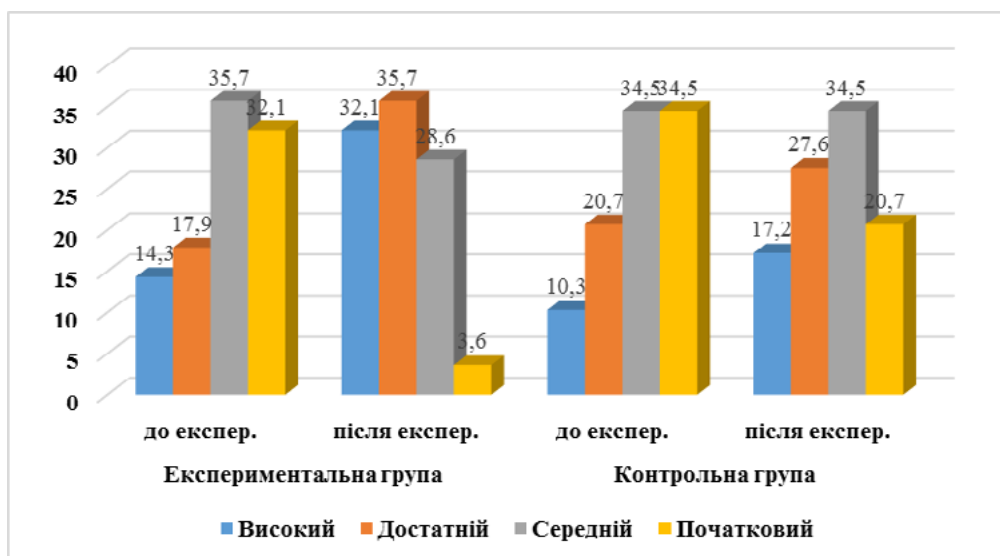


Рис. 1. Динаміка сформованості знаннєвого компонента предметної біологічної компетентності учнів шостого класу з курсу «Біологія» (у %)

активна дошка. Із метою закріплення матеріалу учням запропоновано самостійно підбити підсумки заняття і зробити висновки щодо значення фотосинтезу в еволюції рослинного світу.

Також під час вивчення курсу «Біологія» у шостому класі пропонувалися проекти згідно з власною класифікацією: *навчальні проекти на створення моделі й композиції з біології* (виготовлення систематичного або морфологічного гербарію); *творчі проекти на проектування з біології* (декоративне оформлення пришкольньої ділянки, села, міста, а саме: проекти «Благоустрій пришкольньої території», «Квітучий куточок», «Шкільний квітник», «Ми й наша школа», «Шкільний двір моєї мрії» тощо); *творчі проекти з біології на розробку навчальних посібників* (розробка буклетів «Первоцвіти», «Рідкісні види регіону», «Екологічна стежка (назва)» тощо); *творчі проекти на створення презентацій із біології*; *творчі проекти на розробку кросвордів із біології* (згідно з тематикою курсу «Біологія» 6-й клас); *дослідницькі проекти* (залежність фотоперіодичних реакцій від дії світла на організм рослин; транспірація і фотосинтез; спостереження за реакцією кімнатних рослин на зміну дня і ночі (добовий фотоперіодизм); пристосування рослин до умов існування у водному середовищі тощо); *інформаційні міні-проекти* (бактерицидна дія фітонцидів; листопад; вплив фітонцидних рослин на живі організми; утворення торфу й кам'яного вугілля тощо); *інте-*

гровані проекти (поєднання декількох дисциплін) («Лікарські рослини рідного краю», «Отруйні рослини регіону», «Уплив овочевих на здоров'я людини», «Рослини в традиціях українського народу», «Електрика в житті рослин» тощо).

Після завершення формульованого етапу педагогічного експерименту проведено контрольний зріз знань школярів за допомогою комплексної контрольної роботи з біології. Оцінку рівня сформованості знаннєвого компонента предметної компетентності учнів здійснено за попередньо розробленими рівнями та їх показниками.

Результативність проведеної роботи доведена шляхом порівняння результатів констатувального й формульованого експериментів. За результатами показників діаграми (рис. 1) зафіксовано, щ, початковий, середній, достатній і високий рівні знань в ЕГ виявили 3,6%, 28,6%, 35,7% і 32,1% респондентів, а в КГ – 20,7%, 34,5%, 27,6%, 17,2% відповідно (див. рис 1).

Висновки. Отже, впровадження розроблених проектів у практику підготовки здобувачів середньої освіти з курсу «Біологія» 6-й клас дала можливість підвищити рівень сформованості знаннєвого компонента предметної компетентності здобувачів середньої освіти. Застосування проектної технології навчання у процесі підготовки школярів сприяло активізації пізнавального інтересу до біології, самоорганізованості та саморозвитку, застосуванню знань у практичній діяльності тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біологія. 6–9 класи. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>.
2. Вороненко Т. І. Використання міні-проєктів під час вивчення нового матеріалу на уроках хімії. *Біологія і хімія в рідній школі*, 2018. № 5. С. 17–26.
3. Гончаренко С. У. Професійна освіта: словник : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2000. 380 с.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>.
5. Коваленко Є. І. Проєктна технологія як засіб формування творчої особистості: історико-теоретичний аспект. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки : науковий журнал / гол. ред. Є. І. Коваленко*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2011. № 3. С. 14–18.
6. Матяш Н. Ю., Коршевнюк Т. В., Рибалко Л. М., Козленко О. Г. Навчання біології учнів основної школи : методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2019. 208 с.
7. Полат Е. С., Бухаркіна М. Ю., Моїсеева М. В. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва : Академия, 2002. 272 с.
8. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.
9. Супрунова М. П., Довгопола Л. І. Використання методу проєктів у процесі навчання біології шестикласників. *Сучасні виклики науки XXI століття: матеріали LXI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Харків, 15 лютого 2021 р.)*. Харків, 2021. С. 209–215.

REFERENCES

1. Biologhija. 6–9 klasy. Prohramy dlja zagaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Biology. Grades 6-9. Program for secondary schools]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> [in Ukrainian].
2. Voronenko T.I. Vykorystannja mini-projektiv pid chas vyvchennja novogho materialu na urokakh khimiji [Using mini-projects while learning new material in chemistry lessons]. *Biologhija i khimija v ridnij shkoli*, 2018. №5. S. 17–26 [in Ukrainian]. Ghoncharenko S. U. Profesijna osvita: slovnyk: navch. posib [Vocational education: dictionary: textbook]. Kyjiv: Vyshha shk., 2000. 380 s. [in Ukrainian].
3. Derzhavnyj standart bazovoji i povnoji zagaljnoji serednjoj osvity [State standard of basic and complete general secondary education]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrajiny vid 23 lystopada 2011 r. № 1392 [Elektronnyj resurs]. sajт: rada.gov.ua. Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
4. Kovalenko Je. I. Proektna tekhnologhija jak zasib formuvannja tvorchoji osobystosti: istoryko-teoretychnyj aspekt [Project technology as a means of forming a creative personality: historical and theoretical aspect]. *Naukovi zapysky Nizhyns'jkogho derzhavnogho universytetu imeni Mykoly Ghogholja. Psykhologho-pedagoghichni nauky : naukovyj zhurnal / ghol. red. Je. I. Kovalenko*. Nizhyn : NDU im. M. Ghogholja, 2011. № 3. S. 14–18[in Ukrainian].
5. Matjash N. Ju., Korshevnjuk T. V., Rybalko L. M., Kozlenko O. Gh. Navchannja biologhiji uchniv osnovnoji shkoly: metodychnyj posibnyk [Teaching biology to primary school students: a manual]. Kyjiv: KONVI PRINT, 2019. 208 s. [in Ukrainian].
6. Polat E. S., Bukharkyna M. Ju., Moiseeva M. V. Novyje pedagoghicheskye y ynformacyonnye tekhnologhyy v systeme obrazovanyja [New pedagogical and information technologies in the education system]. M.: Akademyja, 2002. 272 s. [in Russian].
7. Sysojeva S. O. Interaktyvni tekhnologhiji navchannja doroslykh: navchaljno-metodychnyj posibnyk [Interactive technologies of adult learning: a textbook]. NAPN Ukrajiny, In-t pedagoghichnoji osvity i osvity doroslykh. K.: VD «ЕКМО», 2011. 320 s. [in Ukrainian].
8. Suprunova M. P., Dovghopola L. I. Vykorystannja metodu projektiv u procesi navchannja biologhiji shestyklyasnykiv [Using the project method in the process of teaching biology to sixth-graders]. *Suchasni vyklyky nauky KhKhI stolittja: materialy LKhl Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf. (m. Kharkiv, 15 ljutogho 2021 r.)*. Kharkiv, 2021. S. 209–215 [in Ukrainian].

УДК 050.4-028.42:174.7

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-45>**Ірина ШКИЦЬКА,***orcid.org/0000-0002-0252-8111**доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності
Західноукраїнського національного університету
(Тернопіль, Україна) i.shkitska@gmail.com*

ДІЯЛЬНІСТЬ РЕДАКЦІЇ НАУКОВОГО ФАХОВОГО ВИДАННЯ У СВІТЛІ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ

У статті визначено фактори, які впливають на роботу наукового фахового видання та повинні бути врахованими при виборі його стратегії розвитку, зокрема націленість членів академічної спільноти на публікацію статей у журналах категорії А та наукових виданнях закордоном, зменшення кількості статей, що подаються на розгляд для публікації в наукових фахових виданнях, та погіршення їх якості, змагання за публікації відомих у галузі науковців, неналежний рівень фінансової підтримки видання на рівні держави та наукової чи освітньої установи, посилення вимог до наукових фахових видань в Україні та за її межами, ускладнення процедури присвоєння виданню статусу «наукового фахового» (категорії Б / А).

Виокремлено та схарактеризовано тактики ефективної комунікації членів редакції наукового фахового часопису, зокрема відповідального секретаря, з авторами рукописів і рецензентами. Їх становлять тактика гармонійної наукової комунікації з авторами рукописів і рецензентами, тактика «закидання низького м'яча», тактика оперативного реагування на запити / листи авторів і рецензентів та тактика заощадження часу авторів і рецензентів.

Визначено й описано етапи роботи членів редакції наукових збірників з авторським рукописом крізь призму проблем, які можуть виникати на кожному з них. До параметрів, за якими повинно здійснюватися оцінювання рукопису наукової статті, віднесено: відповідність назви статті її змісту, актуальність і наукова новизна, ступінь виконання поставлених завдань, відповідність мови вимогам наукового стилю сучасної мови, логічність викладу інформації, ілюстрованість тверджень прикладами, співвідношення оригінального / запозиченого матеріалу, переконливість / інформативність висновків тощо.

Сформульовано поради рецензентам наукових рукописів, які входять / не входять до складу редколегії фахового наукового видання. Подано загальні рекомендації з оптимізації роботи редколегії наукового часопису. Описано типові недоліки змістових характеристик поданих на розгляд редакції наукового фахового журналу авторських рукописів. Окреслено коло типових проблемних ситуацій, які виникають у роботі редакції.

Ключові слова: *редакція фахового наукового видання, рецензент, редколегія журналу, автор наукового рукопису, академічна доброчесність.*

Iryna SHKITSKA,*orcid.org/0000-0002-0252-8111**Doctor of Science in Philology, Professor,
Professor at the Department of Information and Socio-Cultural Activity
West Ukrainian National University
(Ternopil, Ukraine) i.shkitska@gmail.com*

ACTIVITIES OF THE EDITORIALSHIP OF THE SCIENTIFIC JOURNAL IN THE LIGHT OF ACADEMIC HONESTY

The article identifies the factors that influence the work of the editorship of the scientific journal and should be taken into consideration when choosing its development strategy. They are a) the focus of academic community members on the publication of articles in category A journals and international ones; b) the decrease in the number of the articles that are submitted for consideration for publication in scientific journals, and the deterioration of their quality; c) the struggle for publications of the scientists well-known in the field; d) the inadequate level of financial support of the scientific publications by the government and on the level of scientific or educational institutions; e) tightening of requirements for scientific professional journals in Ukraine and abroad, complications of the assignment procedure for scientific journals to get status of the scientific publication (category B/A).

The tactics of effective communication between the members of the editorial staff of the scientific journal, in particular the executive secretary, with the authors of manuscripts and reviewers have been highlighted and characterized. They are the tactics of harmonious science communication with the authors of manuscripts and reviewers, the tactics of «throwing

a low ball», the tactics of prompt response to requests / letters from authors and reviewers, and the tactics of respect for the authors and reviewers' time.

The main steps of the work of members of the editorial board of academic journals on the author's manuscript have been identified and described through the prism of problems that may arise in each of them. The parameters by which the evaluation of the manuscript of the scientific article should be carried out include the correspondence of the title of the article to its content, relevance and scientific novelty, the degree of fulfillment of the tasks set, the compliance of the article language with the requirements of the scientific style of the modern language, the consistency of the presentation of information, the illustration of statements with examples, the ratio of the original/borrowed material, persuasiveness/informativeness of conclusions, etc.

The pieces of advice have been formulated for reviewers of scientific manuscripts who are or are not part of the editorial board of the scientific journal. General recommendations for optimizing the work of the editorial board of the scientific journal have been presented. Typical shortcomings of the content of the author's manuscripts submitted to the editorial board of the scientific journal have been described. A set of typical problem situations arising in the work of the editorial board of the scientific journal has been outlined.

Key words: *editorial board of a scientific journal, reviewer, author of a scientific article, academic honesty.*

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси та інтенсивний розвиток новітніх інформаційних технологій, що відбуваються в сучасному інформаційному суспільстві, звичайно, не можуть не позначитися на сфері науки та вищої освіти. Академічна мобільність, орієнтованість сучасних закладів вищої освіти на покращення якості надаваних освітніх послуг, інтераціоналізація наукової діяльності спричинює інтерес освітян і науковців із різних куточків світу до питань академічної доброчесності. З огляду на це наша розвідка, присвячена висвітленню діяльності редакції наукового фахового видання у світлі академічної доброчесності, є актуальна та відповідає запитам сучасних напрямів освітології та педагогіки.

Аналіз досліджень. Загалом наукові праці з обраної для аналізу тематики умовно можна поділити на три групи. До першої відносимо розвідки, що містять опис досвіду роботи редакції наукового фахового видання та стосуються моделювання стратегії розвитку наукового журналу (Зелюк, 2014; Зелюк, Білик, 2019). Другу групу становлять наукові студії, у яких обґрунтовуються вимоги до змісту та структури наукових рукописів, що приймаються до друку, наприклад (Юрченко, 2019). У третій групі розвідок увага сфокусована на питанні підвищення якості наукових часописів, зокрема у світлі їх міжнародної інтеграції та індексування в міжнародних наукових базах даних (Ren, Rousseau, 2002; Ермаков, 2007; Кирилова, 2013; Виткалов, 2019; Чупров, 2019).

Метою дослідження є висвітлення діяльності редакції наукового фахового видання у світлі академічної доброчесності. Досягненню окресленої мети слугуватиме виконання таких **завдань**: визначити фактори, які впливають на роботу наукового фахового видання та повинні бути врахованими при виборі стратегії його розвитку; описати тактики ефективної комунікації членів редакції наукового фахового часопису з авто-

рами рукописів і рецензентами; схарактеризувати етапи роботи членів редакції наукових збірників з авторським рукописом крізь призму проблем, які можуть виникати на кожному з них; сформулювати поради рецензентам наукових рукописів; висвітлити типові недоліки змістових характеристик поданих на розгляд редакції наукового фахового журналу авторських рукописів; дати загальні рекомендації з оптимізації роботи редколегії наукового часопису та окреслити коло типових проблемних ситуацій, які виникають у роботі редакції наукового фахового видання.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо фактори, що впливають на роботу наукового фахового часопису.

Націленість викладачів на публікацію статей у журналах категорії А та наукових виданнях закордоном. У сучасних закладах вищої освіти запроваджене рейтингування викладачів і, відповідно, за публікації в наукових фахових виданнях категорії А нараховується більша кількість балів. У деяких вишах наявність публікації у згаданих виданнях є основною вимогою до продовження чи укладання контракту з найманим науково-педагогічним працівником (Виткалов, 2019: 102).

Зменшення кількості статей, що подаються до друку в наукових фахових виданнях, та погіршення їх якості. Це пов'язано передусім із тим, що коло обов'язків викладачів істотно розширилося. Так, крім навчальної складової, яка сьогодні потребує від викладача нових зусиль у зв'язку з діджиталізацією та дистанційною формою навчання, стрімко зросли обсяги роботи в інших напрямках: звітно-організаційна, виховна, акредитаційна, профагітаційна та маркетингова тощо. Як наслідок – брак часу на ґрунтовні наукові розвідки. Не секрет, що сьогодні багато статей пишуться під адміністративним тиском і за короткий період часу, що негативно позначається на їх якості.

На жаль, у деяких закладах освіти для збільшення кількості публікацій і підвищення рейтингу закладу викладачів «заохочують» уписувати як співавторів своїх колег, що є одним із проявів академічної недоброчесності та не сприяє формуванню культу знань та поваги до чужої інтелектуальної праці. Ураховуючи те, що сьогодні в руслі тенденції «відкритої науки» більшість опублікованих наукових розвідок стають відкритими для широкого загалу і доступними для перегляду в інтернеті, редакція наукового журналу, що ставить перед собою довгострокові цілі, не повинна приймати до друку матеріали низької якості.

У зв'язку з націленістю науковців на подання своїх рукописів у журнали категорії А, які переважно є закордонними виданнями, посилилася *«боротьба» за публікації знакових фігур у науці*. На нашу думку, цю проблему можна вирішити, зробивши публікації для докторів наук безкоштовними, а також персонально запрошувати відомих науковців до друку, налагоджувати тісну співпрацю з ними: залучати їх до проведення лекцій, вебінарів, участі в конференціях, круглих столах, в роботі експертних комісій / журі тощо.

Однією з проблем, із якими зустрічаються редакції наукових фахових видань, є *недостатня фінансова підтримка видання на рівні держави та наукової чи освітньої установи*. За браком коштів на оплату роботи зовнішніх рецензентів статті рецензують «місцеві» члени редакції, які можуть не бути експертами в галузі. З огляду на це в багатьох наукових фахових виданнях виникають труднощі в пошуку відповідного рецензента – з урахуванням його сфери наукової діяльності, наукового ступеня / звання, досвіду наукової роботи, рівнем володіння мовою, якою написаний поданий на рецензування рукопис тощо.

Вимоги до наукових фахових видань в Україні та за її межами посилилися, зокрема для журналів категорій А і Б запроваджене незалежне (так зване «сліпе») рецензування, суть якого полягає в тому, що рецензенти рукописів не знають його автора і автор не знає, хто рецензує його наукову працю. Виникає запитання, що змінює таке «приховування»? Передусім це запобігає упередженому ставленню до авторів, спричиненому імпліцитними суперечками між науковими школами та їхніми керівниками й попереджає конфлікти в науковому середовищі загалом. По-друге, незалежне рецензування дає змогу нейтралізувати принцип авторитету (Чалдини, 2002: 198). Зрозуміло, що до рукописів відомих у науці людей спостерігається менш прискіпливе ставлення, і часом рецензент може «про-

пускати» як суттєві недоліки змісту статті, так і стилістичні огріхи та технічні недогляди в ній.

Відзначимо, що сьогодні одним із потужних інструментів популяризації наукового фахового видання є його *вебсайт*. Важливо, щоб інформація на ньому регулярно оновлювалася і відповідальні за ведення сайту швидко реагували на надходження матеріалів й оперативно вносили зміни до статусу статті. З іншого боку, посилити інтерес до журналу можна шляхом його позитивного позиціонування в соціальних мережах та організації конференцій, результатом роботи яких буде видання наукових збірників, активізація особистих зв'язків між науковцями з різних регіонів і закладів вищої освіти тощо.

На нашу думку, на формування позитивного іміджу наукового видання істотно впливає гармонійна інтеракція членів редакції журналу з авторами та рецензентами. До тактик ефективної комунікації відносимо такі:

Тактика гармонійної наукової комунікації з авторами рукописів і рецензентами, що виявляється передусім у ввічливості та повазі до інкогніта. Використання шаблонів листів для різних ситуацій, що виникають під час комунікації з авторами та рецензентами, дає змогу заощадити час. Редакції слід створити шаблони листів для типових комунікативних ситуацій: подяка автору за подання матеріалів (бажано автоматизувати для зручності), лист-відмова у прийнятті до розгляду / друку, який повинен мати ввічливий характер; лист із правками та коментарями рецензентів, характер оцінки у якому повинен мати виважений характер, бути емоційно нейтральним; інформація про вихід збірника та запрошення до подальшої співпраці тощо.

Не секрет, що серед авторів рукописів є чимало осіб, які дуже ревно ставляться до свого тексту, неохоче змінюючи його на зауваження членів редколегії. Не можна залишати поза увагою і той факт, що автор статті комунікує не з одним рецензентом, а з двома (іноді і більше), і часом зауваження рецензентів можуть суперечити одне одному, що ускладнює роботу автора рукопису і може призводити до виникнення конфліктних ситуацій.

Відповідальний секретар наукового видання чи інша визначена контактна особа, яка є ланкою між автором і рецензентами, не повинна загострювати конфлікт у площині «рецензент-автор», а навпаки – сприяти залагодженню суперечок, налаштовуючи сторони на гармонійну співпрацю на засадах взаємоповаги, толерантності та солідаризації.

Тактика «закидання низького м'яча» (термін американського психолога Р. Чалдіні (Чал-

дини, 2002: 95). У світлі нашої розвідки її сутність полягає в поданні інформації негативного характеру чи критики виключно після позитивної оцінки рукопису. Наприклад, надсилаючи лист із правками рецензента, представник редакції формує повідомлення такого змісту: *Шановна пані Марино, з радістю повідомляємо Вам про те, що Ваша стаття прийнята до чергового випуску журналу « ...»! Просимо Вас взяти до уваги зауваження незалежних рецензентів і внести відповідні правки в текст Вашої статті*. У такому випадку автор «спокійніше» сприймає критичні зауваження рецензентів і намагається швидше надіслати в редакцію виправлений варіант статті.

Тактика оперативного реагування на запити / листи авторів і рецензентів, що сприяє формуванню позитивного іміджу видання.

Тактика заощадження часу авторів і рецензентів, яка передбачає оптимізацію комунікації та утримання від спілкування без потреби.

Розглянемо етапи роботи членів редакції з авторським рукописом:

1-ий етап – перевірка відповідності статті тематиці журналу.

2-ий етап – перевірка відповідності статті вимогам, що висувуються до наукових фахових публікацій.

3-ий етап – перевірка статті на унікальність тексту. Здійснюючи перевірку тексту, слід брати до уваги те, що переклад статей з однієї мови на іншу відповідні комп'ютерні програми не визначають як плагіат. Не можна обійти увагою також те, що деякі матеріали, трактовані програмою як плагіат, не є плагіатом: ідеться про цитати з нормативних документів, уривки з текстів художньої літератури, наведені як ілюстративний матеріал тощо.

4-ий етап – перевірка / виправлення помилок технічного характеру. На наш погляд, за умови, що недоліки в оформленні рукопису не є істотними і не впливають на розуміння змісту поданого до друку матеріалу, редакція може не ознайомлювати автора з внесеними в текст технічними правками. Звертаємо особливу увагу на те, що статтю рецензентам бажано надсилати тоді, коли всі помилки оформлення виправлено, щоб рецензент не відволікався від змісту.

5-ий етап – визначення рецензентів та подання тексту статті їм на розгляд.

6-ий етап – робота в парах «автор – рецензент».

7-ий етап – перевірка всіх анотацій іноземними мовами на етапі підготовки збірника до друку. Такий підхід дасть змогу ефективніше використовувати час як відповідального секретаря, так і особи, яка перевіряє англійські версії анотацій.

8-ий етап – розподіл статей у збірнику за напрямками / розділами.

9-ий етап – верстування.

10-ий етап – коригування тексту коректором. Для підвищення якості роботи коректора, потрібно робити виправлення в роздрукованому варіанті макету збірника, після чого вносити правки. Рекомендуємо також здійснити перевірку правильності внесення цих правок – щоб виключити недогляди та помилки через неухважність.

11-ий етап – остаточне перерахування тексту збірника головним редактором. Відзначимо, що головний редактор наукового видання є його ключовою фігурою, яка вносить ліву частку у формування іміджу журналу. Глибокий інтерес головного редактора до кожної статті, його відповідальне ставлення до оприлюднених у часописі матеріалів передаються кожному члену редакції, мотивуючи їх до відданої та якісної праці.

Досвід роботи автора цієї розвідки у складі редакцій наукових фахових видань дав змогу сформулювати низку порад рецензентам наукових рукописів.

1. Не бути надмірно категоричними.

2. Не примушувати автора кардинально змінювати розвідку або досліджувати інші аспекти того чи того явища.

3. Давати рекомендації щодо покращення конкретної розвідки.

4. Уникати «смакових» виправлень і виправлень, обґрунтування яких не можна знайти в засобах кодифікації (*зауваги – зауваження; той чи інший – той чи той; функційний – функціональний, синонімічний – синонімічний, термінологічний – термінологічний, необхідно – слід, перемовини – переговори* і под.).

5. Перевіряти коректність усіх пропонованих правок відповідно до чинного правопису.

6. Не бути упередженими чи політично заангажованими. Неприпустимими є прохання вилучити зі списку використаної літератури прізвища осіб у зв'язку з міжособистісними конфліктами і под.

Звертаємо увагу і на змістові складники рецензії авторського оригіналу. Так, оцінювання рукопису статті в науковому виданні повинно здійснюватися за такими параметрами: відповідність назви статті її змісту, актуальність і наукова новизна, ступінь виконання поставлених завдань, відповідність мови вимогам наукового стилю сучасної мови, логічність викладу інформації, ілюстрованість тверджень прикладами, співвідношення оригінального / запозиченого матеріалу в тексті, переконливість / інформативність висновків.

До типових недоліків змістового наповнення поданих на рецензування рукописів можна віднести такі: назва статті не відповідає її змісту, неактуальність проблематики, низька наукова новизна, посилання на неавторитетних дослідників, невиправдана категоричність/суб'єктивність викладу інформації, застарілі джерела літератури, подання великих уривків із чужих наукових праць, надмір цитат із робіт інших дослідників, за якими не простежується авторська позиція, подання старих наукових робіт як сучасних, нелогічний виклад інформації, відсутність зв'язку між окремими елементами, стилістичні недоліки, повтори, низький відсоток авторської інтерпретації досліджуваного матеріалу, некоректне цитування (цитату відомого авторитету приписують маловідомим дослідникам), декларативність тез, недостатнє їх ілюстрування прикладами, наявність цитат у висновках, нетезовий і невисновково-узагальнений характер анотацій тощо.

Роботу рецензента можна і доцільно автоматизувати, використовуючи сучасні версії текстового редактора Microsoft Word. Працюючи в режимі рецензування, рецензент повинен вносити правки в текст автора лише за умови 100% впевненості у своїй правоті. Рекомендації та роздуми щодо статті автора краще подавати у вигляді приміток. Не слід забувати й про те, що інформація з екрану монітора погано сприймається, тому для покращення якості рецензування та правок рецензент повинен роздруковувати текст статті, після чого вносити правки в електронній формі. У жодному разі не можна роботи прихованих від автора рукопису правок в електронній версії його статті.

Загалом для оптимізації роботи редколегії наукового фахового видання рекомендуємо наступне.

1. Створення та використання шаблонів рецензій, затверджених редакцією.

2. Чітке формулювання технічних вимог до оформлення статей в інформаційному листку, що дасть змогу зменшити кількість помилок оформлення.

3. Подання зразків оформлення частин статті та бібліографії, що полегшить роботу не тільки авторів, але й редакційної колегії.

4. Прописування у вимогах необхідності в тексті рукопису давати посилання на роботи згаданих науковців – для уникнення формальних (застарілих і неоригінально складених) переліків учених, які вивчали описуване автором явище.

5. Розміщення у вимогах запитів на всю необхідну інформацію від автора (наприклад, як одержати паперовий варіант збірника).

6. Запровадження декларації добросовісності, що передбачає прописування інформації про те, що ця

публікація не була надрукована раніше і не перебуває на розгляді в інших редакціях; зазначення інформації про те, чи підтримує журнал політику відкритого доступу до наукової інформації тощо.

7. Перевірка інформації про автора перед друком статті: заклади змінюють назви, науковець може змінити місце роботи, посаду, отримати науковий ступінь чи вчене звання і т.д.

8. Перевірка номерів УДК та ORCID.

9. Моніторинг попередніх публікацій автора, що дасть змогу скласти уявлення про рівень наукового доробку автора та перевірити, чи не були надруковані подані на рецензування матеріали раніше, адже самоплагіат є видом плагіату. Зауважимо, що деякі журнали в документі з інформацією про автора дають запит на найвагомійші його праці та публікації.

10. Зберігання інформації від авторів у папках із зазначенням року чи номеру випуску. По-перше, з упорядкованою в такий спосіб інформацією легше працювати, а, по-друге, зазначення року унеможливить помилкове друкування матеріалів за попередні роки в поточному номері.

11. Призначення однієї особи, відповідальної за комунікацію з авторами, що допоможе уникнути непорозумінь і комунікації без потреби.

У цілому коло проблемних ситуацій, які виникають у роботі редакції наукового фахового видання, є відносно типовим і його можна звести до таких:

1. До редакції надійшла невелика за розміром стаття (6-7 сторінок).

2. До редакції надійшла стаття, що на 5-6 сторінок перевищує заявлений максимальний обсяг.

3. До редакції надійшла стаття, оформлена зі суттєвими порушеннями вимог до наукових фахових публікацій.

4. Відомий науковець надіслав статтю з істотними порушеннями вимог до оформлення статті в конкретному журналі.

5. До редакції надійшла стаття високого науково-методичного рівня, але її тема не відповідає тематиці часопису.

6. Рецензент подав зауваження, автор частково вніс правки там, де вважав за потрібне. Чи надсилати виправлений варіант тому самому рецензенту на перегляд чи іншому, або більше не надсилати рецензентам, віддавши рукопис до друку?

7. У рецензентів є незначні стилістичні зауваги до авторського рукопису. Чи потрібно надсилати статтю автору з їхніми правками на узгодження?

8. Надрукували статтю, не узгодивши правки членів редколегії з автором: наслідки, шляхи вирішення проблеми, попередження.

9. Помилково надрукували статтю автора з минулого року. Що робити і як попередити виникнення таких ситуацій?

Висновки. На роботу та імідж наукового фахового видання впливають такі фактори, як націленість членів академічної спільноти на публікацію статей у журналах категорії А та наукових виданнях закордоном, зменшення кількості статей, що подаються на розгляд для публікації в наукових фахових часописах, та погіршення їх якості, «боротьба» за публікації відомих у галузі науковців, неналежний рівень фінансової підтримки видання на рівні держави та наукової чи освітньої установи, посилення вимог до наукових фахових журналів в Україні та за її межами, ускладнення процедури присвоєння виданню статусу «наукового фахового» (категорії Б / А). Запровадження прозорих і логічних вимог до рукописів науко-

вих публікацій, дотримання принципів академічної доброчесності, використання гармонізуючих комунікативних стратегій під час інтеракції членів редакції з авторами рукописів і рецензентами, а також оновлення вебсайту наукового фахового видання відповідно до сучасних тенденцій розвитку інформаційних технологій дадуть змогу вивести його на міжнародний рівень та істотно оптимізувати діяльність членів редакції.

Вивчення досвіду роботи редакцій наукових журналів за кордоном у світлі його порівняння з доробком українських наукових часописів й урахуванням галузевої специфіки при рецензуванні наукових рукописів є перспективою подальших студій у цьому напрямі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Виткалов В., Виткалов С. Наукова діяльність у сучасній Україні: тенденції та проблемний ряд. *Вища школа: науково-практичне видання*. 2019. 10 (183). С. 96-103.
2. Гребешкова О.Ю., Воропаев М.В., Янакієва Е.К. В гостях у «Вестника по педагогике и психологии Южной Сибири». *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*. 2018. № 4. С. 8-13.
3. Зелюк В., Білик Н. Інноваційна діяльність журналу «Імідж сучасного педагога»: 20-річний ювілей. *Імідж сучасного педагога*. № 2 (185) 2019. С. 8-12.
4. Зелюк В. В. Журнал «Імідж сучасного педагога» як трибуна розвитку інноваційного потенціалу педагогів України. *Імідж сучасного педагога*. 2014. № 1(140). С. 4-8.
5. Єрмаков С.С. Вдосконалення діяльності наукових фахових видань у контексті європейської інтеграції науки України. *Физическое воспитание и спорт в высших учебных заведениях: сб. статей под ред. проф. Ермакова С. С. / III международная электронная научная конференция, 26 апреля 2007 года. Харьков-Белгород-Красноярск, 2007. С. 31-34.*
6. Кирилова О.В. Редакционная подготовка научных журналов по международным стандартам. Рекомендации эксперта БД Scopus. Часть 1. Москва, 2013. 90 с. URL: http://www.psu.ru/files/docs/ob-universitete/smi/nauchnyj-zhurnal/metodicheskie_materialy/1_kirilovaredprep_2013.pdf (дата обращения 26 мая 2021 года).
7. Чалдини Р. Психология влияния. 4-е междунар. изд. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 288 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).
8. Чупров Л.Ф. Международная интеграция ученых и специалистов на базе издательской площадки ОРНЖ (ОБЪЕДИНЕННОЙ РЕДАКЦИИ НАУЧНЫХ ЖУРНАЛОВ). *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*. 2019. № 4. С. 33-43.
9. Юрченко С.Г. Стратегия развития научного журнала и очередные задачи редакции Вестника НМС. *Вестник Научно-методического сонета по природоустройству та водоиспользованию*. 2019. № 14. С. 5-17.
10. Ren S., Rousseau R. International visibility of Chinese scientific journals. *Scientometrics*. 2002. № 53. pp. 389-405. URL: <https://doi.org/10.1023/A:1014877130166> (Accessed 21.04.2021).

REFERENCES

1. Vytkalov V., Vytkalov S. Naukova diialnist u suchasni Ukraini: tendentsii ta problemnyi riad [Scientific activity in modern Ukraine: trends and problems]. *Vyshcha shkola: naukovo-praktychne vydannia*, 2019, 10 (183), pp. 96-103 [in Ukrainian].
2. Grebeshkova O.Ju., Voropaev M.V., Janakieva E.K. V gostjah u «Vestnika po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri» [Visiting the «Bulletin on Pedagogy and Psychology of South Siberia»]. *Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri*. 2018, № 4, pp. 8-13 [in Russian].
3. Zeliuk V., Bilyk N. Innovatsiina diialnist zhurnalu «Imidzh suchasnoho pedahoha»: 20-richnyi yuvilei [Innovative activity of the jornal «Image of a modern teacher»: 20th anniversary]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, № 2 (185), 2019, pp. 8-12 [in Ukrainian].
4. Zeliuk V.V. Zhurnal «Imidzh suchasnoho pedahoha» yak trybuna rozvytku innovatsiinoho potentsialu pedahohiv Ukrainy [The journal «Image of a modern teacher» as a platform for the development of innovative potential of teachers in Ukraine]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 2014, № 1(140), pp. 4-8 [in Ukrainian].
5. Yermakov S.S. Vdoskonalennia diialnosti naukovykh fakhovykh vydan u konteksti yevropeiskoi intehratsii nauky Ukrainy [Improving the activities of scientific journals in the context of European integration of science in Ukraine]. *Fizicheskoe vospitanie i sport v vysshih uchebnyh zavedenijah: sb. statej pod red. prof. Ermakova S. S. / III mezhdunarodnaja jelektronnaja nauchnaja konferencija, 26 aprelja 2007 goda. Har'kov-Belgorod-Krasnojarsk, 2007, pp. 31-34 [in Ukrainian].*
6. Kirilova O.V. Redakcionnaja podgotovka nauchnyh zhurnalov po mezhdunarodnym standartam. Rekomendacii jeksperta BD Scopus [Editorial preparation of scientific journals according to international standards. Scopus database expert

recommendations]. Chast' 1. Moskva, 2013, 90 p. URL: http://www.psu.ru/files/docs/ob-universitete/smi/nauchnyj-zhurnal/metodicheskie_materialy/1_kirillovaredprep_2013.pdf (data obrashhenija 26 maja 2021 goda) [in Russian].

7. Chaldini R. Psihologija vlijanija [The Psychology of Persuasion]. 4-e mezhdunar. izd. Sankt-Piterburg, 2002, 288 p. [in Russian].

8. Chuprov L.F. Mezhdunarodnaja integracija uchenyh i specialistov na baze izdatel'skoj ploshhadki ORNZH (OB'EDINENNOJ REDAKCII NAUCHNYH ZHURNALOV) [International integration of scientists and specialists on the basis of the JESJ publishing platform (JOINT EDITORIAL OF SCIENTIFIC JOURNALS)]. Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri, 2019, № 4, pp. 33-43 [in Russian].

9. Jurchenko S.G. Strategija razvitija nauchnogo zhurnala i ocherednye zadachi redakcii vestnika NMS [The development strategy of the scientific journal and the current tasks of the editorial staff of the BSMS]. Vestnik Nauchno-metodicheskogo soneta po prirodoustrojstvu ta vodoispol'zovaniju, 2019, № 14, pp. 5-17 [in Russian].

10. Ren S., Rousseau R. International visibility of Chinese scientific journals. *Scientometrics*, 2002, № 53, pp. 389–405. URL: <https://doi.org/10.1023/A:1014877130166> (Accessed 21.04.2021).

УДК 37.046

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-46>

Валентина ЯРЕМЧЕНКО,

orcid.org/0000-0002-1143-416

кандидат історичних наук, доцент,

завідувач кафедри суспільно-гуманітарних наук

Луганської державної академії культури і мистецтв

(Київ, Україна) *val.jaremchenko@gmail.com*

ДУХОВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено спробу культурологічного аналізу категорій «духовність», «духовна культура». Узагальнено роль ціннісного розуміння поняття “*studia humanitatis*”, сформованого античною світоглядною парадигмою, представленою блоком природничо-гуманітарних наук, які є основою європейського стандарту освіти та високої культури. Фундаментальною базою інтелектуальної духовності як у період античності, так і в інші часи європейської історії і культури була і залишається предметна частина знань наукового світогляду, закладеного греко-римськими мислителями, розвинута і доповнена філософсько-гуманістичним доробком епохи Відродження, що на століття стала стандартом не тільки європейської освіченості, але і людської гідності. Методологія дослідження спирається на компаративістичний метод евристичного аналізу сучасної історіографії. Це дало змогу узагальнити роль і значення ціннісного розуміння поняття “*studia humanitatis*”. Наукова новизна дослідження полягає у тому, що вперше робиться спроба універсального узгодження знань щодо світогляду у класичній теоретично-концептуальній формі пізнання та нового гуманістичного світогляду, що спільно формують гармонійну і всебічно розвинену особистість. Дане дослідження презентувалося на кафедрі суспільно-гуманітарних наук Луганської державної академії культури і мистецтв та було практично втілене в навчальні дисципліни «Педагогіка вищої школи», «Філософія культури» для студентів першого (бакалаврського), другого (магістерського) рівня освіти (02 «Культура і мистецтво», вузькопрофільного 024 «Хореографія», 025 «Музичне мистецтво», 026 «Сценічне мистецтво»). У сучасних умовах реформації вищої освіти в Україні актуально звернути увагу на навчально-методологічні проекти, що наповнюють світогляд гуманітарно-філософськими, соціально-політичними, культурологічними знаннями традицій культурних епох від антично-середньовічних до епох відродження, просвітництва, класицизму та модерну.

Ключові слова: духовна культура, духовні цінності, “*studia humanitatis*”, гуманізм, європейська освіта, еліта.

Valentyna YAREMCHENKO,

orcid.org/0000-0002-1143-416

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of Social Sciences and Humanities

Luhansk State Academy of Culture and Arts

(Kyiv, Ukraine) *val.jaremchenko@gmail.com*

SPIRITUAL INTELLECTUAL TRANSFORMATIONS OF EUROPEAN EDUCATION

The article includes the attempt to analyze such categories as “spirituality” and “spiritual culture” according to cultural studies. The author generalized the role of understanding the value of “*studia humanitatis*” that was formed by the antique worldview paradigm which is represented by a block of natural studies and humanities since they are the basis of the European standard of education and high culture. The fundamental base of intellectual spirituality of European history and culture in the period of antiquity and in other times was and remains the objective part of the scientific worldview, which was laid down by Greco-Roman thinkers, developed and supplemented by philosophical and humanistic works of the Renaissance that have become the standard of not only European education, but also human dignity. The methodology of this research is based on the comparative method of a heuristic analysis of modern historiography that gave the possibility to generalize the role and meaning of understanding the value of “*studia humanitatis*” laid down by antique worldview paradigm that is represented by a block of natural studies and humanities, which forms the basis of the European standard of education and high culture. The scientific novelty of the research is that the first-time attempt has been made to harmonize the knowledge of the worldview in the classical theoretical conceptual and humanistic forms of cognition that form a harmoniously many-sided personality. This research has been presented at the Department of Social Sciences and Humanities of Luhansk State Academy of Culture and Art and was practically embodied in such disciplines as “Higher School Pedagogy”, “Philosophy of Culture” for students of the first (bachelor’s) and the second (master’s) degrees of education: 02 Culture and Art, 024 “Choreography”, 025 “Music Art”, 026 “Performing Arts”. In the current conditions of higher education reformation in Ukraine, it is significant to pay attention to educational and methodological projects which broaden the world outlook with humanitarian-philosophical, socio-political, and cultural knowledge of traditions of cultural epochs: from the Ancient and Medieval to the Renaissance, Enlightenment, Classicism, and Modernism.

Key words: spirituality, spiritual culture, spiritual values, intellectual spirituality, “*studia humanitatis*”, humanism, antiquity.

Постановка проблеми. У сучасних умовах гуманітаризації освіти набувають ключового значення духовні цінності та інтелектуальні знання людини, набуті шляхом навчання. Протягом тисячоліть науково-педагогічна еліта формувала та вдосконалювала модель навчально-виховних закладів, особливо змістовну складову навчальних дисциплін, їх духовно-гуманітарну наповненість. Прикладом знань та духовних цінностей європейської моделі освіти була і залишається Стародавня Греція, Стародавній Рим, де склалися інтелектуально-духовні осередки та системи виховання, такі як афінська і спартанська. Вони стали основою філософії та методології шкіл, колегіумів, академій, що трансформувалися в навчально-виховний процес середньовічних університетів Болоньї, Оксфорду, Сорбонни тощо. Зокрема, афінська система прагнула до розумово-інтелектуального, морально-естетичного, духовного, фізичного розвитку. Згідно з античним визначенням комплексний процес позначався терміном «калокагатія». Цей термін позначав гармонійно розвинену особистість, яка разом з такими ж особистостями сформувала провідну науково-інтелектуальну, культурно-мистецьку, духовну еліту народів і націй, серед яких є й українська.

Аналіз досліджень. Темі духовності особисті та виховання людини присвятили свої дослідження відомі науковці, зокрема д-р психол. н., проф. А. Петровський у співавторстві з М. Ярошевським. Про духовну культуру як аспект глибокого морального, етичного знання зазначено у працях соціально-філософського спрямування д-ра філос. н., проф. М. Поповича та М. Свідло, роботах В. Костенко у співавторстві з Я. Федішин, дослідженнях канд. філос. н., доц. В. Сабадуха. З позиції емпірично-описового та теоретико-концептуального культурологічного аналізу явища духовної культури в історії частково вивчає канд. культурології Т. Кузьменко. Зарубіжний вчений, д-р філол. н., проф. В. Даніленко сформував концепцію духовного знання на основі поетики Тита Лукреція Кара. Основу духовно-моральних якостей, які формують блок природничо-гуманітарних дисциплін університетської освіти, систематизував та доповнив гуманіст епохи Відродження Колюччо Салютаті, інтелектуально-етичний гуманізм Ренесансу дослідила к. іст. н. Л. Брагіна. Про процеси, які відбувалися в Європі, пишуть у своїх дослідженнях українські науковці В. Микитась, І. Огородник у співавторстві з М. Русин, а також Н. Яковенко, В. Яремченко в співавторстві з С. Хохун-Політовою.

Мета статті полягає в актуалізації ремінісценції духовно-інтелектуальних основ античної спадщини для впровадження поглибленого вивчення філософсько-світоглядних курсів й гуманізації освіти і суспільства.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу наявної історіографії нами був частково проаналізований процес становлення духовних та інтелектуальних цінностей, що стали зразком європейської освіти і виховання сучасності. В умовах національного реформування, пошуків моделі університету XXI століття стає актуальним досвід європейських стандартів, а саме Болонської системи, яка представляє один з найвизначніших і найстаріших університетів Європи. Питанням становлення, розвитку традиційної освіти, впровадження деяких елементів європейських стандартів, зокрема грецько-візантійського та західноєвропейського (латинського) варіанту, присвятила свої праці низка дослідників, починаючи з кінця XIX ст.

Для сучасного пізнання світу набувають виняткового значення духовність й інтелектуальність. Універсальною основою формування духовно-інтелектуальної культури була і залишається фундаментальна філософсько-історична антично-теологічна спадщина, яка з двох позицій продукувала формування глибокої духовності через пізнання світу на раціоналістичних та трансцендентних засадах, впроваджуючи їх в освіту всіх рівнів. На засадах ремінісценції античних знань сучасна національна освіта, в т. ч. вища, відроджується, зберігаючи та трансформуючи європейський стандарт високоосвіченого і духовного сучасного фахівця. Про болонську університетську систему освіти, її головні складові частини, що формують не тільки інтелект, а й людяність, написано багато праць.

Отже, духовно-пізнавальні цінності становлять ядро гуманістичного світогляду, на їх фундаменті формується наукова, творча, мистецька еліта. Витоки духовних джерел загалом та, зокрема, теоретико-філософських концепцій духовності були закладені ще в період античності. Філософська світоглядна духовна спадщина висвітлювалась у працях великих грецьких філософів – Піфагора, Аристотеля, Платона, Сократа, Епікура та ін., якими були написані перші спеціальні праці та сформований категоріальний апарат, що протягом тисячоліть залишається фундаментальною базою світоглядних парадигм та духовних цінностей для наукового світу, фахової підготовки.

Зокрема, сучасні дослідники соціально-філософського спрямування проф. В. Костенко та Я. Федішин ґрунтують свої концепції духо-

вності на основі античних джерел, історії світової філософії. Серед античної спадщини ними аналізується трактат Аристотеля «Про душу», в якому Аристотелем здійснено структурний опис різноманітних властивостей і проявів душі, їх функціональне осмислення. Аристотель послідовно проводить принцип цілісності, на думку авторів, «не зводячи душу ані до розуму, ані до свідомості, ані до людських почуттів, а розглядаючи її як щось всеохопне, що містить у собі і породжує всі ці здатності людини» (Костенко, Федішин, 2011: 220). Трактат Аристотеля «Про душу» був одним з перших філософсько-теоретичних досліджень людської душі, що наповнена одночасно і розумом, і свідомістю, і почуттями.

Про античні дослідження інтелектуально-духовних можливостей людини говориться у праці проф. А. Петровського і М. Ярошевського, які визначають, що вже Сократ «розумів душу людини як мислячу і створив формулу самовдосконалення «пізнай самого себе», яка означала спрямованість до внутрішнього світу суб'єкта, його переконань і цінностей, його вміння діяти як розумна істота згідно з розумінням кращого» (Петровський, Ярошевський, 1999: 76). У праці належне місце щодо теоретичного обґрунтування розвитку духовності та інтелекту надається Платону, який розвиває значення розумової діяльності людини, що наповнює новим предметним змістом людську душу. Вона складається, на думку Платона, з трьох частин, що мають свої функції, одна з яких є етичною, наповненою знаннями, кодексом благородства. Вона керується розумом, логікою, а інші частини їй підкоряються. За Платоном, розум має «великі труднощі в сумісності низинних і благородних потягів людини» (Петровський, Ярошевський, 1999: 77).

Вчення соціально-природничого знання про душу заклав античний мудрець Аристотель. Його головною ідеєю, на думку вчених, було гармонійне поєднання людського матеріального з духовним, нематеріальним світом, тобто з джерелом знань як способом існування живого організму. Згідно з його вченням духовне надбання людини усвідомлено формується не тільки досвідом минулого, а й бажанням майбутнього.

Фундаментально теоретико-духовний аспект вчення про душу як субстанцію самосвідому заклав античний філософ Плотін, засновник римської школи неоплатонізму. На його думку, душа через самоусвідомлення спрямована до власного чуттєвого світу, тобто звернена на свої незримі дії і зміст. Душа стежить за своєю роботою, є її «дзеркалом», з одного боку. З іншого боку, вона наповнюється досвідом світової душі, тобто

прагне до природного ідеального, яке є вищою першоосновою всього сущого. Антична інтелектуально-духовна спадщина представлена й вченням Епікура. На його думку, людський розум і духовність, інтелектуальна свідомість людини формуються шляхом знань світогляду, від того людина наділяється мудрістю, логікою мислення і позбавляється надмірних страхів неминучості долі (Петровський, Ярошевський, 1999: 80). Головною чеснотою у його вченні була мудрість, що набувається завдяки заняттям філософії.

Послідовником наукової теорії духовності античної традиції був Тит Лукрецій Кар, творчість якого охарактеризував проф. В. Даниленко. На його думку, новим кроком вперед в обґрунтуванні духовності як критерію форми життя було поетичне вчення Тита Лукреція Кара «Про природу речей». Цим кроком було визначено інтелектуальну складову частину духовної етики людини, яка асоціювалася з живою і творчою природою та була наділена здібностями її пізнання. Про процес пізнання Лукрецій пише так: «Про сутність вищу небес і богів збираюся Я міркувати, сильніше Духа рішучість його спонукала до того, щоб міцний Воріт природи замок він перший зломити подався, силою духу живого здобув перемогу» (Даниленко, 2013: 29). В. Даниленко, аналізуючи працю Лукреція, визначив, що душа живе не тільки почуттями, а й розумом, і сам Лукрецій був раціоналістом. Він віддавав перевагу розуму перед почуттями, науку визначивши єдиним джерелом знання, якому навчав у своїй поемі (Даниленко, 2013: 121).

У епоху Відродження італійський гуманіст Колюччо Салютаті актуалізував духовно-інтелектуальне вчення античності, на основі якого сформував нову гуманістичну культуру та європейський стандарт соціально-гуманітарної освіти. У цій системі накопичення знань гуманітарного зразку належне місце посідає етика, яку Салютаті виводить на перше місце серед духовних складників людського інтелекту. Етику він трактував, на думку Л. Брагіної, як «головний компонент *studia humanitatis*» (Сочинения итальянских гуманистов эпохи Возрождения (XV век), 1985: 309), тобто внутрішню основу всього комплексу знань, що спрямовують людину до вдосконалення. Отже, у предметній спадщині Салютаті центральне місце належало процесу гуманізації високої освіти за етико-філософським зразком знань світогляду та реального земного життя, бо він вважав, що у житті людей «мудрість поєднується з красномовством і істинний розум не входить в протиріччя з ними» (Сочинения итальянских гуманистов

епохи Відродження (XV век), 1985:100), їх власне ж завдання – побудувати його відповідно до природних законів добра і справедливості.

Про це пишуть і сучасні дослідники. Зокрема, Л. Брагіна акцентує: «Головна заслуга Салютаті полягає в утвердженні гуманістичної освіченості як основи розвитку нової культури». Особливо це стосується схоластичної філософії, яка, на думку автора, «не здатна вести до істинного знання», а істинне знання «дає вивчення античної мудрості» (Сочинения итальянских гуманистов эпохи Возрождения (XV век), 1985: 310). Гуманісти Відродження консолідувалися в тому, що відновлення прав античної думки, філософської і художньої, було новим, зокрема гуманістичним, розумінням самої культури як знання загальнолюдського досвіду і мудрості (Сочинения итальянских гуманистов эпохи Возрождения (XV век), 1985: 312), адже у програмі нової культури Салютаті на перший план в системі наук були висунуті гуманітарні дисципліни (“*studia humanitatis*”). Вони забезпечували формат гармонійної і всебічно розвиненої нової людини, яка володіла б високою якістю знань (“*humanitas*”). Саме така людина, за визначенням самих гуманістів та сучасних фахівців освіти і культури, була б здатна робити добродієсні вчинки з позицій людяності та гуманності. Це б свідчило про досягнення висот вченості та результатів наполегливої праці.

Темі «духовна культура» присвятила свої праці низка сучасних вітчизняних науковців. Зокрема, М. Попович історію культури розглядає через призму матеріальних і духовних здобутків суспільства, духовні здобутки людини він визначає через знання літератури, філософії, мистецтва, спосіб життя, систему цінностей, традиції та вірування (Попович, 1998: 11). Т. Кузьменко категорію «духовна культура» визначає як колективну сукупність знань в науці, мистецтві, літературі, архітектурі, ідеології, яка впливає на формування суспільної інтелектуальної свідомості, ідентичності, державності, а індивідуальну особистісну духовність шукає у джерелах античної мудрості (Кузьменко, 2007: 135). Схоже з попереднім автором висловилися М. Свідло та І. Юрченко, розглядаючи духовність як ціннісний зміст свідомості (Свідло, Юрченко, 1998: 7). Про дух, духовність і особистість говориться у роботі В. Сабадуха. У його концепції дух – це якість людини особистісного рівня розвитку, що змушує її діяти в інтересах суспільства, відмовлятися від егоїзму й вигоди, а духовність є вірою в можливість досягти моральної чистоти й високого рівня особистості, вона має бути метафізичною основою суспіль-

ного буття. Дух реалізує себе в культурі, освіті й через них сам себе розуміє, розвиває й вдосконалює (Сабадуха, 2017: 99).

Першими публікаціями, що характеризували процес становлення освіти у вищих навчальних закладах України, були видання професора Київської духовної академії В. Аскоченського «Киев с древнейшим его училищем Академиею» (вид. 1895 року), професора Київської духовної академії М. Петрова «Киевская академия во второй половине XVII в.» (Київ, 1895 р.), професора Київської духовної академії С. Голубева «История Киевской духовной академии, Вып. 1. Период домоголянский» та «Киевская Академия в конце XVI и в начале XVIII века». Проблеми шкільної освіти у XVI–XVII ст. на українських та білоруських землях та запровадження елементів європейської вищої освіти досліджував відомий історик церкви та освіти К. Харлампович у своїй роботі «Западнорусские православные школы XVI и начала XVII века», що вийшла у Казані 1898 р. У цій праці автор всебічно дослідив організацію освіти в братських школах, зокрема у Львівській, Віленській, Луцькій та Київській, за період 1586–1633 років. Також цій проблемі присвячена праця професора Київської духовної академії Ф. Титова «Стара вища освіта в Київській Україні кінця XVI – поч. XIX ст.», що видана в Києві 1924 р., а також робота історика церкви, освіти, культури В. Біднова «Школа і освіта на Україні» за редакцією Д. Антоновича, що вийшла до колективного курсу лекцій «Українська культура» (Яремченко, Хохун-Політова, 2010: 267–268).

Що стосується історіографії другої половини XX ст., то можемо відзначити дослідження діяльності братств у галузі народної освіти та видавничої справи у роботі історика освіти Є. Мединського «Братські школи України і Білорусії в XVI–XVII ст.» та у праці Я. Ісаєвича «Братства та їх роль в розвитку української культури XVI–XVII ст.». Період становлення вищої освіти в Україні досліджував відомий український науковець З. Хижняк у своїй праці «Киево-Могиланська академія». Історію Київського колегіуму виклав В. Микитась у роботі «Давньоукраїнські студенти та професори».

У сучасній історіографії окремого дослідження, що стосується питань впровадження західноєвропейського стандарту освіти в національну систему, немає. Лише частково була розглянута зазначена проблема у фундаментальному дослідженні з історії України відомим істориком, професором Національного університету «Кієво-Могиланська академія» Наталією Яковенко у праці

«Нарис історії середньовічної та ранньомодерної України» (Яковенко, 2006: 292–300). Саме тому актуальним є аналіз процесу євроінтеграції освітніх українських проєктів, які склалися у період великих культурних епох Відродження, Просвітництва, Модерну тощо. Початковими формами цього процесу було здобування освіти в Європі, формування нових філософсько-світоглядних педагогічно-освітніх проєктів українців, які зберегли українські традиції, будучи за її межами.

Першими європейськими університетами, що з'явилися в XI–XIII ст., були Болонський, Оксфордський, Паризький (Sorbonne) та ін. Вони створили основу європейського стандарту освіти, що складалася з природничо-гуманітарних дисциплін. Провідним у цій системі став італійський Болонський університет (Universita di Bologna (UNIBO)) – найстарший за віком вищий навчальний заклад Європи, заснований 1088 р. для вивчення юридичних наук молоддю з різних країн (Офіційний сайт Болонського університету. URL: <http://www.unibo.it>). У XII–XV ст. Болонський університет став центром інтелектуального життя в Європі і користувався великою популярністю.

У ньому навчалися видатні особистості Європи, зокрема Ф. Петрарка, М. Коперник, Д. Аліґ'єрі, Е. Роттердамський та ін., у колі європейських інтелектуалів є відомими й видатні українські гуманісти епохи Відродження. Середина XIV ст. позначилася активізацією навчання української молоді в європейських університетах. Упродовж XIV–XVIII ст. майже п'ять тисяч українців і білорусів навчалися в зарубіжних вузах. Починаючи з XV ст., провідні європейські університети – Болонський, Краківський, Падуанський, Празький – у списках студентів поряд з іменами засвідчували і їхнє походження (“Russicus”, “Ruthenes”, “Roxolanus”). Починаючи з XVI ст., навчальний інтерес молодих українців поширився на вищі школи Німеччини, Швейцарії, Франції (Микитась, 1994: 34). Результатом зазначених освітніх процесів стало поповнення європейської культурної еліти високоосвіченими українськими інтелектуалами, які виявилися не лише здатними освоїти гуманістичні ідеї того часу, а й відіграли певну роль у розбудові західноєвропейської культури.

Одним з перших дослідницьку зацікавленість гуманістичною культурою в Україні XV–XVI ст. виявив вихованець Краківського і Болонського університетів, доктор медицини і філософії Ю. Дрогобич-Котермак (бл. 1450–1494 рр.). 1481–1482 рр. він був призначений ректором Болонського університету медицини та вільних наук (Огородник, Русин, 1997: 83). Саме тут була написана латин-

ською мовою його праця «Прогностична оцінка поточного 1483 року магістра Юрія Дрогобича з Русі, доктора мистецтв і медицини Болонського університету». До наших часів вона збереглася у вигляді рукопису німецького гуманіста й історика Г. Шеделя, який дав їй високу наукову оцінку. Ця праця стала першою українською друкованою книгою, яка вийшла в краківському кириличному видавництві Ш. Фіюля. Наукова діяльність Ю. Дрогобича була відомою багатьом європейським вченим, і досі його праці зберігають бібліотеки й архіви багатьох країн Європи. Поряд з Ю. Дрогобичем стояли імена інших українських гуманістів, зокрема поета, професора, очільника кафедри і викладача римської літератури Краківського університету П. Русина. Своєю творчістю він відстоював свободу совісті, людську гідність і вважав, що людина має вшановуватися не за багатства й титули, а за розум та духовні чесноти. Звертаючись до проблеми державного правління, він наголошував, що правитель має захищати права громадян і дбати про їх добробут. До видатних гуманістів належить і С. Оріховський-Роксолан (1513–1566 рр.). Це була людина енциклопедичних знань, яку в Західній Європі називали українським Демосфеном та сучасним Цицероном. Навчався С. Оріховський у професорів Краківського, Віденського, Віттенберзького, Падуанського і Болонського університетів. Він володів давньогрецькою, давньоєврейською, латинською, багатьма західноєвропейськими мовами. Відомими його творами є праці «Про турецьку загрозу», «Про відступництво Риму», «Про природне право» (Огородник, Русин, 1997: 206) тощо. Праці С. Оріховського в Західній Європі були популярними, неодноразово перекладалися і перевидавалися. Патріот свого народу, він постійно захищав його культурно-духовні традиції, його героїчне минуле. Першоосновою природного права С. Оріховський вважав мораль та вияви доблесті, гідності, справедливості, чесності. Масштабне входження європейських реформаційних проєктів в освіту України відбулося на основі братських релігійних формацій, зокрема Львівського (Успенського) братства (1544), яке відкрило братську школу, 1586 р. започаткувавши її статут «Порядок шкільний». Острозький слов'яно-греко-латинський колегіум (1576) був одним з перших вищих навчальних закладів гуманітарного спрямування. Він був побудований за типом західноєвропейського навчального закладу, але мав православний напрям системи «сім вільних наук». Дослідники називали його по-різному: «училище греко-слов'янске», «грецький колегіум», «тримов-

ний ліцей», «академія» (Микитась, 1994: 50–51). Замойська академія (1594) була вищим навчальним закладом із трьома факультетами «вільних мистецтв» – права, медицини, теології (Яковенко, 2006: 298). Львівська академія з правами університету була утворена 1661 р. указом короля Яна II Казимира, який надав єзуїтській львівській колегії статус академії і права університету.

Висновки. Для сучасного освоєння світу набувають виняткового значення інтелектуально-духовні аспекти буття, що були закладені ще у епоху Античності та пролонговані у століттях і відновлені у епоху Відродження. Категорія «духовність» залишається відкритою для дослідження представниками різних наук, про що свідчить відсутність єдиного підходу до її розу-

міння. Темою подальших досліджень буде аналіз зв'язку духовності й інтелектуальності у культурі через призму реалізації античного блоку гуманітарно-природничих навчальних дисциплін вищої освіти. Ми виокремили й осмислили значення наукового світогляду, закладеного греко-римськими мислителями, гуманістичний доробок епохи Відродження, що на століття став стандартом духовно-інтелектуального розвитку університетської освіти. Отже, науковий світогляд сучасної освіти сформувався на традиціях класичного канону європейського стандарту високоосвіченої, духовної людини. Він був закладений афінською системою навчання та виховання і став зразком філософії класичної моделі гуманітарно-природничої методології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Даниленко В. Универсальный эволюционизм в поэме Лукреция «О природе вещей». *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. Серия «Филология»*. 2013. № 3 (24). С. 119–129.
2. Костенко В., Федисин Я. Духовність як складова моральної культури особливості. *Науковий вісник Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій ім. С. Гжицького* : зб. наук. пр. 2011, Т. 13, № 2 (48). Ч. 3. С. 219–222.
3. Кузьменко Т. Историко-теоретичні аспекти поняття «духовна культура». *Трансформаційні процеси в сучасній українській культурі* : зб. матеріалів Всеукр. науково-практ. конф. КНУКіМ. 2007. С. 135–140.
4. Микитась В. Давньоукраїнські студенти і професори. Київ : Абрис, 1994. 278 с.
5. Огородник І., Русин М. Українська філософія в іменах / за ред. М. Тарасенка. Київ : Либідь, 1997. 328 с.
6. Офіційний сайт Болонського університету. URL: <http://www.unibo.it.it>. (дата звернення: 12. 04. 2021).
7. Петровский А., Ярошевский М. Психологическая наука в античности и в эпоху феодализма. Хрестоматия по курсу «Введение в психологию» / ред. Е. Соколова. Москва, 1999. С. 73–87.
8. Попович М. Нарис історії культури України : навч. посіб. Київ, 1998. 727 с.
9. Сабадуха В. Поняття «дух», «духовність» і «особистість»: філософський зміст та взаємозв'язок. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2017. Вип. 68. С. 98–110.
10. Салюгати Колюччо. Письмо к фра Джованни да Сан Миньято от 25 января 1406 г. *Гуманистическая мысль Италии XV века* / ред. Л. Брагина. Москва, 1985. С. 91-109.
11. Свідло М., Юрченко І. Духовність, культура, філософія. *Філософія і культура* : Науковий збірник КДТУБА. 1998. С. 3–15
12. Сочинения итальянских гуманистов эпохи Возрождения (XV век) / под ред. Л. Брагина. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1985. 384 с.
13. Тит Лукреций Кар. О природе вещей. Москва : Худож. лит., 1983. 383 с.
14. Яковенко Н. Нарис історії середньовічної та ранньомодерної України. 3-тє вид. перероблене та розшир. Київ : Критика, 2006. 584 с.
15. Яремченко В., Хохун-Політова С. Національна освіта за системою західноєвропейського стандарту «семи вільних мистецтв». *Наукові записки Нац. пед. ун-ту імені М. Драгоманова*. Київ : Вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2010. Випуск LXXXX (90). 284 с.

REFERENCES

1. Danilenko, V. Universalnyi evolucionizm v poeme Lukrecia "O prirode veshchey." [Universal evolutionism in the poem of Lucretius "On the nature of things"]. *Bulletin of the Irkutsk State Linguistic University*, 2012, pp. 119-129 [in Russian].
2. Kostenko, V. Fedyshyn Y. Dukhovnist yak skladova moralnoi kultury osoblyvosti. [Spirituality as a component of the moral culture of the peculiarities]. *Scientific herald of the Lviv National University of Veterinary Medicine and Biotechnology*. S. Z. Gzhytsky, 2011, Nr. 2 (48). Ch.3, pp. 219-222. [in Ukrainian].
3. Kuzmenko T. Istoryko-teoretychni aspekty poniattia "dukhovna cultura". *Transformaziini procesy v suchasni ukrain-skii kulturi*. [Historical and theoretical aspects of the concept "spiritual culture". Transformational processes in modern Ukrainian culture]. KNUKiM, 2007, pp. 135-140. [in Ukrainian].
4. Mykytas V. Davnio-ukrainski student i profesory. [Ancient Ukrainian students and professors]. Kyiv, Abrys, 1994, p. 278. [in Ukrainian].
5. Ohorodnyk I., Rusyn M. Ukrainska filozofia v imenakh. [Ukrainian Philosophy in names]. Edited by Tarasenko M., Kyiv, Lybid, 1997, p. 328 [in Ukrainian].

6. Official website of the University of Bologna: <http://www.unibo.it/it>.
7. Petrovsky A., Yaroshevsky M. Psihologicheskaia nauka v antichnosti I epohu feodalizma. [Psychological science in antiquity and in the era of feudalism]. Edited by Sokolova E. E. Records on the course introduction into psychology. Moscow, Russian Psychological Society, 1999, pp. 73-87 [in Russian].
8. Popovich M. Narys istorii kultury Ukrainy. [Essay on the history of Ukrainian culture]. [manual] International Foundation "Renaissance". Kyiv, Artek, 1998, p. 727. [in Ukrainian].
9. Sabadukha V.O. Poniattia "dukh", "dukhovnist" i "osobystist": filosofkyi zmist ta vzaiemozviazok. [The notion of "spirit", "spirituality" and "personality": philosophical meaning and interconnection]. Humanitarian bulletin of Zaporizhzhya State Engineering Academy. 2017, Nr. 68 issue, pp. 98-110. [in Ukrainian].
10. Coluccio Salutati Pismo k fra Dzhovanni da San Maniato ot 25 janvaria 1406 g. [Letter to Fra Giovanni da San Miniato dated January 25, 1406]. Edited by Bragina L. M., Humanist thought of Italy XV century: Publishing House of Moscow University, 1985. pp. 91-109 [in Russian].
11. Svydlo M. S., Yurchenko I. M. Dukhovnist, kultura, filozofia. [Spirituality, Culture, Philosophy]. Edited by Swidlo M. S. Philosophy and Culture. Scientific collection. Kyiv, 1998, KDTUBA, pp. 3-15. [in Ukrainian].
12. Sochineniia italianskih gumanistov epohi Vozrozhdenia (XV vek). [Writings of the Italian humanists of Renaissance (XV century)]. Edited by L. M. Bragina. Moscow, 1985, p. 384 [in Russian].
13. Titus Lucretius Carus. Oprirode veshhei. [About the Nature of Things]. Moscow p. 383 [in Russian].
14. Yakovenko N. Narys istorii seredniovichnoi ta raniomodernoï Ukrainy. [Essay of the history of Medieval and early modern Ukraine]. The 3rd edition, Kyiv, Crytyka, 2006, p. 584 [in Ukrainian].
15. Yaremchenko V., Hohun-Politova S. Nazionalna osvita za systemoiu zakhidnoievropeiskogo standartu "semy vilnykh mystetstv". [National education according to the system of the Western European standard "seven free arts"]. Proceedings. Ministry of Education and Science in Ukraine. National Pedagogical Dragomanova University, concluded by Makarenko L. Kyiv, NPDU, 2010, Edition LXXXX (90), p. 284. [in Ukrainian].

УДК 378: 004.37

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-47>**Сергій ЯШАНОВ,***orcid.org/0000-0001-8958-9007**доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри інформаційних систем та технологій
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна) yashanovs@gmail.com***Лариса ШЕВЧУК,***orcid.org/0000-0002-8405-1168**доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри математики, інформатики та методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) sheld65l@gmail.com***Борис ШЕВЧУК,***orcid.org/0000-0002-4406-1011**кандидат педагогічних наук, доцент,
заступник завідувача кафедри цифрових технологій навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) sh.bera04@gmail.com*

ІНТЕГРАЦІЯ МОДЕЛЕЙ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН В ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто основні підходи щодо вивчення процесів інтеграції моделей навчання інформаційних дисциплін в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої педагогічної освіти. Наведено теоретичні підходи та обґрунтування основних складових частин змішаного навчання інформаційних дисциплін у межах інформаційно-освітнього середовища вишу. Проаналізовано різні моделі реалізації змішаного навчання, які досліджували як вітчизняні, так і закордонні дослідники. Вказано на позитивні аспекти змішаної форми навчальної діяльності під час підготовки майбутніх учителів, найвагоміший із яких – можливість дати індивідуальні інструкції кожному студенту. Змішане навчання дозволяє студентам самостійно планувати діяльність і ефективно організувати її, орієнтуючись на кінцевий результат, приймати рішення, робити усвідомлений вибір і нести за нього відповідальність, структурувати отриману інформацію і використовувати її для вирішення адекватно поставленого завдання, презентувати результати діяльності з використанням різних інформаційно-комунікаційних технологій. Уточнено поняття «інформаційне освітнє середовище» на дисциплінарному (предметному) рівні, під яким розуміють підсистему інформаційного освітнього середовища закладу вищої освіти, сукупність умов, що забезпечують інформаційну та комунікаційну взаємодію на основі педагогічних технологій у предметній галузі інформаційної підготовки. Розглянуто зміст та функції основних компонентів інформаційно-освітнього середовища закладу вищої педагогічної освіти, в межах якого здійснюється інтеграція моделей навчання інформаційних дисциплін. Узагальнено, що педагогічний потенціал інформаційно-освітнього середовища зумовлений складом і напрямками використання інформаційно-комунікаційних технологій. Виокремлено вимоги, що уможливають успішний розвиток інформаційного освітнього середовища на основі інформаційно-комунікаційних технологій. Відзначено, що використання комунікацій на основі локальних і глобальних мереж і представлення даних в електронному вигляді надає можливість реалізації ефективного процесу навчання інформаційних дисциплін у закладах вищої освіти.

Ключові слова: інформаційно-освітнє середовище, інтеграція моделей, інформаційні дисципліни, змішане навчання, дистанційне навчання.

Serhii YASHANOV,*orcid.org/0000-0001-8958-9007**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Information Systems and Technologies
National Pedagogical Dragomanov University
(Kyiv, Ukraine) yashanovs@gmail.com*

Larysa SHEVCHUK,

orcid.org/0000-0002-8405-1168

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Mathematics, Informatics and Teaching Methods
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) sheld65l@gmail.com*

Borys SHEVCHUK,

orcid.org/0000-0002-4406-1011

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Deputy Head of the Department of Digital Learning Technologies
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) sh.bera04@gmail.com*

INTEGRATION OF MODELS OF TEACHING COMPUTER SCIENCE DISCIPLINES IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE INSTITUTION OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

The article considers the main approaches to the processes of integration of models of teaching computer science disciplines in the information and educational environment of the institution of higher pedagogical education. Theoretical approaches and substantiation of the main components of blended learning of computer science disciplines within the information and educational environment of the university are given. Different models of blended learning implementation, which were studied by both domestic and foreign researchers, are analyzed. The positive aspects of the mixed form of educational activity during the training of future teachers are pointed out, the most important of which is the opportunity to give individual instructions to each student. After all, blended learning allows students to: independently plan activities and effectively organize it, focusing on the end result; make decisions, make informed choices and be responsible for it; to structure the received information and to use adequately to the set task; present the results of activities using various information and communication technologies. The concept of information educational environment at the disciplinary (subject) level, which means the subsystem of information educational environment of higher education, a set of conditions that provide information and communication interaction based on pedagogical technologies in the subject area of information training. The content and functions of the main components of the information and educational environment of the institution of higher pedagogical education, within which the integration of models of teaching computer science disciplines is carried out, are considered. It is generalized that the pedagogical potential of the information and educational environment is determined by the composition and directions of use of information and communication technologies. The requirements that enable the successful development of the information educational environment on the basis of information and communication technologies are highlighted. It is noted that the use of communications based on local and global networks and the presentation of data in electronic form provides an opportunity to implement an effective process of teaching computer science disciplines in higher education institutions.

Key words: *information-educational environment, integration of models, information disciplines, blended learning, distance learning.*

Постановка проблеми. Наявний вітчизняний і зарубіжний досвід інформатизації освіти дозволяє стверджувати про можливість підвищення ефективності освітнього процесу, реалізації інноваційних ідей (Гуревич, Кадемія, 2017). Інновації в освіті – це актуально значущі та системно організовані нововведення, що виникають на основі різноманітності ініціатив і нововведень, які стають перспективними для еволюції освіти, позитивно впливають на розвиток всіх форм і методів навчання інформатичних дисциплін (Гуревич, Гордійчук, Коношевський, 2011).

Дослідники педагогічної галузі відзначають ефективність дистанційного навчання (далі – ДН) інформатичних дисциплін, об'єктивність появи якого заснована на необхідності забезпечення якісного, масового та індивідуалізованого підходу

до навчання, що являє собою інтерактивну взаємодію між суб'єктами процесу навчання інформатичних дисциплін та інтерактивним джерелом інформаційного ресурсу. При цьому відображаються всі характерні для навчального процесу компоненти (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), специфіка проявляється в умовах реалізації можливостей ІКТ (Осадчий, Осадча, 2017; Андреев, Бугайчук, Каліненко, 2013; Яшанов, 2010).

Моделі ДН інформатичних дисциплін різноманітні, але об'єднує їх те, що в інформаційно-освітньому середовищі (далі – ІОС) закладів вищої педагогічної освіти (далі – ЗВПО) відбувається їх змішування. Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський, О. В. Шестопал відзначають: «практика дистан-

ційного навчання приходять до закономірного процесу інтеграції різних технологій і моделей таким чином, щоб забезпечити досягнення дидактичних цілей і завдань з максимально можливою ефективністю» (Гуревич, Гордійчук, Коношевський, 2011: 204).

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз досліджень В. М. Кухаренка, В. О. Осадчого, О. О. Андрєєва, К. Л. Бугайчука, Н. О. Каліненка та інших вчених показує, що дистанційна організація процесу навчання інформатичних дисциплін будується на основі певних моделей і технологій (Осадчий, Осадча, 2017; Андрєєв, Бугайчук, Каліненко, 2013; Стрюк, 2015; Яшанов, 2010). Зокрема, це такі моделі й технології:

- трансляційна модель – це транслявання очних занять у віддалених аудиторіях і забезпечення освітніх комунікацій на відстані за допомогою трансляції;

- кейсова технологія передбачає те, що студенти забезпечуються кейсами для самостійного вивчення матеріалу під наглядом тьюторів;

- інтелектуальна модель являє собою інтерактивне мультимедіа в діалоговому режимі, інтернет-доступ до Web-ресурсів, комп'ютерний зв'язок з автоматизованою системою оцінювання знань;

- мережева технологія передбачає активне використання інтернет-технологій, за допомогою яких здійснюється доступ до матеріалів і взаємодія суб'єктів процесу навчання;

- комбінована технологія поєднує в собі риси декількох моделей.

Метою статті є розгляд змісту та функцій основних компонентів інформаційно-освітнього середовища закладу вищої педагогічної освіти, в межах якого здійснюється інтеграція моделей навчання інформатичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Для відображення можливостей інтеграції дистанційної та традиційної форм організації процесу інформатичних дисциплін найбільш уживаним є термін «електронне навчання» (далі – ЕН). Відповідно до Закону України «Про освіту» ЕН визначається як організація освітньої діяльності із застосуванням навчальних матеріалів, що містяться в базах даних, використовуються при реалізації освітніх програм і забезпечують обробку інформації за допомогою інфотехнологій, технічних засобів, а також інформаційно-телекомунікаційних мереж, які забезпечують передачу по лініях зв'язку навчальної інформації і взаємодію студентів і педагогічних працівників.

Інтеграція моделі дистанційного освітнього процесу з аудиторним навчанням інформатичних дисциплін привела до змішаної форми навчання

(blended education, blended-learning). Аналізуючи цей термін, звернемося до дослідження, проведеного Г. В. Ткачук, в якому наведені різні трактування змішаного навчання, запропоновані зарубіжними дослідниками (Ткачук, 2018).

Дарлін Пейнтер визначає змішане навчання як об'єднання формальних засобів навчання – роботи в аудиторіях, вивчення теоретичного матеріалу – з неформальними – обговоренням за допомогою електронної пошти та інтернет-конференцій.

Пурніма Валіатан описує на основі змішаного навчання доставку до слухача навчального змісту і методики управління знаннями (ПЗ спільної роботи, курси, побудовані на вебтехнологіях) та види навчальних заходів (очне навчання в класі, online-навчання і самонавчання на робочому місці).

Вітчизняний дослідник В. М. Кухаренко пропонує розглядати змішане навчання як «цілеспрямований, організований, інтерактивний процес взаємодії викладачів і студентів між собою і з засобами навчання, при цьому процес навчання є інваріантним до їх розташування в просторі і часі» (Березенська, Бугайчук та ін., 2018: 107).

Зарубіжні і вітчизняні дослідники змішаного навчання виділяють різні моделі його реалізації. С. М. Березенська, аналізуючи дослідження університету Британської Колумбії (Канада) уточнює такі види моделей (Березенська, Бугайчук, 2018):

- Model 1: face-to-face Driver. Мережеве навчання (МН) є додатковим до очного. Доступ до електронних матеріалів можливий з комп'ютерного класу, лабораторії, вдома;

- Model 2: Rotation. Розглядається чергування традиційного і online-навчання за наглядом викладача;

- Model 3: Flex. Навчання відбувається переважно в електронному середовищі, але із забезпеченням очної підтримки викладачем;

- Model 4: Online lab. Навчання проходить з відвідуванням спеціального класу, де забезпечується доступ до online-лабораторії і очна підтримка викладача та спеціального персоналу (технічні питання);

- Model 5: Self-blend. На додаток до очного вивчення дисциплін вибираються online-курси;

- Model 6: Online driver. Навчання відбувається віддалено в режимі online, атестація проходить очно.

Вітчизняними дослідниками виділяються такі підходи до організації змішаного навчання: *на основі дистанційних курсів*, де матеріал самостійно засвоюється за допомогою електронного навчального курсу, на очних заняттях відбувається його закріплення на основі активних мето-

дів; на основі використання розподілених інформаційно-освітніх ресурсів в очному навчанні на основі дистанційних освітніх технологій (Биков, Жук, 2004).

Загалом змішане навчання дозволяє студентам реалізовувати такі дії: самостійно планувати діяльність і ефективно організувати її, орієнтуючись на кінцевий результат; приймати рішення, робити усвідомлений вибір і нести за нього відповідальність; структурувати отриману інформацію і адекватно використовувати її під час вирішення поставленого завдання; презентувати результати своєї діяльності з використанням різних ІКТ (Ткачук, 2018). В умовах системи вітчизняної освіти змішане навчання найчастіше представляє собою організацію самостійної роботи студентів в електронному середовищі.

У своєму дослідженні ми дотримуємося точки зору В. М. Кухаренка, А. М. Стрюка, Г. В. Ткачук та інших, розглядаючи змішане навчання як суміш електронного та аудиторного навчання. Таку модель організації взаємодії між студентами і викладачами можна представити як системну взаємодію учасників освітнього процесу в умовах ІОС.

Інформаційно-освітнє середовище розглядається як підмножина освітнього простору. Н. В. Рашевська визначає його як «багатоаспектну й цілісну соціально-психологічну реальність, що представляє людині матеріальні і духовні умови для її освітньої діяльності, забезпечує сукупність необхідних психолого-педагогічних умов для занурення людини в потік цілеспрямовано підготовленої інформації та способів її подання до вивчення, всебічного розвитку особистості» (Рашевська, 2010). Л. Д. Шевчук та Б. В. Шевчук підкреслюють системність і збалансованість внутрішніх і зовнішніх чинників і умов, які суттєво впливають на освіту і позитивно відображаються у принципах прямого і зворотного зв'язку (Шевчук, Шевчук, 2020).

Т. С. Шроль зазначає, що сучасному освітньому середовищу притаманний інформаційний характер, тобто воно має інваріантні й незалежні від його тлумачення властивості. Освітня взаємодія при цьому стає інформаційною (інформаційно-освітньою, інформаційно-пізнавальною, інформаційно-діяльнісною й інформаційно-комунікативною) (Шроль, 2012).

Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, Л. Л. Коношевський, О. В. Шестопад, аналізуючи компоненти ІОС, виокремлюють такі її загальні складові частини (Гуревич та ін., 2011):

– технологічну (забезпечення зберігання та доступу до інформаційних ресурсів і комуніка-

ції суб'єктів) або матеріально-технічну (сукупність матеріальних і технічних умов навчального процесу);

– ресурсну (освітній контент) або предметно-методичну (стандарты, освітні програми, нормативні документи, методичні матеріали);

– організаційну (забезпечення процесу управління навчанням на адміністративному рівні) або суб'єктно-управлінську, що визначає характер включеності суб'єктів у процес освітньої взаємодії.

Таким чином, компоненти ІОС вищу повинні відповідати навчальній, позанавчальній, науково-дослідницькій діяльності, контролю та оцінюванню результатів навчання, діяльності з управління навчальним закладом (Биков, Жук, 2004).

У межах нашого дослідження ІОС розглядається в контексті дисциплінарного (предметного) навчання.

С. М. Яшанов, аналізуючи поняття інформаційно-предметного середовища, уточнює, що воно є окремою частиною освітнього середовища і функціонує в межах конкретних дисциплін і зв'язків між ними (Яшанов, 2012).

В. Ю. Биков та Ю. О. Жук розглядають інформаційно-предметне середовище як частину інформаційно-освітнього простору ЗВО, що інтегрує аудиторну і позааудиторну діяльність студентів з певного навчального предмета через реалізовану систему засобів навчання, довідкових матеріалів, словників, додаткової літератури, всіх супутніх матеріалів навчального процесу, необхідних і достатніх для здобуття якісної освіти (Биков, Жук, 2004).

Аналізуючи різні точки зору, відзначимо, що практично всіма авторами виділяється можливість ефективних комунікацій на основі локальних і глобальних мереж і представлення даних в електронному вигляді.

Узагальнення наведених понять дозволяє зробити висновок, що під ІОС на дисциплінарному (предметному) рівні потрібно розуміти підсистему ІОС вищу, сукупність умов, що забезпечують інформаційну та комунікаційну взаємодію на основі педагогічних технологій в предметній галузі інформатичної підготовки.

Розглядаючи предметну ІОС в аспекті системного зв'язку між рівнями ієрархії ІОС (єдина ІОС, ІОС освітнього закладу, предметна ІОС, особиста ІОС) навчання інформатичних дисциплін, слід звернути увагу на те, що її можлива структура повинна вписуватися в структури вищих ІОС.

С. М. Березенська, К. Л. Бугайчук, В. М. Кухаренко, Н. Ю. Олійник, Т. О. Олійник, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко, А. Л. Столяревська відзначають, що інформаційно-освітнє середовище має харак-

тер не тільки керованого розвитку, а й саморозвитку (Березенська та ін., 2016).

Педагогічний потенціал ІОС під час формування інформатичної компетентності зумовлений складом і напрямками використання ІКТ. Крім того, успішний розвиток ІОС на основі ІКТ можливий у разі дотримання певних вимог (Биков, Жук, 2004; Андреев, Бугайчук, Каліненко, 2013; Стрюк, 2015). Перелічимо їх:

- системний перехід до активного використання ІКТ на основі моделі сучасного фахівця;
- удосконалення технічної бази ІОС і використання перспективних способів діяльності на її основі (зокрема, форм і методів навчання);
- мотиваційне забезпечення процесу навчання і самонавчання, саморозвитку та індивідуалізації навчання інформатичних дисциплін;
- зменшення частки керівної ролі викладачів і поступове розширення сфери самостійності студентів;
- зміна ролей учасників освітнього процесу (зокрема, активізація спільної роботи);
- підтримка інновацій у викладацькому і адміністративному середовищі.

Отже, реалізація ефективного процесу навчання інформатичних дисциплін у виші можлива на основі змішаної форми навчання, яка

передбачає взаємодію учасників освітнього процесу в умовах ІОС.

Висновки. Дослідження сучасних моделей організації процесу навчання інформатичних дисциплін дозволило виявити актуальність змішаної форми навчання, під якою розуміється використання електронного та аудиторного навчання в межах в ІОС. Впровадження інтегрованої моделі навчання передбачає взаємодію учасників освітнього процесу в ІОС вишу, реалізація якої можлива на базі ІКТ в системах розподіленої обробки даних, коли ІТ-ресурси і потужності доступні споживачеві як інтернет-сервіс.

Такий підхід дозволяє зберігати в ІОС велику кількість даних різних форматів і спростувати публікацію навчальних матеріалів та розміщувати їх в мережі, здійснювати інтерактивний і безперервний процес навчання інформатичних дисциплін, реалізовувати групову спрямованість процесу навчання інформатичних дисциплін, модифікувати форми і методи навчання й контролю інформатичних дисциплін для забезпечення інноваційності процесу навчання, інтегрувати навчальні дисципліни інформатичного циклу, неформально і дружньо вибудовувати процес навчання та освоювати децентралізовані моделі навчання інформатичних дисциплін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гуревич Р., Кадемія М. Змішане навчання й інноваційні технології підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. *Порівняльна професійна педагогіка*. Київ ; Хмельницький, 2017. Т. 7. Вип. 1. С. 106–112.
2. Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору : зб. наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука. Київ : Атіка, 2004. 240 с.
3. Березенська С. М. Змішане навчання : монографія / С. М. Березенська, К. Л. Бугайчук, В. М. Кухаренко, Н. Ю. Олійник, Т. О. Олійник, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко, А. Л. Столяревська. Харків : ХПІ, 2016. 275 с.
4. Осадчий В., Осадча К. Можливості засобів дистанційного навчання у процесі вивчення технічних дисциплін. *Педагогічний дискурс*. Хмельницький, 2017. Вип. 22. С. 123–128.
5. Гуревич Р. С. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ : монографія / Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, Л. Л. Коношевський, О. В. Шестопал. Вінниця : ФОП Рогальська І. О., 2011. 348 с.
6. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання / О. О. Андреев, К. Л. Бугайчук, Н. О. Каліненко та ін. Харків : Міськдрук, 2013. 212 с.
7. Рашевська Н. В. Змішане навчання як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси : ЧНУ, 2010. Вип. 191. С. 89–96.
8. Стрюк А. М. Теоретико-методичні засади комбінованого навчання системного програмування майбутніх фахівців з програмної інженерії : монографія. *Теорія та методика електронного навчання*. Кривий Ріг : Видавничий відділ ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2015. Том VI. Вип. 1 (6): спецвипуск «Монографія в журналі». 286 с.
9. Ткачук Г. В. Інтеграція онлайн-засобів змішаного навчання при вивченні інформатики. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. LXXXI. Том 1. С. 244–248.
10. Ткачук Г. В. Теоретичні аспекти та стан впровадження змішаного навчання у закладах вищої освіти України. *European vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences: the experience of Ukraine and the Republic of Poland: Collective monograph*. Vol. 1. Sandomierz: Izdawniciba “Baltija Publishing”. 2018. P. 465–484.
11. Шевчук Л. Д., Шевчук Б. В. Впровадження цифрових освітніх технологій у підготовку майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 34. Т. 5. С. 255–263.
12. Шроль Т. С. Змішане навчання як нова форма організації ІКТ-освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2016. Вип. 13 (1). С. 166–170.
13. Яшанов С. М. Особливості організації навчального процесу в умовах професійно орієнтованого інформаційного середовища. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. Хмельницький : ХГПА, 2010. Вип. 7. С. 245–249.

14. Яшанов С. М. Проблеми формування та перспективи розвитку інформаційно-освітнього середовища закладів педагогічної освіти. *Інформатика та інформаційні технології*. № 2. 2012. С. 16–23.

REFERENCES

1. Hurevych, R., & Kademiia, M. (2017). Zmishane navchannia y innovatsiini tekhnologii pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u vyshchych navchalnykh zakladakh [Blended learning and innovative technologies for training future professionals in higher education]. *Porivnialna profesiina pedahohika*, 7, 1, 106–112 [in Ukrainian].
2. Bykov, V.Iu., & Zhuk, Yu.O. (Ed.) (2004). *Zasoby i tekhnologii yedynoho informatsiinoho osvitnoho prostoru* [Means and technologies of a single information educational space]. Kyiv: Atika [in Ukrainian].
3. Berezenska, S.M., Buhaichuk, K.L., Kukhareno, V.M., Oliinyk, N.Iu., Oliinyk, T.O., Rybalko, O.V., Syrotenko, N.H., & Stoliarevska, A.L. (2016). *Zmishane navchannia* [Blended learning]. Kharkiv: KhPI [in Ukrainian].
4. Osadchyi, V., & Osadcha, K. (2017). Mozhlyvosti zasobiv dystantsiinoho navchannia u protsesi vyvchennia tekhnichnykh dysyplin [Possibilities of distance learning tools in the process of studying technical disciplines]. *Pedahohichniy diskurs*, 22, 123–128 [in Ukrainian].
5. Hurevych, R.S., Hordiichuk, H.B., Konoshevskiy, L.L., & Shestopal, O.V. (2011). *Osvitnie seredovyshche dlia pidhotovky maibutnikh pedahohiv zasobamy IKT* [Educational environment for the training of future teachers by means of ICT]. Vinnytsia: FOP Rohalska I.O. [in Ukrainian].
6. Andriev, O.O., Buhaichuk, K.L., & Kalinenko, N.O. (2013). *Pedahohichni aspekty vidkrytoho dystantsiinoho navchannia* [Pedagogical aspects of open distance learning]. Kharkiv: Miskdruk [in Ukrainian].
7. Rashevska, N.V. (2010). Zmishane navchannia yak psykholoho-pedahohichna problema [Blended learning as a psychological and pedagogical problem]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu*, 191, 89–96 [in Ukrainian].
8. Striuk, A.M. (2015). Teoretyko-metodychni zasady kombinovanoho navchannia systemnoho prohramuvannia maibutnikh fakhivtsiv z prohramnoi inzhenerii [Theoretical and methodical bases of combined training of system programming of future specialists in software engineering]. *Teoriia ta metodyka elektronnoho navchannia*, VI, 1 (6) [in Ukrainian].
9. Tkachuk, H.V. (2018). Intehratsiia onlain-zasobiv zmishanoho navchannia pry vyvchenni informatyky [Integration of online blended learning tools in the study of computer science]. *Pedahohichni nauky*, LXXXI, 1, 244–248 [in Ukrainian].
10. Tkachuk, H.V. (2018). Teoretychni aspekty ta stan vprovadzhennia zmishanoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Theoretical aspects and the state of implementation of blended learning in higher education institutions of Ukraine]. *European vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences: the experience of Ukraine and the Republic of Poland*, 1, 465–484 [in Ukrainian].
11. Shevchuk, L.D., & Shevchuk, B.V. (2020). Vprovadzhennia tsyfrovyykh osvitykh tekhnologii u pidhotovku maibutnikh uchyteliv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Introduction of digital educational technologies in the training of future teachers in the conditions of distance learning]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 34, 5, 255–263 [in Ukrainian].
12. Shrol, T.S. (2016). Zmishane navchannia yak nova forma orhanizatsii IKT-osvity [Blended learning as a new form of organization of ICT education]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity*, 13(1), 166–170 [in Ukrainian].
13. Iashanov, S.M. (2010). Osoblyvosti orhanizatsii navchalnoho protsesu v umovakh profesiino-oriantovanoho informatsiinoho seredovyshcha [Features of the organization of educational process in the conditions of the professionally-oriented information environment]. *Pedahohichniy diskurs*, 7, 245–249 [in Ukrainian].
14. Iashanov, S.M. (2012). Problemy formuvannia ta perspektyvy rozvytku informatsiino-osvitnoho seredovyshcha zakladiv pedahohichnoi osvity [Problems of formation and prospects of development of information and educational environment of institutions of pedagogical education]. *Informatyka ta informatsiini tekhnologii*, 2, 16–23 [in Ukrainian].

РЕЦЕНЗІЇ

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-48>

Олена КОЛІНЬКО,
 orcid.org/0000-0003-4085-2577
 доктор філологічних наук,
 професор кафедри української та зарубіжної літератури
 і порівняльного літературознавства
 Бердянського державного педагогічного університету
 (Бердянськ, Запорізька область, Україна) er_kolinko@bdrpu.org.ua

**Рецензія на монографію Ворової Тетяни Петрівни
 «ГЕРМЕНЕВТИЧНІ ПАРАДИГМИ РОСІЙСЬКИХ ЛІТЕРАТУРНИХ КАЗОК
 І НЕКАЗКОВИХ ТВОРІВ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ»¹**

Серед літературного жанрового розмаїття особливе місце посідає казка – носій мудрості сивої давнини, цінне надбання духовної культури. Казка у гармонійній формі ввібрала у себе уявлення про людину і світ, надії та ідеали, правду і справедливість, добро і зло. У повсякденній пересічності життя казка сприяє осмисленню базових проблем буття, отриманню відповідей на злободенні питання сучасності на основі століттями вивіреної моральності та етики.

У літературній казці – наступниці кращих казкових традицій – об'єднані в багатоманітному симбіозі авторська творча самобутність, осмислення реальності, художній світ традиційно фантастичних казкових образів, персоніфікація природи і т. ін. Основою унікальності і життєздатності літературної казки є її сфокусованість на «вічних» темах буття, семантична універсальність, співзвучність з актуальними проблемами людини.

Сучасне казкознавство неосяжне: воно нараховує вагомий перелік яскравих наукових робіт і комплексних досліджень, які ґрунтуються на досягненнях кількох поколінь учених. Неослабне зацікавлення літературознавців звернене до проблем жанрового визначення літературної казки, дослідженню її жанротворчих ознак і дієвої дидактичної основи, хитросплетінню фантастики та фентезі, нетривкості та розмитості казкових меж, що сприяють появі численних трансформацій казкового жанру (казки-новели, казки-бувальщини, казки-пародії, казки-притчі і т. ін.), що свідчить про його дивовижну життєздатність.

Однак доводиться констатувати, що досі мало вивчені або ж залишаються поза увагою філософічність та ідейна насиченість літературної казки,

психологізм казкових персонажів, нові тематичні ракурси, що стимулюють розширене вивчення літературної казки як жанру. Приємно відзначити, що рецензована монографія Т. Ворової гідно вписується в науковий дискурс про літературну казку першої половини ХІХ століття та її специфічні особливості, сприяючи розширенню знань про чарівливий казковий світ.

У монографії представлений ретельний огляд наукових парадигм, що сприяють збагаченню теорії про казку. Цілком природно, що формування власне авторської теоретичної позиції базується на опануванні ідей і досягнень попередніх поколінь казкознавців, тому їх науковим концепціям приділяється найпильніша увага. Підкреслюється, що в ХІХ ст. інтенсивно з'являються роботи загальнотеоретичного характеру, що відображають актуальні (на момент публікації) погляди їх авторів щодо казок. Особлива увага до сюжету чарівної казки маніфестується у славетній міфологічній школі, представники якої зводять сюжетні корені до стародавніх міфів. Не заперечуючи міфологічного джерела, О. Веселовський демонструє синтез методів вивчення казки на основі поділу сюжету та мотивів, що виступають його складниками: мотив – первинний, а сюжет – вторинний. Ця теза дозволяє внести історичну перспективу у вивчення казки. Уже в наступному столітті таку концепцію або підтримує, або спростовує низка видатних учених (В. Шкловський, Д. Лихачов, Ю. Лотман, В. Пропп, О. Фрейденберг, Б. Томашевський, Є. Мелетинський, В. Жирмунський, Б. Путілов та ін.).

Дослідниця зазначає, що в ХХ ст. систематизація великого фактичного матеріалу стає метою

¹ Воронова Т. П. Герменевтичні парадигми російських літературних казок і неказкових творів першої половини ХІХ століття : монографія. Дніпро : Моноліт, 2021. 464 с.

фінської школи (А. Аарне, С. Томпсон, Г. Утер та ін.), що прагне провести механічну ідентифікацію типових казкових сюжетів під особливими номерами. У межах цієї школи не розглядаються проблеми жанрової своєрідності, особливості сюжетів і мотивів казки. Більш цікавими і перспективними виявляються дослідження В. Проппа, який вивчає казку не тільки за мотивами, а й за функціями дійових осіб: сюжети і мотиви можуть бути дуже різні, а функції персонажів – інваріантні, оскільки становлять головну пружину казкового сюжету; при цьому число казкових функцій – обмежене і однакове у своїй послідовності. Споріднені ідеї розвиваються О. Никифоровим, який вважає, що композиція чарівної казки може бути зведена до однотипної схеми, яка вибудовується на одній і тій же послідовності функцій дійових осіб, і вже на цій основі виділяються згруповані в блоки мотиви персонажів в якості визначених фракталів функцій, що ведуть своєю чергою до сюжетної і змістовної варіабельності чарівної казки.

У монографії особливо виділяється той факт, що В. Проппом також пропонується пояснення витоків, походження чарівної казки. Базуючись на історичному ретроспективному аналізі, вчений знаходить коріння зароджуваних казок у минулій історичній реальності, а не в художній творчості конкретних особистостей. З цією древньою реальністю пов'язані ініціаційні містерії, приховані під покровом маскувальних обрядів. У разі зміни соціальної формації обряд і супроводжуваний його міф, як його зовнішня оболонка, десакралізуються, даючи народження власне чарівній казці.

Авторка підкреслює, що певною мірою теоретичні побудови В. Проппа перегукуються з думками М. Азадовського, В. Халізева, В. Белова, О. Кіченко та ін. Справді, навряд чи можна поставити під сумнів тезу, що поява однотипних казок у результаті відкріплення від обряду або містерії пов'язана, як правило, з новими сюжетами, мотивами і функціями дійових осіб з інших груп казок, що виникли в інакшій історичній реальності, яка переосмислюється в альтернативній казковій формі (іноді шляхом нашарування форм одна на другу), що знаходить своє відображення у специфічній казковій стилістиці, мові, системі образів, символів і т. ін. Однак допитливий аналітик завжди може виявити в казці вільно чи мимохіть використовувані шаблони прамислення, міфологеми, моделі міфів, які за допомогою деяких медіаторів, що утворюють схематичну плату пам'яті жанру, рухають сюжетне дійство. Такий підхід відображений у структурно-генетичній теорії М. Липовецького.

У рецензованій монографії також постає дуже важлива проблема дефініції чарівної казки. І хоча авторка не пропонує власного визначення, але все ж не уникає обговорення такого питання. Спроби визначення казкового жанру тривають протягом усієї еволюції казкознавства в XIX–XXI ст. (К. Аксаков, М. Халанський, О. Померанцева, Л. Бараг, В. Анікін, Ю. Ярмиш, М. Шустов та ін.). Вченими пропонуються різні узагальнюючі платформи, кожна з яких має свої плюси і мінуси. Дослідниця солідаризується з доказами М. Шустова про те, що жанротворчими елементами казки слід вважати такі елементи, які зумовлюють її стійкий, історично сформований тип художньої форми, художньої структури в комбінаториці зі змінними жанровими елементами, на яких будується казковий твір. Тому в процесі практичного аналізу казок авторка неодмінно виділяє функції казкових персонажів, похідні цих функцій, мотиви, сюжетотворчий та змістотворчий фактори. Це допомагає висвітлити казкову природу літературних казок першої половини XIX ст. як зорієнтованих на художній світ чарівної казки, зі стійкістю основних формотворчих констант казкового тексту, з традиційною структурою однотипних груп казкових творів і їх малою імпровізаційністю.

Дослідниця вважає, що існує певний зв'язок між системою архетипів (первинних образів, пам'яттю художньої форми) О. Веселовського, вченням про діалогічність М. Бахтіна, теорією В. Проппа про чарівну казку як першожанр з певним архетипом і структурно-генетичним підходом М. Липовецького. Постулати наукових парадигм цих учених утворюють своєрідний місток, що простягнувся через століття в нашу сучасність – від виниклої герменевтичної теорії (Ф. Шлейєрмахера) до практичної розробки герменевтичних парадигм на базі російських літературних казок першої половини XIX ст. У герменевтичній теорії літературні тексти розглядаються як форми автономної герменевтичної свідомості, відповідно до якої авторська думка, тотожна за змістом, вичленюється із конкретного тексту. Літературна герменевтика використовує семантичну платформу про дух, що впливає на творчу діяльність особистості (для продукування смислів), і показує, яким чином за допомогою комунікаційного процесу відбувається обмін смислами між автором повідомлення і потенційним споживачем цього повідомлення, інтерпретатором, який прагне витлумачити його суть і таким чином зрозуміти авторську творчість.

У цій роботі теоретичні побудови, що стосуються загальних і часткових проблем літературної казки, підтверджуються та ілюструються різнома-

нітним фактичним матеріалом; його аналіз сприяє послідовному формуванню герменевтичних парадигм російських літературних казок із системним, досить аргументованим тлумаченням образного контенту. Актуальність монографії зумовлена тим, що вперше під час вивчення чарівної літературної казки як базовий метод використовується герменевтичний метод з відповідним понятійним і методологічним апаратом для синтезування теоретичних і емпіричних результатів казкового аналізу. Застосована стратегія і запропоновані ракурси інтерпретацій творів підтверджують свою продуктивність, відкриваючи великі можливості для кращого розуміння казки, специфіки її функціонування і особливостей ідейного наповнення.

Головну увагу зосереджено на пошуках прихованих смислів і смислових полів, які призводять до виявлення нових, часом досить несподіваних інтерпретацій літературної казки. За такого підходу виявляються затребуваними ерудиція і знання дослідниці в різнопланових наукових дисциплінах (іноді віддалених на значну відстань одна від одної), які у разі тісного контакту стимулюють появу нових значень і тлумачень, далеких від схематичної констатації сухих фактів. Загалом, це свідчить на користь ефективності використаного методу герменевтики.

Логіка подачі інформації в монографії диктує такий алгоритм викладу матеріалу: за розділом з теоретико-методологічним обґрунтуванням актуальності теми наукової роботи йдуть п'ять розділів з репрезентацією результатів практичного аналізу понад 150 літературних казок, що супроводжуються аргументованими науковими

висновками для кожного розділу. Пропонована до осмислення інформація базується на ретельному текстовому, семантичному аналізі казок О. Пушкіна як вихідної, первинної платформи, на основі якої проводиться розбір казок інших письменників. У результаті утворюється інформаційний фрактал однотипних казкових творів, споріднених за сюжетом, семантикою або архетипом.

Великий обсяг матеріалу сумлінно систематизовано і пов'язано в органічній єдності логічних висновків у контексті студійованих герменевтичних ракурсів казок, їх дослідження як якогось художнього послання до вдумливого читача. У загальних висновках представлені вивірені пояснення, що висвітлюють об'єктивні, достовірні, старанно відпрацьовані результати аналізу. Кінцеві підсумки, що базуються на фундаменті герменевтики як концептуальної системи, можна кваліфікувати як такі, що мають теоретичне і практичне значення.

Загалом появу монографії Т. Ворової належить розцінювати як позитивне явище у вітчизняному казкознавстві, ця робота є істотним внеском у вивчення літературних казок першої половини XIX ст. У роботі вдало об'єднані глибина наукового аналізу з легкістю викладу матеріалу. Дослідниці вдалося досягти поставленої мети – виявити герменевтичні парадигми казок, здійснити самостійне, комплексне вивчення актуальної теми, що відрізняється практичною цінністю і науковою новизною. Робота цікава ідейною насиченістю, інтелектуальною складністю, добротністю гарно підбраного матеріалу, являє безперечний інтерес для літературознавців і всіх, хто любить і цінує казку.

Юрій ШЕПЕЛЬ,
orcid.org/0000-0002-3182-3128
доктор філологічних наук,
академік Національної академії наук вищої освіти України,
професор кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
(Дніпро, Україна) 123zub@ua.fm

Рецензія на монографію Т. В. Громко «МЕТОДОЛОГІЯ ТА ДОСВІД ДЕСКРИПЦІЇ ГОВІРКИ»¹

Лінгвографія – сучасний науково-інформаційний засіб, спроможний вирішити проблеми лінгвістичної науки. Дослідницькі прийоми, якими він оперує, орієнтують наукове пізнання на об'єктивне відображення нових мовних даних, на досягнення сучасного рівня наукових технологій та створення бази для подальшого розвитку лінгвістики вже не тільки як винятково гуманітарної, але як точної науки. Методологічна цінність лінгвографічних технологій полягає у забезпеченні лінгвальної доказовості через емпіричний матеріал досліджень, що й визначає сенс обробки мовних даних та специфічний інструментарій опису.

Окремим аспектом такого роду студій є дескрипція окремої говірки. Необхідність детального і всебічного вивчення говірки час від часу обговорюється в діалектологічних колах. Однак основні постулати ідеї системного удокладнення цього особливого об'єкта діалектологічних досліджень були переконливо аргументовані професором П. Ю. Гриценком на Міжнародній науковій конференції «Діалектологія у структурі лінгвістичних знань» (Інститут української мови НАН України, 19–20 квітня 2018 року, м. Київ), зокрема, він визначив стратегію спеціалізації студювання, варіативність наукових методів та дослідницьких парадигм, системність у підході до говірки та подальшій інтерпретації діалектного матеріалу. Проте плани та сподівання науковців і реальний стан речей не збігаються: прикро визнавати, але в українському мовознавстві досі немає ні монографічного опису окремої говірки як діалектологічної одиниці, ні повної моноговіркової дескрипції цієї реальної одиниці як мовної системи. Тому будь-яка серйозна спроба в плані повної фіксації мовних даних, резюми методологічного та дослідницького апарату дослідження та науковий досвід інтерпретації в цьому напрямі є важливою для вивчення говірки як у діалектології, так і в лінгвістиці.

Рецензована монографія Т. В. Громко «Методологія та досвід дескрипції говірки» є першим фундаментальним дослідженням і дуже серйозною інтерпретацією поняття «говірка», її статусу та методології збирання, систематизації та дескрипції її лінгварію. Така широта підходу до об'єкта дослідження не може стати непоміченою в лінгвістичних колах, тому що емпірично спирається на значний за обсягом говірковий матеріал – текстовий корпус, що став основою для проведеної трудомісткої ексерпції мовно-мовленневих одиниць до тезаурусу говірки. Авторська концепція не лише заявляє новий погляд на говірку як мовну систему, а ще й виводить новий напрям у лінгвістичній науці – ідіомологію.

Традиційне емпіричне мовознавство метою свого дослідження завжди має пізнання сутності лінгвістичних об'єктів, явищ, їхньої типології. Проте, як зазначає Т. В. Громко, наукова потреба в докладній репрезентації фактологічної бази сукупно з формулюванням теорії з огляду на зібрані факти на перше місце, звісно, висуває питання про методи та способи їх опису, аналізу мовних та мовленневих (актуальних нині в лінгвістичних студіях за текстовою організацією) даних. І це повною мірою стосується сутнісних характеристик ідіому – говірки як мовного феномена. З одного боку, говірка може визначатися в діалектній і мовній системах загалом як функціональна одиниця у сумі онтологічних характеристик, з-поміж яких назвемо й усне мовлення як основну форму буття будь-якого ідіому. На думку дослідниці, з цього погляду основу комунікації в говірці створюють мовленнєві традиції узусу й діалектної норми в межах окремої говірки порівняно з іншими говірками і літературною мовою. І це обіцяє далекоюсяжні перспективи лінгвістам, зокрема, можливість вийти навіть за рамки прескриптивних студій та визна-

¹ Громко Т. В. Методологія та досвід дескрипції говірки : монографія / за ред. О. І. Іліади. Кропивницький, 2021. 400 с.

чити нові фундаментальні напрями вивчення говірки як окремої мовної одиниці (на основі особливостей лінгварію говірки) вже частково за рамками діалектологічної науки.

Позиції Т. В. Громко в окремих аспектах демонструють новизну трактування, здавалося б, відомих речей, і вони ґрунтовані на традиціях діалектології, зокрема української. Досвід попередників-лінгвістів (і не лише вітчизняних) влучно інтерпретує основний об'єкт – говірку – в об'єктиві як діалектологічної науки, так і лінгвістики загалом.

Монографія «Методологія та досвід дескрипції говірки» присвячується низці аспектів, зокрема: теоретичному осмисленню говірки на основі лінгвістичних традицій, уведенню в науково-методологічний лінгвістичний обіг нового способу її опису – дескрипції повного складу мовних і мовленнєвих одиниць.

Укладання Т. В. Громко тезаурусу говірки є помітним явищем у лінгвістичній науці не лише як бази для проведення автором дескрибування говірки, а й лексико-граматичного лінгвографування (!). Це особливий компендіум мовно-мовленнєвих одиниць говіркового дискурсу, тому в монографії він трактується як лінгвографічний, а не лише лексикографічний продукт, укладений за говірковим текстовим корпусом, однак такий, що може слугувати основою для низки аспектних словників для подальших досліджень говірки. Дослідниця пропонує свої технології дескрипції (а радше дистрибуції) діалектної фактури. Йдеться про текстографію як сучасний спосіб екстраполювати діалектні дані. І тут не можна не відзначити запропонований нею тезаурус говірки – продукт копіткої праці, винятково важливий для цього напрямку науки. Докладний опис говірки, здійснений у тезаурусі, вражає логічністю: загальномовні одиниці (лексеми) й граматичні конструкції (колокації, гезитації тощо) посідають у дескрипції належне їм місце на основі аналізу граматики діалектних текстів.

Монографічна праця показує авторське розуміння складного феномена говірки за різними характерологічними складниками, при цьому дескрипцію лінгварію говірки дослідниця розуміє як спосіб моноговіркової експлікації зі спеціаль-

ним дослідницьким апаратом та т. зв. ідіомологічною методикою.

Концептуальні позиції авторської наукової дескрипції полягають у максимально повній репрезентації фактичного матеріалу сукупно зі систематизацією та багатоаспектністю опису. Такий підхід вартий уваги, адже пропонує не типологічний опис (услід за діалектологічним), а зовсім нове бачення говірки.

Т. В. Громко практично пропонує комплекс методів збирання говіркового матеріалу (спостереження, пряме опитування, самоспостереження тощо), виділяючи при цьому актуальний у лінгвістиці аспект опису спонтанного мовлення як оригінальний об'єкт мовних даних, особливо актуальний для розмовної мови. Варто відзначити експериментальні методи їхньої фіксації. У монографії деталізується практика збирання говіркових даних за відповідною, укладеною авторкою програмою, що видозмінює роботу лінгвіста в напрямі еліцитації тощо. На наш погляд, фахівці мають поцінувати такі нові методологічні підходи збирання, класифікації та наукової систематизації матеріалу, адже для вивчення мовної системи неприпустимою є диференціація (певний відбір) мовних даних за окремою вузькофаховою стратифікацією.

Предметом досвіду методології дескрипції говірки став моноговірковий опис мовлення села Піщаний Брід Центральної України (мала батьківщина авторки) як спроба верифікації говірки. Таке поєднання досвіду носійки говірки і мовного чуття лінгвіста, очевидно, володіє найбільшою доказовістю мовознавчої розвідки та оптимізації науково-інформаційного забезпечення лінгвістичних досліджень. Дескрипція у цьому методологічному висвітленні – це не лише відображення словникового складу говірки, а й явищ та ознак, зафіксованих у мовленні, що є одним зі шляхів пізнання та аналізу одиниць мови як системи.

Науковий потенціал проведеного й описаного в рецензованій монографії Т. В. Громко можна цінувати як нову технологічну можливість опису лінгварію говірки як мовно-мовленнєве представлення та інвентаризацію її одиниць і надійну фактологічну основу лінгвістичної науки, що є важливим і в діалектології, і в лінгвістиці.

ЗМІСТ

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Єлизавета ПАНДИРЄВА. Доцільність використання рукотворних графічних написів у візуальному середовищі міста.....	4
Ганна СМЕХОВА. Особливості навчального процесу китайських студентів в курсі спеціального фортепіано: методичні рекомендації.....	9
Олександр СОЛДАТЕНКО. Використання синтезу філософії, історії та музики під час проведення інтегрованих занять із дисципліни «Історія музичного мистецтва» у ЗВО.....	15
Олена ТРИГУБ. Модель реалізації міждисциплінарних зв'язків як домінанта формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти у мистецьких закладах вищої освіти.....	22
Галина ФЕСЕНКО. Скульптура в міському дизайні: мистецтво артикуляції просторів.....	28
Володимир ХИЖИНСЬКИЙ. Інспірації прадавніми керамічними формами у творчості професійних художників-керамістів Вроцлава.....	35
Тетяна ЧУРПТА. Поневіряння та хореографічна діяльність Ігоря Андрєєва на Колимі.....	41
Валерій ШАФЕТА, Андрій ДУШНИЙ. До питання дидактичного репертуарного забезпечення оркестрів за участі баяна-акордеона на Львівщині.....	49
Юлія ШЕМЕНЬОВА. Методологія вивчення мурал-арту в постколоніальному дискурсі Португалії та Бразилії.....	58
Юй Сінья. Мовленнєві засоби подолання труднощів європейської манери звукоутворення у китайських студентів-вокалістів.....	63

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Вікторія ОРМАНЖИ. Карнавалізація урбаністичного простору в романі О. Ірванця «Харків 1938».....	69
Любов ПЕЧЕРСЬКИХ. Постмодерністські стратегії художньої рецепції хаосу у романі «Коханці юстиції» Ю. Андруховича.....	76
Наталія РОМАНЕНКО. Перекладацькі трансформації як інструмент стимулювання міжлітературної комунікації (на матеріалі новітнього перекладу роману Е. Гемінгвея «Фієста. І сонце сходить».).....	84
Юлія РУСНАК. Лексема <i>очи</i> в художньому дискурсі Ольги Кобилянської.....	91
Оксана САВЧЕНКО, Марія ШЛЕМКО, Наталія КОВЕРСУН. Підвищення інтересу до вивчення філологічних дисциплін у здобувачів фахової передвищої освіти засобом ігрових технологій.....	98
Sanubar SAMADOVA. Characteristics of the development of national self-awareness ideas in the creativity of Abdurrauf Fitrat.....	103
Anastasiia SKICHKO. The concept of motivation taxonomy from the perspective of cognitive linguistics and psychology.....	108
Наталія СЛІПАЧУК. Конкретно-історичний і типологічний виміри екзистенціальності.....	115
Оксана СТАРШОВА. «На перехресті простору і часу»: простори Нью-Йорка в поезії Василя Махна.....	120
Ірина СУДУК, Юлія КОРОПЕЦЬКА. Вербальні та невербальні засоби привернення уваги читача в розважальних українських інтернет-журналах.....	128
Лілія ТЕРЕЩЕНКО, Віолета НЕЧИПОРЕНКО. Проблеми перекладу власних імен у літературних творах для дітей.....	135
Олеся ТОМЕНКО. Мовна освіта в мистецькому виші: сучасні виклики.....	141
Oksana TOPCHII, Tetyana SHAIUK. Sociolinguistic, interpreting and political dimensions of English-language court discourse of 21 ST century.....	145
Ірина ФІЛАТЕНКО. Ознака як поняттєвий елемент мовленнєвої події в політичному дискурсі масмедіа України.....	151

Nadiia SHEVERUN, Halyna LEITSIUS. Semantic analysis of phraseological units of English, German and Ukrainian languages with time component in economic texts.....	156
Анна ШУЛЬГА. ФСП граничності як субполе аспектуальності у фінській мові.....	163

ПЕДАГОГІКА

Лілія РУСКУЛІС. Формування лексичної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти на уроках української мови: лінгводидактичний аспект.....	169
Тетяна РЯБУХА, Тетяна ГУРОВА, Людмила КУЛИКОВА. Хмарний сервіс Google for Education у практиці змішаного навчання іноземних мов у вищій школі.....	175
Сергій САМОЙЛОВ Становлення і розвиток миротворчого дитячого та молодіжного руху в Україні.....	183
Євгенія СИДОРОВСЬКА. Категорія ввічливості в контексті кіберкомунікації.....	190
Viktoriia SLABOUZ, Nataliia NIKITINA. Principles of using multimedia teaching aids in professional foreign language training of future philologists.....	196
Альона СОЛОДЧУК. Сучасні проблеми планування та проведення навчальних занять з англійської мови.....	203
Олена СТАТІВКА, Наталія ЧАГРАК, Маріанна ЖУМБЕЙ. Методи дистанційного навчання іноземних мов студентів ЗВО.....	210
Світлана СТЕБЛЮК, Ольга ХОМА. Розвиток початкової освіти в Україні: інклюзивне навчання.....	218
Альона СТОРОЖУК. Навчання англомовного аудіювання курсантів вищих військових навчальних закладів у навчальних групах із різним мовленнєвим рівнем і подолання супутніх труднощів.....	223
Елеонора СТРИГА. Літературна компетентність майбутніх синологів та її складники.....	229
Майя СУПРУН, Юлія ГОРДІЄНКО. Використання ІКТ у процесі навчання англійської мови при підготовці студентів гуманітарних спеціальностей.....	233
Світлана ТЕСЛЕНКО. Формування національно-патріотичної вихованості дітей старшого дошкільного віку в процесі використання інноваційних технологій.....	240
Крістіна ТОРОП. Дослідження мотиваційної компетентності в школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.....	246
Вікторія УДОТ. Формування міжособистісного партнерства в дітей старшого дошкільного віку в процесі ознайомлення із соціальним довкіллям.....	252
Олена УСЕНКО. Навчальні аспекти створення плаката в стилі українського авангарду в процесі дизайн-проектування.....	258
Євген ХРИКОВ, Олена КРАВЧЕНКО, Надія ВАСИНЬОВА. Аналіз потенціалу закладу вищої освіти щодо взаємодії з територіальними громадами.....	265
Ганна ЧЕПУРДА, Олена ШЕСТЕЛЬ. Роль міжнародних стажувань у процесі засвоєння дисциплін професійної підготовки здобувачами вищої освіти спеціальності «Туризм».....	270
Юрій ШАПРАН, Людмила ДОВГОПОЛА, Марія СУПРУНОВА. Уплив методу проєктів на формування предметної компетентності з біології в учнів закладу загальної середньої освіти.....	274
Ірина ШКІЦЬКА. Діяльність редакції наукового фахового видання у світлі академічної доброчесності.....	282
Валентина ЯРЕМЧЕНКО. Духовно-інтелектуальні трансформації європейської освіти.....	289
Сергій ЯШАНОВ, Лариса ШЕВЧУК, Борис ШЕВЧУК. Інтеграція моделей навчання інформатичних дисциплін в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої педагогічної освіти.....	296

РЕЦЕНЗІЇ

Олена КОЛІНЬКО. Рецензія на монографію Ворової Тетяни Петрівни «Герменевтичні парадигми російських літературних казок і неказкових творів першої половини XIX століття».....	302
Юрій ШЕПЕЛЬ. Рецензія на монографію Т. В. Громко «Методологія та досвід дескрипції говірки».....	305

CONTENTS

ART STUDIES

Yelyzaveta PANDYRIEVA. Expenditure of using man-made graphic inscriptions in the visual environment of the city.....	4
Ganna SMIEKHOVA. Specifics of the educational process of Chinese students in the course of special piano: methodical instructions.....	9
Oleksandr SOLDATENKO. Use of synthesis of philosophy, history and music during integrated lessons in the discipline “The history of musical arts” in higher education institutions.....	15
Olena Tryhub. Model of realization of interdisciplinary connections as a dominant of formation of readiness of future designers of clothes to self-education of higher education culture institutes.....	22
Galyna FESENKO. Sculpture in urban design: the art of space articulation.....	28
Volodymyr KHYZHYSKYI. Inspirations by ancient ceramic forms in the creativity of professional ceramic artists in Wrocław.....	35
Tetiana CHURPITA. The hardships and choreographic activity of Ihor Andrieiev in Kolyma.....	41
Valeriy SHAFETA, Andriy DUSHNIY. On the issue of didactic repertural support of orchestra with the participation of the bayan-accordion in the Lviv region.....	49
Yuliia SHEMENOVA. Methodology for the study of mural art in the postcolonial discourse.....	58
Yu Xinya. Speech means of overcoming the difficulties of the European manner of sound formation in Chinese students-vocalists.....	63

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Viktoriia ORMANZHY. Carnivalization of urban space in O. Irvants's novel “Kharkiv 1938”.....	69
Lyubov PECHERSKYH. Postmodern strategies of the artistic reception of chaos in the novel «Lovers of justice» by Y. Andrukhovych.....	76
Nataliia ROMANENKO. Translation transformations as an instrument of interliterature communication stimulation (on the material of the latest translation of E. Hemingway’s novel “Fiesta. The Sun Also rises”).....	84
Yulia RUSNAK. Lexeme <i>oui</i> (<i>eyes</i>) in Olga Kobylyanskaya’s artistic discourse.....	91
Oksana SAVCHENKO, Mariia SHLEMKO, Nataliya KOVERSUN. The study interest enhancement by implementing game technologies for the students of the philological courses in the higher professional education.....	98
Sanubar SAMADOVA. Characteristics of the development of national self-awareness ideas in the creativity of Abdurrauf Fitrat.....	103
Anastasiia SKICHKO. The concept of motivation taxonomy from the perspective of cognitive linguistics and psychology.....	108
Nataliia SLIPACHUK. Concrete-historical and typological dimensions of existence.....	115
Oksana STARSHOVA. “At the crossroads of space and time”: the space of new-york in Vasyl Makhno’s poetry.....	120
Iryna SUDUK, Yuliia KOROPETSKA. Verbal and nonverbal means to attract the reader’s attention in entertainment Ukrainian online magazines.....	128
Liliia TERESHCHENKO, Violeta NECHYPORENKO. Problems of translating proper names in children’s literature.....	135
Olesia TOMENKO. Language education in the fine art higher school: current challenge.....	141
Oksana TOPCHII, Tetyana CHAIUK. Sociolinguistic, interpreting and political dimensions of English-language court discourse of 21 ST century.....	145
Iryna FILATENKO. Specific feature as a conceptual element of a speech event in political discourse of mass media of Ukraine.....	151

Nadiia SHEVERUN, Halyna LEITSIUS. Semantic analysis of phraseological units of English, German and Ukrainian languages with time component in economic texts.....	156
Anna SHULGA. Fsf of telicity as a subfield of aspectuality in the Finnish language.....	163

PEDAGOGY

Liliia RUSKULIS. Formation of pupils' lexical competence of general secondary education institutions in Ukrainian language lessons: linguodidactic aspect.....	169
Tetiana RIABUKHA, Tetiana HUROVA, Liudmyla KULYKOVA. Google cloud service for education in the practice of blended foreign language teaching in higher education.....	175
Serhii SAMOILOV. Establishment and development of peace and youth peace movement in Ukraine.....	183
Yevheniia SYDOROVSKA. Category of courtesy in the context of cyber communication.....	190
Viktoriia SLABOUZ, Nataliia NIKITINA. Principles of using multimedia teaching aids in professional foreign language training of future philologists.....	196
Alona SOLODCHUK. Current challenges of planning and conducting English language classes.....	203
Olena STATIVKA, Nataliya CHAHRAK, Marianna ZHUMBEI. Methods of distance learning of foreign languages of students in higher education institutions.....	210
Svitlana STEBLIUK, Olga KHOMA. Development of primary education in Ukraine: inclusive learning.....	218
Alona STOROZHUK. Teaching English listening for cadets of higher military educational institutions in groups with different levels of language proficiency and overcoming of associated difficulties.....	223
Eleonora STRYGA. Literary competence of future sinologists and its components.....	229
Maia SUPRUN, Yuliia HORDIENKO. The use of the information and communication technologies in the process of English language study whilst training students of humanitarian specialties.....	233
Svitlana TESLENKO. The use of innovative technologies in the formation of national-patriotic education of children of senior preschool age.....	240
Kristina TOROP. Researching motivational competence in schoolchildren with intellectual disabilities.....	246
Viktoriia UDOT. Interpersonal partnership formation among older preschoolers during the introduction into the social environment.....	252
Olena USENKO. Educational aspects of creating a poster in the style of the Ukrainian avant-garde in the process of artistic designing.....	258
Yevhen KHRYKOV, Olena KRAVCHENKO, Nadezhda VASYNOVA. Analysis of the potential of the university regarding interaction with territorial communities.....	265
Ganna CHEPURDA, Olena SHESTEL. The role of international internships in the mastering of disciplines of professional training by higher education activities specialty "Tourism".....	270
Yurii SHAPRAN, Liudmyla DOVHOPOLA, Mariia SUPRUNOVA. The influence of the project method on the formation of subject competence in biology in general secondary education institution pupils.....	274
Iryna SHKITSKA. Activities of the editorialship of the scientific journal in the light of academic honesty.....	282
Valentyna YAREMCHENKO. Spiritual intellectual transformations of European education.....	289
Serhii YASHANOV, Larysa SHEVCHUK, Borys SHEVCHUK. Integration of models of teaching computer science disciplines in the information and educational environment of the institution of higher pedagogical education.....	296

REVIEWS

Olena KOLINKO. Review of the monograph by Vorova Tetiana Petrivna "Hermeneutic paradigms of Russian literature fairy tales and nonliterary works of the first half of the XIX th century".....	302
Yurii SHEPEL. Review of the monograph by T.V. Hromko "Methodology and the experience of subdialect's description"	305

НОТАТКИ

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 39. ТОМ 3
ISSUE 39. VOLUME 3**

Редактори-упорядники
*Микола Пантюк
Андрій Душиний
Іван Зимомря*

Здано до набору 28.06.2021 р. Підписано до друку 19.07.2021 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 36,27. Зам. № 0921/312. 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.